

Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVIII
2024

3

**Interdisciplinarne razsežnosti
svetovalnega dela**

ZRSŠ

ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

ISSN 1318-8267 ■ Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana





Slika na naslovnici:
Simon Kajtna,
Morska krajina z nevihto,
2009, akril na platno,
160 x 180 cm

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVIII,
številka 3
Ljubljana 2024
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)

Tina Kodelja

Matejka Lovše, Zavod RS za šolstvo

dr. Sonja Čotar Konrad, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

dr. Ksenija Domiter Protner, I. gimnazija Maribor

dr. Petra Gregorčič Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

dr. Miloslav Postrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo

Andreja Križan Lipnik, Vrtec Rogaška Slatina

Marina Vidmar, OŠ Franca Rozmana Staneta Ljubljana

dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Maribor, Pedagoška fakulteta

dr. Nataša Zrim Martinjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

mag. Sandra Jensen, ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, Avstrija

dr. Mária Matulčíková, Univerzita Komenského, Bratislava, Slovaška

dr. Vida Vončina Vodeb, Victoria University, Melbourne, Avstralija

Jezikovni pregled:

Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Oblikovanje:

Simon Kajtna

Računalniški prelom:

Design Demšar d. o. o.

Tisk:

Present d. o. o.

Naklada:

570 izvodov

Izdajatelj in založnik:

Zavod RS za šolstvo

Predstavnica:

Jasna Rojc

Urednica založbe:

Simona Vozelj

Naslov uredništva:

Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska 28, 1000 Ljubljana;

e-pošta: revija.ssd@zrss.si

Naročila:

Zavod RS za šolstvo – Založba,

Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 31,00 € za šole in druge ustanove; 23,25 € za individualne naročnike; 12,00 € za študente in upokojene; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR. V cenah je vključen DDV.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

ZRSS
ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Kazalo

UVODNIK

- 1 Mag. Tamara Malešević

ANALIZE IN PRIKAZI

- 3 Dr. Alenka Polak
Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi
- 19 Mag. Tadeja Batagelj
Anksiozni učenec v šoli – z dokazi podprte intervencije v šolskem okolju in program Cool Kids

TEORIJA V PRAKSI

- Vodilna tema: Formativno spremljanje pri svetovalnem delu v šoli**
- 34 Alja Rožman
Pogled v prihodnost: karierna orientacija v osnovni šoli

INTERVJU

- 41 Matejka Lovše
Svetovalno delo kot soustvarjalec varnega in spodbudnega učnega okolja
Intervju z dr. Brigito Rupar

AKTUALNO

- 46 Dr. Urška Žerak
Predstavitev in ocena monografije Vodenje skupin za učenje učenja: strokovni napotki za učitelje individualne, skupinske in dodatne strokovne pomoči ter svetovalne delavce



Mag. Tamara Malešević,
odgovorna urednica

Leto 2024 se je zapisalo v zgodovino slovenskega svetovalnega dela v vzgoji in izobraževanju predvsem zaradi visokega soglasja strokovne javnosti glede posodobljenega konceptualnega dokumenta Programske smernice svetovalnega dela v vzgoji in izobraževanju.

Tudi zato objavljamo intervju Matejke Lovše z našo dolgoletno sodelavko dr. Brigito Rupar, predsednico ekspertne skupine za posodobitev tega dokumenta in prvo predsednico Društva svetovalnih delavcev Slovenije, od letos upokojeno svetovalko ZRSŠ.

Pred nami je naš skupni cilj z mnogimi izzivi: kako udeležati ta dokument v raznolikih okoljih, v katerih delujete svetovalni delavci v vrtcih, šolah in domovih ter zavodih znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema.

Na študijskih srečanjih za svetovalne delavce smo svetovalke ponudile predlog letnih delovnih in operativnih načrtov svetovalnega dela ter vas povabile k skupnemu razvoju in soustvarjanju na tem področju.

Pošljite nam primere vaših načrtov, ki so lahko razširjeni v članek za objavo v naši reviji. Nekateri člani regijskih aktivov poročate o srečanjih na temo načrtovanja, spremljanja in evalvacije svetovalnega dela v skladu z novim dokumentom. Vabljeni, da v reviji

Uvodnik

podelite tovrstne izkušnje o teh pomembnih procesih delovanja znotraj vaših timov in aktivov.

S to številko revije želimo, med drugim, spodbuditi vprašanje o prednostih in izzivih v interdisciplinarnih timih svetovalnega delovanja. Predavateljica in raziskovalka Pedagoške fakultete UL dr. Alenka Polak nam v svojem članku ponuja priložnost, da individualno premislimo o svojih znanjih, veščinah in vrednotah glede timskega delovanja ter o interdisciplinarni naravi svetovalnih služb v vzgoji in izobraževanju. Nato lahko v manjših skupinah svetovalnih delavcev, npr. v timih ali aktivih, podelimo razmišljanja in ideje, kako ta potencial še okrepiti, da bo ustvarjal dodano vrednost k optimalnemu razvoju otrok in mladostnikov.

Mnogi izobraževalni dogodki prispevajo k povezanosti strokovne skupnosti svetovalnih delavcev. To se je zgodilo na letošnji 22. konferenci Prispevki strok za svetovalno delo, ki je aprila potekala v Laškem, kakor tudi na letnem posvetu Društva šolskih svetovalnih delavcev septembra v Portorožu. Prizadevanja stanovskega društva glede povezovanja vseh svetovalnih delavcev, izmenjave strokovnih izkušenj med nami in skrbi za normativne in druge delovne pogoje svetovalnega dela so vredna naše skupne spoštljive pozornosti, zaupanja in podpore.

Tamara Malešević

Analize in prikazi

- 3** Dr. Alenka Polak
**Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela
v svetovalni službi**
- 19** Mag. Tadeja Batagelj
**Anksiozni učenec v šoli – z dokazi podprte intervencije
v šolskem okolju in program Cool Kids**

Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi¹

Advantages and Challenges of Interdisciplinary Teamwork in School Counselling Service

Dr. Alenka Polak

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
alenka.polak@pef.uni-lj.si

3

Izvleček

Sodobne vzgojno-izobraževalne institucije zaradi svojega kompleksnega poslanstva in medsebojnega interaktivnega sovplivanja vseh deležnikov ne morejo učinkovito delovati brez udejanjanja timskega pristopa. Ta omogoča kakovostnejšo strokovno obravnavo otrok/učencev/dijakov, zlasti na strokovno specifičnih področjih dela in reševanja problemov. Različni poklicni profili, ki delujejo v šolski svetovalni službi, lahko z medsebojnim interdisciplinarnim timskim delom dosegajo sinergične učinke v smeri dobrobiti različnih ciljnih skupin. Interdisciplinarno timsko delo empirično dokazano prispeva k strokovno bolj poglobljenemu preventivnemu delovanju in reševanju problemov, z njim se uveljavlja bolj celosten pristop strokovne obravnave, večja je časovna učinkovitost svetovalnega dela, hitreje je odzivanje na probleme, strategije strokovnega delovanja pa so bolj usklajene. Zmožnost za timsko delo je pomembna splošna in prenosljiva kompetenca vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, zato jo moramo v sistemu izobraževanja in usposabljanja svetovalnih delavcev nenehno sistematično razvijati. Svetovalne delavce je pomembno ozaveščati o pomembnosti timskega dela in psiholoških razsežnostih timskega dela ter spodbujati kritično refleksijo njihovih lastnih timskih izkušenj, jih usmerjati k sistematični timski evalvaciji pedagoškega in svetovalnega dela ter jih podpirati v njihovem profesionalnem razvoju na tem področju.

Ključne besede:

interdisciplinarno
timsko delo,
prednosti timskega
dela, svetovalni
delavci, timska
evalvacija, vzgoja in
izobraževanje

¹ Prispevek je nastal na podlagi vsebine vabljenega plenarnega predavanja avtorice na 22. konferenci svetovalnih delavcev v šolah, vrtcih in domovih z naslovom **Prispevki strok za svetovalno delo v praksi – profesionalizacija svetovalnega dela** (Laško, 22. in 23. april 2024), naslov prispevka je enak naslovu vabljenega predavanja.

Keywords: interdisciplinary teamwork, advantages of teamwork, counsellors, team evaluation, teaching and education

4

Abstract

Due to their complex mission and mutual interactive co-influencing of all stakeholders, modern educational institutions cannot perform efficiently without using a teamwork approach, which enables higher quality professional work with children/students/secondary school students, especially in professionally specific areas of work and problem resolution. Various professional profiles working in school counselling service can, through mutual interdisciplinary teamwork, achieve synergetic effects to enhance the wellbeing of different target groups. Interdisciplinary teamwork is empirically proven to contribute to professionally deeper preventive action and problem resolution, supports a more comprehensive approach to professional treatment, increases counselling work time efficiency, speeds up response to problems, and harmonizes professional work strategies. The capacity for teamwork is an important general and transferrable competence for all teaching and education professionals, therefore it must be continually and systematically developed in the system of education and qualification of school counsellors. It is important to inform school counsellors about the importance of teamwork and its psychological dimensions, to encourage critical thinking about their own teamwork experiences, to guide them towards a systematic team evaluation of pedagogical and counselling work and to support them in their professional development in this field.

Uvod

Zmožnost timskega dela je pomembna splošna (generična) in prenosljiva kompetenca vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Pri slovenskih strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju smo jo ob prenovi pedagoških izobraževalnih programov prepoznavali kot premalo razvito kompetenco (Kalin, 2004; Razdevšek Pučko, 2004) in na podlagi mednarodnih primerjav poudarjali, da jo je treba v prihodnosti bolj sistematično razvijati (Polak, 1998; Polak, 1999b; Razdevšek Pučko, 2004) ter vključevati v učne načrte različnih študijskih predmetov v dodiplomskih in podiplomskih programih na vseh fakultetah, ki izobražujejo strokovne delavce za delo v vzgoji in izobraževanju (Polak, 2014; Polak 2023; Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Veščine za učinkovito sodelovanje v timu strokovnjakov so uvrščene tudi med enajst ključnih kompetenc svetovalcev v izobraževanju odraslih, oblikovanih v okviru projekta Svetovanje odraslim v izobraževanju (GOAL) (Dobrovoljc in Vilič Klenovšek, 2018).

Pomembnost timskega pristopa že več desetletij poudarjajo številni domači in tuji strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja, v zadnjih petindvajsetih letih pa je timski pristop kot ključni pristop dela izpostavljen tudi v različnih mednarodnih publikacijah s področja izobraževanja, npr. v Zeleni knjigi o izobraževanju v Evropi (2000), v knjigi *Šole za učence 21. stoletja* (Schleicher 2019), Unescovi svetovno odmevni publikaciji *Reimagining our Futures Together – A New Social Contract for Education* (2021) idr. Unescovi strokovnjaki, ki so snovali vizijo razvoja izobraževanja v prihodnosti (2021, str. 80), poudarjajo, da si je treba prizadevati, da bi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja postali t. i. »centri razvoja, ki z medsebojnim sodelovanjem in timskim delom pri učencih sistematično razvijajo novo znanje, katerega dolgoročni cilj je socialno preoblikovanje družbe v smeri večje pravičnosti in sodelovalne kulture«.

Svoj prispevek sem zasnovala po didaktičnem načelu *od splošnega k specifičnemu*, pri čemer bom najprej analizirala nekatere izbrane dokumente in publikacije s področja svetovalnega dela z vidika

poudarjanja timskega pristopa in timskega dela, nato bom opredelila posebnosti različnih vrst timov, v osrednjem delu mojega prispevka pa bom izpostavila razlike med delovnimi skupinami in timi oz. lastnosti učinkovitih/uspešnih timov. Slednje bom utemeljila še z značilnostmi etap timskega dela in posebnostmi v razvoju tima. Timsko delo je iz psihodinamskega vidika zelo kompleksno »početje«, zato se zavedam, da te kompleksnosti s tem prispevkom ne morem v celoti zaobjeti in pojasniti. Prav s tem namenom se v svojem prispevku sklicujem na svoje predhodno objavljene prispevke, v katerih so omenjeni procesi pojasnjeni natančneje.

Timsko delo v različnih dokumentih in publikacijah o svetovalnem delu

Timski pristop pri delu svetovalnih delavcev je bil v slovenskem pedagoškem prostoru eksplicitno poudarjen že v *Programskih smernicah svetovalnega dela iz leta 2008 za program osnovnošolskega izobraževanja – Svetovalna služba v osnovni šoli* (Programske smernice, 2008a) in *Programskih smernicah svetovalnega dela iz leta 2008 za predšolsko vzgojo v vrtcu – Svetovalna služba v vrtcu šoli* (Programske smernice, 2008b). V obeh publikacijah je interdisciplinarno delo utemeljeno z zapisom (Programske smernice, 2008b, str. 7): »Delo svetovalne službe v vrtcu/šoli je zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v zasnovi interdisciplinarne narave, zato je z vidika opredelitve svetovalne službe v vrtcu/šoli pomembno sodelovanje svetovalnih delavcev z različnim strokovnim profilom v timu.« Timsko delo je izpostavljeno tudi v tretjem načelu: »Načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja izpostavlja, da je delo svetovalne službe iz prej omenjenih razlogov najbolj učinkovito tedaj, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov« (Programske smernice, 2008b, str. 11). V omenjenem dokumentu pa interdisciplinarno povezovanje ni omejeno le na svetovalne delavce v svetovalni službi, temveč velja za vse strokovne delavce v vrtcu/šoli, pri čemer pa je posebej poudarjeno, da »svetovalna služba s svojo specifično strokovno držo spodbuja in pomaga vzdrževati kulturo interdisciplinarnega povezovanja in sodelovanja v vrtcu/šoli kot celoti« (Programske smernice, 2008b, str. 11).

V priročniku *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalne službe* (Bezić idr., 2003) so jasno opredeljena izhodišča in standardi dela v svetovalni službi, pri čemer je poleg upoštevanja načela strokovne avtonomije omenjen tudi interdisciplinarni odnos z vodstvenimi, strokovnimi in zunanjimi sodelavci. Izraz timsko delo pa v navedenem priročniku še ni eksplicitno omenjen, čeprav ga implicitno prepoznavamo v točkah, v katerih avtorji izpostavljajo mesečno, tedensko ali dnevno načrtovanje nalog znotraj svetovalne službe, evalvacijo in samoevalvacijo, ki temeljita na ugotavljanju mnenj in stališč o delu svetovalne službe ter ocen tega dela. V slednjem prepoznamo timsko supervizijo kot pomemben način timske evalvacije in dejavnik profesionalnega razvoja tima (Kobolt in Žorga, 1999; Kobolt in Žizak, 2010). V načelih za oblikovanje letnega načrta (Bezić idr., 2003) pa je izpostavljeno tudi pričakovanje, da so načrti posameznih svetovalnih delavcev znotraj tima notranje skladni, komplementarni in specifični po metodah in vsebini glede na profil, kar nakazuje na potrebo po usklajevanju in delitvi dela v svetovalnem timu.

Timski pristop je bil kot nujni pristop za doseganje bolj celostnega svetovalnega dela strokovno priporočan zlasti na področju dela z otroki s posebnimi potrebami. Z namenom sistematičnega uvažanja inkluzivne prakse so se v okviru projekta *Inkluzivni timi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami* (2006–2008, vodja dr. Marija Kavkler) po enotah Zavoda Republike Slovenije za

6

Timsko in interdisciplinarno delo je treba okrepiti tako znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov kot tudi interdisciplinarno sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki ter si prizadevati za čim večjo stalnost interdisciplinarnih timov.

šolstvo oblikovali regijski inkluzivni timi, ki so praviloma vključevali učitelja, psihologa, socialnega pedagoga in specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, nekateri od teh timov pa tudi socialnega delavca in pedagoga. Vloga inkluzivnih timov je bila zastavljena širše od individualne obravnave otroka s posebnimi potrebami, njegovi člani so imeli podporno in izobraževalno vlogo, predvsem pa so aktivno sodelovali s šolskim timom, razvijali spretnosti timskega dela, usposabljali šolske time za učinkovitejše delo z učenci s posebnimi potrebami ter širili inkluzivno kulturo na šolah in v lokalni skupnosti (Adlešič, 2010).

Kljub velikemu poudarjanju potrebe po več timskega dela na področju svetovalnega dela pa je pomembnost timskega pristopa dela pogosto strokovno spregledana – v obsežni raziskavi, ki sta jo opravila Vogrinc in Krek (2012), ni ključna beseda *timsko delo* niti enkrat omenjena, v predstavljanju rezultatov empirične študije na vzorcu 248 svetovalnih delavcev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol pa je terminologija omejena le na izraz sodelovanje. Anketirani svetovalni delavci v svojih predlogih, kako bi si želeli izboljšati svoje delo v svetovalni službi, niso neposredno izražali potrebe po kakovostnejšem timskem delu, čeprav so nekateri izrazili željo »po več organiziranih skupnih srečanjih, na katerih bi si lahko izmenjali izkušnje« (Vogrinc in Krek 2012, str. 105).

Timsko delo svetovalnih delavcev v vrtcu je bilo zelo eksplicitno izpostavljeno tudi v publikaciji *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili* (Malešević, 2018 str. 33): »Če je v vrtcu tim svetovalnih delavcev, priporočamo, da naloge razdelijo znotraj tima (upoštevajoč izobrazbeni profil)« ter »da tim redno skupno načrtuje, spremlja in evalvira delo svetovalnih delavcev«.

Med zaključki 19. konference *Prispevki strok za svetovalno delo v praksi* (Filozofska fakulteta, 23. in 24. 8. 2018) je bil timski pristop izpostavljen kot priporočljivi pristop za izvajanje dejavnosti pomoči kot tudi za izvajanje razvojno-preventivnega dela v praksi – v sklepih je bilo nakazano, da je treba oboje sistematično timsko načrtovati, timsko izvajati in timsko vrednotiti. Med sklepi s tega področja so tudi usmeritve, da je treba timsko in interdisciplinarno delo okrepiti tako znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov kot tudi interdisciplinarno sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki ter si prizadevati za čim večjo stalnost interdisciplinarnih timov (Bezić, 2018, str. 34). Gregorčič Mrvar idr. (2020) v monografiji *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* povzemajo prej navedena spoznanja in ugotovitve svetovalnih delavcev, da brez timskega dela in medinstitucionalnega povezovanja ne bi mogli izvesti določenih dejavnosti, pri čemer pa ti pričakujejo zaupanje ravnateljev in njihovo naklonjenost timskemu delu. Pomembnost vloge ravnateljev pri spodbujanju timskega dela na šoli je potrdila tudi raziskava pričakovanj strokovnih delavcev, ki jih imajo na področju timskega dela v praksi (Polak, 2011). V omenjeni raziskavi na vzorcu 84 strokovnih delavcev iz dvanajstih različnih osnovnih šol je več kot polovica strokovnih delavcev v praksi v zvezi s timskim delom od ravnateljev najpogosteje pričakovala osebno podporo, tretjina sodelujočih materialno podporo oz. ustrezne delovne pogoje za timsko delo, potrebo po finančni podpori pa je posebej izpostavila šestina anketiranih. Na področju strokovne podpore, ki jo pričakujejo od vodstva, je bilo najpogosteje prisotno pričakovanje, da tudi vodstvo pozna in obvlada osnovne zakonitosti timskega dela in da pri tem daje neposredno strokovno pomoč. Ta naj bi se izkazovala predvsem v organizacijski podpori, prilagajanju urnika in delovnega časa ter aktivnem sodelovanju vodstva pri timskem delu. Pomen tesnega sodelovanja vodstva s svetovalno službo izpostavlja tudi Resman (2005; 2018) in poudarja (2005, str. 89): »Organizacija timov in razvijanje sodelovalne kulture je povezana z neformalnim prenašanjem odgovornosti za odločanje na time in člane timov, da bo vodenje prehajalo od ,solistič-

nega sprejemanja odločitev k vključevanju učiteljev in drugih pri odločanju, to je od vodenja prek ljudi k vodenju z ljudmi. [...] Uveljavljati bi se torej morala filozofija, da ravnatelj ne vodi šole prek timov, pač pa skupaj z njimi. [...] Predpostavlja (zahteva) se, da bo ravnatelj v pogojih timskega dela in timske kulture neprisiljeno delil moč in avtoriteto z drugimi delavci šole ter tako združeval (povezoval) sposobnosti ljudi in večal uglašenost dela vse šole.« Resman (2018, str. 35) dalje izpostavlja, da je odgovornost za slednje predvsem na ravnatelju: »Od ravnateljeve naravnosti pri vodenju šole bo odvisno, kakšno odgovornost bo zaupal svetovalnemu delavcu, ki je zaposlen na šoli.« Resman (2018, str. 35) poudarja, da je ključno, da so ravnatelji zmožni verjeti, da timsko delo prispeva k boljšim rešitvam, kot jih najdejo oni sami, saj je temeljni pogoj za uvajanje t. i. participativnega oz. sodelovalnega vodenja.

Timski pristop dela je predviden tudi za delovanje strokovnih skupin za pripravo individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. Avtorji priročnika *Individualizirani program* (Košnik idr., 2024) v posebnem podpoglavju utemeljujejo timsko delovanje omenjenih strokovnih skupin in korektno povzemajo strokovna spoznanja (tudi iz mojih predhodnih prispevkov), hkratna uporaba dveh pomensko nasprotujočih se pojmov (timsko delovanje in strokovna skupina) pa žal s terminološkega vidika prispeva k pojmovni nejasnosti. Osebnostno menim, da je bila ob izdaji publikacije zamujena priložnost za spremembo poimenovanja omenjenih skupin iz strokovnih skupin v time, kar bi bilo strokovno bolj korektno. V teoriji timskega dela namreč velja, da je vsak tim socialna skupina, vsaka skupina pa še ni tim, saj člani skupine delujejo timsko šele takrat, ko so zavezani skupnim ciljem in obstajata med njimi pozitivna soodvisnost ter bogata timska psihodinamika (prim. Polak 1999a). Mogoče pa je uporaba izraza skupine v primeru načina njihovega delovanja v praksi celo primerna, saj ni nujno, da vse tovrstne skupine resnično delujejo po načelih timskega dela. V nadaljevanju prispevka se bom z namenom, da povečam terminološko in pojmovno jasnost na tem področju, posvetila tudi razlikam med delovnimi skupinami in timi.

