

**Jana Kalin**

# Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo<sup>1</sup>

**Povzetek:** V prispevku primerjamo vlogo pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo, kot jo opisujejo Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti ter Programske smernice svetovalne službe. Posebej nas zanimajo možnosti in pogoji za medsebojno sodelovanje pri razreševanju vprašanj, povezanih z oblikovanjem oddelčne skupnosti, načrtovanjem programa dela in temeljno skrbjo, ki jo razrednik namenja razvoju vsakega posameznika in oddelčni klimi, ki pomembno določa tudi institucionalno klimo. Razrednik svoje naloge opravlja v sodelovanju s celotnim oddelkom učencev, pa tudi s posameznimi učenci, njihovimi starši, kolegi in drugimi subjekti. Ob tem se odpirajo vprašanja kakovosti povezovanja in vzpostavljanja ustreznega partnerskega odnosa med posamezniki, ki vključuje medsebojno zaupanje, visoko profesionalnost pri opravljanju dela ter spoštovanje pristojnosti drug drugega. V procesu sodelovanja pridobijo tako razrednik kot oddelčna skupnost in njeni posamezniki, pa tudi pedagog, saj lahko neposredno spoznava učence ter jih seznanja s svojim delom in poslanstvom tako na področju preventivnega kot razvojnega ter kurativnega delovanja.

**Ključne besede:** razrednik, načrtovanje dela oddelčne skupnosti, pedagog, program oddelčne skupnosti

UDK: 37.048.2

Znanstveni prispevek

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

## Uvod

Dejavnosti šolskih svetovalnih delavcev so ne glede na njihov profil raznolike in zelo številne ter obsegajo tako delo s posamezniki kot skupinami. Osnovno orientacijo za njihovo delo dajejo Programske smernice – Svetovalna služba (2008), ki opredeljujejo dejavnosti šolske svetovalne službe na področju pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Raznolikost dejavnosti je svojevrsten izziv svetovalnim delavcem in obširna raziskava o delu šolske svetovalne službe je pokazala, da ti veliko časa namenjajo dejavnostim pomoči, manj pa razvojnim in preventivnim dejavnostim, še posebno pri neposrednem delu z oddelčnimi skupnostmi (glej Gregorčič Mrvar idr. 2018; Gregorčič Mrvar in Šarič, 2018). Glede na profil pedagoga in med študijem (gl. Drugostopenjski študijski program pedagogika 2018/19) pridobljene kompetence menimo, da je posebno pomembna vloga pedagoga<sup>2</sup> kot sogovornika in sodelavca učiteljem, še zlasti razrednikom,<sup>3</sup> pri njihovem delu z oddelčno skupnostjo učencev. Smiselnost dela z oddelčno skupnostjo kot temeljno socialno in vzgojno-izobraževalno skupnostjo vzgojno-izobraževalne ustanove, sestavljeno iz otrok, mladostnikov in učiteljev, kjer se vzpostavljajo odnosi med otroki, mladostniki in učiteljem ter med otroki in mladostniki samimi,

---

<sup>1</sup> Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

<sup>2</sup> V prispevku se bomo omejili na vlogo pedagoga kot enega od profilov znotraj šolske svetovalne službe.

<sup>3</sup> Zavedati se je treba, da vsak strokovni delavec, ki vstopa v delo z oddelkom, sooblikuje oddelčno skupnost; v prispevku želimo posebno pozornost nameniti vlogi razrednika kot prvega učitelja, na katerega se lahko učenec obrne, »ko gre za vprašanje njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in šoli« (Programske smernice - Oddelčna skupnost ... 2005, str. 6). Vsak razrednik je tudi učitelj, zato določene naloge oblikovanja oddelčne skupnosti pripisujemo tako učiteljem kot razrednikom. Menimo, da jih je smiselno razumeti povezano. Prav posebno vlogo pri oblikovanju oddelčne skupnosti pa razredniku določa zakonodaja (npr. 63. člen ZOFVI 2007) in predlagajo Programske smernice – Oddelčna skupnost (2005). Pri navajanju splošnejših vlog učitelja pri delu z oddelčno skupnostjo zato uporabljamo termin »učitelj«, ko pa govorimo o specifičnih vlogah in nalogah razrednika, uporabljamo termin »razrednik«. Vsak učitelj namreč ne opravlja tudi funkcije razrednika, kljub temu pa pomembno sooblikuje oddelčno skupnost skozi svoje vzgojno-izobraževalno delo z učenci.

utemeljujemo na ugotovitvah o pomenu pozitivne oddelčne klime za učne dosežke in kakovost vzgojno-izobraževalnega dela (Dernowska 2017; Mitchell in Bradshaw 2013; Norton 2008; Thapa idr. 2013). Na podlagi priporočil dveh temeljnih dokumentov za delo svetovalne službe (Programske smernice – Svetovalna služba ... 2008) in razrednikov (Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti ... 2005) nas zanimajo pogoji medsebojnega sodelovanja pri razreševanju vprašanj, povezanih z oblikovanjem oddelčne skupnosti, načrtovanjem programa dela in temeljno skrbjo, ki jo razrednik namenja razvoju vsakega posameznika. Ob tem se odpirajo vprašanja kakovosti povezovanja in vzpostavljanja ustreznega partnerskega odnosa med strokovnimi delavci, ki vključuje medsebojno zaupanje, visoko profesionalnost pri opravljanju dela ter spoštovanje pristojnosti drug drugega. V medsebojnem sodelovanju je pomembna podpora drug drugemu v skupnem prizadevanju za razvoj posameznega učenca in oddelka v celoti, kar neposredno vpliva tudi na oblikovanje kulture<sup>4</sup> in klime<sup>5</sup> šole, kot poudarja Bečaj (2001). Zanimajo nas temeljne možnosti sodelovanja in izzivi, s katerimi se lahko pri tem soočajo, še posebno na ravni iskanja ustreznega modela sodelovanja: še vedno ostaja aktualno vprašanje, ali bosta pedagog in razrednik oblikovala klientski ali konzultantski (posvetovalni) model. Namen prispevka je opredelitev temeljnih težav v sodelovanju pedagogov in razrednikov ter poimenovanje možnosti njihovega premagovanja v prizadevanju za doseganje skupnih ciljev vzgoje in izobraževanja.

