

Petra Gregorčič Mrvar in Jana Kalin

Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti

Povzetek: V prispevku obravnavamo pomen pedagoško-razvojne vloge šolske svetovalne službe oz. pomen prizadevanja za premik od krizno-kurativne k razvojno-preventivni naravnosti svetovalne službe. Pri tem se osredotočamo na pomemben vidik pedagoško-razvojne naravnosti svetovalne službe: razvijanje oddelčne in šolske skupnosti. Poudarjamo eno ključnih vlog šolskega svetovalnega delavca, namreč vlogo povezovalnega člana pri oblikovanju oddelčne in šolske skupnosti, zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja ter optimalnih pogojev za celostni razvoj, učenje in doživljanje uspeha, zadovoljstva, vključenosti ter pripadnosti vseh otrok in mladostnikov, pa tudi strokovnih delavcev in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote. Pri tem imajo izstopajočo vlogo sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z učitelji in razredniki, oblikovanje kakovostnega programa dela oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora ter omogočanje polne participacije učencev. Vse to postavlja v ospredje pomembnost pedagoško-razvojne naravnosti svetovalne službe.

Ključne besede: svetovalna služba, pedagoško-razvojna naravnost, šolska skupnost, oddelčna skupnost, sodelovanje

UDK: 37.091

Znanstveni prispevek

Dr. Petra Gregorčič Mrvar, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenia; e-naslov: petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si

Dr. Jana Kalin, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenia; e-naslov: jana.kalin@guest.arnes.si

Uvod

Strokovnjakinje in strokovnjaki s področja pedagogike in šolskega svetovalnega dela že vrsto let v strokovnih in znanstvenih prispevkih ter razpravah opozarjamo na nujnost posodobitve programskih smernic za delo svetovalne službe ter izboljšanja pogojev dela svetovalnih delavk in delavcev¹ v vzgojno-izobraževalnih (v nadaljevanju VI) ustanovah (npr. Bezić 2018; Erjavec Bartolj 2016; Gregorčič Mrvar idr. 2019, 2020; Resman 2008). Programske smernice so bile oblikovane leta 1999 in se od takrat niso spremenile. Že leta 2008 je Resman (2008) opozoril, da bi bilo smiselno sprejete tri dokumente programskih smernic revidirati in ugotoviti, katere smernice so aktualne in katere morebiti presežene. V tem kontekstu smo tako podprli strokovno utemeljen poziv k prenovi smernic za delo svetovalne službe, ki je v letu 2022 prišel od ministrstva za vzgojo in izobraževanje. Gre za zelo kompleksno nalogo, ki jo izvaja t. i. ekspertna skupina, oblikovana na Zavodu RS za šolstvo, v njej pa sodelujejo različni strokovnjaki z zavoda, iz prakse in s fakultet, na katerih izobražujejo bodoče svetovalne delavce. Časovni okvir za posodobitev smernic je (bil) dve leti, kar pa je (bil) za ekspertno skupino velik izziv, saj v tako kratkem obdobju ni (bilo) realne možnosti za natančno analizo stanja svetovalne službe v vseh VI ustanovah kot tistega bistvenega strokovnega pristopa, ki bi omogočal spreminjanje smernic, s tem pa uspešno zvišanje kakovosti (prim. Bečaj 1996, str. 19). Poudariti je treba, da brez evalvacije ni možno ugotavljanje učinkovitosti dela in realno načrtovanje nadaljnjega dela. Če želimo okrepiti pedagoško-razvojno delovanje svetovalne službe, je evalvacija njena temeljna dejavnost, saj je del razvojnega in raziskovalnega procesa (prim. Resman 1999a). V tako omejenem časovnem okviru pa sistematična, celostna evalvacija delovanja svetovalne službe v vseh VI ustanovah ni mogoča. A to vprašanje presega ta prispevek.

V slednjem bomo na podlagi podatkov iz nekaterih delnih analiz delovanja svetovalne službe poudarili predvsem pomen pedagoško-razvojne vloge svetovalne službe oz. pomen prizadevanja za premik od krizno-kurativne k razvojno-pre-

1 V besedilu bomo zaradi poenostavitve večinoma uporabljali izraze v slovnični obliki moškega spola, ki so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse.

ventivni naravnosti svetovalne službe (gl. Gregorčič Mrvar idr. 2019, 2020; prim. Bizjak 2014), kar bi glede na aktualne strokovne razprave (prav tam; prim. Medveš 2022) moralo biti glavno vodilo pri prenovi programskih smernic za delo svetovalnih delavcev. V prispevku se bomo osredotočili predvsem na en vidik pedagoško-razvojne naravnosti – razvijanje in vzdrževanje oddelčne ter šolske skupnosti. Veljavne smernice sicer ukvarjanja z oddelkom in oddelčno skupnostjo ne prezrejo, poudarjajo, da je v vrtcu oz. šoli najpomembnejši kontekst za otroka zagotovo oddelčna skupina, v okviru katere se pod vodstvom vzgojiteljev oz. učiteljev odvija vsakdanje VI delo, zato je za svetovalno službo prav posebnega pomena uspešno sodelovanje z vzgojitelji in učitelji (Programske smernice ... 2008a, 2008b). V osnovni in srednji šoli denimo smernice predpostavljajo posvetovanje svetovalnega delavca z učitelji pri delu z oddelčnimi skupnostmi (npr. glede programa ur oddelčne skupnosti, reševanja konfliktov, oblikovanja ustrezne oddelčne klime), medtem ko področje šolske skupnosti obravnavajo prek zagotavljanja pogojev za oblikovanje ustrezne kulture in klime na šoli (prav tam).

Ukvarjanje svetovalne službe z oddelčno/šolsko skupnostjo je ob vsebinsko skromni omembi v smernicah manj izpostavljeno in izgubi pomembnost ob izrazitem ter obsežnejšem poudarjanju dejavnosti pomoči, (po)svetovanja (s) posameznikom, skupinam in dela z otroki/mladostniki, ki imajo kakršnekoli posebnosti/težave (gl. Programske smernice ... 2008a, 2008b). Takšna usmerjenost pa se kaže tudi v praksi. V prispevku bomo pokazali, da tovrsten pristop ne prinaša ustreznih rešitev v VI ustanovi in pri zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja ter optimalnih pogojev za celostni razvoj, učenje in doživljanje uspeha, zadovoljstva, vključenosti ter pripadnosti vseh otrok in mladostnikov, pa tudi strokovnih delavcev in VI ustanove kot celote. Na podlagi predstavitve nekaj ugotovitev analiz o delovanju svetovalne službe pri nas in drugih empiričnih izsledkov o odnosu mladih do šole bomo poudarili, da moramo že pri posodobitvi temeljnega konceptualnega dokumenta slediti pedagoškim paradigmam in zasuku od razumevanja svetovalne služb, ki je osredinjeno na individualno svetovalno dejavnost, k službi, ki se prvenstveno osredotoča na pedagoške, razvojne in vzgojne dejavnosti na nivoju oddelkov, skupin in VI ustanove kot celote. Prek tega bi okrepili vzgojno učinkovitost VI ustanov, kar je tudi eden pomembnih ciljev v okviru aktualne prenove VI (prim. Košir idr. 2023).