Timsko delo je izpostavljeno tudi kot eno od načel *Kurikuluma za razširjeni program osnovne šole z navodili za uvajanje* (2024): V načelu povezovanja, sodelovanja in timskega dela (Kurikulum ..., 2024) je poudarjeno, da se določene dejavnosti v okviru razširjenega programa lahko izvajajo interdisciplinarno, pri čemer so smiselni timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija izvedenih aktivnosti tudi v sodelovanju z učenci.

Zelo pomembno pa se mi zdi izpostaviti tudi nove *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024), ki timski pristop tudi eksplicitno izpostavljajo kot zaželen pristop dela v svetovalni službi, kar je zapisano v načelu sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela (Programske smernice, 2024, str. 7). V navajanju osnovnih korakov svetovalnega dela (Programske smernice, 2024, str. 11), kot so analiza in ocena stanja, opredelitev skupnih ciljev in aktivnosti, spremljanje procesa in uresničevanja nalog, evalvacija dela in doseženih ciljev, timski pristop sicer ni eksplicitno omenjen, vsekakor pa na podlagi izkušenj predpostavljamo, da interdisciplinarni tim svetovalnih delavcev hitreje in z upoštevanjem več strokovnih zornih kotov lažje in bolj celostno zagotovi preventivno delovanje ali svetovalno pomoč. Zmožnost timskega dela je omenjena tudi kot splošna in prenosljiva strokovna kompetenca znotraj petih sklopov skupnih kompetenc svetovalnih delavcev (Programske smernice, 2024, str. 12): raziskovalno-razvojnih, odnosno-komunikacijskih, koordinacijsko-organizacijskih, osebnostnih kompetenc ter reflektivne kompetence. Prekrivanje skupnih kompetenc različnih poklicnih profilov svetovalnih delavcev bom natančneje pojasnila v nadaljevanju.

Zmožnost timskega dela je omenjena tudi kot splošna in prenosljiva strokovna kompetenca znotraj petih sklopov skupnih kompetenc svetovalnih delavcev.

Opredelitev in vrste timov v pedagoški praksi

Na različnih področjih dela v praksi se srečujemo z različnimi vrstami timov; vsi delujejo po nekaterih splošnih načelih, hkrati pa imajo določene posebnosti. Z vidika strukture in poteka dela ločimo delovne time, k nalogam ali problemom usmerjene time in vodstvene time (prim. Polak, 2007). Delovni timi, bolj strokovno korektno jih imenujemo delovne skupine, so vezani na iste delovne enote, v katerih navidezno delajo »skupaj«, čeprav jih le redko družijo skupni cilji ali ista vizija dela. Člani takega tima imajo jasno razdeljene naloge, delajo med seboj neodvisno in individualno, čeprav s svojim delom pomembno prispevajo h končnemu rezultatu. Rezultat je običajno »seštevek« individualnih doprinosov posameznikov h končnemu rezultatu. V vzgoji in izobraževanju takšne delovne skupine oblikujejo npr. učitelji razrednega pouka in učitelji podaljšanega bivanja, ki se usmerjajo na iste učence, v bistvu pa delujejo nepovezano in samostojno. Mednje bi lahko uvrstili učitelje člane predmetnih in razrednih aktivov, ki (individualno) poučujejo iste učence, sodelovanje med njimi pa ne vključuje timskega poučevanja. Člani delovnih skupin lahko na skupnih srečanjih dobro sodelujejo, vendar ne izvajajo vseh etap timskega dela, zlasti pa vzgojno-izobraževalnih dejavnosti ne izvajajo timsko. K nalogam ali problemom usmerjeni timi za razliko od delovnih skupin delujejo po načelih timskega pristopa, kar pomeni, da člane tima povezujejo skupni cilj/-i in medsebojna pozitivna soodvisnost. Ti timi so na področju vzgoje in izobraževanja, zlasti pa na področju svetovalnega dela, najbolj zaželeni in potrebni. Lahko so razmeroma kratkotrajni (npr. tim za pripravo in izvedbo neke prireditve ali šole v naravi), lahko pa delujejo celo šolsko leto ali več let (npr. tim vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v vrtcu, tim učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu, razvojni tim ipd.). Vodstveni tim sestavljajo strokovnjaki na vodstvenih položajih (ravnatelji, pomočniki ravnateljev, pedagoške vodje), pa tudi svetovalni delavci, tehnični, računovodski in administrativni delavci. Vodstvene time srečamo v slovenski pedagoški praksi dokaj pogosto, vendar pa njihovo oblikovanje ni sistemsko predpisano, temveč je odvisno izključno od osebne pripravljenosti vodstva za tovrstno timsko delo (Jelen in Polak, 2014). Vodstveni timi so v praksi prepoznani po tem, da jih oblikujejo in sestavljajo predstavniki na vodstvenih položajih, uvrstitev med delovne skupine in k nalogam usmerjene time pa je mogoča le na podlagi poglobljene analize dela in odnosov v timu ter prisotnosti pozitivne soodvisnosti, kar v bistvu velja za vse vrste timov.

Strokovni delavci težko sprejemajo članstvo v avtoritativno vodenih timih, saj samovodeni timi dajejo večji občutek avtonomnosti in enakovrednosti.

Na podlagi analize načina vodenja (Aranda idr., 1998) time delimo na avtoritativno vodene time (angl. authority-directed teams), za katere je značilna izpostavljena vloga vodje, ki ga lahko na podlagi določenih strokovnih ali osebnostnih kompetenc določi bodisi vodstvo ali pa je izbran v dogovoru s preostalimi člani tima. Omenjeni član ima v timu izpostavljeno vlogo in prevzema večji del odgovornosti za potek dela ter uresničevanje ciljev. Če preostali člani tima takega vodjo pozitivno sprejemajo, je običajno timsko delo jasneje strukturirano, delo in odločanje potekata hitreje, odgovornost za posamezne naloge pa je jasno opredeljena in razporejena med vse člane tima. V praksi so to lahko (ni pa nujno!) npr. vodje razvojnih timov, projektnih timov, razrednih ali predmetnih aktivov, tima v oddelku vrtca, prvega razreda, koordinatorji v svetovalni službi idr. Time, v katerih so vsi člani na enakovrednem položaju, članstvo pa je spontano in prostovoljno, imenujemo samovodeni timi (angl. self-directed teams) in ti so v praksi najbolj zaželeni. V takih timih odločitve sprejemajo z dogovarjanjem ali glasovanjem, tim nima uradnega vodje, temveč neformalnega, npr. v vlogi neformalnega koordinatorja. V takih timih je večja verjetnost, da se vzpostavijo sproščeno in ustvarjalno vzdušje ter dobri, zaupljivi in pristni odnosi med člani tima, zaradi občutkov enakovrednosti pa je manjši tudi socialni pritisk na posameznega člana. Koordinirani ali mešani timi (angl.

coordinated or mixed teams) so kombinacija obeh opisanih vrst. Člane takega tima običajno določi/imenjuje vodstvo institucije po posvetovanju z njimi ter z upoštevanjem njihovih strokovnih interesov, kompetenc in osebnih preferenc. Običajno so člani takih timov prav zaradi načina imenovanja zelo zavezani zastavljenim ciljem in nalogam, so pedagoški entuziasti in težijo k nenehnemu izboljševanju svojega timskega dela. V takem timu se odločitve sprejemajo z dogovarjanjem, usklajevanjem individualnih interesov in mnenj, zelo poudarjeno je sistematično načrtovanje, prispevki vseh članov so enakovredno prepoznani, prisotna sta pozitivno sprejemanje idej in medsebojna podpora. Pri svojem večdesetletnem raziskovanju timskega dela v slovenski pedagoški praksi ugotavljam, da strokovni delavci težko sprejemajo članstvo v avtoritativno vodenih timih, saj samovodeni timi dajejo večji občutek avtonomnosti in enakovrednosti. Pogosto naletim na izpovedi, da v primerih, ko izbranega člana tima vodstvo imenuje za vlogo vodje, ti pogosto poročajo, da so občutili preveliko osebno odgovornost za doseganje ciljev ter premajhno aktivnost preostalih članov tima.

Z vidika strokovnega področja oz. stroke, ki posameznega člana tima poklicno opredeljuje, ločimo enodisciplinarne (tudi monodisciplinarne), interdisciplinarne, multidisciplinarne ter transdisciplinarne time (prim. Polak, 2007). Člani v **enodisciplinarnih oz. monodisciplinarnih timih** so iz iste stroke ali istega poklicnega profila, kar se običajno odraža v manjših razlikah v njihovih osebnih pojmovanjih, mnenjih, stališčih in delovnih strategijah. Šibke točke enodisciplinarnih timov so zlasti v premajhni pestrosti kompetenc članov, saj ti ne zmorejo »pokrivati« različnih področij dela oz. ne znajo opravljati zelo specializiranih nalog. Pomembna pomanjkljivost je lahko tudi preveč »uniformni pogled« na probleme, kar oži nabor strategij za njihovo reševanje.

Multidisciplinarni timi z namenom opravljanja zahtevnejših in zapletenejših delovnih nalog združujejo ljudi različnih poklicnih profilov, pri čemer ima vsak član zelo jasno opredeljeno nalogo, vendar med člani ni zelo tesnega sodelovanja. V praksi multidisciplinarni timi najpogosteje delujejo kot delovne skupine, saj je zaradi specializiranosti pozitivna soodvisnost vezana le na končni rezultat, ni pa vezana na odnose in medsebojno pomoč. Primere takega dela prepoznamo v industriji, npr. ko delavci za tekočim trakom opravljajo zelo specializirane naloge v smeri končnega izdelka, med seboj pa niso povezani in soodvisni, odgovorni pa so le za svojo nalogo. Multidisciplinarno timsko delo lahko prepoznamo tudi v sodelovanju inkluzivnih timov (opredeljeni kot multidisciplinarni timi) in šolskih timov za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki so vključevali tudi otroke s posebnimi potrebami in njihove starše v okviru projekta Inkluzivni timi, v letih 2006–2008 (Adlešič, 2010). Ob sodobnih problemih z medvrstniškim nasiljem se povečujejo potrebe po multidisciplinarnih timih na šolah, saj je na tem področju treba v preventivno delovanje vključevati tudi nepedagoško osebje, npr. varnostnike, policiste, administrativno osebje idr. (Rader Kelly, 2018). Različne kompetence in specializirana strokovnost posameznih članov v multidisciplinarnih timih so v primeru kompleksnih ciljev/nalog velika prednost, zaradi večjega števila članov v takih timih pa je običajno manjša njihova medsebojna povezanost.

Interdisciplinarni timi prej omenjeno šibkost multidisciplinarnih timov odpravljajo; omogočajo povezovanje več strok, člani teh timov pa se med seboj povezujejo tako na ravni opravljanja nalog kot tudi na odnosni ravni. V interdisciplinarnih timih komunikacija presega terminološke posebnosti posamezne stroke, člani so zmožni metakomunikacije, v timu se vzpostavijo tesni in pristni medsebojni odnosi, kar spodbuja njihovo ustvarjalnost in iniciativnost ter osebnostni in profesionalni razvoj. V učinkovitih interdisciplinarnih timih so člani tima deležni medsebojne podpore in pomoči, hkrati pa nimajo občutka, da so zaradi »članstva« v takem timu manj strokovno avtonomni.

Na področju svetovalnega dela je vsekakor bolje, če ima vzgojno-izobraževalni zavod možnost namesto le enega svetovalnega delavca v svetovalni službi zaposliti več svetovalnih delavcev, ki se lahko povežejo v tim.

Transdisciplinarni timi so z vidika načina delovanja in odnosov znotraj tima še večji presežek in v praksi zelo redki. Člani transdisciplinarnih timov naj bi bili med seboj zelo različni, ne le z vidika poklicne profiliranosti (različne stroke), temveč tudi z vidikov starosti, izkušenosti, osebnih nazorov idr., odlikujejo pa jih zmožnost spoštovanja in ohranjanja specifičnih razlik med njimi ter zelo dobri in pozitivni medsebojni odnosi, ki temeljijo na razumevanju in medsebojni povezanosti. Vsak član takega tima naj bi zmožel probleme reševati celostno, ne le z vidika svoje stroke. Omenjeno vrsto timov so strokovnjaki prepoznali npr. v vesoljskih posadkah, inovatorskih timih, raziskovalnih timih idr. Interdisciplinarni in multidisciplinarni timi so pogosti zlasti na področjih različnih svetovalnih dejavnosti in dela z učenci s posebnimi potrebami.

Prednosti timskega dela pred individualnim so številne. V svojih predhodnih prispevkih sem oblikovala določene sistematične analize prednosti, ki jih ima timsko delo v vzgoji in izobraževanju, in jih pri tem kljub medsebojni prepletenosti ločevala na prednosti za učence, prednosti za strokovne delavce ter prednosti za institucijo (prim. Polak, 1998; Polak, 2007). Zagovarjam stališče, da je najbolje, da prednosti timskega dela prepozna vsak član tima na podlagi svojih osebnih izkušenj, saj je doživljanje timske dinamike vedno zelo subjektivno. Na področju svetovalnega dela je vsekakor bolje, če ima vzgojno-izobraževalni zavod možnost namesto le enega svetovalnega delavca v svetovalni službi zaposliti več svetovalnih delavcev, ki se lahko povežejo v tim. V primeru, da je ta enodisciplinarni, se bodo člani zaradi enakih specifičnih kompetenc s področja ene same stroke pri delu hitreje usklajevali in se lažje specializirali za izbrano področje dela, manj pa bo možnosti za interdisciplinarno obravnavo problemov in učencev. S tega vidika imajo interdisciplinarni timi v svetovalni službi veliko prednost pred enodisciplinarnimi – z večjim naborom specifičnih kompetenc je omogočeno večje medsebojno prepletanje članov interdisciplinarnega tima v znanju, različnih spretnostih (npr. komunikacijskih, odnosnih, svetovalnih, pedagoških idr.) ter strategijah dela, odlikujeta pa jih tudi bogatejši socialna interakcija in komunikacija. Prednosti interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi so lahko v porazdelitvi vlog, nalog in obveznosti, kar pomeni tudi delitev odgovornosti. Članom interdisciplinarnega tima je omogočena večja vsebinska, didaktična in interesna specializacija, saj tako lahko integrirajo učinke različnih svetovalnih pristopov različnih strok. Interdisciplinarno timsko delo empirično dokazano prispeva k strokovno bolj poglobljenemu preventivnemu delovanju in reševanju problemov, z njim se uveljavlja bolj celosten pristop strokovne obravnave, večja je časovna učinkovitost svetovalnega dela, hitreje je odzivanje na probleme, strategije strokovnega delovanja pa so bolj usklajene. Za bolj objektiven vpogled v prednosti interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi bi bilo potrebno navesti ugotovitve različnih empiričnih raziskav, kar pa presega namene tega prispevka.

V pričujočem prispevku se nimam namena poglobljati v različne ovire, probleme in konflikte pri timskem delu. V nadaljevanju bom predstavila različne izzive, ki jih timsko delo zaradi svoje didaktične, psihološke in pedagoške kompleksnosti postavlja pred svetovalne delavce in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju.

Od sodelovanja do timskega dela, od delovnih skupin do učinkovitih timov

V slovenskih prispevkih s področja svetovalnega dela je pomen sodelovanja zelo eksplicitno izpostavljen (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023; Kalin, 2004; Kalin, 2019), zlasti

pomen partnerskega sodelovanja med akterji znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove, npr. z učitelji oz. razredniki, pa tudi z akterji zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove, npr. s starši učencev ter predstavniki različnih zunanjih institucij. Resman (2005) posebej izpostavlja pomembnost participacije kot načina sodelovanja med ljudmi na šoli (npr. vodstva in učiteljev, učiteljev in staršev, učiteljev in učencev), pri čemer jo opredeli kot temeljno značilnost in temeljni pogoj razvijanja timskega dela in timske kulture na šoli. Pojem timsko delo v svojem prispevku razširi iz običajnega pomena, vezanega na timsko delo strokovnjakov, tudi na učence, čeprav je na področju pedagoške psihologije za timsko delo učencev uveljavljen izraz skupinsko delo (angl. group work), ki lahko poteka po načelih sodelovalnega učenja (angl. co-operative learning). Resman (2005) uveljavljeni pojem sodelovalna kultura nadomesti z izrazom timska kultura, ki pa ga v strokovni psihološki literaturi običajno ne srečamo.

Z vidika psihodinamike skupin in timov se je treba zavedati, da vsako sodelovanje še ni timsko delo in da vsaka skupina sama po sebi še nima značilnosti tima. Sodelovanje se od timskega dela razlikuje v tem, da je slednje bolj strukturirano in temelji na sosledju ter prepletenosti etap timskega dela ter vključuje pestre intrapersonalne in interpersonalne procese (prim. Polak, 1999a), ki so med seboj v interaktivnem odnosu in vplivajo na učinkovitost oz. uspešnost timskega dela. Sodelovanje je manj strukturirana aktivnost, lahko je le enosmerno oz. ni vzajemno, kar se pogosto kaže v primerih, ko sodelovanje učitelja s starši nima značilnosti partnerskega sodelovanja in pristne interakcije. Timsko delo mora vedno vključevati sodelovanje, vsako sodelovanje pa še ni timsko delo, saj se morajo sodelujoči posamezniki v tim šele postopoma razviti. Razlika med sodelovanjem in timskim delom je torej v stopnji strukturiranosti dela – sodelovanje je lahko že neusmerjena, spontana in priložnostna medosebna interakcija, ki v ozadju nima jasno oblikovanih ciljev in opredeljenih korakov dela, timsko delo pa je jasno strukturirana dejavnost, ki temelji na sosledju in prepletanju treh osnovnih etap timskega dela – timskega načrtovanja, timskega izvajanja (pri pouku se to kaže kot timsko poučevanje) in timske evalvacije. V nadaljevanju navajam razlike med delovnimi skupinami in timi, ki odražajo tudi razlike med neučinkovitimi in učinkovitimi timi. Skupino, ki se zaradi premajhne medsebojne povezanosti (kohezivnosti) in odsotnosti pozitivne soodvisnosti ne razvije v tim, v praksi običajno ovrednotimo in označimo za neučinkovit tim.

Z vidika psihodinamike skupin in timov se je treba zavedati, da vsako sodelovanje še ni timsko delo in da vsaka skupina sama po sebi še nima značilnosti tima.

V nadaljevanju navajam nekaj najbolj izrazitih razlik med skupinami in timi, ki so rezultat poglobljene analize strokovnih in empiričnih spoznanj številnih avtorjev (Polak, 2007, str. 82–83).

- V ozadju oblikovanja delovnih skupin so običajno administrativni razlogi, npr. člane tima imenuje vodstvo institucije ali pa je sestava skupine rezultat naključnega nabora članov ali posledica določenega razpisa (npr. za delovno mesto svetovalnega delavca v svetovalni službi). Iz takih skupin se timi razvijejo le v primeru, da se člani zavedajo, da so s svojim medsebojnim sodelovanjem uspešnejši. Zaposleni svetovalni delavci v svetovalni službi torej »avtomatsko« še niso svetovalni tim, o je odvisno od njihovega zavedanja in timskega delovanja.
- Člani delovne skupine večinoma delajo individualno in le včasih povezano, člani tima pa se kljub svoji različni specializiranosti (različne stroke in poklicni profili) jasno zavedajo pozitivne soodvisnosti, utemeljene na skupnih ciljih in usklajenem interdisciplinarnem tiskem delu.
- Člani delovne skupine so pri delu usmerjeni le nase in na izpolnjevanje svojih individualnih nalog, člani tima pa se s skupnimi cilji in nalogami osebno identificirajo, si jih dogovorno delijo, pri opravljanju nalog se podpirajo in si pomagajo.