## **Pozitivna oddelčna klima – pogoj za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo**

Učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo med drugim vključuje skrb za razvoj učencev in zagotavljanje pogojev, v katerih učenci lahko napredujejo, pridobivajo znanje, razvijajo svoje spretnosti, uresničujejo potencialne ter osebno rastejo. Hargreaves (2003, str. 59) poudarja, da je učiteljeva vloga v družbi znanja spodbujanje učenčevega učenja, pripadnosti in značaja; učence je treba naučiti, kako vzpostavljati ustrezne medosebne odnose z različnimi osebami; razvijati je treba njihovo identiteto in spodbujati njihov osebni razvoj; jih naučiti delovati in pridobivati znanje v sodelovalnih skupinah; spodbujati kakovostne odnose med učenci in starši; vzpostavljati temeljno zaupanje v ljudi ipd. Danes se zavedamo pomembne skrbi za preventivno delovanje in celostni razvoj učenčeve osebnosti (gl. npr. Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (v nadaljevanju Programske smernice – Oddelčna skupnost) 2005). Tako raznolike in zahtevne cilje lahko dosegamo samo v skupnosti učencev, kjer obstaja

<sup>4</sup> Šolsko kulturo sestavljajo prepričanja, odnosi in vrednote, ki jih imajo pripadniki šole. Gre za niz nenapisanih norm, vrednot, prepričanj in ritualov, ki v šoli določajo, kako misliti, čutiti in delovati, kako reševati probleme in sprejemati odločitve (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2008–2009).

<sup>5</sup> Šolska klima je psihosocialni kontekst, v katerem posamezniki živijo in delajo. Opredelimo jo kot niz notranjih značilnosti, po katerih se šole med seboj razlikujejo in ki vplivajo na vedenje vseh posameznikov na šoli. Te notranje značilnosti se najpogosteje nanašajo na: medosebne odnose med učenci in učitelji; občutek, da je šola varen prostor; možnost sodelovanja učencev, staršev in zaposlenih pri odločitvah; zahtevnost pričakovanj do učencev (Freiberg 2005).

pozitivna povezanost med učenci, med učenci in učitelji ter drugimi strokovnimi delavci, ki se vključujejo v delo oddelčne skupnosti.

Posebno pozornost raziskovalci že dolgo časa namenjajo ugotavljanju pomembnosti oddelčne klime<sup>6</sup> za učne dosežke in različne vidike vedenja učencev (Dernowska 2017; Mitchell in Bradshaw 2013; Norton 2008; Thapa idr. 2013). Navajajo, da je oddelčna klima najboljši napovedovalec učenčevega splošnega zadovoljstva s šolo (gl. npr. Graham in Gisi 2000). Pouk razvija oddelčno klimo in omogoča vključevanje v različne aktivnosti, ki prispevajo k pozitivni klimi (Frisby, Berger, Burchett, Herovic in Strawser 2014). Dober odnos med učiteljem in učenci je bistvenega pomena za pozitivno oddelčno klimo in vodi do boljših učnih dosežkov. Na podlagi raziskovanja obstoječega in zelenega razrednega okolja med učitelji in učenci (študenti) v srednji šoli in na univerzi sta npr. Fraser in Treagust (v Barr 2016) ugotovila sedem med seboj povezanih dimenzij oddelčne klime:

1. personalizacija: učitelj zagotavlja možnosti za interakcijo med učenci in učitelji ter izraža skrb za učenčevo dobro počutje;
2. vključenost: spodbujanje aktivnega sodelovanja učencev pri pouku in dejavnostih v oddelku;
3. povezanost učencev: poznavanje drug drugega, medvrstniška pomoč, prijateljska povezanost;
4. zadovoljstvo s poukom;
5. usmerjenost k nalogam: učne dejavnosti so jasne in dobro organizirane;
6. inovativnost: učitelj koristno uporabi posebne pristope, učne metode, aktivnosti ali naloge;
7. individualizacija: učenci se lahko odločajo glede na svoje sposobnosti in interese, upoštevanje raznolikosti.

Na splošno zadovoljstvo s poukom je še posebej vplivalo pet dimenzij: personalizacija, vključenost, povezanost učencev, usmerjenost k nalogam in individualizacija (prav tam). Frisby in Martin (2010) poudarjata, da sposobnost razvijanja medosebnih odnosov, zasnovanih na usklajenosti, povezanosti in medsebojnem zaupanju, spodbuja kakovostne odnose med učitelji in učenci ter med učenci samimi ter tako prispeva k pozitivni oddelčni klimi. Eden od pomembnih dejavnikov poučevanja je vzpostavljanje kakovostnega odnosa z učenci in med njimi, saj je vzpostavljanje tega odnosa povezano z učnimi dosežki učencev, spodbujanjem učne motivacije in evalvacijo pouka. Učenci, ki so visoko vrednotili kakovostne odnose z učiteljem, so poročali tudi o učiteljevem interesu za njihovo učenje, oblikovanju okolja, ki spodbuja učenčevo vključenost in trud, učiteljevem jasnem izražanju pričakovanj pri predmetu, spodbujanju učenčevega interesa in izražanju entuziazma učitelja (Hoyt in Eun-Joo 2002 v Barr 2016). S takim vzpostavljanjem odnosa do učencev

<sup>6</sup> Izraz oddelčna klima je v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja prvi uporabil Walberg (Walberg in Anderson 1968), koncept oddelčne klime pa je uveljavil Moos (1973).

in načinom komunikacije učitelji učencem sporočajo, da so zanje pomembni posamezniki, ki jih cenijo in spoštujejo (Ellis 2000).

