

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 programi ni pripravljati seznam ukrepov, kako odpraviti nezaželeno ali prepovedano vedenje.

Značilnosti razvojno naravnane svetovalnega programa Med ameriški 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 usmerjan 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 bližje 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« (govorilne 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.