- Člani delovne skupine niso neposredno vključeni v načrtovanje nalog in določanje ciljev, te jim narekuje vodstvo oz. njihovi nadrejeni, člani timov pa aktivno sooblikujejo cilje in naloge, pri čemer so ustvarjalni in iniciativni.
- Člani delovnih skupin pričakujejo in dobijo natančna navodila, kaj naj delajo in kako, njihovi predlogi pa niso zaželeni in sprejeti. Od članov delovne skupine se torej ne pričakuje ustvarjalnih idej in inovativnosti, temveč le izvrševanje nalog. Člani tima pa prispevajo izvirne ideje, predloge, pobude in svoje znanje ter se na podlagi te izmenjave tudi medsebojno učijo. V zavezanosti skupnim ciljem združujejo svoje prizadevanje, znanje in kompetence.
- V delovnih skupinah odkrito izražanje lastnega mnenja in nestrinjanja ni zaželeno, saj bi se tako izkazovala neenotnost skupine. V timih pa se člani medsebojno spodbujajo, odkrito in kritično izražajo svoje mnenje, predloge, občutke, odprta vprašanja, dileme in nestrinjanje.
- V delovnih skupinah je pogosto pomanjkanje zaupanja v druge člane skupine, v timih pa je zaupanje v sodelavce močno izraženo in stabilno.
- Člani delovnih skupin pogosto igrajo le namišljene vloge, člani timov pa prevzemajo formalne in neformalne vloge na podlagi pri sebi prepoznanih osebnostnih lastnosti, zlasti močnih področij, strokovnih kompetenc in osebnih preferenc, pri čemer so lahko pristni in fleksibilni.
- V delovnih skupinah pogosto ni odprte in sproščene komunikacije, ampak gre le za osnovno izmenjavo z delom povezanih informacij, v timu pa prepoznamo odprto in sproščeno komunikacijo, tako formalno kot neformalno, dobrodošlo je izražanje tudi vprašanj in pomislekov.
- Pri članih delovnih skupin ni prisotna težnja po medsebojnem razumevanju, k čemur pa si člani tima jasno prizadevajo.
- V delovnih skupinah so člani relativno medsebojno neodvisni in ne poznajo vlog drugih članov, v timih pa poznavanje teh vlog pogloblja zaupanje v njihov prispevek.
- V delovnih skupinah so pogosto spretnosti in sposobnosti posameznih članov neprepoznane, neizkoriščene ali celo ovirane, v timih pa na tem temeljita celotno timsko delo in sinergija tima.
- Člane delovne skupine soočanje s konflikti ogroža, v reševanju se poslužujejo predvsem strategije izogibanja in napada, konfliktnih situacij ne rešujejo sproti, ampak jih odlagajo ali celo zanikajo. Članom timov pa soočanje z drugačnim mnenjem ni ogrožajoče, problemi in konflikti pa jim pomenijo naraven pojav, izziv in priložnost za učenje.
- V delovnih skupinah je odločanje običajno v domeni vodstva ali pa pri tem ne sodelujejo vsi člani, člani timov pa pri odločanju sodelujejo aktivno in enakovredno, v procesu oblikovanja odločitve se medsebojno posvetujejo in končno odločitev sprejmejo s soglasjem (konsenzom) ali pa oblikujejo kompromis.
- V primeru, da ima delovna skupina vodjo, je pomembna skladnost mnenj članov skupine z mnenjem vodje, v timih pa so bolj od skladnosti z mnenjem vodje pomembni doseganje timskih ciljev in dobri odnosi v timu.

Neučinkoviti timi, pogosto poimenovani tudi neuspešni timi, so tisti, katerih delo spremljajo tolikšni problemi, ki hromijo tim oz. v njem sprožajo destruktivne procese.

V strokovni literaturi najdemo še številne druge dejavnike, ki prispevajo k učinkovitemu timskemu delu; lahko se nanašajo npr. na področje timskih ciljev, zaupanja, komunikacije v timu, motiviranosti za timsko delo, občutkov čustvene varnosti in pripadnosti timu, ustvarjalnosti, poznavanja strokovnih načel delovanja tima, zmožnosti čustvene samoregulacije, kolektivnega prepričanja o uspešnosti tima, kakovosti timskega načrtovanja, medsebojnega spoštovanja, kakovosti povratnih informacij, pa tudi števila ur, ki jih tim nameni timskemu delu. Neučinkoviti timi, pogosto poimenovani tudi

neuspešni timi, so torej tisti, za katere prej opisane značilnosti ne veljajo in katerih delo spremljajo tolikšni problemi, ki hromijo tim oz. v njem sprožajo destruktivne procese.

Z namenom samozaznavanja in samoocenjevanja učinkovitosti lastnega timskega dela sem v okviru projekta *Psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju in njihov prispevek k učinkovitosti timov* (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, vodja A. Polak, 2022–2023) avtorsko oblikovala kratko ocenjevalno lestvico samozaznavanja lastnega timskega dela.* Lestvica izkazuje primerno zanesljivost in ekspertno veljavnost, dovolj je splošna, da je uporabna kot pripomoček za samoocenjevanje učinkovitosti različnih timov, torej tudi timov v svetovalni službi (preglednica 1). Za samoocenjevanje uporabljamo petstopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa (od 1 – nikakor se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam).

Preglednica 1: Lestvica samozaznavanja učinkovitosti lastnega timskega dela (Polak 2023)*

SKLOP	Trditve	1	2	3	4	5
TIMSKI CILJI	Skupne cilje si v timu hitro in usklajeno zastavljamo .					
	Skupne cilje uspešno dosegamo .					
	Doseganje skupnih ciljev nas navdaja z zadovoljstvom .					
PRAVILA TIMA	V timu se skupaj dogovorimo , kako bomo delali.					
	V našem timu imamo jasna pravila dela in vedenja.					
	V našem timu vsi spoštujemo dogovorjena pravila .					
KOMUNIKACIJA V TIMU	V našem timu sproščeno komuniciramo med seboj.					
	V našem timu brez strahu izražamo nestrinjanje .					
	V našem timu znamo drug drugega pohvaliti .					
TIMSKE VLOGE IN NALOGE	V našem timu vsak prevzame vlogo, ki mu ustreza .					
	Vse dogovorjene naloge vsil člani uspešno opravimo .					
	Delo si dogovorno enakovredno razdelimo .					
REŠEVANJE PROBLEMOV IN KONFLIKTOV V TIMU	Probleme in medsebojne konflikte uspešno razrešujemo .					
	Z reševanjem problemov se kot tim razvijamo .					
	Medsebojne konflikte razrešujemo umirjeno in spoštljivo .					

Omenjena lestvica temelji na samoocenjevanju petih, v strokovni literaturi najpogosteje izpostavljenih dejavnikov učinkovitosti timskega dela: timskih ciljev, pravil tima, komunikacije v timu, timskih vlog in nalog ter reševanja problemov in konfliktov v timu. Lestvica je uporabna kot pripomoček za kritično avtorefleksijo v okviru evalvacije timskega dela, pa tudi kot diagnostični pripomoček za spremljanje kakovosti timskega dela in razvoja tima, tako v pedagoški praksi kot v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo.

Poleg opisanih značilnosti učinkovitega tima je pomembna ločnica med sodelovanjem in timskim delom tudi ta, da je sodelovanje bolj spontano in priložnostno, timsko delo pa načrtovano, vsebinsko

in procesno strukturirano ter sistematično izpeljano kot zaporedje in preplet timskega načrtovanja, timske izpeljave in timske evalvacije (slika 1).



Slika 1: Prepletenost med etapami timskega dela v praksi (Polak, 2024)

Za učinkovito timsko delo v praksi je nujno, da so vsi člani tima aktivno in neposredno vključeni v vse etape dela, saj to zagotavlja njihovo participacijo pri oblikovanju ciljev ter zasnovi procesa dela, kar večja njihovo zavezanost zastavljenim ciljem in pripadnost timu. Posamezne etape so vsebinsko in procesno soodvisne – od natančnega in poglobljenega timskega načrtovanja vsebine in poteka določene aktivnosti je odvisno, kako bodo te izvedene, katere pripomočke bomo uporabljali pri tem, kakšna organizacija dela bo potrebna in kakšna bo izvedba. Pri tiskem načrtovanju bodo člani tima upoštevali ugotovitve iz timske evalvacije predhodnega dela, sproti evalvirali timsko (ali individualno) izvajanje ter na podlagi ugotovitev sprotne timske evalvacije fleksibilno prilagajali tako vsebino kot proces dela. Končna timska evalvacija pa jim bo dala celostni vpogled v rezultate timskega dela, ki jih bodo lahko uporabili pri tiskem načrtovanju novih ciljev in strokovnih aktivnosti. Sprotna in končna timska evalvacija temeljita na izmenjavi (pisni ali/in ustnih) individualnih refleksij, ki posameznega člana tima vodijo najprej k njegovim osebnim spoznanjem, nato pa jih ta z asertivno komunikacijo ubesedi v timu in tako vsebinsko prispeva k spoznanjem timske evalvacije.

Razvoj tima je psihološko kompleksen in občutljiv proces, na katerega vplivajo številni dejavniki in okoliščine. Svetovno znani raziskovalec procesa razvoja tima Tuckman je leta 1970 oblikoval model štirih obdobj (stadijev) v razvoju tima, kasneje pa mu je dodal še petega. Model je postal svetovno znan, osnovne značilnosti posameznih stadijev prikazujem v preglednici 2.

Pomembno je zavedanje, da razvoj tima oz. napredovanje iz enega obdobja (stadija) v drugega (smer je nakazana z modro puščico) ni samoumevno, temveč odvisno od psihodinamike v konkretnem timu, ki je rezultat interakcije številnih prej predstavljenih dejavnikov. Vsekakor pa se v praksi lahko zgodi, da tim zaradi različnih vzrokov bodisi ne napreduje v višji stadij bodisi se po napredovanju spet vrne na nižji stadij ali celo razpade.

Preglednica 2: Obdobja (stadiji) v razvoju tima (povzeto po Polak, 2007)



Ime obdobja	Osnovne značilnosti dogajanja v timu
Oblikovanje (angl. <i>forming</i>)	• Oblikovanje skupine (seznam članov) • Vzpostavljanje odnosov z drugimi • Medsebojno spoznavanje • Izkustveno učenje, kako delati skupaj in ravnati drug z drugim
Nasprotovanje (angl. <i>storming</i>)	• Pojav podskupin in medsebojnih konfliktov • Izrazi nestrinjanja, nasprotovanje • Konfliktne soočenja zaradi zaznanih razlik • Pogajanja v zvezi z razlikami in cilji tima
Sprejemanje pravil (angl. <i>norming</i>)	• Sprejetje in utrditev vlog v timu • Utrditev pravil o primernem vedenju in delu v timu • Razvijanje sodelovalne kulture • Ozaveščanje dogajanja in doživljanja v timu • Izmenjava informacij
Izvajanje (angl. <i>performing</i>)	• Razrešitev konfliktov • Usmerjanje energije v konkretne naloge • Optimalno delovanje tima: visoka učinkovitost, kakovostno delo, dobre odločitve, doseganje ciljev • Pozitivna soodvisnost med člani tima
Zaključevanje (angl. <i>resulting</i>)	• Analiza učinkovitosti in prednosti timskega dela • Ozaveščanje o skupnih uspehih in njihovo proslavljanje • Poslavljanje ali vključevanje v nove time • Načrtovanje novih ciljev in nalog

Pri izvajanju vseh treh etap timskega dela in pri prehajanju tima skozi posamezna razvojna obdobja so člani tima deležni zelo intenzivnega izkustvenega, problemskega in refleksivnega učenja (prim. Polak, 2015a), pri čemer je bistveno, da so med člani tima profesionalni odnosi. Ob neposrednem izvajanju posameznih etap timskega dela člani tima svoja osebna pojmovanja o timskem delu in s tem povezana pričakovanja do kolegov in vodstva nenehno medsebojno primerjajo, v neposredni interakciji razvijajo svoje spretnosti timskega dela (prim. Polak, 2020), oblikujejo svoja stališča do njega, vzpostavljajo medsebojno zaupanje in komunikacijo (prim. Polak, 1999a), vse to pa prispeva k njihovemu učenju in razvoju tima. Timsko delo je pomemben dejavnik profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, saj je hkrati: (a) »učna snov« (nova spoznanja o timskem delu predstavljajo kognitivno komponento stališč do timskega dela), (b) pristop dela za udejanjanje poklicnega poslanstva (ki temeljni na prakticiranju spretnosti in etap timskega dela), tim pa je tudi psihološko in socialno kompleksna (c) učna situacija (Polak, 2023; Polak in Devjak, 2010), ki posameznika v skladu z načeli socialnokonstruktivističnega učenja nenehno izziva v smeri profesionalnega razvoja.

Vsak član tima naj bi bil v timu zmožen tudi metaučenja na tem področju, in sicer tako, da

- pozna psihološke in didaktične značilnosti timskega dela, etape, intrapersonalne in interpersonalne procese,
- razume lastne timske vloge, naloge, odgovornosti,
- vpliva na proces dela, druge člane tima, učinke svojega vedenja in ravnanja, komunikacijo, čustva,
- usmerja potek timskega dela k ciljem, svojo participacijo v timu, svoje vedenje in ravnanje,
- spreminja in prilagaja svoje strategije delovanja ter odzivanja,

- vrednoti in reflektira samega sebe in druge v timu, napredek učencev, prednosti in pomanjkljivosti timskega dela, napake idr.

Izkustveno učenje in kritična refleksija sta torej temeljna procesa, ki ob zmožnosti metaučenja vodita vsakega člana tima pri oblikovanju in udejanjanju njegove poklicne vloge.

Skupne kompetence svetovalnih delavcev, navedene v novih *Programskih smernicah svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024, str. 12) se zelo prekrivajo s kompetencami za timsko delo. Vsak član tima potrebuje *raziskovalno-razvojne kompetence*, saj timsko delo v svetovalni službi vključuje tudi timsko ugotavljanje stanja, načrtovanje in razvijanje svetovalnih dejavnosti, osebni letni delovni načrti svetovalnega delavca, ki so del letnega delovnega načrta vzgojno-izobraževalnega zavoda, pa morajo biti znotraj svetovalne službe med različnimi poklicnimi profili svetovalnih delavcev usklajeni. *Odnosno-komunikacijske kompetence*, ki temeljijo na zmožnosti razumevanja in spoštovanja individualnosti ter različnosti udeležencev, prav tako zmožnosti ustrezne komunikacije so v vseh vrstah timov nujnost, saj neposredno vplivajo na vzpostavljane zaupanja in medosebnih odnosov v timu, posledično pa vplivajo tudi na učinkovitost oz. uspešnost timskega dela. *Koordinacijsko-organizacijske kompetence* članov tima pomembno prispevajo k načrtovanju časa za timsko delo in organizacijo vseh treh etap timskega dela, saj je timsko delo tudi z organizacijskega vidika zelo zahtevno. *Osebnostne kompetence* vključujejo razvoj osebnostnih značilnosti, ki so kot strukturne spremenljivke v vsakem timu ključne (prim. Polak, 1999c). Pomen *refleksivne kompetence* sem z utemeljevanjem pomembnosti metaučenja že izpostavila kot eno najpomembnejših generičnih kompetenc v poklicih dela z ljudmi. Svetovalni delavec mora kritično razmišljati o svojem delovanju in usposobljenosti, npr. v obliki refleksivnih zapisov ali osebnega portfolia, kar empirično dokazano vodi do profesionalnega razvoja (Polak, 2023c; Polak in Devjak, 2010), prav tako mora biti zmožen samoregulirati lastno strokovno-etično držo v intervizijskih in drugih strokovnih skupinah ter timih (Programske smernice, 2024).

V dodiplomskem, podiplomskem in nadaljnjem izobraževanju različnih profilov svetovalnih delavcev je torej treba kompetenco za timsko delo sistematično oblikovati in razvijati, za kar že obstajajo razviti in v praksi preverjeni programi (prim. Polak, 2003; Polak, 1999c; Polak, 2012) ter učni načrti za visokošolske predmete, s katerimi izobražujemo in usposabljam prihodnje strokovne (tudi svetovalne delavce) za timsko delo v praksi (prim. Polak, 2014). Omenjeni avtorski program je psihološko, pedagoško in didaktično utemeljen (prim. Polak, 2023c), zato ga je mogoče fleksibilno prenašati v različne programe dodiplomskega, podiplomskega in nadaljnega izobraževanja svetovalnih delavcev in drugih strokovnih delavcev različnih strok.

Sklep

Sodobna strokovna spoznanja in empirične raziskave dokazujejo, da ima timski pristop dela velike prednosti pred individualnim, zato se moramo vsi, ki sodelujemo v vzgoji in izobraževanju svetovalnih in drugih strokovnih delavcev, zavedati, da je zmožnost timskega dela pomembna kompetenca, timsko delo pa sestavni del naše poklicne vloge in ne le naša osebna izbira. Organiziranost svetovalne službe in kakovost svetovalnega dela v slovenski pedagoški praksi nam številne države zelo zavidajo. Pri razvijanju interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi je pomembno, da poleg visoke strokovnosti na področju posameznih strok »negujemo« tudi spoštovanje specifičnih kompetenc posameznih poklicnih profilov, ozaveščamo pomembnost doseganja skupnih ciljev, predvsem

pa poudarjamo pomen konstruktivne komunikacije in pristnih sodelovalno naravnanih odnosov. Le s prepoznavanjem in ozaveščanjem prednosti timskega pristopa, udejanjanjem načel sodelovalnega učenja v okviru timskega dela strokovnih delavcev, vzpostavljanjem spodbudnega delovnega in učnega okolja, medsebojnim spoštovanjem, dopolnjevanjem in nadgrajevanjem splošnih in specifičnih kompetenc bodo člani timov v svetovalni službi in vseh drugih timov v kolektivu lahko pomembno prispevali k sinergiji timskega delovanja in oblikovanju sodelovalne kulture v svojem ožjem in širšem delovnem okolju. ■

Viri in literatura

- Adlešič, I. (ur.). (2010). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov* – zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo.
- Arnda, E. K., Aranda, L., Conlon, K. (1998) *Teams: structure, process, culture and politics*. Prentice Hall.
- Bezič, T., Rupar, B., Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija šolskega svetovalnega dela*. Zavod RS za šolstvo.
- Bezič, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-ZB0WYLOW>
- Bezič, T. (2018). Zaključki 19. konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.
- Dobrovoljc, A. in Vilič Klenovšek, T. (2018). *Kompetence svetovalca v svetovanju odraslim v izobraževanju*. Andragoški center Slovenije.
- Goodman-Scott, E., Donohue, P. and Betters-Bubon, J. (2023). Universal mental health screening: steps for school counselors through multidisciplinary teaming. *Professional School Counseling*, 27(1), 1–12. DOI: 10.1177/2156759X231171394
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M., in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J. (2023). Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 50–74.
- Jelen, S. in Polak, A. (2014). Razvoj timskega vodenja vrtca – študija primera. V: T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 139–155). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kalin, J. (2004). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 8–31.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.
- Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Žizak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 151–188). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Zavod RS za šolstvo.
- Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Pulec Lah, S., Mohar, M. (2024). *Individualizirani program: priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo.
- Kurikulum za razširjeni program osnovne šole z navodili za uvajanje*. (2024). Zavod RS za šolstvo.
- Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf>
- Polak, A. (1998). Timsko delo v šoli, zakaj, kdo in kako? (Teamwork in School – why, who and how?) V: M. Peček (ur.), *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev* (European Trends in Primary School Teacher Education) (str. 151–156). Tempus-Respect, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak A. (1999a). Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. *Psihološka obzorja*, 8(4), 27–35.
- Polak, A. (1999b). Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – izkušnje in nove perspektive. V: J. Hytönen, C. Razdevšek Pučko in G. Smith (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo* (Teacher Education for Changing School) (str. 81–88). Tempus-Respect. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (1999c). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Priročnik za timsko delo v šoli. Tempus Respect. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

- Polak, A., Devjak, T. (2010). Teamwork of teachers as a context and an approach for stimulating life-long professional development. V: G. Mészáros, (ur.), I. Falus (ur.), M. Kimmel (ur.), *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: proceedings of the 35th annual conference of ATEE*. Vol. 2. (str. 361–369). Association for Teacher Education in Europe, ATEE. http://www.atee1.org/uploads/atee2010_proceedings_final.pdf
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9(2), 37–56.
- Polak A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2014). Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: T. Devjak (ur.), *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij*. (str. 105–115). http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf
- Polak, A. (2015a). Timsko delo pedagoških delavcev kot proces nenehnega učenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 16–21.
- Polak, A. (2015b). Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture. V: T. Taštanoska (ur.), *KEKS - Nacionalna konferenca Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja*, Zbornik konference. Zavod RS za šolstvo (str. 109–117). <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf>
- Polak, A. (2020). Spretnosti timskega dela učiteljic in vzgojiteljic v prvem razredu osnovne šole. V: T. Devjak idr. (ur.), „Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja“: *Cveta Razdevšek Pučko*. 1. izd. Pedagoška fakulteta, str. 159–183.
- Polak, A. (2023a). Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel. V: D. Štefanc in J. Kalin (ur.), *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. (str. 141–183). Založba Univerze v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/478/815/9096>
- Polak, A. (2023b). Elementi pozitivne psihologije pri tiskem delu in v izobraževanju za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje*, 54(1-2), 16–22.
- Polak, A. (2023c). Systematically guided reflection on teamwork as an opportunity to enhance the personal and professional development of student teachers. V: Lipovec, A. (ur.), Tekavc, J. (ur.), *Perspectives on teacher education and development*. 1. izd. (str. 89–111). University of Maribor, University Press, <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/770>, DOI: 10.18690/um.pef.1.2023.6.
- Polak, A. (2024). Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi. Predstavitev za vabljen plenarno predavanje na 22. konferenci svetovalnih delavcev v šolah, vrtcih in domovih z naslovom *Prispevki strok za svetovalno delo v praksi – Profesionalizacija svetovalnega dela*, Laško, 22. in 23. april 2024.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. (2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. (2024). Zavod RS za šolstvo. <https://gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokument/Osnovna-sola/Ucni-nacrt/Drugi-konceptualni-dokument/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Rader Kelly, S. R. (2018). The school psychologist's role in leading multidisciplinary school-based threat assessment teams. *Contemporary School Psychology*, 22(2), 163–173. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0153-y>
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 52–74.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. str. (str. 30–44). Evropski socialni sklad, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–96.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 28–41.
- Roncaglia, I. (2016). A practitioner's perspective of multidisciplinary teams: Analysis of potential barriers and key factors for success. *Psychological Thought*, 9(1), 15–23. <https://doi.org/10.5964/psyc.v9i1.145>
- Schleicher, A. (2019). *Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi*. Šola za ravnatelje.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our Futures Together – A New Social Contract for Education*.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zelena knjiga o izobraževanju v Evropi – kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. (2000). Umea Universitet.