Poleg odnosa med učiteljem in učenci pa imajo bistven pomen tudi vzpostavljanje pozitivne povezanosti med učenci v oddelku, njihovo sodelovanje pri doseganju ciljev in podpora drug drugemu (gl. npr. Hattie 2009; Johnson 2009; Hirschy in Wilson 2002; Sidelinger in Booth-Butterfield 2010). Kombinacija podpore učitelja in vrstnikov se pri učencih izraža v povečani prisotnosti v šoli, daljšem času, ki ga namenijo učenju, večjem zadovoljstvu s šolo in intenzivnejši učni vključenosti, kar vse vodi k boljšim učnim dosežkom (Rosenfeld, Richman in Bowen 2000) ne glede na velikost oddelka (Sidelinger in Booth-Butterfield 2010).

Pri teh nalogah je sistematično učiteljevo delo z oddelkom in oddelčno skupnostjo temeljnega pomena, kar po eni strani vključuje uporabo raznolikih učnih metod in oblik, po drugi strani pa tudi strategij za vzdrževanje ustrezne discipline oz. strategij vodenja oddelka (Évans idr. 2009; Kalin idr. 2017). Pomembno je, da učitelj prilagaja učne aktivnosti glede na individualne potrebe učencev, njihove sposobnosti, značilnosti, interese; da spodbuja vključevanje in sodelovanje učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter da jih podpira na poti doseganja zastavljenih ciljev.

Učenci so organizirani v oddelku, ki ga Resman (1997, str. 123) definira kot »temeljno socialno in vzgojno-izobraževalno skupnost šole, v kateri učenec preživi precejšen del svojega življenja in v kateri zadovoljuje še najrazličnejše druge potrebe«. Nadalje tudi on zapiše, da bosta »od kvalitete življenja v tej socialni skupnosti, življenja in dela učencev in učiteljev odvisna tako učni uspeh kot razvoj učenca« (prav tam). Za kakovostno življenje v socialni skupnosti pa je vedno potrebno načrtno prizadevanje.

Bečaj (2001) posebej omenja, da ustvarjanje šolske kulture s poudarkom na strpnosti, solidarnosti in sodelovanju zahteva precej napore in načrtnega dela. Prvi pogoj, da se taka šolska kultura uveljavi v šoli kot celoti, je, da jo najprej oblikujemo v dovolj velikem številu oddelkov, kar pa je odgovornost vseh strokovnih delavcev na šoli, ki prihajajo v neposreden stik z učenci v oddelkih. V nadaljevanju Bečaj (2001, str. 38) našteva razloge, zakaj je kakovost socialnega delovanja oddelčne skupnosti tako pomembna: med drugim je kakovost učenja in poučevanja odvisna od kakovostnih medosebnih odnosov oz. klime v oddelkih in na vsej šoli; pomembno je omogočati pristno izkušnjo učenja za določene cilje otrokove socializacije (kot sta strpnost in solidarnost) v socialni skupini; reševanje vsakdanjih težav v življenju oddelčne skupnosti je bolj učinkovito; v oddelku učenci razvijajo spretnosti sodelovanja z različnimi posamezniki in skupinami.

Pogoji dela v oddelku, kultura in klima, zaupanje med učenci ter učenci in učitelji ter značilnosti sodelovanja sodoločajo tudi motivacijo učencev. »Oddelek bo s svojimi odnosi spodbujal, motiviral ali zaviral učenčevo učenje in osebni razvoj, kultura in klima v oddelku lahko posameznika ogrožata ali pa ga ščitita, dajeta varnost,« piše Resman (1997, str. 123).

Kakovost medosebnih odnosov v oddelku je v veliki meri odvisna od učencev in njihovih značilnosti, vendar se je treba zavedati, da so del oddelka kot socialne

skupine tudi učitelji in drugi strokovni delavci, ki sodelujejo z učenci v oddelku, zato imajo pomembno vlogo pri oblikovanju učencev in oddelčne skupnosti ter povezanosti učencev. Programske smernice - Oddelčna skupnost (2005, str. 4) navajajo, da »učenci v oddelčni skupnosti in oddelčni učiteljski zbor sooblikujejo socialni prostor, v katerem dosegamo vzgojno-izobraževalni cilj šole, to je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno-ekonomski status, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno ali duševno konstitucijo«.

Ko v ospredje postavljamo kakovost klime in odnosov v oddelku, se moramo zavedati, da je to pomembno tako za učno uspešnost kot kakovost medosebnih odnosov in omogočanje učenčevega optimalnega razvoja. S te perspektive Resman (1997) poudarja pomembnost kakovostnega dela šole, ki pa je v velikem delu odvisna prav od kakovosti dela v oddelku. Tako npr. že leta 1997 Resman (prav tam, str. 124) piše, da se v ta namen aktualizira t. i. oddelčno zasnovano (class-based) programiranje dela. »Le v oddelku in neposredni interakciji z učenci in učitelji kot temeljnima strukturama šole se lahko uspešno rešujejo vse vrste problemov, tudi tisti, ki se dogajajo zunaj oddelka.« (Resman 1997, str. 124)

Za dobro delovanje oddelčne skupnosti sta pomembni njeno oblikovanje (ki je zasnovano na skupnem cilju, za katerega se je treba v oddelčni skupnosti dogovoriti) in tudi vzdrževanje (Bečaj 2001, str. 41; gl. tudi Peklaj in Pečjak 2015), ki zahteva specifično načrtno in trajno delo. Bečaj se sklicuje na štiri področja, pomembna za razvoj šolskega oddelka kot socialne skupnosti po Schmuck in Schmuck (1997 v Bečaj 2001): članstvo, sodelovanje v skupnih dejavnostih, storilnostno področje in vzdrževanje skupine:

