

šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XVII, številka 3/4, 2013



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Aktualno:

**Zaključki okrogle mize
»Pomen svetovalne
službe za kakovostno
vzgojo in izobraževanje«**

Vodilne teme:

**Svetovalni delavec v
sodobni šoli in vrtcu**

➤ Šolska svetovalna služba kot
prostor varovanja soustvarjanja
procesov učenja in pomoči v šoli

➤ EuroPsy kompetence psihologov

**Prispevki različnih
terapevtskih šol
šolskemu svetovalnemu
delu**



3/4

ISSN 1318 - 8267
Poštnina
plačana
pri pošti
1102
Ljubljana
9 771 31 8 826 002



Navodila za pisanje člankov

Natisnjen izvod prispevka in datoteko na disketi, ki naj bo označena z imenom avtorja/-ice, pošljete na naslov odgovorne urednice:

Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj, lahko pa tudi po elektronski pošti na naslov: cvetka.bizjak@zrss.si.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov. Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom. Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani vključno s preglednicami, slikami in literaturo. Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic, v slovenskem in angleškem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer, prosimo, da:

- reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Dandeker 1990, str. 234). Če gre za splošno navedbo, izpustite stran. Primer: (Dandeker 1990).
- Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
- Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

- **za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba. Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- **za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani. Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik I, št. 2, str. 163–187.
- **za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil. Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obravnavanje zapišanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.

- č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani. Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004). Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani. Primer: (2. 4. 2004). **Preglednice, slike in druge priloge** naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije. Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

Uredništvo



ISSN 1318-8267
ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
 letnik XVII, številka 3-4
 Ljubljana 2013

Izdajatelj in založnik:
**Zavod Republike Slovenije za
 šolstvo**

Predstavnik:
mag. Gregor Mohorčič

Uredništvo:
**mag. Cvetka Bizjak (odgovorna
 urednica), mag. Tanja Bezić,
 Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič
 Mrvar, Tamara Malešević,
 Urška Margan, dr. Milko Poštrak,
 dr. Melita Puklek Levpušček,
 dr. Tomaž Vec**

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Barbara Lesničar

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:
**ZRSŠ – Založba,
 Poljanska cesta 28,
 1000 Ljubljana
 faks: 01/30 05 199
 e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je
 31,30 EUR za šole in ustanove,
 26,71 EUR za posameznike in
 25,04 EUR za dijake, študente in
 upokojence.
 Cena posamezne številke je
 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk:
Present d.o.o.

Naklada: **600 izvodov**
 Revija je vpisana v evidenco javnih
 glasil, ki jo vodi Ministrstvo za
 kulturo, pod zaporedno številko
 576.

© **Zavod Republike Slovenije za šolstvo,**
 2014
 Vse pravice pridržane. Brez
 založnikovega pisnega dovoljenja ni
 dovoljeno nobenega dela revije na
 kakršenkoli način reproducirati, kopirati
 ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
 se nanaša tako na mehanske oblike
 reprodukcije (fotokopiranje) kot na
 elektronske (snemanje ali prepisovanje
 na kakršenkoli pomnilniški medij)
 medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti
 1102 Ljubljana.

Gospodarska

kriza in z njo povezani finančni rezi v javnem sektorju so zelo zaznamovali leto 2013. Napovedi o odpuščanju pedagoških delavcev, povečevanju oddelkov in normativov za šolske svetovalne delavce ter podobne ideje, s katerimi želi vlada zmanjšati stroške v vzgoji in izobraževanju, so sprožili vrsto diskusij o kakovosti slovenskega šolstva, smotrnosti porabe sredstev za izobraževanje, rušenju oz. ohranitvi kakovostnega javnega šolstva in podobnem. V tem razburkanem ozračju se je v javnosti pojavila informacija o Pravilniku o dopolnitvi Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Ur. l. RS, št. 10/2012), ki pomembno širi nabor strokovnih profilov, ki bodo v prihodnje lahko opravljali delo svetovalnega delavca. Okrepila se je skrb za kakovost svetovalnega dela in razvnela razpravo o vlogi svetovalnega delavca, njegovih kompetencah in s tem tudi o samem konceptu svetovalnega dela v Sloveniji. V tem kontekstu smo v uredniškem odboru oblikovali prvo vodilno temo jesenske številke revije: svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu.

V rubriko Aktualno smo uvrstili dokument Sklepi okrogle mize Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje. Gre za povzetek razprave in zapis sklepov, ki so bili sprejeti na okrogli mizi, ki je bila organizirana decembra 2012 na Filozofski fakulteti v Ljubljani kot odziv stroke na spremembe na področju zaposlovanja svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Čeprav je dokument star že eno leto, je problem, na katerega opozarja, še vedno zelo aktualen, zato se nam zdi njegova umestitev v to rubriko ustrezna. Prvo vodilno temo, Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu, uvaja prispevek enega od snovalcev programskih smernic za delo šolske svetovalne službe, Metoda Resmana, v sodelovanju s Petro Mrvar. Avtorja razpravljata o konceptu dela svetovalne službe ter o aktualnih potrebah in zadregah na tem področju. Sledi šest različnih prispevkov, ki jih povezuje rdeča nit – razmišljanje o konceptu šolske svetovalne službe. Nekateri polemično razmišljajo o trenutnem položaju svetovalnih delavcev v šolah in vrtcih, drugi predstavljajo primere dobre prakse – predvsem v njihovem razvojno-preventivnem delovanju. Cilj vseh prispevkov je spodbuditi razmišljanje o vlogi svetovalnih delavcev v Sloveniji, težavah, s

katerimi se srečujemo, ter mogočih rešitvah, ki bi naše delo napravile še bolj kakovostno in še bolj utrdile naš položaj v slovenskih vrtcih in šolah. Navedena prizadevanja, ki jih začnemo s tokratno številko revije, bomo v prihodnjem letu nadaljevali na našem tradicionalnem seminarju Prispevki strok za svetovalno delo v praksi.

Druga vodilna tema, Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu, je odmev na lanski seminar Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Namenjen je bil predstavitvi Korthagenovega modela spodbujanja strokovnega razvoja pedagoških delavcev ter treh terapevtskih smeri, ki lahko obogatijo delo svetovalnih delavcev. Žal se na naše povabilo k pripravi prispevka za revijo niso odzvali vsi predavatelji, ki so sodelovali na seminarju. Vendar sta nastalo vrzel učinkovito zapolnila prispevka dveh drugih priznanih terapevtov, ki delujeta v slovenskem prostoru – Rudija Kotnika in Petra Praperja. Rdeča nit vseh besedil je odgovor na vprašanje, kako lahko spoznanja različnih terapevtskih šol obogatijo delo šolskega svetovalnega delavca, čeprav ni usposobljen terapevt. Tudi v tej številki s predstavitvijo svoje prakse sodelujejo kolegice, ki delajo v šolah in vrtcih. Dokazujejo, da je svetovalna služba trdno usidrana v slovenski šolski prostor in pomembno prispeva h kakovosti našega šolstva. Naj spodbudijo k pisanju tudi tiste, ki do sedaj še niste zbrali volje, da bi kolegom predstavili svoje znanje, izkušnje in dobro prakso. Želim vam zanimivo branje.

Cvetka Bizjak,
odgovorna urednica



Uvodnik	1
Aktualno	
Sklepi okrogle mize Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje	4
Vodilna tema	
Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu	
Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege	7
> Metod Resman, Petra Gregorčič Mrvar	
Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli	15
> Gabi Čačinovič Vogrinčič, Nina Mešl	
Razvojno in preventivno delo šolske svetovalne službe v projektu Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk	26
> Marija Pirih, Teja Tomšič	
Opredelitev storitev šolske svetovalne službe z vidika dijaka na primeru vseživljenjske karijerne orientacije	38
> Tatjana Ažman	
EuroPsy in kompetence psihologov	47
> Anja Podlesek	
Izvajanje supervizirane prakse psihologov	58
> Andreja Križan Lipnik	
Opravljanje supervizirane prakse v vrtcu Rogaška Slatina	60
> Simona Vrešak	
Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu	
Principi transakcijske analize pri svetovalnem delu	64
> Simona Rogič Ožek	
Načela in prvine procesno naravnane svetovalnega dela	70
> Rudi Kotnik	
Partnerstvo med svetovalnim delavcem in svetovancem kot aktivni delovni odnos	76
> Peter Praper	
Jedrna refleksija: poglobljanje refleksije v strokovnem razvoju	81
> Marjeta Šarič	
Teorija v praksi	
Delavnice Z roko v roki v puberteto	89
> Aleksandra Lampret Senčič, Vesna Pečarič	



Sklepi okrogle mize Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje



Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani

Oddelek za pedagogiko in andragogiko ter Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani sta 6. decembra 2012 na Filozofski fakulteti v Ljubljani izvedla okroglo mizo Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje. Okrogla miza je bila odziv na spremembe na področju zaposlovanja svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Iz pravilnikov o izobrazbi učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev na različnih stopnjah sistema vzgoje in izobraževanja je razvidno, da bodo po novem na delovnem mestu svetovalnega delavca lahko poleg dosedanjih profilov - psihologa, pedagoga, socialnega delavca, socialnega pedagoga ali defektologa - delovali tudi nekateri drugi strokovni profili. Namen okrogle mize je bila izmenjava mnenj o omenjenih spremembah, predvsem v smeri razjasnjevanja vloge novih profilov znotraj uresničevanja programskih smernic za delo šolske svetovalne službe. Hkrati je okrogla miza spodbudila refleksijo o programskih smernicah in na podlagi tega oceno kakovosti šolskega svetovalnega dela v Sloveniji.

Udeležba pri okrogli mizi je bila številčna, kar kaže na aktualnost problematike. Okrogle mize se je udeležilo nekaj več kot osemdeset strokovnjakov: vse od strokov-

njakov s fakultet, ki izobražujejo kadre za opravljanje dela šolske svetovalne službe, snovalcev programskih smernic, prek praktikov, ki opravljajo delo svetovalne službe, do predstavnice z Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport; prisotnih je bilo tudi nekaj študentov pedagogike in andragogike Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Sklepe okrogle mize lahko strnemo v nekaj točk.

Koncept šolskega svetovalnega dela in programske smernice za delo svetovalne službe

Ob okrogli mizi smo potrdili, da so veljavne programske smernice na programski kot tudi na vsebinski ravni aktualne, sodobne in teoretično ter empirično utemeljene. Kljub temu se v praksi redko uresničujejo v svoji celovitosti. Tako evalvacije dela šolske svetovalne službe kot praktiki ugotavljajo, da so v zadnjih letih z novimi konceptualnimi in sistemskimi rešitvami (npr. koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, spremembe zakonodaje o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, uvažanje vzgojnih načrtov itd.) svetovalni delavci dodatno strokovno obremenjeni tako s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi kot tudi s koordinacijskimi in administrativnimi nalogami. Šolski svetovalni delavci veliko svojega časa namenijo individualni obravnavi otrok, učencev in dijakov z učnimi in vzgojnimi težavami ter otrok s posebnimi potrebami. Pomanjkanje časa je poglobljeni razlog, da redko izvajajo preventivno in razvojno delo ter spremljajo in evalvirajo delo v vrtcih in šolah. Vse to zahteva, da ponovno razmislimo o tem, kako udeležati koncept in naloge šolske svetovalne službe. Ob tem je pomemben razmislek zlasti o tem, na katerih področjih je potrebno sodelovanje z zunanji strokovnjaki in podpornimi institucijami.

Posebej je bilo poudarjeno, da je šolska svetovalna služba v službi vseh udeleženi v vrtcu in šoli, v katerih središču je otrok (učenec, dijak). Njegova korist mora biti zato v središču našega razmišljanja. Omogočati mu moramo izkušnjo sodelovanja in soustvarjanja ter mu v celoti omogočiti kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Tega pa ne moremo doseči le z individualno obravnavo v okviru šolskega svetovalnega dela, pač pa je treba vzpostaviti pogoje za medsebojno sodelovanje, skupno delo in iskanje rešitev vseh vpletenih (učiteljev, staršev idr.). Šele to bo omogočilo kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v celoti in z vsemi učenci.

Za kakovostno uresničevanje programskih smernic je potreben ponovni razmislek o normativih za delo šolskih svetovalnih delavcev.

Kompetence (znanja, veščine) šolskih svetovalnih delavcev

Šolski svetovalni delavci so v vrtcih in šolah dolžni zagotavljati kakovostno strokovno pomoč ter svetovanje vsem udeleženi - učencem, učiteljem, staršem itd. - prek treh osnovnih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Za to so potrebna široka znanja in veščine, ki obsegajo več kot le znanja in veščine za individualno delo s posameznimi udeleženci v vrtcih in šolah. Svetovalni delavci potrebujejo tako znanje s področja razvoja otroka, poznavanje vzgojno-izobraževalnega sistema, načrtovanja in didaktičnega vodenja učnega in vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti kot tudi poglobljena znanja in veščine za delo s specifičnimi skupinami otrok/učencev, učiteljev idr.

Oblikovati je treba kompetenčni model za svetovalne delavce, ki bo izhajal iz sprejetih konceptualnih rešitev, ki jih izražajo smernice za delo šolske svetovalne službe. Na podlagi tega lahko ocenimo, kateri študijski programi oz. kateri profili, ki končajo določen študijski program, ustrezajo modelu.

Oblikovati je treba kompetenčni model za svetovalne delavce, ki bo izhajal iz sprejetih konceptualnih rešitev, ki jih izražajo smernice za delo šolske svetovalne službe. Na podlagi tega lahko ocenimo, kateri študijski programi oz. kateri profili, ki končajo določen študijski program, ustrezajo modelu. Ob tem je pomembno opredeliti tudi, kako usposobiti svetovalnega delavca, da bo čim boljše opravljal svoje delo, in kdo je odgovoren, da svetovalnemu delavcu podeljuje licenco za samostojno opravljanje dela šolske svetovalne službe.

Zavedati se je treba, da ni mogoče pričakovati, da bi bil vsak posamezni profil usposobljen za opravljanje številnih in raznovrstnih nalog, ki jih predvidevajo programske smernice. Zato je potrebno interdisciplinarno sodelovanje, aktivnosti v timih šolskih svetovalnih delavcev in nadaljnje strokovno izpopolnjevanje.

Pedagoško-andragoška izobrazba šolskih svetovalnih delavcev

Za vse profile, ki se lahko zaposlujejo kot šolski svetovalni delavci, velja, da morajo imeti ustrezno pedagoš-

ko oziroma pedagoško-andragoško izobrazbo. Tisti, ki niso diplomirali iz pedagoških študijskih programov, so jo morali doslej posebej dokazovati z natančnim pregledom vsebin njihovih študijskih programov, npr. psihologi, socialni delavci. Predlagamo, da model, ki je veljal do sedaj, uporabljamo tudi v prihodnje.

Poseben razmislek v tej zvezi je potreben tudi o tem, ali so programi za izpopolnjevanje (PAI), po katerih se po zaporednem modelu usposablja za delo učitelja diplomanti nepedagoških študijskih programov, ustrezni tudi za priznanje pedagoške oziroma pedagoško-andragoške izobrazbe, ki je potrebna za delo šolskega svetovalnega delavca, saj so usmerjeni predvsem v pripravo za učiteljsko, ne pa tudi za šolsko svetovalno delo.

Sodelovanje s pristojnim ministrstvom – nove rešitve glede pravilnikov oz. glede zahtevane izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev

Nekateri udeleženci s fakultet, ki izvajajo študijske programe, ki so na novo predvideni v pravilnikih o izobrazbi učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev kot ustrezni za zaposlovanje na delovno mesto svetovalnega delavca, so poudarili, da ti programi niso

Matične stroke bodo na podlagi posvetovanja pripravile predloge glede sprememb ustreznih pravilnikov in jih naslovile na ministrstvo.

bili predvideni za usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev (to so programi kot socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje). Matične stroke bodo na podlagi posvetovanja pripravile predloge glede sprememb ustreznih pravilnikov in jih naslovile na ministrstvo.

Potreba po konceptualnem razmisleku in strokovni razpravi

Udeleženci okrogle mize so izrazili potrebo po tem, da se pred uveljavljanjem kadrovske rešitve, ki jih prinašajo spremembe pravilnikov, opravi še dodatna strokovna razprava in izdela ustrezen kompetenčni model, ki bo podlaga za določanje kadrovske pogojev za opravljanje šolskega svetovalnega dela, ter tako opredeli tiste poklicne oziroma strokovne profile med vsemi strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju, ki bodo lahko zagotavljali uresničevanje sprejetih smernic in veljavnih konceptualnih rešitev na področju šolskega svetovalnega dela.

V Ljubljani, 7. januarja 2013

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege

METOD RESMAN, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
metod.resman@guest.arnes.si

PETRA GREGORČIČ MRVAR, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
petra.mrvar@gmail.com

● **Povzetek:** Koncept svetovalnega dela, ki smo ga sprejeli v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, je sodoben, aktualen in gre v korak s svetovalnimi službami tujih šolskih sistemov; prek njega je utemeljeno vsebinsko, organizacijsko in strokovno delovanje znotraj šol. Pa vendarle se svetovalni delavci pri svojem delu srečujejo z nekaterimi težavami oz. zadregami, ki se nanašajo predvsem na remedialni (popravljalni) koncept in krizno svetovanje. V prispevku ponovno poudarimo pomen razvojno usmerjenega svetovalnega koncepta.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, svetovalni delavec, učitelj, razvojno usmerjeno svetovanje

Counsellor and teacher: concepts, actual needs and difficulties

● **Abstract:** The concept of the counselling work adopted by our educational system is modern and goes hand in hand with foreign school system counselling centres; it defines the content, organisation and expert action in our schools. Despite the previously mentioned facts the counsellors encounter some problems or difficulties in relation to the remedial concept

and crisis counselling. The article highlights the importance of the counselling concept oriented towards development.

Key words: school counselling, counsellor, teacher, counselling concept oriented towards development

Uvod

Koncept šolskega svetovalnega dela, kakršen je danes uveljavljen pri nas, se je začel oblikovati v drugi polovici šestdesetih let prejšnjega stoletja. Danes lahko trdimo, da je ta koncept svetovalnega dela, ki smo ga sprejeli v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, sodoben, aktualen in gre v korak s svetovalnimi službami tujih šolskih sistemov; prek njega je utemeljeno vsebinsko, organizacijsko in strokovno delovanje znotraj šol. V nekaterih državah, kot so npr. Švedska, Norveška, Estonija, Poljska in Velika Britanija, se v zadnjem času pojavlja ideja, da bi šolske svetovalne delavce začeli zaposlovati na šolah (Bela knjiga ..., 2011, str. 481). Pa vendarle se svetovalni delavci pri svojem delu srečujejo z nekaterimi težavami oz. zadregami, ki jih bomo skušali analizirati v prispevku. Pri tem bomo ponovno poudarili pomen razvojno usmerjenega svetovalnega koncepta.

Naloge svetovalnega delavca

Iz vabila (Vabilo ..., 2011) na lanski posvet svetovalnih delavcev v Podčetrtku, 13. aprila 2012, in nekaterih

Presoditi je treba, »ali ni razvojno-svetovalno delo v resnici tako pomembna prednost naše svetovalne službe, da ga je treba bistveno razbremeniti administrativnih nalog in svetovalnim delavcem omogočiti, da s svojim specifičnim strokovnim znanjem še bolj prispevajo k celostnemu razvoju šol«.

prejšnjih poročil o delu šolske svetovalne službe (Razvoj ..., 2007; Bezić, 2008) lahko ugotovimo nekaj zadreg v delu šolskih svetovalnih delavcev, npr.:

- novi koncepti v šolstvu so v zadnjih petnajstih letih »povzročili preveliko obremenitev svetovalnih delavcev tako s strokovnimi nalogami /.../ kot tudi z nalogami koordinacije in novimi administrativnimi nalogami« (Vabilo ..., 2011);
- »svetovalni delavci v zadnjih letih (od leta 2000 naprej) veliko svojega časa namenjajo predvsem delu z učenci z vedenjskimi in vzgojnimi težavami, z učenci z učnimi težavami ter delu z učenci, ki imajo odločbe o usmeritvi (OPP)« (Razvoj ..., 2007, str. 14; Bezić, 2008);
- »individualne obravnave še zmeraj zavzemajo ve-

lik del delovnega časa svetovalnih delavcev /.../« (prav tam);

- »del svetovalnih delavcev predvsem zaradi pomanjkanja časa ne izvaja razvojno-preučevalnega dela /.../« (prav tam);
- presoditi je treba, »ali ni razvojno-svetovalno delo, za katero so svetovalni delavci usposobljeni, v resnici tako pomembna prednost naše svetovalne službe /.../, da ga je /.../ treba najprej bistveno razbremeniti administrativnih nalog, ki ne spadajo v njegovo področje dela, in tako svetovalnim delavcem omogočiti, da s svojim specifičnim strokovnim znanjem v resnici bistveno prispevajo k celostnemu notranjemu razvoju šol« (Bezić 2008, str. 76).

Zapisano lahko podkrepimo z izsledki o tem, kakšne so potrebe in pričakovanja učiteljev do svetovalne službe, ki potrjujejo zgoraj zapisane zadrege pri delu svetovalnih delavcev, namreč po mnenju učiteljev oz. vzgojiteljev bi morali tako šole/vrtci kot tudi svetovalni delavci nameniti pozornost predvsem vzgojni in vedenjski problematiki ter medosebnim odnosom v šoli oz. vrtcu. Če pogledamo podrobneje: pri vaji Vsebinsko

poglobljeno spoznavanje šolske prakse v okviru predmeta šolska pedagogika študenti pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani med prakso s pomočjo šolske svetovalne službe, mentorja in vodstva šole podrobneje spoznavajo določene vidike šolskega življenja in dela, med drugim tudi *potrebe učiteljev po sodelovanju s šolsko*

svetovalno službo. V zvezi s tem podrobneje proučijo vprašanja, kot so:

1. Katerim vprašanjem dela v razredu/oddelku in/ali v vrtcu/šoli bi morali po mnenju vzgojiteljev/učiteljev vsi skupaj posvetiti več pozornosti?
2. Na katera vprašanja dela v razredu/oddelku ali v vrtcu/šoli kot celoti bi morala po mnenju vzgojiteljev/učiteljev biti še zlasti pozorna svetovalna služba oziroma svetovalni delavec?
3. Ob katerih vprašanjih dela bi vzgojitelji/učitelji želeli sodelovanje oziroma pomoč svetovalne službe?
4. Kakšna oblika sodelovanja oziroma pomoči bi bila za vzgojitelje/učitelje najbolj ustrezna? Kako naj bi jim pomagali?

Kvalitativna analiza 61 odgovorov na zgornja vprašanja,¹ na podlagi katerih smo oblikovali kategorije, nam daje zanimive izsledke. V oddelku oz. šoli bi morali posvetiti več pozornosti vzgojni in vedenjski problematiki, medosebnim odnosom med učenci, med učitelji in med učenci ter učitelji, pa tudi širšim šolskim vprašanjem, npr. razrednemu in šolskemu vzdušju, skupni viziji, inovacijam itd. Sledijo učna problematika, otroci s posebnimi potrebami, delo s posameznimi skupinami učencev, sodelovanje s starši ter preventiva in pomoč ter delo z učitelji.

Po mnenju učiteljev naj bi bila *svetovalna služba posebno pozorna* predvsem na vzgojno in vedenjsko problematiko. Sledijo medosebni odnosi med učenci, med učitelji in med učenci ter učitelji, sodelovanje s starši, delo s posameznimi skupinami učencev, pomoč in delo z učitelji, učna problematika, otroci s posebnimi potrebami, širša šolska vprašanja, pa tudi poklicno svetovanje oz. poklicna orientacija ter preventivno delo.

Učitelji bi *pomoč oz. sodelovanje svetovalne službe* želeli predvsem pri reševanju vzgojne in vedenjske problematike. Nadalje bi učitelji želeli, da se svetovalni delavec

vključuje v delo z oddelkom, da se ukvarja z učno problematiko, pomaga pri sodelovanju s starši, pri širših šolskih vprašanjih, pri delu z otroki s posebnimi potrebami, pri delu s posameznimi skupinami učencev, zagotavlja pomoč učiteljem ob preobremenjenosti ter je v pomoč, ko gre za težavne medosebne odnose na ravni oddelka ali šole.

Glede *oblik oz. načinov sodelovanja* pa vzgojitelji/učitelji največkrat pričakujejo svetovanje in/ali posvetovanje o posameznem učencu oz. skupini učencev ali o delu v oddelku. Veliko učiteljev pričakuje tudi pomoč svetovalnega delavca neposredno v oddelku. Nekateri učitelji potrebujejo le osebni pogovor v smislu razbremenitve, nekateri pa vidijo svetovalnega delavca kot vir novih znanj. Nekateri učitelji pričakujejo, da bo svetovalni delavec delal individualno z učenci, nekateri pa pričakujejo pomoč pri sodelovanju s starši.

Ob tem menimo, da se tudi dogaja, da svetovalni delavci občasno, ko v šoli/ vrtcu ni drugega, opravljajo naloge, ki ne spadajo v področje njihove specialnosti, npr. prevzemajo odgovornosti (mentorstva) za posamezne dejavnosti na šoli, so prisotni opazovalci ali spremljevalci učencev, ukvarjajo se s težje vodljivimi skupinami učencev ali oddelki, pišejo poročila, sezname, pomagajo ravnatelju po njegovi presoji itd.

Ko take naloge postanejo vsakdanjost, ko svetovalni delavci svoj čas razdrobijo na ukvarjanje s tako različnimi nalogami, dejansko postajajo del šolske servisne operative, katere naloga je omejena na individualno delo z učno, osebnostno in vedenjsko problematičnimi učenci ter z administrativnimi deli. S tem se pos-

Razlog za obrobni šolski položaj lahko iščemo tako pri ravnateljih, učiteljih kot tudi svetovalnih delavcih samih. Le-ti neredko samoiniciativno in nepotrebno pristajajo na »servisno« dejavnost, ker mislijo, da si bodo s takim razbremenjevanjem kupili ali ohranili naklonjenost učiteljev; s tem sami utrjujejo mišljenje (zavest) in prakso, da so vedno servis nekomu in tako se potem tudi drugi (učitelji, ravnatelji, starši) obnašajo do njega.

ta vlja na rob šolskega dogajanja, postaja pomožna služba, krizna služba in šolska »deklica za vse«. Uveljavlja se *remedialni (popravljalni) koncept in krizno svetovanje*. Večja nevarnost, da svetovalna služba pristane v takem položaju, je takrat, ko dela na šoli z veliko učenci en sam svetovalni delavec.

Razlog za obrobni šolski položaj lahko iščemo tako pri ravnateljih, učiteljih kot tudi svetovalnih delavcih samih. Le-ti neredko samoiniciativno in nepotrebno pristajajo na »servisno« dejavnost, ker mislijo, da si bodo s takim razbremenjevanjem kupili ali ohranili naklonjenost učiteljev; s tem sami utrjujejo mišljenje (zavest) in prakso, da so vedno servis nekomu in tako se potem tudi drugi (učitelji, ravnatelji, starši) obnašajo do njega (prim. Gysbers in Henderson, 1994, str. 42).

Niso redki učitelji in ravnatelji, ki mislijo, da je sveto-

¹ Kvalitativna analiza je zajemala 61 poročil v šolskih letih 2008/2009 do 2011/2012. V analizo je bilo vključenih 46 poročil iz osnovnih šol, 9 poročil iz srednjih šol in 6 poročil iz vrtcev. Na odgovore so največkrat odgovarjali učitelji (59 %), nekajkrat svetovalni delavci (8,2 %) ali svetovalni delavci in učitelji skupaj (9,8 %). V 18 % ni jasno, kdo je odgovarjal, v 4,9 % pa na postavljena vprašanja študenti niso dobili odgovorov.

valna služba kot nalašč za reševanje problemov, in na žalost posamezni svetovalni delavci tudi pristajajo na to. Popravljalni koncept in *krizno svetovanje* posameznim učencem ali skupinam učencev imata svoje zagovornike celo med starši (Holmgren, 1995, str. 48).

Ko nekdo sprejme v svoj koncept dela predvsem individualen in popravljalni ali remedialni koncept ter pristop pri odpravljanju težav, ki jih imajo učitelji s posameznimi učenci, je to kot nepregledno, nikoli dokončano in navsezadnje tudi slabo učinkovito delo.

Tako stanje in ravnanje je znak, da ima svetovalni delavec oz. svetovalna služba *slabo definiran program in položaj* na šoli in da svetovalni delavec na šoli *nima svoje identitete*.

Pri tem gre za dve vrsti problemov; to so:

1. problemi na konceptualni (filozofski, paradigmatički) ravni in od tod
2. problemi, vezani na metodologijo, vsebino in model načrtovanja (spremljanja in evalvacije) svetovalnega dela.

Problemi na konceptualni (filozofski, paradigmatički) ravni

Razvojno usmerjeno svetovanje

Na eni strani odrinjenost v obrobni položaj in na drugi naraščanje težav pri šolskem vzgojno-izobraževalnem delu (v razredu), ki niso samo učne narave, zahtevata, da ponovno razmislimo o konceptu in vlogi svetovalne službe. Ne samo pri nas, tudi v svetu se šole in učitelji vedno pogosteje soočajo in spopadajo s problemi nediscipline učencev ter z nespoštovanjem šolskih

v razredu med učenci ali med učenci in učitelji, ne moreš prepustiti v reševanje šolskim svetovalnim delavcem. Sistem lahko postavi okvir dela, vendar pogojev za uspešno delo pri pouku in v konkretnih okoliščinah ne more namesto učitelja zagotavljati nihče.

Da bi obvladovali šolski vzgojno-izobraževalni in socialni prostor, iščejo najrazličnejše načine in ukrepe. Izpred nekaj let je znan pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev z vso svojo natančno izdelano listo prestopkov in kazni za te prestopke, danes pa naj bi bili regulator dela in vedenja šolski in individualni vzgojni načrti, o čemer bo nekaj več govora nekoliko kasneje.

Za popravljalni ali remedialni koncept, ki je ujet v mrežo problemov in težav vsakdanje šolske prakse, je značilno, da je naravnano tako, da bi zadovoljeval oziroma uresničeval potrebe učiteljev in ustanove, da bi bil torej usmerjen v prilagajanje učencev zahtevam učiteljev in šole.

Sprašujemo se, ali je v tem bistvo in poslanstvo šolske svetovalne službe. Ali ni svetovalna služba na šoli vendarle zato, da pomaga učencem?

*Zato bi se morala popravljalni (remedialni) koncept ter krizno svetovanje umakniti in prepustiti prednost konceptu **razvojnega svetovanja** (svetovanja za razvoj), na katerem sloni celostni model programiranja (načrtovanja) šolskega svetovalnega dela.*

Bistvo razvojnega svetovanja in celostnega načrtovanja (programiranja) je, da je zasnovan na učencu, človeku, osebi in osebnosti ter perspektivi njegovega razvoja; gre za pomoč učencu, da razvije kompetence (znanja, veščine, odgovornosti) za usmerjanje svojega življenja, svoje »življenjske kariere«.

Če krizno svetovanje pogosteje v ospredje postavlja svetovalno delo s posameznim učencem ali skupino učencev, razvojno svetovanje postavlja v ospredje program oziroma svetovalno delo za vse učence. Po tem tudi prepoznamo razvojno naravnano (koncept) svetovalnega delavca v praksi.

predpisov. Za šole in učitelje je namreč eden glavnih problemov vzpostavljanje pogojev za nemoteno vzgojno-izobraževalno delo. Zagotavljanje pogojev za dobro učenje pomeni tudi obvladovanje oddelka učencev kot socialne skupnosti, vzdrževanje potrebne pozornosti, motivacije in discipline, brez česar ne bo dobrega učenja in uresničevanja nalog, ki jih ima učitelj. Učitelji pa pogosto naredijo napako, da potem take probleme prepuščajo v reševanje drugim. Problemov, ki se dogajajo

in v razredu med učenci ali med učenci in učitelji, ne moreš prepustiti v reševanje šolskim svetovalnim delavcem. Sistem lahko postavi okvir dela, vendar pogojev za uspešno delo pri pouku in v konkretnih okoliščinah ne more namesto učitelja zagotavljati nihče.

Značilnosti razvojno naravnane svetovalnega programa
Med ameriškimi teoretiki, kot so npr. Paisley (2005, str. 20), Myrick, Blocher, Gibson Mitchell in Higgins, Colwel, Holmgren (v Holmgren, 2002, str. 47, 48), prevladuje kar visoka stopnja soglasja, da je treba sve-

tovalni program zastaviti tako, da bo spodbujal razvoj učenčevih različnih sposobnosti (intelektualnih, socialnih, etičnih, moralnih, emocionalnih), ki so za življenje človeka enako pomembne. Učenčev socialni ali emocionalni razvoj tudi v šoli, ki sicer na prvo mesto postavlja učenje, ne sme biti nekaj manj vrednega, manj pomembnega. Svetovalni program naj bi temeljil na filozofiji in prepričanju o enakovrednosti treh med seboj življenjsko povezanih področij učenčevega razvoja: a) šolskega (izobraževalnega, akademskega), b) osebnostno-socialnega in c) kariernega (prim. Sciarra, 2004, str. 9, 14). Od tod tudi zahteva, da razvojno postavljeni svetovalni program postane *enakovreden učnim* programom (načrtom), ki so usmerjeni bolj v intelektualni razvoj učencev (Gysbers in Henderson, 1994, str. viii).

Skratka, dejavnosti učencev in njihov razvoj je treba *povezati v enovit šolski program*; šolsko učenje (proces učenja) je treba povezati z oblikovanjem (razvijanjem) spretnosti, navad ter kompetenc in učenca je treba videti z njegove življenjske perspektive, s perspektive njegove kariere.

Myrick in Myrick (1992, str. 29) vidita razvojno svetovalje kot nekaj, kar je *namenjeno vsem učencem*; gre za vnaprej načrtovan, prožen, logično strukturiran program, ki vsebuje specifične, jasno definirane vsebine, povezane z učenčevim osebnim in socialnim razvojem.

Če krizno svetovalje pogosteje v ospredje postavlja svetovalno delo s *posameznim učencem* ali skupino učencev, razvojno svetovalje postavlja v ospredje program *oziroma svetovalno delo za vse učence*. Po tem tudi prepoznamo razvojno naravnost (koncept) svetovalnega delavca v praksi. Ta namreč dela z večjimi populacijami učencev (oddelki, razredi). Zato mora svetovalni delavec razumeti, sprejeti in sooblikovati koncept vzgojno-izobraževalnega dela šole, ki naj bi bil prepoznan v vzgojnih načrtih šole.

Problemi, vezani na metodologijo, vsebino in model načrtovanja (spremljanja in evalvacije) svetovalnega dela

Razvojni koncept se od remedialnega (popravljalnega) razlikuje tudi po metodologiji in metodi načrtovanja svetovalnega dela.

Ko gre za remedialni (popravljalni) koncept svetovaljanja, je pogosta praksa, da za načrtovanje dela uporabimo *model dolžnosti* (Gysbers, 1992, str. 11), za katerega je značilno, da naštevamo naloge (lahko tudi 20 do 30), ki jih bo svetovalni delavec opravljal v določenem času. Ker je z naštevanjem težko izčrpati seznam dolžnosti, se običajno seznam konča z alinejo »in druge naloge«.

Dejstvo, da svetovalni delavec nima vnaprej predpisane urnika dela, tako kot ga ima učitelj, vzbuja zazenavo, da ima svetovalni delavec »fleksibilen urnik in vedno še nekaj prostega časa«. Od tod tudi ena od temeljnih zmot o šolskem svetovalnem delu, ki pravi, da »ima svetovalni delavec več prostega časa kot učitelj« (Bowman, 2005, str. 15). Zaradi take nejasne strukture svetovalnih načrtov je zelo lahko svetovalnemu delavcu naložiti nove obveznosti.

Za razliko od *modela dolžnosti* pa razvojno svetovalje temelji na *programskem* (razvojno- kariernem) *modelu* načrtovanja dela, ki:

- je usmerjen v učenčev razvoj, ne pa na vzdrževanje šole ali administracije;
- je nameren, vnaprej programsko postavljen, ne pa usmerjen situacijsko;
- je zasnovan vzgojno-izobraževalno (konkretno šolsko), ne pa agencijsko (od zunaj) ali klinično;
- se začne prvi in konča zadnji dan šolskega leta; ne začne se sredi oktobra in ne konča se aprila, da bi potem do konca leta svetovalni delavec opravil še administrativne posle, ki so vezane na svetovalni program;
- je *stodstotni svetovalni program*. V celostni svetovalni programski model šteje samo svetovalni čas, brez dodatkov.

Če povzamemo prvi in drugi del dosedanje razprave, bi dejali, da je *bistvo takega razvojnega programa svetovalnega dela, da to ni usmerjeno v pokrivanje oziroma uresničevanje zahtev (potrebe) šole kot ustanove, da bi bilo torej usmerjeno v prilagajanje učencev zahtevam šole, da bi bilo podpora učiteljem in šoli pri uresničevanju šolskega programa in obvladovanju predpisanih znanj. Bistvo tega programa je, da je zasnovan na učencu, človeku, perspektivi njegovega razvoja. Gre za pomoč učencu, da razvije kompetence (znanja, veščine, odgovornosti) za usmerjanje svojega življenja, za pomoč učencu pri razvoju njegove enkratnosti, individualnosti ter njegove »življenjske kariere«. Tem konceptualnim in metodološkim izhodiščem se prilaga programski ali razvojno- karierni model načrtovanja svetovalnega dela.*

Učitelj kot svetovallec učencem

Če pravilno razumemo pojem razvojnega svetovaljanja, gre za pomoč učencu, da bi razvil intelektualno, socialno, čustveno (osebnostno) stran svojega življenja in vrste kompetenc, pri čemer mu pomaga tudi šola. Za to pa ima pravzaprav največ priložnosti učitelj, saj z učencem preživi največ časa. Za razliko od učitelja ima svetovalni delavec samo občasne stike z učencem.

Če največ časa z otrokom preživi učitelj, potem je najbolj logično, da se tudi svetovalna pomoč učencu za njegov celostni razvoj prenese bližje učitelju in oddelku učencev. Učitelj je oseba, s katerim ima učenec največ stikov >

in s katerim sta si zato (tako se predpostavlja) najbližja. To je bila utemeljitev, da so se ponekod v Ameriki razvijali t. i. Teacher Advisor Program (Myrick in Myrick, 1992).

Strokovnjaki se strinjajo, da je za uspešno učenje in oblikovanje učenca kot osebnosti bistveno vzpostavljanje bližine med učitelji in učenci, kakor tudi med učenci samimi. Ta bližina je tudi pogoj uspeha učiteljev in šole (Dodd, 2000, Mulgan, 1996, v Clarc in Amatea, 2004, str. 132; Pianta, 1999, str. 131).

Za behavioristične in humanistične teorije svetovanja velja, da je eden močnejših dejavnikov spreminjanja

Zaradi pomanjkanja pozitivne komunikacije med učitelji in učenci se namreč izgublja vse preveč učnega časa (učne ure) za vprašanja, ki so povezana z obvladovanjem razreda.

stališč in ravnanj svetovanca/učenca vzpostavljanje čustvene bližine med svetovalcem in svetovancem. To velja tudi za vzpostavljanje odnosa med učiteljem in učenci. Ko učitelj najde pot do učenčevega čustvenega sveta in ko najde točko, ki povezuje učitelja z učenčevim svetom, se med njima vzpostavi zveza, »avra«, fluid, sinergija. Ta zveza je vzpostavljena, ko učenec ugotovi, da ni prezrt, da je učitelju mar zanj, da je za učitelja pomemben (Resman, 2007, str. 136).

Zaradi pomanjkanja pozitivne komunikacije med učitelji in učenci se namreč izgublja vse preveč učnega časa (učne ure) za vprašanja, ki so povezana z obvladovanjem razreda. Pianta (1999, str. 131, 134) poroča, da so problemi vedenja in konflikti v razredu povezani z emocionalno negativno interakcijo med učitelji in učenci ter neučinkovitim vodenjem razreda. Znano je, da ko se šola zavestno (načrtno) posveti razvijanju zaželenih vrednot ter izboljšanju odnosov med učenci ter med učitelji in učenci, se zvišujejo učni uspehi. Pojav-

ljanje vedenjskih problemov pa znižuje učne uspehe.

Če imamo v mislih stališče, da je razvojno svetovanje in celostno načrtovanje treba prenesti bliže učitelju in oddelku učencev, je mogoče tudi razumeti nekatere naše pretekle pobude (»Učitelj kot svetovalac učencu«²) in oceniti sedanje zahteve (vzgojni načrt). Dober šolski, oddelčni ali pa individualni vzgojni načrt mora videti celega učenca z njegove življenjske perspektive in ne samo učenca kot podrejenega (uklonjenega) pripadnika šole.

Postavlja se vprašanje, kako z vidika koncepta razvojnega svetovanja in modela celostnega načrtovanja razumeti vzgojni načrt šole in kam umestiti individualne vzgojne načrte, ki jih kot ukrep predvideva tudi veliko (večina) današnjih šolskih dokumentov.

Trdimo lahko, da je veliko (večina) vzgojnih načrtov šol pisana tako, da

je v ospredju obramba šolskega (fizičnega in socialnega) prostora in zagotavljanje pogojev za nemoteno delo; vzgojni načrti so naravnani obrambno, ne pa tako, da bi podpirali razvoj učencev. Še bolj izrazito je to tam, kjer so predvideni tudi individualni vzgojni načrti.³ Individualni vzgojni načrti bi morali biti po našem mnenju v pomoč učencem pri postavljanju ciljev, načrtov in procesov učenja, kakor tudi pri načrtovanju osebnega in kariernega razvoja.

Smo sposobni šolske in individualne vzgojne načrte razumeti in zastaviti tako, da bodo v funkciji razvoja učencev? Za šolo kot ustanovo in za učenca kot človeka se kratkoročno zdi »nepotrebno«, vendar je to dolgoročno najboljša naložba.

Postavlja se vprašanje, kakšna je vloga svetovalnih delavcev pri oblikovanju in evalvaciji vzgojnega programa šole in posameznih oddelkov in individualnih vzgojnih načrtov.

2 Leta 2003 je minister za šolstvo (Gaber) v dopisu sindikatu vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (okrožnica MŠZŠ 2003) zapisal: Kvaliteta odnosov na ravni učitelj - učenec predstavlja v šoli temelj kvalitetnega uresničevanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato smo povabili k sodelovanju 11 šol iz vseh devetih območnih enot ZRSŠ in Zavod RS za šolstvo. Na teh šolah so si v letošnjem LDN-ju zastavili kot prednostno nalogo razvijati različne modele sodelovanja in dela učiteljev z učenci, katerih namen je skrb za večjo uspešnost in za manjšo vzgojno problematiko na šolah. S strani šol, vodstva in učiteljev, je bila ta razvojna naloga (podčrtal MR) zelo dobro sprejeta ... Šlo je za projekt Učitelj kot svetovalac učencu; šlo je za »svetovalne ure« (govornilne ure), ki jih je učitelj namenil za pogovore z učenci. (Mužar, 2004)

3 V Zakonu o spremembah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H), Ur. l. RS, št. 003-02-9/2011-19 z dne 27. oktobra 2011, piše: »Šola za učenca, ki mu je bil izrečen vzgojni opomin, pripravi individualizirani vzgojni načrt, v katerem opredeli konkretne vzgojne dejavnosti, postopke in vzgojne ukrepe, ki jih bo izvajala.«

V vzgojnem načrtu ene od šol (ni osamljena) pa: »Če je učenec prejel vzgojni opomin, šola skupaj s starši in učencem sestavi individualni vzgojni načrt. Individualni vzgojni načrt naj učencu pomaga doseči pozitivne spremembe v načinih zadovoljevanja lastnih potreb, upoštevanja potreb in pravic drugih, sprememb na področju učenja in vedenja. Pri tem je treba upoštevati posebnosti učenca. Kadar starši učenca niso pripravljeni sodelovati, oblikuje šola individualni vzgojni načrt brez njih.«

Vloga svetovalnega delavca

Ponovno izpostavljam tezo, da se bistveno za učenčvo učenje ter njegov osebni razvoj dogaja v oddelku. To je socialni prostor, ki ga učenec še obvladuje, zato se nam zdi pomembno sodelovanje svetovalnega delavca z učiteljem/razrednikom.

Iz razprave o značilnostih razvojnega svetovanja lahko sklepamo, da je svetovalni delavec lahko najbolj učinkovit, ko učencem pomaga prek učitelja. Tako moramo razumeti tudi trditev (tezo), da je učitelj prvi uresničevalec svetovalnih zamisli. Svetovalni delavec brez podpore učiteljev in staršev ali učitelj brez podpore staršev in svetovalnih delavcev je bolj ali manj nemočen. Šele *vsí skupaj* lahko naredimo več, kot bi naredil *vsak posameznik*.

Naloga svetovalnega delavca je, da prek konzultacij z učiteljem pomaga učencem na šoli. (Holmgren, 2002, str. 92; Parsons in Kahn, 2005, str. 12; Sciarra, 2004, str. 53). Tovrstno sodelovanje podpira podatek, ki smo ga navedli na začetku prispevka, namreč, da učitelji od svetovalnega delavca največkrat pričakujejo svetovanje in/ali posvetovanje o posameznem učencu oz. skupini učencev ali o delu v oddelku. Veliko učiteljev pričakuje tudi pomoč učitelja neposredno v oddelku. Nekateri učitelji potrebujejo le osebni pogovor v smislu razbremenitve, nekateri pa vidijo svetovalnega delavca kot vir novih znanj.

Namen konzultacij ni samo izmenjava informacij o učencu; namen je tudi spreminjanje in izboljševanje dela učitelja in njegovega odnosa do učencev. Ne smemo pozabiti, da učiteljevo vedenje vpliva na učenčvo vedenje v razredu in da je učenčvo vedenje v razredu neposredno povezano z njegovim uspehom (Holmgren, 2002, str. 17).

Čeprav se v praksi zdi, da je sprotno reševanju kriznih težav morda rešitev za naše šole, je empirično dokazano, da so pri delu učinkovitejši svetovalni delavci, ki svoj čas

in sebe vlagajo v konzultacijsko delo z učitelji, s starši in z vodstvom šole oziroma jim je bližje konzultacijski model reševanja razvojnih in drugih zadreg učencev.

Pri svetovalnem delu s posameznimi oddelki učencev je pomemben *timski pristop*; zelo pomembno je združiti sile svetovalnega delavca in učitelja za delo z razredom (prim. Holmgren, 2002, str. 45).

Pomembno je, da učitelji in drugi svetovalnega delavca vidijo v njegovi vzgojno-izobraževalni vlogi in funkciji, ne pa v administrativno-upravni. Ta funkcija se najbolje dokazuje v timskem delu, pri katerem je tudi realna prilož-

Iz razprave o značilnostih razvojnega svetovanja lahko sklepamo, da je svetovalni delavec lahko najbolj učinkovit, ko učencem pomaga prek učitelja. Tako moramo razumeti tudi trditev (tezo), da je učitelj prvi uresničevalec svetovalnih zamisli. Svetovalni delavec brez podpore učiteljev in staršev ali učitelj brez podpore staršev in svetovalnih delavcev je bolj ali manj nemočen. Šele *vsí skupaj* lahko naredimo več, kot bi naredil *vsak posameznik*.

nost, da ga kolegi/učitelji razumejo kot strokovnega delavca, ne pa administratorja.

Sklep

Naj se na koncu dotaknemo sprememb, ki so v imenu varčevanja predvideni na področju vzgoje in izobraževanja in se nanašajo na našo razpravo. Čeprav so svetovalni delavci v vrtcih in šolah dolžni zagotavljati kakovostno strokovno pomoč in svetovanje *vsem učencem/otrokom in učiteljem/vzgojiteljem*, jih prav s spreminjanjem in posledično slabšanjem normativov v vzgoji in izobraževanju postavljamo v položaj, ko bodo svoj čas lahko (še naprej) namenjali le administriranju in obravnavi zgolj učencev z največjimi učnimi in vzgojnimi težavami. To pa pomeni, da ostajamo pri popravljalnem svetovalnemu konceptu svetovalnega dela oz. se vračamo k njemu, namesto da bi odpirali možnosti za uveljavljanje kakovostnega razvojnega pristopa.