Anksiozni učenec v šoli – z dokazi podprte intervencije v šolskem okolju in program Cool Kids

19

The Anxious Pupil at School – the Cool Kids Programme
and Other Evidence-Based Interventions

Mag. Tadeja Batagelj

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor
tadeja.batagelj@guest.arnes.si

Izvleček

Anksioznost (tesnoba) je čustvo, za katero so značilni občutenje napetosti, zaskrbljujoče misli in fiziološke spremembe, kot so hitro dihanje, napete mišice ali povišan tlak. Za razliko od strahu, ki je odgovor na specifično in dejansko zaznano grožnjo, gre pri anksioznosti običajno za odgovor na situacijo, ki praviloma ni nevarna. V večini primerov anksioznost pri posamezniku ne dosega kriterijev za opredelitev čustvene motnje, gre pa vseeno za odziv, ki poslabša kvaliteto posameznikovega življenja. Tudi šola je eno od okolij, v katerih lahko otroci in mladostniki doživljajo povišane stopnje anksioznosti, zato je pomembno, kako se učitelji in drugi strokovni delavci šol odzivajo na zaznano anksioznost pri učencih. Pri tem so učitelji pogosto v dvomih, ali je njihovo ravnanje ustrezno in koristno, ali bi morali učenca bolj zaščititi, ali so morda preveč tolerantni ali pa prestrogi. Svetovalni delavci lahko s svojimi znanji in povezovalno vlogo opolnomočijo učitelje in podprejo njihovo prizadevanje za ustrezno podporo učencem.

V prispevku bo najprej opredeljena anksioznost z vidika prevalence, predstavljeni bodo vzroki za nastanek in dejavniki, ki jo vzdržujejo. Drugi del prispevka bo namenjen osvetlitvi osnovnih z dokazi podprtih in na vedenjsko-kognitivni teoriji temelječih oblik pomoči in podpore, ki jih lahko pri svojem srečevanju z anksioznimi učenci in dijaki uporabijo učitelji in drugi strokovni delavci šole. V nadaljevanju bo posebej predstavljen program Cool Kids kot eden izmed z dokazi podprtih programov pomoči.

Ključne besede:

anksioznost, otroci in mladostniki, podpora, šolska svetovalna služba, VKT, Cool Kids

Keywords:
anxiety, children and
adolescents, support,
school
counselling,
CBT, Cool Kids

20

Za razliko od strahu,
ki je pričakovan in
normalen odgovor
na specifično in
dejansko zaznano
grožnjo, gre pri
anksioznosti
oziroma tesnobi
običajno za manj
prilagojen čustveni
odziv na situacijo,
ki dejansko ni
nevarna, a jo
interpretiramo kot
nevarno.

Po kognitivno-
vedenjskem modelu
anksioznosti se ta
vzdržuje z zmotnimi
prepričanji ter
pristransko
presojo nevarnosti
in zmožnosti
spoprijemanja z njo

Abstract

Anxiety is an emotion characterized by feelings of tension, worried thoughts, and physical changes like rapid breathing, tense muscles or increased blood pressure. Unlike fear, which is a response to a specific and actually perceived threat, anxiety is usually a response to a situation that is generally not dangerous. In most cases, anxiety in an individual does not meet the criteria of an emotional disorder, however, it is still a response that worsens the quality of the individual's life. School is also one of the settings in which children and adolescents may experience elevated levels of anxiety, and it is important to understand how teachers and other school professionals respond to perceived anxiety in students. Teachers are often left wondering whether their actions are appropriate and helpful, whether they should be more protective, or whether they may be too permissive or too strict. Counsellors are those who, with their knowledge and connecting role, can empower teachers and support their efforts to adequately support students.

This paper will first define anxiety in terms of its prevalence, presenting the causes and the factors that maintain it. The second part of the paper will highlight the basic evidence-based and behavioural cognitive evidence-based practices that teachers and other school professionals can use in their encounters with anxious students. The Cool Kids Programme will be presented as one of the evidence-based support and treatment programmes.

Kaj je anksioznost

Ameriško psihološko združenje (APA, 2024) anksioznost opredeljuje kot čustvo, za katero so značilni občutenje napetosti, zaskrbljujoče misli in fiziološke spremembe, kot so hitro dihanje, napete mišice in povišan tlak. V slovenščini kot sopomenko za anksioznost uporabljamo izraz tesnoba. Kot sinonim za anksioznost se v slovenskem jeziku pogosto uporablja tudi beseda strah, vendar besedi nista sinonima. Malčki se najpogosteje bojijo glasnih zvokov, ločitve, živali, tujcev, predšolski otroci pošasti, teme, nevihte. V šolskem obdobju se pojavi strah pred smrtjo, zdravnikom, neuspehom, ob prehodu v adolescenco pa se poveča strah v socialnih situacijah, mladostnike je strah, da jih bodo ocenjevali drugi, da bodo zavrženi, zasmehovani (Čas idr., 2022; Zupančič, 2004).

Za razliko od strahu, ki je pričakovan in normalen odgovor na specifično in dejansko zaznano grožnjo, gre pri anksioznosti oziroma tesnobi običajno za manj prilagojen čustveni odziv na situacijo, ki dejansko ni nevarna, a jo interpretiramo kot nevarno.

Anksioznost aktivira telesni odziv, ki ga imenujemo *odziv boj-beg-zamrznitev*. To pomeni, da se telo ob zaznani grožnji pripravi na konfrontacijo, beg ali pa stanje popolne neaktivnosti (zamrznitev) (Čas idr., 2022; Rapee idr., 2019).

Po kognitivno-vedenjskem modelu anksioznosti (Rapee idr., 2019) se ta vzdržuje z zmotnimi prepričanji ter pristransko presojo nevarnosti in zmožnosti spoprijemanja z njo (npr. zgodilo se bo nekaj slabega in tega ne bom prenesel). Izogibanje, umik iz situacije, v kateri posameznik postane anksiozen, sprva prinese olajšanje, a se z izogibanjem prepričanja o nevarnosti in nesposobnosti soočanja dolgoročno le utrjujejo. Zmotna prepričanja lahko utrjuje tudi posameznikova okolica (starši, učitelji, vrstniki), ki dopušča posamezniku izogibanje, mu preveč pomaga ali mu daje napačen zgled za obvladovanje anksioznosti.

Anksioznost je dejavnik tveganja in precedens za depresijo, ki v kombinaciji z anksioznostjo za posameznika predstavlja bistveno večjo obremenitev kot sama anksioznost. Težave ponotranjanja prizadenejo do 20 odstotkov šolske populacije in lahko vztrajajo v pozno adolescenco in odraslost ter vplivajo na medosebne odnose, šolsko delo, zaposlitev in zgodnejšo umrljivost (Bayer, 2022).

Kot ugotavljajo izsledki mednarodne raziskave HBSC 2022 (Health Behaviour in School-aged Children – Slovenija; Jeriček, 2022), ima dobro počutje mladostnikov v domačem okolju in šoli dolgo-ročen pozitiven vpliv na duševno zdravje, zmanjšanje števila pojavov nasilja, spolno zdravje in manj zlorabe substanc. Promocija zdravega družinskega življenja in podporno šolsko okolje vplivata na zdravje tudi v kasnejši odrasli dobi.

Kako prepoznamo anksioznega učenca

Načini izražanja anksioznosti so različni in odvisni od več dejavnikov, med drugim od starosti otroka in okoliščin.

V razredu je lahko mlajši otrok, ki vsako jutro joče in se oklepa staršev, učenec, ki je izgubil bližnjo osebo in se zdaj umika iz vrstniških skupin, je vzkipljiv ali izostaja od pouka. Ali pa učenka, ki večkrat tekom dneva odide na stranišče, tam ostaja po 15, 20 minut in ima rdeče, razpokane ali krvaveče roke. To so nekateri od opaznejših znakov anksioznosti. Izkušnja anksioznosti je primarno notranja, in ker je vedenje anksioznega otroka le redko moteče, so zunanji znaki pogosto težje prepoznavni in skriti pred učiteljem, ki mora slediti natrpanemu učnemu načrtu. Učenci in dijaki o svojih skrbih ne poročajo vedno, včasih jih tudi sami ne prepoznajo, in pogosto menijo, da se morajo s težavami spopadati sami (Čas idr., 2022). Anksioznost se pri otrocih in mladostnikih pogosto kaže v obliki psihosomatskih težav. Anksiozen je morda tudi učenec, ki deluje zasanjano, popoldan pa se na skrivaj več ur ukvarja z domačo nalogo, da bi bila popolna. Ali pa dijak, ki zvečer težko zaspi, ker ga skrbi, da se v šoli ne bo izkazal. Tudi učenec, ki ne dosega rezultatov v skladu s sposobnostmi, ki se upira glasnemu branju pred razredom ali obnemi pred tablo, morda trpi zaradi anksioznosti.

Čas, Seršen Fras in Hudoklin (2022) ugotavljajo, da so anksiozni otroci pogosto napeti in pretirano pozorni na morebitno grožnjo ali nevarnost.

Zaradi povečane senzibilnosti reagirajo na najmanjšo spremembo v okolju. Na domnevne grožnje iz okolja so bolj selektivno pozorni in tudi več informacij v neki situaciji interpretirajo kot ogrožajoče. Mladostniki s socialno anksioznostjo so na primer pretirano pozorni v situacijah, v katerih bi jih lahko drugi ljudje ocenjevali, izjemno so pozorni na znake neodobravanja v socialnih interakcijah in so preokupirani z možno zavrnitvijo ali ponižanjem.

Anksioznost se kaže z različnimi znaki, ki so lahko telesni, kognitivni in vedenjski.

Ko smo anksiozni, se naše telo pripravi na boj, beg ali zamrznitev. Učenec v šoli lahko poroča o stiskanju v trebuhu, o glavobolu, razbijanju srca, napetih mišicah, opazimo lahko zardevanje, pospešeno dihanje in podobno.

Ko smo anksiozni, se pojavijo spremembe tudi na ravni misli/kognicij. Rapee s sodelavci (2019) ugotavlja, da delajo anksiozni posamezniki pri svojem razmišljanju dve napaki – precenjujejo verjetnost, da se bo zgodilo nekaj neprijetnega, ob tem pa precenjujejo tudi resnost posledic. Značilnost

Anksioznost se pri otrocih in mladostnikih pogosto kaže v obliki psihosomatskih težav.

Anksiozni posamezniki delajo pri svojem razmišljanju dve napaki – precenjujejo verjetnost, da se bo zgodilo nekaj neprijetnega, ob tem pa precenjujejo tudi resnost posledic.

anksioznih posameznikov so torej zaskrbljujoče misli in nagnjenost k temu, da vedno pričakujejo najslabše, ob tem pa so prepričani, da se s tem ne bodo zmogli spoprijeti (slika 1). Primer tega je učenec, ki ni rešil ene naloge v testu, zdaj pa je prepričan, da bo dobil negativno oceno.

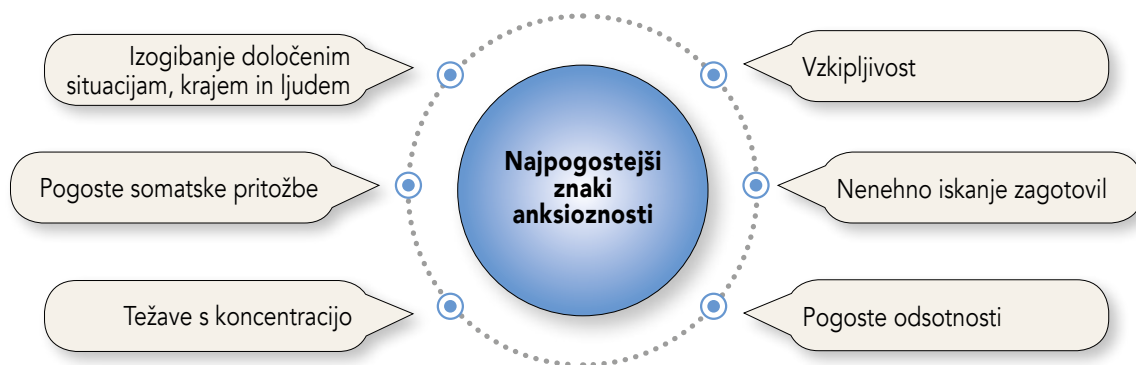


Slika 1: Anksiozni posamezniki precenjujejo verjetnost, da se bo zgodilo nekaj neprijetnega, precenjujejo tudi resnost posledic, ob tem pa so prepričani, da se s situacijo ne bodo zmogli spoprijeti

Izogibalno vedenje je pglavitni dejavnik vzdrževanja anksioznosti, saj posameznik z nenehnim izogibanjem ne dobi izkušnje, da se zmore soočiti z zahtevno situacijo.

Pričakovani odziv posameznika v situacijah, ko občuti nevarnost ali ogroženost, je izogibanje. Anksiozni učenec morda odklanja šolo, se izogiba ocenjevanju, išče zagotovila in podobno. Izogibalno vedenje je pglavitni dejavnik vzdrževanja anksioznosti, saj posameznik z nenehnim izogibanjem ne dobi izkušnje, da se zmore soočiti z zahtevno situacijo.

Nekatera vedenja anksioznih otrok in mladostnikov so zbrana tudi v sliki 2.



Slika 2: Nekateri pogosti znaki anksioznosti pri otrocih in mladostnikih

Dejavniki tveganja

Čas in sodelavke (2022) ugotavljajo, da je anksioznost posledica vzajemnega delovanja več dejavnikov, med katerimi je treba posebej opozoriti predvsem na genetske dejavnike in temperament, učenje z izkušnjami in stresorje, ki jih doživlja posameznik.

Otroci z inhibiranim temperamentom imajo večjo verjetnost za razvoj težav ponotranjanja. Inhibicija je nagnjenost k temu, da se umakneš od neznanih ljudi, objektov ali situacij. S tem se posameznik ne nauči soočanja z zahtevnimi situacijami, kar anksioznost vzdržuje.

Genetika ima na razvoj anksioznosti zmeren vpliv, to pomeni, da se morda vsaj eden od staršev ali starih staršev prav tako sooča s povečano anksioznostjo. Če morda ta oseba ne zna ustrezno obvladovati svoje anksioznosti, se otrok prek modelnega učenja uči neučinkovitega odzivanja. Anksiozni ljudje so se naučili, da je svet nevaren. Zaradi umika ali izogibanja situaciji otrok zamuja priložnosti za učenje, zato se bo težko naučil, da se zmore spoprijeti. Izogibalno vedenje pri otroku lahko tudi izzove pretirano zaščitniški ali prestrog, preoster odziv pri drugih ljudeh (starših in učiteljih). Anksiozni otroci imajo ob sebi pogosto ljudi, ki jim dajejo dodatno pomoč ali zagotovila, kar še dodatno prispeva k vzdrževanju anksioznosti.

Neredko pa je vzrok za anksioznost tudi soočanje z več obremenilnimi izkušnjami. Soočanje z medvrstniškim nasiljem, odklanjanjem, naravnimi nesrečami ali neugodnimi družinskimi okoliščinami spodbuja otrokovo samozaupanje in vnaša v otroka dvom v sposobnost soočanja z zahtevnimi situacijami.

Strategije pomoči

Strah je v prvi vrsti odziv organizma na situacije, ki jih zaznamo kot nevarne. V svoji adaptivni obliki ima torej varovalno funkcijo – posameznika pripravi na nevarnost in spodbudi prilagoditvena vedenja, da bi se izognil novim negativnim izkušnjam. Kako torej vemo, da učenec potrebuje pomoč? Če je učenec zaskrbljen ali tesnoben v situacijah, ko to ni razvojno pričakovano, ko so simptomi pretirano močni in pogosti, se pojavljajo v situacijah, ko ni objektivne nevarnosti, in pomembno ovirajo posameznikovo funkcioniranje ter mu preprečujejo opravljanje nujnih ali želenih aktivnosti, lahko govorimo o anksiozni motnji. Anksiozne motnje spadajo med stabilnejše oblike motenj, z malo spontaniziranih izboljšanj, saj simptomi motnje, predvsem izogibanje, to vzdržujejo sami po sebi (Čas idr., 2022; Rapee idr., 2019).

Anksiozne motnje spadajo med stabilnejše oblike motenj, z malo spontaniziranih izboljšanj, saj simptomi motnje, predvsem izogibanje, to vzdržujejo sami po sebi.

Kako lahko pomagajo strokovni delavci šole

Otroci v šoli preživijo v poprečju več kot 25 ur tedensko, zato imajo učitelji in svetovalni delavci pomembno vlogo pri prepoznavanju anksioznosti pri učencih in dijakih, lahko so močna opora pri spoprijemanju z anksioznostjo, zato je izjemnega pomena ustrezno reagiranje vseh zaposlenih v šolah.

Svetovalna služba in učitelji naj pri načrtovanju intervencij izhajajo iz funkcionalne analize vedenja (Jurišić, 2023), ki je celovit in individualiziran pristop, s katerim ugotovimo, kaj je namen ali funkcija

posameznega vedenja (zakaj nekdo počne, kar počne), oblikujemo načrt spreminjanja dejavnikov, ki sprožajo ali vzdržujejo vedenje, in učimo nadomestnih vedenj s pozitivnimi intervencijami (pozornost, pohvala, nagrada).

Funkcionalna analiza vedenja

Kot vsako drugo vedenje je tudi vedenje anksioznega otroka motivirano – večinoma se v primeru anksioznosti posameznik želi izogniti situacijam, ki mu povzročajo anksioznost. Cilj funkcionalne analize vedenja (v nadaljevanju FAV) je tako zmanjšati moteča, izogibalna vedenja in povečati želeno vedenja (mirno reagiranje, izpostavljanje). Smiselno je, da FAV opravljamo ob intenzivnem sodelovanju vseh strokovnih delavcev, ki se srečujejo z otrokom; če je mogoče, v načrtovanje vključimo tudi starše.

Funkcionalna analiza vedenja poteka v treh korakih:

1. Opazovanje in ocenjevanje vedenja: vedenje opazujemo v različnih situacijah, ga merimo in štejemo (ponovitve, trajanje) ter določimo začetek, konec in morebitne sprožilce. Opis vedenja naj bo kar se da konkreten.
2. Hipoteza o funkciji vedenja: razmislimo, kaj posameznik s takim vedenjem doseže, pridobi. Razmislimo, kateri so dejavniki, ki vzdržujejo tako vedenje. Kakšne so posledice vedenja? Kaj stori učitelj? Funkcija vedenja je lahko pridobiti pozornost drugih, pridobiti prijetne telesne občutke ali pridobiti predmete, dejavnosti. Funkcija motečih, neželenih vedenj pri anksioznih učencih in dijakih je pogosto izogibanje predmetom, situacijam, dejavnostim. Lahko pa z vedenjem učenec sporoča svoje občutke, potrebe in želje. Za vsako od opaženih neželenih vedenj v FAV pripravimo tako imenovano shemo A-B-C, ki je grafično prikazana na sliki 3.

Shema A-B-C vključuje informacije o sprožilcih vedenja, natančen opis samega vedenja in razmislek o posledicah, ki jih ima tako vedenje za učenca oziroma dijaka.



Slika 3: Shema A-B-C za oceno funkcije vedenja

Primer sheme A-B-C za učenca, ki čuti močno anksioznost pred ocenjevanjem, bi tako lahko vključevala naslednje elemente:

A – sprožilci – pisanje testa, reševanje naloge pred tablo, ustno ocenjevanje

B – vedenje – učenec se trese, jeclja, skuša prestaviti ocenjevanje, med uro večkrat prosi za odhod na stranišče, kjer ostane dolgo

C – posledice – učitelj ob prvih znakih stiske pošlje učenca v svetovalno službo, da se pomiri, omogoči mu ocenjevanje izven razreda, predstavljane seminarske naloge v kabinetu in podobno.

Prilagoditve, ki jih je učitelj omogočil z namenom zmanjševanja stiske, so vplivale na vzdrževanje anksioznosti, saj učenec ali dijak ni imel priložnosti, da bi se soočil s tesnobo in na podlagi novih izkušenj spremenil svoja zmotna prepričanja.

3. Načrt spreminjanja vedenja – če želimo, da se spremeni učenčevo vedenje, moramo izhajati iz sheme A-B-C:

A – Spreminjanje okoliščin in sprožilcev: oblikovanje rutin, preusmerjanje pozornosti, sprememba zahtevnosti ravni poučevanja (odmori, prilagoditve)

B – Nadomeščanje vedenja: izbor sprejemljivejšega vedenja, ki služi isti funkciji in učenje želenega vedenja. To poteka prek oblikovanja vedenja (postopna krepitev približkov končnega vedenja), učenje z zgledom in učenje s »simulacijo« vedenja.

C – Spreminjanje posledic: verjetnost pojavljanja neželenega vedenja zmanjšamo z umikom pozitivnih/prijetnih posledic, izgubo privilegijev, ignoriranjem ali gašenjem neželenega vedenja.