1. članstvo vključuje vprašanja o tem, katere dejavnosti uporabljamo, da se učenci bolje spoznajo; ali imajo možnost, da ustrezno izrazijo svoje bojzani in ideje; ali imajo posamezni učenci stike z večino sošolcev; ali so učenci občutljivi za specifične potrebe in lastnosti svojih sošolcev;
2. sodelovanje v skupnih aktivnostih: kakšne možnosti ima večina učencev, da čim bolj enakopravno sodeluje pri dejavnostih oddelka; ali imajo možnost, da občasno prevzamejo in izpeljejo vodstveno vlogo; ali je oddelek dovolj pozoren na nove ideje in spodbude; ali oddelek prepozna konflikte in se o njih iskreno pogovarja; ali skupina ustrezno prepozna in izkoristi spretnosti posameznika;
3. storilnostno področje: ali so individualne razlike dovoljene, upoštevane in spoštovane; ali so učenci motivirani za učenje; ali si je skupina sposobna zadržati tudi dolgoročne cilje; ali je posamezne težave mogoče jasno določiti in jih uspešno rešiti; ali konflikte razrešujejo tako, da ima skupnost od tega korist oz. se iz tega nekaj nauči;
4. vzdrževanje skupine: ali je oddelek navajen ovrednotiti svojo učinkovitost; ali je sposoben rešiti svoje težave; ali posamezniki v oddelku znajo ovrednotiti sami sebe in si postaviti osebne cilje za napredovanje.

Vzdrževanje ustreznosti klime v oddelku in načrtna skrb za razvoj oddelčne skupnosti je izziv za vse učitelje in druge strokovne delavce, ki delajo z oddelčno

skupnostjo. Še posebno pomembno vlogo ima pri tem razrednik, čigar naloge predstavljamo v nadaljevanju.

### **Vloga razrednika: skrb za posamezne učence in za oddelek v celoti**

Razredniki so tisti strokovni delavci, ki nosijo eno temeljnih odgovornosti za življenje oddelčne skupnosti. Pri tem se razredniki soočajo z veliko raznolikostjo pričakovanj in pogledov na svoje delo in vlogo oz. na odgovornosti, ki jih prevzemajo (gl. npr. Kalin 2001; Pušnik idr. 2000). Pri svojem delu se srečujejo s številnimi izzivi, vprašanji in problemskimi situacijami, v katerih potrebujejo na eni strani podporo, usmeritev ali pomoč za samostojno reševanje problemskih situacij, na drugi strani pa predvsem sogovornika in sodelavca, s pomočjo katerega se bodo s temi vprašanji bolj učinkovito soočali in jih razreševali.

Razrednik prevzema številne vloge. Programske smernice - Oddelčna skupnost (2005) navajajo povezovalno, vzgojno, animacijsko, načrtovalsko, informativno, administrativno in posredovalno vlogo v problemskih situacijah, vsaka od njih pa zahteva specifično usposobljenost in izkušnost, ki omogoča uspešno delo tako z učenci kot njihovimi starši, kolegi in vodstvom šole. Pri tem je razrednikom šolski svetovalni delavec lahko dragocen sogovornik in vir podpore, ki razrednikom pogosto pomaga pri opravljanju njihovih obveznosti. Na drugi strani pa lahko razrednik in svetovalni delavec tudi skupaj rešujeta nastalo situacijo in iščeta optimalne rešitve tako pri delu s posameznimi učenci in oddelčno skupnostjo kot celoto kot pri sodelovanju s starši in drugimi deležniki. Razrednikom bo dragocena pomoč tako v fazi analiziranja začetnega stanja kot pri načrtovanju ustreznih rešitev, uvajanju določenih sprememb ter pri evalvaciji dela oz. rezultatov.

Iz preteklih raziskav (npr. Kalin 2001; Pušnik idr. 2000) je znano, da razredniki najpogosteje navajajo, da potrebujejo pomoč svetovalne službe pri reševanju vzgojne in učne problematike oddelka (vedenjska problematika, disciplina v razredu, učna problematika, učne težave učencev, motiviranje učencev, delo z nadarjenimi učenci in z učenci s posebnimi potrebami; različne vzgojne, čustvene in socialno-ekonomske stiske učencev ipd.).

Razrednik je prvi načrtovalec in uresničevalec programa dela z oddelkom. Na tem izhodišču se oblikuje tudi njegovo sodelovanje s šolsko svetovalno službo, kjer je temeljnega pomena medsebojno zaupanje.

V *Programskih smernicah - Oddelčna skupnost* (2005, str. 9–12) so aktivnosti oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti usmerjene na naslednja področja:

1. razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote (varno, strpno okolje z jasno postavljenimi pravili in strokovno utemeljenimi postopki obravnavanja odklonov od pravil);
2. ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika (oblikovanje pozitivne samopodobe, univerzalnih etičnih načel, vrednot, razvijanje sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja ...);

3. razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo življenje;
4. poklicna vzgoja;
5. spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote;
6. obravnavanje in razreševanje aktualnih problemov posameznika ter oddelka;
7. sodelovanje pri načrtovanju dela in življenja v šoli.

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti na posameznih področjih razrednik sodeluje z drugimi strokovnimi delavci na šoli – še posebno vlogo ima pri tem sodelovanju šolski svetovalni delavec. Pomembno je, da razrednik pri svojem prizadevanju izhaja iz temeljnih načel delovanja, kot so načela celostnega pristopa, aktualnosti, strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja, avtonomije, razvojne usmerjenosti, kakovostne organizacije dela; povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti ter evalvacije kakovosti življenja v oddelčni skupnosti (gl. Programske smernice - Oddelčna skupnost 2005, str. 5–6).