Literatura

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bezić, T. (2008). *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb*. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, 60-80.
3. Bowman, B. (2005). What are five myths surrounding school counseling? What is the truth? V: ASCA. *School counseling principles: Foundations and basics*. Alexandria, Virginia: American School Counselor Association, str. 13-16.
4. Clarc, M. A., Amatea, E. (2004). Teacher perception and expectations of school counselor: Implication for program planning and training. *Professional School Counseling*. American School Counselor Association.
5. Gysbers, N. C. (1992). The comprehensive guidance program model. V: Walz, G. R., Ellis, T. I. (ur.). *Counseling and guidance in schools: Three exemplary guidance approaches*. Washington, DC: National Education Association, str. 9-24.
6. Gysbers, N. C., Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
7. Holmgren, V. S. (1995, 2002). *Elementary school counseling: An expanding role*. Boston: Allyn and Bacon.
8. Myrick, R. D., Myrick, L. S. (1992). The teacher advisor program. V: Walz, G. R., Ellis, T. I. (ur.). *Counseling and guidance in the schools: Three exemplary guidance approaches*. Washington, DC: National Educational Association Publication, str. 25-44.
9. Mužar, B. (2004). *Učitelj kot svetovalac učencu*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Paisley, P. (2005). What's the difference between a school counselor and guidance counselor?. V: ASCA. *School counseling principles: Foundations and basics*. Alexandria, Virginia: American School Counselor Association, str. 19-21.
11. Parsons, R. D., Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultants*. London: Thomson & Brooks/Cole.
12. Pianta R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
13. *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb (Poročilo o RA projektu)* (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
14. Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 122-139.
15. Sciarra, D. T. (2004). *School Counseling: Foundations and contemporary issues*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
16. *Vabilo na 13. posvet svetovalnih delavcev »Prispevki strok za svetovalno delo v praksi«* (2011). Maribor, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Zakon o spremembah Zakona o osnovni šoli (ZOsH), Ur. l. RS, št. 003-02-9/2011-19 z dne 27. oktobra 2011.

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli

Delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči: od prvih korakov v šolski prostor k temeljnemu konceptu dela

GABI ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo

NINA MEŠL, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
nina.mesl@fsd.uni-lj.si

● **Povzetek:** Ključna sprememba, ki jo potrebujemo v slovenski šoli, je sprememba v odnosih med odraslimi in učenci. Potrebujemo sodelovalno in soustvarjalno učečo se skupnost, v kateri se slišijo vsi glasovi. Delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči omogočata ustvarjalno soočenje in sodelovanje vseh, ki so udeleženi v kompleksnem projektu izobraževanja. Šolska svetovalna služba je dragocen prostor v šoli, znotraj katerega lahko varujemo vzpostavljanje procesov podpore in pomoči v smeri soustvarjanja želenih izidov. V prispevku povzemava temeljne ugotovitve večletnega raziskovanja in odpirava aktualna vprašanja, povezana z uporab(nostj)o teoretičnega znanja v vsakodnevni šolski praksi. Obvarovati in razviti moramo šolo, ki bo varna za vsakega otroka in v kateri bo lahko vsak otrok izkusil uspeh.

Ključne besede: učeča se skupnost, delovni odnos soustvarjanja, izvirni delovni projekt pomoči, šolska svetovalna služba, spoštovanje otroštva, socialno delo

● **Abstract:** The key change we need in Slovenian school is the change in relationships between adults and pupils. We need a collaborative and co-creative learning community in which all voices are heard. Co-creative working relationship and individual working project of help enables creative confrontation and cooperation of all involved in a complex project of education. School counselling service is a valuable place in the school in which establishment of support and help processes towards co-creation of desired outcomes can be protected. In this paper fundamental findings of years of research are summarized and current issues related to the use (fullness) of theoretical knowledge in everyday school practice are opened. We must protect and develop the school that will be safe for every child, and where every child can experience the success.

Key words: collaborative learning community, co-creative working relationship, individual working project of help, school counselling, respecting childhood, social work

Nujna sprememba v šoli danes: odnosi v učeči se skupnosti

Razprave o naši osnovni šoli in razmišljanja o tem, kam usmeriti razvojne spremembe, ostajajo znotraj stare paradigme možnih drugačnih ali novih vsebin in večje učinkovitosti, a zgrešijo bistvo: ključne spremembe so spremembe v odnosih med učitelji in učenci, med odraslimi in učenci. V šoli, ki je od vseh, je učenje sodelovalna in soustvarjalna praksa, ki poveže

poslušajo. Tako vsak udeleženi v procesu učenja znanje, ki ga raziskuje in pridobiva, širi z razumevanjem in izkušnjami vseh, ki se učijo skupaj. Vsak otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge. Učiteljica se pridruži učenki, učenka se pridruži drugemu učencu, učenec se pridruži učiteljici. Vse je tu: poslušati, slišati, pogovarjati, odgovarjati. Vse nujne prvine za ta premik že imamo: etiko udeležnosti in perspektivo moči. Za novo tisočletje mora šola prinesiti dragoceno izkušnjo sodelovanja in odprtost k prihodnosti, ki jo je treba ustvariti, in to s sodelovanjem. Sodelovanje, ki je smiselno, je temeljna izkušnja, ki jo potrebujemo za življenje v svetu. Tudi iz naših raziskav smo se naučili, da je izkušnja sodelovanja učinkovitejša in lepša pot do znanja, kot je tekmovanje vseh proti vsem (Čačinovič Vogrin-

Vsaka šola danes potrebuje premik k vključevanju vseh učencev, k temu, da se ustvarijo takšni pogoji dela, da bo vsak učenec mogel povezati izkušnjo resnega dela z izkušnjo samospoštovanja in občutkom lastne vrednosti.

učitelja in učence v učečo se skupnost, v skupnost, ki raziskuje in ustvarja nova znanja. Soustvarjanje učenja v pogovoru omogoča premik od običajne predaje znanja od učitelja k učencu in nazaj, k izkušnji, da je znanje skupna, soustvarjena last. Definicija znanja ni samo ena, učiteljeva, ki jo mora učenec prevzeti. Učenje ni več zgolj individualen proces, ki je namenjen samo posamezniku, temveč je hkrati tudi dragocena vaja v sodelovanju. Učeča se skupnost omogoča raziskovanje pluralnosti znanja in dragoceno izkušnjo sodelovanja in bogastva raznolikosti. Slišijo se vsi glasovi v razredu, dela večglasna učeča se skupnost.

To je etika udeležnosti v razredu (Hoffman 1994). Tudi učiteljica¹ nima končne besede, ker svojemu prispevku dodaja odzive vsakega učenca; učence uči, da skupaj razmišljajo, da drug drugega spodbujajo in

čič 2008a, 2011, 2013). In ta izkušnja sodelovanja se mora zgoditi v šoli, gre za skupen šolski projekt. Danes se prepogosto šolsko delo seli iz šol v družine.

Šolska svetovalna služba ima - ali bi lahko imela - ključno vlogo pri podpori učiteljem, staršem in učencem v procesih soustvarjanja učenja in soustvarjanja pomoči. Šolska svetovalna služba je znotraj šole, je del šolske skupnosti in na razpolago vsem učencem, učiteljem, staršem, je izredno dragocena institucija. Zato ker je znotraj šole in ker je koncipirana kot osrednji prostor dialoga in sodelovanja. Zasnovana je tako, da vzdržuje in razvija ustvarjalno soočenje in sodelovanje vseh, ki so udeleženi v kompleksnem projektu izobraževanja, z učenci, učitelji, s starši, strokovnjaki, sodelavci. Vsake-mu učencu lahko omogoči posebej z njim in zanj soustvarjen izviren delovni projekt pomoči.

¹ V prispevku za učitelje in šolske svetovalne delavce uporablja žensko slovnično obliko, kar odraža splošno spolno zastopnost v osnovnih šolah, v katerih so zaposlene večinoma učiteljice. Pri učencih in učenkah je uporablja izmenično žensko ali moško slovnično obliko.

Tako je zasnovana, a prepogosto ne nastopi kot nosilka dialoga in ravnanja s perspektive moči v šoli kot celoti. Svetovalni odnos pomeni spoštljivo ravnanje, raziskujemo učenčevo moč, vire, najprej tisto, kar zmore, na pozitivnem, na uspešnem. Potrebujemo svojevrsten prenos v vzdušje šole. Vsaka šola danes potrebuje premik k vključevanju vseh učencev, k temu, da se ustvarijo takšni pogoji dela, da bo vsak učenec mogel povezati izkušnjo resnega dela z izkušnjo samospoštovanja in občutkom lastne vrednosti.

Pomembna naloga svetovalne službe je povezovanje šolske skupnosti v ravnanju s perspektive moči in etike udeležnosti. Učenec z učnimi težavami na primer potrebuje pedagoško in psihološko pomoč, da bo odpravil težavo, potrebuje pa tudi pomoč in podporo učiteljev, ki mu varujejo čas za to, staršev, ki se učijo, kako mu lahko stojijo ob strani, mogoče je za dobro kakovost življenja učenca pomemben razred in še posebej njegovi prijatelji. To je že skupnost, za otroka izredno pomembna socialna mreža. V naši šoli si že lahko zamislimo projekte pomoči, pri katerih učenka in njeni starši prehodijo pot od uporabnika pomoči do sodelavca v skupnih šolskih projektih.

Mama, ki se je ogromno naučila o učinkoviti pomoči otroku s specifičnimi učnimi težavami v sodelovanju s svetovalno službo, zdaj lahko pomaga drugim staršem in je članica skupine prostovoljk na šoli. Ali: starši, ki so naši sodelavci v kompleksnih procesih pomoči, so nedvomno skupina, ki lahko postane nosilka mnogih oblik sodelovanja v šoli in skupnosti. Vključevanje v skupnost učenca omogoča dobre izkušnje: tudi če je učenec s problemom, ni samo to - je dober košarkar, piše najlepše pravljice in največkrat pomaga ipd.

Načrtovanje psihosocialne pomoči, torej to, kar smo najpogosteje imenovali kurativa, praviloma ni dovolj dobro, če ne prispeva k vključenosti v socialno okolje in večji socialni moči učenca in družine. Načrtovanje pomoči za akutne stiske in težave pa potrebuje v skupnosti mreže, skupine za samopomoč, institucije, ki prispevajo svoj delež. Pomembna je pomoč učenki, da razvije svojo socialni mrežo v skupnosti, tako, ki ji je v podporo in pomoč. To je smer, v kateri vidiva odločnejši korak v razvoju svetovalnega dela.

V prispevku povzemava temeljne ugotovitve večletnega raziskovanja uporabe koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šolskem prostoru in odpirava aktualna vprašanja, povezana z uporabnostjo teoretičnega znanja v vsakodnevni šolski praksi. Izhajava iz teze, da

je v sodobni slovenski šoli potrebna odločitev za vzpostavljanje takih odnosov z učenci, ki bodo omogočili soustvarjanje dobrih izidov v delovnem odnosu med šolsko svetovalno delavko ali učiteljico kot spoštljivo in odgovorno zaveznico in učenko, učencem kot strokovnjakom iz izkušenj. In prav šolska svetovalna služba je tisti dragoceni prostor v šoli, ki lahko varuje vzpostavljanje procesov podpore in pomoči v smeri soustvarjanja dobrih izidov, ki lahko podpira učiteljice pri ravnanju, ki izhaja iz nove paradigme ustvarjanja učeče se skupnosti in prispeva k viziji šole, v kateri je slišan in upoštevan vsak glas, v kateri se učenje soustvarja in ima vsakdo priložnost za uspeh.

Od prvih korakov v šolskem prostoru k oblikovanju koncepta dela

Od prvih idej o tem, da vsaka učenka ali učenec, ki v šoli potrebuje pomoč, potrebuje odrasle, ki mu bodo omogočili raziskovanje in soustvarjanje dobrih izidov v izvirnem delovnem projektu pomoči, je preteklo že precej let (glej npr. Čačinovič Vogrinčič 2002a, Mešl 2005). V tem obdobju smo prvotno idejo o uporabi socialnodelovnega koncepta delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči razvijali. Zelo drago-

Načrtovanje pomoči za akutne stiske in težave pa potrebuje v skupnosti mreže, skupine za samopomoč, institucije, ki prispevajo svoj delež. Pomembna je pomoč učenki, da razvije svojo socialni mrežo v skupnosti, tako, ki ji je v podporo in pomoč.

ceni so bili odzivi ljudi z izkušnjo uporabe koncepta ali posameznih prvin v vsakodnevni šolski praksi, saj smo lahko tako soustvarjali znanje za ravnanje skupaj s strokovnjaki iz izkušenj. Kakšno pot smo prehodili do sedaj?

Socialnodelovni koncept delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči je razvila Gabi Čačinovič Vogrinčič (glej npr. 2002, 2005, 2008a) kot koncept, ki vzpostavlja in varuje pogoje za soustvarjanje procesa pomoči in prispeva k učinkovitosti in uspešnosti sprememb. Koncept delovnega odnosa postavlja uporabnika v vlogo soustvarjalca pomoči, kar je v sodobnem socialnem delu pomembna, nova naloga. Ideja o uporabnosti tega znanja v šolskem prostoru pri vzpostavljanju odnosov z učenci, v katerih se soustvarjata pomoč in učenje, se je oblikovala v letih 1998 in 2003 ob sodelovanju z učitelji, ki so se izobraževali za dodatno strokovno pomoč.



O vzpostavljanju delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP)² za učenca, učenko, ki potrebuje pomoč, smo npr. pisali že leta 2002, ko smo v kontekstu preprečevanja zapuščanja šole razmišljali o ključni vlogi šolske svetovalne službe in iskali možne, nove poti sodelovanja (glej Čačinovič Vogrinčič 2002a). V tem času smo raziskovali uporabnost tega znanja na več področjih sodelovanja z učenci (glej npr. Mešl 2004, Čačinovič, Mešl 2004). Pomemben korak se je zgodil v letih 1996-1999 s pripravo programskih smernic za svetovalno službo (glej npr. Čačinovič Vogrinčič idr. 2008). Takrat smo postavili najširši temelj za delo po konceptu delovnega odnosa soustvarjanja in IDPP v slovenskih šolah ter odprli prostor za razvijanje drugačnih procesov učenja in pomoči, v katerem vsi udeleženi soustvarjajo zelene izide in v katerem se upošteva otrokov glas.

V letih 2001 do 2005 smo vstopili na posebno področje šolskega dela, ko smo v dveh obširnih raziskovalnih projektih *Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli* in *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* razvijali znanje na področju dela z učenci z učnimi težavami. Leta 2008 je bil sprejet koncept dela z učenci z učnimi težavami (glej Magajna idr. 2008) in je IDPP opredeljen kot temeljni koncept za sodelovanje vseh, ki jih učne težave povežejo v skupni projekt podpore in pomoči.

V tem obdobju so bila organizirana tudi izobraževanja, namenjena predstavitvi koncepta dela in podpori prak-

Koncept delovnega odnosa postavlja uporabnika v vlogo soustvarjalca pomoči, kar je v sodobnem socialnem delu pomembna, nova naloga.

tikom, da bi lahko delovni odnos in IDPP uporabili v praksi. Strokovna konferenca *Delovni odnos soustvarjanja v šoli*, ki je potekala novembra in decembra 2008 v Kongresnem centru Brdo in so se je udeležile strokovne delavke iz številnih slovenskih šol, je pomenila priložnost za praktično spoznavanje koncepta dela. Ob tej konferenci je bil izdan tudi DVD s predavanji in posnetki pogovorov (glej Čačinovič idr. 2009), ki je še vedno uporaben pripomoček za učenje ravnanja v praksi.

Velika priložnost za preizkušanje in nadaljnje razvijanje koncepta se nam je ponudila leta 2008, ko smo v tri-

letnem projektu *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli*, v podprojektu *Soustvarjanje učenja in pomoči* (2008-2011), z učenci z učnimi težavami, njihovimi starši, učiteljicami in svetovalnimi delavkami, v sodelovanju z devetimi osnovnimi šolami, v konkretnih praktičnih okoliščinah uporabljali znanje v praksi in raziskovali učinke dela. Rezultati raziskave so pokazali, da je koncept delovnega odnosa soustvarjanja mogoče uporabiti v kontekstu šole in da je uporaben za podporo in pomoč učencem z učnimi težavami (glej npr. Mešl 2011), predvsem pa omogoča, da učence podpremo tako, da bodo v šoli uspešni (Kodele, Mešl 2011).

Znanje smo razvijali, zapisali teoretična izhodišča, ki so nastala iz izkušenj v praksi (glej npr. Šugman Bohinc (ur.) 2011), izdali DVD s posnetki pogovorov, pri katerih uporabljamo koncept delovnega odnosa soustvarjanja (glej Čačinovič Vogrinčič 2009) in izdali priročnik s konkretnimi opisi praktičnih izkušenj ter možnosti uporabe znanja v praksi (glej npr. Kodele, Mešl (ur.) 2013). Sedaj je pred nami nov izziv: poiskati načine, kako podpreti šolske strokovne delavke v konkretnih praktičnih izkušnjah, da bi lahko vstopali v odnos z učenci na način soustvarjanja učenja in pomoči.

Izkušnje sodelovanja z več osnovnimi šolami so namreč pokazale, da za prevajanje teoretičnih izhodišč v prakso, za spremembo paradigme v praktičnem ravnanju, strokovne delavke potrebujejo podporo. Zapisan koncept je razumljiv, ko beremo o njem, a ko poskušamo udeležiti posamezne elemente, nas stari vzorci in razmišljanja hitro popeljejo v znane načine ravnanja in nas lahko ustavijo pri odločitvi za drugačno sodelovanje z učenci. Za uporabo koncepta v praksi, ki temelji na paradigmatiki spremembi soustvarjanja

učenja, je potrebna možnost raziskovanja novih načinov ravnanja v dialogu, v katerem je prostor za refleksijo, za vprašanja, dileme ipd. Izziv današnjega časa je, kako zagotoviti izkustveno izobraževanje oziroma konkretno podporo pri uporabi koncepta v praksi za čim večje število strokovnih delavk, ki bodo potem kot nosilke sprememb omogočile novo izkušnjo sodelovanja učencem, staršem, sodelavkam. Možen, dragocen prispevek vidiva prav v šolski svetovalni službi, saj jo razumeva kot pomemben prostor razvijanja novih znanj, novih načinov ravnanja in odpiranja prostora za dialog v podporo razvijanja nove vizije šole.

² V starejših objavah lahko za IDPP najdete izraz edinstveni delovni projekt pomoči, a smo se po letih razvijanja koncepta in sodelovanja z lektorji, ko smo razvijali tudi ustrezno terminologijo, odločili za ustrežnejše poimenovanje: izvorni delovni projekt pomoči.

Na kratko povzemimo ključne poudarke koncepta dela (po Čačinovič Vogrinčič 2008a, Čačinovič Vogrinčič 2013), v katerem lahko vedno znova najdemo odgovore na to, kako lahko soustvarjamo dobre izide z učencem.

To pomeni upoštevati prav vse elemente delovnega odnosa: dogovor o sodelovanju, instrumentalno definicijo problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje (biti spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca, strokovnjaka iz izkušenj), etiko udeležnosti, ki zagotavlja sodelovanje vseh, ki jih potrebuje učenec. O tem, da je delo s perspektive moči pogoj za soustvarjanje pomoči, ni več dvoma, kot ni dvoma v pomen sedanjosti in v soustvarjanje znanja za ravnanje. Procesi podpore in pomoči učencem v našem projektu in vse delo v teh dolgih letih dokazujejo, da je koncept delovnega odnosa dober okvir za varovanje učenčevega glasu in procesa soustvarjanja vseh udeleženi. In prav zato se ga moramo naučiti, ga usvojiti tako, da smo v njem udobno nameščeni. In delati.

Dogovor o sodelovanju vsakokrat prepreči, da bi kar zdrsnili v delo, ne da bi si povedali, da začinjamo, in ne da bi si povedali, kje smo in kaj dobrega se je zgodilo, da bi se lahko soočili tudi s slabim. Soustvarjanje rešitev se začne, ko učenec opredeli problem na instrumentalni način, torej tako, da začne raziskovanje zelenih izidov in razmislek o svojem prispevku. V procesu soustvarjanja rešitev je že sporočilo upanja na spremembo.

Delovni odnos je osebni odnos. To je poudarek, ki ga prinašamo v šolo. Oseben je v odgovorni zavzetosti. Skrb in podpora, ki jo potrebuje učenec z učnimi težavami, ne more biti neosebna. V šoli šolska svetovalna delavka ali učiteljica učenca vodi k dobrim izidom - k uspešnemu učenju ali omilitvi težave. Pomembna izkušnja učenca, da je spoštovan, je lahko samo osebna izkušnja v dialogu in sodelovanju z učiteljico in sošolci. V procesu osebnega vodenja odrasli ustvarjamo varovalne dejavnike za otroke, ko soustvarjamo izkušnjo, da skrbimo zanje in jih podpiramo, ko jim zagotavljamo, da se jih sliši, ko jim sporočamo, da pričakujemo spremembe v dobrem, in vztrajno delamo na soraziskanih zelenih in mogočih korakih.

Etiki v šoli ali etiki odraslih v šoli dodajamo etiko udeležnosti v raziskovanju in soustvarjanju pomoči ali znanja, ki nastaja. Etika udeležnosti je temeljni koncept nove paradigme v odnosih soustvarjanja pomoči in učenja v šoli: učiteljica ni več edina posestnica resnice, tudi odrasli v izvirnem delovnem projektu pomoči

nismo edini posestniki resnice; v procesu učenja in pomoči resnicam odraslih dodajamo učenčevu resnico. In prav zato potrebujemo prijazen ter spodbuden delovni odnos podpore, v katerem lahko steče učenčevu pridobivanje in soustvarjanje novega znanja.

Vsi izvirni delovni projekti pomoči so v našem projektu temeljili na perspektivi moči, skrbno smo soraziskovali in razvijali dobre izkušnje, uspešne rešitve, dobre predloge, znanje, talente. Pa tudi hrepenenja, sanje o uspehu, vizije. Pogosto smo uporabljali metaforo o na-

Zapisan koncept je razumljiv, ko beremo o njem, a ko poskušamo udeležiti posamezne elemente, nas stari vzorci in razmišljanja hitro popeljejo v znane načine ravnanja in nas lahko ustavijo pri odločitvi za drugačno sodelovanje z učenci.

pol polnem kozarcu, ki je tudi napol prazen. Najprej smo skupaj raziskali, kaj že imamo v kozarcu, kaj učenec že zna, kakšne dobre izkušnje ima, kdo mu je že učinkovito pomagal, kaj je drugače, ko mu gre pri matematiki dobro ipd. Učencem je bila prisposoda všeč, bila je uporabna.

Koncept delovnega odnosa je učinkovita opora ravnanju v sedanjosti. Pomembno je, da učencem varujemo čas. Skrbno ravnanje v sedanjosti nikakor ne pomeni nespoštovanje preteklosti. Preteklost je pomembna, vendar nas v procesu dela zanimajo predvsem dobre pretekle izkušnje in uspešne izjeme v ravnanju z učno težavo.

Znanje za ravnanje v odnosu med učiteljico in učencem pomeni, da učiteljica pove, pojasni, kaj želi, kaj predlaga, kaj vidi, pa tudi kako pomaga, tako da je učencu razumljivo in preverljivo.

Najpogosteje postavljena vprašanja, dileme, izpostavljene ovire

Raziskovalkam, ki smo razvijale koncept dela in sodelovale s šolami v raziskovalnem projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela Učne težave v osnovni šoli«, v podprojektu skupine na Fakulteti za socialno delo »Soustvarjanje učenja in pomoči« (2008-2011), se včasih zdi, da je koncept delovnega odnosa soustvarjanja in izvirnega delovnega projekta pomoči sedaj že poznan strokovni javnosti in umeščen v šolski prostor. Včasih pa naletimo na >

odzive, ki nas opomnijo, da razumevanje temeljne ideje koncepta in prenos teoretičnega znanja v prakso ni tako preprost in je potrebno nadaljnje iskanje poti skupaj s strokovnimi delavkami v šolah.

Koncept je v zadnjih letih naletel na različne odzive. Ponekod so ga šolske svetovalne delavke, učiteljice in tudi ravnateljice sprejele kot temeljno izhodišče za delo, ponekod so strokovne delavke preizkušale mož-

ku zagotovimo možnost za uspeh, smo odgovorni odrasli v šoli.

O pogostem nerazumevanju koncepta govori tudi zapis: »Že sam naslov teme (op. a. IDPP) je dovolj zgovoren. Zanima me, kdo na vaši šoli piše ta izvirni delovni projekt za učenca?« (<http://www.solskirazgledi.com/forum2/read.php?1,5276>) Še vedno se pogosto postavi vprašanje, kdo bo zapisal dokument, ki nastane

V procesu osebnega vodenja odrasli ustvarjamo varovalne dejavnike za otroke, ko soustvarjamo izkušnjo, da skrbimo zanje in jih podpiramo, ko jim zagotavljamo, da se jih sliši, ko jim sporočamo, da pričakujemo spremembe v dobrem, in vztrajno delamo na soraziskanih zelenih in mogočih korakih.

nosti uporabe posameznih elementov koncepta, ponekod se zdi ideja še vedno neuresničljiva za slovensko šolo. V nadaljevanju predstavlja vprašanja, dileme, pomisleke, na katere smo naleteli v času razvijanja ideje o vzpostavljanju novih, soustvarjalnih odnosov odraslih z otroki v šoli.

Zapis na forumu Šolskih razgledov iz leta 2010 nas je na primer opomnil, da se kljub več objavam, izobraževanjem, sprejetju koncepta dela ipd. še vedno lahko pojavi nepoznavanje koncepta: »Saj ne vem, ali naj me bo sram ali ne - očitno pa nisem edina - nimam pojma, kaj naj bi ta zgovorni naslov pomenil (op. a. izvirni delovni projekt pomoči). Mogoče ta delovni projekt tudi pišem, ne da bi vedela, da je to to. Spet nova modna muha?« (<http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,5276>) Verjetno se je v treh letih od objave tega zapisa že našel kakšen odgovor več. Vendar se žal še vedno pripeti, da nekatere strokovne delavke ne poznajo koncepta oziroma ga ne prepoznajo kot znanje, ki ga lahko uporabimo v vsakodnevni praksi. Želimo, da bi v konceptu čim več strokovnih delavk prepoznalo znanje kot možno oporo ob negotovih trenutkih, ko se znajdemo v odnosu z učenci, ki za izkušnjo uspeha potrebujejo sogovornike, s katerimi šele raziščejo, kam in kako lahko stopijo, da bodo prišli do zelenih izidov. Meniva, da danes že lahko rečemo, da koncept IDPP ni nova modna muha, temveč znanje, ki nas podpre v tem, kako se lahko pridružimo učencu in slišimo njegov glas ter podpremo njegovo delo v skupnem projektu soustvarjanja zelenih izidov. Zelene izid je znanje in izkušnja uspeha, in za to, da otro-

ob skupnem delu v izvirnem delovnem projektu pomoči, kdo bo zapisoval proces dela, dogovore. Ponekod zapisuje razredničarka, ponekod šolska svetovalna delavka. Poudariti pa želiva nujno spremembo v razumevanju nastajanja izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči: o IDPP ne moremo govoriti, kadar kdo od odraslih zapiše projekt za učenca. Tudi za to ne gre, da se sestanemo učiteljice, svetovalne delavke, starši in učenec ali učenka ter odrasli otroku povemo, kaj menimo, da mora narediti, da bo v šoli lahko uspešen. Prav tako IDPP ne pomeni, da se zberemo vsi, vprašamo učenca, kaj meni, da je problem, kako vidi rešitev, in potem, ko učenec takoj ne najde odgovora ali ga ne more ubesediti na odraslim običajen način, odrasli to storimo namesto njega. Potrebujemo temeljno spremembo v razumevanju sodelovanja: vprašanje je, kdo bo varoval prostor, da bo IDPP nastajal skupaj z učencem in drugimi udeleženi v problemu in rešitvi. Gotovo ima tu ključno vlogo šolska svetovalna služba. Jacobs (2012) poudari pomen šolske svetovalne službe³ pri vzpostavljanju sodelovanja s starši otrok in učitelji, ko gre za iskanje ustrezne podpore in pomoči učencem. Poudari (*op. cit.*, str. 254), da sodelovanje med učitelji in starši pomaga pri oblikovanju uresničljivih pričakovanj, pri zagotavljanju potrebnih informacij in izboljša učenčevo delo v šoli. Spodbujanje sodelovanja med učitelji in starši je gotovo premik v zeleno smer. Sodelovanje s starši je dragoceno, a meniva, da zgolj sodelovanje med odraslimi ni dovolj, saj se kljub najboljšim namenom iskanja dobrih izidov za otroka tako presliši ključni glas, glas strokovnjaka iz izkušenj. Slišati otrokov glas, naučiti se odpreti prostor zanj, naučiti se slišati, kar nam pripoveduje, in naučiti se vključiti otrokovo perspektivo v soustvarjanje zelenih izidov z njim je izziv za novo tisočletje (Kodele, Mešl (ur.) 2013, str. 5). Izziv torej je, kako bomo varovali prostor in čas za soustvarjanje IDPP vseh udeleženi, skupaj z otrokom, ki potrebuje podporo in pomoč.

Izziv je tudi, kako nagovoriti čim večje število učiteljic. Kljub več izobraževanjem, ki so bila organizirana prav z namenom izkustvenega učenja na praktičnih primerih in projektu, pri čemer smo teoretične koncepte uporabljali pri delu z otroki, je na primer na že omenjenem forumu nekdo izrazil prav željo po podpori pri ravnanju v praksi: »Kar me jezi, kar me strašno jezi, pa je ta teorija!!! Naj nekdo pokaže v praksi, na konkretnem primeru, kako pristopiti k celotni zadevi. [...] Rada bi se udeležila kakega izobraževanja na to temo (obstajajo, pa jaz nimam pojma?), kako naj kvalitetno pristopim k reševanju problema oziroma tem famoznim projektom, programom? Mar smo razredniki res premalo obremenjeni, da se nam zdaj nalaga še in še ...« (<http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,5276>) Podpore je lahko vedno več. Ideja je, da bi strokovne delavke z izkušnjo vzpostavljanja in vzdrževanja delovnega odnosa soustvarjanja podprle kolegice, ki šele stopajo na pot preizkušanja novih znanj. Velika prednost slovenskih šol je, da ima vsaka šola šolsko svetovalno službo kot del šolske skupnosti in na razpolago vsem - učencem, učiteljem, staršem - ter je izredno dragocena ustanova. Zato ker je znotraj šole in ker je koncipirana kot osrednji prostor dialoga in sodelovanja. Svetovalna služba je zato posebni prostor pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči v podporo učencu, staršu ali učitelju, ki raziskuje in se odloča o novih rešitvah (Čačinovič Vogrinčič, Mešl 2004). Vzdrževanje prostora dialoga in sodelovanja je ključ podpore pri usvajanju novih znanj in možnosti razvijanja nove vizije šole.

Ob evalvaciji projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči« so tudi strokovne delavke osnovnih šol izpostavile nekaj ovir, s katerimi so se srečevale v obdobju sodelovanja v projektu in jih v nadaljevanju povzema, saj gre za še vedno aktualne probleme, na katere moramo mogoče rešitve poiskati skupaj (po Kodele, Mešl 2011, str. 128-130). Ovire se nanašajo predvsem na sistemsko raven in zahtevajo spremembe v organiziranosti šolskega dela.

Šolske strokovne delavke so ob sodelovanju v projektu izražale željo po nadaljevanju in razširitvi projekta na raven šole, a so ob tem opozarjale, da bi za tak način dela znotraj obstoječega šolskega sistema potrebovale

predvsem več časa. Preobremenjenost šolskih strokovnih delavk z drugimi delovnimi obveznostmi je bil namreč prav na vseh šolah razlog, da se člani IDPP niso pogosteje srečevali oziroma se niso srečevali tolikokrat, kot bi si sami želeli oziroma bi to potrebovali. Pomanjkanje časa pa so strokovne delavke šole navajale tudi kot razlog za neredno zapisovanje srečanj IDPP,

Še vedno se pogosto postavi vprašanje, kdo bo zapisal dokument, ki nastane ob skupnem delu v izvirnem delovnem projektu pomoči, kdo bo zapisoval proces dela, dogovore. Ponekod zapisuje razredničarka, ponekod šolska svetovalna delavka

čeprav so se zavedale pomena samega zapisovanja. Enega od mogočih načinov zagotavljanja prostora za delo v IDPP lahko najdemo v razmišljanju šolske svetovalne delavke, vključene v projekt: »Mogoče dati tak način dela v sam načrt šole, a hkrati za to zagotoviti čas, saj organiziranje IDPP ni preprosto - da zbereš vse ljudi skupaj.« To zagotovo je potrebno, a končna je odločitev strokovne delavke za vzpostavljanje novih odnosov, za novo sodelovalno, soustvarjalno prakso v šoli.

Poleg omenjenih ovir so učiteljice opozarjale tudi na preveliko število učencev v razredu za uresničevanje koncepta delovnega odnosa v razredu, na preveliko količino urejanja formalnih zadev, izpolnjevanja obraz-

Sodelovanje s starši je dragoceno, a meniva, da zgolj sodelovanje med odraslimi ni dovolj, saj se kljub najboljšim namenom iskanja dobrih izidov za otroka tako presliši ključni glas, glas strokovnjaka iz izkušenj.

cev ipd., ki jo morajo opraviti ob pomoči učencem z učnimi težavami. Kot problem so izpostavile tudi prilagajanje načina in metod dela pri pouku učencem z učnimi težavami. Učiteljice so namreč poročale, da se včasih znajdejo v dilemi, ali lahko učencu ponudijo določene prilagoditve, kljub temu da nima odločbe, ki bi mu to omogočala. Šola, v kateri je to mogoče, omogoča soustvarjanje dobrih izidov. In takšno šolo potrebujemo.

Ena izmed šolskih svetovalnih delavk je kot oviro za učinkovit prenos našega projekta v prakso videla v tem, da je vključenost učenca v soustvarjanje učne pomoči v šoli še velika novost, na katero nekatere učiteljice (še) niso pripravljene.

Ni mogoče, slišimo vedno znova. Vendar so že omenjene izkušnje iz projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči« pokazale, da so spremembe mogoče in uspešne (glej Šugman (ur.) 2011), a za drugačno šolo mora soustvarjanje učenja zajeti učečo se skupnost v razredu in postati skupen projekt šole (Čačinovič Vogrinčič 2013, str. 12).

Odrasli smo odgovorni, da učencem omogočimo, da bodo uspešni v šoli. Zato ni dovolj, da učenca zgolj vključimo v IDPP in mu omogočimo, da se bo slišal njegov glas. Nujno je, da ga pri doseganju zelenega izida podpremo, kajti šele to pomeni soustvarjati z učencem (Kodele, Mešl 2011, str. 133). Paradigmatski premik za drugačno šolo je mogoč, čeprav ni preprost

Ni mogoče, slišimo vedno znova.
Vendar so že omenjene izkušnje
iz projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči«
pokazale, da so spremembe mogoče in
uspešne, a za drugačno šolo
mora soustvarjanje učenja zajeti učečo se
skupnost v razredu in postati
skupen projekt šole.

(Čačinovič Vogrinčič 2013, str. 11). Nekaj lahko spremenimo že v čakanju na razvoj novih konceptov učenja in na sistemske spremembe, ki jih nujno potrebujemo.

Spoštovanje otroštva in pomen otrokovega glasu v šoli

Za paradigmatski premik za drugačno šolo je potreben najprej drugačen odnos do otroštva. Knjiga Tima Loremana *Spoštovanje otroštva* (2009) odlično ubesedi, kako zelo smo odrasli zasedli in zakrili svet otrok, kot smo mi znali, razumeli in potrebovali (povzeto po Čačinovič Vogrinčič 2013, str. 13-17). Loreman (*op. cit.*, str. 117) pravi, da otroštvo spoštujemo, če varujemo posebnosti tega življenjskega obdobja, ki je v nevarnosti, da ga docela določimo in zapolnimo odrasli. Opozori, da otrok danes skoraj več nima časa, ki bi bil »prazen« na način, da bi lahko sam z njim razpolagal. Spoštovati otroka pomeni spoštovati njegove posebnosti, spoštovati kompleksnost otroških svetov, ki jih premalo poznamo. Mislim, da je sodobni šoli nepoznavanje in nespoštovanje otroštva skupaj z nepripravljenostjo, da se lotimo dela skupaj z otroki in mladimi ljudmi, velika ovira za nujne spremembe, ki jih potrebujemo za razumevanje šole in učenja skozi odnos med otroci in odraslimi.

Večino strokovnega znanja o otrocih smo zbrali odrasli, brez udeležnosti otrok, brez njihovega glasu. Loreman (2009, str. 116) zapiše dolg seznam ovir, ki otežijo ali onemogočijo spoštovanje otroštva. Zapis ovir preprosto pove, da so ovire povsod. Življenje ni oblikovano po meri otroka, glas otroka ni predviden. Seznam je dolg: to so kulturne vrednote in verovanja, vpliv medijev, strokovnjaki za otroke in starševstvo, psihološke teorije, individualizem tega časa, tradicija, tehnologija.

Študij literature, še posebno literature o procesih pomoči, potrди, da smo skoraj vse, kar vemo o otrocih, raziskali odrasli sami, brez sodelovanja otrok. Koncepti in raziskave razvojne psihologije, psihologije osebnosti, klinične psihologije, pedagoške vede in vseh njenih disciplin, sociološke raziskave so nastajali brez glasu otrok, celo brez spoštovanja otrok in otroštva. Tudi ustanove, namenjene otrokom, so postavljene po meri odraslih ali v najboljšem primeru po tem, kaj odrasli znajo videti, da je po meri otroka. Veliko dela je treba opraviti. Tokrat skupaj z otroki. Malo vemo o šoli, ki bi bila po meri učenca. Koncept soustvarjanja učenja v de-

lovnem odnosu je omogočil soustvarjanje sprememb po meri otrok. V vlogi spoštljive in odgovorne zaveznice učiteljice se varno naslonimo na delovni odnos, a prvi korak mora biti, da se najprej pridružimo otroku.

Spoštovanje otroštva pomeni (2009, str. 3): da otrokom zagotovimo temeljne življenjske potrebe, kot jih zapišeta *Deklaracija Združenih narodov o otrokovih pravicah* (1959, v *ibid.*) in *Mednarodna konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah* (1989, v *ibid.*); spoštovati otrokov čas, še posebno sedanjost; spoštovati otrokovo uživanje otroštva; spoštovati otrokove odnose z drugimi; spoštovati otrokov prispevek družini in družbi; spoštovati otrokovo individualnost in različnost; spoštovati in sprejeti otrokove spretnosti in sposobnosti. Gre za dragoceno izhodišče za delo na razvoju koncepta soustvarjanja učenja in utemeljevanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja in IDPP, ki sta postavljena v spoštovanju otroštva.

S konceptom soustvarjanja v delovnem odnosu, v katerem smo odrasli spoštljivi in odgovorni zavezniki otrok, ki so strokovnjaki iz svojih izkušenj, smo prinesli najprej varen prostor, da učenec zase in za nas začne raziskovati o času zase, o uživanju, o odnosih z drugimi. V konceptu soustvarjanja na način delovnega odnosa pa dobimo skupni okvir za odgovor na vprašanje *kako*. Kako bomo spoštovali, kako bomo vedeli?

Potrebujemo tak odnos in tak pogovor, da nam otrok pove o uživanju, o odnosih z drugimi, o svoji edinstvenosti, o sedanjosti, kot jo vidi prav zdaj, o prispevku družini in družbi, o spretnostih in sposobnostih. Da pove, izkusi, pokaže in dobi izkušnjo, da je viden, slišan. Ne gre samo zato, da spoštujemo, otrok potrebuje izkušnjo o našem spoštovanju. Zato potrebujemo pogovore, ki se nikoli ne končajo, neskončne možnosti, da se preizkusi, da se preizkusimo skupaj. In potrebujemo čas za sedanjost z otrokom.

Odrasli, ki se učimo spoštovati otroka skupaj z njim, bomo bolj varovali življenjski svet otroka, njegovo pravico do boljše prihodnosti in njegovo upanje, da mu bo dobro. Ne bomo mogli zlahka zožiti odnosa z otrokom zgolj na delo z učno težavo. Moramo se naučiti spoštovanja otrokovega veselja in užitka, njegove odnose z drugimi, bolj spoštljivo videti, kaj da svoji družini, kaj nam prinese v razred, spoštljivo raziskovati njegove spretnosti in sposobnosti, ko sprejmemo njegovo različnost.

Prav v šoli je zanemarjeno vprašanje, v čem otrok uživa, a je pomembno vprašanje in učiteljica mora vedeti zanj in spoštljivo ravnati z užitki in veseljem. V IDPP z učenci imamo vedno čas za proslavljanje, za postanek v veselju in radosti. V solidarni učeči se skupnosti so odnosi delovna tema, saj se jih učenci morajo učiti razumeti, vzpostavljati, spreminjati.

O prispevku učenca v šoli, v družini prav tako nismo vajeni misliti, a nas stroka in odraslost zavezuje, da to delamo. Ne štejejo le spretnosti in sposobnosti, ki jih zahteva šola. Štejejo vse spretnosti in sposobnosti otroka, ker so dragocena človeška bogastva.

Za ravnanje spoštovanje otroštva potrebujemo čas. V naši raziskavi (glej Šugman (ur.) 2011) se je pokazalo, da je spoštovanje otrokovega časa in sedanjosti z njim najbolj krhko in ranljivo. Vemo, da učenec meri in doživlja čas drugače, a v svetu odraslih veljajo le naše mere. Prvo, kar v šoli naredimo, je, da otroka utesnimo v odrasle meje: vse se meri, povsod se hiti, določa, odmerja, zahteva, preverja in ocenjuje v času, ki se zdi samo po sebi umeven okvir. Prav v času, ki ga učenec potrebuje, smo se mu najtežje pridružili. Najtežje smo varovali čas, ki ga je resnično potreboval, pa tudi učenci sploh niso imeli izkušnje pravice do časa in ravnanja z njim.

Videli smo, da ne znamo, morda bi lahko rekli, da nismo vajeni spoštovati otrokovega časa. Pogosta pritožba odraslih je bila, da si učenec vzame preveč časa, da potrebuje preveč časa, da zavlačuje, da bi lahko prej in hitreje. Odrasli v otrokov svet vnašamo zmedo, ker ne

podpiramo otroka, da se uči ravnati s časom po svoje, na svoj način. Pri našem delu v IDPP smo imeli težave s tem. Šele dovolj časa v varnem prostoru za pogovor je prineslo glas učenca, ki nam je povedal o času, ki ga razume in v katerem zmore.

A po naših izkušnjah je to samo del problema. Enako težek ali morda težji učinek nespoštovanja otroštva je, da učencu in sebi jemljemo sedanjost. Zdi se, kot da v šoli zmanjkuje časa za sedanjost z učenci, za postanek z njimi. Večina odnosnega se vrta okrog preteklosti (kaj je učenec naredil, česa ni) in bodočnosti - kaj bo treba (popraviti oceno, spremeniti ravnanje). Iz po-

Študij literature, še posebno literature o procesih pomoči, potrdi, da smo skoraj vse, kar vemo o otrocih, raziskali odrasli sami, brez sodelovanja otrok.

uka izginja čas skupnega dela in živega procesa učeče se skupnosti, ki si jo delijo učenci in učiteljice v vsakokratni sedanjosti.

Pa vendar je čas, ko smo z učencem, najbolj dragocen čas. V sedanjosti se vedno znova zgodi cel dragocen krog: učencu se pridružimo, ga sprejmemo tam, kjer je, mu odgovorimo, da bi se nam pridružil, v varnem procesu raziskovanja in soustvarjanja med učiteljico, ki je učenčeva spoštljiva in odgovorna zaveznica, in učencem, ki je ekspert iz izkušnje, kot imamo navado reči. Tako se soustvarjajo nove možnosti.

V izvirnih delovnih projektih smo morali premagati in smo premagali strah pred sedanjostjo, o kateri govori Von Baumhuhl (1979), ko pravi, da je čas, ko smo z otrokom, najbolj dragocen čas, ki ga ni mogoče z ničemer nadomestiti. Morda je najpomembnejši prispevek naše raziskave prav postavljanje okvira, vzdrževanje in varovanje časa za delo v vsakokratni sedanjosti. Koncept delovnega odnosa soustvarjanja temelji na živem, ustvarjalnem delu v sedanjosti.

Socialno delo v šolo

Z opredelitvijo pojmovanja naloge svetovalne službe v šoli se že postavijo tudi posebne in pomembne naloge socialnega delavca, socialne delavke v njej. Strokovnjaki in strokovnjakinje socialnega dela imajo posebne kompetence za ravnanje v delovnem odnosu in soustvarjanje v izvirnem delovnem projektu pomoči, ki zajame vse udeležene, saj temelji na etiki udeleženi in perspektivi moči. To pomeni, da varovanje soustvarjanja procesov učenja seže od učenca in starša, pa skupaj z njim, v skupnost, v šolski prostor, v vse vire, ki so v skupnosti na razpolago. Sodobna >

šola potrebuje socialno delavko, ker potrebuje posebne kompetence soustvarjalnega sodelovanja, ki zmore povezati prispevke posameznika v učinkovit proces pomoči v razredu, v šoli. Posebna, pogosto ne dovolj dobro opravljena naloga je sodelovanje s starši, ki se včasih šele učijo biti skupaj z nami spoštljivi in odgovorni zavezniki učenca. Socialno delo z družino, mobilizacija virov družine pogosto prinese obrat v uspešni pomoči.

Strokovnjaki in strokovnjakinje socialnega dela se v času študija opremijo za vzpostavitev delovnega odnosa z družino. Znajo voditi pogovor v smeri zelenih razpletov z družino na način, ki družino poveže iz instrumentalne definicije problema in soustvarjanja rešitev

Varovanje soustvarjanja procesov učenja seže od učenca in starša, pa skupaj z njim, v skupnost, v šolski prostor, v vse vire, ki so v skupnosti na razpolago.

na obeh ravneh dela z družino v raziskovanju stvarnosti in soustvarjanju sprememb. Opremljeni so, da znajo v procesih podpore in pomoči družini uporabiti prispevke za socialno delo pomembnih drugih strok. Temeljno znanje, ki ga pridobijo, je sposobnost soustvarjanja izvirnih delovnih projektov podpore in pomoči z uporabniki in drugimi udeleženci na področju socialnega dela z družino. Sodelovanje z družinami in drugimi udeleženi v šolskem sistemu v smeri soustvarjanja izvirnih delovnih projektov podpore in pomoči je vsekakor temeljna naloga šolskih svetovalnih delavk in delavcev.

Izziv, ki ga socialnemu delu v šoli postavlja sodobna družba, je ustaviti socialno izključevanje in šolski neuspeh zaradi revščine. Revščina prodira v šole in sili del mladih, da se po socialni lestvici pomika navzdol, med marginalizirane, izključene. Šola je in mora biti od vseh in zato tudi prostor, ki varuje vsakega učenca pred socialno izključenostjo. Učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami je pomemben varovalni dejavnik pred izključenostjo in neuspehom in nujni del mobilizacije šole v podporo uspešnemu delu vseh učencev. Varovalni dejavniki, ki jih je v šoli raziskala B. Bernard (1997), jasno opredelijo našo odgovornost, za to, da jih v šoli razvijamo: učenec potrebuje skrb in podporo, potrebuje visoka pričakovanja in možnosti, da jih uresniči, potrebuje udeležnost v procesu učenja in pomoči.

Prav v času, ko vedno več učencev potrebuje pomoč socialnega dela, se zmanjšuje zaposlovanje teh strokovnjakov. Najbrž ni naključje, da se prispevek pomoči svetovalne službe oži na pomoč pri motnji, problemu. Medicinski model začne prevladovati tam, kjer nikakor ne bi smel.

Ali odstopamo od šole, ki je od vseh, od šole, ki zagotavlja uspešno pot vsakemu učencu?

Sklep

Potrebujemo šolo, ki je od vseh, in šolo, ki zagotavlja uspešno pot vsakemu otroku. Zgoditi se mora torej temeljni premik od razprav o tem, kam usmeriti razvojne spremembe, ki ostajajo znotraj stare paradigme o novih vsebinah in večji učinkovitosti, h ključnim spremembam v odnosih med odraslimi in učenci. Potrebujemo premik k vključevanju vseh učencev, k temu, da se ustvarijo takšni pogoji dela, da bo vsak učenec mogel povezati izkušnjo resnega dela z izkušnjo samospoštovanja in občutkom lastne vrednosti.

Delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči omogočata novo izkušnjo sodelovanja, pri čemer dobre

izide raziskujemo in soustvarimo z vsakim učencem, učenko in z odraslimi, otrokovimi spoštljivimi in odgovornimi zavezniki. Sodelovanje, ki je smiselno, je temeljna izkušnja, ki jo potrebujemo za življenje v svetu. Tudi iz naših raziskav smo se naučili, da je izkušnja sodelovanja učinkovitejša in lepša pot do znanja, kot je tekmovanje vseh proti vsem. In ta izkušnja sodelovanja se mora zgoditi v šoli, gre za skupen šolski projekt. Danes se prepogosto šolsko delo seli iz šol v družine.

Izkušnje sodelovanja v šoli so nam pokazale, da delovni odnos soustvarjanja varuje prostor za raziskovanje in soustvarjanje dobrih izidov, da pomaga učencem izkusiti uspeh, napredovati, razumeti. Največkrat izražena ovira na strani strokovnih delavk v šoli je pomanjkanje časa za takšno delo. V šoli, ki daje otrokom temeljni občutek varnosti, ki podpira otroke, da bodo od nje odšli z dobrimi delovnimi izkušnjami, z izkušnjo spoštovanja, izkušnjo uspeha, je treba zagotoviti čas za sodelovanje in za to moramo iskati mogoče načine organiziranja šolskega dela. A še vedno ostaja končna odločitev strokovne delavke za vzpostavljanje novih odnosov, za novo sodelovalno, soustvarjalno prakso v šoli.