Delovanje svetovalne službe, odnos mladih do šole in pomen pedagoško-razvojne vloge

VI ustanove in v okviru teh šolska svetovalna služba v zadnjih desetletjih doživljajo spremembe, ki vplivajo na njihovo delovanje in delovanje posameznih strokovnih profilov v tej službi. Od leta 1999, ko so bile potrjene programske smernice, je bila sprejeta vrsta konceptualnih in sistemskih šolskih rešitev, npr. načrtovanje razvoja šole, načrtovanje in evalvacija vzgojnega načrta v osnovni šoli, delo z nadarjenimi otroki in mladostniki, kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami, delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, ki so svetovalne

delavce dodatno obremenile s strokovnimi VI ter koordinacijskimi in administrativnimi nalogami. To kažejo tudi podatki evalvacij delovanja šolske svetovalne službe pri nas, ki so sicer redke (npr. Bezić 2008; Gregorčič Mrvar idr. 2020; Lep 2020; Malešević 2018; Valenčič Zuljan idr. 2011; Vogrinc in Krek 2012; Vršnik Perše idr. 2008).

Po ugotovitvah raziskave, opravljene med pedagoškimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (Valenčič Zuljan idr. 2011), večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole; tako je odgovorilo kar 95,1 % od 81 ravnateljev in 95,7 % od 1464 učiteljev (prav tam). Nadalje raziskave ugotavljajo, da veliko svetovalnih delavcev poroča o povečanem obsegu (po)-svetovalnega dela nasploh, opravljanju dela in nalog, ki ne sodijo v okvir njihovega strokovnega dela, ter o neustreznosti takrat veljavnih normativov (gl. Bezić 2008; Gregorčič Mrvar idr. 2020; Malešević 2018; Vogrinc in Krek 2012; Vršnik Perše idr. 2008). Prav tako večina svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja individualnemu strokovnemu delu z učenci z učnimi težavami, učenci s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter tistimi, ki imajo težave v telesnem, osebnem in/ali socialnem razvoju (Bezić 2008; Gregorčič Mrvar idr. 2020; Vogrinc in Krek 2012; prim. Vršnik Perše idr. 2008). Ob tem jim zmanjkuje časa in del svetovalnih delavcev redko izvaja razvojno-preučevalno delo v šoli ali ga celo ne izvaja (Bezić 2008). Manj pogosto se ukvarjajo s preventivnim delom in celotnimi populacijami učencev ter z delom v posameznih oddelkih. Kot razlog za redko izvajanje razvojnih in preventivnih nalog navajajo pomanjkanje časa, kar je posledica obremenjenosti z administrativnimi in kurativnimi delovnimi nalogami (Gregorčič Mrvar idr. 2020). Nekateri poročajo o preobremenjenosti z delom in pomanjkanju strokovne podpore (gl. Bezić 2008; Erjavec Bartolj 2018; Javrh 2014; Kovač 2013). V zadnji obširni raziskavi o delovanju svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr. 2020) je večina anketiranih svetovalnih delavcev in ravnateljev kot dejavnosti, za katere se porabi premalo časa, najpogostejše navajala tiste, ki so povezane s profesionalnim razvojem svetovalnih delavcev, in tiste, ki se nanašajo na celotno populacijo učencev oz. dijakov (študijsko in raziskovalno delo na šoli; delo v razredih/oddelkih; skupinsko delo z učenci/dijaki). Lep (2020) navaja, da svetovalne delavke kot najzahtevnejše strokovno delo ocenjujejo področje neželenega vedenja in medvrstniškega nasilja, družinsko problematiko, delo s starši otrok, potem področje otrok s posebnimi potrebami, vključevanje otrok priseljencev, beguncev, socialno-ekonomske stiske, učne težave otrok, delo z nadarjenimi otroki in karierno orientacijo.

Svetovalna služba se seveda ne more odreči nalogi pomoči in svetovanja posameznim otrokom in mladostnikom, saj je to ena od njenih dejavnosti v VI ustanovi (Gregorčič Mrvar in Resman 2019; prim. Programske smernice 2008a, 2008b). A vztrajanje zgolj pri kurativni pomoči posameznim otrokom/mladostnikom vzpostavlja šolsko svetovalno službo kot pomožno, servisno oz. interventno službo ter prek tega uveljavlja krizno-kurativno svetovanje in remedialni (popravljalni) koncept, ki favorizira le individualno in osebno (po)svetovanje (prim. Bizjak 2014; Gregorčič Mrvar idr. 2020; Gregorčič Mrvar in Resman 2019). Takšen pristop ne prinaša dovolj ustreznih dolgoročnih rešitev ter delovanja v VI ustanovi; denimo

evalvacijska študija o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr. 2016) je pokazala, da je celoten proces, povezan z dodatno strokovno pomočjo otrokom/mladostnikom s posebnimi potrebami, še vedno naravnano tako, da so v ospredju individualna pomoč (najpogostejše zunaj oddelka) tako z vidika učne pomoči kot z vidika premagovanja primanjkljajev, ovir oz. motenj otroka. Podobno oceno o nezadostnosti v praksi prevladujočega koncepta individualnega osebnega svetovanja kot metode za uvajanje inkluzije daje tudi Medveš (2018), ki poudarja, da »čim več mora šolski svetovalni delavec komunicirati neposredno s posameznimi otroki, učenci, dijaki, tem slabše je opravil svoje temeljno poslanstvo« (prav tam, str. 19). Medveš (2022) opozarja, da past usmerjenosti svetovanja in pomoči na posameznega otroka spremljata običajno dve ključni sistemski napaki: »na prvem mestu in neodpušljiva je, ker pri vzgojiteljih ali učiteljih ustvarja mišljenje, da v svojem rednem delu niso v celoti odgovorni za vse otroke v svoji skupini, oddelku ali razredu, češ da bo probleme, ki jih imajo posamezniki, že rešil nekdo drug. Druga napaka pa je, da se na ta način ne ustvarjajo sistemski pogoji za to, da bi vzgojitelj/učitelj res lahko prevzel svojo celotno odgovornost za delo v skupini, oddelku ali razredu« (prav tam, str. 108).

Prek tovrstnega pristopa ne dosegamo ciljev VI v celoti, tako tudi ciljev svetovalne službe, izmed katerih sta pomembnejša zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično, narodno pripadnost, jezik ter telesne in psihične značilnosti oz. razvojne posebnosti; prav tako pa zagotavljanje varnega, spodbudnega in vključujočega razvojno-učnega okolja, kjer je osrednjega pomena enakopravno sodelovanje z vsemi udeleženci ne glede na prej navedene dejavnike (prim. Zakon o organizaciji ... 2022, 2. člen).