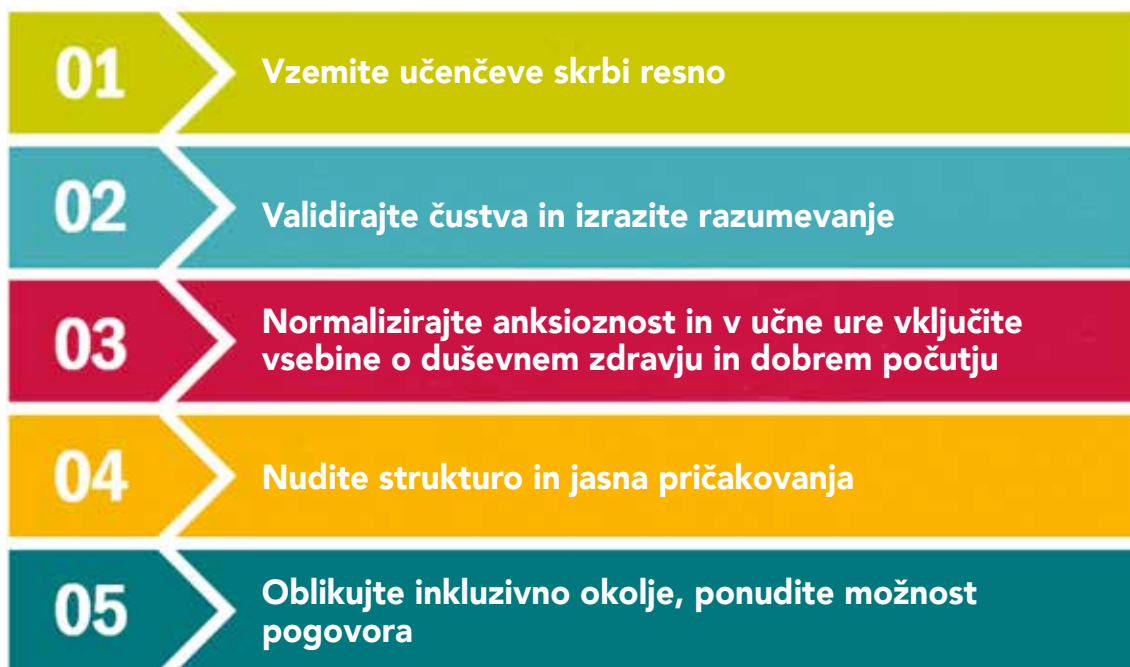
Učinkovite intervencije za uporabo v razredu

Šola je okolje, v katerem lahko veliko storimo na področju preventivnega delovanja in pomoči pri blagih do zmernih oblikah anksioznosti. Čas in sodelavke (2022) opisujejo nekatere pristope, ki delujejo pri tem. Vsi otroci, ne le anksiozni, najbolje delujejo v okoljih, ki jim zagotavljajo varnost in v katerih vedo, kaj pričakovati. To je uresničeno v umirjenih, podpornih in organiziranih razredih z ustaljeno rutino, ki jih vodijo učitelji, ki avtoriteto vzdržujejo na pozitiven način. To so razredi, v katerih veljajo jasna pravila, ki so podprta s konsistentnimi posledicami.

Preventivno delovanje v razredu se začne z odkritim pogovorom o anksioznosti – normalizacija anksioznosti, ki je pogosto čustvo, res da neprijetno,



Slika 4: Priročnik *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje* (Batagelj in Lekić, 2021) je lahko v pomoč pri načrtovanju razrednih ur, delavnic ali individualnih obravnav v svetovalni službi



Slika 5: Priporočila za pogovor z anksioznimi učenci in dijaki

a nenevarno. Učencem predstavimo, da anksioznost občutimo vsi ljudje in da se jo lahko naučimo obvladovati. Pomemben del preventivnega delovanja je tudi čustveno opismenjevanje in učenje o čustvih. Pri tem lahko učitelji in svetovalni delavci izpeljejo tematske delavnice z zunanjimi izvajalci ali pa tematiko obdelajo pri razrednih urah ali dnevih dejavnosti. Pomemben del preventivnega delovanja je izvajanje vaj sproščanja za ves razred. Posebno učinkovite so vaje postopnega mišičnega sproščanja in umirjeno dihanje. V pomoč so lahko avdioposnetki sproščanj, ki so objavljeni kot del priročnika *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje* (slika 4).

Pri pogovoru z učenci/dijaki in starši je dobro upoštevati priporočila, ki so zbrana na sliki 5 (The Anna Freud National Centre for Children and Families, 2024):

1. Vzemite učenčeve skrbi resno. Anksiozne otroke je pogosto sram zaradi njihovih težav in ne glede na starost potrebujejo veliko poguma, da spregovorijo o anksioznosti. Tudi starši teh otrok in mladostnikov se pogosto soočajo z občutki krivde, da so oni krivi za otrokovo anksioznost. Zato je pomembno, da imajo tudi starši dostop do preverjenih informacij glede vzrokov za anksioznost pri njihovih otrocih.
2. Validirajte učenčeva čustva in jim izrazite razumevanje. To ni enako kot priznavanje, da je njihova skrb upravičena. Rečete lahko: »Če bi jaz bil prepričan, da se mi bodo vsi smejali, bi tudi naredil vse, da se izognem športnemu dnevu.« Izogibajte se predvidevanjem, minimaliziranju njihovih občutij, izogibajte se ponujanju zagotovil in pomirjanju z besedami »pomiri se«, »sprosti se«, »vse bo dobro«.
3. Vključite v učne ali razredne ure vsebine o anksioznosti in duševnem zdravju ter dobrem počutju. Posvetujte se s svetovalno službo glede delavnic, ki so na voljo ali jih lahko pripravite skupaj.

4. Ponudite strukturo in izražajte jasna pričakovanja. Vsi učenci, še posebno pa anksiozni, bolje delujejo v razredu z dosledno vsakodnevno rutino, na katero se lahko zanesejo. Ponudite vizualne pripomočke, kot so koledarji in urniki, da se bodo lažje pripravili na morebitne spremembe.
5. Oblikujte inkluzivno okolje in ne izpostavljajte učenca zaradi anksioznosti pred vsem razredom, raje se dogovorite za signal, ki vam ga bo dal, ko bo v stiski.
6. Spodbujajte učenca, da se pogovori z vami, če mu je težko. Pogosto učenci ne želijo poiskati pomoči učitelja ali svetovalnega delavca, ker ne želijo biti v breme, ker se bojijo, da bodo s tem nadležni, ali pa enostavno ne vedo, kaj bi rekli. Verjetnost tega, da se vam bo učenec odprl, lahko povečate tako, da se dogovorite za redna srečanja (npr. vsak torek 10 minut pred poukom) in glede načina, kako vas bo kontaktiral (pride do vas v kabinet, vam napiše sporočilo na listek, vam napiše elektronsko pošto) ali kako vam bo med poukom sporočil, da mu je težko (poseben znak, gesta, beseda in podobno).

Čas, Seršen Fras, Hudoklin (2022) navajajo še nekatere druge poudarke, ki jih je smiselno upoštevati. Soočanje z anksioznostjo je za učenca zahtevno; izogibanje zahtevnim situacijam je naravni odziv posameznika. Zato je dobrodošlo opraviti motivacijski pogovor z otrokom o tem, kako anksioznost vpliva nanj – česa zaradi anksioznosti ne more početi. Pomembno je, da otrok/dijak razume anksioznost in da pridobimo njegovo zaupanje, saj je od tega odvisna učinkovitost naslednjega koraka – soočanja s strahom.

Z učencem se dogovorite za načrt, ki ga bo lahko uporabil, ko bo anksioznost narasla. Dogovorite se glede uporabe materialov za pomirjanje (npr. žogica za stiskanje, elastika ipd.), glede gibalnega odmora, časa in prostora za pomiritev in drugih strategij. Ko učenec poroča o težavi, ne posredujte prehitro namesto njega, saj se bo sicer naučil, da se sam ne zmore spopasti s težavo. Namesto tega se vprašajte, kaj je najhuje, kar se lahko zgodi, če ne boste takoj posegli v reševanje njegovega problema. Izogibajte se pogostemu preverjanju, kako se počuti, saj mu s tem pomagate usmerjati pozornost na njegovo anksioznost. Poleg tega je ključno, da vsako soočanje z anksioznostjo prepoznate in nagradite. Najpogostejša nagrada naj bo izkazovanje naklonjenosti z nasmehom, *petko*. Z zanimanjem zanj damo učencu vedeti, da nam je njegovo ravnanje všeč, in ga spodbujamo k takemu vedenju tudi v prihodnje.

Druga vrsta nagrade, ki jo je smiselno pogosteje uporabiti, so pohvale. Pohvala je najmočnejše orodje, ki ga imajo učitelji. Pohvala naj bo priznanje za trud, uporabo veščin ali pogumno ravnanje. Pohvala naj bo jasna, konkretna in določna, da bo otrok razumel, kaj dela dobro. Hkrati pa se je treba izogibati primerjavam z drugimi učenci in pretirani hvali, ki lahko da učencem občutek, da se od njih ne pričakuje veliko.

Primeri ustreznih pohval:

- Danes si se zares potrudil, ko si šel v šolo v nabito polnem avtobusu.
- Vem, da te včasih skrbi, da boš obtičal v množici, zato sem res ponosen, da si se spopadel s svojim strahom.
- Danes si ostal celo uro pri matematiki. Ponosna sem na to, kako si uporabil realistične misli in z njimi zmanjšal svoj strah.
- Odlično. Danes si bil čisto tiho, ko smo mimo ostalih razredov odšli do jedilnice.
- Res si se potrudil pri oblikovanju prvega osnutka plakata. Bravo.

Uporabimo lahko tudi druge nematerialne nagrade, kot so ugodnosti (manj domače naloge, igranje družabne igre med uro DSP in podobno) ali dodatna pozornost.

Občasno lahko uporabimo tudi materialne nagrade, kot so majhne igračke, nalepke ali šolski pripomočki. V mnogih pogledih je otroku najlažje dati materialno nagrado, vendar ima tudi najmanjši učinek.

Nagrade naj bodo sorazmerne otrokovemu trudu, moramo pa jih dati takoj, ko je mogoče po opravljeni nalogi. Mladostniki imajo nagrade ravno tako radi kot otroci. Čeprav se bodo nekateri morda pretvarjali, da jim nič ne pomeni, jim priznanje pomembnih ljudi veliko pomeni in jih bo spodbudilo k vztrajanju.

Zato je izrednega pomena, da imamo z otrokom ali mladostnikom, ki mu pomagamo pri soočanju z anksioznostjo, dober in iskren odnos.

Kaj pa v primeru hujših oblik anksioznosti

Čeprav večina učencev s povečano anksioznostjo ne potrebuje specialistične obravnave, pa je pri otrocih in mladostnikih, ki trpijo za huje izraženimi simptomi anksioznosti in jih ti pomembno ovirajo pri njihovem vsakodnevnem funkcioniranju (obiskovanje šole, druženje z vrstniki, opravljanje prostočasnih aktivnosti) ter imajo pridruženo še kakšno drugo duševno motnjo (depresija, vedenjska motnja, ADHD idr.), potrebna vključitev strokovnjaka s področja duševnega zdravja (psiholog, klinični psiholog ali pedopsihiater).

Za pomoč anksioznim učencem v šoli in preprečevanje nadaljnjega poslabšanja anksioznosti je ključno, da so učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovni delavci dobro seznanjeni s področjem anksioznih motenj in da poznajo oblike pomoči, ki so v okolju na voljo. Skoraj dve tretjini staršev otrok z anksioznostjo poroča, da so zaradi tega iskali strokovno pomoč. Okoli 38,4 odstotka teh otrok je specialistično pomoč tudi dobilo, a manj kot 3 odstotki so bili deležni z dokazi podprte pomoči v obliki VKT (David idr., 2018). Avtorji ugotavljajo, da so razlogi za tako majhen delež anksioznih otrok, ki prejmejo pomoč, težave pri razlikovanju med razvojno pričakovanimi in klinično pomembnimi oblikami anksioznosti, pomanjkanje informacij o tem, na koga se lahko obrnejo, zaznavanje negativnih posledic iskanja pomoči ter pomanjkanje strokovnjakov in storitev na tem področju.

Anksioznost je pogosto spregledana ali neobravnavana tudi zato, ker obstaja prepričanje, da je prehodnega značaja in nima posledic (Čas idr., 2022). Če v razredu opazimo, da se učenec ali dijak spopada z anksioznostjo, je smiselno opraviti pogovor s šolsko svetovalno službo in starši ter se dogovoriti, ali bi bila potrebna ocena in obravnava v zunanji instituciji.

Ko je sprejeta odločitev, da se družina vključi v specialistično obravnavo, obstaja v Sloveniji več možnosti:

- napotitev k psihologu z napotnico osebne zdravnika,
- vključitev v obravnavo v svetovalnih centrih Maribor, Ljubljana, Novo mesto in Koper,
- vključitev v program Cool Kids.

Britanski Nacionalni inštitut za odličnost zdravja in nege (NICE) kot terapijo prvega izbora, ko gre za pomoč na področju anksioznosti pri otrocih, mladostnikih in odraslih, opredeljuje vedenjsko

kognitivno terapijo (NICE, 2014). V nadaljevanju bodo kratko opisani osnovni principi vedenjsko-kognitivne terapije pri anksioznosti in na vedenjsko-kognitivni teoriji temelječe intervencije, ki jih lahko učitelj uporabi v razredu, posebej pa bo predstavljen program Cool Kids (Rapee idr., 2019), ki je s pomočjo sredstev Ministrstva za zdravje preveden in prirejen za slovenski prostor.

Elementi kognitivno-vedenjskega pristopa pri blaženju anksioznosti

Za razumevanje tega, katere strategije v razredu bodo učinkovite pri podpori anksioznemu učencu, je pomembno, da tudi učitelj pozna osnovna izhodišča vedenjsko-kognitivnega pristopa (slika 6). Vedenjsko-kognitivna terapija temelji na razumevanju povezanosti mišljenja, vedenja in čustvovanja. Izhaja iz predpostavke, da to, kar mislimo in kako se vedemo, vpliva na to, kako se počutimo. In to, kako se počutimo, vpliva na to, kako se vedemo, kar utrjuje nekoristne misli ter prepričanja in slabo počutje. S spremembo nekoristnih misli, napačnih prepričanj in izkrivljenega mišljenja ter nefunkcionalnega ravnanja lahko vplivamo na naša čustva, kar potem povratno vpliva na naše vedenje, ravnanje, to pa dolgoročno spreminja naše razmišljanje (Rapee idr., 2019; Čas idr., 2022).

Vedenjsko-kognitivna terapija temelji na razumevanju povezanosti mišljenja, vedenja in čustvovanja. Izhaja iz predpostavke, da to, kar mislimo in kako se vedemo, vpliva na to, kako se počutimo.



Slika 6: Model anksioznosti z vedenjsko-kognitivne perspektive

Vedenjsko-kognitivna obravnava anksioznosti vključuje pet glavnih komponent (Albano in Kendall, 2002):

- psihoedukacija – vključuje informacije o anksiozni motnji in dražljaju, ki pri posamezniku sproža anksioznost,
- trening veščin za uravnavanje somatskih reakcij – usmerjenost na vzburjenje avtonomnega živčnega sistema in povezane fiziološke reakcije,
- kognitivna restrukturacija – identifikacija nerealističnih misli in spodbujanje bolj realističnega razmišljanja,
- izpostavljanje – postopno, sistematično in kontrolirano izpostavljanje zastrašujočim situacijam,

- preprečevanje relapsa – utrjevanje in generalizacija pridobljenih znanj in veščin z namenom preprečevanja poslabšanja.

Osnovna strategija vedenjsko-kognitivnega modela je postopno izpostavljanje situacijam, ki izzovejo anksioznost (Bubrick, 2023). Izpostavljanje poteka v varnem okolju in po majhnih korakih. Ko se posameznik počasi navaja na vsakega od sprožilcev anksioznosti, začne anksioznost upadati in posameznik je pripravljen na soočanje z naslednjim sprožilcem. Cilj vedenjsko-kognitivne terapije je, da se posameznik *oduči* izogibalnega vedenja in se nauči učinkovitejših strategij soočanja.

Izpostavljanje je zahtevno tako za otroke kot za njihove starše, zato je pomembno, da je otrok za svoj trud in poskuse izpostavljanja nagraden. Nagrade so lahko materialne in nematerialne, otrok naj nagrado pridobi za vsak poskus izpostavljanja in »pogumnega« vedenja. S tem otroka spodbujamo k opuščanju izogibalnega vedenja. To, da se bo anksioznost zmanjševala in bodo otroci ponovno počeli stvari, ki jih radi počnejo ali jih morajo početi, bo največja nagrada za vložen trud.

Program Cool Kids

Cool Kids je program za soočanje z anksioznostjo, ki so ga leta 1993 razvili na Univerzi Macquarie v Sydneyju; leta 2020 je bila izdana posodobljena izdaja programa. Program izvajajo v 25 državah, v Evropi med drugim v Skandinaviji, na Islandiji, v Italiji in od leta 2020 tudi v Sloveniji. Program je namenjen osnovnošolcem od 7. do 12. leta ter mladostnikom, starim od 13 do 17 let (program Chilled). Poleg samega programa so bili v slovenščino prevedeni tudi delovni zvezki za obe starostni skupini, ki služijo kot podpora pri domači vaji veščin.

Program temelji na vedenjsko-kognitivni terapiji in je strukturiran v deset srečanj, ki se izvedejo v obdobju 12 tednov. Program je usmerjen na veščine, s katerimi si lahko otroci in mladostniki pomagajo pri zmanjševanju anksioznosti. Izvajajo ga lahko akreditirani svetovalci/terapevti, ki morajo imeti zaključeno usposabljanje iz vedenjsko-kognitivne terapije in pridobljeno akreditacijo za izvajanje programa.

Glavne vsebine, ki jih program pokriva, so:

- učenje o čustvih in anksioznosti,
- učenje bolj realističnega razmišljanja,
- kako biti starši anksioznemu otroku,
- lestvice napredka – premagovanje anksioznosti prek soočanja z anksioznostjo,
- druge veščine, kot sta izboljšanje samozavedi ali učenje reševanja problemov.

Program je bil med prvimi, ki je predvideval aktivno udeležbo staršev, kasneje je to postala splošna praksa, ki se je razširila v večino programov. Pri mlajših otrocih so starši prisotni na vsakem srečanju, pri mladostnikih, ki se programa praviloma udeležujejo sami, pa so za starše predvidena tri individualna srečanja.

Cool Kids se osredotoča predvsem na te tri vidike (Rapee idr., 2019):

1. spreminjanje vzorcev mišljenja s kognitivno restrukturacijo,
2. spodbujanje otrok k spoprijemanju z zanje zahtevnimi okoliščinami,
3. spreminjanje interakcij med staršem (učiteljem) in otrokom v smeri, ki spodbuja samostojnost in zaupanje vase.

Analize kažejo, da gre za učinkovit program in da se »pri otrocih in mladostnikih ob zaključku programa opazajo pomembni pozitivni izidi na področju duševnega zdravja in izboljšanja na področju kvalitete življenja. Od 60 do 77 odstotkov otrok in mladostnikov, ki so pred vključitvijo v program imeli katero od diagnoz anksiozne motnje, po zaključku kriterijev za diagnozo ne izpolnjujejo več.« (Program Cool Kids, 2020) Udeleženci poročajo predvsem o pomembnem izboljšanju počutja, posebej so izpostavili manj izogibanja oziroma pogostejše izpostavljanje.

Vključitev v program je trenutno mogoča v enem od izvajalskih centrov (SCOMS Maribor, SCOMS Ljubljana, ZD Ljubljana, enota Vič Rudnik, in ZD Velenje), načrtuje pa se priprava na usposabljanje in akreditacijo šolskih svetovalnih delavcev za izvajanje programa v šolskem okolju. V pripravi je tudi uvedba novih modulov programa za otroke in mladostnike s specifičnimi značilnostmi, trenutno za otroke in mladostnike z motnjo avtističnega spektra.

Sklep

Šola je lahko za nekatere učence in dijake okolje, v katerem doživljajo močno anksioznost. Hkrati pa je to okolje, v katerem lahko imajo ob ustreznem razumevanju in pristopu priložnost za postopno in varno soočanje s svojimi strahovi in skrbmi. Strokovni delavci šol (učitelji in svetovalni delavci) imajo ključno vlogo tako na področju preventive kot podpore. Za učinkovito ravnanje je pomembno dobro razumevanje vzrokov za nastanek anksioznosti, znakov, ki kažejo na anksioznost, in učinkovitih strategij za pomoč in podporo. Najpomembnejši poudarek, ki ga lahko učitelji in svetovalni delavci posredujejo učencem in dijakom je ta, da je anksioznost normalen in pričakovan odziv na vsakodnevne težave in da obstajajo učinkovite oblike pomoči. Učitelji in svetovalni delavci lahko z jasno strukturo in pričakovanji, inkluzivnim delovanjem, poučevanjem o anksioznosti in dobrem počutju, odprtostjo in razpoložljivostjo ter vključevanjem z dokazi podprtih intervencij pomembno doprinesejo k boljšemu obvladovanju anksioznosti pri učencih in dijakih. Za bolj sistematično podporo učencem in dijakom z višjimi stopnjami anksioznosti pa je v Sloveniji na voljo program Cool Kids, ki omogoča otrokom in mladostnikom, da se ob podpori akreditiranega terapevta, ki sodeluje tako s šolo kot s starši, postopno soočajo s svojo anksioznostjo. ■

Viri in literatura

- Albano, M. A. in Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: clinical research advances. *International Review of Psychiatry*, 14, 129–134.
- APA – American Psychological Association (2024). Anxiety. <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- Batagelj, T. in Lekić, K. (2021). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje? Veščine za vsakdan in viri opore v stiski*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Bayer, J. K., Brown, A., Prendergast, L. A., Bretherton, L., Hiscock, H., Mihalopoulos, C., Nelson-Lowe, M., Gilbertson, T., Noone, K., Bischof, N., Beechey, C., Muliadi, F. in Rapee, R. M. (2022). Follow-up of the Cool Little Kids translational trial into middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(1), str. 88–98. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.13464>
- Bubrick, J. (2023). *Behavioral Treatment for Kids With Anxiety*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/article/behavioral-treatment-kids-anxiety/>
- Čas, P., Seršen Fras, A. in Hudoklin, M. (2022). *Pomoč anksioznemu učencu; Priročnik za učitelje*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- David, D., Cristea, I. in Hofmann, S.G. (2018). Why Cognitive Behavioral Therapy is the Current Gold Standard of Psychotherapy. *Front Psychiatry*. 9(4). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00004> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5797481/>

Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, T. in Korošec, A. (2023). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Jurišić D., B. (2023). *Ocena funkcije vedenja in program podpore za otroke z avtističnimi motnjami*. IC Pika.

National Institute for Health and Care Excellence (NICE). *Anxiety disorders. Quality standard*. <https://www.nice.org.uk/guidance/qs53/chapter/Quality-statement-2-Psychological-interventions>

Program COOL Kids. (b. d.). <https://coolkids.si/>

Rapee, R. M., Lyneham H. J., Hudson J. L., Wuthrich V. M., Kangas M., Schniering C. A. in Wignall A. (2019). *Program za pomoč pri spoprijemanju z anksioznostjo Cool Kids*, 2. izdaja. Centre from Emotional Health, Macquarie University.