Šolska svetovalna služba stoji pred velikim izzivom. V Sloveniji je zasnovana tako, da lahko nastopi kot nosilka dialoga in ravnanja s perspektive moči v šoli kot celoti. Svetovalna služba ima ključno vlogo pri podpori učiteljem, staršem in učencem v procesih soustvarjanja učenja in soustvarjanja pomoči. In je pomembna nosilka potrebnih sprememb v šoli, nosilka prenosa nove paradigme v vzdušje šole. O izzivu piševa, ker se gre dejansko za izziv varovanja in razvijanja nove, soustvarjalne paradigme pred premiki k vedno bolj medicinskemu modelu razmišljanja in delovanja v šolah.

Literatura

1. Andersen, T. (1994). Reflection on Reflecting with Families. V: McNamee, Sh., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage, str. 54-67.
2. Anderson, H., Goolishian, H., (1994). The Client is the Expert: A Not Knowing Approach to Therapy, V: McNamee, Sh., Gergen, K.J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage, str. 25-39.
3. Bernard, B. (1997). Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleeby, D. (ur.), *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman, str.167-182.
4. Braunmuhl, E. von (1979). *Zeit für Kinder*. Frankfurt am Main: Fischer.
5. Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, letnik 41, št. 2, str. 91-96.
6. Čačinovič Vogrinčič, G. (2002a). Vloga šolskih svetovalnih služb pri preprečevanju zapuščanja šole. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str.106-109.
7. Čačinovič Vogrinčič, G., Mešl, N. (2004). Šolska svetovalna služba : odličen koncept, ki ga moramo uporabiti, razvijati in predstaviti Evropi. V: Kočevar, T. N. (ur.), Starešinič, M. (ur.), *Mednarodni strokovni posvet Šolska svetovalna služba pred izzivi Evropske unije, Žalec, 19. in 20. november 2004. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije, 2004.
8. Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
9. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Čačinovič Vogrinčič, G., Golobič Bregar, K. (2008). Ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami. V: Magajna L. idr., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 189-206.
12. Čačinovič Vogrinčič, G., Šugman Bohinc, L., Barle Lakota, A., Bregar Golobič, K. (2009). Učne težave v osnovni šoli: Delovni odnos soustvarjanja. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Pedagoški inštitut, Zavod RS za šolstvo.
13. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanja v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, str. 15-36.
14. Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V.: Kodele, T., Mešl, N. (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11-40.
15. Deklaracija o otrokovih pravicah (OZN). <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/deklaracija-o-otrokovih-pravicah/#c72> (30. 5. 2012).
16. Hoffman, L. (1994). *A Reflexive Stance for Family Therapy*. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage, str. 7-24.
17. Jacobs, L. (2012). Assessment as Consultation: Working with Parents and Teachers, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, št. 11, str. 257-271.
18. Kodele, T., Mešl, N. (2011). Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, str. 115-135.
19. Kodele, T., Mešl, N. (ur.) (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
20. Lüssi, P. (1991). *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
21. Loreman, T. (2009). *Respecting Childhood*. London: Continuum.
22. Mešl, N. (2003). Socialni vidiki vključevanja oseb z motnjami v duševnem razvoju : pogled iz prakse. V: Šelih, A. (ur.), *Integracija včeraj, danes, jutri : strokovni posvet, 17. 10. 2003, Cankarjev dom, Ljubljana : zbornik predavanj*. Ljubljana: Zveza Sožitje - zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije, str. 28-35.
23. Mešl, N. (2005). Sodobni pristopi v socialnem delu v šoli : delovni odnos in izvirni delovni projekt pomoči, *Šolsko svetovalno delo*, letnik 10, št. 3/4, str. 15-20.
24. Mešl, N. (2011). Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, str. 95-114.
25. Mešl, N., Kodele, T. (2011). Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči : pogled učiteljic. *Socialno delo*, letnik 50, št. 1, str. 13-25.
26. Rosenfeld, I. (1993). Abstracts, Torino: EASSW Conference.
27. Saleebey, D. (ur.) (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
28. Šugman Bohinc, L. (ur.) (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
29. Vries, S. de, Bouwkamp, R. (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
30. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,5276> (13. 8. 2013).

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Razvojno in preventivno delo šolske svetovalne službe v projektu Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk

MARIJA PIRIH, Šolski center Postojna
marija.pirih@scpo.si

TEJA TOMŠIČ, Šolski center Postojna
teja.tomsic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo izkušnjo vodenja projekta Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk v Šolskem centru Postojna kot primer razvojne in preventivne dejavnosti šolske svetovalne službe. Opisujemo izkušnje sodelovanja s projektnim timom in drugimi udeleženci v projektu. Potek uvajanja kompetence učenje učenja v pouk ponazarjamo s pomočjo mrežnih prikazov. Ugotavljamo, da je takšen način dela učinkovit in primeren za uvajanje novosti v šolskem prostoru.

Ključne besede: kompetenca učenje učenja, učne strategije, razvojno preventivno delovanje, mrežni prikaz

● **Abstract:** This paper focuses on the project of developing learning-to-learn competence in class. The project, an example of a developmental prevention programme, was designed and led by the Student

Counselling Service at Postojna School Centre. The paper reports on the experience of cooperating with the core project team and other participants in the project. The process of developing learning-to-learn competence in class is presented through a network of tables. It has been determined that such an approach to the implementation of curriculum innovations is effective and appropriate for the school environment.

Key Words: learning-to-learn competence, learning strategies, developmental prevention programme, network of tables

Uvod

»Vse pomembnejša ‚popotnica‘ oz. naloga današnje šole je, da poleg tega, da posreduje bistvene podatke, pojme, zakonitosti in metode na nekem področju, učence pouči o uspešnih, racionalnih načinih pridobivanja znanja, ob tem pa o strategijah iskanja, izbiranja, organiziranja in ovrednotenja informacij, pomembnih za razumevanje in reševanje problemov.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 166)

Učenje učenja je ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki naj bi jo razvijale šole v skladu s priporočilom Evropskega parlamenta in sveta iz leta 2006. Je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006, str. 8).

Ker gre za zelo kompleksno kompetenco, je eden izmed načinov, kako se jo lahko lotimo razvijati, ta, da jo razvijamo po posameznih področjih, nato pa ta združimo v celoto. Tako smo se razvijanja kompetence lotili tudi znotraj projekta Uvajanje kompetence učenje učenja v pouk, ki ga je vodil Zavod RS za šolstvo v šolskih letih 2010/11, 2011/12 in 2012/13. Kompetenca učenje učenja zajema kognitivni, metakognitivni in motivacijski vidik.

Kognitivni vidik vključuje poznavanje in uporabo različnih učnih strategij, ki vodijo do večje učinkovitosti učenja in k boljšim rezultatom ter k razvoju svojega učinkovitega učnega stila (gradivo z izobraževanj znotraj projekta). Pri tem je učna strategija »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (Marentič, 2000, str. 167). Za šolsko uspešnost so pomembne predvsem strategije za ponavljanje, elaboracijo in organizacijo učnega gradiva (Tomec idr., 2006, str. 78). Med kognitivne strategije sodijo npr. Paukova strategija, VŽN, PV3P, zapiski po Correlovem modelu, grafični organizatorji (miselni vzorec, Vennov diagram, primerjalna matrika, časovni trak, zaporedje dogodkov, ribja kost, hierarhična pojmovna mreža) (Pečjak, 2006, str. 7-9). Nekatere med njimi smo uporabili tudi na naši šoli, kar je razvidno iz mrežne predstavitve.

Metakognitivni vidik kompetence učenje učenja je zavestno uravnavanje lastnega učnega procesa na podlagi razmišljanja o njem, nadzora in spremljanja (npr. vedeti, kdaj nekaj znaš in kdaj ne; obvladovanje postopkov samonadzora in samoevalvacije; preverjanje kakovosti svojih dosežkov in spreminjanje strategij na tej podlagi) (Marentič Požarnik, str. 168). Znotraj tega področja smo se na šoli ukvarjali z analizami testov. Motivacijsko področje zajema prepoznavanje destruktivnih motivacijskih in čustvenih strategij in razvoj konstruktivnih motivacijskih strategij.

V članku bova predstavili najino izkušnjo izvajanja razvojne in preventivne dejavnosti šolske svetovalne službe na Šolskem centru Postojna kot vodji projektne tima znotraj omenjenega projekta. Poleg naše šole je projekt povezoval še približno trideset srednjih šol, s katerimi smo se sestajali na skupnih izobraževanjih in sestankih ter izmenjevali primere dobre prakse. Člani projektne tima smo bili z doseženim zadovoljni, zato projekt interno nadaljujemo tudi naprej.

Poudarek najinega pisanja bo na delu, ki sva ga midve prispevali v timu. Opisali bova sodelovanje šolske svetovalne službe z dijaki, s člani projektne tima, z učiteljskim zborom, vodstvom šole, s šolskim razvojnim timom in z Zavodom RS za šolstvo, s poudarkom na vodenju projektne tima. Najin namen ni predstavljati podrobnosti v zvezi z zastavljenimi cilji in doseganju le-teh, bolj se bova usmerili v sam proces.

Med triletnim delom smo v projektne timu razvili tudi precej pripomočkov za učitelje in dijake (obrazci učnih strategij, vprašalniki za dijake in učitelje, mrežni prikazi idr.). Vsi so bili predstavljeni učiteljskemu zboru naše šole, nekateri tudi na izobraževanjih, ki jih je organiziral Zavod RS za šolstvo, ali drugje. V članku bodo predstavljeni le tisti, ki so nastali v najinem (so)avtorstvu in se nama zdijo pomembni za prikaz najinega dela.

Razvojno-preventivna vloga šolske svetovalne službe

Pomembni dejavnosti šolske svetovalne službe sta tudi razvojna in preventivna dejavnost. Svetovalna služba naj bi spremljala in ugotavljala obstoječe stanje, sodelovala pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu ter vodila ali koordi-

Svetovalna služba naj bi spremljala in ugotavljala obstoječe stanje, sodelovala pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu ter vodila ali koordinirala različne razvojne, inovativne in preventivne projekte.

nirala različne razvojne, inovativne in preventivne projekte. Del razvojnih nalog so različne preventivne oblike dela, ki niso usmerjene na posameznika ali skupino, temveč se praviloma usmerjajo tudi na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Najino vodenje projektnega tima v projektu Uvajanje kompetence učenje učenja v pouk razumeva kot eno izmed oblik razvojno-preventivnega dela šolske svetovalne službe.

Z razvojem kompetence učenje učenja se na šoli ukvarjava že od začetka najinega službovanja, vendar sva šele znotraj projekta k temu pristopili bolj sistematično in strokovno ter delo tudi evalvirali. Najina vloga pri tem se nama je zdela pomembna. Zelo smiselno ter »časovno ekonomično« se nama zdi o kompetenci učenje učenja poučevati učitelje, tako da ti delajo z dijaki na konkretnih primerih znotraj svojega predmeta. Tako pridejo potrebne informacije in strategije učenja v krajšem času do velikega števila dijakov, poleg tega se dijaki učijo, kako pristopiti k učenju pri različnih predmetih, ne le na splošno.

Sodelujoči v projektu znotraj šole

V projektu ni deloval le šolski tim, ampak smo v delo poskušali vključiti čim več udeležencev šole. Meniva, da smo si delo dobro razdelili že v začetni fazi. Midve, vodji projektnega tima, sva sodelovali tako kot koordinatorici med vsemi akterji in tudi kot strokovna podpora. V nadaljevanju želiva predstaviti delo vseh udeležencev in najino sodelovanje z vsakim izmed njih.

Projektni tim

Na začetku projekta je projektni tim sestavljalo enajst članov. Nekateri so se na povabilo o sodelovanju odzvali sami, druge sva povabili osebno. Tako smo dobili iz vsakega predmetnega področja vsaj enega učitelja. V treh projektih letih se je sestava projektnega tima iz različnih razlogov spreminjala, tako da smo projekt sklenili s šestimi člani.

Kot vodji projektnega tima sva organizirali in koordinirali sestanke, ki so potekali večkrat letno. Člane projektnega tima sva seznanjali s teoretičnim ozadjem kompetence učenje učenja in jim zagotavljali strokovno oporo in pomoč ob posameznih vprašanjih. Še

posebno v prvem letu smo skupaj preučevali posamezne kognitivne učne strategije in na podlagi tega sestavili nekaj pripomočkov za boljše razumevanje le-teh in lažje načrtovanje dela v razredu. Sestavili smo tudi nekaj novih učnih strategij, ki so jih člani projektnega tima pri svojem delu videli kot potrebne, npr. Paukovo metodo za tuje jezike, »STRIP« za strokovne predmete (prilogi 1 in 2). Razpravljali smo in se odločali o posameznih nalogah projektnega tima, prenosu znanja na učiteljski zbor ter o nalogah učiteljskega zbora. Skupaj smo pripravljali tudi načrt dela in evalvacije po posameznih projektih letih.

Člani projektnega tima so v obdobju projekta v različnih razredih poučevali dijake o konkretnih kognitivnih učnih strategijah, znotraj metakognitivnega področja so izvajali analize testov (strukturiranih po določenih načelih, ki dijakom omogočajo več samo-evalvacije kot običajna poprava testa), preizkušali pa so tudi posamezne motivacijske strategije. Njihovo delo se je nadgrajevalo, tako da v zadnjem letu kompetenci učenje učenja niso posvečali zgolj posameznih ur, niti niso k učenju učenja pristopali ločeno po posameznih vidikih, ampak so k temu pristopali procesno, vse leto, s prepletanjem vseh treh vidikov kompetence. Tako so iz poučevanja posameznih učnih strategij prešli v bolj celostno vključevanje kompetence v pouk.

Poleg tega so na konferencah učiteljskega zbora in na sestankih aktivov svojim kolegom večkrat posredovali svoje izkušnje in znanje o kompetenci učenje učenja (teorija, predstavitev posameznih kognitivnih učnih strategij, predstavitev primerov dobre prakse), nekateri kolegi pa so se po nasvet obračali nanje tudi zunaj formalnih sestankov. Primere dobre prakse so objavili tudi na spletni strani za zaposlene.

Vodstvo in šolski razvojni tim

Vodstvo je podprlo najino idejo o vključitvi v projekt. Sproti sva ga obveščali o poteku projekta in nalogah projektnega tima, na koncu vsakega šolskega leta pa o rezultatih evalvacije. Skupaj smo se dogovarjali o postavljenih ciljeh za našo šolo.. Vodstvo je odločalo o tem, katere naloge bodo za učiteljski zbor obvezne in katere prostovoljne.

Cilje smo usklajevali tudi s šolskim razvojnim timom znotraj projekta Posodobitev gimnazijskih programov.

Učiteljski zbor

Svetovalni delavki sva na konferencah učiteljskega zbora izvajali ankete o obstoječem stanju na šoli, predstavljali projekt, načrt dela, posamezne učne strategije, teorijo, vezano na kompetenco učenje učenja, in evalvacije projekta. Razlagali sva naloge za učiteljski zbor, ki jih je postavilo vodstvo. Organizirali in koordinirali sva sestanke aktivov, ki so bili vezani izključno na razvoj kompetence učenje učenja. Pred tem sva pripravili vse ustrezno gradivo (npr. ankete, delovne liste za aktive). Dogovorjene naloge so nekateri učitelji izvedli, drugi ne. Nekateri so prostovoljno naredili več od pričakovanega. Da bi nad opravljenimi nalogami imeli večji pregled, sva pripravili predloge, v katere so učitelji vpisovali opravljene dejavnosti. Na koncu sva rezultate strnili v mrežni plan, ki je služil tudi načrtovanju (tabele 1, 2, 3, 4 in 5). Veseli sva bili, ko sva izvedeli, da se nekateri učitelji teh dejavnosti udeležujejo večkrat in da so znanje projekta prenašali tudi naprej, zunaj šole (na posameznih strokovnih srečanjih v Sloveniji in v Comeniusovih projektih v tujini).

Dijaki

V okviru projekta so na šoli z dijaki največ delali člani projektnega tima in drugi učitelji. Šolski svetovalki sva v okviru obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti v prvih letnikih izvajali delavnice Učenje učenja v obsegu 4-5 ur.

Na delavnicah so dijaki s pomočjo različnih vprašalnikov in podane teoretične podlage o učenju spoznavali svoj način učenja in težave, ki se jim porajajo ob tem. Govorili smo o motivaciji in organizaciji učenja, skušali načrtovati čas, se ukvarjali s tehnikami ohranjanja koncentracije, izboljševanja pomnjenja in spoprijemanja s stresom ter se samopreverjali. Na podlagi tega so si lahko izdelali načrt za izboljšanje svojih šibkih področij.

Zavod RS za šolstvo

Znotraj projekta sva prek zavoda za šolstvo strokovno podporo dobivali v okviru strokovnih izobraževanj za ves projektne tim, ki so bila trikrat letno, in na sestankih ter izobraževanjih, namenjenih vodjem projektne tima in svetovalnim delavcem. Strokovna izobraževanja so bila delu projektne tima v veliko strokovno podporo.

Potek uvajanja kompetence učenje učenja na Šolskem centru Postojna

Na začetku vsakega projektne leta smo s projektne timom ugotavljali trenutno stanje na šoli in na podlagi tega oblikovali cilje za posamezno leto. Kasneje smo

Člane projektne tima sva seznanjali s teoretičnim ozadjem kompetence učenje učenja in jim zagotavljali strokovno oporo in pomoč ob posameznih vprašanjih.

temu dodajali še usmeritve, ki so bile del projekta na ravni zavoda za šolstvo. V prvem letu smo se usmerili predvsem v kognitivno komponento kompetence učenje učenja, drugo leto smo temu dodali še motivacijsko in metakognitivno komponento, v tretjem letu je bil poudarek na prepletanju vseh treh komponent.

Da bi najlažje prikazali proces uvajanja kompetence učenje učenja na naši šoli, bova to storili s pomočjo mrežnih prikazov. Te smo izdelali za vsako leto posebej in so nam služili tako za načrtovanje dela kot

Mrežni prikaz se nam je zdel najbolj primeren, zato ker pregledno prikazuje, kaj je bilo že storjenega, in služi kot podlaga za nadaljnje usmeritve. Hkrati pa ob takšnem prikazu najlažje sledimo napredku pri številu vključenih razredov in učiteljev v vseh treh letih trajanja projekta.

tudi za evalvacijo. Mrežni prikaz se nam je zdel najbolj primeren, zato ker pregledno prikazuje, kaj je bilo že storjenega, in služi kot podlaga za nadaljnje usmeritve. Hkrati pa ob takšnem prikazu najlažje sledimo napredku pri številu vključenih razredov in učiteljev v vseh treh letih trajanja projekta.

KOGNITIVNE UČNE STRATEGIJE						
	ZAPISKI PO CORRELOVEM MODELU	GRAFIČNI ORGANIZA.	PAUKOVA METODA	VŽN	PV3P	STRIP
1. A						
1. B			ŠVZ, ITA, KEM			
1. C			KEM, ITA, ŠPA			
1. S	KP		ANG, NEM			
1. H						
1. E	SPA					
1. F						
1. J						
1. A/IB	BIO, SLO	BIO	SLO, NEM	SLO		
1. R	SLO	SLO				
2. A			ŠPA, PSI			
2. B			ŠPA, PSI			
2. C			PSI			
2. S	BS		PPO		ANG	
2. H	PIOS				ANG	
2. G	PIOS				ANG	
2. E						ASN
2. F						
2. J						
2. A/IB			ŠPA			
2. R						
3. A			NEM			
3. B						
3. S			NEM			
3. H	DKEK					DKEK
3. G	DKEK					DKEK
3. E						
3. F						
3. A/IB						
4. A						
4. B						
4. C						
4. S						
4. T						
4. H	KRT					
4. G	KRT					
4. M						
4. A/IB						
5. M						

Tabela 1: Predstavljene kognitivne učne strategije v prvem letu projekta

V prvem letu smo želeli predvsem dvigniti vedenje o kompetenci učenje učenja, ozaveščenost učiteljev o potrebnosti zavestnega razvijanja omenjene kompetence v razredu ter večjo izmenjavo izkušenj med učitelji. Zato smo načrtovali (namesto želeli), da najmanj trije učitelji v vseh prvih letnikih dijake učijo uporabe določene kognitivne učne strategije (ki jim je bila od članov in vodij projektnega tima predstavljena na več konferencah učiteljskega zbora), na sestankih aktivov pa izmenjujejo svoja mnenja in izkušnje (vsaj dva sestanka).

Iz tabele 1 je razvidno, da je bil cilj dosežen v štirih oddelkih od skupaj devetih prvih letnikov, v dveh pa le delno. Vendar je precej učiteljev povsem prostovoljno poučevalo kompetenco učenje učenja v oddelkih višjih

letnikov. Iz ankete, ki smo jo med učitelji izvedli na začetku in na koncu šolskega leta, je bilo razvidno, da je v primerjavi z začetnim stanjem delež učiteljev (80 %), ki so menili, da je razvijanje kompetence učenje učenja pri dijakih tudi učiteljeva naloga, ostal enak. Je pa 55 odstotkov učiteljev dijake bolj sistematično poučevalo o tem, kako se učiti njihov predmet. Doseženi so bili tudi cilji v zvezi s sestanki aktivov na to temo.

V drugem letu smo želeli nadgraditi poučevanje uporabe različnih kognitivnih učnih strategij. Člani projektnega tima so želeli razširiti svoje znanje na področju metakognitivnega in motivacijskega vidika kompetence učenje učenja. Za konkretne cilje smo si postavili, da člani projektnega tima predstavijo nekaj učnih strategij za ves učiteljski zbor, da vsak učitelj prvega letnika pri svojem predmetu dijake nauči uporabljati učno strategijo zapiski po Correllovem modelu in da učitelji višjih letnikov dijakom po svoji presoji predstavijo željeno učno strategijo. Poleg ciljev, ki smo si jih zastavili na ravni šole, so člani projektnega tima izvajali tudi dejavnosti, ki so bile dogovorjene na sestankih oz. izobraževanjih z zavodom za šolstvo. Z učenci so tako izvajali tudi dejavnosti s področja metakognitivnega vidika kompetence učenje učenja (analiza testa) in preizkušali posamezne motivacijske strategije.

Cilje smo v glavnem dosegli, zaradi nesistematičnega vodenja evidence pa nimamo podatkov za posamezno predstavitev v razredu, kot je bilo v prvem letu projekta. Zaradi ponovnih predstavitev dobre prakse učiteljskemu zboru je veliko učiteljev člane projektnega tima prisililo za dodatne napotke.

Tudi v tretjem letu projekta smo želeli nadaljevati s predstavitvami dobre prakse. Člani projektnega tima naj bi najmanj enkrat izpeljali tri strategije z različnih vidikov kompetence učenje učenja znotraj izbranega tematskega sklopa. Pri tem naj ne bi bili usmerjeni le na posamezno uro, temveč bi dijake pripeljali do obvladovanja kompetence učenje učenja procesno, skozi vse leto, s prepletanjem vseh treh vidikov kompetence učenje učenja. Poleg tega naj bi učitelji vsaj enkrat preizkusili analizo testa, dva izmed njih pa naj bi v vsakem prvem letniku predstavila vsaj dve kognitivni učni strategiji, pri čemer bi bila ena izmed njih zapiski po Correllovem modelu.

Kompetenco učenje učenja smo nameravali vključiti tudi v druge dejavnosti, ki potekajo na šoli (npr. projektne dnevi).

Postavljene cilje smo dosegli člani in vodje projektnega tima, učitelji pa delno. Analizo testa je v razredu vsaj enkrat preizkusilo le 20 odstotkov

Kljub temu da se je projekt Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk uradno končal, nameravamo zaradi dobrih izkušenj na šoli z aktivnostmi nadaljevati tudi v prihodnje. Na podlagi izvedenih aktivnosti v vseh treh letih smo poleg vsebinskih ciljev pripravili tudi mrežni plan za šolsko leto 2013/14.

	KOGNITIVNE UČNE STRATEGIJE						MOTIVACIJSKE STRATEGIJE	METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	VSI VIDIKI
	ZAPISKI PO CORRELOVEM MODELU	GRAFIČNI ORGANIZA.	PAUKOVA METODA	VŽN	PV ₃ P	STRIP			
1. A	BIO	BIO, ANG	SLO	SLO				NEM	SLO
1. B	BIO	BIO, SLO						NEM	
1. C	KEM, SLO	SLO					ŠVZ	NEM	ŠVZ
1. S			ANG					MAT	
1. H	LOP							OG	
1. E								SLO	
1. F									
1. J	PSK	NAR							
1. A/IB	BIO, SLO	BIO					ŠVZ	KEM	ŠVZ
1. R	SLO, ITK							ITK	
2. A		PSI	PSI				PSI		
2. B	SLO	PSI, GEO	PSI	SLO			PSI	ITA	
2. C		PSI	PSI				PSI	ITA	
2. S							ŠVZ	EKP, PB, ŠVZ	
2. H	TEH							TEH	
2. E	NAR					ASN			ASN
2. F	NAR								
2. J									
2. A/IB	BIO, SLO	PSI, BIO	PSI	SLO			PSI, SLO	INF, KEM, BIO, SLO	
2. R			ŠVZ					ITK	
3. A			ŠVZ, KEM, ITA				ŠVZ	ŠVZ	
3. B			KEM, ITA, ŠPA						
3. S	KP		ANG, NEM						
3. H								DKEK	
3. E	SPA						ASN	ASN	
3. F									
3. A/IB	SOC, SLO, BIO	SOC, BIO	SLO, NEM	SLO			ŠVZ, BIO	BIO, SOC	ŠVZ, BIO
3. R	SLO	SLO							
4. A	BIO	BIO	PSI, ŠPA					KEM	
4. B	BIO	BIO	PSI, ŠPA					KEM	
4. C	BIO	BIO	PSI					KEM	
4. S	BS	PSI	PSI, PPO		ANG		PSI		
4. H	PIOS				ANG		DKEK		
4. G	PIOS				ANG		DKEK	ENS	
4. M							OA		
4. A/IB	BIO, SLO	BIO	ŠPA	SLO			SLO	PSI, SLO	
4. R									
5. M							OA		

Tabela 2: Predstavljene učne strategije skozi vsa tri leta trajanja projekta

učiteljev. Veliko jih je že pri postavitvi te naloge navajalo, da pri preverjanju znanja že izvajajo podobne dejavnosti, kot naj bi jih znotraj analize testa, in da o tem ne nameravajo pisati poročil ali se evidentirati, da so to počeli. O tem, koliko učiteljev to počne na dovolj strukturiran način, ki omogoča več povratnih informacij za dijake in za samega učitelja (preverjanje znanja in popravo testov so že tako dolžni izpeljati), žal ne vemo. Cilj, da bi v vsakem prvem letniku najmanj dva učitelja učencem predstavila vsaj dve učni strategiji, pri čemer bo ena zapiski po Correlovem modelu, je bil v nekaterih razredih dosežen, v drugih ne, v nekaterih je bil celo presežen.

Med dijaki, ki so v šolskem letu 2012/13 obiskovali našo šolo (dve generaciji zaključnih letnikov v tabeli 2 nista zajeti, ker sta šolanje že zaključili) je bila v 80 odstotkih oddelkov predstavljena ena ali več kognitivnih učnih strategij, metakognitivne strategije so učitelji predstavljali v 61 odstotkih oddelkov, motivacijsko strategijo pa v 40 odstotkih. 13 odstotkov oddelkov je bilo deležnih poučevanja kompetence učenje učenja na izbranem tematskem sklopu.

Kljub temu da se je projekt Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk uradno končal, nameravamo zaradi dobrih izkušenj na šoli z aktivnost-

	KOGNITIVNE UČNE STRATEGIJE						MOTIVACIJSKE STRATEGIJE	METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	VSI VIDIKI
	ZAPISKI	GRAFIČNI ORGANIZA.	PAUKOVA METODA	METODA VŽN	METODA PV3P	METODA STRIP			
1. A									
1. B									
1. S									
1. H									
1. G									
1. E									
1. F									
1. J									
1. A/IB	BIO	BIO							
1. R	ITK							ITK	
2. A	BIO	BIO, ANG	SLO	SLO				NEM, SLO	SLO
2. B	BIO	BIO, SLO						NEM	
2. C	KEM, SLO	SLO					ŠVZ	NEM, ŠVZ	ŠVZ
2. S			ANG					MAT	
2. H	LOP							OG	
2. E						OA		SLO	
2. F									
2. J	PSK	NAR							
2. A/IB	BIO, SLO	BIO					ŠVZ	KEM, ŠVZ	ŠVZ
2. R	SLO, ITK							ITK	
3. A		PSI	PSI				PSI		
3. B	SLO	PSI, GEO	PSI	SLO			PSI	ITA, SLO	
3. C		PSI	PSI				PSI	ITA	
3. S							ŠVZ	EKP, PB, ŠVZ	ŠVZ
3. H	TEH					DKEK		TEH, DKEK	
3. E	NAR					ASN			ASN
3. F	NAR								
3. A/IB	BIO, SLO	PSI, BIO	PSI	SLO			PSI, SLO	INF, KEM, BIO, SLO	
3. R			ŠVZ					ITK	
4. A			ŠVZ, KEM, ITA				ŠVZ	ŠVZ	
4. B			KEM, ITA, ŠPA						
4. S	KP		ANG, NEM						
4. H						DKEK		DKEK	
4. M						OA		OA	
4. A/IB	SOC, SLO, BIO	SOC, BIO, SLO	SLO, NEM	SLO			ŠVZ, BIO	BIO, SOC, SLO	ŠVZ, BIO
4. R	SLO	SLO							
5. M									

Tabela 3: Mrežni plan za šolsko leto 2013/14

mi nadaljevati tudi v prihodnje. Na podlagi izvedenih aktivnosti v vseh treh letih smo poleg vsebinskih ciljev pripravili tudi mrežni plan za šolsko leto 2013/14.

V šolskem letu 2013/14 želimo v vseh prvih in tistih višjih letnikih, v katerih še nismo, poučevati zapiske po Correlovem modelu in izvajati strukturirano analizo testa. Za ti dve učni strategiji smo bili na šoli mnenja, da so dobri in ju želimo ohranjati v prihodnje. Poleg tega nameravamo v oddelkih tistih višjih letnikov, v katerih še ni bila predstavljena nobena od kompleksnejših kognitivnih učnih strategij, predstaviti vsaj

eno. Člani projektnega tima nameravajo z uvajanjem kompetence učenje učenja v pouk nadaljevati v vseh razredih, v katerih poučujejo. Krepko in ležeče so označeni le tisti predmeti, za katere je bilo v času izdelovanja mrežnega plana (maj 2013) že znano, da jih bodo poučevali tudi v tem šolskem letu.

Za letos imamo tudi nekaj vsebinskih ciljev, ki jih ne moremo zajeti v mrežni plan. Glede na izkušnje bi med drugim radi spremenili način posredovanja znanja na učiteljski zbor. Primere dobre prakse članov projektnega tima bomo predstavljali kolegom, ki

bodo to želeli, bodisi na posameznih sestankih, znotraj aktivov ali prek kolegialnih hospitacij. Poleg tega bomo kolege neformalno spodbujali k ogledu spletnih strani za zaposlene, na katerih imamo objavljena vsa gradiva. Bolj celosten pristop k uvajanju kompetence učenje učenja (procesno, skozi vse leto) pri učiteljskem zboru načrtujemo v kasnejših letih (od 2014/15 naprej).

Sklep

Vodenje projektnega tima kot oblika razvojno-preventivnega delovanja šolske svetovalne službe je bila za naju izjemno dobra in koristna izkušnja.

Do sodelovanja v tem projektu sva običajno novosti na šoli uvajali manj organizirano in strukturirano, ne glede na to, ali sva delali s posameznimi učitelji, s skupino učiteljev ali z vsem učiteljskim zborom. Pogosto sva bili razočarani nad premajhnim odzivom kolegov, premajhno podporo vodstva ali nad sabo, kadar nama je nekje na poti zmanjkalo zanosa, včasih tudi zaradi lastnih previsokih pričakovanj.

Kot vodji sva znotraj projektnega tima delali s skupino visoko motiviranih učiteljev. Na sestankih sva uživali v delovnem vzdušju, v navdušenju kolegov nad projektom, v prepletanju teorije in prakse in zelo natančno videli svoj strokovni doprinos. Tega so potrdili tudi člani projektnega tima, kar je vplivalo na najino strokovno samozavest, motiviranost in odnos do stresa. Tudi sicer sva bili znotraj učiteljskega zbora bolj pozorni na kolege, ki so kaj delali, kot na tiste, ki niso. Dobili sva dragocene izkušnje o tem, kateri načini razširjanja novosti na ves učiteljski zbor so bolj učinkoviti in kateri so učinkovitejši načini iskanja podpore vodstva. Zgodilo se je, da sva želeli naloge ali prenos znanja na učiteljski zbor omejiti na bolj motivirane kolege, pa so drugi člani projektnega tima vztrajali pri odločitvi, da je treba znanje posredovati vsem. To se jim je zdelo smiselno, saj so od kolegov dobili pozitivne povratne informacije. Najina pričakovanja do kolegov, vodstva in sebe so sedaj veliko bolj realna.

Vodenje projektnega tima se nama zdi zelo primeren način za razvojno-preventivno delovanje šolske svetovalne službe. Glede na pridobljene izkušnje bi se tudi v prihodnje vpeljave posameznih novosti lotili na podoben način.

Literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G., idr. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Gradivo iz izobraževanj na projektu Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk.
3. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
4. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Pečjak, S., Grosman, M., Ivšek, M. (2006). Bralne učne strategije v procesu izobraževanja. http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne_ucne_strategije-program.pdf (25. 10. 2013).
6. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006/962/ES, Uradni list Evropske unije. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf (25. 10. 2013).
7. Tomec, E., Pečjak, S., Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. Psihološka obzorja. Letnik 15, št. 1., str. 75-92.

Priloge

Priloga 1: Paukova metoda, prirejena za učenje tujih jezikov

DEKLARATIVNO ZNANJE					
Namen in cilj strategije	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organiziranje informacij ✓ Določanje bistvenih informacij ✓ Uporaba novih informacij ✓ Zapomnitev informacij 				
Značilnosti	<p>Prirejena Paukova metoda za učenje tujih jezikov</p> <p>Uporabljamo jo pri samostojnem delu z besedili, pri učenju iz učbenikov ali drugih virov.</p> <p>Glede na namen učenja jo uvrščamo med organizacijske strategije in strategije usvajanja snovi ter ponavljanja, po časovnem kriteriju pa gre za strategijo, ki jo dijak uporablja po branju.</p>				
Posebnosti	Zahteva zbrano branje, vključevanje novih informacij v že obstoječo pojmovno mrežo, uporabo prvin nebesednega jezika ...				
PROCEDURALNO ZNANJE					
Postopek/koraki	<p>List v zvezku razdeli po naslednjem modelu:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">L</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">D</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Izpis novih besed</td> <td style="text-align: center;">Prevod besed</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ključne besede</p> <p>Uporaba novih besed</p> <p>Prvo branje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Besedilo preberi v celoti (če je krajše). ✓ Če je besedilo daljše, ga razdeli na smiselne dele. <p>Drugo branje in izpis novih besed v levo kolono ter prevoda v desno kolono</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se enkrat preberi besedilo in med branjem izpisuj neznane besede in jim sproti pripisuj prevode v slovenščino. <p>Zapis ključnih besed v spodnjo vrstico</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ V spodnjo vrstico izpiši ključne besede, ki so nosilke sporočila besedila. ✓ Iz ključnih besed lahko tvoriš tudi ključno poved ali nekaj ključnih povedi. <p>Ponavljanje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ List prepogni ali prekrij levo stran in s pomočjo desnega stolpca ponavljaj snov. ✓ Če imaš težave, si pomagaj z zapisi na levi strani. ✓ S pomočjo ključnih besed poskušaj obnoviti celotno besedilo. ✓ Nove besede iz levega stolpca uporabi še v novih lastnih povedih. 	L	D	Izpis novih besed	Prevod besed
L	D				
Izpis novih besed	Prevod besed				
Pripomočki	Zvezek, pisalo, besedilo, slovar				
Potrebni čas	Odvisen od dolžine besedila				
Možne prilagoditve oz. alternativne izvedbe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tvorba novega besedila ob upoštevanju ključnih besed ✓ Uporaba strategije pri domačem branju 				
KONDITIONALNO ZNANJE					
Prednosti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je oblika aktivnega učenja. ✓ Omogoča reorganizacijo informacij. ✓ Spodbuja učenje z razumevanjem (spodbuja »luščenje« bistva iz daljših zapisov). ✓ Izboljšuje zapomnitev, ker se povezuje z vidnimi predstavami učne snovi. 				
Pomanjkljivosti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je dolgotrajna. ✓ Zahteva miselni napor in poglobljanje. ✓ Zahteva spremljanje lastnega razumevanja napisanega besedila. 				
Osebnе izkušnje: pozitivne, vprašanja, problemi	?				

Vprašalnik (pred poučevanjem učne strategije Paukova metoda za učenje tujih jezikov)

1. Ali si pri učenju poiščeš (podčrtaš, izpisuješ) ključne besede? (Obkroži.)
Nikoli Redko Pogosto Vedno
2. Ali pri novi besedi poiščeš njen pomen v slovarju? (Obkroži.)
Nikoli Redko Pogosto Vedno
3. Ali novo besedo uporabiš v lastni povedi? (Obkroži.)
Nikoli Redko Pogosto Vedno

Evalvacijski vprašalnik

1. Ali meniš, da znaš samostojno uporabljati to metodo? Obkroži in utemelji.
Da .
Ne. Kaj ti povzroča težave? _____
Delno. Kaj ti povzroča težave? _____
2. Ali ocenjuješ, da je ta oblika učenja zate ustrezna? Obkroži in utemelji.
Da. Zakaj? _____
Ne. Zakaj? _____
Delno. Zakaj? _____
3. Ali meniš, da boš to učno strategijo uporabljal tudi samostojno? Obkroži in utemelji.
Da, v celoti. Zakaj? _____
Ne, ničesar. Zakaj? _____
Da, delno. Kaj in zakaj? _____

Pripravili: Alenka Vodopivec, Mojca Jenček Ocepek, Mojca Ota, Dolores Keš, Mateja Kafol, Mateja Rebec Hreščak, Rado Bajt, Marija Pirih, Teja Tomšič.

Literatura

1. Sonja Pečjak, Ana Gradišar (2002): Bralne učne strategije. Ljubljana: Ljubljana, str. 302-305.
2. Gradivo z izobraževanj Uvajanje kompetence učenje učenja v pouk.
3. Obrazec povzet po avtorskem gradivu mag. Jasne Vesel.

Priloga 2: STRIP

DEKLARATIVNO ZNANJE	
Namen in cilj strategije	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizirano (postopno, po korakih) spoznavanje delovanja tehniških naprav ✓ Selekcioniranje in organiziranje informacij za lažjo zapomnitev ✓ Strategija poglobljanja znanja (razumevanje, konstruiranje znanja) ✓ Elaboracijska strategija
Značilnosti	<p>Z uporabo strategije STRIP dijak po Bloomovi taksonomiji stopnjuje svoje znanje od najnižje ravni (naštevane delov) do višjih ravni (tvorjenje lastnega primera).</p> <p>Strategija je namenjena delu s tehniškim besedilom, v katerem je opisano delovanje kake naprave ali strojnega dela. Strategija usmerja dijake k celovitemu spoznavanju delovanja naprav v tehniki in uporabi določenih korakov pri učenju.</p> <p>Kratica STRIP je lahko zapomnljiva, hkrati pa dovolj pomenska in sama po sebi sugerira zaporedje potrebnih korakov.</p>
Posebnosti	<p>Poleg opisa delovanja naprave (ali dela) zahteva tudi skico, naštevane sestavnih delov, razlago delovanja, potrebne izračune in navajanje primerov uporabe. Od tod tudi poimenovanje metode: S – skica ali simbol, T – to je ... (naštevane in označevanje sestavnih delov), R – razlaga delovanja, I – izračuni, P – primeri uporabe.</p> <p>Poudarjen je lahko le posamezni korak strategije. Kjer je na primer bistveni del naloge izračun (I), je skica le »pripomoček« (npr. pri mehaniki), lahko je pomembnejša razlaga in razumevanje delovanja – R (npr. pri strojnih elementih), ali pa je najpomembnejša skica – S (npr. pri krmilni tehniki).</p>
PROCEDURALNO ZNANJE	
Postopek/koraki	<p>STRIP – zaporedje korakov pri spoznavanju delovanja naprave</p> <p>Skica, simbol</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Skiciraj napravo (ali strojni del) in simbol, če ta obstaja. V tehniki je glavno sredstvo sporazumevanja risba, kot nekakšen nadomestek velja skica. Iz skice morajo biti vidni glavni sestavni deli, velikostna razmerja, možni premiki ipd. Včasih namesto kompleksnih ali popolnih skic ali risb uporabljamo simbole (npr. v elektrotehniki, krmilni tehniki), zato je treba skicirati tudi simbol (če obstaja). ✓ Čeprav v tehniških poklicih prevladuje uporaba računalnika, ta ni vedno dosegljiv (delavnica, iskanje idej, sestanki), zato dijaki vadijo tudi prostoročno risanje. <p>To je ... (naštej in označi na skici sestavne dele)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Naštej sestavne dele naprave in jih smiselno označi na risbi (pozicije). S tem povežeš besedilo in skico ter pokažeš, da znaš posamezne dele smiselno povezati z risbo. <p>Razloži delovanje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Razloži delovanje posameznih delov in odnose med njimi. S tem določiš smisel naprave. <p>Izračunaj</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na podlagi podanih podatkov izračunaj zahtevane vrednosti. <p>Primer(i) uporabe (lahko tudi prednosti in slabosti)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Naštej in opiši, v katerih primerih lahko uporabimo napravo. ✓ Zaželeno je, da podaš lasten primer. ✓ Namesto (ali poleg) primerov uporabe lahko našteješ prednosti in slabosti naprave.
Pripomočki	Pisalo, navaden svinčnik, radirka, lahko tudi ravnila, žepni računalnik
Potrebni čas	Potrebni čas je odvisen od kompleksnosti problema in na katerem delu STRIP-a je poudarek.
Možne prilagoditve oz. alternativne izvedbe	Glede na naravo snovi so poudarki lahko na različnih korakih strategije. Včasih lahko kakšen korak izpustimo (npr. izračun) ali dodamo (npr. presoja delovanja oz. uporaba naprave v neobičajnih okoliščinah, zamenljivost naprave ipd.).

KONDICIONALNO ZNANJE

Prednosti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Omogoča razumevanje tehniških vsebin. ✓ Omogoča reorganizacijo informacij. ✓ Spodbuja učenje z razumevanjem. ✓ Poleg besedila zahteva tudi skico in izračun. ✓ Preprečuje izpustitev kakega koraka.
Pomanjkljivosti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zahteva napor. ✓ Zahteva motiviranost dijaka. ✓ Je dolgotrajna.
Osebnе izkušnje: pozitivne, vprašanja, problemi	Strategija se je izkazala zelo uporabna pri dijakih poklicne in tehniške šole, ki imajo slabše razvite učne navade in si težko organizirajo delo. Spodbuja jih k delu po korakih, k razumevanju delovanja naprav in njihovi uporabi.

Vprašalnik (pred poučevanjem učne strategije STRIP)

- Ali si pri učenju pomagaš z risanjem skice? (Obkroži.)**
Nikoli Redko Pogosto Vedno
- Ali samostojno naštevaš (poimenuješ) dele naprave/stroja? (Obkroži.)**
Nikoli Redko Pogosto Vedno
- Ali si kdaj samostojno razložiš delovanje naprave? (Obkroži.)**
Nikoli Redko Pogosto Vedno
- Ali kdaj poiščeš svoj primer uporabe obravnavane naprave/strojnega dela? (Obkroži.)**
Nikoli Redko Pogosto Vedno

Evalvacijski vprašalnik

- Kaj pomeni kratica STRIP?**
S _____
T _____
R _____
I _____
P _____
- Ali meniš, da znaš samostojno uporabljati to strategijo (metodo)? Obkroži in utemelji.**
Da . _____
Ne. Kaj ti povzroča težave? _____
Delno. Kaj ti povzroča težave? _____
- Ali ocenjuješ, da je ta oblika učenja zate ustrezna? Obkroži in utemelji.**
Da. Zakaj? _____
Ne. Zakaj? _____
Delno. Zakaj? _____
- Ali meniš, da boš to učno strategijo uporabljal tudi samostojno? Obkroži in utemelji.**
Da, v celoti. Zakaj? _____
Ne, ničesar. Zakaj? _____
Da, delno. Kaj in zakaj? _____

Pripravili: Rado Bajt, Marija Pirih in Teja Tomšič.

Literatura

- Gradivo z izobraževanj Uvajanje kompetence učenje učenja v pouk.
- Obrazec povzet po avtorskem gradivu mag. Jasne Vesel.

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Opredelitev storitev šolske svetovalne službe z vidika dijaka na primeru vseživljenjske karijerne orientacije

TATJANA AŽMAN, Šola za ravnatelje
tatjana.azman@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V članku je prikazan izračun ur, ki jih mora dijaku na področju vseživljenjske karijerne orientacije v skladu s standardi v Programskih smernicah (2008) omogočiti šolska svetovalna služba v štirih letih gimnazije. Storitve, ki jih mora biti deležen dijak, so prikazane tudi z vidika obremenitev, ki jih ima svetovalni delavec v okviru te naloge. Opisani primer iz prakse razjasni, do katerih svetovalnih storitev v okviru vseživljenjske karijerne orientacije je dijak upravičen in v kolikšni meri. Po drugi strani pa je povsem jasno tudi to, da je svetovalni delavec, ki nalogo opravi v obsegu minimalnih standardov, pri tej nalogi že tako obremenjen, da mu (po veljavnih normativih in standardih) za druge ostane zelo malo časa oz. mora to in/ali druge naloge opraviti v manjšem obsegu, kot je predviden v Programskih smernicah.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, svetovanje, vseživljenjska karierna orientacija, normativi in standardi

● **Abstract:** The article focuses on the calculation of time that student advisers have to dedicate to each grammar school student in four years in order to provide for their lifelong career guidance as set in the Programme Guidelines (2008). Further, the services each student is to receive are defined in terms of the adviser's workload within the task in question. The case study described in the article makes it evident which services (related to the lifelong career guidance) the student is entitled to and to what extent. On the other hand it is obvious that the workload of an adviser (according to the norms and standards) who performs the tasks within the minimum standards doesn't allow him or her to perform other tasks to the extent anticipated in the Programme Guidelines.

Key words: student counseling service, counseling, lifelong career guidance, norms and standards

Uvod

Temeljna naloga šolske svetovalne službe je, »da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami«. (Programske smernice 2008, str. 5)

V prispevku se ne želimo odmakniti od tega pomembnega izhodišča, četudi se bomo osredinili na vidik dijak kot uporabnika »storitev« šolske svetovalne službe v srednji šoli.

Najpomembnejši uporabnik storitev šolskih svetovalnih služb je otrok, učenec oz. dijak. Šolske svetovalne službe so bile ustanovljene zaradi pomoči učencem že konec petdesetih let prejšnjega stoletja z namenom zmanjšati osip učencev v osnovnih šolah in prepričana sem, da je učenec oz. dijak še vedno njihovo osnovno poslanstvo, zato bomo storitve šolske svetovalne službe v prispevku opredeljevali z njegovega vidika. Preostali notranji uporabniki svetovalnih storitev so vodstvo šole, učitelji in drugi strokovni in tehnični delavci v šoli. Najpomembnejši sekundarni oz. zunanji uporabniki storitev šolske svetovalne službe so starši, poleg njih pa še posamezniki in ustanove, ki sodelujejo pri svetovalnih storitvah, namenjenih učencu - druge šole (po vertikalni), fakultete, centri za informiranje in poklicno svetovanje, zavod za šolstvo, centri za socialno delo, zdravstveni domovi, ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, javni sklad za razvoj kadrov in štipendije, razni strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje idr.

Pod pojmom »storitev« razumemo izvedbo raznolikih svetovalnih, posvetovalnih in koordinatorskih nalog, kot jih opredeljujejo Programske smernice (2008, str. 16). Zavedamo se, da gre za izzivalen preobrat pogleda: od osredinjenosti na šolsko svetovalno službo in njeno delo z dijaki, učitelji, starši in drugimi, k osredinjenosti na dijaka in njegove potrebe po storitvah, ki jih zagotavlja šolska svetovalna služba. Pri tem se naslanjamo na analogijo s predmetnim poukom: od osredinjenosti na učitelja in npr. štetje ur slovenščine,

ki jih mora učitelj tedensko, mesečno oz. letno izvesti v nekem oddelku, in še ur, ki jih porabi za vse druge naloge (pogovorne ure, ekskurzija, krožek ipd.), se osredinimo na čas in dejavnosti (storitve), ki jih od učitelja slovenščine »prejme« dijak. Teh ur ni težko izračunati, saj v šolah ure pouka spremljajo v dnevnikih, druge naloge pa vse pogosteje v preglednicah dejavnosti za doprinos ur. Na podlagi informacij iz učnih načrtov vsak dijak natančno ve, koliko ur bo pri nekem predmetu lahko prisoten, kakšne so vsebine predmeta, metode poučevanja, načini preverjanja in ocenjevanja, njegove obveznosti, kdaj so pogovorne ure itd.