Navedeno jasno nakazuje smer, v katero bi morali iti pri prenovi programskih smernic za delo svetovalnih delavcev, na kar opozarjamo že nekaj let (npr. Gregorčič Mrvar idr. 2020; Gregorčič Mrvar in Resman 2019); to je prenova v duhu pedagoških paradigem, kar pa pomeni preusmeritev v pedagoško-razvojno naravnost svetovalne službe. To službo v prihodnje vidimo in razumemo prvenstveno kot *razvojno službo ali celo razvojno središče*, kar pa pomeni usmerjenost v razvoj učencev in šole kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem in na strokovno avtonomen način opravlja svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženci v VI procesu (prim. Gregorčič Mrvar in Resman 2019; Gregorčič Mrvar idr. 2019, 2020; Programske smernice ... 2008a, 2008b). Podobno idejo glede pristopa oz. strategije svetovalne službe v prihodnosti zapiše Medveš (2022), ta naj bi bila »metodološko razvojno raziskovalno utemeljena, usmerjena v analize objektivnih pedagoških procesov, ne pa na subjekte. Šolsko svetovanje se mora odreči veri v uspešnost stresanja rešitev iz rokava, nasloniti se mora na sodelovanje z vzgojitelji, učitelji in drugimi strokovnjaki v raziskovalnem reševanju problemov, na podlagi analize podatkov. Seveda danes to ne morejo biti osebni podatki o otroku, učencu ali dijaku, temveč podatki o objektivnih procesih in še posebej o doživljanju teh procesov. To pa je že vprašanje iskanja nove orientacije v metodologiji dela, ki bi namesto na svetovalnih temeljila na razvojno raziskovalnih odnosih.« (Prav

tam, str. 109) Pedagoško-razvojne dejavnosti so bistvene za vzpostavljanje pogojev kakovostnega VI delovanja, ki predpostavljajo upoštevanje načel varnosti, sprejetosti, enakosti, participacije, spoštovanja, skrbi za drugega ter medsebojne pomoči (gl. npr. Resman 2007). Podobno piše Medveš (2022): »Šola je izjemno kompleksen prostor, je hkrati javna institucija, za katero veljajo formalne norme in zunanji okviri, a na poseben način tudi občutljiv prostor medčloveške pristnosti, prostor medgeneracijskih odnosov, katerega poslanstvo in cilje bolj kot formalne norme in zunanji okviri določajo temeljne humanistične vrednote: dostojanstvo, svoboda, emancipacija, varnost, družbena participacija, avtonomija, odgovornost, sožitje, pristna človečnost in skrb za drugega« (prav tam, str. 109). Gre torej v prvi vrsti za naravnost svetovalne službe na dejavnosti in procese, usmerjene na oddelčno skupnost in hkrati na celotno VI ustanovo kot skupnost. Podobno v tujini Sink (2011) poudarja potrebo po rekonceptualizaciji šolskega svetovalnega programa Združenja ameriških šolskih svetovalcev (American school counseling association), tako da sodelovanje in sistemsko delovanje postaneta pravilo, ne izjema, šolski svetovalni delavci pa ne bodo več obravnavani kot ponudniki kurativnih storitev (prav tam, str. iv).

Tudi čas epidemije in izredne razmere so opozorili na pedagoški pomen oddelčne in šolske skupnosti, saj se je v času, ko je bila možnost aktivnega skupnostnega povezovanja ogrožena, zavest o pomenu skupnosti krepila (Kroflič 2020, 2022). Pokazal se je pomen VI ustanove kot skupnosti otrok, mladostnikov in vseh strokovnih delavcev v ustanovi, med katerimi vsakodnevni pedagoški stiki omogočajo učenje in osebni, čustveni, socialni in moralni razvoj ter vzpostavljanje prijateljstev, učenje življenja v skupnosti, ki skrbi za širšo dobrot otrok/mladostnikov in razvoj njihovih potencialov (prim. Gregorčič Mrvar idr. 2021; Kalin idr. 2021). Raziskave, opravljene med epidemijo, so namreč pokazale, kako velike stiske lahko nastanejo tako pri otrocih, mladostnikih kot odraslih, ko se prekineta osebni stik in druženje v skupnosti (prav tam; Jeriček Klanšček idr. 2021; Koliko učenci in učenke v času epidemije ... 2021). Hkrati pa so v empirični študiji dejavnikov, ki so v času covida-19 delovali na psihosocialno blagostanje pri učencih, ugotavljali, da se je kot pomemben napovednik njihovega blagostanja pokazal dodaten čas (poleg pouka in rednih ur oddelčne skupnosti), ki so ga razredniki namenili komunikaciji z njimi (Pečjak idr. 2021).

Da bomo morali skupnosti kot vzgojnemu dejavniku nameniti več pozornosti, kažejo tudi izsledki nekaterih vidnejših mednarodnih in slovenskih empiričnih raziskav, ki med drugim preučujejo dobrobit učencev in učenk. Na kratko jih povzemamo, s poudarkom na rezultatih, ki so vezani na šolsko delo in prostor. Štraus in Magdič (2023; prim. PIRLS 2023; PISA 2015, 2018; TIMSS 2015) na podlagi enotne analize več mednarodnih raziskav (PIRLS, TIMSS in PISA) ugotavljata, da je treba vprašanju dobrobiti učencev v strokovnih razpravah in izobraževanih politikah nameniti (še) več prostora, saj slovenski učenci v primerjavi s svojimi vrstniki v relativno primerljivih evropskih državah izkazujejo negativnejša stališča pri dveh (socialna in učno-psihična) od treh (ob prejšnjih dveh še splošno-psihična) preučevanih vidikov dobrobiti, ki sta neposredno povezana z izobraževalnim procesom in prostorom (več gl. prav tam).

Pred leti opravljena raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odrasčanjem v Sloveniji (UNICEF 2018), izvedena med 800 osnovnošolci, je med drugim pokazala, da 76 % vprašanih osnovnošolcev ne hodi v šolo z največjim veseljem, malo manj vprašanih (70 %) ocenjuje, da šola ni preveč zanimiva, skoraj dve tretjini (65 %) vprašanih pa se v šoli ne čutita upoštevana in razumljeni.

Leta 2019 je Zavod RS za šolstvo opravil raziskavo o vplivu različnih dejavnikov na doživljanje in simptome stresa pri 8316 učencih iz 269 osnovnih šol (Rupnik Vec in Slivar 2019). Avtorja ocenjujeta, da doživljanje stresa pri osnovnošolcih, gledano populacijsko, ni alarmantno, večina učencev namreč doživlja jakost, ki je nekoliko pod orientacijsko, srednjo jakostjo stresa. Obstajajo pa učenci, teh je kar 17 %, ki v šoli ter v povezavi s šolo doživljajo močan stres; te bi bilo nujno prepoznati ter jim ponuditi ustrezno podporo in obravnavo, da bi se izognili dolgoročnim posledicam, ki jih stres povzroča za zdravje ljudi.