The Anna Freud National Centre for Children and Families. *Let's talk about anxiety: animation and teacher toolkit*. <https://www.annafreud.org/resources/schools-and-colleges/lets-talk-about-anxiety-animation-and-teacher-toolkit/>

Zupančič, M. (2004). Čustveni in osebnostni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 546–570). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.



www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/

PODPORA PRI SAMODESTRUKTIVNEM VEDENJU



Samopoškodovanje lahko prepoznamo po kombinaciji različnih vedenj/stanj, kot so:

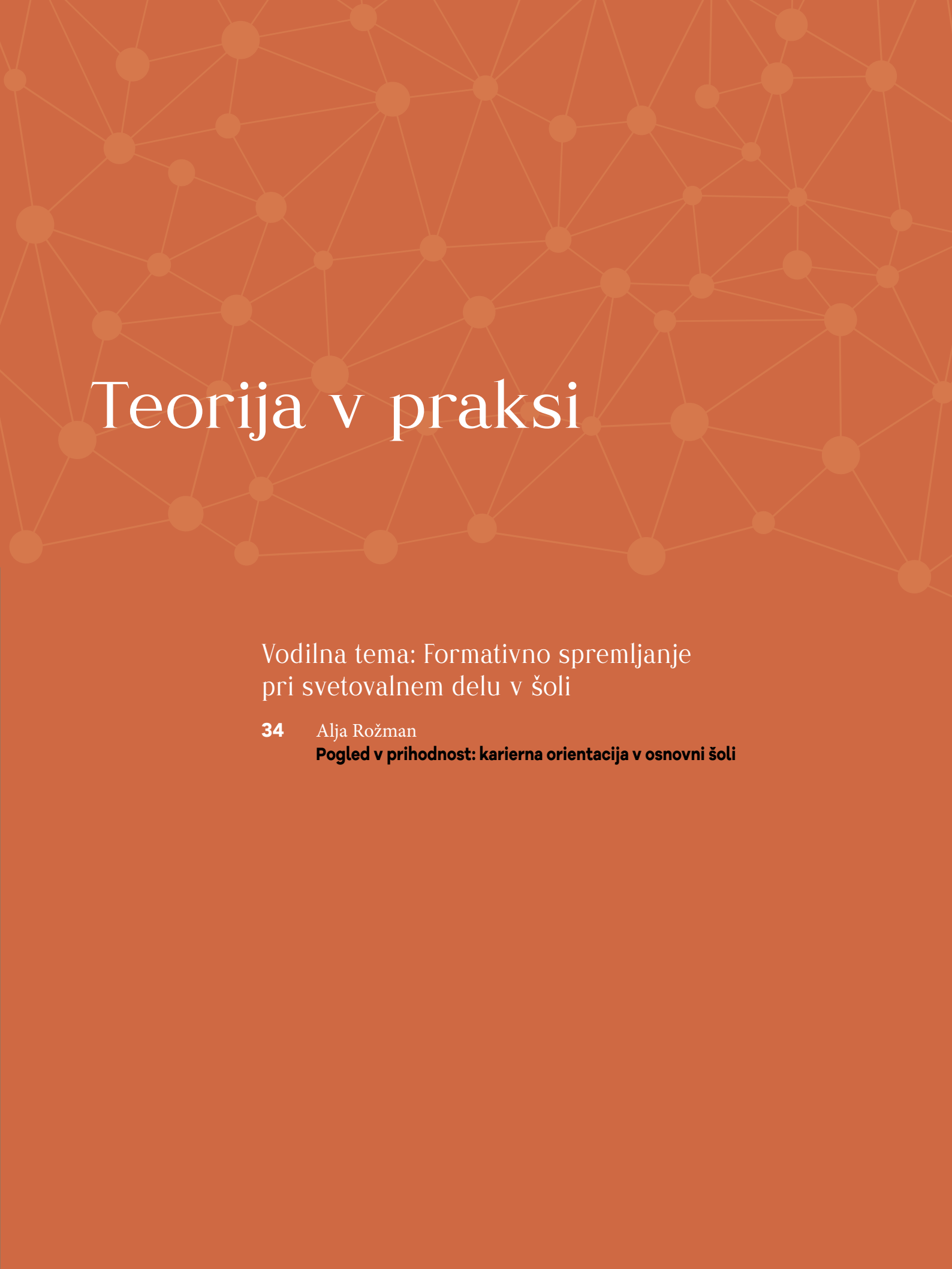
- slabo pojasnjene in pogoste poškodbe;
- prikrivanje poškodb z oblačili (npr. z dolgimi rokavi ali hlačami pri športni vzgoji ali v toplem vremenu) ali z modnimi dodatki (npr. z ročniki, rokavi, čevlji, ...)

lahko vidne



PODPORA UČENCEM V STISKI





Teorija v praksi

Vodilna tema: Formativno spremljanje
pri svetovalnem delu v šoli

34 Alja Rožman

Pogled v prihodnost: karierna orientacija v osnovni šoli

Pogled v prihodnost: karierna orientacija v osnovni šoli

Looking into the Future: Career Guidance in Primary School

34

Alja Rožman

Osnovna šola Sečovelje
alja.rozman@ossecovlje.si

Izvleček

Ključne besede:

karierna orientacija,
izobraževanje, poklic,
samospoznavanje,
portfolio

Razvojna naloga *Ustvarjanje novih učnih okolij za 21. stoletje* je bila podlaga za začetek sistematičnega uvajanja elementov karierne orientacije med učence osnovne šole. Z izbranim razredom sem v obdobju od 6. do 9. razreda načrtovala in izvedla 15 delavnic, znotraj katerih sem pri učencih spodbujala spoznavanje samega sebe, svojih potencialov, interesov in strasti na področju dela in izven dela, raziskovanje poklicne identitete, razmišljanje o poklicni prihodnosti, oblikovanju lastnih poklicnih ciljev, razvijanje vztrajnosti, predanosti, sledenje ciljem, sprejemanje neuspehov kot priložnosti za učenje. Vse izdelke so učenci vložili v svoj portfolio, ki so ga oblikovali v začetku 6. razreda. V prispevku predstavljam, kako je potekalo uvajanje karierne orientacije v enem izmed oddelkov na OŠ Sečovelje. Glavni namen teh delavnic je, da učenci s pomočjo delavnic bolj poglobljeno povezujejo sposobnosti in interese z zmožnostmi, se učijo postavljanja realnih ciljev, prepoznavajo zunanje vplive na izbiro svojih interesov, razvijajo veščine samoopazovanja ter spoznavajo svet dela in izobraževanja.

Abstract

Keywords:

career guidance,
education, profession,
self-awareness,
portfolio

The developmental task *Creating new learning environments for the 21st century* was the basis for a systematic implementation of career guidance elements among 6 to 9 grade students. With a selected class, I planned and executed 15 workshops in the period from grade 6 to 9, where I encouraged the students to learn about themselves, their potentials, interests and passions, both work-related and not work-related, as well as to explore their work identity, think about their career path, form their own professional goals, develop persistence and dedication, follow goals and accept failures as learning opportunities. The students included all their products in their portfolio, created at the beginning of the grade 6. The article presents the process of implementing career guidance in one of the departments at the primary school Sečovelje. The main purpose of these workshops is to help students to connect more deeply their abilities and interests with their capabilities, to learn to set realistic goals, to recognize how outside influences affect the selection of their interests, to develop self-observation skills, and to learn about the world of work and education.

Uvod

Področja dela svetovalnih delavcev (varno, spodbudno in vključujoče okolje, celostni razvoj in dobrobit/ blagostanje otrok in učencev, učenje in poučevanje, vzgojno-izobraževalni prehodi, razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj), ki so zapisana v Programskih smernicah svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024), so zelo široka in omogočajo, da svetovalni delavci svoje delo prilagodijo potrebam šol in njihovim udeležencem. Od svetovalnih delavcev zahtevajo visoko mero prilagodljivosti okoliščinam. Tekom dneva se lahko svetovalni delavec ukvarja z več dejavnostmi, od nje pa je odvisno, ali bo znal presoditi, katero mora v posameznih okoliščinah postaviti v ospredje in katero lahko za kratek čas potisne v ozadje.

V nadaljevanju bolj podrobno predstavljam eno izmed področij dela svetovalnih delavcev, in sicer področje karierne orientacije. Področje velja za enega izmed pomembnejših, pa vendarle svetovalni delavci zanj nimajo nobenih konkretnih okvirov pri izvajanju, kar pomeni, da je to področje dela popolnoma odvisno od svetovalnega delavca samega. Iz tega razloga sem se v šolskem letu 2020/21 odločila, da se vključim v razvojno nalogo Zavoda RS za šolstvo *Ustvarjanje novih učnih okolij za 21. stoletje*, v okviru katere je bilo eno izmed ponujenih področij raziskovanja ravno karierna orientacija. Sama sem se že pred tem rada ukvarjala s karierno orientacijo, ki se mi zdi zelo pomembno področje dela, ki ga opravljamo svetovalni delavci.

Karierna orientacija v osnovni šoli vključuje svetovalno in posvetovalno delo z učenci, pri čemer gre lahko za individualne pogovore ali pa za skupinske delavnice in aktivnosti. Svetovalni delavci v okviru programa karierne orientacije sodelujemo z učitelji, drugimi strokovnimi delavci in vodstvom na

šoli, pa tudi z različnimi zunanjimi izvajalci. Poleg tega naše delo vključuje tudi delo s starši, ki predstavljajo pomembno podporo učencem pri njihovem procesu odločanja.

Z vključitvijo v omenjeno razvojno nalogo sem želela pripraviti sistematični načrt izvajanja karierne orientacije v osnovni šoli. Pripravila sem 15 delavnic za učence od 6. do 9. razreda. Sprva so bile delavnice namenjene spodbujanju spoznavanja samega sebe, svojih potencialov in interesov. Nadaljevali pa smo z delavnicami o raziskovanju poklicne identitete ter oblikovanju lastnih poklicnih ciljev.

Karierna orientacija v osnovni šoli

Pod pojmom karierna orientacija razumemo vsebine in pristope, s katerimi mlade v procesu izobraževanja opolnomočimo za vstop in delovanje na trgu delovne sile. V zadnjih letih se od mladih v sodobni družbi vedno bolj pričakuje, da se zavedajo vseh teh sprememb na trgu dela in da zato prevzamejo odgovornost za svoj osebni, socialni in karierni razvoj (Štremfl in Lovšin, 2015). Tudi v Beli knjigi (2011) je pojem kari-

erna orientacija opredeljen kot konstanten proces aktivnosti v posameznikovem življenju.

Pregelj Arčon in Skrt Leban (2000) navajata, da je priprava na nadaljnje izobraževanje in vstop v svet dela ena izmed nalog osnovne šole, pri čemer je pomembno, da poleg šolskih svetovalnih delavcev sodelujejo tudi drugi strokovni delavci šole. Pri tem ne gre pozabiti

dejstva, da je treba spoštovati pravico vsakega učenca, da lahko neodvisno sprejema svoje odločitve in da za njih prevzema tudi odgovornost. Hkrati pa je treba v dejavnosti ves čas vključevati tudi starše (Pregelj Arčon in Skrt Leban, 2000).

Pri svetovalnem delu z učenci je pomembno tudi, da s posameznimi vsebinami karierne orientacije spodbujamo učence, da začnejo razmišljati o sebi, spodbujamo jih k iskanju lastnih sposobnosti in talentov z namenom, da bi vsak našel vire za svojo pozitivno rast in razvoj.

Svetovalni delavec v okviru karierne orientacije deluje na vseh treh ravneh delovanja, ki so zapisane v Programskih smernicah svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024). Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda je v ospredju predvsem sooblikovanje načrta za izvajanje karierne orientacije v sodelovanju s strokovnimi delavci in starši (npr. roditeljski sestanki, priprava načrta izvedbe pri pouku ter koordinacija in izvedba vpisnega postopka za vpis učencev v nadaljnje izobraževanje). Na ravni oddelka so v ospredju različne delavnice ter izvedba različnih dejavnosti pri pouku, na ravni dela s posameznikom pa morda pomoč in svetovanje učencu pri odločitvi glede vpisa v srednjo šolo.

Pri svetovalnem delu z učenci je pomembno tudi, da s posameznimi vsebinami karierne orientacije spodbujamo učence, da začnejo razmišljati o sebi, spodbujamo jih k iskanju lastnih sposobnosti in talentov z namenom, da bi vsak našel vire za svojo pozitivno rast in razvoj (Pregelj Arčon in Skrt Leban 2000).

Poleg razmišljanja o sebi Sultana (2019) poudarja tudi pomen podpore, ki jo učenci potrebujejo pri spoznavanju sveta dela in pridobivanju znanja in spretnosti, ki jih bodo potrebovali za uspešno odločanje na prehodih iz ene na drugo stopnjo izobraževanja.

Gergorić in Založnik (2020) pišeta, da se karierna orientacija nanaša na sistematično in dosledno razvijanje kompetenc spoznavanja samega sebe, iskanja informacij za informirano odločanje, izbire poklicne poti in načrtovanja ter vodenja kariere.

Razvojna naloga Ustvarjanje novih učnih okolij za 21. stoletje – karierna orientacija

Izvedba delavnic je bila načrtovana za učence enega izmed dveh oddelkov od 6. do 9. razreda. V vsakem šolskem letu sem z učenci izvedla 15 delavnic, v okviru katerih sem pri učencih spodbujala spoznavanje samega sebe, svojih potencialov, interesov in strasti na področju dela in izven dela, raziskovanje poklicne identitete, razmišljanje o poklicni prihodnosti, obli-

kovanje lastnih poklicnih ciljev, razvijanje vztrajnosti, predanosti, sledenje ciljem, sprejemanje neuspehov kot priložnosti za učenje.

Delavnice so potekale v času razrednih ur v sodelovanju z razredničarko ter v času nadomeščanj.

Učenci v 6. razredu še ne razmišljajo o tem, kakšen poklic bi si želeli opravljati, prav tako ne razmišljajo o tem, katero srednjo šolo bodo izbrali v nadaljevanju šolanja. Prav pa je, da začnejo razmišljati o sebi in svojih močnih področjih. Pomembno je, da začnejo prepoznavati, kaj jih veseli, v čem so dobri. Preko spoznavanja sebe spoznavajo tudi, kako se ljudje med seboj razlikujemo v svojih potrebah, željah, ciljih, interesih.

Cilji aktivnosti v okviru razvojne naloge so samospoznavanje, spoznavanje sveta dela in izobraževanja ter oblikovanje osebne mape. Delo je potekalo v skupinah, parih ali individualno. Pri delavnicah sem upoštevala različne metode dela od igre vlog, učenja po modelu, pogovora, samorefleksij, delovnih listov ipd.

Dejavnosti sem razdelila v tri sklope, znotraj katerih sem izvajala različne dejavnosti z učenci v šestem razredu. Prvi sklop se nanaša na področje samospoznavanja, drugi sklop na spoznavanje sveta dela in izobraževanje, zadnji sklop sem namenila evalvaciji in urejanju portfolia.

Aktivnosti se razlikujejo v času trajanja, zato lahko nekatere krajše izvede tudi razredničarka v začetku razredne ure, nekatere so učenci opravljali samostojno doma. Ob koncu vsake aktivnosti si vzamemo čas za pogovor in refleksijo o aktivnosti. Nekatere aktivnosti sem izpeljala tudi preko MS Teams, saj je v tistem obdobju nekaj časa pouk potekal na daljavo.

Ob začetku izvajanja sem učencem predstavila namen delavnic in aktivnosti, ki jih bova sistematično izvajali skupaj z razredničarko. Staršem sem projekt predstavila na prvem roditeljskem sestanku v 6. razredu.

Prvi sklop: Spoznavanje samega sebe

Ta sklop delavnic predstavlja različne aktivnosti, v okviru katerih učenci aktivno razmišljajo o sebi, svojih

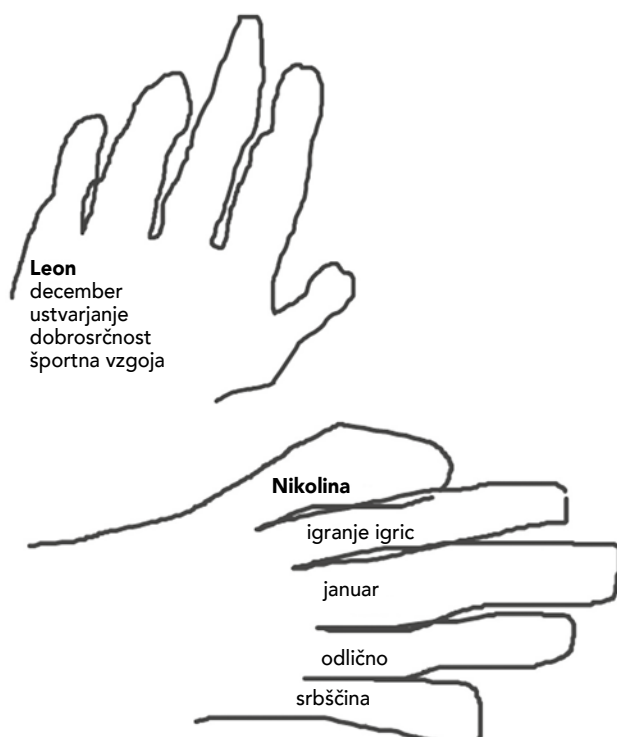
osebnostnih lastnosti, interesih, željah, ciljih. V tem sklopu sem izvedla šest različnih delavnic.

Namen aktivnosti je, da učenci začnejo bolj sistematično spoznavati sami sebe ter da ozaveščajo informacije o sebi. V 6. razredu smo se z učenci osredotočili na pet ključnih gradnikov, ki nam pomagajo pri raziskovanju sebe: vrednote, interesi, osebnostne lastnosti, življenjski cilji, moči. Nato smo v naslednjih razredih to nadgrajevali.

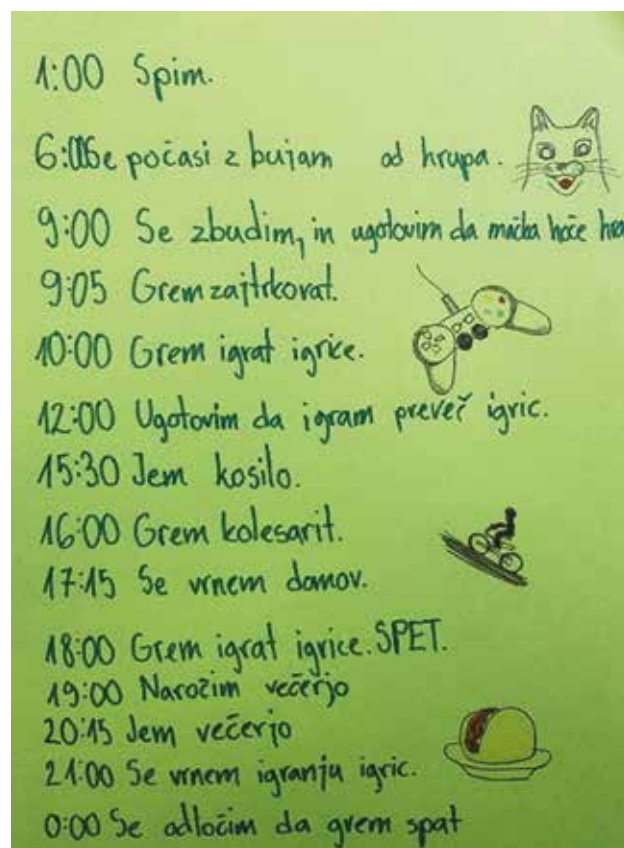
Ob začetku izvajanja delavnic je bilo učencem težko razmišljati o sebi, predvsem so potrebovali pomoč in usmerjanje k temu, da so ubesedili svoje lastnosti, interese, želje. Sprva so razmišljali zelo površinsko, v višjih razredih pa je bilo njihovo razmišljanje že bolj poglobljeno.

Prva dejavnost, ki sem jo izvedla z učenci, je predstavitev. Predstavitev lahko poteka na različne načine, in ker smo se v tistem času šolali na daljavo, sem to aktivnost izpeljala kar preko MS Teams. Namen aktivnosti je, da učenec izrazi svoje občutke, da prepozna svoje interese, želje, močne in šibke točke.

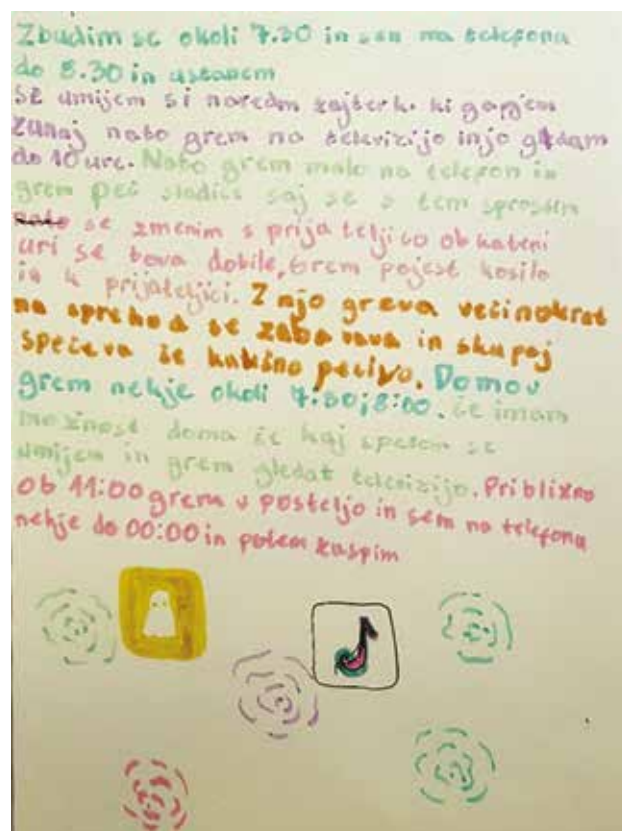
Učenci so narisali obris roke. Na vsak prst so zapisali vse tisto, kar je pomembno, da drugi vedo njih.