Delo šolske svetovalne službe je v primerjavi z učiteljevim manj natančno opredeljeno, tako glede nalog kot predvidenega časa zanje, zato v praksi prihaja do tega, da so šolski svetovalni delavci preobremenjeni in opozarjajo, da jim zmanjkuje časa (Bezić, 2008). Z osredinjenostjo na dijaka kot uporabnika storitev šolske svetovalne službe želimo nazorno pokazati, kolikšen je realen obseg storitev, ki jih zmore zagotoviti šolska svetovalna služba dijaku (in drugim deležnikom) v okviru veljavnih normativov. Koristno bi bilo, če bi imela dijak in njegova družina jasne informacije, katerih storitev svetovalnih delavcev bo dijak v času šolanja deležen oz. jih lahko pričakuje, pa tudi kdaj, kje, kako in v kolikšni meri mu bodo na voljo.

Kljub dejstvu, da gre za študijo primera, specifičnega za gimnazijo, menim, da bo prispevek zanimiv tudi za svetovalne delavce v vrtcih, osnovnih šolah in dijaških domovih.

V tem prispevku ni prostora za kritični razmislek o tem, katere storitve in v kolikšnem obsegu bi morale šole omogočiti dijaku. Njegov namen je na primeru gimnazije opredeliti storitve vseživljenjske karijerne orientacije z vidika uporabnika v okviru obstoječe zakonodaje in Programskih smernic (2008) ter posledično izračunati ure dela šolskega svetovalnega delavca.

Pomen vseživljenjske karijerne orientacije

Termin vseživljenjska karierna orientacija je novejši dogovor stroke in nadomešča starejša poimenovanja, >

kot so poklicno svetovanje, poklicno usmerjanje, poklicna orientacija, poklicna vzgoja, karierna orientacija (Kohont idr. 2011, str. 18). Devetindvajset držav, vključenih v evropsko mrežo ELPGN,¹ je vseživljenjsko karierno orientacijo opredelilo takole:

»Vseživljenjska karierna orientacija se nanaša na sklop dejavnosti, ki državljanom omogočajo, da znajo v vseh starostnih obdobjih in kadar koli v svojem življenju ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, kompetence in interesi, da sprejemajo pomembne odločitve na po-

Vsak učenec naj bi usvojil veščine vseživljenjske karierni orientacije do konca obveznega izobraževanja. Takšne so smernice EU.

dročju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica ter se usmerjajo v izobraževanje ter delovna in druga okolja, kjer lahko te sposobnosti in kompetence pridobijo in/ali jih uporabljajo.« (ELGPN 2013, str. 13)

Storitve vseživljenjske karierni orientacije je treba zagotoviti v nizu okolij: pri izobraževanju, usposabljanju, med zaposlitvijo, v skupnosti in v zasebnem življenju. Vseživljenjska karierna orientacija je del ključne kompetence učenje učenja, ene od priporočenih osmih evropskih ključnih kompetenc, ki naj bi jih obvladoval vsak državljan (Evropska komisija in Svet 2006). Svet za izobraževanje je v dveh resolucijah (iz let 2004 in 2008) poudaril, da državljan v vseh življenjskih obdobjih potrebujejo močne storitve orientacije in da naj bi bili opremljeni z znanji in spretnostmi, s katerimi upravljajo svoje učenje in kariere ter aktivno obvladujejo prehode med izobraževanjem/usposabljanjem in delom ter znotraj izobraževanja/usposabljanja in dela. Vsak učenec naj bi usvojil veščine vseživljenjske karierni orientacije do konca obveznega izobraževanja. Takšne so smernice EU. Slovenija je vključila v Belo knjigo 2011 (str. 45) promocijo poklicev oz. karierno orientacijo od vrtca naprej.

Odprta vprašanja glede usposabljanja dijakov za vseživljenjsko karierno orientacijo

Opredelitev storitev za dijake s področja vseživljenjske karierni orientacije ni preprosta. V nadaljevanju bom osvetlila vprašanja: koliko so za vseživljenjsko karierno orientacijo usposobljeni učenci ob koncu osnovne šole, kaj je vseživljenjska karierna orientacija, koliko in kako dijake za vseživljenjsko karierno orientacijo

usposablja srednja šola, katere storitve morata dijaku zagotoviti srednja šola in še posebno svetovalna služba in koliko jima veljavni normativi in standardi omogočajo storitve.

1. Koliko so učenci ob koncu osnovne šole usposobljeni za vseživljenjsko karierno orientacijo?

Učenci se v osnovni šoli ne usposobijo za vseživljenjsko karierno orientacijo v obsegu evropskih smernic, kar sta dokazali z analizo 20 predmetnikov obveznih predmetov v osnovni šoli Niklanović s sod. (2009) in Sentočnik (2012a). To je eden od razlogov, ki pojasnjuje,

zakaj je usposabljanje dijakov za vseživljenjsko karierno orientacijo v srednji šoli še toliko bolj pomembno.

2. Kakšno usposabljanje za vseživljenjsko karierno orientacijo naj bi bilo omogočeno dijaku v času srednje šole?

Ena od težav, s katero se soočajo učitelji in svetovalni delavci, je, da na to vprašanje (še) ni enotnega odgovora. Kompetenca vseživljenjska karierna orientacija je bila zasnovana kot ključna kvalifikacija načrtovanje in vodenje kariere leta 2003 v okviru centra za poklicno izobraževanje in zavoda za šolstvo (Ažman idr. 2003), vendar ni bila potrjena na strokovnem svetu za poklicno in strokovno izobraževanje. Izhodišče za opis kompetence je bil model DOTS, ki sta ga razvila Law in Watts (1997 in 2003 v Ažman idr. 2012, str. 16). Temelji na štirih področjih usposobljenosti, in sicer zavedanje sebe, zavedanje možnosti v okolju, odločanje in prehajanje. Isto izhodišče se je uveljavilo za opis kompetence v izobraževanju odraslih (Ažman idr. 2012). Učitelji in svetovalni delavci v šolah se glede vsebin kompetence vseživljenjska karierna orientacija torej lahko naslonijo na že omenjene dokumente, poleg tega pa še na Ključno kompetenco učenje učenja (2006), Programske smernice (2008), priložnik Načrtovanje in vodenje kariere (Ažman idr. 2005) ter na izobraževanja različnih ustanov.

3. Koliko se dijaki v gimnaziji usposobijo za vseživljenjsko karierno orientacijo?

Vseživljenjska karierna orientacija je kroskurikularna kompetenca. Večina usposabljanja dijakov za vseživljenjsko karierno orientacijo bi morala biti izpeljana v okviru pouka predmetov in le manjši del v okviru šolske svetovalne službe. Analiza gimnazijskih predmetnikov, ki so jo naredili učitelji (interno gradivo), in učnih načrtov (Sentočnik 2012b) je pokazala, da imajo

le redki predmeti vključenih nekaj elementov vseživljenjske karijerne orientacije. Slovenščina in tuji jeziki imajo vključenih nekaj vsebin s področja poklicev in izobraževanja, psihologija pa nekaj ur name- ni spoznavanju samega sebe. Pri drugih predmetih so učitelji povezali snov s kakšnim poklicem, še posebno naravoslovni predmeti pa elementov vseživljenjske karijerne orientacije niso vključili. Izkušnje kažejo, da manj je usposabljanja za vseživljenjsko karierno orientacijo pri pouku, večje so pri dijakih potrebe po storitvah informiranja in svetovanja s tega področja.

4. Do katerih storitev vseživljenjske karijerne orientacije je upravičen dijak?

Menim, da je pristop z opredelitvijo nalog šolskega svetovalnega delavca in standardov, ki je nakazan v Programskih smernicah (2008), pravi, vendar se omenjeni standardi nanašajo na naloge svetovalnega delavca in ne na upravičenost dijaka do storitev šolske svetovalne službe. Standarde, ki se nanašajo na delo svetovalnega delavca glede usposabljanja dijakov za vseživljenjsko karierno orientacijo (kaj mora narediti svetovalni delavec), je mogoče z vidika dijaka brati takole:

- Dijak se lahko pogovori s svetovalnim delavcem ob vpisu, dobi informacije in pomoč pri prenosu prijav ter svetovanje v primeru prešolanja.
- Dijak lahko opravi s svetovalnim delavcem vsaj en svetovalni pogovor v primeru težav ob ponavljanju, prehodu, preusmeritvi in prilaganju.
- V oddelku bo vsako šolsko leto deležen vsaj štiri ur učenja učenja.
- Dijak ima dostop do informacij v zvezi s poklicno orientacijo.
- V prvem in drugem letniku dijak izbere vsaj dve uri poklicnega svetovanja med ponujenimi skupinskimi oblikami usposabljanja, v tretjem letniku tri ure in v četrtem štiri ure.

Analiza delovanja svetovalnih služb (Bezić 2008) je pokazala, da je treba pri izvedbi nalog upoštevati poleg števila učencev tudi vsebino in obseg nalog, ki sta se v zadnjem času spremenili zaradi aktualnih družbenih in socialnih razmer. V šolah so se povečale potrebe po razvojnopreventivnem delu, dejavnostih pomoči ter sodelovanja pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šol, vse več je tudi upravno-administrativnega dela (Bezić 2008, str. 62). Povečale pa so se tudi potrebe učencev in dijakov po storitvah vseživljenjske karijerne orientacije.

Svetovalni delavci so opozarjali na to, da nalog ne zmorejo izvajati več kvalitetno in v skladu s smernicami,

V šolah so se povečale potrebe po razvojnopreventivnem delu, dejavnostih pomoči ter sodelovanja pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šol, vse več je tudi upravno-administrativnega dela.

izražali so nemoč nad prevelikim obsegom dela (Bezić 2008, str. 62), kar je moč prikazati z izračunom porabljenih ur za posamezne storitve.

5. Koliko šolskim svetovalnim delavcem normativi in standardi za zaposlovanje in delo omogočajo izvedbo naloge vseživljenjska karierna orientacija?

Nevarnost je, da svetovalni delavec teh standardov ne more doseči, ker ima obilico nalog in, po mojem mnenju, neustrezno začrtane normative. Poglejmo, koliko lahko svetovalni delavec v gimnaziji uresniči standarde na področju vseživljenjske karijerne orientacije, opisane v Programskih smernicah (2008).

Z zakonodajo predpisani normativi in standardi za zaposlovanje in delo šolskih svetovalnih delavcev v srednji šoli so: en šolski svetovalni delavec na 20 oddelkov, za vsak oddelek nad 20 oddelki (po 26 dijakov) se število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca poveča za 0,05 normativnega delavca (Ur. l. RS, 62/2010). Študija primera pa je nastala v času, ko je bil normativ en svetovalni delavec na 30 oddelkov, 1,5 svetovalnega delavca na 31 do 40 oddelkov, dva šolska svetovalna delavca na več kot 40 oddelkov.

Svetovalni delavci naj bi za načrtovanje spremljanje in evalvacijo namenili 10 do 15 odstotkov časa (na mesec 16 do 24 ur), za razvojno-analitične naloge 5 do 10 odstotkov časa (na mesec 8 do 16 ur), za svetovanje dijakom 30 do 40 odstotkov časa (na mesec 48 do 64 ur), za svetovanje učiteljem 20 do 25 odstotkov časa (na mesec 32 do 40 ur) in za svetovanje staršem 15 do 20 odstotkov časa (na mesec 24 do 32 ur), za strokovno izpopolnjevanje 5 do 10 odstotkov časa (na mesec 8 do 16 ur) in za druge naloge 5 do 10 odstotkov časa (na mesec 8 do 16 ur) (Programske smernice 2008, str. 18).

Na primeru gimnazije bom opredelila storitve, ki jih izvaja svetovalni delavec na področju vseživljenjske karijerne orientacije, in sicer po vsebini in porabljenem času z vidika dijakov ter jih soočila z normativi in priporočili iz Programskih smernic (2008).

6. Kašna je usposobljenost svetovalnih delavcev za vseživljenjsko karierno orientacijo?

Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni peda-

gogi in defektologi (ZOFVI, 67. člen). Poleg njih pa po novem tudi specialni rehabilitacijski pedagogi oz. kdor je končal magistrski študijski program druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje ali inkluzivna pedagogika (Ur. l. RS, 48/2011, 8. člen). V različnih dodiplomskih študijskih programih je vsebin s področja vseživljenjske karijerne orientacije malo ali nič. Po diplomi oz. bolonjskem magisteriju te vsebine v Sloveniji ni moč študirati ali se specializirati, kot je mogoče v marsikateri drugi državi. Predavanje in seminarje zanje občasno pripravi center za poklicno izobraževanje, zavod za šolstvo, zavod za zaposlovanje, univerze v Ljubljani, Mariboru in Novi Gorici idr. Zavod za zaposlovanje skuša v okvi-

deljene z vidika uporabnika, bi uporabnik razumel, kaj mu šola omogoča, in bi imel bolj realna pričakovanja. Izvajalci bi lažje spremljali kakovost opravljenega dela: ali so bile storitve izvedene in v kakšnem obsegu, zadovoljstvo uporabnika ipd.

Opredelitev storitev vseživljenjske karijerne orientacije z vidika dijaka v programu gimnazija na primeru iz prakse

Na primeru iz leta 2009 bomo ponazorili realizacijo storitev vseživljenjske karijerne orientacije z vidika dijaka. Šola je imela približno 800 dijakov v 24 oddel-

kih (24 razrednikov), njihovih staršev je bilo torej okoli 1600, v šoli je učilo 50 učiteljev, šolo pa sta vodila ravnatelj in pomočnik ravnatelja. V šolski svetovalni službi je bil v skladu z normativi zaposlen en svetovalni delavec.³ Opravljene naloge na področju vseživljenjske karijerne orientacije

V različnih dodiplomskih študijskih programih je vsebin s področja vseživljenjske karijerne orientacije malo ali nič. Po diplomi oz. bolonjskem magisteriju te vsebine v Sloveniji ni moč študirati ali se specializirati, kot je mogoče v marsikateri drugi državi.

ru projekta Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko orientacijo oblikovati enoletni program usposabljanja za vseživljenjsko karierno orientacijo.²

7. Kako kakovostne so storitve vseživljenjske karijerne orientacije?

Skrb za kakovost, ki vključuje načrtovanje, izvajanje, spremljavo in evalvacijo storitev, je nuja današnjega časa. Kazalnikov kakovosti za spremljavo vseživljenjske karijerne orientacije še nimamo. Za področje politike vseživljenjske karijerne orientacije jih skuša v Evropski uniji oblikovati mreža ELPGN (2012), v Sloveniji pa je izhodišča oblikoval Niklanović (2012). Analiza zadovoljstva dijakov srednjih šol s svetovalnimi storitvami, ki so jih bili deležni v osnovni šoli, je pokazala, da jih je 39 odstotkov ocenilo storitve kot zelo kakovostne, 31 odstotkov kot srednje kakovostne, 30 odstotkov vprašanih pa je menilo, da svetovanje ni bilo kakovostno (Repanšek 2009, str. 173). Če bi bile storitve opre-

so po urah v letu in na mesec prikazane v spodnji preglednici.⁴

Prvi in drugi stolpec omogočata natančen pregled storitev vseživljenjske karijerne orientacije z vidika dijaka, staršev in učiteljev, ki jih izvaja svetovalni delavec. Drugi trije stolpci pa omogočajo pregled obremenitve svetovalnega delavca za posamezno nalogo vseživljenjske karijerne orientacije po urah v letu in na mesec.

Iz preglednice je razvidno, da je bil dijak v štirih letih šolanja individualno in v skupini upravičen do 32,5 ure storitev s področja vseživljenjske karijerne orientacije in učenja učenja ali 8 ur letno oz. 0,8 ure mesečno. Svetovalni delavec pa je v enem šolskem letu za vse dijake opravil 488 ur ali mesečno 48,8 ure vsebin vseživljenjske karijerne orientacije.

Izračun za starše je bolj zahteven, saj so včasih pri svetovanju dijaku prisotni, včasih pa ne. Če upoštevamo,

² Več o tem na spletni strani http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/projekt?aid=123.

³ Leta 2010 so se normativi malce spremenili: sedaj se število oddelkov za izračun števila svetovalnih delavcev izračuna tako, da se vsoto vseh dijakov deli s 26. V tem primeru bi imela šola 30,7 oddelka in bi bila ravno na robu možnosti za dodatno polovico svetovalnega delavca. Ker pa je sedaj v oddelkih po 32 dijakov, bi bila vsota 768 dijakov, število oddelkov pa 29,5, kar še vedno pomeni enega svetovalnega delavca v šoli.

⁴ Ure sem zaradi lažjega preračunavanja izračunala za 20 delovnih dni v mesecu. 21. dan bi pomenil 8 ur več, vendar jih nadomesti 10 ur odmora za malico v 20 dneh, ki jih nisem odštela. Letne ure storitev so razdeljene na 10 delovnih mesecev v letu oz. 38 tednov (2 meseca sem odštela zaradi dopusta, praznikov in morebitne bolniške odsotnosti).

Storitve SD za dijaka v 4 letih	Ure letno	Naloga SD: svetovanje dijakom	Ure letno	Ure na mesec
Ob vpisu pogovor s svetovalnim delavcem in svetovanje	0,5	Dvesto dijakov se vsako leto vpisuje v prvi letnik, vsak ima pravico do pogovora in svetovanja (skupaj s starši).	200-krat najmanj 30 minut je 100 ur.	10
V prvem letniku v oddelku vsebina iz VKO	2	Šest oddelkov prvega letnika mora imeti vsaj po 2 uri VKO.	12	1,2
V drugem letniku v oddelku vsebina iz VKO	2	Šest oddelkov drugega letnika po 2 uri	12	1,2
V tretjem letniku v oddelku vsebina iz VKO	3	Šest oddelkov tretjega letnika po 3 ure	18	1,8
V četrtem letniku v oddelku vsebina iz VKO	4	Šest oddelkov četrtega letnika po 4 ure	24	2,4
Možnost pogovora o študiju	1	Dvesto dijakov vsako leto zaključuje četrti letnik (poklicno svetovanje). Tretjina jih želi opraviti osebni pogovor.	70	7
Možnost pomoči pri učenju in prehodih	1	Okoli 10 odstotkov dijakov želi pomoč pri prehodih in učenju: to je 80 dijakov, ki so upravičeni vsaj do enega pogovora. Pogovor običajno traja 45 minut, sledi zapis.	80	8
V štirih letih v oddelku učenje učenja	16	Učenje učenja, vsak oddelek štiri ure letno	24 oddelkov krat 4 ure je 96 ur.	9,6
Dostop do informacij s področja VKO		Informiranje (zbiranje informacij, obveščanje)	1 ura na teden/38 ur	3,8
V četrtem letniku v oddelku spoznavanje študijskih programov (gostje)	3	Organizacija in koordinacija predavanj v šoli in obiskov podjetij in ustanov zunaj šole	1 ura na teden/38 ur	3,8
SKUPAJ	32,5		488	48,8
Storitev SD za starše v 4 letih		Naloga SD: svetovanje staršem	Ure letno	Ure na mesec
Poslušanje predavanja s področja VKO	4	Predavanja za starše o učenju in VKO v vseh 4 letnikih	8	0,8
		Priprava predavanj	16	1,6
Možnost svetovanja	?	Svetovanje ob vpisu, prepisu, izpisu itd.	30 min. na teden/19 ur	1,9
	4	SKUPAJ	23	2,3
Storitev SD za dijake in učitelje v 4 letih		Naloga SD: svetovanje učiteljem		
Dijak pri predmetu usvaja znanja in veščine VKO	Do 17	Sodelovanje z razredniki in učitelji pri poklicni vzgoji	1 ura na oddelek/24 ur	2,4
Učitelj v aktivu razrednikov načrtuje VKO	3	Priprava razrednih ur s temo VKO	12	1,2
Učitelj se informira o VKO	3	Obveščanje in koordinacija dela	12	1,2
SKUPAJ	23		48	4,8
		Naloga SD: spremljanje, evalvacija in razvojnoanalitične naloge na področju VKO (sodelovanje z vodstvom šole)		
		Načrtovanje, analize, ankete, poročila	2 uri na teden/76 ur	7,6
		Naloga SD: izobraževanje in usposabljanje SD za VKO		
		Trije obiski predavanj, študij literature	40	4
		SKUPAJ	695	69,5

Opomba: VKO - vseživljenjska karierna orientacija; SD - svetovalni delavec

Preglednica 1: Storitve vseživljenjske karierne orientacije z vidika dijaka in čas zanje, naloge svetovalnega delavca, delovne ure v enem šolskem letu in povprečno na mesec

da spremljajo dijaka pri vpisu, potem so bili v štirih letih šolanja vključno z udeležbo na predavanjih deležni 4,5 ure storitev vseživljenjske karijerne orientacije ali uro letno, svetovalni delavec pa je tej nalogi namenil 23 ur letno.

Nedavna raziskava zavoda za zaposlovanje pa je pokazala, da v praksi svetovalni delavci v povprečju karierni orientaciji namenijo le 10 do 30 odstotkov svojega časa, kar pomeni, da nalogo vseživljenjske karijerne orientacije opravijo pod standardi zahtev Programskih smernic.

Še težje je primerjati storitve z vidika dijaka vseživljenjsko karierno orientacijo pri pouku, ker je iz učnih načrtov predmetov izredno težko izluščiti vsebine vseživljenjske karijerne orientacije. Izkušnja avtorice je pokazala, da so dijaki načrtno usvajali kompetenco vseživljenjske karijerne orientacije pri angleškem jeziku (5 ur v drugem letniku: poklici, študij, spoznavanje sebe), pri psihologiji (3 ure v tretjem letniku: spoznavanje sebe) in imeli predstavitev študija in poklicev pri kemiji ter matematiki (po 1 uro). Poleg tega je nekaj razrednikov v drugem letniku povabilo starše, da so predstavili svoj poklic. Temu so različni oddelki namenili od 3 do 7 ur v letu. Dijaki so bili od učiteljev in staršev v tem primeru deležni okoli 17 ur vseživljenjske karijerne orientacije v štirih letih oz. 4 ure letno, svetovalni delavec pa je porabil za pomoč in koordinacijo učiteljem 12 ur letno.

Seštevek ur storitev vseživljenjske karijerne orientacije pokaže, da svetovalni delavec mesečno porabi 43 odstotkov (69,5 ure) oz. skoraj polovico delovnega časa za naloge vseživljenjske karijerne orientacije. Če ure izvedenih aktivnosti primerjamo s priporočili iz Smernic (2008), je videti, da samo ta naloga pri svetovanju dijaku že doseže spodnjo mejo ur na leto, in sicer 48,8 od predvidenih od 48 do 64 ur za vse naloge skupaj, če svetovalni delavec opravi nalogo v okviru minimalnih standardov. Nedavna raziskava zavoda za zaposlovanje (2013, str. 3) pa je pokazala, da v praksi svetovalni delavci v povprečju tej nalogi namenijo le 10 do 30 odstotkov svojega časa, kar pomeni, da nalogo vseživljenjske karijerne orientacije opravijo pod standardi zahtev Programskih smernic (2008).

V opisanem primeru porabi svetovalni delavec za sodelovanje s starši 2,3 ure od priporočenih 24 do 32 ur na mesec, za sodelovanje z učitelji 4,8 ure od 32 do 40 ur, za razvoj, načrtovanje, spremljanje in evalvacijo vseživljenjske karijerne orientacije 7,6 ure od predvidenih 24 do 40, za lastno izobraževanje pa 4 ure od predvidenih 8 do 16.

Izračun vseh ur mesečno, ki jih svetovalni delavec nameni vseživljenjski karierni orientaciji, pokaže, da ostane svetovalnemu delavcu na mesec 90,5 ure za druge naloge. Ker veliko svetovalnih delavcev pove, da niso kos vsem nalogam, ki naj bi jih opravili, sem naredila še pregled za druga področja dela svetovalne službe, ponovno z vidika storitev, namenjenih dijaku, in obsega dela, ki ga mora opraviti svetovalni delavec, da zagotovi te storitve. Pri opredelitvi storitev za dijaka sem izhajala iz Programskih smernic (2008) in izkušnje.

- Vsak dijak z odločbo o usmeritvi ima pravico do pogovora ob oblikovanju individualiziranega programa, svetovanje med šolskim letom in evalvacijo ob koncu šolskega leta (obremenitev svetovalnega delavca: 21 odločb o usmeritvi je v zakonodaji ovrednoteno kot 2 uri dela dnevno ali 40 ur mesečno).
- Vsak dijak s pedagoško pogodbo zaradi bolezni in drugih vzrokov ima podobne pravice (obremenitev svetovalnega delavca: 15 odločb pomeni najmanj 45 ur dela letno oz. 4,5 ure na mesec).
- Okoli 130 dijakov s statusom ima pravico do informacij, osebnega pogovora, izdaje dokumenta in možnost dodatnih pojasnil (obremenitev svetovalnega delavca: 30 minut na dijaka letno pomeni 65 ur letno ali 6,5 ure na mesec).
- Nadarjeni dijaki imajo pravico do testiranja, informiranja, svetovanja ipd. (obremenitev svetovalnega delavca: 400 dijakov po 5 minut letno pomeni 30 ur letno ali 3 ure na mesec).
- Pet odstotkov dijakov je potrebovalo svetovalno pomoč zaradi družinskih in drugih težav (obremenitev svetovalnega delavca: 40 dijakov v povprečju po 2 uri letno je 80 ur ali 8 ur mesečno).
- Dijaki so imeli vsako leto eno razredno uro izvedeno z različnimi svetovalnimi vsebinami (obremenitev svetovalnega delavca: 1 ura na oddelek na leto oz. 24 ur v letu ali 2,4 ure na mesec; priprava na izvedbo razrednih ur znese 12 ur ali 1,2 ure na mesec).
- Dijaki prostovoljci so imeli možnost organiziranega prostovoljnega dela v različnih zavodih (obremenitev svetovalnega delavca: organiziranje dela prostovoljcev - 20 dijakov pomeni okoli 40 ur neposrednega svetovanja in vsaj 20 ur dogovarjanja z ustanovami, kar pomeni 60 ur letno ali 6 ur mesečno).
- Dijaki so se v prvem letniku udeležili spoznavnega tabora, ki je trajal dva dneva (obremenitev svetovalnega delavca: trije spoznavni tabori, ki jih je svetovalna delavka organizirala in vodila - delavnice z dijaki trikrat 16 ur in organizacija taborov 16 ur pomeni letno 64 ur, mesečno pa 6,4 ure).

Mesečni seštevek ur za druge naloge, povezane neposredno z dijaki, je 56,4 ure. Do polne mesečne obveznosti svetovalnega delavca je torej ostalo še 34,1 ure, ki so namenjene staršem, učiteljem, vodstvu šole, razvojnoanalitičnim nalogam, načrtovanju, spremljanju in evalvaciji ter strokovnemu izpopolnjevanju.

Potrebni viri za izvajanje naloge vseživljenjske karijerne orientacije so bili usposobljenost svetovalne delavke za večšine vseživljenjske karijerne orientacije, oddelčne ure za vseživljenjsko karierno orientacijo, vključene v urnik (razredne ure), učenje večšin vseživljenjske karijerne orientacije v času pouka (timsko poučevanje z učitelji tujih jezikov), dostop do računalniške učilnice z internetom, oglasna deska, gradivo in zloženke fakultet, opremljena knjižnica, priročnik z opisom delavnic (Ažman idr. 2005).

Sklep

Opisani primer storitev šolske svetovalne službe na področju vseživljenjske karijerne orientacije v gimnaziji z vidika dijaka in drugih uporabnikov je vzorec, ki bi mu kazalo slediti. Če bi z vidika uporabnikov (predvsem dijakov) standardizirano opredelili vse storitve svetovalne službe, bi jih bilo moč pregledno predstaviti dijakom in staršem (tudi učiteljem in vodstvu šole). Dijaki, starši in drugi bi natančno vedeli, katere storitve so jim v šoli na voljo in v kakšnem obsegu. Transparentnost in dostopnost storitev za uporabnike bi bila večja, koristila pa bi tudi izvajalcem, snovalcem in financerju vzgojno-izobraževalnega sistema, ki storitve šolske svetovalne službe omogočajo z ustreznimi normativi ter s kadrovskimi in materialnimi viri. Časovna in vsebinska opredelitev storitev bi omogočila ponoven strokovni razmislek o tem, ali sta obseg in vsebina storitev vseživljenjske karijerne orientacije ustrezna, ali so

storitve dovolj kakovostne in koliko so uporabniki zadovoljni z njimi.

Če bi bile obremenitve svetovalnih delavcev, učiteljev in drugih, ki izvajajo te storitve, opredeljene konkretno, bi se lažje pogovarjali o tem, kateri profil izobrazbe svetovalnih delavcev je najboljše usposobljen za izvajanje posameznih storitev, saj je v praksi vedno bolj pereče dejstvo, da so naloge raznolike in zahtevne ter

Če bi bile obremenitve svetovalnih delavcev, učiteljev in drugih, ki izvajajo te storitve, opredeljene konkretno, bi se lažje pogovarjali o tem, kateri profil izobrazbe svetovalnih delavcev je najboljše usposobljen za izvajanje posameznih storitev.

da jih kakovostno lahko opravijo le različni, za posamezno nalogo specializirani strokovnjaki.⁵ Predvidevam, da bi se tako vzpostavil in okreplil timski pristop med različnimi strokovnjaki znotraj in zunaj šole (kar je bilo mišljeno že v prvotni zasnovi svetovalnih služb znotraj šol) (Bezić 1999, str. 97), s tem pa bi se izboljšala tudi kakovost storitev. Jasno bi bilo torej, kdo bo izvajal katero od storitev, v kakšnem obsegu, kako, kdaj in s kom. Kakovost storitev pa bi lahko spremljali s pomočjo kazalnikov kakovosti.

Glede usposabljanja učencev za vseživljenjsko karierno orientacijo ostaja odprtih kar nekaj vprašanj, ki smo jih že nakazali (enotna opredelitev kompetence vseživljenjska karierna orientacija, bolj natančna opredelitev nalog šolskih svetovalnih delavcev, umestitev kompetence vseživljenjska karierna orientacija v predmetnike osnovnih in srednjih šol, normativi in standardi za izvajanje dejavnosti vseživljenjske karijerne orientacije, usposabljanje svetovalnih delavcev in učiteljev za vseživljenjsko karierno orientacijo, skrb za kakovost storitev). O njih bi kazalo čim prej spregovoriti in jih reševati v prid naših učencev in dijakov.

5 V praksi se svetovalni delavec samo v okviru individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami sooči z dejstvi, da bi moral biti usposobljen za prepoznavanje, pomoč in spremljanje težav, ki jih dijakom pri učenju in šolanju prinašajo slepota, mišična distrofija, posledice poškodb glave, epilepsija, avtizem, gluhost ali naglušnost, kronične bolezni, disleksija, depresija, motnje hranjenja itd. Poleg tega bi moral obvladovati večšine vseživljenjske karijerne orientacije, obvladovati postopke in programe vpisa v srednje, višje in visoke šole, biti usposobljen za učenje učenja, raziskovalno in projektno delo, vodenje delavnic za razvijanje socialnih veščin, svetovanje družinam ob ločitvi, smrti v družini, usposabljanja učiteljev itd. O potrebi po specializaciji svetovalnega dela piše že Resman (1999, str. 8).

Viri

1. Ažman, T., Frančeskin, V., Majkus, D., Niklanović, S., Polak, M., Rupar, B. (2003). Koncept vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. Ljubljana: CPI in ZRSŠ. <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.
2. Ažman, T., Beltram, M., Butkovec Gačnik, Z., Frančeskin, V., Petrovič, A., Rostohar, G., Rupar, B. (2005). Načrtovanje in vodenje kariere: priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah. Ljubljana: ZRSŠ.
3. Ažman, T., Jenko, G., Pavlič, U., Sulič, T., Vilič Klenovšek, T. (2012). Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere. Ljubljana: ACS. http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf.
4. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
5. Bezič, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji - od začetkov do današnjih dni. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezič, T., Čačinovič-Vogrinič, G., Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: ZRSŠ, str. 95-109.
6. Bezič, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 60-80.
7. Council of the European Union. (2004). Strengthening Policies, Systems and Practice on Guidance Throughout Life. 9286/04, EDUC 109 SOC 234. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf.
8. Council of the European Union. (2008). Better Integrating Lifelong Guidance Into Lifelong Learning Strategies. 15030/08, EDUC 257 SOC 653. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf.
9. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012). Lifelong Guidance
10. Policy Development: A European Resource Kit. Finska: Saarijarven Offset Oy.
11. Evropski parlament in Svet. (2006). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje - evropski okvir. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf.
12. Kohont, A. idr. (2011). Terminološki slovarček: karijerne orientacije 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. http://www.ess.gov.si/_files/3594/terminoloski_slovar.pdf.
13. Kurikularna komisija za svetovalno delo. (2008). Programske smernice. Program srednješolskega izobraževanja. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih. Ljubljana: ZRSŠ. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf.
14. Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost. (1999). »Programske smernice« svetovalne službe v osnovni šoli. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf.
15. Niklanović, S. (2012). Analiza sistemov zagotavljanja kakovosti storitev na področju vseživljenjske karijerne orientacije. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje. http://www.ess.gov.si/_files/4253/ANALIZA_ZAGOTAVLJANJA_KAKOVOSTI_oblikovana.pdf.
16. Niklanović, S., Čuček, V., Snoj, T., Nikčević, M., Drnovšek, V., Hojnik, E., Čosić, N. (2009). Strokovne podlage za izgradnjo sistemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega programa razvoja človeških virov (Vseživljenjska karierna orientacija 2009). Pregled poklicne vzgoje v predmetnikih devetletke.
17. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Ur. l. RS, št. 57/2007. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200757&stevilka=3038>.
18. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. Ur. l. RS, št. 62/2010. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=99390>.
19. Repanšek, Z. (2009). Analiza dejavnikov, ki vplivajo na izbiro srednje šole, in analiza ocene kakovosti šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 160-180.
20. Resman, M., Bečaj, J., Bezič, T., Čačinovič-Vogrinič, G., Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: ZRSŠ.
21. Sentočnik, S. (2012a). Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili. http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf.
22. Sentočnik, S. (2012 b). Analiza učnih načrtov obveznih predmetov v gimnaziji z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili. http://www.ess.gov.si/_files/3932/analiza_gimnazije.pdf.
24. Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), Ur. l. RS, št. 16/2007. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>.
25. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2013). Analiza vprašalnika o interesu ciljnih skupin za vključitev v študijski program karijerne orientacije. http://www.ess.gov.si/_files/4714/Analiza_vprasalnika.pdf.

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

EuroPsy in kompetence psihologov

ANJA PODLESEK, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
anja.podlessek@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** Prispevek predstavlja evropski certifikat iz psihologije (EuroPsy) in kompetenčni pristop, ki ga je vpeljal ta certifikat. EuroPsy uporabnikom in delodajalcem zagotavlja ustrezno raven izobrazbe, strokovne usposobljenosti in etičnega ravnanja psihologa. Prikazu kompetenčnega modela EuroPsy, ki opredeljuje dvajset primarnih in devet usposobitvenih kompetenc, pomembnih za delo psihologa, sledi predstavitev razvojne narave kompetenc, pomena ustrezno izvedene supervizirane prakse za razvoj kompetenc do ravni, ko posameznik lahko samostojno, brez nadzora izvaja psihološko dejavnost, in pomena mentorjevega ocenjevanja kompetenc kot mehanizma za nadzor vstopa v samostojno izvajanje dejavnosti. Pregled prednosti in pomanjkljivosti uporabe kompetenčnega modela EuroPsy se sklene v pozivu svetovalnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, naj izkoristijo kompetenčni model kot podporo poklicni identiteti in kakovosti svetovalnega dela.

Ključne besede: certifikat, psihologi, kompetenčni model, supervizirana praksa, mentor

● **Abstract:** The paper presents the European Certificate in Psychology (EuroPsy) and the competence approach that this certificate has introduced. EuroPsy guarantees to clients and employers a proper level of education, professional competence, and ethical conduct of a psychologist. After the introduction of the EuroPsy competence model that conceptualizes 20 primary and 9 enabling competences relevant for psychological practice, the paper presents the developmental nature of the competences, the importance of a

proper implementation of the supervised practice for the development of the competences to the level of independent practice, and the importance of the mentor's assessment of competences serving as the gatekeeping mechanism. The overview of advantages and disadvantages of the use of the EuroPsy competence model ends in the appeal to the counsellors in education to use the competence model as a support related to their professional identity and quality of counselling.

Keywords: certificate, psychologists, competence model, supervised practice, mentor

Kdo je kompetenten za opravljanje psihološke dejavnosti

Kaj je pri svetovalnem delu primerjalna prednost psihologov pred drugimi strokovnimi profili? Kaj je tisto, kar je v pristojnosti psihologa, ne pa tudi drugih strokovnih profilov? Kaj je tisto, kar loči dobrega psihologa od slabega? Katere so ključne lastnosti, ki določajo, kako uspešen bo posameznik pri opravljanju svoje poklicne vloge? Na taka in podobna vprašanja nam lahko pomaga odgovoriti kompetenčni model, ki ga je vpeljal EuroPsy - evropski certifikat iz psihologije.

EuroPsy – evropski certifikat iz psihologije

Da bi bil odgovor na vprašanje, ali je nekdo usposobljen za opravljanje psihološke dejavnosti, takoj razviden, je Evropska zveza združenj psihologov (European Federation of Psychologists' Associations - EFPA) razvila in julija 2009 uvedla certifikat *EuroPsy*. To je certifikat, ki ga prejmejo psihologi, ki izpolnjujejo enotna izobraževalna in strokovna merila, ki zagotavljajo

Merila za pridobitev osnovnega certifikata EuroPsy so uspešno končanih pet let (zbranih 300 kreditnih točk) študija psihologije, eno leto supervizirane prakse, po zaključku katere mentor psihologa pozitivno oceni kot kompetentnega za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, in zaveza k etičnemu delovanju.

kakovostne storitve za uporabnike. Obstajata dve vrsti certifikata: osnovni in specialistični. Osnovni je namenjen izkazovanju osnovne usposobljenosti za opravljanje psihološke dejavnosti na nekem področju dela, specialistični pa je namenjen izkazovanju usposoblje-

nosti za opravljanje zahtevnejših, specialističnih nalog.

Merila za pridobitev osnovnega certifikata *EuroPsy* so (EFPA, 2013): 1) uspešno končanih pet let (zbranih 300 kreditnih točk) študija psihologije, 2) eno leto supervizirane prakse, po za-

ključku katere mentor psihologa pozitivno oceni kot kompetentnega za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, in 3) zaveza k etičnemu delovanju. Certifikat *EuroPsy* zagotavlja, da je psiholog prejel ustrezno izobrazbo, ki sledi enotnemu okviru, in je usposobljen za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti na določenem področju. Ta področja so: 1) psihologija izobraževanja, 2) psihologija dela in organizacije ter 3) klinična in zdravstvena psihologija. Če bi bilo v kateri državi močno prisotno še kakšno drugo področje dela, bi lahko psihologi prejeli tudi certifikat za to dodatno, četrto področje (za kar pa se do zdaj ni odločila še nobena država). Trenutno certifikat *EuroPsy* podeljujejo nacionalni odbori v sedemnajstih evropskih državah. Marca 2011 je Evropski odbor za podeljevanje certifikata *EuroPsy* potrdil tudi sestavo slovenskega nacionalnega odbora za podeljevanje *EuroPsy* in marca 2012 je Slovenija dobila pravico za podeljevanje tega certifikata. Od takrat je osnovni certifikat *EuroPsy* pridobilo več deset slovenskih psihologov.

Specialistični certifikat lahko psiholog pridobi potem, ko že ima osnovni certifikat *EuroPsy* in je po končanem petletnem akademskem študiju opravil še dodatno večletno specializacijo na določenem področju. Merila za pridobitev specialističnega certifikata se razlikujejo od področja do področja, temeljna merila pa so (EFPA, 2013): 1) 400 ur podiplomskega izobraževanja, ki vključuje teorijo, metodologijo in tehnike, 2) vsaj tri leta izkušenj in dela po opravljenem magisteriju, 3) 500 ur supervizirane prakse z vsaj 150 kontaktnimi urami s kvalificiranim mentorjem, in 4) dokazane specialistične strokovne izkušnje. Za specialistični certifikat *EuroPsy* iz psihoterapije

je dodatno zahtevanih še sto ur osebne terapije. V tem trenutku specialistični certifikat iz psihoterapije že podeljujejo v šestih državah, v preverjanju je specialistični certifikat iz psihologije dela in organizacije, v pripravi pa specialistični certifikat za šolsko psihologijo.

EFPA razmišlja tudi o razvoju drugih specialističnih certifikatov, npr. iz nevropsihologije, klinične psihologije, športne psihologije, psihološkega ocenjevanja.

Prejemniki certifikata *EuroPsy* so vključeni v register psihologov z *EuroPsy*. Uporabniki psiholoških storitev v registru, ki je dostopen na spletni strani EFPE (<http://www.EuroPsy-efpa.eu/search>), lahko preverijo, za katero področje psihološke dejavnosti je posamezni psiholog usposobljen in ali ima morda opravljeno tudi specializacijo na določenem področju psihologije.

Certifikat *EuroPsy* ne nadomešča nacionalne licence za opravljanje psihološke dejavnosti. V državah, kjer je psihološka dejavnost regulirana z zakonodajo, je ta nadredna pravilom za podeljevanje certifikata *EuroPsy*. So pa v večini držav zahteve za pridobitev nacionalne licence usklajene z zahtevami za pridobitev certifikata *EuroPsy* oziroma sta ti dve vrsti zahtev podobni.

Primerljivost usposobljenosti psihologov s certifikatom *EuroPsy*

EuroPsy omogoča primerljivost akademskega izobraževanja v različnih državah in na različnih univerzah po Evropi ter zagotavlja enake standarde usposobljenosti psihologov. Certifikat *EuroPsy* lahko prejmejo le tisti prosilci, ki so končali akademski študij, ki ustreza določenim zahtevam, zapisanim v Pravilniku o *EuroPsy* (glej EFPA, 2013). Nacionalni odbor za podeljevanje certifikata mora pregledati študijski program, ki ga je posameznik končal, in oceniti, ali vsebine programa in količina posameznih delov programa ustrezajo enotnemu izobraževalnemu okviru. Tega je razvila skupina *EuroPsyT*, ki je pregledala študijske programe na evropskih univerzah in iz njih izluščila ključne elemente, ki bi jih moral zajemati vsak program. Pravilnik o *EuroPsy* ne predvideva, da bi morali biti vsi študijski programi psihologije enaki, pač pa dopušča raznovrstnost vsebin in tudi raz-

noliko usmerjenost diplomantov in magistrstov psihologije (diplomant je, kdor konča študij prve stopnje, magister pa, kdor konča študij druge stopnje). Morajo pa programi pokriti orientacijo v psihologiji (pregled različnih smeri, metod in zgodovine psihologije), podati znanje o teorijah z različnih področij (obče psihologije, nevro- in biopsihologije, kognitivne, dife-

rencialne, socialne, razvojne psihologije, psihologije osebnosti, dela in organizacije, klinične in zdravstvene psihologije, psihologije izobraževanja in psihopatologije), znanje o delu s podatki, testi in vprašalniki, znanje o evalvaciji, večšine ocenjevanja in izvedbe intervjuja, razvoja testov in vprašalnikov, znanje in večšine eksperimentalnega dela, metodološke in statistične večšine, večšine dela s kvalitativnimi podatki, poznavanje etičnih načel, večšine strokovne in raziskovalne etike, obvladanje iskanja literature ter branja in pisanja člankov, ne nazadnje pa tudi znanje o nepsiholoških teorijah (npr. o epistemologiji, filozofiji, sociologiji, antropologiji). Vsebine, ki jih posredujejo študiji, morajo obravnavati tako vidik posameznika kot tudi vidik skupine in družbe. Na drugi stopnji naj bi se posamezne vsebine obravnavale poglobljeno, študent naj bi se vključil v študijsko prakso v obsegu vsaj 15 kreditnih točk (četrtino študijskega leta) in pripravil magistrsko raziskovalno delo. Certifikat *EuroPsy* torej zagotavlja, da je posameznik diplomiral in magistriral na področju psihologije ter pridobil navedena znanja in večšine.

Certifikat *EuroPsy* pa ne zagotavlja le ustreznega teoretičnega znanja in osnovnih veščin pri njegovih prejemnikih, temveč z zahtevanim letom supervizirane prakse, tj. prakse, ki poteka pod nadzorom usposobljenega mentorja, zagotavlja tudi, da so prejemniki certifikata teoretična in osnovna praktična znanja integrirali ter do tolikšne mere razvili kompetence za opravljanje psihološke dejavnosti, da lahko to delajo samostojno.

Vsi prejemniki certifikata se zavežejo k etičnemu ravnanju v svoji praksi in upoštevanju načel etičnega me-

Certifikat EuroPsy ne nadomešča nacionalne licence za opravljanje psihološke dejavnosti. V državah, kjer je psihološka dejavnost regulirana z zakonodajo, je ta nadredna pravilom za podeljevanje certifikata EuroPsy. So pa v večini držav zahteve za pridobitev nacionalne licence usklajene z zahtevami za pridobitev certifikata EuroPsy oziroma sta ti dve vrsti zahtev podobni.

takodeksa EFPE in nacionalnega kodeksa poklicne etike. Ta zaveza je korak k zagotovitvi varovanja pravic in dobrobiti uporabnikov ter zavedanju pristojnosti in odgovornosti psihologa.

Certifikat *EuroPsy* ni veljaven brez časovne omejitve. Na vsakih sedem let je treba obnoviti njegovo veljav-

nost. Za obnovitev certifikata morajo prejemniki vzdrževati svojo kompetentnost z rednim izvajanjem psihološke dejavnosti in z aktivnostmi stalnega strokovnega razvoja, kot so udeležba v akreditiranih programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pridobivanje novih znanj skozi prakso na delovnem mestu, udeležba na supervizijskih in intervizijskih srečanjih, supervizija drugim kolegom, udeležba na strokovnih in znanstvenih konferencah, strokovne ali znanstvene objave, predstavitve strokovnemu občinstvu, uredniško delo, mentoriranje psihologa na supervizirani praksi, aktivno članstvo v strokovnih delovnih skupinah ipd.

Glavna prednost certifikata *EuroPsy* je torej, da so posamezniki s tem certifikatom usposobljeni za opravljanje poklica psihologa ali psihologa specialista ter so zavezani k etičnemu delovanju in stalnemu strokovnemu razvoju. Stranke, delodajalci in kolegi lahko pri prejemniku certifikata pričakujejo psihološko storitev, ki ustreza določenim standardom. *EuroPsy* jim omogoča, da na preprost način prepoznajo, ali je neki psiholog primerno usposobljen ali ne, ne glede na to, v kateri državi se je izobraževal in usposabljal. Cilj EFPE je, da bi certifikat tudi pristojnim oblastem v posamezni državi pomagal prepoznavati usposobljenost psihologa. S tem naj bi olajšal mobilnost psihologov in omogočil izvajanje psihološke dejavnosti v različnih državah Evropske unije. Certifikat tudi varuje javnost pred nekvalificiranimi ponudniki storitev.

Kompetenčni model *EuroPsy*

EuroPsy zagotavlja usposobljenost (kompetentnost) za kakovostno izvajanje psihološke dejavnosti. Zagotavlja, da ima prejemnik certifikata razvite vse kompetence, potrebne za to. Presojanje o razvitosti kompetenc posameznika gre torej korak naprej od podelitve aka-

demskega naziva. Če akademski naziv *univ. dipl. psih.* prinaša poklic psihologa, pa ta naziv še ne zagotavlja, da zmora posameznik kompetentno opravljati svoje profesionalne vloge.

Kompetentnost je zmožnost izvrševanja določenih nalog v zadovoljivi meri (Corsini, 2002), tj. na primeren in učinkovit način. Primerno, za stranke varno in učinkovito delovanje zahteva ustrezna stališča, presojo, kritično mišljenje in odločanje, izvedeno mora biti v skladu s poklicnimi standardi, etičnimi načeli ter vrednotami stroke (Rodolfa idr., 2005). Kompetenten psiholog ima ustrezno znanje, veščine, pa tudi primeren odnos do stroke in strank.

Obstajajo različne konceptualizacije kompetenc psihologov. V Evropi se je v okviru certifikata *EuroPsy* uveljavil model, ki kompetence deli na primarne in usposobitvene (Bartram in Roe, 2005; EFPA, 2013). Primarne kompetence so specifične za delovno mesto psihologa in predstavljajo psihološko vsebino poteka strokovne dejavnosti. Usposobitvene kompetence pa so splošne kompetence, ki so potrebne za učinkovito izvajanje psihološke dejavnosti in so podpora primarnim kompetencam. Te kompetence bi lahko pričakovali tudi pri katerih drugih strokovnih profilih.