Tudi v mednarodni raziskavi *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju 2018* (HBSC 2018) (Jeriček Klanšček idr. 2019) se kaže, da ima šolo rada manj kot četrtina mladostnikov (23,5 %) v starosti 11, 13, 15 in 17 let. Več kot polovica mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let je obremenjena z delom za šolo (52,3%). Povprečna vrednost ocene podpore sošolcev je pri mladostnikih visoka, in sicer 4,0 (najvišja možna ocena je bila 5). Povprečna vrednost ocene podpore učiteljev je 3,7 (najvišja možna ocena je bila 5) (prav tam). Raziskava *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije covid-19* (Jeriček Klanšček idr. 2021) je pokazala, da je šola zelo vseč več kot desetini mladostnikov. Delež mladostnikov, ki jim je šola zelo vseč, je večji med mladostniki, ki prihajajo iz premožnejših družin (nadpovprečna subjektivna ocena blagostanja družine), v primerjavi s tistimi iz manj premožnih družin. S šolskim delom je zelo obremenjena skoraj tretjina mladostnikov (prav tam).

Ne nazadnje v eni od aktualnih razprav Razpotnik in Rapuš Pavel (2023) ugotavljata, da so psihosocialne stiske mladih v vzponu, da postajajo bolj kompleksne, doživlja jih vse večje število mladih in posredno njihovih družin, skupin, tudi šolskih oddelkov. Poročata, da sta bila v kontekstu šole opredeljena le dva podporna vidika, medtem ko je bilo odprtih kar devet vidikov, v katerih je bila šola z vidika mlade osebe v stiski umeščena kot ogrožajoč dejavnik. Med podpornimi vidiki je bila pogosto omenjena močna osebna vključenost šolske strokovne delavke, medtem ko je bilo prilagajanje šolskega okolja individualnim potrebam mladostnika omenjeno redkeje (prav tam, str. 17). Med ogrožajočimi vidiki so bili pogosto omenjeni občutek, da so mladi individualno obsojani in krivi za svojo stisko, nezaupanje in nejevera šolskih strokovnih delavcev glede njihove stiske, pomanjkanje zanimanja šolskih strokovnih delavcev za njihovo stisko, usmerjenost šolskega prostora zgolj na dosežke, vrstniško trpinčenje in ne(ustrezno) odzivanje šole nanj ter nezaupanje šolskim službam. Redko ali manj pogosto so omenjali žaljiv ali omalovažujoč odnos šolskega osebja do njih, nediskretnost strokovne delavke glede zaupanih težav in zlorabo zaupanja ter izključitev iz programov ali grožnje z izključitvijo. V širšem smislu je mogoče kot dejavnik, ki je oviral ustrezno podporo mladim, omeniti tudi nepovezanost in pomanjkanje usklajevanja med šolo in drugimi institucijami, npr. centri za socialno varstvo, zdravstvenimi in

drugimi službami (prav tam). Ugotavljata, »da mladi, ki se soočajo s psihosocialno stisko, šolsko okolje dojemajo predvsem kot okolje, ki je usmerjeno k doseganju storilnostnih ciljev« (Razpotnik in Rapuš Pavel 2023, str. 19).

Ko na podlagi prikazanih podatkov razmišljamo o doseganju ciljev VI, s tem tudi šolske svetovalne službe, menimo, da je eden pomembnejših vzgojnih dejavnikov, ki ga moramo okrepiti v šolah in v svetovalni službi, brez dvoma skrb za sodelovalno kulturo, komunikacijske zmožnosti vseh otrok/mladostnikov ter šolsko in oddelčno skupnost. Zato se bomo v nadaljevanju ukvarjali predvsem s pomenom šolske in oddelčne skupnosti, pri čemer bomo analizirali zlasti vlogo učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev. S tem ne prezremo pomena vloge vodstva VI ustanove, staršev in širše skupnosti, a o teh smo podrobneje že pisali (npr. Gregorčič Mrvar idr. 2016, 2020; prim. tudi Razpotnik in Rapuš Pavel 2023).

Pomen oddelčne in šolske skupnosti

Razprave in premisleki o pomenu oddelčne in šolske skupnosti v našem strokovnem prostoru niso nove (npr. Bečaj 2001; Gogala 2005; Resman 2007), v zadnjem obdobju pa so tudi spričo zgornjih podatkov spet zelo aktualni (npr. Kroflič 2022; Kalin 2022; Razpotnik in Rapuš Pavel 2023; Resman 2022). Kroflič (2022) pomenljivo zapiše: »Spreminjanje institucionalnega v skupnostno okolje je torej zahtevna, a z vidika doseganja pedagoških ciljev zelo pomembna naloga, ki je ne smemo prepustiti zgolj naključnim osebnim stikom« (prav tam, str. 63), temveč jo je treba sistematično načrtovati, kar bo predmet nadaljnje razprave.

Oblikovanje in vzdrževanje skupnosti ter vloga razrednika oz. učitelja

Vsaka šola s svojo specifično kulturo in klimo vzpostavlja možnosti za učenje in razvoj posameznikov in skupnosti. Oblikuje svoje cilje, vrednote in norme (glej npr. Bečaj 2001; Peklaj in Pečjak 2015), ki se kažejo tudi na ravni posameznega oddelka in njegovih značilnosti (Bečaj 2001). Resman (2007, 2022; prim. Kalin 2019, 2022) poudarja, da se vse bistveno za kakovostno učenje in razvoj posameznega učenca dogaja pravzaprav v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega celostnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku oz. oddelčni skupnosti pa kakovost šole kot celote (prav tam). Keddie (2015) poudarja idejo šole kot demokratične skupnosti, kjer si učenci, učitelji in drugi strokovni delavci v medsebojnem sodelovanju prizadevajo za izboljšanje kakovosti VI procesa.

Ker oddelčno skupnost sestavljajo učenci in učitelji ter vsi drugi strokovni delavci, ki izvajajo VI proces, vsak od njih tudi na svoj način sooblikuje oddelčno klimo. Za kakovostno življenje v oddelčni skupnosti je potrebno načrtno in sistematično prizadevanje vseh subjektov. Pri tem je pomembno tako oblikovanje oddelčne skupnosti (zasnovano na skupnem cilju, ki ga oblikujejo vsi udeleženci) kot njeno vzdrževanje skozi komunikacijo, interakcijo, sodelovanje, delitev vlog

in nalog ter prevzemanje odgovornosti vseh vključenih. Oddelčno skupnost Rovai (2002) opredeljuje skozi štiri temeljne komponente: občutek pripadnosti, zaupanje, interakcijo in učenje. Občutek pripadnosti in sprejemanja, skupinska identiteta in prepoznavanje članstva v skupini vzpostavljajo pomembno povezanost med člani. Skozi zaupanje oddelčni skupnosti posamezniki doživljajo varnost in gradijo pripravljenost za odprto komunikacijo. Interakcijo vzpostavljajo tako na ravni usmerjanja k dokončevanju neke skupne naloge kot na ravni graditve socialno-emocionalnih odnosov (empatije, poznavanja drug drugega, iskanja podpore, doživljanja zadovoljstva v skupini ipd.). V procesu interakcije z drugimi posameznik prepoznava medsebojno bližino, podporo in korist sodelovanja vseh pri doseganju skupnih ciljev. Učenje pa omogoča, da vsi člani skupnosti aktivno sooblikujejo znanje. Da bi kot skupnost lahko napredovali in rastle, se morajo vsi člani identificirati s skupino in ponotranjiti vsaj del skupinskih ciljev.