Razrednik je nosilec priprave letnega načrta dela oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti, ki naj bi ga pripravil skupaj z učenci, oddelčnim učiteljskim zborom in po potrebi tudi v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci. Med njimi je zagotovo pomemben sogovornik razredniku prav šolski svetovalni delavec. Načrtovanje naj bi namreč temeljilo na sistematični analizi stanja in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznem načrtovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu. Na tej podlagi razrednik s sodelavci oblikuje konkreten program dela z delitvijo odgovornosti med vse deležnike. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar prinaša celo vrsto odgovornosti in organizacijskih dolžnosti razrednika. Pomembno področje za vzdrževanje kakovostnega dela pa je tudi skrb za lastni profesionalni razvoj.

### **Sodelovanje razrednika in pedagoga – možnosti, pogoji in izzivi**

Pedagog v oddelku opravlja tako preventivno kot kurativno delo. Pogostokrat je lahko razredniku na voljo za posvetovanje in oblikovanje odločitev v zvezi z dogajanjem s skupino kot celoto ali s posameznimi učenci oz. njihovimi starši. Potrebe posameznega oddelka so odvisne od stopnje izobraževanja oz. starosti učencev ter vseh njihovih ostalih značilnosti. Vedno nove situacije postavljajo šolsko svetovalno službo pred raznolike zahteve in terjajo upoštevanje različnih potreb.

Resman (1999, str. 69) piše, da šolsko svetovalno delo v svoji konceptualni opredelitvi »nikoli ni bilo mišljeno samo kot svetovanje učencem v njihovem osebnotnem razvoju in učenju«. Svetovalni delavci se ne ukvarjajo samo z neposrednim svetovanjem učencem in z neposredno pomočjo pri njihovem razvoju, ampak tudi s posredno pomočjo v smislu sodelovanja pri oblikovanju ustreznega šolskega prostora, vzgojno-izobraževalnega dela in procesa (prav tam). Pomembno se je zavedati, da je šolska svetovalna služba s svojim delovanjem usmerjena tudi v »šolski socialni in vzgojno-izobraževalni prostor« (prav tam, str. 69). To pomeni,



da pedagog poleg neposrednega dela z učenci intenzivno sodeluje tudi z učitelji in celotnim kolektivom šole ter vsemi drugimi deležniki, ki pomembno sooblikujejo šolski prostor in program vzgojno-izobraževalnega dela. Programske smernice – Svetovalna služba v osnovni šoli (2008) opredeljujejo dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Pedagog se tako ukvarja z vsemi udeleženci v šoli in z njimi sodeluje na naslednjih področjih življenja in dela v šoli: učenje in poučevanje; šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni in socialni razvoj; šolanje in poklicna orientacija; obenem pa pomaga tudi na področju socialno-ekonomskih stisk (prav tam, str. 14). Vsa ta področja so neposredno povezana z življenjem in delom v oddelčni skupnosti ter sodoločajo delo in vlogo razrednika kot »učencevega prvega učitelja, na katerega se ima [učenec] pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli« (Programske smernice - Oddelčna skupnost ..., 2005, str. 6). Širina in raznolikost področij delovanja pedagoga pa hkrati nakazujeta na zahtevnost in kompleksnost tega dela. Ne nazadnje to predpostavlja tudi povezovanje z zelo raznolikimi subjekti v šoli in zunaj nje, da bi lahko svoje delo opravil čim bolj kakovostno in v korist vseh vključenih.

Sodobna strategija svetovalnega dela preusmerja pozornost »od individualne k bolj sistemski naravnosti, od ukvarjanja s predvsem individualnimi težavami posameznih učencev ter od kurativnega dela k proaktivni in preventivni orientaciji«, piše Resman (2007, str. 124; gl. tudi Resman 2008). Pomembno je imeti pred očmi, da je velik del svetovalnega dela namenjen vsem učencem in da naj se od zgoj kurativnega dela preusmerja v »proaktivno, preventivno in razvojno delo« (Resman 2007, str. 125).

Pri delu za učence in z njimi pedagog ne more mimo učiteljev in razrednikov. Omenjeni pogosto delujejo drug z drugim oz. vsaj poznajo delo drug drugega pri pomoči posameznemu učencu. Resman posebej poudarja, da je učitelj (pa tudi razrednik) prva oseba, ki učenca »vsak dan opazuje, spoznava, ugotavlja njegove posebnosti, karakterne značilnosti, socialne sposobnosti, na način, kot jih ne more noben svetovalni delavec niti starši. Zato so njegove informacije o učencu za svetovalno delo nepogrešljive« (Resman 1997, str. 127).

Na drugi strani pa lahko tudi pedagog s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga razredniku razumeti otroka/učenca s tistih vidikov, ki so mu sicer nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere razrednik nima niti časa niti ni usposobljen zanje (prav tam, str. 127).

### *Modeli sodelovanja pedagogov in razrednikov*

Pri medsebojnem sodelovanju lahko pedagog in razrednik drug drugega postavljata v klientski ali partnerski položaj. V literaturi (gl. npr. Resman 1997, Resman 1999, str. 149–153) navajajo klasični in konzultantski (posvetovalni) model sodelovanja med učiteljem (v našem primeru razrednikom) in svetovalnim delavcem.

Pomembno je preseči pojmovanje o servisni službi pedagogov, ki delujejo predvsem kurativno in tedaj, ko se pojavljajo določeni problemi na ravni posameznikov

ali oddelčne skupnosti. V t. i. klasičnem modelu sodelovalnega dela med pedagogom in razrednikom razrednik učenca, s katerim ima težave, pošlje k pedagogu, ta pa mu skuša pomagati in ga rešiti težav. Ko se zdi, da je problem odpravljen, se učenec vrne v razred (k razredniku) (Resman 1997, str. 128). Tako gledanje na vlogo pedagoga kot strokovnjaka, ki je predvsem v funkciji »razbremenjevanja« razrednika pri delu, ne omogoča najbolj kakovostnega sodelovanja.

»Bistvo konzultantskega modela sodelovanja je v tem, da skrb za učenčevo delo v razredu (socialni in vzgojno-izobraževalni skupnosti) in njegov razvoj še vedno ostaja učitelju, svetovalni delavec pa mu je v pomoč, da bo vse skupaj lažje obvladoval. Njuno sodelovanje izhaja iz dejstva, da sta oba strokovnjaka, ki vsak s svojega vidika poznata in spoznavata učenca in sta mu ob delu lahko tudi vsak po svoje v pomoč.« (Resman 1997, str. 131)

Delo pedagoga in njegovo sodelovanje z razredniki ne pomenita zniževanja strokovne ravni ali oženja obsega razrednikovega strokovnega dela. Oba strokovna delavca opravljata svoje profesionalno delo ter se pri tem medsebojno dopolnjujeta in si dajeta podporo, kar se kaže kot pomemben dejavnik njunega profesionalnega razvoja (gl. Čepić idr. 2017).

Sodelovanje med razrednikom in pedagogom temelji na sodelovanju pri reševanju vprašanj o delu učencev in oddelčne skupnosti. »Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjujeta zamisli o delu in rešitvi dilem, oblikujeta načrt dejavnosti, uresničujeta načrt in skupaj ugotavljata rezultate« (prav tam). Zaradi tako zastavljenega modela sodelovanja si delita tudi odgovornost za proces in rezultate. Njun odnos je vzajemen, enakoverden in enakopraven na temelju medsebojnega sodelovanja in posvetovanja.

### *Težave v sodelovanju učiteljev/razrednikov in pedagogov ter predlogi za njihovo premagovanje*

Sodelovanje med razrednikom in pedagogom je zahtevno tako na ravni poklicnega dela kot na povsem osebni ravni, saj vsakega posameznika opredeljujejo njegovo znanje, odgovornost in specifične osebne lastnosti.

Nekatere tipične težave, ki se pojavljajo v sodelovanju pedagoga in razrednikov, se lahko nanašajo na:

- nejasna ali prevelika pričakovanja razrednikov, ker niso dovolj seznanjeni z nalogami in možnostmi pedagogov; neizrečena in neuskkljena pričakovanja,
- težave na ravni medosebnega komuniciranja (šumi v komunikaciji, nerazumevanje),
- nepoznavanje dela pedagoga in njegovega koncepta dela med učitelji,
- nepovezano in neuskkljeno delo s posameznim učencem ali skupino učencev,
- prenašanje odgovornosti z razrednika na pedagoga,
- nejasnosti pri delitvi vlog in pristojnosti drug drugega,

- lahko se pojavi občutek ogroženosti, kadar kdo od partnerjev v sodelovanju doživlja, da drugi posega na njegovo strokovno področje; dvom o kompetentnosti drug drugega,
- pomanjkanje kompetenc za timsko sodelovanje in partnersko podporo drug drugemu.

Pomembno je ozaveščanje, da mnogi problemi, s katerimi se soočajo tako razredniki kot pedagogi, zahtevajo dolgoročno in intenzivno delo, da rezultatov ni mogoče pričakovati takoj in da je včasih uspeh že to, da se stanje ni poslabšalo, čeprav se ni bistveno izboljšalo (Kalin 2004a).

Gotovo tudi med pedagogi obstaja potreba po ustreznem znanju za kakovostno delo z učitelji in razredniki na različnih ravneh njihovega delovanja – od poučevanja, prilagajanja pouka, uvajanja sodobnih didaktičnih pristopov, uvajanja inovacij, ustreznega upoštevanja individualnih značilnosti učencev do prilagajanja dela z učenci s posebnimi potrebami in nadarjenimi učenci. Ne nazadnje je tu pomembno področje usposobljenosti za vzpostavljanje oddelčne skupnosti kot temeljne skupnosti življenja in dela učencev na šoli, kjer sooblikujejo drug drugega in vzpostavljajo ustrezno klimo in kulturo oddelka ter posledično šole kot institucije v celoti.

Poudariti želimo nekatera temeljna izhodišča za sodelovanje med pedagogi in učitelji/razredniki, kjer je po našem mnenju potrebno:

- ustrezno informiranje učiteljev/razrednikov o naravi dela in realnih možnostih svetovalnih rezultatov,
- razjasnjevanje medsebojnih pričakovanj in pristojnosti,
- preseganje miselnosti, da je iskanje pomoči izraz nesposobnosti učitelja/razrednika,
- zavedanje, da razredniki potrebujejo ustrezno podporo (usposabljanje oz. stalno reflektiranje izkušenj) pri delu z oddelčno skupnostjo,
- iskanje ustreznih oblik sodelovanja med učitelji/razredniki in svetovalno službo, zavedanje potrebnosti in pomembnosti timskega dela obeh profilov strokovnih delavcev,
- pedagog naj skrbi tudi za učitelje/razrednike, naj bo njihov sogovornik pri vprašanjih, s katerimi se srečujejo pri svojem delu (to pomeni, da je treba najti ustrezne možnosti, zagotoviti čas in organizacijske možnosti za sodelovanje),
- oblikovanje ustrezne sodelovalne klime in možnosti za učenje drug z drugim in drug od drugega (timsko delo, interdisciplinarno delo različnih strokovnjakov),
- omogočanje podpore učiteljem/razrednikom pri izvajanju raziskovalnega dela o lastni praksi, pri akcijskem raziskovanju, drugih razvojnih nalogah in projektih,
- omogočanje (spodbujanje, podpiranje) supervizije, spremljanja, evalvacije in reflektiranja učiteljevega/razrednikovega dela (prim. Ažman 2008, Ažman 2012; Hederih 2001; Šarić in Šteh 2017),
- usposabljanje učiteljev/razrednikov tudi za svetovalno delo na področjih, kjer imajo ustrezno znanje,

- podpiranje učiteljev/razrednikov v njihovem profesionalnem razvoju (prim. Čepić idr. 2017),
- zagotavljanje takega sodelovanja, ki bo v korist razrednika in pedagoga ter v korist učencem (in njihovim staršem).

Resman piše, da mora svetovalna služba delati in sodelovati z učitelji, ker je učenčev razvoj odvisen predvsem od dela v oddelku ter odnosa med učiteljem in učenci. Pedagog je učitelju/razredniku v podporo pri spoznavanju učencev in vzpostavljanju ustreznega odnosa z njimi, da bo tako lažje obvladoval tudi socialne situacije, da se bo zviševala raven njegove profesionalnosti, kar bo tudi pripomoglo k boljšim učnim rezultatom. Naloge šole in naloge pedagogov se morajo dopolnjevati tako, da bo delo svetovalca v pomoč učitelju in v korist učencu (Resman 1997, str. 135).

Tako sodelovanje predpostavlja in zahteva oblikovanje ustreznih medosebnih odnosov zaupanja in spoštovanja na osebni in poklicni ravni. Na tak način vzpostavljamo in vedno znova ustvarjamo skupnost učiteljev in strokovnih delavcev ter aktiviramo »moč zbornice«, v kateri posamezniki lahko rastejo in napredujejo tudi zaradi sodelovanja z drugimi, zaradi delitve izkušenj in znanja ter z namenom doseganja odličnosti (Kalin 2004a, str. 32). Pomembna načela pri tem so tista, ki tudi šolo označujejo kot učečo se organizacijo (Holly in Southworth 1989): interaktivnost, dogovarjanje, ustvarjalnost in reševanje problemov, proaktivnost, participatornost, sodelovanje, fleksibilnost in soočanje z izzivi, sprejemanje tveganja in iniciativnost, podporna naravnost in razvojna usmerjenost ob stalni refleksivnosti in evalvaciji, ki zagotavljajo kakovostno delo in napredovanje tako posameznika kot skupnosti. Temeljno izhodišče vseh teh načel je gotovo sprejemanje procesa rasti – nenehnega napredka, ki ni stvar enkratnega dogodka, ampak zahteva svoj čas in razvojno pot ter je utemeljen na pripravljenosti za sodelovanje, skupno delo in ustvarjanje.

## Sklep

V procesu sodelovanja med pedagogi in razredniki vidimo izjemno priložnost za skupno učenje, raziskovanje, načrtovanje, evalvacijo dela in učenje drug od drugega ter drug z drugim (gl. Forte in Flores 2013; Kalin 2004b; Muršak idr. 2011). Gre za vzajemno učenje znotraj institucionalnih okvirjev, kar pripomore tudi k oblikovanju kakovostne šolske kulture in klime, ki ju označujeta sodelovanje in nenehno učenje.

Ob sodelovanju pedagoga z učenci v oddelkih in z razrednikom pedagog kot svetovalni delavec omogoča vsem vključenim spoznavanje svoje vloge, odgovornosti in vizije lastnega dela. Še posebej je to pomembno za preventivno delo, ki ga učenci in učitelji/razredniki običajno manj zaznavajo, ker se s svetovalno službo pogosteje srečujejo v njeni kurativni funkciji.

Sodelovanje pri delu z oddelkom in pri delu razrednika odpira nove priložnosti za sodelovanje v prihodnje tudi na drugih področjih ter vzpostavlja pogoje za sodelovanje in sogovornišтво ob vprašanih vzgoje in izobraževanja, konkretnega učnega in vzgojnega dela, prilagajanja dela učnim in drugim posebnostim učencev (gl. Mažgon idr. 2018) ter sodelovanja s starši (podrobneje o tem gl. v Kalin idr. 2009).

Pedagog ima priložnost za neposreden stik z učenci in vzgojno-izobraževalnim procesom, pridobiva informacije o učencih v konkretnih situacijah in odnosih, ki jih učenci vzpostavljajo drug z drugim in z razrednikom. V pestri interakciji, ki jo omogoča neposredno delo v oddelku, se izražajo učenčevi interesi, značilnosti, posebnosti, raznolike potrebe in nadarjenosti. Vse te informacije lahko pedagog koristno uporabi pri delu z učenci tudi na drugih področjih svojega dela, npr. pri poklicni orientaciji ali oblikovanju individualiziranih programov dela za nadarjene učence in učence s posebnimi potrebami. Ne nazadnje ima pedagog pomembno vlogo pri povezovanju oddelčne skupnosti in njenih posameznikov s širšim okoljem, kar omogoča učencem pridobivanje novih izkušenj, gradi oddelčno skupnost ter prispeva k razvoju posameznih učencev (gl. npr. Gregorčič Mrvar in Mažgon 2016, Gregorčič Mrvar in Mažgon 2017).

Ob tem predvidevamo, da bo zaradi spodbujanja in podpiranja razrednika za bolj kakovostno delo s posameznimi učenci in oddelčno skupnostjo pedagog manj obremenjen s kurativnim delom z učenci in oddelki, saj bo razrednik bolj usposobljen za samostojno soočanje z različnimi vzgojnimi in učnimi vprašanji ter njihovo razreševanje.

Ne nazadnje je za pedagoga priložnost za sodelovanje in učenje z drugimi in od drugih eden temeljnih dejavnikov njegovega profesionalnega razvoja. Hkrati pa se skozi proces medsebojnega sodelovanja oblikujeta kakovostna šolska klima in kultura, ki podpirata in spodbujata učenje in razvoj vseh vključenih.

Bečaj (2001) je že pred skoraj dvajsetimi leti zapisal, da sta razrednik in oddelčna skupnost izrednega pomena za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo. Že takrat je ugotavljal tudi, da se tega premalo zavedamo. Področja dela pedagoga in vseh ostalih profilov svetovalnih delavcev se nenehno širijo s številnimi novimi nalogami in zato neposredno delo z oddelčno skupnostjo pogosto ostaja v senci drugih nalog (Gregorčič Mrvar idr. 2018). Zato je toliko pomembneje načrtno in sistematično usmerjati prizadevanja pedagogov v neposredno sodelovanje z učitelji in razredniki, si prizadevati za razvijanje njihovih kompetenc za kakovostno delo z oddelčno skupnostjo, jih ustrezno podpirati pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju programa dela oddelčne skupnosti, oblikovanju ur oddelčne skupnosti ipd. Tako bodo v neposrednem delu z učenci in oddelčno skupnostjo pedagogi vzpostavili partnersko sodelovanje, kjer bo medsebojno učenje in delitev izkušenj temeljno načelo skupnih prizadevanj. Glede na to, da je od oblikovanja Programskih smernic za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (2005) pa tudi od Programskih smernic za delo svetovalne službe (2008) preteklo že mnogo let, bi bilo smiselno prevetriti oba dokumenta – tudi z vidika razvojnega in preventivnega delovanja v oddelčni skupnosti kot temeljni skupnosti učencev, od katere je močno odvisna socialna klima, ta pa je povezana z učnimi dosežki učencev, njihovo motivacijo in doživljanjem vzgojno-izobraževalnega dela.

## Literatura in viri

- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 100–119.
- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. Dostopno na: [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf) (pridobljeno 17. 8. 2018).
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1., str. 32-44.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. V: R. Čepić, J. Kalin (ur.). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 21–44.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 32, št. 1, str. 63-82.
- Drugostopenjski študijski program pedagogika 2018/19*. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Dostopno na: [http://www.pedagogika-andragogika.com/files/2018\\_19-generalne\\_spremembe/Predsta\\_zbornik\\_2019\\_2\\_stop.enop\\_ped\\_.pdf](http://www.pedagogika-andragogika.com/files/2018_19-generalne_spremembe/Predsta_zbornik_2019_2_stop.enop_ped_.pdf) (pridobljeno 22. 2. 2019).
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26, št. 2, str. 264–291.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. in Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, št. 2, str. 131–146, DOI:10.1080/1177083X.2009.9522449. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449> (pridobljeno 18. 7. 2016).
- Forte, A. M. in Flores, M. A. (2013). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.763791> (pridobljeno 26. 8. 2013).
- Freiberg, H. J. (ur.) (2005). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E. in Strawser, M. G. (2014). Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor-student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63, št. 2, str. 105–123.
- Frisby, B. N. in Martin, M. M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59, št. 2, str. 146–164.
- Graham, S. W. in Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, št. 3, str. 279–291.
- Gregorčič Mrvar, P. in Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 38–57.
- Gregorčič Mrvar, P. in Mažgon, J. (2017). The role of the school counsellor in school-community collaboration: the case of Slovenia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5, št. 1, str. 19–30.

- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., Šteh, B. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli = School counselling service today: analysis of the research results on the role of the counselling service at the school. V: T. Bezić, T. Malešević (ur.). *19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov = 19. contributions of disciplines to the counselling work in practice: book of abstracts*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 25–26.
- Gregorčič Mrvar, P., Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22, št. 2, str. 20–27.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead Berkshire: Open University Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London in New Your: Routledge.
- Hederih, B. (2001). Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 84–96.
- Hirschy, A. S. in Wilson, M. E. (2001). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77, št. 3, str. 85–100.
- Holly, P. in Southworth, G. (1989). *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, št. 2, str. 146–157.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 8–31.
- Kalin, J. (2004a). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo*, 9, št. 3/4, str. 27–32.
- Kalin, J. (2004b). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 55, št. 3, str. 25–36.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, J., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. (2017). Elementary and secondary school students' perceptions of teachers' classroom management competencies. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, št. 4, str. 37–62.
- Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc Skubic, K. (2018). Evaluating future school counselors' competencies for inclusive education. *SAGE open*, 8, št. 4, str. 1–10.
- Mitchell, M. M. in Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology* 51, št. 5, str. 599–610.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. (Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Norton, M. S. (2008). *Human resource administration for educational leaders*. New York: Sage.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti* (2005). Ljubljana: MŠŠ. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf) (pridobljeno 16. 8. 2018).
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske\\_smernice\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf) (pridobljeno 16. 8. 2018).
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 3/4, str. 121–135.
- Resman, M. (1999). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 143–155.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 6–25.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. in Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, št. 3, str. 205–226.
- Sidelinger, R. J. in Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59, št. 2, str. 165–184.
- Šarić, M. in Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, št. 3, str. 67–85.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, št. 3, str. 357–385.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja – Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja«* (2008–2009). Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Dostopno na: <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474958/solska-kultura> (pridobljeno 22. 2. 2019).
- Walberg, H. J. in Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, št. 6, str. 414-419.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja/ZOFVI* (2007). Uradni list RS, št. 16/07 (23. 2. 2007). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 22. 2. 2019).



Jana KALIN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

### **A PEDAGOGUE'S ROLE IN COLLABORATING WITH THE CLASS TEACHER AND THE CLASS COMMUNITY**

**Abstract:** The article discusses the role of a pedagogue in the process of collaboration with the class teacher and the class community as it is defined in two documents: the Programme guidelines for the class teacher assembly and the class community and the Programme guidelines for school counsellors. We were especially interested in the possibilities and preconditions for interpersonal collaboration when resolving questions connected with formation of the class community and planning the coursework. As well as in the fundamental care a classroom teacher intends for the personal development of every individual and the classroom climate as a whole, which also influences the institutional climate. The class teacher performs his/her tasks in cooperation with the entire class community, but also with individual students, their parents, colleagues and others. This brings forward questions of how to achieve the quality of collaboration and of how to successfully build partnership relations between individuals, which include interpersonal trust, high professionalism at work and respect of each other's jurisdiction/responsibilities. The process of collaboration benefits both the class community (and its individual members) and the pedagogue, who can get to know the students better and acquaints them with her/his work and mission in the areas of preventative, developmental and remedial activities.

**Keywords:** class teacher, planning the class community's work, pedagogue, class community programme

**E-mail for correspondence:** jana.kalin@guest.arnes.si