Konceptualizacija primarnih kompetenc v modelu *EuroPsy* sledi poteku psihološke obravnave. Kompetence se združujejo v šest kategorij: A) opredelitev ciljev, B) ocenjevanje, C) razvoj, Č) intervencija, D) evalvacija in E) komunikacija. V tabeli 1 je navedenih dvajset primarnih kompetenc s kratkimi opisi (EFPA, 2013) in primeri, ki so v delovni skupini psihologinj, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, nastali v okviru projekta Vzpostavitev mentorske mreže in usposabljanje za supervizirano prakso psihologov (glej Zabukovec in Podlesek, 2010).

Primarne kompetence	Opis	Primer dejavnosti psihologinje v primeru, ko učiteljica prosi za pomoč zaradi nemirnega učenca, pri katerem obstaja sum na ADHD (primanjkljaj pozornosti in motnjo hiperaktivnosti)
A) Opredelitev ciljev	Interakcija z uporabnikom, da opredelimo cilje storitve, ki bo opravljena	
Analiza potreb	Zbiranje informacij o potrebah uporabnika z ustreznimi metodami, pojasnjevanje in analiza potreb, dokler ni mogoče smiselno nadaljnje ukrepanje	Pogovor z učiteljico, starši, učencem o problemu
Postavljanje ciljev	Predlog in usklajevanje ciljev z uporabnikom, postavljanje sprejemljivih in uresničljivih ciljev ter opredeljevanje meril za kasnejše ocenjevanje izpolnjevanja ciljev	Cilj je diagnosticiranje motnje, ali gre za razvjenega otroka ali otroka s sindromom ADHD, in pomoč učiteljici ter otroku
B) Ocenjevanje	Opredeljevanje pomembnih značilnosti posameznikov, skupin, organizacij in razmer z ustreznimi metodami	

Primarne kompetence	Opis	Primer dejavnosti psihologinje v primeru, ko učiteljica prosi za pomoč zaradi nemirnega učenca, pri katerem obstaja sum na ADHD (primanjkljaj pozornosti in motnjo hiperaktivnosti)
Ocenjevanje posameznikov	Ocenjevanje s pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja posameznikov v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Vedenjsko-kognitivni intervju z začetno oceno delovanja otroka z ADHD
Ocenjevanje skupin	Ocenjevanje s pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja skupin v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Izvedba sociograma v oddelku (položaj otroka med vrstniki)
Ocenjevanje organizacij	Ocenjevanje s pomočjo pogovorov, raziskav ter drugih metod in tehnik, primernih za preučevanje organizacij, v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Preverjanje, kakšna so znanja učiteljev o metodah dela z učenci s sindromom ADHD
Ocenjevanje razmer	Ocenjevanje s pomočjo pogovorov, raziskav ter drugih metod in tehnik, primernih za preučevanje razmer, v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Sistematični pogovori s starši, učiteljico, zunanji ustanovami
C) Razvoj	Razvijanje storitev ali proizvodov na podlagi psihološke teorije in metod, ki jih lahko uporabljajo uporabniki ali psihologi	
Opredelevanje storitev ali proizvodov in analiza zahtev	Opredelevanje namena storitve ali proizvoda, opredeljevanje ustreznih uporabnikov, analiza zahtev in omejitev ter priprava specifikacije proizvoda ali storitve, pri čemer upoštevamo okolje, v katerem naj bi uporabljali storitev ali proizvod	Odločitev, da je treba razviti posebne didaktične pripomočke in metode za delo z otrokom in pripraviti delavnice za učitelje
Oblikovanje storitve ali proizvoda	Oblikovanje ali prilagajanje storitev ali proizvoda v skladu z zahtevami in omejitvami, pri čemer upoštevamo okolje, v katerem naj bi uporabljali storitev ali proizvod	Oblikovanje shem za žetoniranje za zmanjšanje neželenega vedenja (modifikacija neželenega vedenja)
Preizkus storitve ali proizvoda	Preizkušanje storitve ali proizvoda in ocenjevanje izvedljivosti, zanesljivosti, veljavnosti ter drugih značilnosti, pri čemer upoštevamo okolje, v katerem naj bi uporabljali storitev ali proizvod	Izvajanje posebnih aktivnosti po programu dela z otrokom z ADHD
Evalvacija storitve ali proizvoda	Evalvacija storitve ali proizvoda glede na uporabnost, zadovoljstvo uporabnika, prijaznosti za uporabnike, stroške in druge vidike, ki so pomembni v okolju, v katerem naj bi uporabljali storitev ali proizvod	Analiza vedenja – primerjava stanja po izvedenih aktivnostih z začetnim stanjem (kvalitativna analiza)
Č) Intervencija	Opredelevanje, priprava in izvedba intervencij, ustreznih za doseganje postavljenih ciljev, z uporabo rezultatov ocenjevanja in razvojnih dejavnosti	
Načrtovanje intervencije	Priprava načrta intervencije, ustreznega za doseganje postavljenih ciljev v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Priprava individualiziranega programa – treninga samokontrole pri otroku s simptomatiko motnje ADHD
Intervencija, usmerjena neposredno k osebam	Uporaba intervencijskih metod, ki v okolju, ustreznem zahtevani storitvi, neposredno vplivajo na enega ali več posameznikov v skladu z načrtom posredovanja	Trening pozornosti, uporaba tehnik sproščanja, uporaba tehnike žetoniranja
Intervencija, usmerjena neposredno k razmeram	Uporaba intervencijskih metod, ki v okolju, ustreznem zahtevani storitvi, neposredno vplivajo na določene vidike razmer v skladu z načrtom intervencije	Dogovori v oddelku o ravnanju drugih učencev ob motečem vedenju učenca (opozorilo, umik, preusmerjanje vedenja, dodatna zaposlitev)

Primarne kompetence	Opis	Primer dejavnosti psihologinje v primeru, ko učiteljica prosi za pomoč zaradi nemirnega učenca, pri katerem obstaja sum na ADHD (primanjkljaj pozornosti in motnjo hiperaktivnosti)
Posredna intervencija	Uporaba intervencijskih metod, ki v okolju, ustreznem zahtevani storitvi, omogočijo posameznikom, skupinam ali organizacijam, da se učijo in odločajo v lastnem interesu	Izobraževanje učiteljev o oblikah pogojevanja želenega vedenja
Uporaba storitev ali proizvodov	Uporaba storitev ali proizvodov in skrb za to, da jih uporabniki ali drugi psihologi uporabljajo pravilno	Uporaba opomnika za otroka, ki nenehno priteguje pozornost z neumestnimi vprašanji
D) Evalvacija	Ugotavljanje ustreznosti intervencij glede na skladnost z načrtom intervencije in doseganje postavljenih ciljev	
Načrtovanje evalvacije	Priprava načrta za evalvacijo intervencije, vključno z merili, ki izhajajo iz načrta intervencije in postavljenih ciljev, v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Določanje ciljev, spremembe vedenja v želeni smeri, natančno definiranje, kaj želimo doseči: katera vedenja želimo spreminjati, kolikšna je stopnja še sprejemljivih vedenj (število motečih vedenj v učni uri, dnevu, tednu); priprava evalvacijskega vprašalnika, ček-liste, testov
Merjenje pri evalvaciji	Izbor in uporaba tehnik merjenja, ustreznih za izvedbo načrta za evalvacijo, v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Uporaba tehnik merjenja – evalvacijskega vprašalnika, ček-liste, testov
Evalvacijska analiza	Izvedba analize v skladu z načrtom za evalvacijo in pridobivanje ugotovitev glede učinkovitosti intervencij v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Obdelava podatkov, zbranih z različnimi tehnikami merjenja, in sklepanje o učinkovitosti aktivnosti; analiza ustreznosti uporabljenih vprašalnikov, ček-liste, testov
E) Komunikacija	Zagotavljanje informacij uporabnikom na način, ki jim ustreza in izpolnjuje njihove potrebe ter pričakovanja	
Zagotavljanje povratnih informacij	Zagotavljanje povratnih informacij uporabnikom na ustrezen ustni in/ali avdiovizualni način v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Ustna povratna informacija o delu z otrokom razredniku, staršem na govorilnih urah, roditeljskem sestanku
Pisanje poročil	Priprava poročil za obveščanje uporabnikov o rezultatih ocenjevanja, razvoju storitev ali proizvodov, intervencijah in/ali evalvaciji, v okolju, ki ustreza zahtevani storitvi	Zapis poročila, izvida, mnenja za zunanje ustanove, zapisniki timov, strokovnih skupin, pogovorov s starši, z učiteljem

Tabela 1: Primarne kompetence v kompetenčnem modelu EuroPsy, njihovi opisi in primeri dejavnosti, v katerih te kompetence pridejo do izraza

Poleg primarnih kompetenc so pomembne tudi usposobitvene kompetence, ki so predstavljene in opisane v tabeli 2.

Usposobitvene kompetence	Opis
Profesionalna strategija	Izbor ustrezne strategije za reševanje problema (problemov) na podlagi razmisleka o stanju problema in ocene svojih primarnih kompetenc
Stalni strokovni razvoj	Posodabljanje in razvijanje svojih primarnih in usposobitvenih kompetenc, znanja in veščin glede na spremembe na tem področju, standarde in zahteve psihološkega poklica ter glede na nacionalne in evropske predpise
Profesionalni odnosi	Vzpostavitev in vzdrževanje odnosov z drugimi strokovnjaki in ustreznimi organizacijami

Usposobitvene kompetence	Opis
Raziskovanje in razvoj	Razvoj novih proizvodov in storitev, ki lahko izpolnjujejo trenutne ali prihodnje potrebe uporabnikov ter ustvarijo nove poslovne priložnosti
Trženje in prodaja	Trženje in prodaja z opozarjanjem dejanskih ali mogočih uporabnikov na obstoječe in nove proizvode in storitve, vzpostavljanje stikov z uporabniki, ustvarjanje poslovnih ponudb, prodaja storitev in zagotavljanje storitev po prodaji
Vodenje evidenc	Vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z (mogočimi) uporabniki, spremljanje potreb in zadovoljstva uporabnikov, prepoznavanje priložnosti za širitev poslovanja
Upravljanje dejavnosti	Oblikovanje in upravljanje dejavnosti, ki zagotavlja storitve, ne glede na to, ali gre za malo podjetje ali za del večje zasebne ali javne organizacije, vključno s finančnimi, kadrovskimi in operativnimi vidiki; zagotavljanje vodstva zaposlenim
Zagotavljanje kakovosti	Vzpostavitev in vzdrževanje sistema zagotavljanja kakovosti za celotno dejavnost
Razmišljanje o sebi	Razmišljanje o sebi v smislu kritičnega razmišljanja o svoji dejavnosti in usposobljenosti

Tabela 2: Usposobitvene kompetence v kompetenčnem modelu EuroPsy (povzeto po: EFPA, 2013)

Vsak psiholog z *EuroPsy* ima specifičen profil kompetenc, vezan na področje, na katerem je deloval v preteklosti. Profil kompetenc se na različnih področjih dela razlikuje. Posameznik, ki je kompetenten za eno od področij poklica oz. je kompetenten na nekem delovnem mestu ali za ukvarjanje z določeno skupino uporabnikov, ni nujno kompetenten tudi za delovanje na drugem področju oz. delovnem mestu ali ukvarjanje z drugo skupino uporabnikov. Npr. posameznik, ki se lahko odlično znajde v šolskih razmerah, bo morda popolnoma izgubljen v kliničnopsihološkem okolju. Ker se delovna okolja razlikujejo po tipu uporabnikov, sodelavcev, namenih delovanja, s tem pa tudi po uporabljenih orodjih in metodah, je nemogoče pričakovati, da bi bil posameznik lahko enako kompetenten na vseh področjih psihološke dejavnosti. Zato je kompetentnost po modelu *EuroPsy* vezana na posamezna področja psihološke dejavnosti, kar pomeni tudi, da je pri spremembi področja dejavnosti potrebno dodatno usposabljanje (Bartram in Roe, 2005).

Ključna tri področja kompetentnosti so področja: 1) klinične psihologije in zdravstvene psihologije, 2) psihologije izobraževanja in 3) psihologije dela in organizacije. Ta področja je treba pojmovati zelo široko. Tako npr. področje klinične in zdravstvene psihologije zajema vse od dela kliničnega psihologa v zdravstvenem domu, dela psihologa v medicini dela, prometa in športa, dela psihoterapevta v zasebni praksi do dela

psihologa na centru za socialno delo in dela strokovnjaka na inštitutu za varovanje zdravja.

Razvoj kompetenc

Kompetence so merljive s sprejetimi standardi in jih lahko izboljšujemo z izobraževanjem ter z razvojem (Lucia in Lepsinger, 1999). Razvijajo in izpopolnjujejo se skozi vsa leta delovanja na nekem področju. Vsaka nova izkušnja doda k usposobljenosti nov vidik. Od posameznikov v različnih fazah izobraževanja ali usposab-

Vsak psiholog z EuroPsy ima specifičen profil kompetenc, vezan na področje, na katerem je deloval v preteklosti. Profil kompetenc se na različnih področjih dela razlikuje.

ljanja ne moremo pričakovati enake ravni razvitosti določene kompetence. Pomembno je, da posamezniku delovne naloge, s katerimi pridobiva izkušnje, prilagodimo glede na trenutno raven njegove usposobljenosti. Programi izobraževanja in usposabljanja morajo biti zato postopni. Sprva morajo vključevati preprostejše naloge, šele nato pa vse več kompleksnih in bolj sofisticiranih vsebin ter metod za razvijanje kompetenc (Kaslow, 2004).

Glavne kompetence za opravljanje psihološke dejavnosti razvije študent že med študijem, ko pridobi specifična teoretična in proceduralna znanja pri različnih predmetih ali ko na vajah vadi izvedbo določenih postop-

kov ter razvija veščine. Ta znanja in veščine integrira in nadgradi v času študijske in supervizirane prakse, ko pridobljeno znanje, izkušnje in razumevanje vnese v psihološko prakso v realnem delovnem okolju, ko v novih okoliščinah srečuje stranke z realnimi problemi, ko mora vzpostavljati prave profesionalne odnose z njimi in s sodelavci. Med študijsko prakso, ki bi jo lahko označili kot uvod v praktično usposabljanje, študent pod nadzorom napravi prve korake v izvajanju psihološke dejavnosti, se nauči določenih praktičnih postopkov, reflektira svojo dejavnost in z drugimi razpravlja o njej ter začenja vzpostavljati odnose s strokovnimi kolegi. Študijska praksa naj bi bila sestavljena pretežno iz opazovanja dejanskih okoliščin, uporabe osnovnih tehnik pod nadzorom, sodelovanja v projektih z določeno vlogo in razprave o določenih primerih. V letu supervizirane prakse pa od praktikanta lahko zahtevamo izvajanje psihološke dejavnosti v celoti, sprva pod nadzorom, kasneje pa vse bolj samostojno, dokler ne razvije vseh potrebnih kompetenc do te mere, da je sposoben delovne naloge izvajati brez nadzora. V tem letu psiholog razvija presojanje, odzivnost, samorefleksijo in osebno integriteto. Sreča se tudi z vrsto etičnih dilem.

Ko se mladi psiholog sooča s strokovnimi dilemami, razmerami v realnem delovnem okolju in lastnimi omejitvami, je zelo pomembno, da ima ustrezno strokovno podporo, pa tudi nadzor, saj ima njegovo delo-

Znanja in veščine integrira in nadgradi v času študijske in supervizirane prakse, ko pridobljeno znanje, izkušnje in razumevanje vnese v psihološko prakso v realnem delovnem okolju, ko v novih okoliščinah srečuje stranke z realnimi problemi, ko mora vzpostavljati prave profesionalne odnose z njimi in s sodelavci.

vanje lahko neposredne posledice za uporabnike. Supervizirana praksa je zato več kot samo pripravništvo in zahteva, da za pripravnika ves čas skrbi mentor, ki je nujno psiholog, ima vsaj tri leta delovnih izkušenj na določenem strokovnem področju in mu stroka priznava ustrezno usposobljenost za mentoriranje na tem področju. Praktično usposabljanje naj bi potekalo v ustanovah, ki so sposobne zagotoviti nadzor usposobljenega mentorja študijske oz. supervizirane prakse. Ta naj bi pripravniku pomagal strukturirati delovno okolje tako, da bo proces učenja ciljno naravnano k razvoju potrebnih kompetenc, da bo mogoče pridobivati bogate in raznovrstne izkušnje in bo razvoj profesionalnih veščin, stališč in vrednot lahko optimalen.

Da je lahko praktično usposabljanje kar se da učinkovito, je pomembno, da mentor pozna in razume kompe-

tenčni model. Pomembno je, da razume, katere kompetence ima posameznik že razvite in katerim mora posvečati več pozornosti, da se bo razvil v kompetentnega strokovnjaka. Znati mora voditi supervizirano prakso na način, da bodo okoliščine, v katerih se bo znašel mentoriranec, primerne zahtevnosti, da jih bo zmogel in se bo iz njih naučil kaj novega. Mentor mora razumeti, kako lahko mentorirancu pomaga načrtovati delovne naloge in reflektirati ter evalvirati prakso. Znati mu mora na primeren način podati povratne informacije. Razumeti mora, v kakšni fazi je mentorski odnos in kako ga lahko krepí in razvija. Nazadnje je pomembno tudi, da zna ob koncu obdobja supervizirane prakse oceniti, kako usposobljen je mentoriranec za samostojno izvajanje delovnih nalog.

Ocenjevanje kompetenc

Za pridobitev certifikata *EuroPsy* je predvideno, da po koncu supervizirane prakse mentor oceni kompetence psihologa, in sicer na štiristopenjski lestvici. Ocena 1 pomeni, da so prisotni osnovno znanje in veščine, vendar kompetenca ni zadovoljivo razvita. Tako stopnjo razvitosti kompetence pričakujemo na primer po zaključenem predmetu na prvi stopnji študija psihologije. Ocena 2 pomeni, da je kompetenca za opravljanje nalog razvita, vendar sta potrebna vodenje in supervizija. Tako stopnjo razvitosti kompetence pričakujemo, na primer ko študent vstopi na supervizirano prakso, se pravi po koncu akademskega študija. Ocena 3 pomeni, da je razvita kompetenca za opravljanje osnovnih nalog brez vodenja in supervizije. Ocena 4 pa pomeni, da je razvita kompetenca za opravljanje zahtevnih nalog brez vodenja in supervizije. Za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti mora posameznik prejeti vsaj oceno 3.

Psiholog na supervizirani praksi mora mentorju za vse primarne in usposobitvene kompetence predložiti dokazila, ki mentorja prepričajo o njegovi usposobljenosti. Mentor v končni oceni supervizirane prakse povzame informacije, ki so na voljo, in navede, ali psiholog izkazuje kompetence iz sedmih širokih kategorij (opredelitev ciljev, ocenjevanje, razvoj, intervencijo, evalvacijo, komunikacijo in usposobitvene kompetence). Mentor torej presodi, ali je psiholog »usposobljen« ali »še ni usposobljen« za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti.

Mentorjeva ocena po končani supervizirani praksi omogoči ali (v tistem hipu še) prepove vstop v samo-

stojno izvajanje psihološke dejavnosti. Pomeni podlago za zagotavljanje primerne usposobljenosti psihologa in s tem primerne kakovosti psiholoških storitev. Tak način vstopa v prakso je pri nas nekaj novega, predvsem na področjih, pri katerih do sedaj za opravljanje psihološke dejavnosti ni bilo treba opravljati strokovnega izpita. V primerjavi s strokovnim izpitom je prednost vstopanja v prakso z oceno mentorja supervizirane prakse v tem, da je pri tej izrazit poudarek na sistematičnem pregledu vseh kompetenc. Konceptualizacija kompetenc mentorju omogoča, da oceni usposobljenost kandidata na različnih področjih dela in da pri presoji ne izpusti nobenega področja.

Problem mentorja kot edinega »gatekeeperja« pa je v tem, da se mentor pri podajanju ocene lahko znajde v dilemi, saj ocena po končani supervizirani praksi ne izraža le usposobljenosti mentoriranca, temveč priča tudi o uspešnosti supervizirane prakse, za katero pa je mentor tudi sam odgovoren.

Načrti za supervizirano prakso psihologov v Sloveniji

Čeprav pri nas na nekaterih področjih psihološkega dela že poteka mentoriranje pripravništva, pa mentoriranje povečini ne poteka na tako sistematičen način, kot je predvideno za supervizirano prakso. Da bi zadostili merilom *EuroPsy*, bo treba vpeljati supervizirano prakso za vse psihologe na vseh področjih psihološke dejavnosti.

Prvi korak uvedbe supervizirane prakse je usposobiti mentorje supervizirane prakse. Obvladanje mentoriranja supervizirane prakse ni nekaj, kar pride samo po sebi, pač pa se mentorji na začetku svoje mentorske poti pogosto počutijo negotove, ravno tako kot se mentoriranci počutijo negotove pri vstopu v prakso. Za ustrezno izvajanje mentorskih nalog mora mentor razviti kompetence mentoriranja. Okvir *EuroPsy* predvideva, da lahko supervizirano prakso vodijo mentorji, ki so se vsaj dve leti usposabljali za mentorsko delo. Kompetenten mentor mora imeti spretnosti, kot so aktivno poslušanje, odprtost in pozitiven pristop, refleksijo prakse, posredovanje povratnih informacij, reševanje težjih zadev in neprijetnih čustev, postavljanje mej v odnosu, pogovor o etičnih dilemah, mentoriranje, evalviranje kompetenc in ocenjevanje dosežkov (EFPA, 2013).

V Sloveniji smo v zadnjih letih razvili prvo stopnjo programa za usposabljanje mentorjev supervizirane prakse psihologov (Podlessek in Zabukovec, 2012, 2013), v katerem lahko mentorji pridobijo temeljna znanja o kompetenčnem modelu ter načrtovanju, vodenju in evalviranju supervizirane prakse. V prvem delu programa se udeleženci seznanijo s teoretično podlago mentoriranja supervizirane prakse. Spoznajo različne kompetenčne modele in njihovo implementacijo

Za pridobitev certifikata *EuroPsy* je predvideno, da po koncu supervizirane prakse mentor oceni kompetence psihologa, in sicer na štiristopenjski lestvici.

v študijskih programih psihologije in v praksi, značilnosti mentoriranja, metode evalvacije in samoevalvacije. Naučijo se prepoznavati kompetence in njihovo razvitost pri sebi in drugih, razmišljati o etičnih problemih v psihološki praksi, naučijo se ustrezno načrtovati mentoriranje in uporabljati metode evalvacije in samoevalvacije. V drugem delu programa udeleženci v svojem delovnem okolju opravijo enomesečno vodenje študijske oz. supervizirane prakse enega ali dveh praktikantov. Razvijajo kompetence praktikanta in spremljajo ta razvoj ter s praktikantom sproti reflektirajo proces supervizirane prakse. V superviziji ali v intervizijskih skupinah razpravljajo o poteku supervizirane prakse. V zadnjem delu programa evalvirajo supervizirano prakso ter izdelajo dokumentacijo o supervizirani praksi in vodijo praktikanta pri izdelavi dokumentacije. Naučijo se ocenjevati kompetence in njihovo razvitost pri sebi in drugih ter pridobijo kritičen odnos do ocenjevanja kompetenc in metod evalvacije in samoevalvacije. Pripravijo smernice za nadaljnji razvoj svojih kompetenc mentoriranja.

V načrtu je tudi razvoj druge stopnje programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, ki bo osredinjena na zahtevnejše vsebine in bo razvijala naprednejše veščine mentoriranja, npr. kako aktivno poslušati, dajati povratne informacije mentorirancu, poučevati o etičnem ravnanju, reševati zapletene mentorske okoliščine in postavljati meje v mentorskem odnosu.

Okvir *EuroPsy* predvideva, da lahko supervizirano prakso vodijo mentorji, ki so se vsaj dve leti usposabljali za mentorsko delo.

Po vzpostavitvi programov usposabljanja mentorjev supervizirane prakse bo treba vpeljati študijsko in supervizirano prakso, skladno z okvirom *EuroPsy*, v sistem izobraževanja in usposabljanja psihologov. V Zabukovec in A. Podlessek (2010) predstavljata mo-

del supervizirane prakse, v katerem je predvideno, da mentoriranec študijsko ali supervizirano prakso opravlja v ustanovi, v kateri je zaposlen mentor. Tako je lahko mentorski par ves čas v stiku, sproti reflektira prakso, učenje je intenzivno, načrt prakse se lahko hitro prilagaja okoliščinam in tako je lahko razvoj kompetenc optimalen.

Medtem ko je nekajmesečno prisotnost študenta na študijski praksi v mentorski ustanovi verjetno še mogoče realizirati, pa je le malo verjetno, da bo za enoletno supervizirano prakso v prihodnosti na voljo toliko usposobljenih mentorjev, kot bo povpraševanja pri mladih psihologih. Bolj verjetno je, da bodo morali mentorji supervizirano prakso izvajati »na daljavo«, lahko tudi z več mentoriranci hkrati. Mentoriranci bodo pripravništvo opravljali v določeni ustanovi, ki ne bo nujno ustanova, v kateri je zaposlen mentor. Zato bo zelo pomembno, da bodo skrbno zapisovali vse svoje dejavnosti. Z mentorjem se bodo redno srečevali (denimo za dve uri vsaka dva tedna), mu oddajali dokumentacijo o svojih dejavnostih, se z njim posvetovali, izvajali refleksijo o praksi, evalvacijo in načrtovali morebitne spremembe. Ob dobri dokumentaciji dejavnosti bo mentor lahko spremljal razvoj kompetenc in na koncu podal oceno usposobljenosti mentoriranca. Razvoj mentoriranca pa bo predvidoma treba podkrepiti še z drugimi dejavnostmi, na primer z intervizijskimi skupinami, po končani supervizirani praksi pa z nadaljnjim občasnim vključevanjem v supervizijo.

Prednosti in pomanjkljivosti uporabe kompetenčnega modela *EuroPsy*

Kompetenčni model *EuroPsy* ni edini obstoječi način konceptualizacije kompetenc. V Združenih državah Amerike in Kanadi so razvili t. i. model kocke (Fouad idr., 2009; Rodolfa idr., 2005). V. Zabukovec in A. Podlessek (2010) sta naredili primerjavo modela kocke in kompetenčnega modela *EuroPsy* in ugotovili, da je drugi model preglednejši in uporabnejši, ker sledi vrstnemu redu dejavnosti v psihološki obravnavi. Tako si psihologi v praksi kompetence lažje predstavljajo in zapomnijo, tako da jim lahko model koristi pri različnih dejavnostih: pri spremljanju svoje usposobljenosti in pri načrtovanju lastnega razvoja, pa tudi pri mentoriranju drugih psihologov. Izkušnje z usposabljanji mentorjev supervizirane prakse v Sloveniji kažejo, da je kompetenčni model *EuroPsy* mentorjem, ki se usposabljujejo, sprva dokaj težko razumeti in jim je težko definirati posamezne kompetence skozi konkretne delovne naloge ali okoliščine. Ko pa na prakso sprejmejo mentoriranca, z njim načrtujejo, kako bodo razvijali posamezne kompetence, in nazadnje kompetence mentoriranca tudi ocenijo, prepoznajo model kot zelo

uporaben in učinkovit za načrtovanje in vodenje študijske in supervizirane prakse.

Jasna in od stroke sprejeta konceptualizacija kompetenc je potrebna tudi za izboljšanje poklicne identitete psihologov. Z uporabo kompetenčnega modela *EuroPsy* lahko psihologi ubesedimo, kaj vemo in kaj znamo narediti. Model nam pomaga sporočiti naravo naših kompetenc javnosti in tvorcem politike. Kompetenčni model bi znal psihologom v svetovalnih službah v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pomagati izpostaviti tiste vidike svetovalne dejavnosti, ki je specifična za psihologe. Prav gotovo je ključna kategorija primarnih kompetenc, ki loči psihologe od drugih profilov svetovalnih delavcev, kompetenca ocenjevanja. Izpostavili bi lahko tudi zmožnost intervencije, ki temelji na celostnem razumevanju znanstveno utemeljenih spoznanj o bioloških, kognitivnih in afektivnih temeljih vedenja ter vseživljenjskega razvoja.

Pri uporabi kompetenčnega modela se je treba zavedati tudi nekaterih omejitev. Najprej je treba omeniti, da se kompetence pri izvajanju psiholoških nalog povezujejo in vzajemno vplivajo druga na drugo, zato jih je včasih težko spremljati ali ocenjevati ločeno. Četudi popis kompetenc pokaže, da ima psiholog dobro razvite posamezne kompetence, še vedno ne moremo biti povsem gotovi, kako dobro bi se odrezal v realnem položaju, v katerem bi moral za rešitev problema povezati različne kompetence (Belar, 2009).

Prav tako se moramo zavedati, da se včasih, v določenih delovnih kontekstih, pri presojanju o kompetentnosti strokovnjaka ne bo moglo upoštevati čisto vseh kompetenc. Posamezna delovna mesta namreč ne zahtevajo, da bi bile vse kompetence močno razvite (tj. do stopnje 3 oziroma samostojnega izvajanja osnovnih nalog). Posebno pri nekaterih usposobitvenih kompetencah lahko pride to tega, da zadostuje, če je določena kompetenca razvita le minimalno. Npr. pri upravljanju prakse ni potrebno, da psiholog obvlada računovodske posle, saj za to lahko najame ustreznega strokovnjaka. Torej, pozorni moramo biti na možnost, da se kompetenčni model *EuroPsy* ne bo enako dobro obnesel pri različnih vrstah psihološke dejavnosti. Vprašanje je, ali je nujno, da vsi mentoriranci v enaki meri obvladajo vsa področja dela, preden lahko začnejo samostojno izvajati psihološko dejavnost v nekem delovnem okolju (McCutcheon, 2009; Rodolfa idr., 2005).

Kljub nekaterim pomanjkljivostim se zdi, da prednosti kompetenčnega modela *EuroPsy* prevladajo. Do sedaj se je izkazal kot zelo uporaben in psihologi v Sloveniji ga vse bolj sprejemajo ter razmišljajo o svojem delu z uporabo strukture, ki jim jo ponuja. V prihodnosti bi lahko svetovalni delavci v vzgoji in izobraževanju - psihologi (skupaj ali za različna delovna okolja ločeno) pripravili seznam vedenjskih kazalnikov, s kateri-

mi se izražajo posamezne kompetence psihologa, in razdelali, katere kompetence so potrebne za izvajanje posameznih delovnih nalog. S tem bi utemeljili, katere kompetence so specifične za opravljanje psihološke dejavnosti, kakšen je doprinos psihologa v svetovalni službi ter kdaj in zakaj je potrebno zaposlovanje takega profila strokovnjaka v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Poleg tega bi tudi ugotovili, čemu je treba pri razvoju

mladih kadrov in kasneje v stalnem strokovnem razvoju posvetiti posebno pozornost, s čimer bi pripomogli k še višji kakovosti svetovalnega dela. Drugi strokovni profili, vključeni v svetovalno delo, pa bi lahko preverili, do kolikšne mere je kompetenčni model *EuroPsy* prenosljiv tudi na njihove stroke, tj. v katerih točkah bi ga lahko prevzeli in v katerih bi ga bilo treba spremeniti.

Viri in literatura

1. Bartram, D. in Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competencies in the context of the European diploma in psychology. *European Psychologist*, letnik 10, št. 2, str. 93-102.
2. Belar, C. D. (2009). Advancing the culture of competence. *Training and Education in Professional Psychology*, letnik 3, št. 4 (dod.), str. 63-65. doi: 10.1037/a0017541.
3. Corsini, R. J. (2002). *The dictionary of psychology*. London: Brunner-Routledge.
4. EFPA. (2013). *EuroPsy - European certificate in psychology. EFPA regulations on EuroPsy and Appendices*. Bruselj: Avtor.
5. Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B. in Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, letnik 4 (dod.), str. S5-S26.
6. Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. in Willmuth, M. E. (2004). Competences conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, letnik 60, št. 7, str. 699-712. doi: 10.1002/jclp.20016.
7. Lucia, A. D. in Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. McCutcheon, S. R. (2009). Competency benchmarks: Implications for internship training. *Training and Education in Professional Psychology*, letnik 3, št. 4 (dod.), str. S50-S53. doi: 10.1037/a0016966.
9. Podlesek, A. in Zabukovec, V. (2012). EuroPsy in Slovenia: The education program for mentoring supervised practice. *European Psychologist*, letnik 17, št. 4, str. 337-340.
10. Podlesek, A. in Zabukovec, V. (2013). Development of supervised practice of psychologists in Slovenia. Referat na 13. evropskem kongresu psihologije, 9.-12. julij 2013, Stockholm, Švedska. https://abstracts.congex.com/scripts/jmevent/abstract_p2.asp?Client_Id='CXST'&Project_Id='13078006'&Person_Id=2803249&Form_Id=3 (1. 10. 2013).
11. Rodolfa, E. R., Bent, R. J., Eisman, E., Nelson, P. D., Rehm, L. in Ritchie, P. (2005). A Cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, letnik 36, str. 347-354.
12. Zabukovec, V. in Podlesek, A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Izvajanje supervizirane prakse psihologov

ANDREJA KRIŽAN LIPNIK, Vrtec Rogaška Slatina
andreja.krizan-lipnik@guest.arnes.si

V preteklem letu sem naletela na informacijo Društva psihologov Slovenije o možnosti pridobivanja evropskega certifikata Euro Psy za psihologe. Certifikat zagotavlja, da je psiholog ustrezno usposobljen in da lahko kompetentno in samostojno opravlja psihološko dejavnost. Vsi evropski psihologi s tem certifikatom naj bi namreč zadostili enotnim merilom, ki zagotavljajo kakovostne storitve za uporabnike.

Kot psihologinja opravljam svetovalno službo v vrtcu že petnajst let. V vrtec sem stopila takoj, ko sem končala študij. Tako sem se uvajala v svoj poklic, hkrati pa je tudi vrtec uvajal nov poklic, saj so z mano prvič sprejemali svetovalnega delavca. Ob dobri podpori vodstva in aktivnem zadovoljevanju potreb različnih udeležencev po svetoivanju sem oblikovala jasno in prepoznavno svetovalno dejavnost, ki vstopa v številne vidike dela vrtca. Prepričana sem, da svoje delo opravljam strokovno in kompetentno.

S tem prepričanjem sem se odločila proučiti pogoje za pridobitev certifikata, nato pa pripraviti vso potrebno dokumentacijo in certifikat tudi pridobiti. Največ časa sem proučevala kompetenčni model Euro Psy, ki kompetence deli na primarne in na usposobitvene. Med primarne uvršča sklop kompetenc s področij opredeljevanja ciljev, ocenjevanja, razvoja, intervencije, evalvacije in komunikacije. Med usposobitvene kompetence pa uvršča profesionalno strategijo, stalni strokovni razvoj, poklicne odnose, raziskovanje in razvoj, trženje in prodajo, vodenje evidenc, vodenje prakse, zagotavljanje kakovosti ter samorefleksijo.

Ob posameznih kompetencah sem pripravljala nabor nalog, pristopov in načinov svojega dela, iz katerih je razvidna njihova razvitost. Kompleksno samooceno sem

opravila in vsa zahtevana gradiva, urejena v mapah, na začetku letošnjega leta poslala Društvu psihologov Slovenije.

Pridobila sem ga - certifikat Euro Psy. Z njim sem doobra pregledala svoje delo, spoznala, kaj se na formalni mednarodni ravni pričakuje od psihologa, in si potrdila, da izpolnjujem ta pričakovanja.

Ravno v času, ko sem pridobila certifikat, je filozofska fakulteta v Ljubljani razpisala program za usposabljanje mentorjev supervizirane prakse mladih psihologov. Supervizirana praksa naj bi potekala v skladu s kompetenčnim modelom Euro Psy. Odločila sem se opraviti tudi to usposabljanje. V zadnjih letih se je v moji pisarni zvrstilo že kar nekaj praktikantov, ki so spoznavali svetovalno delo v vrtcu, vendar med njimi še ni bilo psihologa. To priložnost sem želela izkoristiti.

Vključila sem se v sodelovanje v dinamični skupini psihologov, ki smo se odločili opraviti usposabljanje. Ekipa predavateljev nas je postopoma uvajala v pomen, smisel in poudarke supervizirane prakse psihologov. Druženje s stanovskimi kolegi sem vedno doživljala kot prijetno in zanimivo izkušnjo. Tako je bilo tudi tokrat. Na drugem srečanju smo se povezali s svojimi bodočimi mentoriranci. K meni je prisedla absolventka psihologije, ki je študij opravljala še po starem programu (štiriletni program).

Po tretjem dnevu usposabljanja sva s študentko Simono Vrešak že začeli sodelovati na mojem delovnem mestu v vrtcu. Za učinkovitejše spoznavanje sva uporabili nekatere tehnike, pridobljene na usposabljanju. Pripravili sva program dela in ob vsaki predvideni nalogi pripravili tudi nabor kompetenc, ki jih bo razvijala mentoriranka. Ves čas prakse sva iskali naloge in priložnosti za spoznavanje z delom psihologa v vrtcu, tako da sva odkrivali kompetence, ki jih izkazuje psiholog pri svojem delu. Ker sem se s kompetencami podrobno ukvarjala, ko sem pridobivala certifikat, mi je bil

kompetenčni pristop k programu jasen in razumljiv. Morda je tudi zato praksa za obe udeleženci potekala zares prijetno, delovno in z veliko mero navdušenja nad delom psihologa v vrtcu. Ob koncu skupnega dela po enem mesecu sva ponovno ob pomoči nekaterih tehnik opravili evalvacijo in refleksijo najinega

Ob posameznih kompetencah sem pripravljala nabor nalog, pristopov in načinov svojega dela, iz katerih je razvidna njihova razvitost.

dela. Ob praktikantki in njenem delu sem se učila tudi sama.

Ob usmeritvah v razvijanje kompetenc sem imela pogosto v mislih predstavo o odnosu med mentorirancem in mentorjem. Kot je v okviru ene od svojih tem poudarila naša predavateljica v usposabljanju Vlasta Zabukovec, je ta odnos mogoče primerjati z odnosom, ki ga imata plesalca na ledu. Opisala ga je z besedami: »Dober par ima dobro koreografijo na ledu.« Ta misel mi pomeni temeljno dejstvo, da je odnos med mentor-

Ves čas prakse sva iskali naloge in priložnosti za spoznavanje z delom psihologa v vrtcu, tako da sva odkrivali kompetence, ki jih izkazuje psiholog pri svojem delu.

jem in njegovim mentorirancem odnos, v katerem je učenje obojestransko, prijetno in učinkovito.

S pridobitvijo certifikata Euro Psy sem se podrobneje posvetila svojim kompetencam na profesionalnem področju. Z usposabljanjem za mentorja supervizirane prakse sem se poglobila v pristop k usposabljanju mladih, ki šele vstopajo v svoj poklic. Svoje profesionalne kompetence morajo prepoznati ali jih šele razviti in ni vseeno, kako uspešni so pri tem. Program usposabljanja me je opremil z nekaterimi znanji in tehnikami, ki mentorju lahko pomagajo pri tem.

Tako se v prihodnje veselim nove izkušnje, v kateri bom predvsem skrbela za »dobro koreografijo na ledu«.

Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu

Opravljanje supervizirane prakse v vrtcu Rogaška Slatina

SIMONA VREŠAK, absolventka psihologije, Univerza v Ljubljani,
Filozofska fakulteta
simona.vresak@gmail.com

.....

Kot absolventka sem se v preteklem študijskem letu odločila opraviti obvezno enomesečno študijsko prakso. Ravno v tistem obdobju se je na moje veselje pokazala priložnost opravljanja prakse v sklopu projekta v nastajanju in sicer supervizirane prakse za bodoče psihologe. Moje mnenje je bilo, da se posamezniki, mentorji, ki se na to prijavijo, zelo verjetno tudi resno lotijo stvari, torej naj bi bil doprinos študentu, če bi ta želel, velik. Ker sem sama po duši bolj praktik kot teoretik in sem med študijem najbolj pogrešala ravno aplikacijo vsega naučenega v dejanskih okoliščinah oz. v realnem delovnem okolju, sem priložnost izkoristila z veseljem.

Praksa je imela strukturo z dodelanim planom ter jasno opredeljenim ciljem razvoja kompetenc. Plan, ki ga je zastavila mentorica, je vseboval različne vsebine, skozi katere sem imela možnost aktivno in/ali pasivno razvijati kompetence, ki so pomembne pri moji nadaljnji strokovni poti (tabela 1). Ob vsem tem sem lahko izkusila uporabno vrednost različnih teoretičnih znanj, ki smo jih pridobili med študijem, saj je delo psihologa v svetovalni službi vrtca zelo široko in (lahko) obsega oz. s pridom uporablja znanja z vseh področij psihologije. Plan in izvedba prakse sta mi bila zelo blizu med drugim tudi zato, ker je bilo vse skupaj zastavljeno tako, da sem lahko sodelovala ne le pasivno, ampak tudi aktivno. Imela sem možnost hoditi na izobraževanja, samostojno sem delala z dečkom s posebnimi potrebami, sodelovala sem pri razvojni nalogi, tako da sem obdelala in prikazala že prej dobljene podatke, bila sem spremljevalka na izletu itd.



Vsebina dela	Potencialni razvoj kompetenc
1 SPOZNAVANJE ORGANIZACIJE 1.1 Spoznavanje vrtca, delovanja posameznih služb (vodstvenih, strokovnih, tehničnih) v vrtcu, med katerimi ima svoj položaj tudi svetovalni delavec 1.2 Podrobnejše spoznavanje del in nalog psihologa v vrtcu	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Postavljanje ciljev (PK) Ocenjevanje posameznikov/organizacije (PK) Upravljanje prakse (UK) Poklicni odnosi (UK)
2 VPIS OTROK V VRTEC 2.1 Spoznavanje dela pri sprejemu (tajništvu), sprejem uporabnikov, informiranje, odzivanje na telefon 2.2 Sprejem vlog za vpis otrok, morebitna pomoč staršem pri izpolnjevanju vlog, svetovanje v zvezi z vpisom 2.3 Sodelovanje pri pripravi evidence vpisanih otrok in informiranju staršev o razrešitvi njihovih vlog 2.4 Svetovalni pogovor s starši ob sprejemu otroka v vrtec med letom (prvi stik, dogovor o uvajanju)	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Ocenjevanje posameznikov/razmer (PK) Intervencija, usmerjena neposredno k osebam (PK) Zagotavljanje povratnih informacij (PK) Vodenje evidenc (UK)
3 SPREMLJANJE STALNEGA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA DELAVCEV 3.1 Vnos podatkov izobraževanja delavcev v osebno evidenco posameznih delavcev vrtca 3.2 Priprava analize stalnega strokovnega izpopolnjevanja delavcev	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Postavljanje ciljev (PK) Ocenjevanje skupin/organizacije (PK) Pisanje poročil (PK) Vodenje evidenc (UK)
4 SVETOVANJE STARŠEM 4.1 Spoznavanje svetovalnega dela s starši ob prisotnosti pri svetovanju 4.2 Izpeljava svetovanja staršem otroka (morebitna odložitev šolanja) ob podpori mentorice	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Postavljanje ciljev (PK) Ocenjevanje posameznikov (PK) Oblikovanje storitve ali proizvoda (PK) Uporaba storitev ali proizvoda (PK) Zagotavljanje povratnih informacij (PK) Pisanje poročil (PK)
5 DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI 5.1 Spoznavanje postopka dela z otrokom s posebnimi potrebami v vrtcu 5.2 Vpogled v dokumentacijo in v pripravo ter evalvacijo individualiziranega plana dela 5.3 Individualno delo z otrokom s posebnimi potrebami (otrok z avtizmom) v oddelku, ob tem priprava priloge k individualiziranemu planu dela in dogovor s starši 5.4 Aktivno sodelovanje na evalvacijskem sestanku tima za delo z otrokom z avtizmom	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Postavljanje ciljev (PK) Oblikovanje storitve ali proizvoda (PK) Preizkus storitve ali proizvoda (PK) Evalvacija storitve ali proizvoda (PK) Načrtovanje intervencije (PK) Intervencija, usmerjena neposredno k osebam (PK) Uporaba storitve ali proizvoda (PK) Pisanje poročil (PK) Raziskovanje in razvoj (UK)
6 SODELOVANJE Z VZGOJITLJICO IN S POMOČNICO VZGOJITELJICE 6.1 Spoznavanje značilnosti tandemskega in timskega dela pri delu z otroki 6.2 Spoznavanje in raziskovanje stila vodenja otrok v skupini 6.3 Pridobiti izkušnjo timskega sodelovanja pri delu v oddelku 6.4 Pomoč psihologinje pri delu v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami (posvetovanje, svetovanje in konkretna pomoč) 6.5 Spoznavanje tandemskega načrtovanja vzgojnega dela in vključitev v enega od načrtovanj	<ul style="list-style-type: none"> Analiza potreb (PK) Ocenjevanje skupin (PK) Načrtovanje intervencije (PK) Posredna intervencija (PK) Merjenje v evalvaciji (PK) Stalen strokovni razvoj (UK) Poklicni odnosi (UK)
7 SODELOVANJE V RAZISKOVALNEM DELU 7.1 Sodelovanje pri delu s podatki raziskave Participacije strokovnih delavcev v vrtcu, v izvedbi ravnateljice vrtca	<ul style="list-style-type: none"> Ocenjevanje organizacij (PK) Pisanje poročil (PK) Raziskovanje in razvoj (UK) Zagotavljanje kakovosti (UK)

Vsebina dela	Potencialni razvoj kompetenc
8 RAZNO	
8.1 Sodelovanje pri različnih sprotih nalogah psihologa v vrtcu	• Posredno razvijanje kompetenc
8.2 Vzgoja za humanost	
8.3 Vodenje likovne sobe	
8.4 Spremembo na ogledu likovne predstave	
8.5 Udeležba na študijski skupini	
8.6 Sodelovanje na aktivu svetovalnih delavk vrtcev	

Opombe: Črna barva označuje vsebine, pri katerih sem aktivno sodelovala, temno siva barva označuje vsebine, pri katerih sem bila v vlogi opazovalca, s svetlo sivo barvo pa so označene vsebine, ki zaradi pomanjkanja časa in/ali priložnosti niso bile izpeljane. PK = primarne kompetence, UK = usposobitvene kompetence.

Tabela 1: Vsebina dela ter potencialni razvoj kompetenc

Razvoj kompetenc naj bi potekal ves čas študija, a kot pravita Zabukovec in Podlessek (2010) je izrazit poudarek na procesu pridobivanja in razvijanja kompetenc v obdobju po opravljenem akademskem študiju, v t. i. letu supervizirane prakse (oz. trenutno pripravništva). Enomesečna praksa je tako le kaplja v morje ali možnost zametkov pri razvoju/razvijanju kompetenc. A tudi to nekaj šteje, daje neko podlago, izhodišče, možnost, da do nastopa pripravništva ali česa podobnega že usvojimo ali izpopolnimo tiste kompetence, ki to dopuščajo, in jih imamo vsaj ozaveščene ter smo seznanjeni, kje, kaj in mogoče celo kako pristopiti k odgovorni strokovni rasti.

Ocenjevanje kompetenc je koristno, če je informativno, izvedeno dovolj ekonomično in v pravem trenutku daje uporabne informacije (Zabukovec in Podlessek, 2010). Tako mentorica kot jaz sva po modelu EuroPsy kompetence ocenjevali na sumativno, saj je bilo tako glede dane pogoje najbolj koristno. Sama sem ob samoevaluaciji na podlagi zbranih podatkov (pri tem so mi bila v

V prvi vrsti menim, da je zelo pomembno, da (tudi) mentor prakso dojema kot osebni doprinos in ne (le) kot neko dodatno obremenitev, ter da zmore to skozi odnos tudi pokazati. Kot drugo se je izkazalo, kako pomembno je, da ima mentor sposobnosti in znanja oceniti, strukturirati in morebiti prilagajati plan oz. delo za študenta. Kot pravita Zabukovec in Podlessek (2010), naj bi mentor usmerjal praktikanta, mu pomagal pri reševanju problemov, na katere naleti, in mu bil vzor s svojim ravnanjem. Mentorica me je tako znala izpostaviti okoliščinam, ki so bile primerne moji usposobljenosti in obenem takšne, da so mi pomenile izziv in mi dajale možnost za rast ter uporabo že usvojenih znanj skupaj s tistimi, ki sem jih šele pridobivala. Zaradi vsega tega sem dobila občutek, kaj že znam in zmorem, ter obenem malo več delovne samozavesti. Pri tem je vsekakor treba poudariti, da ima bistveno vlogo odkrita, sproščena in jasna dvosmerna komunikacija ter dajanje povratnih informacij. Brez tega bi bilo vse skupaj precej nekoristno, saj ne bi vedela, kaj sem naredila dobro, kje bi bilo treba še

Sama sem ob samoevaluaciji na podlagi zbranih podatkov (pri tem so mi bila v pomoč vprašanja za strukturirano prakso) ocenila svojo učinkovitost oz. doseženo stopnjo razvoja za posamezno kompetenco.

pomoč vprašanja za strukturirano prakso) ocenila svojo učinkovitost oz. doseženo stopnjo razvoja za posamezno kompetenco. Jasno, da so bile ocenjene kompetence, ki so se lahko izkazale glede na okoliščine, katerim sem bila izpostavljena. Ob zadnjem srečanju mi je svojo oceno razvoja mojih kompetenc, narejeno na podlagi njenih zapisov/refleksij, podala in predstavila tudi mentorica, pri čemer je utemeljila vsako oceno ter dodala tudi kar nekaj spodbudnih besed, ki jih je bilo ob potrebnih formalnostih vsekakor lepo slišati.