Glede na zgoraj navedene značilnosti vidimo, da je oddelčna skupnost prostor intenzivnega medsebojnega sodelovanja med učenci ter sodelovanja učencev z učitelji oz. drugimi strokovnimi delavci. Številne raziskave (glej npr. Barr 2016; Resman 2007, 2022) dokazujejo vlogo kakovostne socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku kot pomembnega dejavnika tako omogočanja učenčevega optimalnega razvoja kot učne uspešnosti učencev. V procesu učenja oddelek omogoča razvijanje in spodbujanje učne motivacije ter prevzemanje odgovornosti in tveganja, ki učence vodi k reševanju zahtevnejših problemov in k soočanju z izzivi – tako individualno kot skupinsko (prav tam). V oddelčni skupnosti kot socialni skupini zelo raznolikih posameznikov pa imajo učenci možnost za osebni razvoj in učenje različnih spretnosti, kot so komunikacijske spretnosti in spretnosti v medosebnih odnosih, izražanje in sprejemanje čustev, oblikovanje ustreznega načina vedenja in odzivanja, spoznavanje svojih zmožnosti in meja v socialnih odnosih, oblikovanje (pozitivnih) odnosov z vrstniki in pomembnimi odraslimi, ponujanje podpore drugim članom skupine in sprejemanje podpore od drugih (Jennings in Greenberg 2009; Johnson 2009; Kalin 2019, 2022; Peklaj in Pečjak 2015; Resman 2007, 2022).

Poleg tega oddelčna skupnost prispeva k razvijanju posameznikovega občutka kompetentnosti, vpliva na posameznikovo oblikovanje identitete in samopodobe, graditev pripadnosti šoli in oddelčni skupnosti kot socialni skupini. Posamezniku vključenost v oddelčno skupnost zagotavlja tudi fizično in čustveno varnost (prav tam; Allen 2000 v Ritter idr. 2010; Fan idr. 2011; Hamre in Pianta 2007). Na temelju sistemske teorije Qvortrup in Qvortrup (2018; prim. Lesar 2020) poudarjata pomembnost inkluzije ne le učencev s posebnimi potrebami, temveč vseh učencev v šolsko skupnost in v skupnosti, povezane s šolo. Pri tem v ospredje postavljata tri dimenzije: (1) ravni vključenosti (inkluzija ni samo fizični proces premikanja iz enega konteksta v drugega, ampak tudi vprašanje socialne participacije in posameznikovega čuta pripadnosti skupnosti); (2) področja inkluzije (ne gre le za to, da si član neke učne skupnosti v razredu, ampak vključuje tudi druga področja, ki so povezana z razredom in šolo); (3) stopnjo vključenosti (oseba ni le vključena ali izključena, ampak je vključena in/ali izključena do določene stopnje). Vedno se je treba vprašati, ali je učenec družbeno dejaven v skupnosti in ali čuti

pripadnost skupnosti oz. ali ga drugi člani sprejemajo, spoštujejo in podpirajo kot del skupnosti. Vendar pa se je ob tem treba zavedati, da je vključenost v skupnost odvisna tudi od odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja z drugimi učenci in šolo. Poleg vključenosti v oddelek oz. učno skupino pri pouku je treba imeti pred očmi tudi vključenost v interakcijah med sošolci znotraj razreda in na celotni šoli – tako med učenci kot znotraj neformalnih dejavnosti, ki potekajo na šoli, kot tudi med posameznim učencem in enim ali več odraslimi (učitelji) (prav tam). Empirične raziskave (Qvortrup 2016; prim. Lesar 2020) dokazujejo pozitivne korelacije med občutkom pripadnosti in učno uspešnostjo. Na Danskem so denimo na vzorcu 242 šol – približno 80.000 učencev in 10.000 strokovnih sodelavcev, tudi administrativno osebje – ugotovili močno pozitivno korelacijo med doživeto (angl. experienced) vključenostjo – občutkom pripadnosti in učno uspešnostjo (prav tam).

Ob tej razpravi je pomembna tudi ideja Bieste, enega vidnejših sodobnih teoretikov vzgoje in izobraževanja, namreč da mora vzgoja poleg socializacijskih in kvalifikacijskih/izobraževalnih ciljev zagotoviti tudi prostor za subjektifikacijo, subjekti pa lahko postanemo šele prek osebnih stikov z drugimi v svetu pluralnosti in razlik (Winter v Kroflič 2022, str. 54). Kroflič (2022, str. 55) zapiše: »Ustvarjanje subjektivitete, proces subjektifikacije torej primarno ni stvar učiteljevih razlag, kako bivati v svetu, kot medija otrokovega učenja [...], ampak dejavnega, vendar občutljivega vstopanja v svet, ki presega naše egocentrično doživljanje. In prav za preseganje narcisistične usmeritve potrebujemo osebne odnose v skupnosti, saj odnosi z bližnjimi in dejavnosti v skupnosti razkrivajo našo subjektivnost, hkrati s tem pa nas skupnost in bližnje osebe pozivajo k odgovornim dejanjem.«

Za doseganje vseh teh ciljev so pomembni učiteljevo ustrezno vodenje oddelka (Barr 2016; Bong 2005; Hattie 2009; Huges idr. 2008; Martin idr. 2000; Marzano 2003; Tartwijk idr. 1998; Wentzel 2002), sodelovalen in empatičen odnos z učenci ter ustrezno oblikovanje oddelčnih pravil (Wubbels idr. 1991). Poleg tega imajo izjemno vlogo kakovostni odnosi (Jennings in Greenberg 2009), zaupanje med učitelji in učenci ter medsebojno spoštovanje (Hamre in Pianta 2007; Pianta idr. 2003; Pianta 2006).

Vodenje oddelka ne more biti nikoli osredotočeno samo na zagotavljanje ustreznih disciplinskih pogojev za učenje in poučevanje, ampak je pomembno povezano z učiteljevim načrtovanjem učnih aktivnosti učencev, sodelovanjem med njimi, učenjem drug od drugega in zagotavljanjem ustrezne povratne informacije posameznikom in učnim skupinam v procesu doseganja VI ciljev. Pri tem imajo osrednjo vlogo učiteljeva jasno izražena pričakovanja glede učnih dosežkov učencev ter upoštevanje njihovih individualnih značilnosti (Wentzel 2002). Za vse to učitelji potrebujejo ustrezno razvite spretnosti, še posebno zaradi velike raznolikosti učencev v oddelku. Učenci v oddelčni skupnosti preživijo skupaj veliko časa, zato se je dobro vprašati, katere značilnosti učiteljevega delovanja spodbujajo sodelovalno klimo, spoštovanje med osebami ter omogočajo učiteljem in učencem, da sooblikujejo in aktivno participirajo v VI procesu (Kalin 2022).

Razredniki so tisti strokovni delavci, ki nosijo eno temeljnih odgovornosti za življenje oddelčne skupnosti (Kalin 2019, 2022; Programske smernice ... 2005). Načrtovanje dela oddelčne skupnosti naj bi temeljilo na sistematični analizi stanja

in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznem načrtovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu. Na tej podlagi razrednik s sodelavci oblikuje konkreten program dela z delitvijo odgovornosti med vse udeležence. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar zahteva od razrednika prevzemanje cele vrste odgovornosti in organizacijskih nalog. Pri tem se razredniki soočajo z veliko raznolikostjo pričakovanj in pogledov na svoje delo in vlogo oz. na odgovornosti, ki jih prevzemajo. Pri svojem delu se soočajo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, v katerih potrebujejo podporo in usmeritev, predvsem pa sogovornika, s pomočjo katerega se bodo s temi vprašanji in izzivi bolj učinkovito spopadali in jih razreševali. V tej vlogi pogosto nastopa svetovalni delavec.

Sodelovanje učiteljev oz. razrednikov s svetovalno službo

Moč učiteljevega oz. razrednikovega dela z učenci, oddelčno skupnostjo in starši temelji na oblikovanju ustrezne podporne mreže raznolikih partnerjev v šoli in zunaj nje, v podpori vodstva šole in sodelavcev ter v ustreznih sistemskih rešitvah in strukturah. Glede podporne mreže v šoli sta učiteljeva oz. razrednikova pomembna sogovornika vodstvo šole in šolska svetovalna služba. Vsem je skupno, da si delijo odgovornost in skrb za optimalen razvoj vseh učencev v šoli ter za njihov čim boljši učni uspeh, kar so tudi temeljni razlogi za njihovo sodelovanje (Fullan in Edwards 2022; Gregorčič Mrvar idr. 2020; Resman 2018; Sink 2011). Strokovni delavci morajo videti delo šole kot celote in delati tako, da se stvari v oddelkih ali na šoli spreminjajo v korist cele populacije učencev (Gregorčič Mrvar idr. 2020; Resman 2018).

Vsebinsko je medsebojno sodelovanje usmerjeno na raznolika področja delovanja razrednika in oddelčne skupnosti (Programske smernice ... 2005, str. 9-12), nekatera so omenjena že zgoraj, npr. razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote; ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika; razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo življenje; poklicno usmerjanje; spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote; obravnavanje in razreševanje aktualnih problemov posameznika in oddelka ter sodelovanje pri načrtovanju dela in življenja v šoli (Programske smernice ... 2005). Pri tem je razrednikom svetovalni delavec lahko dragocen sogovornik in vir podpore. Razrednik in svetovalni delavec skupaj oblikujeta optimalne rešitve tako pri delu s posameznimi učenci in oddelčno skupnostjo kot celoto kot pri sodelovanju s starši in drugimi udeleženci. Razrednikom je svetovalni delavec sodelavec v fazi oblikovanja oddelka, pri vključevanju učencev v oddelčno oz. šolsko okolje in življenje ter v fazi analiziranja začetnega stanja delovanja oddelka, pri načrtovanju ustreznih rešitev, uvajanju sprememb ter pri evalvaciji dela oz. rezultatov (Kalin 2019, 2022; prim. Programske smernice ... 2005, 2008a, 2008b).

Kakovostno delo z oddelčno skupnostjo predpostavlja za to posebej namenjen čas in program dela – nikakor ne moremo soglašati, da je pol ure tedensko, kolikor je po predmetniku osnovne šole namenjeno oddelčni skupnosti od 4. do 9. razreda, dovolj za to. Na to je že pred več kot 20 leti opozarjal Bečaj (2001) z zapisom, da oddelčna skupnost za svoje življenje potrebuje najmanj eno uro tedensko. V prispevku Kalin (2019) poudarja, da bi bilo smiselno prenoviti tudi Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti, ki so bile sprejete leta 2005, in ustrezno poskrbeti za usposobljenost učiteljev/razrednikov za delo z učenci in oddelčno skupnostjo že v času začetnega študija ter tudi skozi proces nadaljnjega strokovnega izobraževanja. Tudi Staničič in Resman (2020, str. 144) se sprašujeta, ali je čas, da se razredništvo kot pomembna pedagoška funkcija profesionalizira, ali obstaja dovolj strokovnih, teoretičnih in praktičnih razlogov in potreb, da bi se učitelji za razredništvo posebej usposabljali in bi bilo smiselno tudi uvajanje ustreznih licenc za to delo (prav tam).

Podobno strokovnjaki skupine, ki se v okviru aktualne prenove VI ukvarja z vidikom sistematične podpore socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju (Košir idr. 2023), v kontekstu razredništva poudarjajo ustrezen čas za srečevanje oddelčne skupnosti, umeščen v urnik, pa tudi pomen in vlogo šolske svetovalne službe kot opore učiteljem/razrednikom v prizadevanjih na tem področju ter zagotavljanje ustreznih virov svetovalnim delavcem za preventivno -razvojno delo, ki se nanaša na zakonodajne in normativne pogoje, zagotavljanje interdisciplinarnosti in ustrezno vsebinsko prenovu programskih smernic za delo svetovalne službe, ki so bile sprejete leta 1999 (prav tam).

Zagotavljanje optimalnega celostnega razvoja posameznega učenca (fizičnega, duševnega, čustvenega, moralnega ...) in razvijanje lastnosti, kot so samozaupanje pri soočanju z ovirami, fleksibilnost, vzpostavljanje novih rutin, razvijanje socialnih spretnosti, konstruktivno reševanje vsakdanjih problemskih situacij, zrelo in odgovorno ravnanje, zmožnost sodelovanja z drugimi ipd., postajajo pomembni cilji VI dela celotne šolske skupnosti, ne samo individualno prizadevanje posameznega učitelja oz. razrednika. S te perspektive bi bilo pomembno na šolski (institucionalni) in sistemski (zakonodajni) ravni ustrezno okrepiti pomembnost razrednikove vloge ter finančno in časovno ovrednotiti delo in odgovornost razrednikov.

Vloga učencev in učenek

Oddelčno skupnost sestavljajo tudi vsi vključeni učenci, pri čemer je bistven vidik participacija učencev (Kodele 2017; Kodele in Lesar 2015; Resman 2007; prim. Medveš 2018, 2022). Naloga strokovnih delavcev je, da v medsebojnem sodelovanju poskrbijo, da bodo v njem udeleženi tudi učenci. V tem kontekstu se v procesu VI v slovenskem prostoru uporabljata sopomenki »soustvarjanje« in »soudeluzenost« (gl. Čačinovič Vogrinčič 2008; Kodele 2017; Učne težave ... 2008). Številni avtorji (gl. Kodele 2017) participacijo opredeljujejo kot proces, ki otroku oz. mladostniku omogoča, da lahko izrazi svoja mnenja, želje, potrebe, interese in

pričakovanja, da je spoštovan in upoštevan pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju zase pomembnih odločitev ter ne nazadnje tudi pri svoji evalvaciji (prav tam, 16; gl. tudi Rutar 2013). V *Konceptu dela z učenci z učnimi težavami* (Učne težave ... 2008) avtorji denimo pišejo o tem, da je naloga odraslih v šoli učence spodbujati in jim omogočati, da soustvarjajo VI proces ter so v njem dejavno soudeleženi na lasten, individualen, izviren in zanje smiseln način. Koncept soustvarjanja v odnosu med strokovnim delavcem in učencem pa Čačinovič Vogrinčič (2008) razume kot odnos, v katerem je strokovni delavec spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa »strokovnjak iz izkušenj«, sogovornik, partner, sodelavec, čigar prispevek je zelo pomemben v procesu pridobivanja novega znanja in v procesu reševanja težav. Medveš v komunikacijskem modelu razumevanja vzgoje (Medveš 2018, 2022) poudarja simetričnost komunikacije, enakopravno skupno razpravljanje učiteljev in učencev, soglasje odločitev učencev in učiteljev, vero v samorefleksijo učencev, v njihovo sposobnost, da lahko artikulirajo svoje doživljanje dela in odnosov itd. Številni tuji avtorji (gl. npr. Baroutsis idr. 2016; Charteris in Thomas 2017; Keddle 2015; Mayes 2020; Parr in Hawe 2020; Skerrett idr. 2023) poudarjajo, da je treba slišati glas učencev. Učenci in učitelji izkušajo dogajanje v oddelku različno, zato je pomembno slišati drug drugega (Parr in Hawe 2020; Skerrett idr. 2023) ter na ta način izboljševati pogoje učenja in razvoja posameznika (Keddle 2015). Upoštevanje učencev, njihovih izkušenj in pogledov omogoča tudi učiteljem reflektiranje njihovega pedagoškega ravnanja (Charteris in Thomas 2017). Ne nazadnje pa učencem tak pristop omogoča razvoj samozaupanja, samozavedanja, spodbujanje potencialov in graditev zmožnosti za demokratično participacijo v širši družbi (Baroutsis idr. 2016). Ravni aktivnega vključevanja učencev so raznolike: od vzpostavljanja konstruktivnega dialoga z učitelji, posvetovanja in medsebojnega partnerskega sodelovanja do oblikovanja odločitev, prevzemanja odgovornosti v (oddelčni, šolski in širši) skupnosti ter vpeljevanja sprememb na različnih področjih šolskega in družbenega življenja (glej npr. Baroutsis idr. 2016; Keddle 2015).

Zaključek

VI delo v šolah vključuje tako prizadevanje za kakovostne učne dosežke kot za optimalen celostni razvoj posameznika, posebno na področju socialno-čustvenega razvoja in oblikovanja vrednotnega sistema posameznika. V teh procesih imata izredno pomembno vlogo oddelčna in šolska skupnost kot skupnosti učencev in strokovnih delavcev, ki sooblikujejo socialni prostor, v katerem so omogočeni učenje ter osebni, socialni in moralni razvoj (Bečaj 2001; Kalin 2022; Resman 2007, 2022). Slednje ugotavljajo tudi nekateri strokovnjaki v procesu aktualne reforme sistema vzgoje in izobraževanja, ki poudarjajo, da je šolsko oz. oddelčno okolje/šolska oz. oddelčna skupnost ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja ter vzgojnega delovanja (Košir idr. 2023). Namen pričujoče razprave je bil pokazati, da bi bilo smiselno skrbti za razvijanje oddelčne in šolske skupnosti tudi v delovanju svetovalne službe nameniti večjo težo, kar naj bi se izražalo tudi v posodobljenih programskih smernicah šolskega svetovalnega dela. Prvi korak bi bil

že v vsebinski preusmeritvi smernic od poudarjanja dejavnosti pomoči, svetovanja ipd. v primeru posebnosti, težav posameznikov k širšim področjem VI dela, torej premik k prvenstvenemu ukvarjanju s šolsko, oddelčno skupnostjo, VI procesom in zagotavljanjem pogojev za optimalen razvoj in učenje, do individualnega dela z učenci in drugimi, ko je to potrebno. Premik torej k analizi, načrtovanju, izvajanju, evalvaciji vzgojnih in izobraževalnih procesov v šolski/oddelčni skupnosti v skupnem sodelovanju in dogovoru vseh udeležencev v procesu VI, tudi otrok in mladostnikov. Ta premik je zagotovo pomemben že na ravni posodabljanja smernic, na sistemski ravni, je pa res, da se ključni premiki vendarle dogajajo na institucionalni ravni, znotraj oddelčne in šolske skupnosti ter na osebni – individualni ravni posameznega učitelja/razrednika, kar pa zahteva strokovne delavce – svetovalne delavce, učitelje, razrednike – z dobrimi kompetencami simetrične komunikacije ter vzpostavljanja podpornih odnosov z učenci, enakopravno skupno raziskovanje in razpravljanje učiteljev in učencev ter soglasje odločitev učencev in učiteljev (prim. Medveš 2022). Kakovostno sodelovanje vseh strokovnih delavcev posamezne VI institucije je torej nujen pogoj na temelju njihovega ustreznega izobraževanja in podpore v uresničevanju njihovega poslanstva.

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Baroutsis, A., McGregor, G. in Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24, št. 1, str. 123–140. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2015.1087044?journalCode=rpcs20> (pridobljeno 14. 7. 2023).
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Paper*, # 61. Dostopno na: https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf (pridobljeno 17. 8. 2023).
- Bečaj, J. (1996). Kakšna je prihodnost šolske svetovalne službe? *Šolsko svetovalno delo*, 1, št. 1, str. 18–19.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 32–44.
- Bezić, T. (2007). Svetovalna služba sedem let po sprejemu Programskih smernic za njeno delo. *Šolsko svetovalno delo*, 12, št. 1–2, str. 3–10.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 60–80.
- Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22, št. 2, str. 28–36.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18, št. 3/4, str. 49–55.

- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, št. 4, str. 656–672.
- Charteris, J. in Thomas, E. (2017). Uncovering 'unwelcome truths' through student voice: Teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education*, 28, št. 2, str. 162–177. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2016.1229291?journalCode=cted20> (pridobljeno 12. 7. 2023).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Erjavec Bartolj, A. (2016). *Šolsko svetovalno delo v srednjih šolah v povezavi z nacionalnimi smernicami* (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Erjavec Bartolj, A. (2018). Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo*, 22, št. 3, str. 4–18.
- Fan, W., Williams, C. M. in Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48, št. 6, str. 632–647.
- Fullan, M. in Edwards, M. (2022). *Spirit work and the science of collaboration*. Thousand Oaks: Corwin, AASA.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Resman, M., Skubic Ermenc, K., Lesar, I., Bezić, T., Erjavec Bartolj, A., Ažman, T., Smolič, A. in Koderman, M. (2019). Zaključki okrogle mize: Pomen in vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 2, str. 108–111.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarič, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72, posebna št., str. 150–167.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 10–23.
- Hamre, B. K. in Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. V: R. Pianta, M. Cox in E. Snow (ur.). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes, str. 49–84.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Huges, J., N., Luo, W., Kwak, O. M. in Loyd, L. K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, št. 1, str. 1–14.
- Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. *Šolsko svetovalno delo*, 18, št. 3/4, str. 9–14.
- Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, št. 1, str. 491–525.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Ko-rošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Ljubljana: NIJZ. Dostopno

- na: <https://nijz.si/publikacije/z-zdravjem-povezana-vedenja-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-izsledki-mednarodne-raziskave-hbsc-2018/> (pridobljeno 12. 7. 2023).
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Pucelj, V., Zupanič, T., Koprivnikar, H., Drev, A., Korošec, A., Žlavs, K. in Peternej, V. (2021). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije covida-19*. Ljubljana: NIJZ. Dostopno na: <https://nijz.si/publikacije/neenakosti-v-zdravju-in-z-zdravjem-povezanimi-vedenji-med-mladostniki-v-casu-pandemije-covida-19/> (pridobljeno 12. 7. 2023).
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, št. 2, str. 146–157.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 70–86.
- Kalin, J. (2022). Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 67–88.
- Kalin, J., Ermenc, K. S. in Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72, posebna št., str. 130–149.
- Keddie, A. (2015). Student voice and teacher accountability: Possibilities and problematics. *Pedagogy, Culture & Society* 23, št. 2, str. 225–244. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2014.977806> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=98551&lang=slv> (pridobljeno 30. 8. 2023).
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 36–51.
- Koliko učenci in učenke v času epidemije COVID-19 in šolanja na daljavo doživljajo stres in kako se spoprijemajo z njim?* (2021). Dostopno na: https://isainstitut.si/isa/wp-content/uploads/2021/01/Koliko-uc%CC%8Cenci-OS%CC%8C-do%CC%8Civlja%CC%8Cjo-stres-v-c%CC%8Ccasu-epidemije-in-s%CC%8Ccolanja-na-daljavo_Poroc%CC%8Cilo.pdf (pridobljeno 23. 8. 2023).
- Košir, K., Pečjak, S., Kroflič, R., Kozina, A., Jeznik, K., Erjavec, A., Stožir Curk, B., Kolenko, M. in Klemenčič Mirazchiyski, E. (2023). *Sistematična podpora socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju v šoli*. Partnerstvo KPVIS. Skupina za osnovno šolo. Neobjavljeno gradivo.
- Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 28–41.
- Kroflič, R. (2022). Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covida-19. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 53–65.
- Lep, B. (2020). *Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/analiza_obremenjenosti_sols_svet_del.pdf (pridobljeno 23. 8. 2023).

- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. S. Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 145–164.
- Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf> (pridobljeno 16. 7. 2023).
- Martin, J., Sugarman, J. in McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating Research in Action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayes, E. (2020). Student voice in an age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, 61, št. 3, str. 380–397. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2018.1455721?journalCode=rcse20> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22, št. 2, str. 4–19.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? : ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73, št. 2, str. 87–113.
- Parr, J. in Hawe, E. (2020). Student pedagogic voice in the literacy classroom: A review. *Research Papers in Education*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864769> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A. in Peklaj, C. (2021). Some predictors of perceived support and proximity in students during COVID-19 distance learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14, št. 1, str. 51–62.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. V: C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 685–709.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.). *Comprehensive handbook of psychology*, vol. 7. New York: John Wiley & Sons, str. 199–234.
- PIRLS. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021)*. Dostopno na: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf (pridobljeno 10. 7. 2023).
- PISA. (2015). Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2015/> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- PISA. (2018). Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008a). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli*. (2008b). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf (pridobljeno 30. 8. 2023).

- Qvortrup, L. (2016). Capacity building: Data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39, št. 5, str. 564–576.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, št. 7, str. 803–817.
- Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2023). Mladi, psihosocialne stiske in šola kot potencialni podporni dejavnik. *Sodobna pedagogika*, 74, št. 2, str. 9–24.
- Resman, M. (1999a). Filozofija svetovalnega dela. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 241–260.
- Resman, M. (1999b). Stališča in potrebe učencev. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 261–302.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelke). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna št., str. 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 6–25.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme spregledati. *Šolsko svetovalno delo*, 22, št. 3, str. 28–41.
- Resman, M. (2022). Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas? : o uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 11–51.
- Ritter, C., Polnick, B., Fink, R. in Oescher, J. (2010). Classroom learning communities in educational leadership: A comparison study of three delivery options. *Internet and Higher Education* 13, št. 1, str. 96–100.
- Rovai, A. P. (2002). A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional and ALN courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6, št. 1, str. 41–56.
- Rupnik Vec, T. in Slivar, B. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole*. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Sink, C. (2011). School-wide responsive services and the value of collaboration. *Professional School Counseling*, 14, št. 3, str. ii–iv.
- Skerritt, C., Brownand, M. in O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, culture & society*, 31, št. 5, str. 955–974.
- Staničić, S. in Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen.
- Štraus, M. in Magdič, S. (2023). Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji – izsledki iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. *Šolsko svetovalno delo*, XXVII, št. 2, str. 3–17.
- Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, št. 6, str. 607–617.
- TIMSS. (2015). Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/timss/timss-2015/> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. (2008). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_te_zave_v_OS.pdf (pridobljeno 30. 8. 2023).

- UNICEF. (2018). *Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odraščanjem v Sloveniji 2017*. Dostopno na: <https://www.postojna.si/files/other/news/105/103366Raziskava%20o%20zadovoljstvu%20otrok%20z%20C5%BEivljenjem%20in%20od-ra%C5%A1%C4%8Danjem%20v%20Sloveniji.pdf> (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Pošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemiški vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A. in Rutar Leban, T. (2008). Svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 82–98.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami : nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. Maribor: UM Pedagoška fakulteta: RS MIZŠ: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf (pridobljeno 10. 7. 2023).
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, št. 1, str. 287–301.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. J. G. in Hooymayers, H. P. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. V: B. J. Fraser in H. Walberg (ur.). *Educational environments*. London: Pergamon Press, str. 141–160.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2022). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 10. 7. 2023).

Petra GREGORČIČ MRVAR and Jana KALIN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE ROLE OF THE SCHOOL COUNSELLING SERVICE IN DEVELOPING CLASSROOM AND SCHOOL COMMUNITIES

Abstract: In this paper, we discuss the importance of the pedagogical-developmental role of the school counselling service, or the importance of efforts to shift from a crisis-curative to a developmental-preventive orientation of the counselling service. Our focus centers on one aspect of the pedagogical-developmental orientation of the counselling service, specifically the importance of the classroom and school community. We emphasise one of the key roles of the school counsellor, namely, the role of being a link in shaping classroom and school communities, ensuring a safe and stimulating learning environment and optimal conditions for the holistic development, learning and experience of success, satisfaction, inclusion and belonging of all children and adolescents, as well as of professionals and the educational institution as a whole. In this regard, the active collaboration of school counsellors with teachers and class teachers, the development of a high-quality program for class community work and class teacher meetings, and the facilitation of full student participation play a significant role. All of these aspects highlight the importance of the pedagogical-developmental orientation of the counselling service.

Keywords: counselling service, pedagogic-development orientation, school community, class community, collaboration

Email for correspondence: petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si; jana.kalin@guest.arnes.si