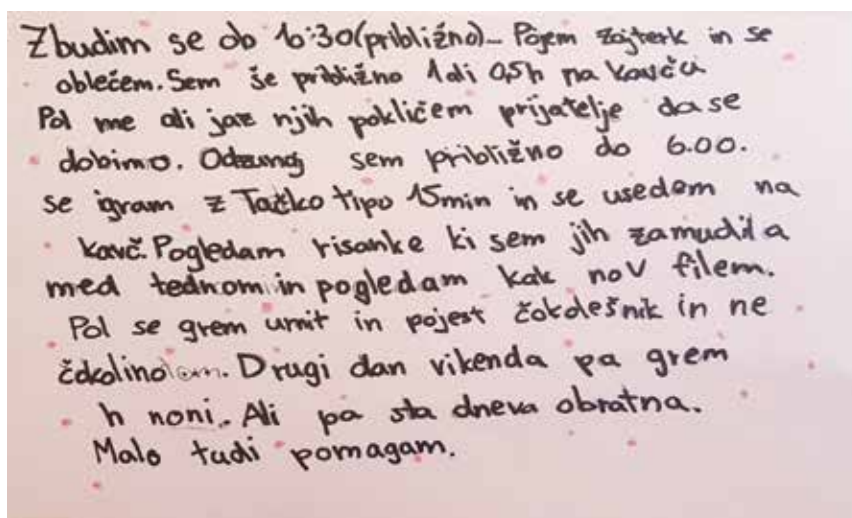
Slika 1: Opis sebe



Slika 2: Kakšen je moj dan, primer 1



Slika 3: Kakšen je moj dan, primer 2



Slika 4: Kakšen je moj dan, primer 3

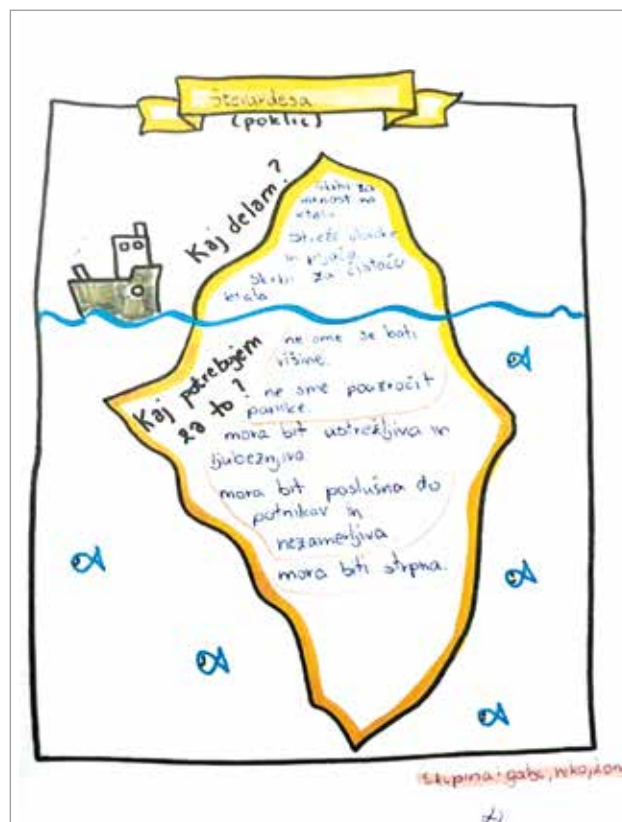
Predstavijo sebe, svoj izgled, kaj radi počnejo v prostem času, kaj v šoli, kaj obvladajo, česa jih je strah, česa se veselijo itd.

Ena izmed aktivnosti v tem sklopu je tudi *kakšen je moj dan*. Namen te delavnice je, da učenci ozavešijo, kako preživljajo in organizirajo svoj prosti čas ter krepijo samozavedanje glede svojih interesov.

V sklopu samospoznavanja sem izvedla še druge delavnice, na primer Najljubši junak, Srečen razred, Kdo inspirira mene, Nekaj o meni, Rad imam – ne maram idr.

Drugi sklop: Spoznavanje sveta dela in izobraževanja

V tem sklopu so delavnice vezane na informiranje in raziskovanje na trgu dela. Na trgu dela ne govorimo le o poklicih, temveč tudi o kompetencah, ki jih iskalci zaposlitve lahko ponudijo delodajalcem. Učinkovito zbiranje informacij nam lahko omogoči vpogled v poklice in možnosti, za katere nismo vedeli, da obstajajo. V okviru tega sklopa učenci primerjajo svoje kompetence in interese z možnostmi, ki so nam na voljo. Primerjava lastnih zmožnosti z zahtevami na področju izbire šole in trga dela je ključnega pomena, preden se odločimo za poklicno pot. Več informacij imamo, bolj



Slika 5: Ledena gora

informirano odločitev o poklicni poti bomo sprejeli (Gergorič, Založnik 2020).

Ena izmed aktivnosti v tem sklopu je bila ledena gora, pri kateri učenci ugotavljajo, kaj je v poklicih na prvi pogled nevidno, in poglobljajo razumevanje o zahtev-

nostih in značilnostih poklicev. Pogovarjali smo se o tem, kaj je potrebno za to, da smo dobri v poklicu, česa na opazimo, pa močno vpliva na to, da svoje delo opravljamo dobro. Pa tudi o tem, kaj je potrebno za uspeh v poklicu.

V tem sklopu sem pripravila še naslednje delavnice: Poklic mojih staršev, Poklici od A do Ž, Vreča poklicev, Najbolj nenavadni poklici, Kaj potrebujem za delo, Activity poklicev, Spopad poklicev idr.

Tretji sklop: Evalvacija in urejanje portfolia

Ob koncu vsake delavnice so učenci svoje izdelke vložili v mapo – portfolio, ki so ga oblikovali že v 6. razredu. Učenci se tako učijo, da s svojimi izdelki ravnaajo vestno in odgovorno, in se pri svojih izdelkih tudi potrudijo. Največja prednost portfolia pa je zagotovo ta, da si ob koncu leta ogledajo svoje izdelke, preberejo svoje misli in razmišljajo o svojih takratnih zapisih.

Učenec lahko na ta način opazuje svojo rast, opazuje, kako se njegovi interesi iz leta v leta spreminjajo ali pa ostajajo enaki, koliko stvari se je v teh letih naučil, katere spretnosti je pridobil, katere

značajske lastnosti je razvijal skozi leta, kaj res dobro počne, v čem se mora še urediti ipd.

Sklep

Cilj razvojne naloge *Ustvarjanje novih učnih okolij za 21. stoletje* je uvajanje vsebin karierne orientacije v šolski prostor po načelih formativnega spremljanja.

Pri delavnicah so cilji formativnega spremljanja samospoznavanje učencev, torej da učenci izkažejo, da razumejo, da se posameznikovi interesi, želje in motivacija spreminjajo z njihovim razvojem in dozorevanjem; poglobljeno prepoznavajo svoje sposobnosti, interese in talente ter povezujejo svoje značilnosti, sposobnosti, interese, talente in prepričanja s prihodnjimi poklicnimi priložnostmi.

Pomemben cilj, ki sem ga želela doseči, je sodelovanje znotraj razredne skupine, ki se kaže v tem, da učenci izkoriščajo priložnost skupinskega dela za izmenjave mnenj in sprejemanje različnih perspektiv, sprejemajo konsenze različnih mnenj in so spoštljivi v medsebojni komunikaciji.

Primerjava lastnih zmožnosti z zahtevami na področju izbire šole in trga dela je ključnega pomena, preden se odločimo za poklicno pot.

Eden izmed pomembnih ciljev je tudi spoznavanje sveta dela in izobraževanja, pri čemer učenci izkažejo razumevanje pojmov poklic, delo, izobraževanje, izob-



Slika 6: Portfolio

razba, zaposlitev, zaposljivost, kariera, kompetence, podjetnost. Raziskujejo in znajo predstaviti določene poklice in zahteve za njihovo opravljanje ter spoznava-jo šolski sistem v Sloveniji.

Menim, da učenci s tovrstnimi delavnicami bolj poglobljeno povezujejo sposobnosti in interese z zmo-žnostmi, učijo se postavljanja realnih ciljev, prepozna-vajo zunanje vplive na izbiro svojih interesov ter razvi-jajo veščine samoopazovanja.

Učenci so v delavnicah različno sodelovali. Večinoma pa lahko rečem, da so jim bile bližje delavnice drugega sklopa. Delavnice prvega sklopa, ki so bile namenjene samospoznavanju, so učenci težje ponotranjili. Težko jim je bilo razmišljati o sebi, težko jim je bilo tudi deliti ta spoznanja s sošolci.

V primerjavi z oddelkom, v katerem te delavnice niso bile izvedene, bi lahko rekla, da so tovrstne delavnice in aktivnosti znatno prispevale k izboljšanju razredne-ga vzdušja. Učenci so delovali bolj povezano, saj so si med sabo delili svoja občutja, ki si jih drugače ne bi, veliko pa je bilo tudi skupinskega dela.

Sodelovanje v razvojni nalogi mi je omogočilo, da sem razvila način, kako vpeljati elemente karijerne orienta-cije od 6. razreda naprej. Ker sem pripravila tudi ob-sežne operativne načrte z načrtovanimi delavnicami, lahko vse delavnice uporabijo tudi učitelji pri svojih urah ali pa morda pri urah oddelčne skupnosti.

V naslednjih letih bom skušala načrtovati, na kakšen način bi lahko vpeljala elemente karijerne orientacije v razrede razredne stopnje. ■

Viri in literatura

Ažman, T. idr. (2005). *Načrtovanje in vodenje kariere. Priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport.

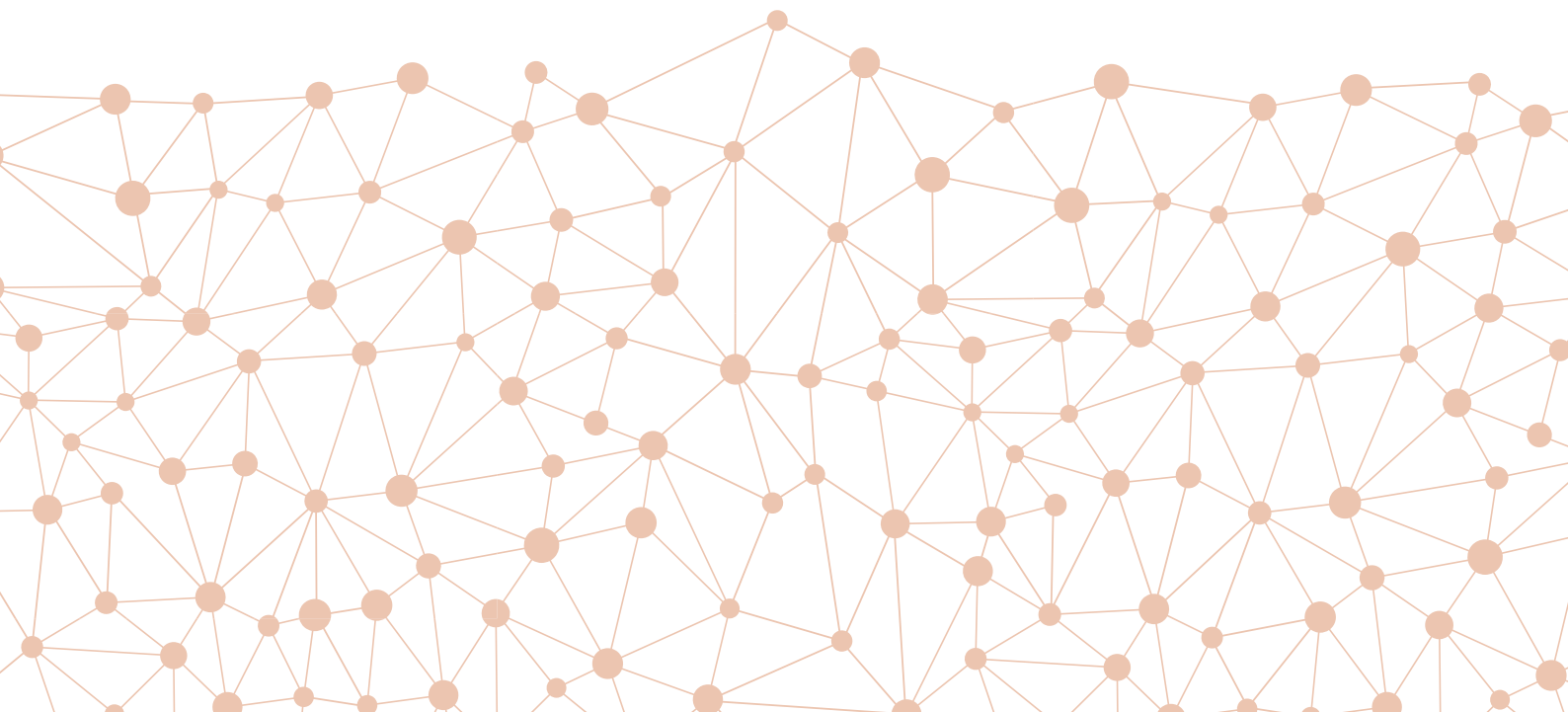
Pregelj Arčon, B., in Skrt Leban, N. (2000). *Poklicna orientacija v 7. in 8. razredu osnovne šole. Priročnik za strokovne delavce*. Založba Educa.

Gergorić, I., in Založnik, P. (2020). *Novi pristopi za delo z mladimi na področju karijerne orientacije: priročnik za strokovne delavce osnovnih šol*. Javni zavod Cene Štupar – Center za izobraževanje Ljubljana.

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. (2024). Zavod RS za šolstvo.

Sultana, Ronald G. (2019). *Poti do boljše karijerne orientacije na sekundarni stopnji izobraževanja. Priročnik*. Zavod RS za zaposlovanje.

Štremfel, U., in Lovšin, M. (2015). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem kontekstu. V Štremfel in Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi in izzivi* (str. 11–21). Pedagoški inštitut.



Svetovalno delo kot soustvarjalec varnega in spodbudnega učnega okolja

Intervju z dr. Brigito Rupar

Pogovarjala se je **Matejka Lovše**,
Zavod RS za šolstvo

41

Kateri izzivi so oblikovali vašo kariero?

Kot mlada psihologinja v osnovni šoli sem se spraševala, kaj je moja naloga, katere so moje odgovornosti, kako pomagati učiteljem pri delu z otroki, ki potrebujejo drugačne pristope, in kako pritegniti starše, kadar smo opazili, da otrok ni deležen njihove podpore. Hkrati pa sem začutila, da imam kot svetovalna delavka širši pogled na institucijo kot učitelji in da lahko delujem tudi v smeri spreminjanja kulture zavoda. Kot pedagoška svetovalka sem se ves čas zavedala, da je moja naloga razvoj stroke in podpora praktikom. V času, ko sem bila predstojnica, se mi je zdelo pomembno, da čim bolj spoznam delo ravnateljev, jih seznanjam z novimi dognanji, jim pomagam pri uvajanju novosti in ponudim čisto konkretno pomoč s pomočjo kolegov svetovalcev na OE Ljubljana. Ob tem sem se zavedala svojih omejitev v znanju, zato sem se ves čas dodatno izpopolnjevala. Še ko sem delala v šoli, sem zaključila vse tri stopnje praktikuma iz vedenjsko-kognitivne teorije. Po prihodu na Zavod RS za šolstvo pa sem vpisala specialistični študij supervizije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in kasneje opravila še doktorat iz edukacijskih ved. Moj glavni izziv in hkrati vseživljenjski cilj pa je bil pridobiti znanje in kompetence za bolj strokovno delo.

Kako pomembna se vam zdi vloga svetovalnih delavcev v šoli? Kako vidite, da se je ta vloga skozi čas spreminjala? Kje so priložnosti za razvoj?

Svetovalni delavci so pomembna strokovna opora in podpora učencem in učiteljem v izobraževalnem procesu. V naših šolah imajo dolgo tradicijo, so dobro prepoznani in umeščeni v sistem vzgoje in izobraževanja. Njihova vloga in naloge so se skozi čas spreminjale. Na začetku, v šestdesetih letih prejšnjega stoletja so se ukvarjali predvsem s poklicnim usmerjanjem za potrebe razvijajoče se industrije in gospodarstva. Postopoma pa se je krog njihovih nalog širil – od pomoči učencem pri učnih in vzgojnih težavah do svetovanja staršem in sodelovanja z učitelji pri vnašanju novih didaktičnih prijemov v pouk. Priložnosti za napredek vidim predvsem v podpori pri zagotavljanju čim bolj optimalnega učnega okolja za celovit razvoj šolajočih mladih ter pri pomoči vsem ranljivim posameznikom.

Kako zahtevna se vam je zdela naloga posodobitev programskih smernic svetovalnega dela, ki ste jo opravljali kot predsednica ekspertne skupine? Kaj so bili največji izzivi?

Posodobitev programskih smernic je bila ena od najbolj zahtevnih in strokovnih nalog, ki sem jih oprav-



Dr. Brigita Rupar, psihologinja, specialistka supervizije in doktorica edukacijskih ved, je svojo poklicno pot na Zavodu RS za šolstvo začela leta 1997 kot pedagoška svetovalka za šolske svetovalne delavce; v letih 2004 do 2018 je bila predstojnica Organizacijske enote Ljubljana.

Pridobila je licenco za izvajanje supervizije, ki jo je od leta 1997 izvajala v osnovnih in srednjih šolah, dijaških domovih ter vzgojnih zavodih.

Na seminarjih, tematskih konferencah in delavnicah je izobraževala strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih zavodih in jih strokovno podpirala na področjih klime in kulture šole, komuniciranja v šoli, priprave vzgojnih načrtov, moderiranja in vodenja skupin, reševanja problemov, vodenja svetovalnega pogovora idr. Sodelovala je v številnih domačih in evropskih projektih s področij uvajanja sprememb v šole, karierne orientacije ter razvijanja vodstvenih veščin ravnateljev in učiteljev.

Posebej je treba poudariti njen prispevek pri ustanovitvi Društva svetovalnih delavcev, katerega prva predsednica je bila. Kot članica kurikularne komisije za svetovalno delo in oddelčno skupnost je sodelovala pri oblikovanju Programskih smernic za svetovalno službo od 1999 do 2001. Od leta 2022 in vse do upokojitve decembra 2023 je bila predsednica ekspertne skupine za prenovu programskih smernic svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja.

Identiteto svetovalnih delavcev in njihovo strokovno rast je enajst let bogatila kot odgovorna urednica revije Šolsko svetovalno delo. Brigita Rupar je cenjena in spoštovana sodelavka, ki je med zaposlene prinašala visoke strokovne standarde s pravšnjo mero optimizma.

ljala v vsej svoji karieri. Na srečo sem imela nekaj izkušenj s pripravo prvotnih smernic, pri katerih sem sodelovala predvsem pri oblikovanju področja karierne orientacije skupaj z nekaterimi zunanjimi sodelavci. Seveda pa se je vloga svetovalnih delavcev v petindvajsetih letih precej spremenila, zato je bila posodobitev smernic nujna. Na to so nas opozarjali tako kolegice in kolegi iz šol kot tudi drugi strokovnjaki in odločevalci na politični ravni. Največji izzivi so bili, kako uskladiti pričakovanja vseh deležnikov pri tem procesu, kateri so ključni poudarki dela svetovalcev, katere so njihove

ve prioritete in glavna področja dela, kako zagotoviti njihovo avtonomijo in številni drugi. To je bil izjemno zahteven delovni proces, s številnimi sestanki in pogovori, prepričevanji, argumentacijami, zahtevami, zapisi, stalnim preverjanjem na terenu, študiji literature in raziskav in tako naprej. Skratka, težko in zelo odgovorno delo.

Kako skozi programske smernice predstavite potencial svetovalnega dela in kako smernice omogočajo avtonomijo svetovalnih delavcev/delavk?

Svetovalni delavci so v našem šolskem sistemu dobro pozicionirani, sprejeti in nedvomno nujno potrebni tako otrokom in mladim kot tudi vsem drugim, ki jih vzgajajo in šolajo. So strokovnjaki, ki dobro poznajo sistem vzgoje in izobraževanja, priložnosti ter izzive in predvsem dobro obvladajo svojo stroko in načine dela ter pomoči otrokom in mladostnikom, kadar naletijo na težave v razvoju. Programske smernice poudarjajo avtonomijo svetovalnih delavcev. Zapisali smo, katere kompetence so potrebne, etična načela, ki jim morajo slediti, ravni delovanja, glavna področja dela in posamezne naloge. V smernicah so opredeljeni tudi materialni in delovni pogoji. Menim, da smo dobro zajeli vse bistvene prvine dela svetovalcev in jim tako omogočili trden okvir za avtonomno delovanje.

Kako vi razumete avtonomijo v primežu odgovornosti in podpore vodstva?

Odgovornosti so jasne. Ravnatelj je tisti, ki na koncu odgovarja za dobro in zakonsko ustrezno delovanje zavoda. Svetovalci pa so odgovorni za svoj strokovni del in avtonomni pri odločitvah, kako delujejo. Seveda so dolžni na primeren način svoje odločitve vodstvu pojasniti in utemeljiti ter slediti ciljem in viziji zavoda.

Kako pomembna se vam zdi razvojno-svetovalna vloga svetovalne službe v vrtcih, šolah in domovih?