Dejavnikov, ki sem jih med prakso dojemala kot pomembne, potrebne in učinkovite, je vsekakor veliko.

kaj nadgraditi in kako. Primerna komunikacija nam omogoča usklajeno interpretacijo tako verbalnih kot neverbalnih sporočil (Kristančič in Osman, 1999). Med mentorico in mano je tekla učinkovita komunikacija, saj sva vsakodnevno količinsko različno v odvisnosti od razmer sproti razreševali nejasnosti ali dileme; na moja vprašanja sem vedno dobila uporaben odgovor; če sem imela kakšen predlog, je bil ta sprejet z ustreznim argumentom, prav tako pa sva sprotno izvajali refleksijo za posamezne primere (npr. po opazovanju svetovalnega pogovora me je mentorica povprašala po mnenju o primeru, nato sva skupaj še razpravljali o vsem; pri samostojnem delu z avtističnim otrokom sem ji po vsakem srečanju na kratko povedala, kako je bilo, če je bilo kaj posebnega, jo povprašala za nasvet, omenila kakšno posebnost ipd.). Skozi redno komunikacijo in obojestransko dajanje povratnih informacij je lahko

mentorica (med drugim) sproti dobivala informacije o tem, kako zaznavam svoje meje sposobnosti, in me s izpostavitvi določenim okoliščinam potisnila naprej, če sem bila zaradi mojega značaja pretirano zadržana. Pomembno se mi zdi, da se praktikant kljub svojim omejenim zmožnostim čuti koristnega in ni kot nekakšen privesek, ter, kot že omenjeno, da ga zna mentor uporabiti, oceniti, za kaj bi bil sposoben, in da to ni le fotokopiranje in kuhanje kave, ampak delo znotraj njegovega strokovnega področja. Sama sem imela tako na praksi občutek, da sem kljub vsemu na neki način koristna.

Prav tako menim, da je pomembno, da se znaš kot študent tudi umakniti, če je to v trenutnem položaju potrebno, in se sam »zamotiti« oz. da imata mentor in študent vnaprej jasno dogovorjeno, kako odreagirati v občutljivih položajih, saj je narava dela takšna, da pridejo okoliščine, v katerih navzočnost neznane osebe ni primerna oz. je lahko moteča.

Ob vsem naštetem mi je veliko pomenilo tudi to, da najin odnos z mentorico ni bil le profesionalen, temveč je bilo vse skupaj doživeto zelo odprto, sproščeno in pristno. Ob vseh strokovnih temah sva se tudi pošalili, mentorica mi je povedala, kakšni so bili njeni začetki na karierni poti ipd. To je zelo pomembno, saj sem tako dobila občutek in ozavestila, da pa le nisem tako izgubljena v oblaku vsega neznanega in da se z leti, izkušnjami in vztrajnim delom stvari razjasnijo in konkretizirajo.

Čeprav je bila praksa relativno kratkotrajna, menim, da sem dobila dober vpogled v področje dela svetovalnega delavca. Ker je delovno mesto svetovalnega delavca po različnih šolah in vrtcih zelo različno sprejeto in izvajano, je vpogled v delo svetovalnega delavca, kakršnega sem izkusila na praksi, zelo spodbudno in vsekakor pozitivno vpliva na moj nadaljnji strokovni razvoj, saj se (precej) sklada z mojimi (relativno idealističnimi) pričakovanji. Zabukovec in Podlesek (2010) navajata, da je v psihologiji izobraževanja pomembno, da je študent, kadar je prisoten, prisoten ves dan, da doživi celodnevni ritem šole ali vrtca. To glede na mojo izkušnjo vsekakor drži. Dinamiko odnosov med vodstvenimi delavci sem najbolj pristno doživela npr. ob kavici pri malici, povezanost psihologa z drugimi strokovnimi delavkami sem najbolj nedvoumno dojela ob spontanah, nenačrtovanih srečanjih ipd. Ne nazadnje

pa mora študent začutiti energijo zavoda, da se lahko vključi vanj, in menim, da je to težje ob samo občasni navzočnosti.

Značilno za mlade je pomanjkanje delovnih izkušenj in delovne usposobljenosti. So brez daljše delovne zgodovine, iz katere bi bilo mogoče sklepati o določenih delovnih karakteristikah, in tudi zato pomenijo za delodajalce večje tveganje (Slivnik in Vilič - Klenovšek, 1993, v: Lučič, 2006). Ravno zaradi tega je izkušnja na praksi zelo pomembna, saj so to prve dejanske izkušnje z delovnim okoljem. Sama sem na primer izkusila in opazila, katere so tiste delovne karakteristike, na katere je smiselno biti pozoren in jih poudariti pri svojem razvoju. Ne nazadnje je (verjetno) cilj vsakega posameznika ugotoviti, kaj je pomembno »imeti«, da lahko uspešneje dobiš želeno zaposlitev.

Pri iskanju zaposlitve, ki si jo želimo, je zelo pomemben dejavnik socialna mreža, ki si jo oblikujemo. Posameznik, ki išče svojo priložnost za delo, se lahko pridruži relevantnim društvom, nevladnim organizacijam, forumom ipd., saj s tem spozna ljudi, ki že delajo na tem področju (Frincke & Pate, 2004, v: Lučič, 2006). Praksa in ljudje, ki jih med prakso spozna študent, vsekakor lahko zelo pozitivno vplivajo na pridobitev zaposlitve ter strokovni razvoj. Med prakso sem na primer spoznala kar nekaj psihologov ter drugih poklicnih profilov, ki so mi s svojimi izkušnjami pomagali, tako da sem spoznala kakšno novo metodo, zanimivo literaturo, zaposlitveno možnost ipd.

Če povzamem, je bila izkušnja na praksi zelo dobrodošla in nadvse koristna, med prakso sem uživala in veliko pridobila. Izpostavila bi le to, da je premalo časa; ravno ko se izoblikuje odnos, tako z mentorjem kot z drugimi zaposlenimi, in bi imel praktikant možnost bolj tvornega udejstvovanja ter celovitejšega razvoja svojih kompetenc, je prakse konec. Če bi želela dejansko izoblikovati kompetence, pri katerih so se videli zametki rasti/razvoja, bi bilo treba prakso podaljšati. Vsekakor je škoda, da se dobro zastavljeno delo konča, preden se lahko razcveti.

Časovnemu primanjkljaju navkljub je praksa je potekala nad pričakovanji, za kar se imam zahvaliti nadvse odlični mentorici, psihologinji Andreji Križan Lipnik. Iz srca sem ji hvaležna za tako polno in prijetno izkušnjo.

Literatura

1. Kristančič, A. in Ostman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Inserco, svetovalna služba.
2. Lučič, A. (2006). *Poklicna pot po diplomi iz psihologije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
3. Zabukovec, V. in Podlesek, A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Principi transakcijske analize pri svetovalnem delu

SIMONA ROGIČ OŽEK, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
simona.ozek@gmail.com

● **Povzetek:** Članek je nastal na podlagi prispevka na izobraževalnih dnevih svetovalnih delavcev, ki so potekali v Celju junija 2013. Transakcijska analiza kot pomemben terapevtski pristop, ki je v zadnjih letih v Sloveniji zelo razširjen, je teorija osebnosti, ki zajema preproste in učinkovite načine dela z ljudmi. Poznavanje načel transakcijske analize in njihova uporaba lahko svetovalno delo obogatijo, nadgradijo ter ga naredijo bolj učinkovitega. Teorija komunikacije, vstopanje v odnose, razmejevanje odgovornosti, razumevanje ozadja in konteksta, referenčni okvir, ego stanja, psihološke igre, dramski trikotnik, emocije idr. so koncepti, ki pripomorejo k učinkovitosti in so osvetljeni v članku. Izpostavljena je teorija emocij kot pomemben dejavnik razumevanja vedenja in delovanja vsakega človeka. Predstavljen je tudi konkreten način dela, ko želimo razumeti vedenje drugega, vplivati nanj ter ga spreminjati.

Ključne besede: transakcijska analiza, svetovalno delo, komunikacija, teorija osebnosti, emocije, vedenje

Principles of Transactional Analysis in School Counselling

● **Abstract:** This article is based on my participation in the educational seminar for school counsellors, which was held in Celje in June 2013. Transactional Analysis as an important therapeutic approach, which has been

very present in Slovenia recently, is a theory of personality development, which includes simple and efficient methods for working with people. Knowing the principles of Transaction Analysis and its implementation can enrich, upgrade and make counselling more efficient. Communication theory, entering in relations, understanding of responsibility, understanding background and context, frame of reference, ego state, psychological games, drama triangle, emotions – all these are concepts, which can contribute to the efficiency and are highlighted in this article. Theory of emotions is exposed as an important factor for understanding of human behaviour and actions. The article also presents concrete working methods, in case we wish to understand, influence upon and change behaviour of others.

Key words: Transactional Analysis, School Counselling, Communication, Theory of Personality Development, Emotions, Behaviour

Uvod

Transakcijska analiza je teorija osebnosti in komunikacije, iz katere se je razvila najprej psihoterapevska metoda, kasneje pa še svetovalna, vzgojna ali pedagoška ter organizacijska metoda. Glavne koncepte in postopke v psihoterapiji je razvil Eric Berne (1910-1970) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Eric Berne je bil psihoanalitik in je poznavanje psihoanalize razumel kot pogoj za razumevanje transakcijske analize. Danes je ta jasno ločena od psihoanalize in pomeni lastno smer. Razvoj je presegel okvire psihoterapije in kjer so potrebne psihološke in komunikacijske veščine, se je razvijala tudi transakcijska analiza.

Izhodišča transakcijske analize ter njihova uporaba pri svetovalnem delu

Transakcijska analiza temelji na nekaterih filozofskih predpostavkah, ki se nanašajo na ljudi, življenje in možnosti spremembe. Te predpostavke so, da so ljudje v redu, da ima vsak sposobnost mišljenja ter da se ljudje odločijo za svojo usodo in te odločitve lahko spremenijo (Stewart in Joines, 1987).

Prva predpostavka zajema izhodišče, da smo vsi ljudje pomembni in vredni. Obstaja pa jasna ločitev med posameznikovim vedenjem in osebo. To pomeni, da smo ljudje vedno pomembni in vredni, vendar včasih kažemo vedenja, ki so nesprejemljiva. Tako smo ljudje vrednostno na isti ravni ne glede na vlogo in položaj, mnjenja, prepričanja, vero, raso, religijo, hkrati pa lahko kažemo vedenja, ki so stvar kritike in niso sprejemljiva.

Omenjena predpostavka je temelj veščine komuniciranja in vstopanja v odnose in je zelo uporabna pri vsakdanjem svetovalnem delu. Veščina komuniciranja, pri

kateri dosledno uporabljamo ločitev vedenja od osebe, pripelje do delovnega odnosa, v katerem lahko s hkratnim sprejemanjem človeka kot osebe in nesprejemanjem njegovega vedenja pridobimo največ možnosti za vplivanje v smeri spremembe vedenja. Sprememba vedenja tako pri starših in sodelavcih kot pri otrocih ali mladostnikih je po navadi tisti končni cilj

vsakega svetovalnega procesa, v katerega je vključen svetovalni delavec.

V ta namen uporabljamo različna sporočila (Milivojević, Bilban, Kokelj, 2004):

- hladno toplo sporočilo (kritika vedenja, pohvala osebe), npr. »Ni mi všeč, da otroka pripeljete tako pozno, saj ste drugače zelo vestni«;
- sendvič sporočilo (pohvala osebe, kritika vedenja, pohvala osebe), npr. »Krasni starši ste, moti pa me, da pripeljete otroka prepozno, saj ste sicer zelo vestni«;
- poziv k samokritiki (kritika prek vprašanja z opisom konkretnega vedenja);, npr. »Ali se vam zdi primerno, da pripeljete otroka tako pozno, da ga potem vsi čakamo in ne moremo začeti programa?«

Predpostavka, da je vsak sposoben misliti, se nanaša na vse ljudi, razen na tiste, ki imajo hude možganske poškodbe. Iz tega izhaja, da smo sami odgovorni za mišljenje in odločitve, ki jih na podlagi mišljenja sprejemamo in izvajamo. Tako je življenje vsakega posameznika sestavljeno iz posledic njegovih odločitev.

Obstaja jasna ločitev med posameznikovim vedenjem in osebo. To pomeni, da smo ljudje vedno pomembni in vredni, vendar včasih kažemo vedenja, ki so nesprejemljiva.

Predpostavka, ki temelji na odločitvah, ki oblikujejo našo usodo ter zmožnost spremembe teh odločitev, pomeni, da je od nas odvisno, kako in koliko bomo popustili različnim vplivom. Ti vplivi so lahko pritiski staršev, ki želijo otroka vzgajati v določeno smer, pritiski okolja in drugi vplivi. Iz tega sledi, da otrok in ljudi nasploh ne morejo programirati drugi in okolje, ampak odločitve njih samih pripeljejo do izbora posameznega vpliva. Tako smo ljudje sami odgovorni za svoja čustva in vedenja, ki so posledica naših odločitev. Seveda pa to ne pomeni, da določenih odločitev ne moremo spremeniti. Če smo se sposobni sami odločati, smo

se sposobni tudi drugače odločiti oziroma spremeniti svoje odločitve. To velja tudi za zgodnje odločitve, ki smo jih kot otroci sprejeli v zgodnjem otroštvu in se navezujejo na odnos do sebe, drugih in sveta. Te zgodnje odločitve (npr. »Jaz sem slab in svet je nevarno mesto«) vplivajo na naše življenje, ko odraščamo in kasneje živimo svoje odraslo življenje. Ob spremembi teh odločitev se spremenita tudi naše življenje in mi sami, kar pomeni, da imamo ljudje sposobnost za spremembo, če to želimo (Milivojević, 2001, str. 289).

Na podlagi teh predpostavk je transakcijska analiza razvila preprosta, a učinkovita pristopa - dogovorno metodo in načelo odprte komunikacije.

Dogovorna metoda temelji na skupni odgovornosti za doseg cilja, ki smo si ga postavili v nekem delovnem odnosu. Ko govorimo o delovnem odnosu, imamo v mislih npr. odnos svetovalni delavec - otrok, mladostnik ali starši. Prav tako so svetovalni delavci tudi v drugih delovnih odnosih v timih in v odnosih s podrejenimi in nadrejenimi. Glede na to je pomembno, da so naloge na vseh straneh jasno določene. To dosežemo z jasnimi dogovorom o tem, kaj bo kdo naredil, da bomo skupaj dosegli zastavljeni cilj.

Odprta komunikacija zajema vse potrebne informacije o tem, kaj se dogaja pri skupnem delu vseh sodelujočih za doseg določenega cilja. To pomeni, na primer, da svetovalni delavec otroku, mladostniku ali staršu predstavi koncept, metode in tehnike transakcijske analize, da ta ve, kaj se dogaja in zakaj. V ta namen je jezik transakcijske analize preprost. Namesto zapletene terminologije, ki izhaja iz latinskih ali grških korenov, ki jih uporabljajo druge veje psihologije, transakcijska analiza uporablja vsakodnevne in preproste besede. Prav to je po našem mnenju ena izmed pomembnih lastnosti transakcijske analize, saj zapletene teoretične koncepte razlaga preprosto, jasno, logično in vsakemu razumljivo (Stewart in Joines, 1987).

Ključna načela transakcijske analize in njihova uporaba pri svetovalnem delu

Transakcijska analiza je razvila specifična načela, ki jo jasno ločijo od drugih psiholoških sistemov in iz katerih lahko izhajamo pri svetovalnem delu.

Za potrebe tega prispevka bomo osvetlili samo nekatere načela:

- referenčni okvir,
- ego stanja,

- dramski trikotnik in psihološke igre,
- čustva.

Referenčni okvir

Referenčni okvir pomeni človekov notranji zemljevid stvarnosti, ki je sestavljen iz predstav o sebi, drugih in svetu. Na podlagi tega zemljevida človek doživlja stvarnost, kar pomeni, da se ne odziva na stvarnost, kakršna je, temveč se odziva na podlagi svojega razumevanja in interpretiranja stvarnosti. Referenčni okvir tako pomeni naš način razumevanja in interpretiranja stvarnosti. V primeru, ko je naš referenčni okvir v skladu s stvarnostjo, bo posameznik točno razumel in ocenil stvarnost in bo kazal temu primerno vedenja in čustva. V primeru pa ko ima človek izkrivljene predstave v referenčnem okviru, bo stvarnosti pripisoval izkrivljen in neprimeren pomen ter tako kazal neprimerne vedenja in čustva (Milivojević, 2001, str. 284).

Če govorimo o referenčnem okviru kot o zemljevidu in takrat ko naše predstave niso v skladu s stvarnostjo, to pomeni, kot da bi hodili po Ljubljani z zemljevidom Zagreba. Vsekakor bi se izgubili. Prav tako pa se lahko izgubljeni počutimo tudi v življenju, ko so naše predstave izkrivljene (Rogič Ožek, 2007, str. 137).

Svetovalni delavci se velikokrat srečamo z otroki, mladostniki in starši, ki imajo o osebi, drugih in svetu izkrivljene predstave in iz tega izhajajo njihove težave v vedenju, čustvovanju in odnosih. Zaradi tega niso uspešni in zadovoljni in ne dosegajo svojih ciljev. Delo svetovalnega delavca je v tem primeru lahko usmerjeno v spremembo referenčnega okvira, da posameznik začne sebe, druge in svet doživljati v skladu s stvarnostjo.

Ego stanja v komunikaciji

Ego stanja so deli ega v transakcijski analizi. Poznamo tri ego stanja. V otroštvu ima otrok slabo razvite in netočne predstave o sebi, drugih in svetu; ko odrašča, se te predstave spreminjajo. Zgodnje predstave predstavljajo del ega, ki ga imenujemo otrok. Drugi del imenujemo starš in predstavlja tisti del ega, v katerem so ponotranjena sporočila, ki smo jih dobili od staršev ali drugih pomembnih ljudi. Tretji del ega pa je ego stanje odraslega. V tem delu so zbrane naše odrasle predstave in naše racionalno delovanje tukaj in zdaj. Tako imamo tri ego stanja: otrok (O), starš (S) in odrasli (A). Ego stanje otroka se deli še naprej na svobodnega otroka (SO), adaptiranega otroka (AO) in upornega otroka (UO). Svobodni otrok predstavlja otroka, ki se prepušča svojim notranjim impulzom, adaptirani otrok predstavlja otroka, ki se je prilagodil pričako-

Tako smo ljudje sami odgovorni za svoja čustva in vedenja, ki so posledica naših odločitev.

vanjem staršev in socialnim normam, uporni otrok pa je reaktivno ego stanje, saj se pojavlja kot reakcija na sporočila drugih. Prav tako je iz dveh delov sestavljeno tudi ego stanje starša. Starš deluje s pozicije moči, ki je avtoriteta, in na podlagi tega razlikujemo dve temeljni starševski nalogi - nego in kritiko. Tako je prvi del negujoči starš (NS) in drugi del kritični starš (KS) (Miliwojević, 2001, str. 285).

Ego vsakega človeka je sestavljen iz teh delov oziroma ego stanj in vsak človek lahko reagira iz vsakega od njih. Ideal v transakcijski analizi je, da bi človek vedno in povsod deloval iz ego stanja odrasli, v katerem bi bile integrirane racionalne predstave, ki so v skladu s stvarnostjo. Tako bi človekovo vedenje in čustvovanje bilo vedno v skladu s stvarnostjo in vedno primerno.

Poznavanje ego stanj je za potrebe tega članka pomembno za razumevanje komunikacije in vstopanja v odnose. Z razumevanjem intrapsihičnih ter interpersonalnih procesov, ki temeljijo na ego stanjih, lahko bolje komuniciramo in vstopamo v odnose ter smo bolj učinkoviti pri doseganju ciljev, ki si jih postavljamo pri svetovalnem delu. Za komunikacijo je pomembno, da vemo, iz katerega ego stanja se začne komunikacija, zato da se znamo komplementarno odzvati. Vsako ego stanje namreč poziva oziroma kliče po drugem komplementarnem ego stanju.

Tako nastanejo povezave (Miliwojević, 2004):

- kritični starš kliče adaptiranega otroka;
- negujoči starš kliče adaptiranega otroka;
- adaptirani otrok, uporni otrok kliče negujočega starša;
- svobodni otrok kliče svobodnega otroka.

Mladostniki, starši in drugi strokovni delavci, s katerimi smo v komunikaciji pri svetovalnem delu, pogosto vstopajo v komunikacijo z drugimi ego stanji in ne z odraslim. Da dosežemo, da bo komunikacija potekala na ravni odrasli - odrasli, moramo najprej ponuditi komplementarno ego stanje in šele potem lahko preidemo na komunikacijo odrasli - odrasli. V primeru, ko otrok, mladostnik, starši ali sodelavec vstopa v komunikacijo z ego stanjem upornega otroka (npr. »Tega ne bom delal, to nima smisla«), to pomeni, da kliče negujočega starša. Svetovalni delavec bo v tem primeru ponudil negujoč odziv (npr. »Vem, da je težko«) in ne kritičnega, in bo s pozicije moči zahteval od otroka, mladostnika, starša ali sodelavca, da naredi, kar se pričakuje od njega. Ko bo otrok, mladostnik, starš ali sodelavec dosegel, kar želi, torej razumevanje, se bo pomiril in svetovalni delavec bo lahko prešel na komu-

nikacijo odrasli - odrasli, s tem ko bo otroku, mladostniku, staršu ali sodelavcu ponudil odraslo ego stanje, ki poziva odraslega na drugi strani. Tako bo lahko na tej ravni komunikacije lažje dosegel dogovor.

Dramski trikotnik in psihološke igre

Ko vstopamo v odnose z drugimi ljudmi tako v osebnem življenju kot v delovnem okolju lahko zaradi različnih dejavnikov odpišemo vrednost drugih ali sebe in ne ločimo vedenja od osebe. Takrat se vloge v odnosih porazdelijo v trikotnik, ki ga imenujemo dramski trikotnik ali Karpamnov dramski trikotnik (Woollams in Brown, 1978, str. 132-133).

Vloge dramskega trikotnika:

- preganjalec (sem boljši kot ti, ti si manjvreden, O. K. - ne O. K.),
- rešitelj (sem O. K., samo kadar pomagam oz. vem več kot ti, ti ne znaš in ne veš),
- žrtev (sem nemočen, si boljši od mene).

Ko se vloge v odnosih med ljudmi porazdelijo na te tri dele, začnemo igrati psihološke igre ali pa se ujamemo v igranje iger drugih ljudi. Cilj psiholoških iger je, da potrdimo svojo sliko o sebi in drugih, saj je zamajano temeljno izhodišče, da smo mi in drugi kot osebe vredni in pomembni. Skozi igro dokazujemo sebi in drugim nekaj drugega. Ko vemo, da smo vredni in pomembni in da so taki tudi drugi, potreba po dokazovanju tega ali česa drugega prek psiholoških iger izgubi smisel.

Pogosto igro zažene rešitelj, ki s tem, ko želi pomagati in reševati težave drugih, dokazuje, da je vreden in pomemben, ker v resnici misli, da ni. Na drugi strani potrebuje žrtev, ki ima težave s preganjalcem. Dokazovanje lastne vrednosti in pomembnosti se kaj kmalu konča in v psiholoških igrah se zgodi preobrat. Rešitelj postane preganjalec ali žrtev in si s tem potrdi sliko o sebi, ki pravi, da v resnici ni vreden in pomemben. Pomoč ni mogla obroditi sadov, saj ni v naši moči, da rešujemo težave drugega brez njegove aktivne soudeležbe. Igre, ki jih igramo (ali se ujamemo v igre drugih), po navadi potekajo na nezavedni ravni in rešitev se skriva v ozaveščanju igre, konfrontaciji in vzpostavljanju metapozicije (Woollams in Brown, 1978).

Koncept dramskega trikotnika in psiholoških iger je zelo pomemben za svetovalno delo v šoli. Svetovalni delavci se lahko hitro znajdejo v odnosih s starši, otroki, učitelji ter nadrejenimi v igrah, ki jih bodisi začnejo igrati sami ali pa jih igrajo drugi. Zato je za strokovno delo svetovalnega delavca pomembno, da preveri, >

Referenčni okvir pomeni naš način razumevanja in interpretiranja stvarnosti. V primeru, ko je naš referentni okvir v skladu s stvarnostjo, bo posameznik točno razumel in ocenil stvarnost in bo kazal temu primerna vedenja in čustva.

kako potekajo odnosi in izmenjave v komunikaciji. Hitro se v trikotnikih otroci - učitelji - svetovalni delavec, otroci - starši - svetovalni delavec, učitelji - nadrejeni - svetovalni delavec, starši - učitelji - svetovalni delavec in drugih trikotnikih lahko najdemo v različnih vlogah in igrah.

Pogost vsakdanjik svetovalnega dela se v praksi kaže v primeru, ko gre za ponavljajoče se nesprejemljivo vedenje učenca ali dijaka. Učitelji vidijo rešitev v individualnem delu svetovalnega delavca. Na tej točki se pogosto začne psihološka igra med učitelji, svetovalnimi delavci in učenci ali dijaki. Učitelji kot nemočni (žrtev) postavijo svetovalnega delavca (ali pa se svetovalni delavec postavi sam) za rešitelja, učenci ali dijaki pa so preganjalci. Tako se kaj hitro zgodi, da svetovalni delavec rešuje »nemočne« učitelje pred »nevzgojenimi« otroki. Ta igra se konča z obratom, ko svetovalni delavec postane žrtev ali pa preganjalec. Napaka se je zgodila, ko je svetovalni delavec učiteljem odpisal njihove sposobnosti in odgovornosti ter potrjeval pozitivno sliko o sebi, s tem ko je pomagal. Prepričanje, da smo dobri samo takrat, ko pomagamo, nas lahko zaslepi, da odmislimo sposobnosti in odgovornosti drugih in želimo na vsak način zadostiti lastnemu pogoju. V tej igri se kmalu zgodi, da pri tem nismo uspešni in postanemo preganjalci ali žrtve.

Seveda so v praksi mogoče in tudi vidne še druge kombinacije v drugačni konstalaciji odnosov. Poznavanje in razumevanje dinamike iger in razdelitve vlog, zavedanje, kaj se dogaja na intrapsihični ter interpersonalni ravni ter pogled z metapozicije nam omogočata izstop iz iger in avtonomno ter strokovno delo.

Čustva

V transakcijski analizi imajo čustva osrednjo vlogo pri razumevanju človekovega vedenja. Pri razumevanju vedenja se skozi sistem emocij pokažejo in prepletajo tudi drugi principi transakcijske analize, ki smo jih že omenili. Tako Milivojevič (1999) čustva poimenuje krožne čustvene reakcije, saj gre za zapleten sistem, ki ga na tej točki ne bomo predstavili v celoti. Osvetlili bomo samo tiste dele, ki so lahko pri svetovalnem delu pomembni, ko želimo vplivati na spremembo vedenja pri posamezniku.

Emocije ali čustva pomenijo reakcijo posameznika na neki dogodek, misel, položaj, ki ga je ta ocenil kot pomembno. Reakcija posameznika pripravi na prilagodit

Z razumevanjem intrapsihičnih ter interperonalnih procesov, ki temeljijo na ego stanjih, lahko bolje komuniciramo in vstopamo v odnose ter smo bolj učinkoviti pri doseganju ciljev, ki si jih postavljamo pri svetovalnem delu.

tev na nov položaj in temu rečemo čustvo. Pojem emocija izvira iz latinščine, in sicer emovere pomeni spraviti v gibanje, premakniti, kar je glavni namen čustvovanja. Ko se pogovarjamo o čustvih, uporabljamo različne izraze, največkrat besedo občutek. Na področju čustvovanja obstaja veliko zmotnih prepričanj in zmede. Zato tukaj navajamo razliko med čustvom in občutkom. Čustvo je psihična kategorija in ga čutimo samo takrat, ko se nam dogaja nekaj pomembnega. Torej samo v določenih okoliščinah čutimo strah, jezo, žalost. Občutek pa je najprej telesna kategorija in ga čutimo stalno. Gre za občutke bolečine, lakote, toplote, pritiska itn. (Milivojevič, 1999).

Za lažje razumevanje čustvovanja si pomagamo s shemo sistema ABC oziroma diagnostike ABC (Ellis, 1962, po Milivojevič, 1999).

- Črka A v tem sistemu predstavlja dogodek, ki se je zgodil, položaj, v katerem se znašel posameznik, ali misel, ki se je porodila posamezniku.
- Črka B predstavlja pomen, ki ga je posameznik pripisal temu dogodku, položaju ali misli ter pomembnost oziroma vrednoto, ki jo je posameznik izbral iz hierarhične lestvice vrednot.
- Črka C predstavlja čustvo, ki ga posameznik čuti v zvezi s tem.

Čustvo, ki ga posameznik čuti po gornjem sosledju, spodbudi mišljenje. Ena izmed pomembnih nalog posameznega čustva je, da stimulira mišljenje v smeri prilagoditve na novonastali položaj. Ta prilagoditev je lahko vedenje ali pa preureditev vrednot in prepričanj. Iz tega sledi, da je pred vsakim vedenjem čustvo in pred vsakim čustvom ves sistem ABC, ki ga na zunaj ni mogoče videti. Z razumevanjem procesov, ki potekajo v človeku, postane vsako čustvo in vedenje logično. Ko iščemo odgovor na vprašanje, kaj povzroča posamezna čustva in kdo je odgovoren za čustva, se odgovor skriva v sistemu ABC. Za čustva je odgovoren človek sam, saj je sam pripisal pomen in pomembnost dogodku oziroma položaju in čustvo je nastalo šele takrat, ko je posameznik presodil, da je ta dogodek ali položaj zanj pomemben. Vrednostni sistem določi prioritete pomembnosti v življenju posameznika. Nastane na podlagi vplivov okolja, v katerem živi posameznik, in na podlagi posameznikovega izbora teh vrednot. Po principih transakcijske analize je vsak sam odgovoren za svoj izbor, torej za vrednostni sistem. Po tej analogiji je vsak odgovoren za svoja čustva in prav tako za svoja vedenja, ki izhajajo iz čustev. Tako ima vsak v sebi moč, da svoja čustva in vedenje lahko spremeni, če se tako odloči (Milivojevič, 1999).

Pri svetovalnem delu smo pogosto soočeni s položajem, ko otrok, mladostnik ali starši kažejo vedenja, ki za nas niso sprejemljiva in za katera bi želeli, da se

spremenijo. Svetovalni delavec je tako v vlogi tistega, ki naj spreminja ta vedenja. V prvi vrsti je treba vedeti, kdo je tisti, ki je odgovoren za vedenje, in kdo ima moč, da ga spremeni. V nobenem primeru to ni svetovalni delavec. Če želimo, da bo svetovalni delavec delo opravljal strokovno in avtonomno in ne bo igral ali se ujel v psihološke igre po že omenjenih principih transakcijske analize, potem bo svoje delo usmerjal v analizo sistema ABC in njegovo razumevanje, če bo želel vplivati na spremembo vedenja pri posamezniku. Točke intervencije za svetovalnega delavca so v točki B in v drugem delu točke C. V točki B posameznik pripiše pomen nekemu položaju in pogosto se zgodi, da posameznik pripiše ta pomen napačno, netočno, v nasprotju s stvarnostjo. Če k napačno pripisanemu pomenu doda še pomembno vrednoto, se bo sistem ABC odvrtil na podlagi napačno pripisanega pomena. Posameznik bo čutil čustvo in kazal vedenje na podlagi napačnega razumevanja. Zato mora svetovalni delavec v prvi vrsti preveriti, ali je posameznik pomen pripisal točno in v skladu s stvarnostjo dogodka oziroma položaja. Če ga ni, potem mora biti intervencija svetovalnega delavca usmerjena v to, da posameznik korigira napačno pripisani pomen in ga uskladi s stvarnostjo. Včasih je pri otrocih, mladostnikih, starših in tudi sodelavcih potrebno samo to, da popravijo napačno pripisane pomene, pa posameznik samodejno spremeni čustvovanje in vedenje. Zadnji odločevalec, ki spreminja pomen, je vedno posameznik in ne svetovalni delavec; svetovalni delavec lahko s prepričevanjem, dobrim odnosom, usmerjeno komunikacijo in razumevanjem sistema ABC pomembno prispeva k temu, da bo posameznik popravil pomen.

Druga točka, na kateri lahko intervenira svetovalni delavec, ko želi, da posameznik spremeni vedenje, je drugi del točke C. Kot smo že rekli, imajo čustva, če jim dovolimo, da opravijo svojo nalogo, vlogo spodbujevalcev mišljenja. Pred vsakim vedenjem je čustvo, ki stimulira mišljenje, in kot rezultat mišljenja posameznik pokaže izbor vedenja. To je točka, ko se posameznik odloča, katero obliko vedenja bo izbral. Takrat lahko svetovalni delavec s svojo intervencijo posamezniku predstavi mogoči izbor vedenj, ki so bolj spre-

jemljivi kot tisti, ki ga je izbral posameznik. Z odnosom, prepričevanjem, ponazarjanjem posledic lahko svetovalni delavec pomembno vpliva na odločitev posameznika, katero vedenje bo izbral, nima pa odločilne moči v svojih rokah.

Sklep

Ko črpamo metode in tehnike dela za svetovalno delo iz psihoterapevtskih praks, moramo biti pozorni, da ne zaidemo na terapevtsko področje, saj svetovalno delo v šoli ni terapija. Kaj hitro se nam lahko zgodi, da zaidemo predaleč. Transakcijska analiza sicer izhaja iz psihoterapije, vendar je v nasprotju z drugimi terapevtskimi pristopi zelo dobro razvila še druge smeri. Med njimi tudi pedagoško in svetovalno. Razvoj teh smeri nam pri izbiri tehnik in metod dela pri svetovalnem delu bistveno olajša odločanje, zato lahko brez strahu, da bomo zašli v terapijo, uporabljamo tehnike, ki izhajajo iz svetovalne smeri. V prispevku smo temu posvetili posebno pozornost in vse predstavljene tehnike lahko brez strahu, da bomo zašli v terapijo, uporabljamo pri svetovalnem delu.

Transakcijska analiza ponudi nekatera zelo uporabna orodja za razumevanje delovanja človeka in uporablja dokaj preproste tehnike za delo. Tehnike ločevanja vedenja od osebe in načini sporočanja kritike in pohvale, odprta in jasna komunikacija, komunikacijske veščine skozi razumevanje ego stanj in dramskega trikotnika ter razumevanje čustev in diagnostike ABC so oprijemljiva orodja, ki lahko svetovalno delo naredijo bolj učinkovito in uspešno. Ko govorimo o učinkovitosti in uspehu, pa se moramo glede na načela transakcijske analize vedno zavedati, da je sprememba vedenja pri posamezniku v njegovih rokah in ne v rokah svetovalnega delavca. Svetovalni delavec ima v rokah samo metode, tehnike in načela dela, ki jih lahko pravilno in dosledno uporablja in s tem zvišuje verjetnost, da bo posameznik spremenil vedenje. Za strokovno, avtonomno in dosledno delo je odgovoren svetovalni delavec, za spremembo vedenja posameznika pa posameznik sam.

Literatura

1. Milivojević, Z. (1999). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
2. Milivojević, Z. (2001). *Transakciona analiza*. V: *Psihoterapija*. Beograd: Medicinska fakulteta u Beogradu, str. 283-294.
3. Milivojević, Z. (2004). *Ego stanja. Materiali za edukacijo iz transakcione analize*. Novi Sad: T. A. Centar.
4. Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V. (2004). *Mala knjiga za velike starše. Priročnik za vzgojo otrok*. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.
5. Rogič Ožek, S. (2007). *Transakcijska analiza kot model vzgojnega delovanja*. V: *Zbornik I. mednarodnega kongresa vzgojiteljev dijaških domov Modeli vzgoje v globalni družbi 2007*. Ljubljana: Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije, str. 135-139.
6. Stewart, I. in Joines, V. (1987). *TA Today: a New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham: Lifespace.
7. Woolmans, S., Brown, M. (1978). *Transactional Analysis. A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*. Dexter, Michigan: Huron Valley Intitute Press.

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Načela in prvine procesno naravnanege svetovalnega dela

RUDI KOTNIK, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta
rudi.kotnik@gmail.com

● **Povzetek:** Prispevek je prikaz možnosti, ki jih za svetovalno delo ponujajo načela humanistične psihologije. Predstavljenih je nekaj prvin, za katere so značilne procesna, fenomenološka in relacijska orientacija. V procesni orientaciji svetovalka sledi očitnemu in je pozorna na to, kako oseba preusmerja energijo (s predstavo oziroma predvidevanjem posledic) in kako predvideva (s privzetimi sporočili iz okolja). To pomeni, da ne išče vzrokov in odgovora na zakaj, ampak na kako. Tako ozavešča »mehanizem«, ki omogoča posamezniku uvid v to, kar dela in kako dela. Dolgoročno to pomeni uvid v moč, ki mu jo daje možnost svobodne izbire – seveda v okviru omejitev, ki jih predenj postavlja konkretna okoliščina.

Ključne besede: proces, retrorefleksija, projekcija, introjeksijska, izobraževanje učiteljev, svetovalno delo

● **Abstract:** The paper presents some of the principles of humanistic psychology which can be used in counseling. Process oriented approach, phenomenological and relational attitude are presented as elements. In the process oriented approach a counselor starts with the obvious and pays attention to how a person holds back the energy (by projecting) and how he or she projects (with introjects). A counselor does not search for causes and answers to why, but to how. By being aware of the how a person can get an insight into what he or she does it and how he or she does it. In a long run

a person can become aware of his or her human agency as a capacity of free choice within given limitations.

Key words: process, retroflection, projection, introjection, teacher education, counselling

Uvod

V tem zapisu želim povzeti izkušnje z dveh področij svojega dela, ki bi lahko bile uporabne na področju šolskega svetovalnega dela. Predstavil jih bom kot načela, ki jim je mogoče slediti. Načela pomenijo nekaj bolj temeljnega kot metodologija in tehnike dela. Članek ne ponuja konkretnih tehnik oziroma načinov odzivanja v svetovalnem delu. Odzivi namreč izidejo iz razumevanja samih načel in metodologije v vsakokratni okoliščini. Zato se bom osredinil predvsem na razumevanje načel, iz katerih bom izpeljal le osnutek metodologije.

Profesionalno sodelujem pri izobraževanju učiteljev in pri izobraževanju psihologov. Nekateri psihologi se kasneje zaposlijo kot svetovalni delavci na šolah in v vrtcih. Zato jim že med študijem omogočamo vpogled v posamezne prvine svetovalnega dela. V prispevku bom predstavil nekaj prvin, za katere je značilna procesna, fenomenološka in relacijska orientacija. Ta izhaja iz načel humanistično naravnanih pristopov in moj namen bo pokazati uporabnost teh načel v svetovalnem delu. Izhajal bom iz teze, da imata pedagoško in svetovalno delo kljub razlikam tudi skupne točke, saj imajo tako učitelji kot psihologi opraviti z eno človeško naravo. Navedel bom nekaj primerov, pokazal na skupne točke razumevanja načel in poskušal izkušnje iz obeh področij zajeti z istimi pojmi.

Proces in pedagoško področje

Prvi primer

Prvi je primer študentke, ki je med predavanji in seminarji zelo malo sodelovala. Ko je bila na vajah v vlogi učiteljice, je bila precej pasivna. V refleksiji, ki je sledila vaji, je povedala, da se zaveda svoje pasivnosti, vendar je izrazila tudi voljo do učenja. Omenila je tudi, da je bilo zanj na vaji težko. Med pripravami na njen prvi nastop pred dijaki na gimnaziji sem od nje prejel e-pošto s sporočilom:

*Zelo, zelo me je strah, kako bom to izvedla.
Ko pomislim na to, da se bom izgubila in ne bom zna-
la nadaljevati, me boli želodec.
Kaj, če dijaki ne bodo hoteli sodelovati?
Kaj naj storim?
To je moj največji strah - tišina.*

Do tega trenutka sem o njej vedel zelo malo. To sporočilo pa mi je prineslo precejšnjo spremembo v mojem razumevanju njenega položaja.

Domneval sem, da se dogaja nekaj, kar je zanj zelo pomembno. Med najinim nadaljnjim dopisovanjem sem prejel tudi tole sporočilo:

Nisem tiho zaradi pomanjkanja znanja, ampak zato ker se bojim izraziti svoje mnenje. Vedno se sprašujem: »Kaj pa, če bom rekla kaj narobe ali zunaj konteksta? Kaj pa, če se mi bodo smejali? Raje sem tiho, kot da se osmešim.« Zdaj se počutim bolje v svoji duši.

Zgodba se me je dotaknila - še posebno študentkina iskrenost. Začenjal sem razumeti pomen njene tišine in pasivnosti. Do tedaj sem vedel le to, kar sem lahko opazil - da se v nečem zadržuje in energijo namesto navzven obrne navznoter. Ta proces imenujemo retrofleksija. Iz njenega zapisa sem razbral, kako to počne - s predvidevanjem, da jo bo sram. Ta proces imenujemo projekcija (Perls idr., 1951, str 453-455). Študentka je tudi zapisala, da se je počutila bolje, ko je svoje doživljanje izrazila v zapisu, in ta proces lahko razumemo kot delček razgradnje retrofleksije. Kar je povedala, je tudi vse, kar sem lahko vedel, in to je bilo izhodišče za moje nadaljnje ravnanje.

Do tedaj sem vedel le to, kar sem lahko opazil - da se v nečem zadržuje in energijo namesto navzven obrne navznoter. Ta proces imenujemo retrofleksija. Iz njenega zapisa sem razbral, kako to počne - s predvidevanjem, da jo bo sram.

Študenti v položajih, v katerih občutijo strah ali tesnobo, potrebujejo oporo v okolju in v sebi, kar je seveda povezano. Svojo vlogo sem videl v tem, da razmislim, kako bi ji za njen prvi nastop organiziral čim bolj varno okolje. Zato je dobila razred, ki rad sodeluje. Preveril sem tudi, če potrebuje še kaj. Med učno uro se je zgodilo nekaj zanimivega. Dijaki res niso sodelovali toliko, kot po navadi. Ko sva kasneje s študentko skupaj poslušala zvočni posnetek ure, ki ga je pred tem že prejela in poslušala, sem skupaj z njo preveril moja opažanja.

Dijaki res niso sodelovali toliko, kot po navadi. Ko sva kasneje s študentko skupaj poslušala zvočni posnetek ure, ki ga je pred tem že prejela in poslušala, sem skupaj z njo preveril moja opažanja.

- Opazil sem, da ni pokazala svojih občutkov ali govorila o njih.
- Opazil sem, da je bolj gledala v svoje zapiske, kot pa sledila diskusiji v razredu.
- Opazil sem, da je govorila zelo tiho - tako tiho, da je bilo na posnetku težko razločiti, kaj govori.

Tudi sama je vse to potrdila. Ta opažanja so bila izhodišče za najino diskusijo, v kateri me je med drugim zanimalo:

- Kaj bi se zgodilo, če bi dijakom nekaj malega povedala tudi o svojih občutkih? To sem omenil zato, ker sem bil prepričan, da je bilo tisto okolje dovolj varno, sicer tega ne bi omenjal.
- Ali je njeno tiho govorjenje kaj pripomoglo k manjšemu sodelovanju dijakov?

Pri teh dveh vprašanih sem bil manj gotov. Bolj gotov sem bil glede vprašanja, koliko je večja pozornost na zapiskih prispevala k težavam v kakovosti diskusije. Omenjena opažanja so bila podlaga za nadaljnje delo, ki je pripomoglo k učenju.

Ta primer kaže, kako osebni proces lahko ovira »pedagoški tok« (Korthagen in Vasalos, 2005). Je *razviden* v *ospredju* - v študentkinih besedah in njenem ravnanju - in ga ni treba iskati nekje v *ozadju* - z interpretiranjem. Omenili smo že, da proces, ki ga opisuje študentka, imenujemo retrorefleksija - obračanje energije proti sebi, navznoter namesto navzven. Izvor pojma je sicer že pri Wilhelmu Reichu kot telesni oklep, vendar je sistematično obdelavo in sedanje imenovanje doživel kasneje (Perls idr., 1951, str. 146, 455).

Drugi primer

S študentko, ki se je pripravljala na nastop na gimnaziji, sva intenzivno delala na analizi odlomkov dveh besedil. Med pripravo na nastop je študentka postala sposobna podrobno analizirati oba odlomka. Manj se je uspela pripraviti za poznavanje širšega vidika tematike in razumevanje samih avtorjev. Pomembno je poudariti, da je njena priprava vsebovala tudi omenjeno podrobno analizo odlomkov.

Ko je študentka predstavila vsebino in cilje učne ure, so ji dijaki omenili, da enega od odlomkov že poznajo. To je bil zanj nov podatek, čeprav bi se o tem lahko prepričala že prej. V kasnejši refleksiji je ta dogodek postal koristna izkušnja za druge študente. Spoznali so, da se o takih stvareh lahko pravočasno pozanimajo ali pa da se pripravijo tudi za tak primer. Med opazovanjem njenega vodenja učne ure mi je pozornost zbudilo študentkino mehanično zapisovanje povzetkov izjav dijakov na tablo. Šlo je za posamezne ključne pojme iz besedila, kot so jih razumeli dijaki. Dijaki nekaterih pomembnih pojmov niso opazili, študentka pa nanje ni opozorila. Študentka ure ni izvedla povsem tako, kot si jo je zamislila, vendar temu nisem pripisoval večjega pomena. Pomembnejša se mi je zdela sama učna izkušnja. V refleksiji po uri sem jo vprašal o njenih vtisih. Med drugim me je zanimalo, kaj se je dogajalo takrat, ko je na tablo zapisovala povzetke izjav dijakov. Povedala je nekaj nepričakovanega, kar je bilo kasneje moč povezati v smiselno celoto. Izkazalo se je, da podatek o poznavanju odlomka zanj ni bil zgolj podatek. Rekla je:

»Takrat se mi je vse podrlo. /.../ Se mi je podrlo vse. /.../ Sem vedela, da sem v riti. /.../ Ker ne morem izvesti tako, kot sem želela.«

Zanjo je bilo to burno dogajanje, ki je tako kot v prvem primeru, oviralo učenje oziroma »pedagoški tok«. Namesto navzven je energijo usmerjala vase z destruktivno naravnano do same sebe. Spet govorimo o procesu retrorefleksije. Zato me je zanimalo, kako retrofektira oziroma kako poteka ta motnja procesa, ali še drugače: kako si študentka preprečuje stik z dijaki in z učno snovjo. Na vprašanje, kaj si je predstavljala, da bi se ji lahko zgodilo, je takoj vedela odgovor: »Pojedli me bodo za malico.« Tako sem torej spoznal njen »mehanizem« projiciranja in njeno projekcijo v tem procesu. Tudi to projiciranje ima svojo podlago, vendar v to smer nisva nadaljevala, ker presega pedagoško področje. Že v sami refleksiji, pa tudi v izkušnji z dijaki med uro in po uri, se ji je pokazalo, da ta projekcija ni bila v skladu z resničnostjo, saj so bili dijaki kooperativni, uvidevni in razumevajoči. Že sam uvid v refleksiji je bil dovolj, da smo diskusijo lahko nadaljevali v smeri iskanja možnih alternativ, ki bi v takih okoliščinah dijakom vseeno lahko omogočale učenje česa novega. Naj le kot zanimivost dodam še študentkin komentar, ki mi ga je poslala po branju tega rokopisa:

Dodala bi le komentar k moji celotni izkušnji v zvezi z nastopom: upam si trditi, da sem bila pravič v življenju med svojim šolanjem tako celostno obravnavana (čisto vsi javni nastopi so mi povzročali preglavice) in zame je bila to izredno pozitivna izkušnja kljub ne ravno preveč posrečenemu nastopu.

Že sam uvid v refleksiji je bil dovolj, da smo diskusijo lahko nadaljevali v smeri iskanja možnih alternativ, ki bi v takih okoliščinah dijakom vseeno lahko omogočale učenje česa novega.

Tak način dela s študenti jim lahko zelo olajša negotovost pri prvih korakih v poučevanje. Ali vpogled oziroma zavedanje tega, kako prekinjajo stik z dijaki in samo snovjo (ker so v stiku s svojimi mislimi in neprijetnimi

občutki) lahko pripomore k ponovni vzpostavitvi stika, je vprašanje, ki ni cilj tega prispevka. Osredinil se bom le na skupne značilnosti obeh primerov. Ohranjati stik pomeni, da je pedagoški tok, v katerem poteka učenje, nemoten. Če je ta tok oviran ali prekinjan, nas zanima, *kako* se to v samem procesu »tu in zdaj« dogaja. Posebej bi rad poudaril, da nas pri tem ne zanimajo vzroki. Ne zanima nas *zakaj*, ampak *kako*. Ta *kako* pa lahko prepoznamo v procesu »tu in zdaj«, tako da sledimo fenomenološkemu načelu, da izhajamo iz tega, kar je očitno. To pomeni, da smo pozorni na tisto, kar je razvidno: kar opazimo, slišimo in vidimo, ne da bi to interpretirali. V obeh navedenih primerih izhajamo iz izjav študentk. V prvem primeru je to, kar pravi sama študentka: ona pravi, da je tiho, se pravi, da

ne govori. Ne govori, se zadržuje. Zanima nas, kako to dela. S predstavo, strahom, da jo bo sram - z »mehanizmom«, ki mu pravimo projekcija. To je odgovor na vprašanje *kako*. Ozaveščanje tega »mehanizma« omoogoča uvid v to, kar dela sama, in ne nekaj, kar »se ji dogaja« ali »ji dela nekdo drug«. Dolgoročno ta uvid lahko pripelje v spoznanje, da lahko s svojo dejavnostjo doseže spremembo. Gre za temeljno načelo humanistične psihologije, ki obravnava človeka kot dejavnika, kot posameznika, ki ima možnost uveljavljanja svoje volje in s tem samoaktualizacije.

Načela procesne naravnosti v svetovalnem delu

Pri delu s študenti psihologije imamo na prvi stopnji njihovega študija na voljo izbirni predmet, ki obsega 15 ur. Delamo v izkustvenih skupinah - vsaki so na voljo tri do štiri srečanja po dve šolski uri. Delo po načelih izkustvenega učenja pomeni, da osebno izkušnjo povezujemo s teorijo oziroma poskušamo konceptualizirati proces. Zanima nas, kaj se v procesu »tu in zdaj« dogaja oziroma kako to opisati z ustreznimi pojmi. Navedeno omenjam tudi zato, ker je časovna omejenost pomemben dejavnik, saj je za izkustveno delo na tem področju potreben čas za oblikovanje skupine, občutka varnosti in medsebojnega zaupanja, da udeleženci lahko delijo svoje izkušnje kot podlago za profesionalno učenje. Omenjeni dejavnik sooblikuje položaj, kar bo moč opaziti v naslednjih dveh primerih, ki sta opisana v esejih, v katerih je sicer končna naloga študentk in študentov povezati osebno izkušnjo s poznavanjem in razumevanjem teorije, tako da konceptualizirajo svoj proces. Moja naloga je, da jim konceptualizacijo olajšam, tako da jim po izkušnji (ali vmes) povem, kaj se dogaja v procesu.

Prvi primer

Študentka v izpitnem eseju piše o svoji izkušnji v izkustveni skupini, v kateri je, kot pravi,

nastopila krajša tišina, v kateri sem se zavedala svoje potrebe po aktivni udeležbi v terapevtskem procesu ter učenju na lastnih izkušnjah, na osebno relevantnih primerih. Porodil se je impulz, da bi s skupino in terapevtom delila svoj primer, vendar sem ga skoraj avtomatično zatrla, saj sem bila prepričana, da bi skupina na to reagirala z odkritim ali prikritim neodobravanjem (češ da tratom čas skupine ter jih bremenim s svojimi problemi, kateri povrh vsega še nobenega ne zanimajo) ter da me bo terapevt videl kot nesposobno in šibko, saj bi si mislil, da sama nisem sposobna predela-

ti osebnih problemov. Takšno zatiranje impulzov oziroma »proces pri katerem se energija, ki bi po naravni poti bila usmerjena navzven, obrne navznoter« (Sills, Fish in Lapworth, 1995; str. 64), se /.../ imenuje »retrorefleksija« in je ena izmed najpogostejših motenj izkustvenega cikla.

Primer je zanimiv z več vidikov. Če preskočimo časovno omejenost, je prvi vidik navzočnost načela »tu in zdaj«. V izkustveni skupini je prostor in možnost za delitev osebne izkušnje, ki je trenutno v ospredju kot lik v odnosu do ozadja, iz katerega vznikne. Ni potrebe, da bi bila to izkušnja osebne narave, ki je vezana na odnose z bližnjimi in kot taka preveč intimna za delitev v novonastali skupini. Če je v tistem hipu v ospredju potreba po aktivni udeležbi v zvezi z neko temo »tam in takrat«, ki jo posameznik z nečim zadržuje, potem je to tisto »tu in zdaj«, kar je smiselno raziskovati. Seveda je kriterij to, kaj od tega ima v sebi »več energije«, se pravi, kaj je v tistem hipu lik v odnosu do ozadja. Če se zgodi, da posameznik spregovori o svoji dilemi potreba/zadrževanje, je to lahko prvi korak v raziskovanje, *kako* to počne, ali pa je to celo zanj že dovolj, da se ta lik umakne v ozadje in pride v ospredje prvotna potreba oziroma tema. V tem primeru se študentka ni odločila za aktivno udeležbo, vendar se je v tej »tišini« vseeno nekaj dogajalo in ta proces je potem v eseju obširno opisala in ga tudi uspešno konceptualizirala. V zgornjem navedku govori o tem, kako retrofleksira - s projiciranjem, kako bi se odzvala skupina, kaj bi si mislili posamezniki in kako naj bi jo videl jaz. V naslednjem navedku navajam za nas zanimiv delček, v katerem pojasni tudi, *kako* projicira. Govori o sporočilih, ki jih je introjicirala, in o tem, kako z njimi projicira.

Prvi introjekt, (iz katerega so izvirale projekcije in posledično retrorefleksije, ki so ovirale moje aktivno sodelovanje v terapevtskem procesu), je prepričanje, da je iskanje pomoči znak šibkosti oziroma da moramo biti kar se da samozadostni, če želimo biti v življenju uspešni. /.../ Drugi (povezani) introjekt pa je prepričanje, da z razkrivanjem svojih osebnih težav obremenjujem druge, saj jih implicitno prosim, naj mi jih pomagajo rešiti, kar pa jih spravlja v neprijeten položaj, saj imajo že sami dovolj problemov. /.../ Starši in babica so (po mojem takratnem mnenju) neupravičeno izgubili zaupanje vame in po nepotrebem skrbeli za mojo varnost. V tistem trenutku sem sklenila, da je proble-

Dolgoročno uvid lahko pripelje v spoznanje, da lahko s svojo dejavnostjo doseže spremembo. Gre za temeljno načelo humanistične psihologije, ki obravnava človeka kot dejavnika, kot posameznika, ki ima možnost uveljavljanja svoje volje in s tem samoaktualizacije.

me najbolj reševati sama, saj (1) drugi pri tem ne morejo pomagati (kot sem ugotovila že na podlagi prvega introjekta), ter (2) da s tem, ko razkrivaš probleme z namenom pridobivanja pomoči, ljudi po nepotrebnem razburjaš in jih poleg vseh obveznosti in problemov, s katerimi se ukvarjajo, še dodatno obremenjuješ.

Iz zapisanega lahko sodimo, da študentka zna sama slediti svojemu procesu, ki se je dogajal v preteklosti, in ga konceptualizirati, kar je prvi korak v možnost procesnega pristopa v svetovanju. Pri tem bi rad opozoril na dva vidika ravnanja s tem teoretskim modelom. Prvi je razvojni vidik in drugi je svetovalni. Z vidika razvojne psihologije otrok že zelo zgodaj začenja sprejemati iz okolja vse, kar potrebuje za življenje in za rast. Poleg hrane, ki jo najprej (ko je brez zob) le požira in kasneje z zobmi prežveči, na neposreden ali posreden način dobiva tudi sporočila in imperitive (moraš, ne smeš), ki jih samo sprejema oziroma »požira« ali pa jih »prežveči« in asimilira glede na to, ali njegovo osebno rast omogočajo ali pa ovirajo. Nekritično sprejeta sporočila, ki ovirajo rast, imenujemo introjekti (Perls idr., 1951, str. 352).

Če jih otrok ne upošteva in je kaznovan, mu je odtegnjena pozornost, ljubezen itd., potem to neprijetno izkušnjo predvidi ali drugače povedano projicira in se ob tem odreka temu, kar bi bilo hranljivo oziroma bi mu omogočalo rast, se pravi, se zadržuje ali retrofektira. To bi lahko gledali tudi kot vzročno-posledični niz, ki je sicer lahko zanimiv

z razvojnega vidika, ni pa produktiven s svetovalnega vidika. Drugi vidik je svetovalni in s tega vidika nas zanima, kaj deluje. Izkušnje kažejo, da iskanje vzrokov ne deluje. Zato svetovalec začne pri retrofleksiji in ne sprašuje, kaj je njen vzrok, ampak *kako* poteka ta proces, da bi z njegovim ozaveščanjem posameznik uvidel in doživel sebe kot dejavnika. Za študente je preklon na drugačno paradigmo težji, saj so vajeni vzročno-posledične paradigme.

Drugi primer

Med poslušanjem izkušnje svoje kolegice na drugem srečanju /.../ večkrat pomislim na skrb, povezano z očetovim zdravjem. /.../ Ponovno občutim razočaranje in jezo nad očetovo resignacijo in nezadovoljstvo oditi do katerega koli zdravnika. /.../ Ob tem občutim vznemirjenje in predhodna odločitev deliti zgodbo drugim kar naenkrat ni več tako

pomembna. Čez kratek čas me čedalje bolj stiska v trebušnem predelu, zato se zavem, da moram povedati drugim in sploh profesorju svojo izkušnjo in ga tako nehote prositi za nasvet. To tudi storim. Po povedanem me preseneti tišina in počutila sem se neprijetno zaradi toliko oči, ki so zrle vame. Profesorjev glas, ki mi pove, da se zaveda, da mora biti zame težak položaj, deluje name pomirjajoče. Zdramim se, saj se zavem, da izkušnje ne bi smela povedati. Pri vprašanju, kaj želim od tega položaja odnesti, mi pride na misel, da od profesorja sedaj ne pričakujem več nasveta oziroma neke magične rešitve, ampak se počutim bolje že s tem, ko sem prvič mojo bolečino in dvom vase in v moje sposobnosti ubesedila in ga tako razkrila drugim. /.../ Sedaj se zavedam, da nosim na plečih preveč bremena in na misel mi pride, da družina od mene pričakuje veliko več, kakor sem ji sposobna dati.

Dogaja se, da ljudje pridejo po nasvete v zvezi s položajem »tam in takrat«, ob opisovanju in podoživljanju pa se dogaja proces »tu in zdaj«, v katerem je za svetovalca mnogo bolj učinkovit vzvod. Opisana zgodba najprej opozori na stiskanje v trebušnem predelu. To je tisto očitno, česar ni treba interpretirati. Je proces retrofektiranja »tu in zdaj«. Energijo, ki teži navzven, študentka preusmeri nase, navznoter do te mere, da jo čuti kot stiskanje. To stiskanje je lahko tako intenzivno, da postane boleče. Neka druga študentka je omenila, da si je tako »pridelala ulkus«. Razumljivo je, da si v takih stiskah ljudje želijo nasvet, ki lahko pomaga ali pa tudi ne. Ljudje še vedno ostajajo s stiskami oziroma z načinom, kako si jih ustvarjajo. Zato je trajnejša rešitev v ozaveščanju procesa »tu in zdaj«. Vendar je za to potreben čas, saj se »mehanizmu«, ki se je ustvarjal in utrjeval celo življenje, ni mogoče »odreči« v kratkem času. Pogosto ljudje težko sprejmejo, da so si ta mehanizem ustvarili sami. Tudi to zahteva svoj čas in odprtost za samospoznanje. Svetovalčeve besede, da si to dela sam, lahko stik le oslabijo ali celo prekinejo. Ta čas pomeni tudi možnost za samorealizacijo, o kateri govorijo načela humanistične psihologije, ko omenjajo človeka kot dejavnika. Če si človek sam ustvarja stisko ali bolečino, potem lahko sam (ob opori svetovalca) tudi ozavesti način, kako to dela, in postopno ta »mehanizem« razrahlja oziroma se ta na daljši rok izkaže kot nepotreben. Vloga svetovalca je, da spremlja proces in se odziva toliko, kolikor je v danem trenutku oseba za to odprta - in nič več. V omenjenem primeru, ki ga opisuje študentka, je mogoče videti, kaj je v enem srečanju realno mogoče. V predzadnjem stavku lahko preberemo, kaj ji je tisto srečanje prineslo: »... počutim se bolje že s tem, ko sem prvič svojo bolečino ter dvom vase in v svoje sposobnosti ubesedila in ga tako razkrila drugim«. Študentka s temi besedami opiše še en vidik tega procesa - razgradnjo retrofleksije. Če je pred tem retrofektirala, je z ubeseditvijo svoje stiske nekaj te energije namesto navznoter že preusmerila navzven. Za razgradnjo je potrebno varno okolje. Štu-

Drugi so tisti, ki tvorijo odnos, v katerem se lahko dogaja »celjenje ran«. To je torej relacijski (odnosni) vidik procesa. V opisanem primeru je bila v tistem trenutku realno mogoča delna razgradnja retrofleksije.

dentka omenja, da »je to povedala drugim«. Drugi so tisti, ki tvorijo *odnos*, v katerem se lahko dogaja »celjenje ran«. To je torej relacijski (odnosni) vidik procesa. V opisanem primeru je bila v tistem trenutku realno mogoča delna razgradnja retrofleksije. To je bil delček njenega procesa osebne rasti.

Z vidika profesionalne rasti je njena učna izkušnja vidna iz uspešne konceptualizacije tega procesa:

»Govoriti o osebnih zadevah pred tujci« je introjekt, ki sem ga ponotranjila in tako svojo potrebo zamenjam s potrebo mame (introjeksijska). Nadalje projiciram introjekte na prisotne in menim, da mojega vedenja ne odobravajo, in tako svoje doživljanje prepisujem drugim (projekcija). Namesto da delujem navzven in tako ne prekinjam kontakta s svojim notranjim doživljanjem, sem energijo usmerila vase (retrofleksija), tj. čutim sram in samoobtožujoča čustva.

Za svetovalca je torej pomembno, da izhaja iz očitnega - samo iz povedanega in iz tistih opazanj, ki še niso interpretacija. V opisanih primerih je to retrofleksija, ki ji lahko sledi raziskovanje, *kako* retroflektira (s projekcijo) in *kako* projicira (z introjekti).

V zadnjem opisanem primeru je še en vidik, ki ga študentka sama kasneje v eseju jasno konceptualizira:

Moja potreba za rast je povedati očetu svojo žalost in razočaranje, a z molkom delujem proti sebi. Projekcija /.../ je, kaj si bo mislil oče, če mu razkrijem svoja čustva (me bo okaral, se bo zaprl vase, me ne bo več sprejel). Introjekt zaznavam v »pravilu«, da moram spoštovati starše in se strinjati z vsemi njihovimi dejanji. Introjeksijsko torej projiciram na položaj, vse skupaj pa se izraža kot retrofleksija.

Ker ima ta zgodba zanimivo nadaljevanje, ki ga študentka opiše v eseju, za konec predstavitev primera navajam še krajši odlomek:

Od izkustvene terapije so minili trije meseci in pri sebi opažam, da mi je omenjena terapija spremenila pogled na samo sebe, natančneje, velikokrat se namreč vprašam, kaj želim od neke okoliščine in kako jo občutim »tukaj in zdaj«, predhodno pa sem bila bolj osredinjena na ljudi okoli sebe in na doživljanja v preteklosti. Na vse okoliščine v zvezi

z očetovo težavo sedaj gledam z drugačnega zornega kota; počutim se manj odgovorno za očetovo depresiranje, odgovorna sem le za svoja doživljanja in zaznavanja. Opazim, da še zmeraj želim pomagati očetu, a spoštujem njegovo vedenje ter se velikokrat posvetim le svojim sedanjim občutkom in čustvom ter se ne spominjam več preteklih doživljanj. Pri sebi zaznam, da ne iščem več nasveta, kaj storiti, bolj pomemben mi je proces, kako in ne več zakaj.

Zavedam se, da je kratka izkušnja, ki sem jo doživela, le majhen korak k moji osebni rasti, a sem s pomočjo nje zagotovo spremenila zavedanje notranjih občutij in zunanje okolice.

Poskus vpogleda v celoto in sklep

S prikazom primerov s pedagoškega in svetovalnega področja sem hotel pokazati na širši pomen osredinjenosti na proces *tu in zdaj*, hkrati pa tudi na to, kako je taka osredinjenost uporabna v praksi. Za svetovalno delo so načela humanistične psihologije po eni strani preprosta, a hkrati tudi zahtevna. Eden od izzivov je, kako ostati z vsebino, da ne spregledamo pomembnosti tega, kar ponuja proces. Drugi izziv je preklon na paradigmo, ki pušča ob strani vzroke in vidi vzvod v *kako* namesto v *zakaj*.

Paradoks svetovalnega dela je v tem, da je v procesno in relacijsko naravnanim svetovalnem delu, ki temelji na fenomenoloških načelih, svetovalka (ali svetovallec) uspešnejši (in lažje ostane v stiku), če bolj kot dajanju nasvetov sledi očitnemu v procesu.

Ne vem, koliko so moje zapisane izkušnje o osredinjanju na proces lahko uporabne pri svetovalnem delu. V delu s študenti tako jaz kot oni opažamo, da so uporabne in koristne kot prvi korak, ki se mora nadgraditi z nadaljnjim usposabljanjem.

V opisanih primerih imamo opravka z retrofleksijo, vendar vedno ni tako. Tudi pristop h konceptualizaciji procesa je lahko drugačen, saj sem za lažje razumevanje predstavil poenostavljeno verzijo (retrofleksija - projekcija - introjeksijska) enega od mogočih teoretskih modelov. Za kaj več, zlasti za uporabo procesnega dela v praksi, pa sama teorija ne zadostuje, ampak je nujno usposabljanje skozi izkustveno delo.

Viri

1. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, letnik 11, št.1, str. 47-71.
2. Perls, F., Hefferline, R., F. in Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: A Delta Book.
3. Sills, C., Fish, S. in Lapworth, P. (1995). *Gestalt Counselling*. Oxford: Winslow Press.

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Partnerstvo med svetovalcem in svetovancem kot aktivni delovni odnos

PETER PRAPER, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
peter.praper@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Prispevek obravnava kronologijo razvoja področja svetovanja kot oblike pomoči. Ustavlja se ob povezavah in razmejitvah do področja profesionalne psihoterapije. Ob tem so se zaostrovala vprašanja usposabljanja in kompetenc ter s tem povezana razprava o tem, kaj je terapija in kaj ne. Je terapija nekaj, kar lahko izvajajo le specializirani kadri v zdravstvu v procesih zdravljenja »bolnikov«? Ali v drugih sistemih organizirane pomoči – s tem imamo v mislih predvsem svetovalne procese – izvajalci potrebujejo povsem drugačna znanja in veščine? Pri osebah, ki potrebujejo profesionalno pomoč zaradi delovnih, učnih, čustvenih in drugih (psihičnih) težav, je najbolj očitno, da so te razmejitve meglene in nasilne. Osrednji del je namenjen karakteristikam poklicnega odnosa, ki so univerzalne, prisotne v vseh poklicih, pri katerih gre za pomoč drugim. Prispevek črpa iz empiričnih raziskav pomembnosti dimenzij poklicnega odnosa, izvedenih tako na področjih različnih psihoterapevtskih, kakor tudi svetovalnih pristopov.

Ključne besede: psihoterapija, svetovanje, dimenzije odnosa

Partnership between a counsellor and a counselee

● **Abstract:** The article is about the chronology of the development of the counselling as a method of help and about the connections and boundaries with the professional psychotherapy. This field has always raised questions about the appropriate training and competences as well as well as a discussion what therapy is and what it is not. Is therapy something which can be handled only by experts in medicine with their patients? What about other systems, such as counselling – do the performers of help need different knowledge and skills? When dealing with people who need professional help due to working, learning, emotional or other psychological problems it is obvious that these boundaries are vague. The main part of the article deals with the characteristics of professional relationship which are universal and present in all professions which offer help.

The article is supported by empirical researches dealing with the importance of the profession and carried out in the field of psychotherapy and counselling approaches.

Key words: psychotherapy, counselling, relationship dimensions

Opredelevanje pojmov

Pojem (psihološko) svetovanje so izvorno uporabljali za označevanje psiholoških intervencij zagotavljanja pomoči na področjih, ki jih niso pokrivali sistemi zdravstva in znotraj zdravstva specializirani kadri (Rogers, 1942). Hkrati pa so to bili predvsem psihologi, ki so bili usposobljeni uporabljati določene pristope, ki jih danes široko mišljeno smatramo za psihoterapevtske. Ob tem so se zaostrovala vprašanja usposabljanja in kompetenc ter s tem povezana razprava o tem, kaj je terapija in kaj ne. Je terapija nekaj, kar lahko izvajajo le specializirani kadri v zdravstvu v procesih zdravljenja »bolnikov«? Pri osebah, ki potrebujejo profesionalno pomoč zaradi delovnih, učnih, čustvenih in drugih (psihičnih) težav, je najbolj očitno, da so razmejitve med terapijo in svetovanjem meglene in nasilne. Morda gre prej za borbo za prostor pod soncem, za vprašanja, kateri poklicni profili in ustanove bodo lahko odprli vrata do financiranja programov. Zato je Rogers (1942) previdno opustil klinično terminologijo in govoril o »svetovanju«. Seveda so se eni učili od drugih, vendar zelo diskretno, da to ne bi zameglilo diferenciacije in povzročalo konfliktov.

Nekateri z aspekta svojih pozicij vidijo svetovanje in psihoterapijo kot sinonima in raje ločijo med bazičnimi teorijami in paradigmi ter iz njih izpeljanimi pristopi (Palmer, 2000). Tako je na področju psihoterapije kot svetovanja postalo jasno, da so to nova področja dela z ljudmi, pri katerem ne ustreza pogoj, da so izvajalci primarno zdravniki ali psihologi. Bolj kot na vse drugo smo danes pozorni na njihovo zahtevnost, standarde in normative usposabljanja. Nekateri od teh pristopov so teoretično bolj kompleksni in zato zahtevnejši, drugi manj zahtevni, hitreje in lažje dostopni, vendar zato tudi omejeni na ožja področja dela. Ključnega pomena pri vsem tem je gotovo vprašanje, komu so neke strokovne obravnave namenjene in zakaj. Posledično nimamo opravka le s svetovanjem in psihoterapijo, ampak imamo več pristopov svetovanja in več psihoterapij. Razlike med pristopi so večje kot razlike med svetovanjem in psihoterapijo po nekem izbranem pristopu. Te-

rapevtski pluralizem je dobrodošel, vendar ja ta okoliščina prinesla več ognja kot svetlobe.

S časom so tako kristalizirana znanja postala sestavni del strokovnih znanj v vseh poklicih, pri katerih gre za pomoč drugim, ne glede na to, ali gre za šolsko, zdravstveno, poklicno svetovanje. Bolj pomembno je ločiti med *nasvetovanjem* in *svetovanjem* (Feltham, 2000). Nasvetovanje temelji na posedovanju pomembnih informacij in pomeni poklicno utemeljen prenos letih tistemu, ki jih potrebuje, tako da prejemnik lahko sprejme informacije in jih uporabi. Običajno je nasvetovanje povezano s posebnimi problemi, navodili, ki pomagajo sprejeti določene odločitve na področjih zdravja, preventive, življenjskega sloga, partnerstva, izobraževanja, poklicne orientacije ipd. Navadno to zahteva le eno srečanje. Izvajalci nasvetovanja so lahko ljudje mnogih poklicev in ta del dejavnosti vključujejo v svoje poklicno področje. Razlika od vsakdanjega življenja je le v tem, da vse poteka v okvirih poklicnega odnosa. Svetovanje se razlikuje od nasvetovanja predvsem po tem, da je to proces, ki zahteva od svetovalca posebne komunikacijske spretnosti, spretnosti, ki so bližje terapevtskemu odnosu, in gotovo tudi specifična poklicna znanja. Z drugimi besedami - svetovanje se tudi po svoji formi komunikacije razlikuje od nasvetovanja in zahteva več srečanj skozi določen čas. Zato zahteva dodatna znanja in usposobljenost glede tega, kako proces usmerjati časovno. Svetovalčeve poklicne spretnosti so drugačne. Predvsem zahtevajo več poslušanja kot govorjenja, intervencije so naslonjene na okvire relevantnih teoretičnih konceptov, svojega dela pa se svetovalec, poleg študija teorije, uči tudi pod mentorstvom in v procesu supervizije. Čeprav svetovanje izvira iz sveto-

Pri osebah, ki potrebujejo profesionalno pomoč zaradi delovnih, učnih, čustvenih in drugih (psihičnih) težav, je najbolj očitno, da so razmejitve med terapijo in svetovanjem meglene in nasilne.

valne psihologije, se tega poleg psihologov učijo tudi drugi poklicni profili: zdravniki in medicinske sestre, pedagogi in učitelji, socialni delavci, duhovniki, pa tudi tisti, ki delujejo v oblikah samopomoči. Svetovanje je običajno in po tradiciji povezano z zagotavljanjem pomoči, zdravljenjem in zdravilstvom. Zahteva obvladovanje odnosa pomoči in običajno tudi besedne predelave čustvenih stisk. Svetovalni odnos in pogoji izmenjave v polju intersubjektivnosti tako postanejo eden od najvplivnejših dejavnikov svetovalnega procesa.

Svetovanje se razlikuje od nasvetovanja predvsem po tem, da je to proces, ki zahteva od svetovalca posebne komunikacijske spretnosti, spretnosti, ki so bližje terapevtskemu odnosu, in gotovo tudi specifična poklicna znanja.

goj in podporo procesu samoaktualizacije, ki vodi do organizacije koncepta *selfa*. Rogers zato pojem empatije postavlja v novo luč: ne pomeni mu le zmožnosti brezpogojnega emocionalnega sprejemanja stranke kot drugega in drugačnega ter vživljanja v njeno počutje. Empatija vključuje tudi »organizmično izkušnjo«, to je občutek za strankine potencialne, in vprašanje, kaj potrebuje za samorazvoj. Svetovalcu empatija odpira vpogled v strankino perspektivo, pogled na jutri. Empatije ne uporablja le kot sočutno razumevanje, ampak tudi kot možnost vnašanja »uglašene frustracije«. Zato je v terapevtskem odnosu empatija predvsem kognitivni akt, ki sicer sloni na občutljivosti terapevta za zaznavanje strankinega čustvenega stanja, vendar ne zahteva terapevtovega zlivanja v čustvovanje. Prej kot to ga izključuje.

Dimenzije svetovalnega odnosa

Svetovalni odnos je tako pomemben dejavnik procesa svetoovanja, da so ga v zadnjih petdesetih letih gotovo najbolj raziskovali. Postal je tema, prisotna v vseh pristopih svetoovanja in psihoterapije. Spoznanja neposrednih raziskav svetovalnega odnosa se širijo prek meja psihoterapije, na področja vseh strok, ki se ukvarjajo z oblikami strokovne pomoči, učenjem in celo vodenjem delovnih skupin v poslovnih sistemih.

Svetovalni odnos lahko raziskujemo le v kompleksnem odvijanju procesa. Torej je zelo kompleksen pojav, ki se spreminja skozi čas - ne le skozi trajanje svetoovanja samega. V vsakem odnosu pomoči odsevajo izkušnje iz preteklih pomembnih odnosov in to ne velja le za svetovanca, ampak tudi za svetovalca. Oboje se izraža v sinergiji sedanjega odnosa in vključuje tudi pogled naprej - predvidevanje prihodnosti.

Kot vsak odnos tudi svetovalni odnos sloni na stičnih točkah (točkah zlivanja) in točkah diferenciacije, komplementarnosti vlog ter na uravnavanju meje. Tako je v odnosu mogoče gibanje skozi različne pozicije med bližino in distanco.

Empirične raziskave zadnjih petindvajsetih let so izločile tri pomembne dimenzije svetovalnega odnosa: empatično dimenzijo, transferno - kontratransferno dimenzijo odnosa in dimenzijo delovne alianse (Kotkovic in Tracey, 1990).

Pojem **empatija** (izvorno nem. *Einfühlung*) izvira iz estetike. V psihologijo sta ga prenesla Lipps (1903) in Titchener (1909, oba po Lamovec, 1988). Dobesedno pomeni »čustvovanje v drugega«, za razliko od izraza *Mitgefühlung*, ki pomeni sočustvovanje. Razlika je pomensko enaka današnji rabi izrazov *empatija* in *simpatija*. Rogers (1957, po Lamovec, 1988) je empatijo v tem pogledu razumel kot sposobnost svetovalca, da čim točneje dojame doživljanje stranke, da ji lahko potem predstavi vsebino. Pod vplivom Adlerja, Maslowa in Stephensona je empatični odnos razumel kot po-

Empatija je torej temeljna drža, osnovna pripravljenost za odprt odnos, jasna percepcija in sprejemanje drugega kot drugačnega, ki je neodvisna od transferja in kontratransferja ter od tega, ali je gibanje svetovanca regresivno ali progresivno. Skozi ta pogled naj bi bil svetovalec tisti, ki je empatičen in zato sposoben stranki ustvariti ozračje, v katerem ta napreduje v terapevtskem procesu. Vendar pa tudi stranka postane empatična. Izostri socialni čut (v Adlerjevem jeziku) in izboljša intuitivno razumevanje sebe same in drugega - tudi svetovalca.

Transfer in kontratransfer sta eno največjih in temeljnih odkritij v psihoanalizi nasploh. Po Freudovi definiciji je transfer prenos v infantilnem obdobju potlačenih konfliktnih vsebin in izkušenj s takrat pomembnimi osebami v poznejša obdobja in aktualne odnose s pomembnimi osebami. Zato bolnik tudi analitika doživlja tako kot v zgodnjem otroštvu starše: nanj prenaša takratna občutja, stiske in reakcije, vključno z oralnim, analnim ali s faličnim tipom odnosa. Zato je transfer parataktična distorzija v aktualni interpersonalni situaciji, reakcija na »imaginirano« osebo, personifikacijo, ki obstaja le v bolnikovi domišljiji. Kadar bolnik uvidi dejstvo, da to, kar se dogaja med njim in terapevtom, temelji na takšni deformirani identifikaciji, lahko izsleda nezavedne konfliktno vsebine, ki jih obnavlja v terapevtski situaciji. V večini svetovalnih procesov transferja in kontratransferja ne analizirajo, vendar to ne pomeni, da svetovalec ne upošteva te dimenzije preteklosti, še bolj pa je pomembno, da opazi, prepozna in kontrolira svoj kontratransferni odziv. Če tega ne obvlada, prehitro ravna iz usmiljenja, postane odvetnik svoje stranke, rešitelj, ali pa ravna obrambno in postaja preganjalec.

Kontratransferne reakcije delajo vsem, ki poklicno delajo z drugimi ljudmi, največ preglavic. Pokažejo se na zelo različne načine. V razredu se velikokrat pojavijo občutki, da ravna učiteljica (učitelj) z nekim učenecem kot z izbrancem, drugega pa »ima na piki«. Paralelno lahko tudi svetovalni delavec enemu namenja posebno skrb, na drugega pa izvaja pritiske. Večinoma pa je kontratransferni odziv bolj prikrit in se ga ne zavedamo. Svetovallec včasih dopusti, da mu stranka naloži svoje skrbi in odgovornost in potem zazna le to, da ga mučijo zaskrbljenost, jeza ali celo občutki nemoči. V takšnih primerih potrebuje supervizijo, v kateri lahko prepozna, da ni ustrezno uravnaval meja med seboj in stranko, pa tudi med svojo delovno vlogo in »otrokom v sebi«, ki se oglašča s svojimi težnjami in strahovi.

Empirične raziskave zadnjih petindvajsetih let so izločile tri pomembne dimenzije svetovalnega odnosa: empatično dimenzijo, transferno – kontratransferno dimenzijo odnosa in dimenzijo delovne alianse.

Transfer in kontratransfer nista niti samo ponovitev preteklosti niti samo izkrivljena sedanost, ampak je odnos, ki ga določa tako preteklost, kot ga oblikuje sedanje medosebno dogajanje med stranko in svetovalcem (Gill, 1983). Torej se tako transfer kot kontratransfer vpletata v svetovalni odnos in ju je težko ločiti od drugih dimenzij. Glede na to, da je odnos kreacija, ki je odvisna tudi od drugih dejavnikov - še posebno od osebnosti ljudi, ki se v odnosu srečajo in omogočajo socialno kontaktiranje -, kaže, da ob tem naletimo na dodaten problem, na vprašanje osebne zrelosti in integritete vpletenih. To svetovalca neizbežno postavlja pred kriterij osebne primernosti.

Delovna aliansa je zadnja med vsemi dobila mesto v teoriji kot dimenzija svetovalno terapevtskega odnosa. Še danes je zelo raziskovana in pomembna v vseh pristopih. Koncept terapevtske delovne alianse je nastajal v psihoterapiji v okvirih psihodinamičnih pristopov. V psihoterapevtskem leksikonu (Walrond Skinner, 1986) je pojem alianse opredeljen kot plod povezanosti med dvema ali več posamezniki v družini ali drugi skupini. Aliansa se vzpostavi s pozitivnim namenom razreševanja skupne naloge, ob skupnem interesu (za razliko od koalicije, v kateri se ljudje z različnimi interesi dogovorijo za sodelovanje bolj zaradi kljubovanja drugim). Delovna aliansa temelji na tistih komponentah, ki omogočajo samoopazovanje in s tem tudi samospreminjanje. Pomembno je, da terapevtske delovne alianse ne enačimo s svetovalnim odnosom v celoti.

Tudi delovna aliansa je do neke mere nerealističen, nekako umeten del odnosa, saj svetovallec ostaja v profesionalni vlogi. Realistični del pa temelji na individualnih značilnostih svetovalca in stranke, ki se srečata kot dve osebi.

Danes si pomembne definicije terapevtske in/ali svetovalne delovne alianse prizadevajo biti ateoretične, da bi omogočale empirično raziskovanje. Bordin (1979) je ponudil definicijo, po kateri je delovna aliansa kombinacija treh med seboj povezanih komponent, ki določajo kakovost in moč vseh odnosov pomoči. Te so: svetovančevo in svetovalčevo soglasje o ciljih obravnave, soglasje o nalogah za doseganje ciljev in razvoj vzajemne osebne navezanosti ali vezi. Gaston in sodelavci (1991, po Praper, 2013) ugotavljajo, da delovna aliansa določa od 36 do kar 57 odstotkov uspeha svetovanja.

Bordin (1988, po Horvath in Luborsky, 1993) meni, da pozitivna aliansa sama po sebi ni dejavnik uspeha, ampak le omogoča stranki, da se prepusti svetovalnemu procesu in v njem angažirano sodeluje. Svetovallec lahko vpliva na raven delovne alianse tako, da uvaja nove teme, metode in tehnike. Tehnični in procesni dejavniki pa pri vsem tem le podpirajo razvoj in osebno rast. Vsekakor je vpletenih še mnogo drugih spremenljivk.

Prepletanje dimenzij terapevtskega odnosa

Prisotnost dimenzij svetovalnega odnosa skozi svetovalni proces niha in se prepleta z različnimi poudarki, odvisno od obravnavanih vsebin in poudarkov.

Empatija je nepogrešljiva v začetnih fazah procesa. Brez nje svetovalnega odnosa sploh ni mogoče vzpostaviti. Empatični odziv svetovalca je še posebno pomemben ob svetovančevih regresivnih stanjih. Pomembno je, da svetovallec ne pogloblja regresije, ne odreši stranke odgovornosti zase in je ne pasivizira. Prikrita sporočila v stilu »Vidim, kako si ubog v svoji stiski; bom jaz poskrbel zate« so pokroviteljska in pogosto v svojem bistvu neempatična, ker ne upoštevajo strankinega »organizmičnega položaja«, to je razumevanja, kaj ta potrebuje, da se pobere iz regresije. Ustrezno empatično razumevanje svetovančevega položaja pa vseeno ostaja nepogrešljiva podlaga odnosa skozi ves proces, tudi v najbolj delovnih fazah.

Transferno kontratransferna dimenzija odnosa je neizogibni del relacijskega dogajanja, ne glede na to, kakšen je pristop. Razlika je le v tem, da se v analitičnih pristopih ta dimenzija osvetljuje in predeluje, da bi lahko stranka sebe prepoznavala in doživljala v dimenziji časa in življenjskega procesa. Tudi v svetovalnem procesu s poudarkom na »tukaj in zdaj« človekova odzivnost v odnosih za vse življenje nosi pečat mehanizmov tolmačenja socialnih shem, kot jih ta razvije v zgodnjih odnosih. Z drugimi besedami pomenijo »notranje izkustveno socialno okolje«. Človek jih razvija v otroštvu in nato izkušnje, čustva in odnosne sheme prenaša v kasnejše odnose - tudi v svetovalni odnos, v >

katerem jih stranka izraža v transfernih vsebinah. Nanje lahko svetovalec reagira kompatibilno s svojimi otroškimi težnjami, izkušnjami, odnosnimi shemami in čustvenimi vsebinami, naj se tega zaveda ali ne. Iz tega lahko doseže pozitivne premike v svetovalnem procesu le, če prepozna izvor in naravo izmenjave. V nasprotnem primeru lahko okvari ali ovira svetovalni proces. Asimetrija vlog in odgovornosti zato od svetovalca zahteva, da permanentno vzdržuje visoko raven osebne integritete.

Delovna komponenta odnosa močno pride do izraza v srednji fazi procesa, ko sta že vzpostavljena zaupanje in vzajemna odgovornost. Kakovost in moč delovne alianse sta izjemno pomembna dejavnika, ki napovedujeta uspešnost svetovalnega procesa. Pri tem kaže biti pozoren predvsem na čas, ki je potreben za vzpostavljanje alianse, saj je ta pomemben pokazatelj moči strankine osebnosti (Praper, 1999, 2008, 2013).

Raziskave zadnjih dveh desetletij potrjujejo naše izkušnje, s tem ko odkrivajo, da ima predvsem začetna delovna aliansa dobro napovedno vrednost svetovalnega uspeha. Začetna aliansa ima potemtakem tudi diferencialno diagnostično vrednost za oceno moči svetovančeve adaptabilnosti, ki bo imela odločilno vlogo

tudi v procesu predelav relevantnih psihičnih vsebin.

Svetovalec včasih dopusti, da mu stranka naloži svoje skrbi in odgovornost in potem zazna le to, da ga mučijo zaskrbljenost, jeza ali celo občutki nemoči. V takšnih primerih potrebuje supervizijo, v kateri lahko prepozna, da ni ustrezno uravnaval meja med seboj in stranko, pa tudi med svojo delovno vlogo in »otrokom v sebi«, ki se oglašava s svojimi težnjami in strahovi.

Svetovalnim delavcem je v pomoč in opozorilo to, da se dosledno ponavljajo raziskovalni rezultati, ki vsaj po začetni fazi vzpostavljanja svetovalnega odnosa in utrjevanja vezi z medsebojnim zaupanjem dajejo prednost vzpostavljanju delovne alianse in prehodu na metodično in tehnično usmerjanje na delovne naloge in cilje.

Tako spodbujamo svetovančeve aktivnosti za doseganje zadanih svetovalnih nalog. Samo empatični odnos, ki je zares nepogrešljiva podlaga za sodelovanje, je vseeno premalo za doseganje dobrih rezultatov, zato je nujno v procesu izobraževanja in usposabljanja zagotavljati bodočim svetovalcem ob strokovnih znanjih tudi trening intersubjektivnih spretnosti in tega umestiti v dobra teoretična znanja. To pomeni, da ne moremo zanemariti merila svetovalčeve osebne primerčnosti, saj ne bi bilo dobro, če bi prej razumevajočega svetovalca spremenili v tehnicističnega pragmatika in ga tako iz razvajajoče materinske figure spremenili v očetovsko avtoriteto, ki priganja k delu.

Viri

1. Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research, and practice*, 16, str. 252-260.
2. Feltham, C. (2000). V: S. Palmer (ur.): *Introduction to Counselling and Psychotherapy* (3-18). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
3. Gill, M. M. (1983). The interpersonal paradigm and the degree of the therapist's involvement. *Contemporary Psychoanalysis* 19: 200-237.
4. Horvath, A. O., Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6.1(4), str. 561-573.
5. Lamovec, T. (1988). Empatija. *Anthropos*, vol. 17, št. 6/7, str. 233-245.
6. Kokotovic, A. M., Tracey, T. J. (1990). Working alliance in the early phase of counselling. *Journal of Counselling Psychology*, 37(1), str. 16-21.
7. Palmer, S. (2000). *Introduction to Counselling and Psychotherapy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage publications.
8. Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*, druga izdaja. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
9. Praper, P. (2008). *Skupinska psihoterapija. Od mitologije do teorije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
10. Praper, P. (2009). Med svetovanjem in psihoterapijo. V: V. Bucik in sod. *Podobe psihologije* (117-126). Ljubljana, Filozofska fakulteta.
11. Praper, P. (2013). *Skupinska psihoterapija. Od teorije do znanosti*. Slovenj Gradec: Visoka šola za zdravstvene vede.
12. Rogers, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy; newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
13. Walrond Skinner S. (1986). *Dictionary of Psychotherapy*. London, New York: Routledge & Kegan Paul.

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Jedrna refleksija: poglobljanje refleksije v strokovnem razvoju

MARJETA ŠARIČ, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
marjeta.saric@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** Refleksija ima pomembno vlogo pri učiteljevem strokovnem delu. V prispevku je predstavljen model jedrne refleksije, katerega namen je povečati kakovost in globino refleksije učiteljev. Bistvene značilnosti tega modela izhajajo iz načel izkustvenega učenja, humanistične psihologije in gestaltpsihologije, pedagogike izobraževanja učiteljev, pozitivne psihologije in konceptov navzočnosti ter čuječnosti. V prispevku je izpostavljen tudi odnos med supervizijo in terapijo.

Ključne besede: jedrna refleksija, supervizija, strokovni razvoj učiteljev, odnos supervizija – terapija

● **Abstract:** Reflexion plays an important role in teachers' professional work. The article present a core reflexion model which aims at enlarging the quality and depth of the teachers' reflexion. The key characteristics of this model are based on the principles of the experiential learning, humanistic psychology and Gestalt psychology, teacher training pedagogy, positivist psychology, as well as on the concepts of presence and vigilance. At the same time the article highlights the relation between supervision and therapy.

Key words: core reflexion, supervision, teachers' professional development, relation between supervision and therapy

Bolj ko si postajamo domači na svojem notranjem ozemlju, z večjo gotovostjo poučujemo - in živimo.
Parker J. Palmer (1998)

V strokovnem razvoju učiteljev ima pomembno vlogo zmožnost refleksije o lastnem delu. V prispevku bom razpravljala o tem, kako lahko refleksija pripomore k večji strokovnosti učiteljev pri delu in kako le-te podpreti pri tem. Izhajali bomo iz modela jedrne refleksije po Fredu Korthagnu, nizozemskem izobraževalcu učiteljev. Ta model je bil v slovenskem jeziku že predstavljen (Korthagen, 2009, Korthagen in Vasalos, 2009a), zato se bomo osredinili predvsem na osnovna načela in idejne izvore, ki potrjujejo tezo, da ima lahko le kakovostna in poglobljena refleksija pomembno vlogo v strokovnem razvoju učiteljev. Z razumevanjem temeljnih predpostavk strokovno utemeljeno pristopimo k spodbujanju refleksije, kar prispeva k boljšemu razumevanju sebe v odnosu do lastnega dela ter posledično bolj kakovostno poučevanje. V besedilo je vključenih tudi nekaj lastnih izkušenj pri preizkušanju modela jedrne refleksije v slovenskem prostoru.

Kot ugotavlja Marentič Požarnik v članku, ki obravnava akcijsko raziskovanje na področju pismenosti (2013), obstaja vtis, da je pri učiteljih kakovostne refleksije malo, poglobljene in take, ki spreminja, še manj. V članku obravnavamo, kako so v praksi uveljavljene prvine akcijskega raziskovanja, v katerem se ciklično izmenjujejo obdobja načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in razmišljanja - analize. V kontekstu tega prispevka je pomembna zlasti zadnja faza, saj vključuje proces refleksije: razmišljujoč opis poteka dogajanja in možne razlage; kaj vse je vplivalo na neko dejavnost in zakaj, kakšni so bili odzivi akterjev in razlaga teh odzivov. Pokazalo se je, da je prav tej fazi namenjene najmanj pozornosti - redki so bili opisi, ki bi poleg opisa in konkretnih posledic dejavnosti vsebovali tudi reflektivni del, tako z vidika doživljanja kot z vidika nekih novih spoznanj. Podobno stanje je v kontekstu vpeljevanja timskega dela v šole zaznala tudi Polak (2012, str. 67): »Ugotavljam, da smo slovenski pedagoški delavci premalo večji kritične in profesionalne refleksije lastnega pedagoškega dela, kar posledično prispeva k temu, da je timska refleksija dogajanja v timu pod močnim vplivom bojzani, da se bomo svojim sodelavcem osebno zamerili, zaradi tega pa je pogosto presplošna, nestrokovna in premalo poglobljena.« Prav načrtno uvajanje in spodbujanje poglobljene kritične refleksije

učiteljev skozi različne oblike supervizijskih in drugih vrst srečanj lahko prispeva k reševanju tovrstnih težav.

Refleksija je ena od začetnih in ključnih izhodišč pri načrtovanju strokovnega razvoja, ki so po Korthagnu (2001, str. 71) tale:

1. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, ko ga bo usmerjala **lastna notranja potreba** (vloga notranje motivacije).
2. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, kadar bo izhajalo iz **njegovih izkušenj**.
3. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, kadar bo **podrobno reflektiral** svoje izkušnje.

Prvi dve načeli jasno poudarjata, kako pomembno je, da v usposabljanju in izobraževanju učiteljev upoštevamo njihovo motivacijo za učenje in izpopolnjevanje ter da gradimo na njihovih konkretnih izkušnjah. Na prvi pogled samoumevna izhodišča so v praksi precej težko uresničljiva. Prvo (notranja motivacija) je večkrat v nasprotju s tem, kar vodi učitelje k študiju ne le na dodiplomski ravni, temveč tudi v kasnejšem strokovnem usposabljanju, ko so že nekaj let v praksi. Sistem točkovanja za napredovanje na primer vpliva na to, da se učitelji seminarjev za strokovno izobraževanje in usposabljanje udeležijo kdaj tudi iz povsem drugačnih nagibov, kot predpostavlja prvo zgoraj izpostavljeno načelo. Poleg tega je precej zahtevno zasnovati kratka izobraževanja za večje število udeležencev tako, da bi izhajali iz konkretnih izkušenj posameznih učiteljev. V tem prispevku bomo posebno podrobno obravnavali tretje načelo, ki govori o pomembnosti podrobne in poglobljene refleksije svojih izkušenj.

Pojem refleksija

Pojem refleksija običajno razumemo kot razmišljanje, razglabljanje o neki stvari, dogodku, izkušnji (podrobnejši terminološki pregled gl. Cvetek, 2003). Po Deweyju (v Cvetek, 2003, Rodgers, 2002) je refleksija način razmišljanja profesionalcev; gre za proces učenja v praktičnih izkušnjah in iz njih. Ena od opredelitev refleksije v učnem procesu je, da gre za orodje, s katerim izkušnjo spremenimo v znanje (Boud, Keogh, Walker, 1985). Sodobnejši pogledi na refleksijo v strokovnem usposabljanju razširjajo pomen refleksije v tem smislu, da gre za širši pogled na neko konkretno izkušnjo v vseh njenih razsežnostih, ne le miselnih in idejnih, ampak tudi čustvenih (osebno doživljanje izkušnje), motivacijskih (potrebe, želje in cilji, ki so me vodili pri tem), osebnostnih itn. (npr. Korthagen in Vasalos, 2009b, Rodgers, 2002). Teoretiki in

»Ugotavljam, da smo slovenski pedagoški delavci premalo večji kritične in profesionalne refleksije lastnega pedagoškega dela, kar posledično prispeva k temu, da je timska refleksija dogajanja v timu pod močnim vplivom bojzani, da se bomo svojim sodelavcem osebno zamerili, zaradi tega pa je pogosto presplošna, nestrokovna in premalo poglobljena.«

raziskovalci ločijo več različnih ravni refleksije (npr. Schön, Van Maanen, v Cvetek, 2003). Proces ozaveščanja in integriranja ključnih elementov nekega dogodka lahko poteka na različne načine in na različnih ravneh, bolj ali manj kompleksno. Tukaj obravnavani model »jedrne refleksije« po Korthagnu (2009) bi lahko uvrstili med kompleksnejše, celostne in globinske pristope.