Zelo pomembna. V posodobljenih smernicah smo razvojne naloge še posebno skrbno oblikovali, saj so svetovalni delavci poleg vodstva najbolj pristojni za tovrstne naloge, imajo potrebno metodološko znanje in dovolj širok pregled nad delovanjem institucije. V smernicah smo razvojno delovanje svetovalne službe postavili na prvo mesto. Praksa sicer kaže, da svetovalci največ časa namenjajo pomoči tako posameznikom kot skupinam, manj pa razvojnim nalogam. Razumem svetovalce, da je to potrebno in da je veliko urgentnih situacij, ko se morajo vključiti. Menim pa, da zanemarjanje razvojnih nalog dolgoročno ne vodi v izboljšave in napredek vseh deležnikov v zavodu, kar se bo slej ko prej pokazalo tudi v uspešnosti učencev in zadovoljstvu zaposlenih. Institucija začne stagnirati in se vrti v krogu vedno istih dilem in težav, zato je nujno,

da tak potek zaustavimo, opravimo analizo stanja in poiščemo nove, drugačne rešitve.

Kako smernice utirajo in utrjujejo razvojno vlogo svetovalnega dela? Kako pomembna je strokovna podpora in druženje s stanovskimi kolegi? Kaj vas je v začetku karijerne poti spodbudilo, da ste ustanovili društvo svetovalnih delavcev? Kakšni so bili motivi in kakšno odgovornost ste prevzeli kot prva predsednica društva?

Druženje s kolegi mi je vedno pomenilo veliko. Ko sem bila še šolska psihologinja, sem se zelo rada udeleževala sestankov aktivov, študijskih skupin in drugih oblik strokovnega izobraževanja. Prepričana sem, da noben strokovnjak ne more vedeti vseh odgovorov in biti dobro usposobljen na vseh področjih dela. Svetovalno delo pokriva res širok nabor nalog, in nujno je, da ima svetovalni delavec možnost preverjati svoje odločitve s kolegi, ki delajo na istem področju. Glede društva je bilo pa tako, da je bila Tanja Bezić predsednica sekcije svetovalnih delavcev znotraj Zveze društev pedagoških delavcev. V sekciji je dozorela odločitev, da se preoblikuje v samostojno društvo. Tanja me je povabila, da kandidiram za predsednico, in na ustanovni skupščini februarja 1997 sem bila imenovana. Zdelo se mi je, da je prišel čas, da se svetovalni delavci močnejše povežejo med seboj tudi širše na državni ravni in na ta način postanejo prepoznavnejši in dobijo večjo moč pri uveljavljanju svojih pravic v dialogu z odločevalci. To se je v vseh nadaljnjih letih izkazalo kot dobra odločitev, in zelo vesela sem, da je društvo postalo pomemben sogovornik pri teh vprašanjih.

Kakšna so bila vaša pričakovanja ob zaposlitvi na zavodu za šolstvo v skupini za svetovalno delo? Vas je katero od področij še posebej zanimalo? Kako pomembno vlogo ima svetovalna služba pri karierni orientaciji otrok in mladostnikov?

Ko sem se leta 1997 zaposlila za zavodu za šolstvo, je že potekala kurikularna prenova učnih načrtov in v stroki je bila že sprejeta odločitev, da je treba oblikovati programski dokument za delo svetovalne službe. Tanja Bezić je bila vodja področne skupine za svetovalno

delo in članica kurikularne skupine, v katero je povabila tudi mene z nalogo, da oblikujem področje karijerne orientacije.

Verjetno tudi zato, ker sem imela dobre povezave s kolegi na Zavodu za zaposlovanje, ki je takrat izvajal kar veliko teh nalog neposredno z učenci in starši. Karierna orientacija je ena od glavnih in pomembnih nalog, ki pa v zadnjih letih morda izgublja svoj pomen in postaja zgolj administrativna naloga. Prek aktivnosti karijerne orientacije lahko dosežemo tudi druge, širše cilje za zdrav razvoj mladih.

Na zavodu za šolstvo ste bili nekaj let tudi predstojnica organizacijske enote Ljubljana. Kako se je z druge strani oblikovalo mnenje ravnateljev o svetovalnem delu? Kakšne so vaše izkušnje glede odnosa ravnateljev do svetovalne službe?

Predstojnica OE Ljubljana sem bila trinajst let in sem se v tem času dobro seznanila tudi z vlogo in nalogami ravnateljev. Ravnatelji so večinoma cenili in spoštovali delo svetovalne službe. Vedno sem imela vtis, da so svetovalci njihova desna roka, vključevali so jih v strateške naloge in jim zaupali. Svetovalna služba je po mnenju večine ravnateljev del vodstva zavoda. Kolegi in kolegice iz prakse so sicer včasih potarnali, da jih ravnatelji pri odločitvah ne upoštevajo dovolj, vendar iz besed ravnateljev tega nisem zaznala. Celo nasprotno, velikokrat so upoštevali njihova stališča poudarjali pomen njihovega dela.

Kakšne premike v odnosu med svetovalno službo in strokovnimi delavci šole ter vodstvom zaznavate? Kako pomemben je za otroke in mladostnike odnos med svetovalnimi delavci oz. delavkami s strokovnimi delavci vzgojno-izobraževalnega zavoda?

Strokovni delavci se zelo zavedajo vloge svetovalnih delavcev in po mojih izkušnjah cenijo njihovo delo. Na njih se obračajo predvsem s vprašanji, ki presega njihove strokovne kompetence. Še posebno so se svetovalci izkazali v času zaprtja šol zaradi covida in tudi po tem obdobju, ko se je pojavilo izjemno veliko čustvenih in psihičnih težav pri otrocih in mladostnikih. Mislim, da je svetovalna služba trdno zasidrana v zavesti strokovnih delavcev in tudi staršev.

Kako pomembno je pri načrtovanju letnega delovnega načrta sodelovanje svetovalnega delavca z vodstvom šole oz. vključevanje svetovalnega delavca pri oblikovanju strateških dokumentov vzgojno-izobraževalnega zavoda? Pri čem lahko svetovalni delavec največ prispeva?

Svetovalni delavci imajo bolj poglobljeno znanje na nekaterih področjih, kot so npr. metodologija raziskovanja, razvojno načrtovanje, vnašanje sprememb v procese, in so zato dragoceni pri vnašanju sprememb v vzgojno-izobraževalni proces ter pri spreminjanju kulture zavoda. So tudi pomembna podpora ravnateljem, ki so v končni fazi odgovorni za te procese in jih na neki način usmerjajo.

Vaša doktorska disertacija je bila s področja supervizije. Kako smo v šolski prostor pred dvajsetimi leti sprejemali supervizijo? Kakšni so bili prvi odzivi in kako supervizijo sprejemajo v šolah danes? Katere so najpomembnejše spremembe, zaradi katerih postaja supervizija pomembna strokovna podpora svetovalnim delavcem? Ali imate kakšno zanimivo izkušnjo z vaših supervizijskih srečanj?

Supervizija je v naših šolah dobro poznana in je sprejeta kot oblika profesionalnega usposabljanja in razbremenjevanja čustvenih vsebin. Pred petindvajsetimi leti sem sama začela svojo supervizorsko pot med svetovalnimi delavci, ki so to obliko učenja bolje poznali in ki so čutili veliko potrebo po povezovanju s kolegi. V tistem času je bilo svetovalcev po šolah precej manj kot danes, v manjših šolah zgolj po eden, možnosti izobraževanja pa je bilo manj kot danes. Tudi stroka svetovalnega dela še ni bila tako dobro razvita. Danes svetovalni delavci dobro poznajo supervizijo, učitelji pa tudi čedalje bolj. Izkušenj se je v teh letih nabralo veliko, supervizija je bila povsod dobro sprejeta, kolegi in kolegice so se radi udeleževali srečanj, se povezovali med seboj in postali boljši strokovnjaki.

Vaš trud za vpeljevanje intervizije kot oblike kolegialnega podpiranja ni bil zaman: številni seminarji za usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje intervizije so vedno dobro obiskani. Kako pomembna

je skrb svetovalnih delavk in delavcev za psihično, telesno in socialno dobrobit?

Vsak strokovnjak, ki dela z ljudmi, mora skrbeti za svoje telesno in predvsem psihično ravnanje. Pomembno je, da znamo vzpostaviti zdrave meje med tem, kar je nujno postoriti, kar moramo in kar lahko prenesemo na druge ali kar lahko odložimo. Pri vzpostavljanju mej gre za odgovornost do sebe, kajti če ne bomo znali poskrbeti zase in za svoje zdravje, tudi za druge ne moremo. Zato so svetovalci dolžni misliti najprej na lastno dobrobit, da se lahko učinkovito posvečajo skrbi za druge udeležence.

Bili ste tudi urednica revije Šolsko svetovalno delo. Kakšno vlogo ima revija pri utrjevanju vloge svetovalnega dela v šolskem prostoru, s tem mislim tako na vrtce, šole in dijaške domove?

Zelo vesela sem, da imamo svetovalni delavci že skoraj trideset let svojo stanovsko revijo. Njena ustanoviteljica in prva urednica je bila upokojena kolegica Tanja Bezić, ki ima izjemne zasluge, da se je revija vsa ta leta obdržala pri življenju. Revija krepi strokovno povezanost med kolegi, prinaša nova spoznanja, daje svetovalcem

možnost, da objavljajo svoje raziskave in dosežke, in je nasploh nujna za promocijo stroke svetovalnega dela. V reviji objavljajo svoje raziskave in druge prispevke tudi univerzitetni učitelji.

Katero vlogo, ki ste jo imeli v svoji poklicni karieri, bi posebej poudarili? Kaj je bilo tako posebnega?

Posebej bi omenila supervizijo, prek katere sem spoznala zelo veliko kolegic in kolegov, se učila iz njihovih izkušenj, v podrobnostih spoznavala, kako deluje šolski sistem v praksi in kje so največji izzivi. Supervizija mi je omogočala, da sem kljub dolgoletnemu delu na zavodu, ki je predvsem delo na sistemu, ostala z eno nogo v praksi in tako razumela, kaj so resnični problemi.

Kakšna bi bila vaša poslanica mlajšim kolegicam? Kakšen nasvet, sporočilo urednici revije Šolsko svetovalno delo?

Urednici želim uspešno in ustvarjalno delo pri oblikovanju revije, kolegom in kolegicam v vrtcih in šolah pa, da bi svoje delo začutili kot dragoceno poslanstvo v prid mladim in širši družbi. ■

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Ravnatelj in vodenje dela razrednikov

Področja vodenja dela razrednikov, orodje za analizo stanja, scenarij za delavnico

Dr. Tatjana Ažman in mag. Marina Pavčnik sta razdelili **vloge in naloge ravnatelja pri vodenju dela razrednikov** na šest področij, pripravili sta **orodje za analizo stanja posameznega področja in scenarij za delavnico**, s katero ravnatelj z razredniki in svetovalnimi delavci šolske svetovalne službe izvede strokovno razpravo in postavi cilje za izgradnjo vključujočega okolja za razvoj učencev.

Na voljo brezplačno v PDF obliki v Digitalni bralnici ZRSŠ.

https://www.zrss.si/pdf/ravnatelj_in_vodenje_dela_razrednikov.pdf



Predstavitev in ocena monografije *Vodenje skupin za učenje učenja: strokovni napotki za učitelje individualne, skupinske in dodatne strokovne pomoči ter svetovalne delavce*

Presentation and Evaluation of the Monograph *Leading Groups for Learning to Learn: Professional Guidelines for Teachers of Individual, Group and Additional Professional Help and Counsellors*

Dr. Urška Žerak

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
urska.zerak@pef.uni-lj.si

Izvleček

Ključne besede:

samoregulacijsko učenje, učenci z učnimi težavami, skupine za učenje učenja, recenzija.

Monografija *Vodenje skupin za učenje učenja* predstavlja pomembno obogatitev slovenskega strokovnega prostora, še posebej z vidika razmišljanja o pomenu učne samoregulacije in urjenja spretnosti samoregulacijskega učenja pri učencih z učnimi težavami v okviru skupin za učenje učenja. Temelji na sodobnih znanstvenih spoznanjih samoregulacijskega učenja, izvršilnega funkcioniranja in kompetence učenja učenja, ki so podprta z relevantnimi mednarodnimi študijami in izsledki slovenskih raziskav. Monografijo bogatijo praktični prikazi sistematičnega izvajanja skupin za učenje učenja ter njihova natančna evalvacija.

Abstract

Keywords:

self-regulated learning, students with learning difficulties, groups for learning to learn, review.

The monograph *Leading Groups for Learning to Learn* represents an important enrichment of the Slovenian professional literature, especially in terms of reflection on the importance of self-regulated learning and training self-regulated learning skills in students with learning difficulties in groups for learning to learn. It is based on modern scientific findings on self-regulated learning, executive functions, and the learning to learn competence, which are supported by relevant international and national studies. The monograph is enriched by practical demonstrations of the systematic implementation of learning groups and their detailed evaluation.

V času hitrih in negotovih družbenih sprememb je kompetenca učenje učenja, ki temelji na znanju in vseživljenjskem učenju ter predpostavlja učenčovo aktivno vlogo v učnem procesu, še posebej pomembna. Učenci bodo namreč morali svoje znanje uporabiti v neznanih in spreminjajočih se okoliščinah, za kar bodo potrebovali širok nabor spretnosti in strategij, ki jim bodo pomagale, da bodo premagali izzive, s katerimi bodo soočeni (OECD, 2018). Pri tem je zlasti za učence z učnimi težavami izjemno pomembno, da se naučijo spretnosti in strategij, s katerimi lahko postanejo samostojni in prevzamejo nadzor nad lastnim učenjem (Trias idr., 2021).

Konec leta 2023 so v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana izdali monografijo *Vodenje skupin za učenje učenja: strokovni napotki za izvajalce dodatne strokovne pomoči* avtoric dr. Tanje Černe, Lare Hodej, Brigitte Jahić in Ane Šuštar Meglen. Monografija celostno predstavi strokovne napotke za sistematično razvijanje samoregulacijskega učenja učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami ter sopojavnimi motnjami. Temelji na relevantni in sodobni znanstveni literaturi. Posebno vrednost monografije predstavlja aplikativni prikaz sistematičnega izvajanja skupin za učenje učenja ter natančna evalvacija avtentičnih izkušenj izvajanja skupin za učence z učnimi težavami. Bralcem omogoča, da prek opisov konkretnih primerov in vprašanj za razmislek poglobljeno razmišljajo o prebranem ter razvijajo svoje znanje in kompetence s področij učne samoregulacije in učenja učencev z učnimi težavami.

Monografija je razdeljena na teoretični in empirični del, ki se smiselno prepletata in dopolnjujeta. V prvem delu dr. Tanja Černe predstavi ključna teoretična izhodišča samoregulacijskega učenja, izvršilnih funkcij in kompetence učenje učenja, razvoj in sodobne modele učne samoregulacije ter koncept samoregulacijskega učenja umesti v okvir kompetence učenje učenja. Sledi poglavje o značilnostih učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami ter učencev s sopojavnimi motnjami z opisi konkretnih primerov učenja učencev z učnimi težavami. Tretje poglavje je namenjeno predstavitvi strategij razvoja in krepitve učne samoregulacije pri učencih z učnimi težavami v okviru petsto-

penjskega hierarhičnega modela odziva na obravnavo. V tem poglavju so med besedilom navedene tudi izkušnje specialne in rehabilitacijske pedagoginje o uporabi posameznih strategij za krepitev samoregulacijskih spretnosti pri učencih s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, kar dobro osmišlja in konkretno ponazarja uporabo znanstveno podprtih spoznanj v pedagoški praksi. V okviru tega poglavja je opisan tudi trening učne samodeterminacije (Černe, 2020), ki obsega razvoj samozagovorniških spretnosti ter strategij samoregulacije motivacije. Četrto poglavje je namenjeno konceptualizaciji skupine za učenje učenja in vključuje tudi konkretna navodila za izvedbo skupine s predlogami za refleksijo in evalvacijo. Poglavje zaokroža predstavitev evalvacijske študije o treningu učne samoregulacije v skupini za učenje učenja. Vsa poglavja teoretičnega dela odlikuje predstavitev temeljnih teoretičnih izhodišč in sodobnih pristopov z opisi novjših raziskovalnih ugotovitev ter njihova smiselna integracija. Posebno dragoceni so opisi konkretnih primerov uporabe sodobnih znanstvenih spoznanj pri pedagoškem delu z učenci z učnimi težavami.

V drugem delu monografije so predstavljeni primeri treh skupin za učenje učenja z opisom delovanja, evalvacijo in refleksijo izvajalk skupin. Primeri so podrobno opisani, celostne refleksije in evalvacije pa bodo zagotovo koristne vsem, ki se bodo lotili praktične izvedbe skupin za učenje učenja. Posebna dodana vrednost monografije so dodatna gradiva, namenjena strokovnim delavcem v praksi: različni vprašalniki za učence, dijake in starše o samoregulacijskem učenju in učni samodeterminaciji, vprašanja za razvoj metakognitivnih bralnih spretnosti, opomniki in nasveti za boljše učenje, vprašanja za refleksijo lastnega delovanja za starše in pedagoške delavce. Dodani so tudi primeri dnevnih učnih priprav ter evalvacijski vprašalniki.

Avtorice ugotavljajo, da ima obiskovanje skupin za učenje učenja ob rednem učenju in urjenju kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih učnih strategij pozitivne učinke za učence z učnimi težavami, ki se kažejo v prevzemanju nadzora nad lastnim učenjem, v večji samostojnosti učencev, izboljšanju učne samopodobe in višji vključenosti v vzgojno-izobraževalni proces. Strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju

bodo zagotovo koristni nazorno opisani primeri iz neposredne šolske prakse.

Monografija sledi sodobnim didaktičnim načelom, in sicer se vsako poglavje začne s kratko napovedjo vsebine in ključnimi pojmi, ki jih bo bralec spoznal v poglavju. K jasnosti in nazornosti vsebine pripomorejo tudi preglednice in shematski prikazi, odebeljeni bistveni deli besedila ter povzetki vsebine posameznih poglavij, ki bralcu pomagajo pri hitrejšem razumevanju besedila.

Delo je vsekakor pomemben doprinos za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Prvenstveno je namenjeno strokovnjakom, ki se v praksi ukvarjajo z razvijanjem učne samoregulacije: učiteljem individualne, skupinske in dodatne strokovne pomoči, svetovalnim delavcem ter drugim strokovnim delavcem na področju vzgoje in izobraževanja, pa tudi širše. Zagotovo bo tudi dragocena študijska literatura za študente tovrstnih študijskih smeri. ■

Viri in literatura

Černe, T. (2020). *Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6215/>

Černe, T., Hodej, L., Jahić, B., Šuštar Meglen, A. (2023). *Vodenje skupin za učenje učenja: strokovni napotki za učitelje individualne, skupinske in dodatne strokovne pomoči ter svetovalne delavce*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

OECD (2018). *Education 2030: The future of education and skills. Position paper*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Trias, D., Huertas, J. A., Mels, C., Castillejo, I. in Ronqui, V. (2021). Self-regulated learning, academic achievement and socioeconomic context at the end of primary school. *Interamerican Journal of Psychology*, 55(2), e1509–e1509. <https://doi.org/10.30849/ripij.v55i2.1509>

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Priročnik za kvalitetno pripravo in izvajanje **razširjenega programa osnovne šole** je sestavljen iz dveh delov: **Kurikuluma za razširjeni program osnovne šole** in **Navodil za uvajanje razširjenega programa**.

Kurikulum za razširjeni programa osnovne šole temelji na:

- teoretičnih in empiričnih raziskavah,
- petih letih izkušenj uvajanja novega koncepta razširjenega programa na 144 šolah,
- didaktičnih strategijah za razvoj prečnih veščin in vseh
- vrst pismenosti,
- načelih osnovnošolskega izobraževanja in ciljih, med katerimi sta pomembna povezovanje obveznega in razširjenega programa ter ustvarjanje pogojev za **spodbudno učno okolje** ter za **zdrav in celostni osebni razvoj učencev**.

Cena: 11, 00 €

Kurikulum je strokovno besedilo, namenjeno učiteljicam in učiteljem, ravnateljicam in ravnateljem ter drugim strokovnim delavcem, ki načrtujejo, izvajajo in evalvirajo dejavnosti razširjenega programa v osnovni šoli.

Priročnik navodila za uvajanje razširjenega programa skupaj s splošnimi didaktičnimi priporočili podajajo pomembne usmeritve za načrtovanje, organizacijo in izvedbo dejavnosti razširjenega programa z učenci.

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/. Priročnik je na voljo tudi brezplačno v PDF obliki na spletni strani ZRSS.



IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Priročnik ponuja učiteljem premisleko lastnih kompetencah in omogoča seznanitev s specifikami posameznih podskupin učencev in dijakov, ki za doseganje optimalnega šolskega uspeha in ustrezne odločitve na izobraževalnih prehodih potrebujejo več njihove podpore in znanj.

Priročnik opisuje:

- **priložnosti in kompetence**, ki jih imajo **učitelji za podporo mladim** ter
- primere mladih, ki imajo specifične izkušnje in značilnosti, zaradi katerih so **izpostavljeni določenem tveganju glede izobraževanja**, z **opisom ukrepov, ki delujejo za podporo** na njihovi najboljši poti.

Po strokovnem pregledu smernic je **dr. Zora Rutar Ilc** zapisala: » Smernice se mi zdijo odlično izbrane, poudarki so pravi: **prevladujoč je ton vključujočnosti in podpornosti, naklonjenosti ranljivim skupinam in tudi približevanje učiteljem** z razumnimi namigi, ki so jim lahko v oporo in pomoč.«

Soavtorici priročnika **mag. Tamara Malešević** in **Vanja Kavčnik Kolar** sta sodelovali v mednarodnem projektu Design My Future.

Priročnik je na voljo brezplačno v PDF obliki na spletni strani ZRSŠ.

https://www.zrss.si/pdf/opolnomocenje_mladih_za_premisljene_izobrazevalne_in_karierne_odlocitve.pdf