Naj na kratko pojasnimo še odnos med pojmom **refleksija in supervizija**, saj ju večkrat zasledimo skupaj. Refleksija je notranji proces, ki lahko poteka v različnih kontekstih in oblikah. Supervizija je načrtno spodbujanje refleksije z namenom podpiranja strokovnega razvoja. Ko torej govorimo o refleksiji, imamo v mislih notranji proces posameznika, s pojmom supervizija pa označujemo oblikovanje optimalnih okoliščin (psiholoških, socialnih, fizičnih) za to, da proces refleksije poteka kakovostno in poglobljeno. Kot pravi Kobolt: »Kljub temu da o enoviti supervizijski teoriji ni mogoče govoriti, je skupni imenovalc supervizijskih modelov refleksija poklicnega ravnanja oziroma poklicno učenje.« (2004, str. 13). Ko v tem prispevku govorimo o modelu *jedrne refleksije*, imamo v mislih enega od supervizijskih modelov v strokovnem razvoju učiteljev in drugih pedagoških delavcev. V tem smislu bomo uporabljali tudi termina supervizor in supervizant.

Jedrna refleksija – osnovne predpostavke in idejni izvori

Osnovne predpostavke, iz katerih izhaja model *jedrne refleksije*, so (Korthagen in Vasalos, 2005):

- učitelji samodejno reflektirajo svoje izkušnje, vendar se sistematična refleksija pogosto razlikuje od tega, kar so učitelji vajeni početi;
- notranje vodeno učenje ob podpori/strukturi, ki jo dajejo mentor, supervizor in usposobljeni kolegi, prispeva k strokovni rasti učitelja;
- izvori vedenja učiteljev niso vedno zgolj racionalni in tehnični (v smislu nekih postopkov stroke, ki so se jih naučili pri študiju), ampak so velikokrat »obteženi« z njihovimi bolj ali manj zavestnimi predpostavkami, osebnimi teorijami, nezavednimi prepričanji ipd. Upoštevanje teh manj racionalnih izvorov učiteljevega vedenja in optimizem, da lahko vplivamo nanje, jih imamo za učno izkušnjo in s tem povečujemo strokovno znanje učitel-

Za učinkovito učenje je značilno, da se večkrat vračamo po krogu, se ponovno vrnemo na fazo, v kateri smo že bili, vendar ima vsako novo vračanje neko novo kakovost.

jev, je v bistvu modela supervizije APZUP¹ in jedrne refleksije.

Model *jedrne refleksije* ni nastal v praznem prostoru kot nekaj povsem novega, zato bomo predstavili idejne vplive in kontekst njegovega razvoja. Seveda te izvirne ideje Korthagen (2009) zavestno vključuje v svoj model in bolj ali manj jasno utemeljuje njihovo uporabo v novi sintezi, imenovani *jedrna refleksija*. Sprva je Korthagen s sodelavci razvijal model supervizije APZUP (obrazložen spodaj), ki ga je kasneje »obogatil« z jedrno refleksijo, s katero je želel poglobiti in povečati supervizijske učinke.

Izkustveno učenje po Kolbu

Model, ki so ga Korthagen in sodelavci (npr. Korthagen in Wubbels, 2001, Korthagen in Vasalos, 2005) razvili v namen strukturiranja refleksije, je v bistvu zelo podoben Kolbovem krogu izkustvenega učenja, pri katerem gre za ciklični proces, ki prehaja od konkretne izkušnje prek razmišljujočega opazovanja do teoretične osmislitve in eksperimentalnega načrtovanja nove izkušnje (Kolb, 1984). Vendar sta Kolbov model in njegova uporaba v izobraževanju učiteljev za Korthagna in kolege preveč ozko kognitivno zastavljena, saj naj bi dajala prevelik poudarek na abstraktne pojme, ki prevladujejo na račun konkretnih in bolj individualnih pojmov, podob, občutkov in potreb (Korthagen in Wubbels, 2001). Korthagen trdi, da »Kolbov model bolj ustreza tradicionalnemu pogledu na učitelje, se pravi kot na ljudi, ki se zavestno odločajo na temelju splošnih konceptov in teorij« (2009, str. 9). Zato ga je preoblikoval. Prvi korak je še vedno neka *akcija*, dejanje, torej faza konkretne izkušnje po Kolbu. Drugi korak je *pogled nazaj* - refleksija, ki je usmerjena v razmišljanje, čustva, potrebe in vedenje tako učitelja kot učencev oziroma drugih udeleženih v izbrani izkušnji. Tretji korak, ki je soroden Kolbovi abstraktni konceptualizaciji, se v tem modelu imenuje *zavedanje bistvenih vidikov*, v katerem skušamo ugotavljati neskladja med učiteljevimi razmišljanji, doživljanjem, hotenji in vedenjem ter/ali neskladja pri teh vidikih med učiteljem in učenci. V tem koraku Korthagen dopušča tudi možnost, da supervizor vnaša v proces čisto teoretične razlage, vendar mora biti pozoren, kako supervizant dojema tovrstne intervencije (Korthagen, 2001). Teoretična načela morajo vsekakor biti čim bližje temu, kar supervizant ozavešča v tem koraku. V četrtem koraku iščemo in *ustvarjamo alternativne načine delovanja* za konkretno okoliščino, ki jih potem v petem koraku supervizant tudi *preizku-*

¹ APZUP je kratica za posamezne korake v modelu supervizije, in sicer gre za aktivnost, pogled nazaj, zavedanje bistvenih vidikov položaja, ustvarjanje drugačnih metod vedenja in poskus. Več o tem v nadaljevanju članka in v Korthagen (2009). >

si. Po začetnicah petih korakov ta model imenujemo kar APZUP (aktivnost, pogled nazaj, zavedanje bistvenih vidikov položaja, ustvarjanje drugačnih metod vedenja in poskus).

Podobno kot Kolbov model tudi model APZUP predpostavlja cikličnost in nelinearno, spiralno odvijanje procesa. To pomeni, da je za učinkovito učenje značilno, da se večkrat vračamo po krogu, se ponovno vrnemo na fazo, v kateri smo že bili, vendar ima vsako novo vračanje neko novo kakovost.

Humanistična in gestaltpsihologija in terapija

V modelu APZUP in kasneje v jedrni refleksiji je upoštevana Maslowova osnovna ideja o tem, da so pogoj za samouresničevanje zadovoljene temeljne potrebe po varnosti. Potrebe po varnosti so močnejše od potreb po rasti (Maslow, 1968, v Korthagen, 2001). Torej se bodo v ogrožajočem okolju, brez občutka psihološke varnosti, učitelji upirali učenju novega. Vloga supervizorja je, da zagotavlja temeljni občutek varnosti, če želi učitelja povabiti v plodno raziskovanje lastnih notranjih procesov. Intervencije za spodbujanje učiteljev po posameznih korakih izhajajo iz humanistične psihologije in izpeljanih sorodnih terapevtskih in svetovalnih pristopov (npr. Carkuff, 1969, Egan, 2000, Rice in Greenberg 1990, Rogers, 1969 - vse v Korthagen in Vasalos, 2005). Pri drugem in tretjem koraku, ko gledamo nazaj na položaj in ozaveščamo ključne vidike, so v prvi vrsti pomembni tri temeljne svetovalčeve/supervizorjeve lastnosti, povzete po Rogersu: sprejemanje, empatija in pristnost. Nepresojajoče sprejemanje je pomembno z vidika prej omenjene psihološke varnosti, ki posameznika razbremeni, tako da se lahko ukvarja tudi z bolj napornimi in bolečimi temami v svojem poklicu. V drugem in tretjem koraku usmerjamo učitelja k jasnosti s pomočjo *vprišanj za konkretiziranje*, v katerih se prav tako kaže usmerjenost k celostni obravnavi izkušnje, torej ne le na ravni razmišljanja, ampak tudi na vedenjski, čustveni in motivacijski ravni.

1. Kakšen je bil kontekst?
2. Kaj sem naredila?
3. Kako sem razmišljala?
4. Kako sem se počutila?
5. Kaj sem hotela/potrebovala?
6. Kaj je naredil učenec/učitelj/x/?
7. Kako je razmišljal učenec/učitelj/x/?
8. Kako se je počutil učenec/učitelj/x/?
9. Kaj je hotel/potreboval učenec/učitelj/x/?

Pri snovanju modela APZUP in jedrne refleksije je imela vpliv tudi gestaltpsihologija. Korthagen in Wubbels (2001) ugotavljata, da se učitelji ne vedejo vedno v skladu z nekimi logičnimi in racionalnimi načeli. V obdobju nastajanja modela je bilo (in je v veliki meri še vedno) v poučevanju učiteljev popularno obravna-

vati obstoječa pojmovanja in predpostavke (angl. preconceptions), za katere velja, da imajo močan vpliv na odločanje in ravnanje učiteljev v konkretnih razrednih razmerah in ki jih tudi dolgotrajno šolanje spremeni malo ali sploh ne. Avtorja poudarjata, da poučevanja ne vodijo le »gole« ideje in zavestno oblikovani pojmi, temveč tudi manj zavestni deli posameznikove osebnosti, kot so čustva, vrednote, vzorniki, biografske izkušnje itn. Celoto vsega tega imenujeta *gestalt*, kar razumeta kot nerazdružljivo celoto potreb, vrednot, pomenov, preferenc, občutij, vedenjskih tendenc, vse to skupaj pa vpliva, pogosto nezavedno, na človekovo ravnanje. Ta vpliv je zlasti močan v okoliščinah, ki zadevajo celotno učiteljevo osebnost, ki se ga torej osebno dotikajo, obenem pa je potrebno takojšnje reagiranje, brez posebnega razmišljanja in namerne izbire. V takih primerih, ki jih v poučevanju ni malo, bo učitelj ravnal spontano in na podlagi obstoječih *gestaltov*. Refleksija naj bi vključevala tudi te manj zavestne in manj kognitivno usmerjene odzive učiteljev, saj so prav ti mnogo močnejši, vztrajnejši in bolj odporni na spremembe kot neke na kognitivni ravni pridobljene zamisli in pojmi.

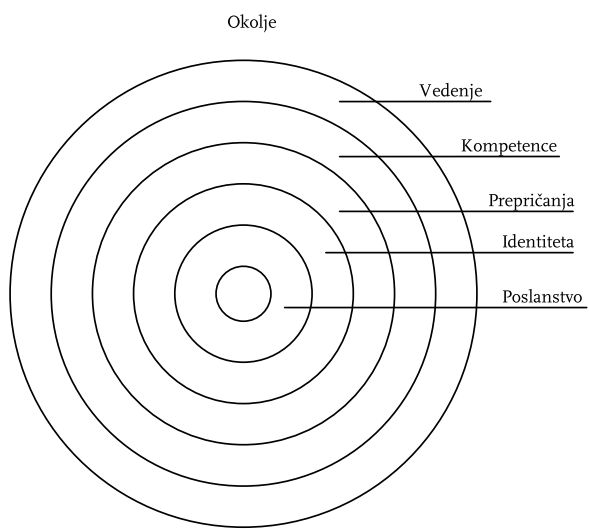
Pedagogika izobraževanja učiteljev

Pri opisovanju idejnih vplivov nastajanja in razvoja jedrne refleksije naj izpostavimo tudi različne smeri in iniciative v izobraževanju učiteljev. Model APZUP je nastal kot odziv na prevlado kompetenčnih modelov v izobraževanju učiteljev. Korthagen in Vasalos (2009a) opozarjata na kritične točke pristopov, v katerih imajo osrednje mesto seznanje kompetenc. Povzemata izsledke raziskav in ugotavljata, da »zahteve po izobraževanju učiteljev na temelju kompetenc lahko privedejo do procesa deprofesionalizacije« (str. 15), ter opozorita na nevarnost, da bi s tem učitelji začutili, da njihovega temeljnega navdiha za poučevanje ne jemljemo resno. Pogosti rezultati raziskav pri učiteljih začetnikih so, da ko začnejo z delom v razredu, ne uporabljajo teorije, ki so se je učili na dodiplomskem študiju, da je prehod iz izobraževalne institucije na delovno mesto težaven in čustveno naporen in da nanj niso bili ustrezno pripravljene (Korthagen in Wubbels, 2001). Pogosto tudi pozitivna naravnost do refleksivne prakse, ki je bila vzpostavljena v času študija, v obdobju vpeljevanja v učiteljski poklic kaj hitro uplahne.

Tehnično-racionalni model, v katerem pojmujejo učitelja kot nekoga, ki se odloča in ravna na podlagi teoretičnih in eksperimentalno preverjenih znanj, se ni izkazal skladen s tem, kar se dogaja z učitelji, ko iz dodiplomskega študija začnejo z učiteljsko prakso (Korthagen, 2009). Zato so se vse glasneje začele pojavljati pobude za več »osebnega« v izobraževanju učiteljev (Loughran, 2006, McLean, 1999, vse v Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009). Palmer (1998) v svojem delu npr. zelo nazorno in prepričljivo opisuje razliko med učiteljem, ki je v sebi razdeljen, in tistim, ki poučuje

iz »sebe«. Namen jedrne refleksije je, da učitelji spoznajo, kdo so, kaj jih vodi pri njihovem delu. »Jasno je torej, da se pomikamo k bolj v osebnost usmerjenemu pogledu na izobraževanje učiteljev, ne pa h kompetenčnemu modelu, ki pogosto temelji na seznamu standardov oziroma kompetenc.« (Korthagen, 2009, str. 11) Vendar debata okoli tega, ali je primernejši na kompetencah temelječi pristop ali na osebnostni razvoj usmerjeni pristop, povzroča prevelik kontrast, neko navidezno dihotomijo. Izkazala se je potreba po iskanju pristopa, ki v izobraževanju učiteljev ne izključuje niti obvladovanja kompetenc niti človeka (Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009). Za učiteljski poklic je značilno prepletanje strokovnega in osebnega, zato naj bi tudi modeli za spodbujanje refleksije vključevali prav to.

Model APZUP pomeni neko ogrodje, temeljno strukturo, ki podpira proces refleksije. Korthagen in Vasalos (2005) sta ugotavljala, da je uporaba modela v praksi poleg dobrih rezultatov pokazala tudi neučinkovitost, precejšnjo »plitkost« in druge neželene učinke tovrstnega spodbujanja refleksije. Zvesto sledenje vsem petim korakom po modelu samo po sebi ni prineslo učinka: to je poglobljene refleksije, ki spreminja. Na primer, problem, ki ga je izpostavil učitelj, je ostal, njegovo dojetje se ni spremenilo, težave so se kopičile, k temu se je priključilo še nezadovoljstvo in odpor do refleksije. Korthagen in Vasalos (2005) sta to pripisala temu, da so se v refleksiji dotaknili le zunanjih vidikov položaja, niso pa globlje obravnavali problema, kadar je bila srž problema v globljih ravneh. Zato sta predlagala še vsebino procesa - na kaj naj se naslanja supervizant v teh strukturiranih korakih. Uporabila sta t. i. Batesonov »model čebule« (Dilts, 1990 v Korthagen in Vasalos, 2005, glej tudi Korthagen, 2009), ki ponazarja šest ravni refleksije (slika 1).



Slika 1. »Čebulni« model ravni v refleksiji (Korthagen, 2009)

Če gremo še globlje, so vprašanja, okoli katerih se vrti refleksija: v čem je smisel, kaj mi daje moč, da to počnem, zakaj sem tukaj idr. Kadar se supervizija dotakne dveh najglobljih plasti, lahko govorimo o jedrni refleksiji.

Refleksija običajno poteka na prvih štirih ravneh. Na ravni okolja poteka, ko je poudarek na tem, s čim vse se sooča učitelj, kaj vpliva na njegovo delo, pa se ne nahaja v njem samem (npr. lastnosti učencev, vpliv staršev, organizacija šolskega sistema itn.). Refleksija na ravni vedenja pomeni obravnavo tako neučinkovitih in neuspešnih odzivov kot tudi učinkovitih in dobrih ravnanj v neki šolski okoliščini. Na ravni kompetenc se supervizant usmeri k temu, kar zmore in zna. Raven prepričanj pomeni vsa tista verjetja in razlage sveta, ki so že precej globoko zasidrana in za posameznika pomenijo nekaj resničnega, nekaj, kar dejansko obstaja na način, kot si ga razlagamo. Običajno so nezavedna in jih jemljemo kot samoumevna dejstva, npr. pogosto prepričanje učiteljev začetnikov, da jih učenci s svojim izzivalnim ravnanjem preizkušajo (Korthagen in Vasalos, 2005). Že na ravni prepričanj se pojavi težava, če skušamo problem reševati z običajnim tehnično-racionalnim modelom. Vendar je zadeva pogosto zasidrana globlje. Na peti ravni, ravni identitete, se učitelj lahko vpraša, kakšen želi biti kot učitelj oz. kako vidi sebe kot učitelja, kdo je on v tej vlogi ipd. Če pa gremo še globlje, so vprašanja, okoli katerih se vrti refleksija: v čem je smisel, kaj mi daje moč, da to počnem, zakaj sem tukaj idr. Kadar se supervizija dotakne dveh najglobljih plasti, lahko govorimo o **jedrni refleksiji**.

Pozitivna psihologija

Jedrna refleksija je utemeljena tudi na podlagi spoznanj pozitivne psihologije - gibanja v psihologiji, ki se razvija zadnji dve desetletji in katerega osrednja ideja je osredinjanje na človekove osebne vrline, na značajska močna področja (Korthagen in Vasalos, 2009a). Začetnika tega gibanja Seligman in Csíkszentmihályi (2000, v Korthagen in Vasalos, 2009a) sta izhajala iz stališča, da je v psihologiji preveč poudarjena patologija, pomanjkljivosti in težave pri človeku, premalo pa se posveča temu, kar je dobro in kako negovati ter spodbujati osebne lastnosti, kot so pogum, ljubezen, ustvarjalnost idr. Prav tem lastnostim v modelu jedrne refleksije rečemo **jedrne kvalitete** oz. jedrne vrline. Korthagen in Vasalos (2009b) se zavzemata za to, da bi prešli od načina »pomanjkljivosti« - to je običajni način, usmerjen k temu, kar nam ne gre dobro in kako moramo to izpopolniti, kako moramo popraviti svoje šibke strani ali prepričanja tipa tega ne zmorem, omejujejo me zunanji dejavniki, sistem, starši, družba ipd., k načinu »močnih področij«, ki poudarja to, kar je že implicirano

tno v vsakem človeku, torej najti neko dobro področje, ki kaže težnjo k življenju in rasti. Zelo značilni za poklice pri delu z ljudmi so empatija, ljubezen, prožnost in iznajdljivost v nepredvidljivih okoliščinah, ustvarjalnost, spontanost idr. Razlika med kompetencami in jedrnimi kvalitetai je v tem, da kompetence prihajajo od zunaj, so naučene oz. pridobljene veščine in lastnosti, medtem ko so jedrne kvalitete vedno implicitno navzoče v posamezniku kot neki speči ali izraženi potencial. So nedeljive (delujejo celostno, ne moremo jih razstaviti na posamezne komponente), imajo visoko transferno vrednost (izražamo jih v različnih življenjskih okoliščinah) in dajejo človeku občutek »To sem jaz« (Korthagen in Vasalos, 2009a).

Kot že rečeno, model jedrne refleksije predpostavlja več različnih, med seboj odvisnih ravni. Neskladja med ravnmi so pogosto razlog za doživljanje problema, krepitev skladnosti pa omogoča občutek smisla, »zanosa«. Zanos je v psihologijo vpeljal Csíkszentmihályi (2008), ki je proučeval lastnosti izjemno uspešnih, učinkovitih in psihološko gledano izpopolnjenih oseb. Ugotovil je, da ti pri svojem delu poročajo o stanju zanos, to je stanja, v katerem ljudje doživljajo globoko radost, sproščenost, ustvarjalnost, popolno vključenost v tok življenja. Gre za optimalno ujemanje med zahtevami okoliščine in posameznikovimi notranjimi kapacitetami. Csíkszentmihályi tudi ugotavlja, da to stanje ni omejeno samo na izjemne posameznike, dostopno je lahko vsakemu izmed nas.

Pri jedrni refleksiji je zelo pomembno, da začnemo z jasnimi poudarkom na prepoznavanju svojih jedrnih kvalitete. Pozornost usmerimo na prepoznavanje tega, katere osebne vire moči imamo oz. mobiliziramo za soočanje z življenjskimi težavami. Tu se model naslanja

na še eno glavnih predstavnic

pozitivne psihologije,

Barbaro Fredrickson

(2001), ki pro-

učuje lastnosti in

funkcijo pozitivnih

čustev. Zasnova je mo-

del *razširiti in*

graditi, ki pravi,

da izkušnja po-

zitivnega čustvo-

vanja *razširi* posameznikov

trenutni

mišljenjsko-vedenjski

repertoar, kar posledično

omogoča, da ljudje *gradijo* osebne

vire moči, tako intelektualne, osebnostne kot fizične in socialne. Pomembno je torej graditi na zavedanju pozitivnih lastnosti. Namen jedrne refleksije je spodbuditi, »da se učitelji zavedajo svojih jedrnih kvalitete, da bi jih lahko uporabljali bolj namerno in sistematično« (Korthagen 2009, str. 11).

Za vzpostavljanje navzočnosti je potrebna zadostna mera psihološke varnosti, ki omogoča, da ne bežimo od napetosti, ampak jo skušamo imeti na še vzdržni razdalji in biti sprejemajoče in sočutno navzoči z njo.

Navzočnost in čuječnost

Zadnji in odločilni korak v razvoju jedrne refleksije je vključevanje pojma *navzočnosti* (angl. presence) (Korthagen in Vasalos, 2009b). Prepleta se z gestaltističnim načelom »tukaj in zdaj«. Korthagen in Vasalos (2009b) opredelita navzočnost po Rodgers in Raider-Roth (2006) kot izkušnjo, v kateri je posameznik v celoti pozoren na to, kar se dogaja v danem trenutku. Avtorici opisujeta navzočnost pri poučevanju kot »stanje budne zavesti, dojemljivosti in povezanosti, usmerjene k miselnim, čustvenim in telesnim dogajanjem tako posameznika in skupine v kontekstu njihovega učnega okolja, ter zmožnost odzivanja s premišljenim in sočutnim najboljšim naslednjim korakom« (str. 266). Navzočnost je sorodna pojmu *čuječnosti* (angl. mindfulness), ki je v psihologiji (zlasti klinični in zdravstveni, pa tudi v drugih smereh) vse bolj popularna tema (Ryan, 2003, Kabat-Zinn, 1990, v Korthagen in Vasalos, 2009b). Čuječnost je običajno opredeljena kot »nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje dogajanja v sedanjem trenutku« (Černetič, 2005, str. 73) in se pogosto prekriva s pomenom in uporabo pojma navzočnost. Meijer, Korthagen in Vasalos (2009) so na primeru spremljanja supervizije z učiteljico pokazali, kako lahko konkretno uporabimo pojem *navzočnosti* pri usposabljanju učiteljev. Namen supervizije je bil povečati povezanost med osebnim in strokovnim v delu in doživljanju učiteljice. Ta povezava se je vzpostavila skozi »premik v zavedanju: učiteljčina refleksija se je premaknila od fokusa na številne probleme k večjemu zavedanju njenih močnih področij, njene navzočnosti in njeni viziji, kako želi poučevati« (Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009, str. 306). S povečanim zavedanjem sebe in drugih v konkretni okoliščini (navzočnost) in z namernim usmerjanjem pozornosti (čuječnost) razvijamo strokovno vedenje in povečujemo učinkovitost dejavnosti v konkretnih pedagoških okoliščinah.

V jedrni refleksiji supervizor spodbuja ubesedenje idealnega položaja in zavirajočih dejavnikov. Zrcali supervizantove odzive in preverja, na kateri ravni se nahajajo zavirajoči dejavniki (vedenje, kompetence, prepričanja, identiteta, poslanstvo). Kadar se zavirajoči dejavniki nahajajo v okolju, je smiselno preveriti prepričanja v zvezi s tem. Pomembno je, da supervizant začuti razhajanje med idealnim položajem in težavo. To razhajanje običajno spremlja stanje napetosti, ki je precej neprijetno in bi od njega najraje zbežali, se nekako zamotili ipd. Za vzpostavljanje navzočnosti je potrebna zadostna mera psihološke varnosti, ki omogoča, da ne bežimo od napetosti, ampak jo skušamo imeti na še vzdržni razdalji in biti sprejemajoče in sočutno navzoči z njo (Gendlin, 2003). Seveda je to šele del procesa in ne pomeni, da je težava kaj manjša ali da je izginila. Omogoča pa, da se z njo soočimo »iz oči v oči«, kar lahko ima transformativno moč.

Jedrna refleksija v praksi – nekaj osebnih opažanj

Ob izvajanju modela jedrne refleksije z nekaj osnovnošolskimi učiteljicami sem imela možnost tudi sama preizkusiti zgoraj predstavljene ideje. V nadaljevanju bom navedla nekaj osebnih opažanj, ki so bolj anekdotičnega tipa, saj je konkretna študija primera, s katero bi lahko z večjo empirično gotovostjo podprla svoje trditve, še v pripravi. Z navedenimi opažanji želim ponazoriti nekatere od zgoraj predstavljenih idej. Supervizijska srečanja so potekala individualno, po dogovoru z učiteljicami na dva do tri tedne v šestmesečnem obdobju. Ena od ključnih stvari, ki sem se je naučila, je ta, da metode in tehnike ne zadoščajo za celostno in globinsko refleksijo. To ne pomeni, da niso potrebne - še kako so dobrodošle v iskanju idej, kako zastaviti in izpeljati konkretno supervizijsko srečanje. Vendar je bila ključni dejavnik za vzajemen občutek uspešnega poteka supervizije **kakovost osebnega stika**, ki sva ga s posamezno učiteljico bili zmožni vzpostaviti pri supervizijskih srečanjih. Ko sva ga vzpostavili, je proces refleksije stekel gladko, kadar pa tega stika ni bilo, sva z učiteljico sicer sledili tehniki in napotkom za vodenje supervizije, a do sprememb v odnosu do izpostavljenе težave ni prišlo.

Pri konkretnih primerih se je tudi izkazalo, kako je pomembno **konkretiziranje problema**. Kadar sva z učiteljico pri obravnavi kompleksnega problema ostajali pri obravnavi konkretne točke, ohranjali fokus na konkretni lokaciji in času s konkretnimi osebami, je bila večja verjetnost za neki nov vpogled v položaj, za spremembo perspektive, vpogled v naravo odnosa ali kako drugo spremembo v odnosu do težave. Pokazalo se je, da je potrebnega veliko truda za to, da nas ne zanese v ohlapne presoje, poploševanja na širše družbene in sistemske dejavnike ter druge vrste oddaljevanja od resničnega problema tukaj in zdaj. Še zlasti v začetnih fazah procesa, ko so se učiteljice še navajale na ta način refleksije, so bila navedena vprašanja za konkretiziranje v veliko pomoč.

»V svoj notranji krog lahko stopimo, če se izročimo hrepenenju, ki se giblje tesno za - ali pred - našimi strahovi.«

Ko se privadimo konkretiziranja problema in postane navada, lahko poteka nadaljevanje in poglobljanje refleksije proti jedrnim ravnam. Ob delu z učiteljicami sem tudi spoznala, da pripravljenost **izpostaviti lastno ranljivost** prinese največji učinek. Kadar smo se začele gibati proti notran-

Pri jedrni refleksiji je pomembno to, da se ukvarjamo z iskanjem notranjih potencialov in pozitivnih virov navdih, ki sicer, če ostajamo na zunanjih plasteh, niso dosegljivi.

jim plastem čebule, so se učiteljice odzvale različno, gotovo pa smo bile bližje neki ključni spremembi, ko so bile učiteljice pripravljene delati s svojimi dilemami, skrbmi in strahovi. Kot pravi Palmer (1998, str. 55): »V svoj notranji krog lahko stopimo, če se izročimo hrepenenju, ki se giblje tesno za - ali pred - našimi strahovi.« Vendar je na tej točki pomembno opozorilo, da imajo psihične obrambe svojo funkcijo in da je vloga supervizorja vendarle drugačna od vloge psihoterapevta, o čemer bo tekla beseda v naslednjem odstavku.

Tanka meja med supervizijo in terapijo

Ker so intervencije ter učinki supervizije precej podobni psihoterapevtskim, se postavlja vprašanje o razlikah in podobnostih med supervizijo in terapijo. Vec (2004, str. 152-153) navaja, da imata nekatere skupne cilje, kot so »ozaveščanje klienta/supervizanta o določenih vidikih lastnega delovanja, spodbuda in razvoj potencialov za konstruktivno soočanje s stiskami, obremenitvami in krizami, spodbuda in razvoj sposobnosti za realno presojo dogajanja in funkcionalno delovanje in izbiro življenjskih alternativ«.

Razlike pa so v usmerjenosti v različna področja: supervizija v področje strokovnega dela, terapija v obravnavo psihodinamike osebnosti v različnih življenjskih okoliščinah. Razlikujeta se v namenu: supervizija spodbuja rast in spremembe v poklicni identiteti v smeri bolj kakovostnega opravljanja dela, psihoterapija je usmerjena v spremembe na osebnostni ravni v smeri bolj celovitega funkcioniranja posameznika. Tudi motivacija ljudi, da se udeležijo ene ali druge dejavnosti, je različna; medtem ko v psihoterapijo ljudje običajno prihajajo zaradi akutnih življenjskih težav, se supervizije udeležijo posamezniki, ki jih zanima napredovanje in razvoj na njihovem strokovnem področju (Vec, 2004). Avtorica supervizijo postavlja na središčno točko »dimenzije edukacija-supervizija-terapija, saj lahko v različnih situacijah vsebuje tako edukativne kot terapevtske elemente« (str. 153).

Kljub vsem naštetim razlikam so uporabljene intervencije (metode, načini doseganja ciljev) podobne, seveda z različnim poudarkom, namenom in v različnem kontekstu. In čeprav smo jasno razmejili razlike, je vendarle v globljem strokovnem razvoju nemogoče povsem razmejiti osebno od strokovnega, kar poudarjata tudi Korthagen in Vasalos (2009b). Opozarjata na strah, da bi s poglobljanjem v superviziji lahko trčili na travmatske izkušnje ali druge težke osebne probleme iz posameznikovega življenja, ta strah pa potem zavi-
ra poglobljanje refleksije. Pri jedrni refleksiji se je skorajda nemogoče izogniti zadev izza čisto strokovnega >

področja, še posebno če pomislimo na osrednje plasti »modela čebule«, kot sta identiteta in poslanstvo. Vendar je prav pri jedrni refleksiji pomembno to, da se ukvarjamo z iskanjem notranjih potencialov in pozitivnih virov navdiha, ki sicer, če ostajamo na zunanjih plasteh, niso dosegljivi. Zato se pri ukvarjanju z globljimi, osebnimi zadevami supervizor namerno in jasno usmeri na strokovno področje, ostalih tem, ki se lahko pojavijo ob tem, kot npr. prej omenjene travmatične izkušnje iz otroštva, pa ne vključuje v supervizijo (Korthagen in Vasalos, 2009b). Supervizor mora biti pozoren in pripravljen na to ter se znati odzvati v teh (čez)mejnih okoliščinah, tako da npr. napoti posameznika k za to usposobljenim strokovnjakom. Iz vseh do sedaj omenjenih zahtev do supervizorja sledi tudi, da poglobljene refleksije ne potrebujejo le učitelji, temveč tudi tisti, ki se kdaj najdemo v vlogi supervizorja, saj le tako lahko kar se da namerno in zavestno spodbujamo kakovostno refleksijo.

Sklepne misli

V prispevku sem skušala utemeljiti dojemanje refleksije kot pomembnega dela procesa strokovnega razvoja. Vendar lahko refleksija, če jo napačno razumemo in/ali izvajamo, postane tudi nepotrebno breme ali celo ovira, zato je pomembno, kako se lotimo tega procesa. Refleksija je proces oziroma način razmišljanja, ki je učiteljem sicer poznan, še vedno pa je zanje precejšen izziv. Po eni strani zahteva čisto konkretno časovno in organizacijsko zavzetost (treba si je vzeti čas in se držati nekaterih načel) ter seveda osebno pripravljenost za globlje učenje. Po drugi strani je potrebna podpora z različnih strani, tako strokovnjakov kot tudi kolegov in vodstva šole. In čeprav obstajajo dobri modeli in izvajalci, ki nam lahko pomagajo na poti samospoznavanja, je potrebno še nekaj več - volja, da se tega poglobljenega, naporega vendar izpopolnjujočega dela lotimo in vztrajamo pri njem.

Viri

1. Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
2. Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
3. Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, št. 1, str. 104-121.
4. Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, letn. 14, št. 2, str. 73-92.
5. Gendlin, E. (2003). *Focusing*. London: Rider, Random House.
6. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, letn. 56, št. 3, str. 218-226.
7. Kobolt, A. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V: A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 11-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
9. Korthagen, F. A. (2001). Helping individual student teacher become reflective: The supervisory process. V: F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf in T. Wubbels (ur.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (str. 108-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 40, št. 4, str. 4-14.
11. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, letn. 11, št. 1, str. 47-71.
12. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009a). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 40, št. 4, str. 15-21.
13. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009b). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Prispevek na konferenci EARLI, Amsterdam, Avgust 2009.
14. Korthagen, F. in Wubbels, T. (2001). Learning from practice. V: F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf in T. Wubbels (ur.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (str. 32-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, letn. 25, št. 2, str. 297-308.
16. Marentič Požarnik, B. (2013). Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 44, št. 2-3, str. 16-22.
17. Palmer, P. (1998). *Poučevati s srcem*. Ljubljana: Educy.
18. Polak, A. (2012). Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 43, št. 3-4, str. 61-70.
19. Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, letn. 104, št. 4, str. 842-866.
20. Rodgers, C. R. in Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, letn. 12, št. 3, str. 265-287.
21. Vec, T. (2004). Intervencije v superviziji na področju vzgoje in izobraževanja. V: A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 147-173). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Delavnice Z roko v roki v puberteto

ALEKSANDRA LAMPRET SENČIČ, Osnovna šola Glazija Celje
aleksandra.lampret-sencic@guest.arnes.si

VESNA PEČARIČ, Osnovna šola Glazija Celje
vesna@pecaric.si

● **Povzetek:** V prispevku želimo predstaviti pomen in uporabo delavnic pri ozaveščanju mladostnikov s posebnimi potrebami o izzivih, ki jih prinaša puberteta. Delavnice so lahko uspešno sredstvo pri prenosu informacij, saj omogočajo aktivno udeležbo prav vsakega člana glede na njegove zmožnosti in željo po sodelovanju, prav tako pa ponujajo zanimiv pristop k dani temi. To je še toliko bolj pomembno za otroke s posebnimi potrebami, ki imajo pogosto težave pri izražanju oziroma podajanju in utemeljitvi svojega mnenja, bodisi zaradi šibke samopodobe in introvertiranosti ali pa so se preprosto na podlagi izkušenj sprijaznili z dejstvom, da težko konkurirajo sovrstnikom na rednih osnovnih šolah. Z uporabo delavnic spoznavajo značilnosti mladostniškega obdobja sproščeno (za marsikoga je to tudi edini način), hkrati pa krepijo svoje komunikacijske in socialne veščine ter pridobivajo pozitivne izkušnje, ki vplivajo na njihovo samopodobo. V članku je opisan primer izbrane delavnice in analiza le-te.

Ključne besede: delavnice, mladostniki s posebnimi potrebami, izzivi pubertete

Workshops hand in hand with puberty

● **Abstract:** The article presents the purpose and the usage of the workshops enabling adolescents with special needs to better understand the challenges of the puberty. Due to the fact that everybody can take a part in a

workshop according to their abilities and wishes, they could be a successful tool in information transfer as well as they can offer an interesting approach to the given topic. This is essential for children with special needs as they frequently have difficulties in expressing themselves either because of low self-esteem and introversion or because of previous experience with their peer in regular schools. Via workshops they are able to get familiar with the characteristics of the adolescent period with ease (for some people this is the only possible way) on one hand and strengthen their communication and social skills on the other hand. This is how they gather positive experience which influences their self-esteem. The article describes the chosen workshop and its analysis.

Key words: workshops, adolescents with special needs, puberty challenges

Uvod

Letošnje šolsko leto je za naju s kolegico, s katero sva strokovni sodelavki na defektološkem področju, prineslo veliko izzivov. Obe sva defektologinji in poučujeva v petem in šestem razredu osnovne šole s prilagojenim programom. Vsi, ki delate na podobnih področjih, si verjetno že predstavljate, kaj pomeni to obdobje za defektologa in za učence, ki obiskujejo naš program. Poln koš vsakdanjih težav in soočanje z izzivi, ki jih prinaša obdobje pubertete. Lotili sva se delavnic, ki sva jih namenili najstnikom. Delavnice so namenjene spoznavanju obdobja pubertete z vsemi njegovimi razvojnimi značilnostmi. Omogočajo iskrivo dejavno razmišljanje in tvorno delo v krogu in zunaj njega (risanje, barvanje, sestavljanje, izdelava plakatov, risb ipd.). Namen delavnic ni suhoparno predstavljanje tem iz obdobja pubertete, pač pa tvorno razmišljanje in sodelovanje v obliki pogovora, vodenega pogovora, medsebojnega dialoga, dvostranske komunikacije. V prostoru delavnic veljajo vse zakonitosti delavnic, ki smo jih morali spoznati pred izvajanjem zaradi načina dela, upoštevanja pravil in individualnih posebnosti otrok, ki so vključeni v tako široko skupino slušateljev.

Zakaj prav oblika delavnic

Skupinsko delo v krogu zagotavlja varnost in zaupanje, omogoča prepoznavanje različnih občutkov, misli, pri tem pa oseba ni postavljena v frontalno pozicijo, ampak lahko v krogu po svoji presoji vpliva na medosebno komunikacijo, dinamiko in se vključuje po lastni želji. Da se izognemo frontalnemu delu, je takšen način za naju najbolj sprejemljiv. Skupinsko delo temelji na zaupanju in enakopravnosti, pri čemer ima vsak otrok pravico do svojih individualnih posebnosti, zmožnosti in dojemanja. Dopolnjevanje misli, izražanje stališč ter izmenjava izkušenj so pri tem načinu dela zelo dobro izraženi. Komunikacija poteka na besedni in nebesedni ravni, pri čemer

moramo upoštevati, da dobro pozna odziv otrok, njihove kretnje in dinamiko obraza ter telesa in tako ustvarjavo razgibano komunikacijo. Ne bi bilo ravno premišljeno, če bi se delavnic lotevali brez poznavanja vseh vrst komunikacije.

Prav tako je treba zapisati, da delavnice služijo kot okvir dela, ki mora biti spremenljiv in prilagodljiv v smislu prilagajanja dnevnim potrebam skupine ter posebnostim, ki se pojavljajo v skupini. Če npr. otrok ne želi spregovoriti o pogledu na puberteto, ker prihaja iz drugačnega kulturnega okolja in je za njih doma to tabuizirana tema, ga k temu ne silimo, damo možnost drugemu otroku, da pove svojo izkušnjo. Čez čas se otrok nauči poslušati svoje sošolce in prijatelje o značilnostih pubertete in se bo sam, na svojo željo lahko vključil v pogovor, hkrati pa s tem nezavedno spreminjal domače ozračje, v katerem je pred npr. pol leta bila beseda spolnost grda, prepovedana, ker se starši v šoli niso nikoli pogovarjali o tem, ker se doma niso nikoli pogovarjali o tem, ker se o tem pač ne sme pogovarjati. S postopnim vključevanjem staršev

Čez čas se otrok nauči poslušati svoje sošolce in prijatelje o značilnostih pubertete in se bo sam, na svojo željo lahko vključil v pogovor, hkrati pa s tem nezavedno spreminjal domače ozračje, v katerem je pred npr. pol leta bila beseda spolnost grda, prepovedana, ker se starši v šoli niso nikoli pogovarjali o tem, ker se doma niso nikoli pogovarjali o tem, ker se o tem pač ne sme pogovarjati.

v povratne informacije se razbijajo takšni tabuji, potrebno je veliko časa in potrpljenja. Predvsem potrpljenja v smislu razumevanja kulturnega okolja, iz katerega prihaja otrok, kjer veljajo druge norme in vrednote ter drugačno razumevanje vlog spolov (moški, ženska, delitev dela, razumevanje vloge ženske v družini ipd.) kot v slovenskem okolju. Prav pojav razumevanja vlog različnih kultur je bil velik izziv za delo, saj sva se pred uro izvajanja delavnic morali sproti pogovarjati o načinu dela, postavljanju vprašanj ter metodični izpeljavi delavnic. Hkrati sva kar nekaj srečanj posvetili medsebojnemu spoznavanju, pri čemer smo s pomočjo socialnih iger razvijali sproščen in spoštljiv odnos do vseh članov v skupini ter ob tem ustvarili prijetno vzdušje, ki je temeljilo na medsebojnem zaupanju.

Delavnice sva predstavili na zavodu za šolstvo, kjer so naju sprejeli v skupino izvajalcev Inovacijskih projektov. V članku želiva opisati primer delavnice in s tem morebiti navdušiti še kakšno strokovno delavko, da se loti teme na podoben način. Delavnice so dosegljive v naši šolski knjižnici in so fotokopirane.

Primer delavnice na temo partnerski odnos

Prva igra:

Sem zaljubljen/-a, kaj pa ti?

Namen igre:

- oblikovati plakat na temo zaljubljenosti,
- opremiti plakat z ustreznimi članki in slikami,
- prepoznati občutja, ki so opisana v člankih, ter jih primerjati s svojimi občutki,
- podati svoje mnenje o nastajanju plakata,
- predstaviti plakat vsem članom skupine.

Pripomočki:

- šeslamer,
- flomastri, suhe barvice,
- lepilo, lepilni trak,
- članki in fotografije na temo zaljubljenosti (revije, časopisi ipd.),
- knjige o zorenju mladostnikov,
- odlomek iz filma *Ko zorijo jagode*.

Potek delavnice

Ob prihodu se učenci posedejo v krog ter z besedo ali gesto izrazijo svoje trenutno občutje. Defektologinja brez posebne razlage prikaže kratek odlomek iz filma *Ko zorijo jagode*, v katerem so nazorno razvidna občutja zaljubljenega dekleta. Po ogledu odlomka vsak izmed udeležencev zapiše na kartonček svoje mnenje o tem, kar je bilo prikazano v odlomku, oziroma opiše občutke dekleta. Kartončke oddajo defektologinji, ki jih prebere na glas. Ob vodenju se razvije pogovor o zaljubljenosti, občutkih, ki se nam porajajo, ko smo zaljubljeni. Nekateri učenci spregovorijo tudi o lastnih izkušnjah. Po uvodnem pogovoru učence razdelimo v dve skupini, pri čemer smo pozorni, da je v obeh skupinah približno enako število deklet in fantov. Defektologinja predstavi članom skupine njihovo nalogo pri oblikovanju plakata na temo zaljubljenosti. Na izbiri imajo različne članke, fotografije, prav tako pa si pri oblikovanju besedila lahko pomagajo s knjigami o puberteti. Pri delu jih usmerjamo, a smo hkrati pozorni, da to poteka spontano in nevsiljivo. Lahko jim ponudimo oporne

točke za oblikovanje miselnega vzorca. Čas dela v skupini določimo glede na zmogljivosti učencev (lahko je to 20 minut, lahko pa se dogovorimo, da predstavitev plakatov poteka pri naslednjem srečanju). Ko sta plakata končana, ju pripnemo na pano. Oba plakata si najprej ogledamo, nato pa pozovemo eno izmed skupin, da predstavi svoj plakat z odgovori na vprašanja:

1. Kako je potekalo delo v skupini (morebitne težave, razdelitev dela v skupini ipd.)?
2. Kaj predstavlja vaš plakat?
3. Katere članke ste izbrali in zakaj?
4. Katere fotografije ste izbrali in zakaj?
5. Ali ste imeli težave pri izboru člankov in fotografij?
6. Ste našli kakšne podobnosti med članki in vašimi izkušnjami, občutki v povezavi z zaljubljenostjo?

Sledi še predstavitev plakata druge skupine. Med predstavitvijo dopustimo učencem, da postavijo vprašanja, zaprosijo za dodatno razlago ipd.

Ob koncu delavnice se ponovno usedemo v krog ter se pogovorimo o tem, kaj smo se naučili, predvsem pa damo poudarek na razumevanje novih, manj znanih pojmov ter lastnih občutkov, ki so se porodili med potekom delavnice. Za slovo ponovno izrazimo lastno počutje z besedo in gesto. V primeru drugačnega počutja ob začetku ter koncu delavnice omogočimo učencu, da pojasni vzroke za spremembo.

Ob vodenju se razvije pogovor o zaljubljenosti, občutkih, ki se nam porajajo, ko smo zaljubljeni. Nekateri učenci spregovorijo tudi o lastnih izkušnjah.

Analiza izvedene delavnice

Učenci pridejo na srečanje polni pričakovanj glede naslednje teme, ki jo bomo obravnavali. Nekateri izmed njih so že nekoliko utrujeni, saj se srečanja odvijajo ob torkih šesto šolsko uro. Večina se jih odloči, da svoje razpoloženje izrazi z besedo, le štirje učenci izrazijo trenutno razpoloženje s kretnjo. V povprečju se počutijo »v redu«.

Ob ogledu odlomka iz filma *sem zaznala*, da je večina učencev izrazila zanimanje za dogajanje v filmu, nekateri izmed njih so se nasmihali drug drugemu in se rahlo drezali s komolci. Vsi učenci razen enega so na kartončke zapisali, da je dekle v filmu zaljubljeno, da misli na fanta, ki ga je srečala, da sanjari. Le učenec z aspergerjevim sindromom je oddal prazen kartonček, saj ni prepoznal čustev, ki jih je doživljalo dekle v odlomku. Pozneje ob >

Na koncu delavnice je bilo razvidno, da so udeleženci dojeli pojem zaljubljenost ter občutke v povezavi z njim. Tudi dečku z aspergerjevim sindromom so bili pojmi bolj razumljivi, čeprav pravi, da še ni bil zaljubljen in da si ne želi imeti dekleta.

kratkem uvodu o zaljubljenosti pa je dejal: »A, zato je bila takšna. Zdela se mi je malo čudna.«

Delo so nadaljevali v skupini. Pozorno so poslušali navodila ter si samostojno razdelili vloge v skupini. Pri tem je prišlo do rahlega prepiranja med vodilnimi učenci z močnejšimi osebnostnimi lastnostmi. Bolj mirni in tihi učenci pa so bili pri skupinski obliki dela zelo vodljivi. Zato sva jih s kolegico poskušali nevsiljivo postaviti v ospredje in jim dodeliti kakšno nalogo. Zanimivo je bilo, da sta obe skupini najprej oblikovali »delovno različico« plakata, šele nato sta začeli z izdelavo »prave«. Pri obeh skupinah je vsak učenec napisal eno alinejo, risarji pa so dodali še svojo noto. Dobri bralci so izbirali članke, ki so jih najprej prebrali in nato prilepili na plakat. Pri izboru fotografij so bila v ospredju predvsem dekleta. Delo v obeh skupinah je bilo dinamično, intenzivno, tvorno.

Pri predstavitvi plakata so člani skupin povedali, da so se med delom dobro počutili, da se jim je zdela tema

zanimiva, da so se dobro razumeli med seboj, le na začetku so se malo prepirali. Ponosni so bili na svoj izdelek. Za predstavitev plakata so v obeh skupinah določili učenca, kateremu so priskočili na pomoč tudi drugi. Pri predstavitvi je bilo opaziti, da starejši učenci, predvsem dečki, izhajajo iz svojih občutkov pri zaljubljenosti. Eden izmed njih je brez zadržkov spregovoril o svoji simpatiji, občutkih zaljubljenosti, ki jih je doživljal v konkretnem primeru. Drugi učenci so pripovedovanje spremljali pozorno, z zanimanjem, brez vmesnih komentarjev.

Na koncu delavnice je bilo razvidno, da so udeleženci dojeli pojem zaljubljenost ter občutke v povezavi z njim. Tudi dečku z aspergerjevim sindromom so bili pojmi bolj razumljivi, čeprav pravi, da še ni bil zaljubljen in da si ne želi imeti dekleta. Mogoče, ko bo večji. Počutje je bilo v primerjavi z začetkom delavnic bistveno boljše, saj je večina učencev odgovorila, da se počutijo zelo dobro, veselo, in nasmešek na obrazu (saj verjetno že veste od koga, mar ne?).

Literatura

1. Haffner, D. W. (2000). Od pleníc do zmenkov. Učila.
2. Raith, P. E. (2003). Kaj se dogaja v mojem telesu. Mladinska knjiga.

KULTURNI BAZAR

2 0 1 4

 **cankarjev dom**
Prešernova 10, Ljubljana; www.cd-cc.si

KULTURA SE PREDSTAVI

Otroke, mlade in vse, ki vas zanima kultura, vabimo na šesti Kulturni bazar,
v sredo, 26. marca 2014,
med 9. in 20. uro v Cankarjevem domu v Ljubljani. Za vse obiskovalce **vstop prost!**
Vabilo in program si oglejte na www.kulturnibazar.si!



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo