

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

DERVARIČ SILVIJA

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Socialna pedagogika

SODELOVANJE UČITELJEV S SOCIALNIM PEDAGOGOM
DIPLOMSKO DELO

Mentor: dr. Mitja Krajnčan, izr. prof.

Kandidatka: Silvija Dervarič

Ljubljana, junij 2011

POVZETEK IN KLJUČNE BESEDE

Največ socialnih pedagogov je v osnovnih šolah zaposlenih na delovnem mestu svetovalnega delavca, za katerega so tudi najbolj usposobljeni. Delo socialnega pedagoga in svetovalne službe nasploh naj bi potekalo timsko, pri čemer bi si vsi udeleženci izmenjavali potrebne podatke in informacije in skupaj iskali najboljšo rešitev. Z razliko od svetovalne službe, kjer se problemi rešujejo predvsem z individualno komunikacijo, je glavna naloga socialnega pedagoga skupinsko komuniciranje, skupinsko soočanje z nastalim problemom in njegovo reševanje. Za uspešno opravljanje tega dela pa je ključnega pomena sodelovanje med učitelji in socialnimi pedagogi. Socialni pedagog naj bi učitelju pomagal pri delu z učno in vzgojno problematičnimi učenci. Njegova naloga je ponuditi učitelju strokovni nasvet na tak način, da se ta ob tem ne bo počutil ogroženega, razvrednotenega in izpostavljenega pred učenci in kolektivom. Med njima mora vladati zaupanje, tako da bosta oba delovala zgolj v dobro otrok. V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna metodologija. Za kvantitativne podatke je bil uporabljen program SPSS, s pomočjo katerega je bila izvedena statistična analiza podatkov (deskriptivna analiza, χ^2 -preizkus, Cramerjev koeficient). Raziskovalni vzorec je zajemal 93 učiteljev iz osnovnih šol, kjer so zaposleni socialni pedagogi. Podatke sem pridobila s tehniko zbiranja podatkov z anketnim vprašalnikom.

Rezultati kažejo, da učitelji največkrat iščejo pomoč socialnega pedagoga zaradi posameznih učencev, v prihodnje pa bi si želeli, da bi jim socialni pedagog pomagal pri učnih in vzgojnih težavah.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, socialni pedagog, avtonomnost, učitelj, sodelovanje, svetovanje

ABSTRACT AND KEYWORDS

The majority of social pedagogues works in primary schools as school counselors. They are also most qualified for that position. Social pedagogues and advisory services should work together as a team, where each participant should exchange necessary information, and they all would come up with a solution. Unlike the advisory service, where the problems are solved with individual communication, the main task of the social pedagogue is communication with others, group confronting and solving of the problem. Team work among teachers and social pedagogues is the key for success. Social pedagogues should help teachers with children, who are problematic at learning and behavior. The social pedagogue must give advice in such a way, that the teacher will not feel threatened, less worthy or exposed in front of his scholars and coworkers. They must trust each other and both work for the wellbeing of the children.

In this research we used the quantitative methodology. For the quantitative data the program SPSS was used, and with its help a statistic analysis of the data was made (descriptive analysis, χ^2 -test, Cramer's coefficient). 93 school teachers, from schools with social pedagogues, took part in this research. I gathered the data with a questionnaire.

The data shows, that teacher most times seek help at social pedagogues because of individual scholars. Their wish is, that in the future social pedagogues would help teachers at educational and behavior problems.

Key words: school advisory service, social pedagogue, autonomy, teacher, cooperation, counseling

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	I
ABSTRACT	II
1. UVOD	1
2. TEORETIČNI DEL	2
2.1 Šolska svetovalna služba	2
2.1.1 Delo šolske svetovalne službe	2
2.1.2 Svetovanje, posvetovanje, koordinacija	5
2.1.3 Delovna področja šolske svetovalne službe	6
2.1.4 Temeljna načela za delo svetovalne službe	7
2.1.5 Avtonomnost in profesionalizacija šolske svetovalne službe.....	9
2.1.6 Načrtovanje in evalvacija kot temeljna dejavnost svetovalne službe.....	12
2.2 Nastanek in razvoj socialne pedagogike.....	17
2.2.1 Začetki socialne pedagogike.....	17
2.2.2 Socialna pedagogika kot stroka	20
2.2.3 Strokovne kompetence socialnih pedagogov	24
2.3 Socialni pedagog v osnovni šoli	27
2.3.1 Socialni pedagog v šolski svetovalni službi - področja delovanja	27
2.3.2 Funkcije in strateško – metodične usmeritve socialnega pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca	31
2.3.3 Storilnostno naravnana šola kot izziv za socialnega pedagoga	34
2.4 Delo socialnega pedagoga v povezavi z delom učitelja	37
2.4.1 Učiteljski poklic.....	37
2.4.2 Preobremenjenost učiteljev.....	39
2.4.3 Sodelovanje med socialnim pedagogom in učitelji	44
3. EMPIRIČNI DEL	50
3.1 Namen in cilj raziskovanja	50
3.2 Hipoteze.....	50
3.3 Raziskovalna metodologija	51
3.3.1 Raziskovalni instrument	51
3.3.2 Opis vzorca.....	51
3.3.3 Potek zbiranja podatkov	53
3.3.4 Postopek obdelave podatkov	53
3.4 Rezultati in interpretacija.....	55
3.4.1 Rezultati in interpretacija 1. hipoteze	55
3.4.2 Rezultati in interpretacija 2. hipoteze	58
3.4.3 Rezultati in interpretacija 3. hipoteze	60
3.4.4 Rezultati in interpretacija 4. hipoteze	63
3.4.5 Rezultati in interpretacija 5. hipoteze	65
4. SKLEP	68
LITERATURA	70
PRILOGA	75

KAZALO GRAFOV IN TABEL

Graf 1: Struktura vzorca glede na starost	52
Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo poučevanja.....	52
Graf 3: Prikaz zadovoljstva učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom	62
Tabela 1: Kontingenčna tabela za oceno opremljenosti z znanjem učiteljev glede na starost .	55
Tabela 2: χ^2 test - za povezavo med starostjo in oceno opremljenosti s teoretičnim znanjem učiteljev	56
Tabela 3: Kontingenčna tabela za vzroke iskanja pomoči pri socialnem pedagogu glede na stopnjo poučevanja učiteljev	58
Tabela 4: χ^2 test - za povezavo med vzroki iskanja pomoči pri socialnem pedagogu in stopnjo poučevanja učiteljev	59
Tabela 5: Preizkus korelacije med zadovoljstvom učiteljev in pogostostjo iskanja pomoči pri socialnem pedagogu	60
Tabela 6: Preizkus korelacije med vzroki iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu in pogostostjo iskanja pomoči	63
Tabela 7: Kontingenčna tabela za želje učiteljev, na katerem področju naj socialni pedagog poseže glede na stopnjo poučevanja.....	65
Tabela 8: χ^2 test - za povezavo med stopnjo poučevanja in želje učiteljev, na katerem področju naj socialni pedagog poseže	66

1. UVOD

O profilu socialnega pedagoga se govori in sliši čedalje več, a včasih smo mnenja, da še vedno premalo. Zdi se mi, da v moji okolici še ni tako razširjen in da je tudi slabo prepoznan. Pri nas je socialnih pedagogov, zaposlenih na osnovnih šolah, zelo malo, vendar sama prepoznavam potrebo po naši zaposlitvi, saj je učencev s posebnimi potrebami na šolah čedalje več, učitelji pa se pri delu z njimi ne znajdejo. Na žalost danes še vedno prevladuje mnenje, da taki učenci ne sodijo v redne osnovne šole, ampak bi morali obiskovati osnovno šolo s prilagojenim programom. Še vedno se nismo znebili predsodka, da je potrebno drugačne »zapirati« v posebne ustanove. Tako meni tudi večina učiteljev, ki pa so se znašli v pasti, saj so v razred dobili »moteče učence«, ki le motijo pouk in ne sledijo, pridnim učencem pa ne dopuščajo, da bi delali v miru. To je proces socialne integracije, h kateremu se čedalje bolj teži in pri katerem imamo socialni pedagogi glavno vlogo. Za ta proces je namreč naš profil najbolj usposobljen, učitelji pa se s tem problemom sami ne morejo spopasti. Čeprav je zelo pomembno, da sodelujemo pri socialni integraciji, pa to ni naša edina funkcija pri delu na šoli. Od nas se pričakuje, da zapolnimo vse luknje, pa tudi če gre za nadomeščanje učiteljev. Zato je pomembno, da si ustvarimo svoje delovno področje in da smo pri tem avtonomni. Če je treba, moramo tudi spremeniti miselnost šole. Vse skupaj pomeni, da smo pri svojem delu lahko zelo obremenjeni, a ves trud se splača, če dokažemo, da na šoli nismo le »klic v sili«. Ključno pa se mi zdi sodelovanje z učitelji. Z njimi ne smemo biti tekmeči, ampak moramo delati v sožitju za dobrobit otrok. Naš skupen cilj je namreč otrokov celostni razvoj in maksimalen izkoristek njegovih potencialov. Ker se zavedam pomembnosti takega sodelovanja in zaupanja med učitelji in socialnimi pedagogi, sem se odločila, da bom ta problem proučila, saj se mi zdi, da to področje še ni dovolj raziskano. Zanima me, kakšno je dejansko stanje na šolah, kjer so zaposleni socialni pedagogi – ali jim učitelji delo otežujejo ali si skupaj olajšajo delo. Poleg tega na lastne oči nisem imela priložnosti videti, v kakšni meri učitelji in socialni pedagogi sodelujejo, zato bi rada za v prihodnje ugotovila, kakšen je njihov odnos, saj verjamem, da bom s tem nekaj prispevala stroki, največ pa sebi. Delo na osnovni šoli mi je v interesu in glede na to, da s tem nimam izkušenj, upam, da si bom z diplomsko nalogo pridobila nekaj znanja, ki ga bom v prihodnje lahko uporabila.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Šolska svetovalna služba

2.1.1 Delo šolske svetovalne službe

V vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih v Sloveniji, razen na glasbenih in višjih strokovnih šolah, morajo organizirati svetovalno službo. Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi. (Bezić, Rupar in Škarič, 2003)

Tudi Resman (1999a) govori o tem, da ima vsak šolski sistem organizirane posebne službe, ki skrbijo za razvoj, nadzor, usmerjanje in svetovanje šolam oziroma vzgojno-izobraževalnim institucijam, ki izvajajo javno priznani program in si prizadevajo uresničiti določene vzgojno-izobraževalne cilje. Ogrinova (1999) svetovalno delo imenuje kot posebno področje, ki si s svojimi strokovnimi pristopi in oblikami del prizadeva za čim večjo podporo celostnemu razvoju otrok in mladostnikov ter za notranji razvoj OŠ kot najpomembnejšega temelja razvoja šolskega sistema v celoti. Bezić idr. (2003) pa navajajo opredelitev svetovalne službe iz Programskih smernic (1999, str. 4): »Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj vrtca oziroma šole ter v tem okviru tudi temeljni cilj svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli je otrokov optimalni razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, da bi bili udeleženci v vrtcu oziroma šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova čim uspešnejši pri uresničevanju temeljnega programa in v tem okviru v vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljih.

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli opravlja interdisciplinarno zasnovano strokovno delo v vrtcu za vrtec oziroma v šoli za šolo.

Njena temeljna naloga je, da se s svojim posebnim strokovnim znanjem prek 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 zunanji ustanovami.

Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli je potemtakem strokovni delavec v vrtcu oziroma šoli, ne pa strokovni servis vrtca oziroma šole za vrtec oziroma šolo.«

V Programskih smernicah (1999, v: Bezić idr., 2003) je pojem svetovalnega odnosa temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo v vrtcu oziroma šoli. Pomeni poseben strokovni pristop, ki bistveno opredeljuje vse različne oblike in metode dela svetovalne službe, in je poseben strokovni odnos, ki temelji na dogovoru oziroma paktu z vsakim posameznim udeležencem. Prek svetovalnega odnosa si svetovalna služba prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno soočanje in sodelovanje vseh udeležencev v projektu pomoči in/ali sodelovanja. Prizadeva si tudi vzdrževati odprte možnosti za stalno vzpostavljanje in razvijanje mreže pomoči ter sodelovanja svetovalne službe z vsemi udeleženci. Svetovalna služba je odgovorna, da vedno znova s svoje strani strokovno korektno vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli.

Resman (1999b) navaja dr. Pedička (1972), ki pravi, da pojem šolsko svetovalno delo pomeni označitev določene ideje oziroma gibanja za določeno strokovno delo. Nadaljuje, da ko analiziramo to idejo oziroma gibanje, ugotovimo, da je v bistvu zasnovana na Rogersovi humanistični teoriji razvoja osebnosti, ki zagovarja stališče, da je v celotni skrbi za otrokov normalni telesni in duševni razvoj pomembno poskrbeti tudi za pogoje tega razvoja, da je otroku pomembno ustrezno organizirati šolsko fizično in socialno okolje, zato je potrebno tudi delo s kolektivom, drugimi delavci, vodstvom šole, starši. Na tem se nato gradi tudi celotna »filozofija« svetovalnega dela. Svetovalni službi na šoli morajo biti razvojne potrebe in problemi učencev, potrebe učiteljev, vodstev šol in staršev izhodišče pri delu.

Danes se zdi logično, nič kolikokrat tudi empirično dokazano, da učenčev osebni (socialni), kakor tudi šolski razvoj ni odvisen samo od učenca samega. Vzrokov za neuspešnost in težave ne gre iskati samo pri učencu, pač pa jih mnogo povzroča tudi šolsko življenje (organizacija, red, režim šolskega dela). (Davie, 1993, v: Resman, 1999b)

Resman (prav tam) govori tudi o osebnem in o šolskem svetovanju. Pravi, da je **osebno svetovanje** usmerjeno v posameznega učenca, medtem ko s pojmom šolsko svetovalno delo danes razumemo tudi sodelovanje svetovalnih delavcev ob vprašanih pouka, dejavnostih ob pouku ter širših vprašanih dela kot celote (red, režim, klima, kultura, vodenje šole itd). Ker ne gre samo za svetovanje učencem, za neposredno pomoč (podporo) učencem pri rasti in

spreminjanju, ampak tudi za posredno pomoč v smislu sodelovanja pri oblikovanju ustreznega šolskega prostora, dela in procesa, se ta vrsta svetovanja, za razliko od osebnega, imenuje šolsko svetovanje. Čeprav je namen te službe in pomoči najprej pomagati otroku, učencu, dijaku, študentu v njegovem osebnostnem razvoju in učenju v času, ko se nahaja v šoli, se ta služba torej ne imenuje »šolska« samo zato, ker je umeščena v šolo, ampak zato, ker je s svojim delom usmerjena tudi v šolski socialni in vzgojno-izobraževalni prostor. Po tem razumevanju bi bilo »osebno svetovanje« del šolskega svetovalnega dela in ena od nalog šolskega svetovalca. Pojem **šolsko svetovalno delo** torej vključuje tako osebno kakor tudi druge oblike svetovalne pomoči, ki jo lahko posamezni strokovni profili na šoli nudijo učiteljem, staršem in vodstvu šole, da bi bila šola pri delu z učenci učinkovitejša. Tak pristop omogoča, da se ne zapiraš z učenci v svoj prostor, ampak živiš s šolskim kolektivom, da se ne postavljaš v servisni položaj, da probleme rešuješ skupaj z učitelji, starši in vodstvom šole, da ne iščeš in ne rešuješ vprašanj in problemov otrok/učencev samo v njem in z njim, da lahko probleme rešuješ na vseh tistih relacijah, v katerih se otrok giblje. **Šolska svetovalna služba** pa pomeni organizacijsko obliko pomoči, ki jo danes pri nas nudijo že prej omenjeni šolski psiholog, šolski pedagog, šolski socialni delavec, defektolog in v zadnjem času še socialni pedagog. Šolska svetovalna služba je, kot utemeljuje Pediček (1972, prav tam), delovni okvir za posamezne službe osebnega dela za otroke: šolska psihološka, šolska zdravstvena, šolska socialna služba. Pri tem pa postavlja zahtevo, da morajo biti te službe zlite v celoto, enotnost, timsko delo pa »nujna operativna oblika« svetovalnega dela na šoli, saj se v njej na medznanstveni in kooperativni način združuje in razširja različno današnje znanje, na temelju katerega lahko potem edino neoporečno pomagamo reševati učencem, učiteljem in staršem vedno bolj razširjene probleme današnjega razvoja in vračanja v šolsko okolje in njegovo delo. Timsko delo omogoča celostno obravnavo, celostno pomoč in celostno naravnost pri oblikovanju učencev, zato je tudi nepogrešljivo. Tim ne sestavljajo le šolski psiholog, pedagog in socialni delavec, ampak tudi ravnatelj in učitelj. V timskem delu se učimo drug od drugega, omogoča izmenjavo informacij in temelji na načelu kolegialnosti, kar pomeni, da imamo vsi pravico do svojega strokovnega mnenja in da imajo drugi člani pravico tudi zvedeti strokovno mnenje drugega. Timsko delo pomeni le z več različnih strokovnih pogledov, strokovnih področij in gledišč osvetljevanje stanja in analize problemov. Takšen pristop k reševanju problemov in vprašanj šole in učencev bi moralo biti prisotno tudi v primeru, ko je na šoli en sam svetovalni delavec.

»Predmet« in cilj svetovalnega dela je učenec (otrok), ki se bo znal sam soočiti s svojimi osebnimi, učnimi (študijskimi) in socialnimi situacijami in problemi. Šola in šolsko svetovalno delo ga mora usposobiti za življenje in delo v družbeni skupnosti, ga usposobiti, da se bo v tem svetu znašel, da bo razumel sebe, svoje potrebe, svoj položaj v tem svetu, šoli in socialnem okolju, da bo kritičen do sebe in okolja, da si bo postavil vizijo svojega življenja (samopodoba), da bo izdelal realne načrte uresničevanja te samopodobe, da bo realno ocenjeval okoliščine in izbiral realna sredstva delovanja v okolju. (prav tam)

Po nekoliko drugačni, bolj splošni klasifikaciji, bi moral celotni šolski in svetovalni program podpirati pet dimenzij otrokovega razvoja: telesno, spoznavno (kognitivno), socialno, poklicno in razvoj samokoncepta (samopodobe). (Worzbyt, O'Rourke, 1989, prav tam)

2.1.2 Svetovanje, posvetovanje, koordinacija

Resman (1999b) pravi, da šolsko svetovalno delo ne vsebuje samo svetovanja, ampak je tudi posvetovanje in koordiniranje. **Svetovanje** je tista vrsta dejavnosti, ki jo svetovalni delavec izpeljuje s posameznimi učenci, v majhnih skupinah, oddelkih ali z večjimi skupinami učencev. Značilnost svetovanja je neposredna udeležba (pobuda) učencev/otrok pri definiranju ciljev, nalog rasti in razvoja ter premagovanju šolskih, poklicnih in širših vprašanj življenja in dela učencev/otrok. Zato je pri tej svetovalni vlogi osrednjega pomena poznavanje razvoja človeka in njegove osebnosti, intra- in interpersonalnih odnosov, proces sprejemanja odločitev in reševanja problemov, vodenja svetovalnega procesa v individualni ali skupinski obliki in še posebej vzpostavljanja zaupljivosti.

Posvetovanje je sodelovanje s »tretjo stranko«, s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je osrednja skrb otrok/učenec, imajo nanj vpliv ter jim je v ospredju njegovo delo in razvoj. V tej funkciji se svetovalni delavec z njimi stalno posvetuje, jim pomaga v razmišljanju, reševanju problemov ter iskanju odgovorov na vprašanja, da bi bili uspešnejši pri delu s posamezniki ali skupinami učencev. Pomaga jim pri osvajanju znanj, posameznih veščin in sposobnosti, spoznavanju učencev, objektivnem ocenjevanju dela posameznikov, vzgojnih skupin ali oddelčnih skupnosti, pri vodenju učnega procesa, sodelovanju s starši in drugimi. (prav tam)

Koordinacija pa je bolj proces, pri katerem svetovalec prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posameznih aktivnosti oziroma programov, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin učencev/otrok. Je funkcija, ki izpostavlja pomen svetovalnega delavca kot iniciatorja sprememb in vključuje tudi sodelovanje svetovalnega delavca v timu in projektih, ki zadevajo izobraževalne programe učiteljev ali staršev. Koordinacija pa se ne omejuje le na programe in dejavnosti znotraj posameznih institucij, pač pa tudi na take, ki se pojavljajo med vrtcem/šolo in lokalnimi skupnostmi, v njih pa sodelujejo tudi starši, strokovnjaki s posameznih področij, predstavniki odborov, organizacij, društev, ki v takih projektih sodelujejo. Koordinacija je od neposredne pomoči učencem najbolj oddaljena, vendar zato v celotni organizaciji svetovalne pomoči to ni nič manj pomembna funkcija. (prav tam)

2.1.3 Delovna področja šolske svetovalne službe

Temeljna delovna področja svetovalnega dela v šoli danes opredelimo kot (prirejeno po Kurikularni komisiji za svetovalno delo in oddelčno skupnost, 1998, v: Ogrin, 1999):

- sprejem šolskih novincev,
- poklicno usmerjanje,
- individualno in skupinsko svetovanje učencem (dejavnosti pomoči),
- pedagoško delo z učitelji in starši,
- sodelovanje z vodstvom šole pri razvoju šole (dejavnosti načrtovanja in evalvacije),
- analitično spremljanje vzgojno-izobraževalnih procesov (razvojno-analitično delo),
- povezovanje z zunanjimi institucijami (preventivne dejavnosti).

Svetovalna pomoč se v razvoju in edukaciji danes poudarja kot ena temeljnih človekovih pravic posameznika, učenca, kateremu omogoča individualni razvoj in personalizacijo. Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa se torej šolska svetovalna služba povezuje z vodstvom, sodeluje pri strokovnih evalvacijah, kar zahteva intenzivno medsebojno sodelovanje ob hkratnem upoštevanju strokovne avtonomije svetovalnih delavcev. Pri tem ne smemo pozabiti, da mora ŠSS izvajati tudi samorefleksijo, kar pomeni proučevalno spremljanje, evalviranje in raziskovanje šolskega svetovalnega dela. (Ogrin, 1999)

Bezićeva (2003, str. 12) opredelitev dela šolske svetovalne službe citira iz Programskih smernic za delo svetovalne službe (1999, str. 16–17): »Ker je temeljni cilj šolske svetovalne službe svetovati pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega učenca v šoli, njeno delo temelji na:

- posebni skrbi pri sprejemu in uvajanju otrok v šolo, pri raznih prehajanjih v času osnovnošolskega izobraževanja ter pri prehodu učencev v poklic oziroma na naslednjo stopnjo izobraževanja;
- upoštevanju splošnih značilnosti razvoja in učenja osnovnošolskih otrok ter ugotavljanju in upoštevanju posebnosti v njihovem telesnem, osebnem (spoznavnem in čustvenem) in socialnem razvoju;
- ugotavljanju in upoštevanju značilnosti ožjega in širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo učenci;
- upoštevanju splošnih značilnosti šole kot ustanove in njenih posebnosti (velikost, program, kadrovski in materialni pogoji);
- ugotavljanju značilnosti in možnosti vsakdanjega življenja in dela v šoli oziroma vzgojno-izobraževalnega dela z učenci (v oddelčni skupnosti in drugih učnih skupinah, interesnih dejavnosti ipd. pri pouku in zunaj pouka itn.).«

Šmitova (1997) pravi, da je področje delovanja šolskih svetovalnih delavcev zelo široko. Naloge različnih profilov svetovalnih delavcev je težko razmejiti in uokviriti tako, da bi se področja ne prekrivala ali celo izključevala. Navaja tudi zakon, ki ureja organizacijo in financiranje vzgojno-izobraževalnih zavodov (ZOFVI), kjer so šolski svetovalni delavci opredeljeni kot tisti strokovni delavci šole, ki izvajajo vzgojo in izobraževanje. Dodaja še, da je sodelovanje šolskega svetovalnega delavca pri oblikovanju vizije in pri načrtovanju dela šole bistven pogoj za kakovostno strokovno delo, ustvarjalno sodelovanje z vsemi drugimi člani šole in je odgovorno za rezultate skupnega dela.

2.1.4 Temeljna načela za delo svetovalne službe

V programskih smernicah so opredeljena temeljna načela za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 1999, str. 9–12, v: Bezić idr., 2003). Predstavljajo osnovno

orientacijo ali okvir za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v vrtcih oziroma šolah.

Navedena so naslednja načela:

- načelo strokovnosti in strokovnega spopolnjevanja,
- načelo strokovne avtonomnosti,
- načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja,
- načelo aktualnosti,
- načelo razvojne usmerjenosti,
- načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe,
- načelo celostnega pristopa,
- načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu,
- načelo evalvacije lastnega dela.

Ta načela predstavljajo temeljno metodološko usmeritev dela tudi za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo dela svetovalne službe; nobeno načelo ni bolj pomembno od drugega. Posebej pa obstaja načelo evalvacije lastnega dela, pri katerem je zapisano, da »terja naslanjanje svetovalnega dela na posebne in vsakokratne potrebe vrtca oziroma šole dobro načrtovanje in evalvacijo lastnega dela. Eden najpomembnejših pogojev profesionalnosti je prav evalvacija lastnega dela. Da bi bili v prihodnje boljši in učinkovitejši, se je treba z rezultati dela čim bolj kritično in objektivno soočiti. Bistvo evalvacije je zato v prvi vrsti kritična analiza svetovalnega dela, ki sloni na primerjavi načrtovanih ciljev in rezultatov.« (Programske smernice ..., 1999, str. 12, v: Bezić idr., 2003)

Prav tako Resman (1996) navaja tri načela svetovalnega dela. Pravi namreč, da je za šolsko situacijo in ravnanje vseh, ki opravljajo svetovalno delo v šoli z mladino, upoštevanje konkretnih okoliščin strokovno-logično izhodišče. Na te je vezana tudi odgovornost za ravnanje; prek teh se tudi ocenjuje strokovna korektnost in etičnost ravnanja. Analiza okoliščin in posegov je osnova za zaščito svetovalnega delavca ali pa za sodno preganjanje, če je bil narejen prekršek zoper učenca, če je prišlo do kršenja učenčevih človekovih pravic, če se je delalo v njegovo škodo. To je izhodišče, ki šoli, učiteljem in svetovalnim delavcem omogoča odločanje po strokovnih znanjih in kaznuje zlorabe.

- Prvo temeljno načelo, na katerem se gradi šolsko svetovalno delo, je, da *to ne sme biti v škodo učenca*.

Izhodišče svetovanja je torej delo v prid, korist otroka; strokovno korektno je tisto, kar otroka ne bo stigmatiziralo v socialnem okolju ali mu povzročalo drugačne, nove, dodatne stiske, zadrege, travme, strese.

- Drugo načelo in strokovno izhodišče svetovalnega dela je, da morajo učenci in starši v svetovalni odnos vstopiti *prostovoljno*.

Strokovno-etično načelo prostovoljnosti zahteva, da je svetovalni odnos odločitev učenca; učenec v svetovalni odnos ne sme biti prisiljen. Če učitelj ali ravnatelj pošlje učenca k svetovalnemu delavcu zato, ker je naredil nekaj narobe, potem je otrok v tak odnos prisiljen. To je najpogostejša napaka svetovalnega dela v šolah, v katero ga silijo tudi šolske situacije.

- Tretje načelo svetovalnega dela je načelo *zaupanja* in zaupnosti povedanega v svetovalnem odnosu, ki je pogoj, da se svetovalni odnos lahko vzpostavi.

2.1.5 Avtonomnost in profesionalizacija šolske svetovalne službe

Šmitova (1997) ugotavlja, da je zelo pomembno, da je svetovalni delavec v šoli profesionalno avtonomen, kot mu to določa zakon. To pa je mogoče le, če je šola pojmovana kot skupnost in ne kot organizacija, temelječa na sistemu pravil in navodil. Za skupnost je pomembnejše, v kaj člani verjamejo, pomembne so njihove vrednote, pričakovanja.

Resman (1999b) trdi, da mora šolsko svetovanje, kot posebna, relativno samostojna disciplina s svojo teorijo, filozofijo, predmetom raziskovanja in logiko razvoja, svoje delo temeljiti in razvijati na strokovnih temeljih in spoznanjih pedagogike, psihologije, sociologije, socialnih in drugih znanosti in se napajati in razvijati tudi iz sebe. Šolska svetovalna služba pa mora svoje delo nasloniti še na življenje in delo šole. Če šola in šolsko življenje preneha biti vir svetovalnega dela, potem to ni več šolska svetovalna služba. Samo na ta način se šolsko svetovanje lahko postavi v funkcijo pomoči človeku (otroku, učencu, učitelju, staršem) in postane tudi poklic, ki preživi šolske sisteme.

Zakon določa svetovalnim delavcem pri delu profesionalno-strokovno samostojnost. Bistvene elemente profesionalnosti Šmitova (1997) navaja po avtorjih Sergiovanniju in Starrattiju:

- profesionalna kompetenca: sem štejeta strokovno znanje in veščine, ki jih mora imeti strokovnjak, in zaupanje določene skupnosti;
- vrline profesionalca: tu gre za zavezanost zglednemu delu, za kakovost dela, upoštevanje sodobnih znanstvenih dognanj, uvajanje novosti, izmenjavo izkušenj, sprejem odgovornosti za lasten strokovni razvoj, sprejem odgovornosti v skupnem delu z drugimi;
- profesionallec ravna v skladu s cilji skupnosti in poslanstvom šole.

Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela zajema tako delokrog nalog, ki jih je šolski svetovalni delavec dolžan izvesti, kot tudi določeno raven kakovosti opravljanja teh nalog, za katere mora jamčiti s svojo strokovnostjo. Etos in kodeks svetovalnega dela sta regulativ strokovnega dela in zato sestavni del profesionalizacije poklica.

Ogrinova (1999) je podobnega mnenja kot Šmitova. Tudi ona govori o šoli kot o skupnosti. Šola se v tem kontekstu poimenuje *učea se skupnost* (learning community), katere temeljna dejavnost je v učenju (in ne v poučevanju). Skupno vizijo šole predstavljajo skupne vrednote in prepričanja. Šele tako bodo zagotovljeni pogoji za vzpostavitev profesionalne avtonomije vseh delavcev na šoli.

Resman (1996) trdi, da profesionalizem šolskega svetovalnega dela stoji na treh stebrih:

- na ustrezni strokovni organiziranosti,
- na strokovnem izobraževanju in izpopolnjevanju,
- na postavljenih strokovno-etičnih načelih dela.

Govori o posebnem položaju svetovalne službe, saj deluje znotraj institucije, in dejstvo, da so šolski svetovalni delavci državni uslužbenci, nosi v sebi nevarnost, da ta služba postane vzvod institucij države, šolskega sistema in drugih zunanjih institucij, ki jim je otrok in delo z njim glavno področje dela. Pristajanje na tak položaj bi spremenilo njihovo poslanstvo. Šolski svetovalni delavci tako ne bi smeli biti ljudje, ki so jim vodilo pri delu vnaprej (od države oziroma oblasti) predpisane naloge. V nasprotju s sodobno šolsko svetovalno doktrino bi bilo, če bi bil svetovalnim delavcem »od zgoraj« predpisan kurikulum, kot se predpisuje učiteljem predmetnik in učni načrt. Tak kurikulum, ki ga predpiše šolska avtoriteta, postane za svetovalne delavce obvezujoč, to pa uniformira delo svetovalnih delavcev. Od tako

predpisanega enotnega kurikuluma za svetovalne delavce do podrejanja stroke politiki je le še korak.

Resman (prav tam) nadaljuje, da mora svetovalna služba v šoli ohranjati relativno samostojnost, biti organizacijsko in vsebinsko nedirigirana, da ne bi politika zmagovala nad svetovalnimi delavci in njihovim delom. Relativna samostojnost v vsebinskem delu omogoča, da pri delu dejansko izhajamo iz potreb šole, učencev, učiteljev, staršev in vodstev ter se pri svetovalni pomoči v razvoju otrok in razvoju šole odločamo po strokovnih kriterijih in spoznanjih. Tako izhodišče ne prenese uniformiranega načrtovanja in državnega usmerjanja svetovalnega dela, pa čeprav se šole in svetovalni delavci srečujejo s podobnimi problemi. To pa ne pomeni, da se svetovalni delavci ne bi mogli med seboj pogovarjati in dogovarjati o skupnih vsebinskih usmeritvah pri delu ter metodologiji reševanja vprašanj, ki izhajajo iz razvojnih, učnih in socializacijskih posebnosti in problemov učencev ter skupnih značilnosti življenja in dela šol. Tako sodelovanje svetovalnih delavcev pri reševanju podobnih problemov zahteva ustrezno avtonomno organiziranost. Avtonomno delovanje v organizacijskem smislu šolske svetovalne delavce ščiti pred zunanjimi manipulacijami in daje tudi potrebno moč v šolskem (vzgojno-izobraževalnem) prostoru in okvir za razvoj delovnega profesionalizma.

Resman (1999c) še pravi, da je združevanje svetovalnih delavcev nujno, saj je strokovno združenje pogoj in dokaz strokovne avtonomije, oziroma relativne samostojnosti pri svetovalnem delu v šolah. Ta avtonomnost jim omogoča, kot je bilo že omenjeno, da pri delu dejansko izhajajo iz potreb šole, učencev, učiteljev, staršev in da jim bodo izhodišče svetovanja strokovna spoznanja. Dokler se svetovalni delavci ne povezujejo tudi po svoje, mimo državnih struktur, toliko časa bo obstajala nevarnost, da bodo bolj kot strokovnjaki funkcionirali kot uslužbenci sistema. Svetovalni delavci bodo postali spoštovanja vreden partner šoli in šolski politiki, ko jih ne bodo povezovale samo šolsko upravne strukture, ampak če se bodo povezovali tudi mimo njih.

»Ker šolska politika pač z močjo iz položaja usmerja šolo in šolsko delo, na ta način obvladuje tudi šolsko svetovalno delo; lahko si ga podreja, lahko ga torej vpreže v svoj voz, lahko pa znanstvena spoznanja in strokovna stališča, ki jih je spoznala in verificirala vzgojno-izobraževalna in svetovalna praksa, inkorporira v svoja prizadevanja za razvoj šole.« Tega mnenja je namreč Resman (Resman, 1999d, str. 90), ki nadaljuje, da ima le politika, ki se

naslanja na stroko in strokovna spoznanja, tudi perspektivo preživetja; politika, ki izključuje tudi empirična in strokovna spoznanja, si spodkopava temelje svojega obstoja. Zato tudi ni mogoče pristati na to, da bi razvoj svetovalnih služb usmerjala samo šolska politika, čeprav je od te politike odvisna usoda svetovalnega dela. Razvoj svetovalnih služb in svetovalno delo mora spremljati empirično raziskovanje. To je eno od pomembnih izhodišč načrtovanja in izpopolnjevanja svetovalnih delavcev različnih profilov in razvoja svetovalnih služb.

»Relativna samostojnost šolske svetovalne službe in šolskega svetovanja pomeni, da to ni služba in dejavnost z vnaprej predpisanimi nalogami. Ker izhaja iz potreb učenca in šole, njeno delo ne more biti po vsebini in nalogah enako, standardizirano. Ker pa velja načelo, da kdor šolo financira, ta ima pravico opredeliti tudi njeno vsebino in izvajati nadzor, je, razumljivo, država lahko nezaupljiva in se tudi izogiba obveznostim financiranja, izogiba se investirati v nekaj, kar vnaprej ne zagotavlja določenih uspehov. Dilema je torej v tem, ker se ve, da država tega dela ne more uniformirati, ker bi s tem šolsko svetovanje izgubilo svoj značaj, na drugi strani pa se s pomočjo organizacije šolskega svetovanja zvišuje kvaliteta šolstva oziroma šolskega vzgojno-izobraževalnega dela z učenci. Zato država tudi vlaga sredstva v to dejavnost.« (prav tam)

Resman (1996) še razmišlja, da relativna samostojnost ne pomeni, da država ni potrebna pri delu svetovalne službe. Čeprav se po eni strani svetovalna služba mora odtrgati od vpliva države in aktualne šolske politike, pa po drugi strani brez države ne more; tudi država je nujna za razvoj šolske svetovalne dejavnosti..Šolsko-upravne strukture bodo tako še vedno po svoje organizirale svetovalne službe v šolskem prostoru, kot so jih že doslej. Za razvoj svetovalnega dela je ta organiziranost prav tako potrebna in pomembna, kot je strokovno-društvena organiziranost. Brez državne koordinacije in sredstev ni mogoče zagotoviti potrebne mreže svetovalne službe po šolah, ki naj bi predstavljala slovenski šolski standard.

2.1.6 Načrtovanje in evalvacija kot temeljna dejavnost svetovalne službe

V Programskih smernicah je v poglavju Splošna izhodišča zapisano: »Med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli nujno sodita tudi načrtovanje in evalvacija, ki se prepletata tako z nudenjem pomoči kot z razvojnimi in preventivnim delom.

Dejavnosti načrtovanja in evalvacije so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuitete prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oziroma šole. Prav zato predstavljajo bistven pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot vrtca oziroma šole v celoti.« (Programske smernice ..., 1999, v: Bezić idr., 2003, str. 13)

V poglavju II. Posebni del, točka C: Pogoji, pa pri vseh podsistemih piše:

»Za kvalitetno opravljanje dela v svetovalni službi mora svetovalni delavec na podlagi temeljne opredelitve in temeljnih načel dela svetovalne službe v vrtcih in šolah v skladu s svojo usposobljenostjo:

- oblikovati letni delovni načrt svetovalne službe, ki je del letnega delovnega načrta vrtca (šole, doma) in izhaja iz rezultatov razvojno-analitičnih nalog ter letnih poročil o delu svetovalne službe;
- se pripravljati na svetovalno delo (priprava je integralni del katerekoli naloge svetovalnega delavca);
- se stalno strokovno izpopolnjevati na različnih seminarjih, s študijem strokovne literature in preverjati lastno strokovnost v supervizijskih skupinah.« (prav tam)

Bezićeva (prav tam) trdi, da je bilo v strokovni javnosti svetovalnih delavcev že večkrat ugotovljeno, da so načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe šibko področje dela svetovalnih delavcev. Da bi svetovalni delavec oziroma svetovalna služba šole lahko pripravila kakovosten dolgoročni ali kratkoročni delovni načrt (letni delovni načrt) in tudi načrte za posamezne projekte oziroma delovne naloge, mora upoštevati tako zakonske opredelitve in omejitve, obvezujoče programske dokumente in tudi ugotovljene značilnosti ustanove in njene aktualne potrebe.

Tudi Resman (1999e) govori o nalogah in načrtovanju dela svetovalnih delavcev. Pravi, da ko govorimo o oblikovanju načrta (programa) dela šolske svetovalne službe in posameznega svetovalnega delavca, mislimo na vire in vsebine načrtovanja, pa tudi na postopke pri izvajanju načrta. Mislimo torej na predmet (KAJ) svetovalnega dela in KAKO bo svetovanje izpeljano. To, KAJ in KAKO načrtovati, bo najprej odvisno od:

- razvojnih posebnosti otrok/učencev, ki jim je svetovanje najprej namenjeno,

- ciljev in funkcije vrtcev oziroma šol,
- razvojne teorije in svetovalne »filozofije«, ki bo iz teorije izhajala.

Načrti kažejo na CILJE in NALOGE, ki si jih svetovalni delavci postavljajo za določeno (daljše ali krajše) obdobje.

Po mnenju Resmana (prav tam) se načrt svetovalnega dela ne naredi na pamet, po občutkih ali predlogih, ki se jih dobi. Program svetovalnega dela mora biti posledica ugotovljenega stanja šole na posameznem področju in tudi potreb posameznih subjektov znotraj šole, to je potreb učencev, učiteljev in vodstev šol. Pobude pri programiranju svetovalnega dela lahko prihajajo tudi od staršev ali drugih družbenih struktur v okolju (npr. zdravstvenih, socialnih služb itd.). Gledano širše na program svetovalnega dela in pomoči bi to pomenilo, da je ta posplošen in narejen na podlagi potreb posameznih subjektov. Ta celostni program je rezultat potreb in spoznanj vseh, vsi pa se tudi vključujejo v uresničevanje (izvajanje) svetovalnega programa dela. Šolska svetovalna služba je koordinator tega dela.

Svetovalnim službam mora torej biti vir načrtovanja dela vzgojno-izobraževalna institucija in otroci, ne pa potrebe drugih (zunanjih institucij), kar pomeni, da ni mogoče postaviti enega načrta za vse svetovalne delavce, saj taka svetovalna služba ne bi bila več šolska. Vse to je tudi povezano s stopnjo integracije svetovalnih delavcev z institucijo in njihovo identifikacijo z učitelji in šolo. (prav tam)

Ko svetovalni delavci oblikujejo svoj širši svetovalni načrt ali pa načrt dela in reševanja posameznega vprašanja, bi ta načrt moral imeti naslednjo strukturo (prav tam, str. 199–200):

1. *Ocena stanja.* To je »retrospektiva« o delu svetovalne službe ali posameznega delavca, ki smo jo dobili od učiteljev, učencev, vodstva šol in staršev, ter samoevalvacije, ki jo opravimo po določenem obdobju. Pogoj te je, da imamo inštrument, s katerim sproti sledimo svojemu delu.
2. *Definicija (redefinicija) ciljev in nalog.* Na tej etapi gre za postavljanje in korekcijo (dopolnjevanje) ciljev in nalog, ki smo si jih postavili že prej in nas usmerjajo bolj dolgoročno. Ta etapa vključuje tudi spreminjanje ali dopolnjevanje koncepta našega svetovalnega dela na splošno ali pa samo strategije.
3. *Oblikovanje načrta dela s posameznimi subjekti ali na posameznem področju svetovalnega dela:* individualno in skupinsko delo z učenci, svetovalno delo z učitelji,

starši, sodelovanje z vodstvom šole, zunanjimi ustanovami, šolskimi novinci, poklicno usmerjanje, podaljšano bivanje, sodelovanje šole z okoljem, kurikulum, pouk in inovacije, pedagoški režim itd.

Za vsako od izbranih področij je potrebno analizirati obstoječe stanje, definirati cilje in naloge, predvideti čas uresničevanja, kdo od svetovalnih delavcev bo še vključen (psiholog, socialni delavec, logoped, pedagog, zunanji sodelavec vzgojnih posvetovalnic, centrov itd.), kdo vse bo pri tem še sodeloval (kako bo sodeloval razrednik, drugi učitelji, starši), kakšne bodo ob tem morebitne naloge vodstva šole.

4. *Financiranje*. Redke so naloge, ki se lahko izpeljejo brez vsakega stroška, ki ne zahtevajo financ ali materialnih sredstev. Včasih so to kar izdatni stroški (npr. stroški dodatnega usposabljanja svetovalnih delavcev ali učiteljev), včasih pa samo minimalni (npr. nabava kakšne knjige ali razmnoževanje in pošiljanje vprašalnika staršem).
5. *Uresničevanje*. Ko so izdelane zgornje etape, se lotimo dela in uresničevanja naloge. Ta lahko traja od nekaj dni do enega leta ali še dlje.
6. *Spremljanje*. Daljše in bolj sestavljene naloge je treba spremljati, od časa do časa preverjati, ali gre vse po načrtu, in po potrebi posamezne elemente prilagajati.
7. *Evalvacija*. Evalvacija pa je tako posebna in pomembna etapa pri načrtovanju dela, da ji posvečamo posebno pozornost.

Marentič (1999, str. 22, v: Bezić idr., 2003) evalvacijo v najsplošnejšem smislu opredeljuje kot »sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na tej podlagi tudi izboljšati. Skoraj vsaka evalvacija je v tem smislu formativna, le da so njeni cilji, pa tudi načini uporabe rezultatov različni.« Bezićeva (prav tam) dodaja, da enako opredelitev sprejemamo tudi za evalvacijo svetovalnega dela, tako za evalvacijo konkretnega programa dela svetovalne službe, kakor tudi za evalvacijo izvedbe posameznega projekta ali naloge oziroma za evalvacijo temeljnih delovnih procesov v svetovalnem delu.

Resman (1999e) se zaveda pomembnosti evalvacije, saj pravi, da tako, kot je pomembno programiranje svetovalnega dela, je pomembno tudi sledenje in evalvacija programa svetovalnih rezultatov. Evalvacija svetovalnih posegov pa je zopet sestavni del načrtovanja posameznih nalog svetovalnih delavcev. To je potrebno, da bi ugotovili, kako so se uresničili postavljeni cilji in naloge, da bi ugotovili vzročne zveze med ukrepi in učinki, razložili uspehe

in neuspehe in da bi nam posplošitve pomagale pri korelaciji dela in načrtovanju novih svetovalnih posegov.

»Evalvacija je potrebna zaradi ugotavljanja učinkovitosti svetovalnega dela. V evalvacijo se vključujejo vsi, ki sodelujejo pri uresničevanju svetovalnega programa in tudi vsi, ki so bili svetovalne pomoči deležni. V našem primeru bi pri evalvaciji sodelovali tako člani šolskih kolektivov kakor tudi zunanji člani. Po tem se tudi loči notranja ali interna ter zunanja ali eksterna evalvacija. Evalvacija je namenjena kontroli (to opravlja ravnatelj in zunanje službe – inšpekcijske) ali pa je njen namen izključno ocena zaradi izboljšanja dela. Med vsemi vrstami evalvacije je najpomembnejša samoevalvacija, ki omogoča svetovalnemu delavcu kritičen vpogled v lastno delo.« (prav tam, str. 200)

»Z evalvacijo se ugotavlja, ali je svetovalni pristop ustrezen ali ne, ali je pomoč v taki obliki, kot jo nudimo, učinkovita ali ne, kako je s svetovalno pomočjo posameznim skupinam na šoli, ali je pomoč posameznim stopnjam učencev učinkovita, na kateri stopnji dela z učenci smo bolj učinkoviti. Vsak svetovalec bi moral od časa do časa ugotavljati, kako so na šoli ljudje z njihovo pomočjo zadovoljni, katere vrste pomoči in v kakšni obliki bi si to pomoč želeli v prihodnje. Evalvacija naj nas opozori tudi na to, ali smo delali dovolj preventivno, ali smo se preveč ukvarjali s kurativo, ali nismo morda eni ali drugi obliki svetovalnega dela posvetili preveč pozornosti (individualnemu delu na račun skupinskega dela), ali nismo zanemarili lastnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja in raziskovalnega dela itd. Skratka evalvacija lastnega dela nam pomaga zagledati samega sebe, svojo vlogo in položaj, kot smo si ga postavili in ga v določenem času tudi uresničili.« (prav tam)

Bezičeva s sodelavkami (2003) razpravlja, da se danes povsod v svetu poudarja izjemen pomen samoevalvacije tudi zato, ker so na osnovi ugotovitev številnih raziskav prišli do spoznanja, da inšpekcija (zunanja evalvacija) sicer prispeva h kakovosti dela šole, a se jim zdijo učinki kratkotrajni; uporabljeni indikatorji dosežkov pa odkrivajo le zelo dobre in zelo slabe šole, za povprečne pa so neobčutljivi. Pomembna je tudi ugotovitev, da je primerjanje med šolami zelo vprašljivo, saj je razlogov za razlike toliko (socialno-ekonomski, kulturni in drugi dejavniki). Govorijo tudi o tem, da svetovalni delavec samoevalvacijo lahko izkoristi za svoj strokovni razvoj, to pa bo najbolj učinkovito, če se samoevalvacija umesti v načrt dela šole kot celote.

Resman (1999e) zaključuje, da spremljanje in evalvacija šolskega svetovalnega dela nista pomembna le na šolskem nivoju. Če želimo ugotavljati, kakšne smeri ubira šolsko svetovalno delo, je potrebno širše in dolgoročno sistematično spremljanje tega pojava. Dodaja še, da bi morali razmisliti, kakšen sistem zunanje evalvacije narediti, da bi videli, kako se svetovalno delo uresničuje v širšem šolskem prostoru in po posameznih svetovalnih profilih.

2.2 Nastanek in razvoj socialne pedagogike

2.2.1 Začetki socialne pedagogike

Pojem socialna pedagogika je prvi uporabil C.W.E. Mager že leta 1844. Izraza ni umestil kot del pedagogike, temveč ga je razložil kot pristop k vzgojni resničnosti, kakor se udejanja v vsakokratni družbi. Opredelil ga je kot tisto teoretično disciplino, ki se ukvarja z evalvacijo, opisom in vprašanji dejansko izvajane pedagogike v določenem času in prostoru (Kobolt, 1998). Različni nemški pedagogi – P. Natorp (leta 1899), A. Fischer (leta 1924) in H. Nohl (leta 1927) – so ta pojem teoretično in praktično utemeljili (Bönisch, Schröer in Thiersch, 2005, v: Zorc - Maver, 2006). Pridevnik *socialen* se je od vsega začetka nanašal na skupnost, družbo, na odnos med posameznikom in družbo ter na spoznanje, da je človek družbeno in socialno bitje. (prav tam)

Skalar (2006) korenine razvoja socialne pedagogike v Sloveniji umešča neposredno v čas po drugi svetovni vojni, saj se povezujejo z naraščajočim mladinskim prestopništvom, ustanavljanjem vzgojnih zavodov v 50. letih, ustanovitvijo Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti, splošnim razvojem Univerze v Ljubljani in nenazadnje tudi z delovanjem strokovne skupine pri Državnem sekretariatu za notranje zadeve, ki je že v letih 1957–1958 opravil obsežne raziskave pri mladoletnih prestopnikih v tedanjem Vzgojno-poboljševalnem domu (današnjem prevzgojnem domu) v Radečah.

Socialna pedagogika je, kot trdi Winkler (1992, v: Zorc - Maver, 1997), nastala pravzaprav zato, ker je družba svojim članom podtikala okoliščine, ki jih le-ti niso mogli več obvladati, na drugi strani pa so te okoliščine morale biti socialno obvladljive, da se je zagotovil obstoj družbe. Socialna pedagogika se je tako oblikovala kot »eksternalizacija tveganj

modernizacije«. V zgodovini je bila in je socialno znanstvena disciplina, ki se ukvarja s socialno-ekonomskimi in socialno-strukturnimi integracijskimi problemi v družbi (Mollenhauer, 1986, v: Zorc - Maver, 2000). Nohl (1949 ter 1961, v: Kobolt, 1998) pa pravi, da so reformska pedagogika, mladinska in ženska gibanja in kulturna kritika po prvi svetovni vojni vodili k osamosvajanju teorije socialne pedagogike, ki se je v tem času umestila kot refleksija prakse na področju socialne in vzgojne skrbi za mladino. Nohl (prav tam, str. 8) v opredelitvi pravi, da »vse, kar je vzgoja, pa ni družina ali šola, je področje socialne pedagogike ...«. Tej je prisodil kompenzatorni in spodbujevalni značaj za deprivilegirane in obrobne skupine.

Zorc - Maverjeva (2006), ki se je lotila analize položaja socialne pedagogike v prejšnjem stoletju, trdi, da je na prelomu iz 19. v 20. stoletje socialna pedagogika že bila samostojna disciplina, ki je poskušala dati odgovore na takratne družbene probleme, ki so bili povezani z nastankom industrijske družbe, naraščanjem proletariata ter s tem povezanimi problemi otrok in mladine v šoli in izven nje. Od začetka 70. in do konca 80. let prejšnjega stoletja so se mnogi znanstveniki spraševali o manifestni in latentni vlogi socialne pedagogike v družbi. Zastavljali so si vprašanje, ali socialna pedagogika lahko predstavlja emancipatorni družbeni moment, ki lahko vodi v družbene spremembe, ali je samo stabilizator kapitalistične družbe. Taka kritika disciplini se je nanašala na spoznanje, da pomoč ni bila primarno usmerjena na interese posameznika, ampak predvsem na funkcionalno reprodukcijo kapitalistične družbe. Z etiološko razlago odklonskih oblik vedenja, ki vzrok zanje vidi predvsem v individualnih vedenjskih dispozicijah in osebnostnih značilnostih posameznika, je bila družbeno nekritična in predvsem v funkciji »gasilca požarov«. S tovrstnim razumevanjem odklonskosti je bila sama soustvarjalec patološkega in je tako prispevala k procesom etiketiranja in stigmatiziranja posameznikov.

V nadaljevanju Zorc - Maverjeva (prav tam) govori o tem, kako je socialna pedagogika kot odgovor na tovrstne kritike pred dobrimi dvajsetimi leti naredila paradigmatični premik od dotakratne usmerjenosti na tveganja, deficite in patologije k virom, močem in potencialom v posamezniku, socialnem okolju ali skupnosti. S tem se je »normalizirala«, ni bila več usmerjena samo na marginalne skupine, ampak je postala pomemben del socializacije otrok in mladostnikov ter ostalih ranljivih skupin. Tako se v 80. letih prične v Sloveniji tako imenovana prenova vzgojnih zavodov; poleg arhitekturne je bila vsebinska prenova dela

vzgojnih zavodov in ustanavljanje stanovanjskih skupin naslednji pomemben mejnik v razvoju obravnavanja mladoletnikov s težavami v socialni integraciji pri nas.

Ta premik od deficitov k virom, močem se še danes zelo poudarja, saj za stroko pomeni velik mejnik. Lahko rečemo, da se je spremenil način dela, pristop k posamezniku, saj vzrokov za težave ne iščemo pri posamezniku, ampak mu pomagamo, ga vodimo pri iskanju rešitev in ga tako opolnomočimo. Pri tem se usmerimo nanj, posebej na njegove vire, moči, raziščemo pa tudi njegovo socialno okolje, da si ustvarimo celotno sliko. Otroke in mladostnike tako ne »zapiramo« več v ustanove, ampak obstaja čedalje večja želja (in potreba) po vključitvi v stanovanjske skupine, kjer se jim skuša zagotoviti »normalne« življenjske pogoje, in še pomembneje, kjer se postopoma osamosvajajo. Tako jim je zagotovljen nek »normalen« razvoj, ki bi praviloma moral potekati v otrokovem družinskem okolju.

»Proces normalizacije ustanov, ustanavljanje novih stanovanjskih skupin, zavodov, odprtost v okolje ter drugačni, bolj fleksibilni in individualizirani pristopi k mladostniku predstavljajo temeljne smernice te preнове. Omeniti velja, da je bil proces preнове teoretsko in praktično vseskozi povezan z dogajanjem na tem področju v svetu, zlasti v državah takratne Zahodne Evrope (Nemčija, Danska, Avstrija, Nizozemska). To je bilo obdobje, ko je bila organizirana vrsta strokovnih srečanj doma in ekskurzij v tujino, kjer so tako snovalci preнове kot tudi praktiki spoznavali teoretska vodila in njihovo izpeljavo v vsakodnevnem življenju otrok in mladostnikov v ustanovah izvendružinske vzgoje.« (Zorc - Maver, 2006, str. 9)

V 80. letih v razvoju teorije in prakse socialne pedagogike v Nemčiji Hans Thiersch utemelji koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike. Ta koncept je razvit kot odgovor na takratne kritike in novonastale družbene spremembe. Življenjska usmeritev socialne pedagogike pomeni, da bo njeno delovanje usmerjeno na obvladovanje in premagovanje življenjskih problemov posameznika v celostnem življenjskem kontekstu. Naloga socialne pedagogike je torej kritičen pregled in razumevanje vsakdana uporabnika, cilj njenih intervencij pa zaščita in podpora pri oblikovanju zanj bolj zadovoljivega vsakdana. (prav tam)

»Od leta 1991, ko je študij socialne pedagogike postal samostojni univerzitetni študij, pa do danes je ta disciplina postala priznana in samostojna profesija. Socialna pedagogika je v tem času pri nas svoja področja raziskovanja in delovanja razširjala od klasičnih področij

delovanja na celotno socializacijo otrok in mladostnikov ter drugih deprivilegiranih skupin.«
(prav tam, str. 10)

2.2.2 Socialna pedagogika kot stroka

Klemenčičeva (2006, str. 159) na razumljiv način opiše usmeritev socialne pedagogike kot stroke: »Socialna pedagogika kot stroka in veda se zaradi svoje usmerjenosti umešča med poklice pomoči in podpore. Njena usmerjenost v opolnomočenje oziroma krepitev virov posameznikov ali skupin, odrinjenih na rob družbenega dogajanja ali blizu njega, ki imajo minimalne ali skoraj nikakršne participatorne možnosti v družbi (v katerikoli od družbenih sfer), zaznamuje glavno značilnost socialnopedagoške stroke, in to je delo z ljudmi (v stiski). Pri delu z ljudmi se socialni pedagogi srečujejo z različnimi oblikami stisk, neenakosti, težav ipd. Te težke zgodbe se strokovnjaka tudi osebno dotaknejo. Obenem pa socialni pedagog pri delu z ljudmi želi izhajati iz potreb in želja posameznika, zato ga poskuša spoznati, razumeti njegovo prepričanje, njegovo resnico o svetu, ki je (verjetno, ne pa nujno) drugačna od resnice socialnega pedagoga.«

Šmitova (1997, str. 67) omenja doktrino socialne pedagogike: »Socialna pedagogika temelji na opori, usmerjanju, kompenziranju, vzpodbujanju in aktiviranju posameznikov in skupin, ki so v svojem razvoju kakorkoli razvojno, socialno in integracijsko zapostavljeni ali brezpravni. V šolskem prostoru je socialni pedagog zastopnik vseh, ki jim namenja svoje poslanstvo.«

Mednarodno združenje socialnih pedagogov (AIEJI, 2005, v: Bouillet in Uzelac, 2007) kot temeljno nalogo socialne pedagogike priznava proces socialne integracije za podporo in pomoč socialno izključenim osebam ali rizičnim skupinam, da bi v spreminjajočih družbenih razmerah lahko razvili osebne potenciale. V tem procesu je socialna pedagogika usmerjena na uporabo »multidimenzionalnih« metod, ki vključujejo skrb, vzgojo, intervencije, tretma in razvoj nediskriminirajočega socialnega okolja. Tuggener (1990, prav tam) pa omenja integrirajočo in razvijajočo funkcijo socialne pedagogike. Cilj integrirajoče funkcije vključuje razvijanje osebnih potencialov posameznikov ogroženega in stigmatiziranega socialnega razvoja, da bi zmanjšali in odpravili njihovo socialno segregacijo in izboljšali delovanje

družbenih skupin in socialnega okolja, da se zagotovijo možnosti za zadovoljevanje potreb socialno deprivilegiranih oseb.

Kot rečeno, je Thiersch utemeljil koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike, saj poudarja pomen socialnopedagoške usmeritve na vsakdan in življenjski svet posameznika. S tem pojmom je povezal tudi opredelitev socialne pedagogike (1986, v: Zorc - Maver, 1997, str. 39): »Socialna pedagogika poskuša omiliti težave tam, kjer se za prizadete izoblikujejo in kažejo; v kompleksnosti danega vsakdana. Socialna pedagogika vidi in sprejema lastne izkušnje, interpretacije, strategije reševanja in področja prizadetih.« V taki zamisli socialne pedagogike ima pomembno mesto obvladovanje življenja, kajti s konceptom vsakdana lahko razumemo vedenje otrok in mladostnikov in logiko obvladovalnega vedenja pri njih. V vsakdanje usmerjenem socialnopedagoškem razumevanju moramo povezati dve ravni: razumevanje vsakdanje konkretnosti in iskanje povezav vsakdanjega obvladovalnega vedenja otrok in mladostnikov z objektivnimi družbenimi problemskimi položaji. Vzpostavljanje te prakse, ne samo v teoretičnem in metodičnem smislu, ampak tudi konkretno delo z otroki in mladostniki, je zelo zahtevna naloga (Zorc - Maver, 1997). Kot pravi Razpotnikova (2006), so uporabniki socialne pedagogike pogosto posamezniki in skupine ljudi, ki v določenem zgodovinskem trenutku ali kontekstu predstavljajo posebej ogroženo skupino, marginalizirano, stigmatizirano, torej tako, ki so ji dostopi do družbenih virov iz različnih razlogov oteženi. V skladu s socialnopedagoško doktrino je take posameznike in skupine ter okolja, v katerih živijo, potrebno zapaziti, razumeti ter predlagati strokovne vizije socialnopedagoškega in širšega odnosa do njih, znotraj tega pa delovati na način, ki bi tem posameznikom in skupinam olajšal pristope do družbene moči in drugih, za življenje v družbi pomembnih virov, oziroma bi na tak ali drugačen način povečal njihovo družbeno moč (opolnomočenje).

Thiersch (1986, v: Zorc - Maver, 1997) govori o konceptu, ki ga je utemeljil, in pravi, da življenjsko usmerjena pomoč mladim vzpostavlja socialne odnose v soseski, z vrstniki, z ljudmi, ki imajo podobne težave; organizira prostore, okoliščine in priložnosti za otroke in odrasčajoče, vključuje se v napore za življenjske izkušnje in prostore v institucijah in socialnih mrežah v mestnih delih, v mestih in regijah. Njen **temeljni cilj je integracija**. Zorc - Maverjeva (prav tam) tako v svojem članku izpelje sklep, da morata biti socialna integracija in solidarnost sistemsko zagotovljeni in vzpostavljeni, kar je temeljna naloga socialne pedagogike.

Kasneje Zorc - Maverjeva (2000) v svojem članku razpravlja o življenjski usmeritvi socialne pedagogike, kjer pravi, da koncept socialne integracije, ki je bil značilen za socialnopedagoško razumevanje drugačnosti, vse bolj izginja. Socialna integracija kot tendenčno ujemanje med vrednostmi in življenjskimi cilji posameznika in veljavnimi družbenimi normami je vse težja. Pravi, da z vse večjo nezaposlenostjo tako pojmovanje socialne integracije izgublja svojo podlago. Zorc - Maverjeva (2006) je namreč mnenja, da s pogledom v zgodovino ugotovimo, da je bilo socialnopedagoško delovanje vselej usmerjeno v socialno integracijo ljudi v ogrožujočih življenjskih situacijah, v katere jih je izrinila družba ali skupnost ali jih celo izključila iz nje. Danes pa socialnopedagoško delovanje ni več usmerjeno na odklonsko vedenje in socialno-integrativno pomoč, temveč postajajo odločilni dejavniki razumevanje normalnosti, situacijske in biografske okoliščine. Razumevanje odklonskega vedenja postaja normalizirano; vsako vedenje je lahko odklonsko in vsako odklonsko vedenje je lahko normalno. (Zorc - Maver, 2000)

»Nujnost zaupanja v sposobnosti ljudi (ki imajo ali bi lahko imeli na drugih področjih velike probleme ali deficite), v sposobnost skupnega odkrivanja in razvijanja sposobnosti označuje temeljno osnovno držo in drugačno zaznavanje socialnih problemov in drugačno samorazumevanje socialnih pedagogov.« (prav tam, str. 22)

Thiersch (1995, prav tam) navaja, da socialno pedagogiko razumemo kot pomoč za samopomoč, kot podporo pri problemih, ki ne morejo biti rešeni na osnovi virov v okolju: tako socialna pedagogika posreduje pomoč, vzpodbude, podpore in provokacije za nove obvladovalne vzorce, ki naj bi omogočili bolj zadovoljno življenje. Zorc - Maverjeva (2000) pa pravi, da socialna pedagogika ni več samo nadomestna znanost za pomoč pri socialni integraciji odklonskih posameznikov, ampak postaja pomoč za obvladovanje življenja. Principi tako usmerjene socialne pedagogike so: preventiva (proč od gašenja požarov k insceniranju in pomoči pri obvladovanju vsakdanjih in življenjskih težav), regionalizacija in decentralizacija, vsakdanjost ali nizek prag dostopnosti do pomoči in participacija ter mrežno povezovanje. Osnovne smernice psihosocialne pomoči, ki so pravzaprav osnova življenjsko usmerjene socialne pedagogike, so:

- Odmik od deficitne perspektive k perspektivi virov in kompetenc. To pomeni spremenjeno držo socialnih pedagogov.

- Kompenzacija deficitov in instrumentalne rešitve ne prinesejo spremembe, če posameznik ne čuti uporabnosti le-te; na dolgi rok lahko govorimo samo o pomoči za samopomoč.
- Vsaka profesionalna aktivnost, ki ne premaga občutka naučene nemoči, ostaja brez učinka. Učinkovitost profesionalne pomoči je odvisna od tega, če smo uspeli premagati naučeno nemoč in vzpostaviti več kontrole nad lastnim delovanjem.

Zanimivo je tudi, kako Brammer (1993, v: Klemenčič, 2006) pojasnjuje čustveno predanost delu in poklicu, ki strokovnjaku pomeni osebno poslanstvo. To namreč pojasnjuje skozi vzroke za odločitev za poklic pomoči in potrebe, ki jih strokovnjaki skozi opravljanje poklica pomoči lahko zadovoljujejo. Ti vzroki so: potreba po tem, da uporabniki potrebujejo strokovnjaka, želja po reševanju lastnih problemov, želja, da bi strokovnjak prispeval k družbenemu dogajanju in ustvaril boljši svet, ter želja, da bi postal ekspert, kar obsega potrebo po moči, nadzoru, prestižu in hvali. Avtor zaključuje, da te potrebe in želje – če si jih strokovnjak ne prizna in jih ne razišče pri sebi – lahko vodijo do nestrokovnega načina dela, ki uporabniku namesto koristi prinese dodatne stiske, razočaranja in bolečine. Če pa strokovnjak pri sebi prepozna in razišče te potrebe, se jih zaveda pri svojem delu ter ustrezno razreši lastne stiske, potem bo pri svojem delu lahko deloval v korist uporabnika in hkrati pri tem ne bo zanemaril sebe. Pri tem ima zelo pomembno vlogo **refleksija**. To je sposobnost socialnega pedagoga, da skupaj s kolegi ali strokovnimi osebami drugih strok reflektira polje strokovnih problemov z namenom, da zagotovi skupno strokovno razumevanje in razvoj stroke. V Etičnem kodeksu delavcev na področju socialne pedagogike, ki je bil sprejet leta 2004 (prav tam), je navedeno, da socialnopedagoško delo temelji na osebnem odnosu, in »ker je osebni vidik pri ustvarjanju profesionalnega odnosa tako pomemben, je potrebno, da strokovna usposobljenost poleg znanj in metod v ožjem pomenu besede, vključuje tudi pripravljenost – motiv in znanje, za reflektiranje svojega dela ter odprtost za socialno učenje, razvijanje občutljivosti za socialna dogajanja.«

Da bi socialni pedagog zmožgel učinkovito nuditi pomoč, je ključnega pomena, da se zaveda sebe kot instrumenta v tem dogajanju oziroma svojega osebnega prispevka pri delu z ljudmi. Pridobivanje tega zavedanja omogoča refleksija med samim delovanjem socialnega pedagoga. Njen namen je torej kritični pogled na lastno delovanje in razvijanje lastne strokovnosti oziroma, kakor opredeli Leary (2003, prav tam), je glavna premisa pomena refleksije ta, da se strokovnjak skozi odprto in iskreno refleksijo lastnih izkušenj in izkušenj svojih kolegov in

mentorjev največ nauči. Pri refleksiji gre za vseživljenjski proces, ki se vzbudi v strokovnjakovem notranjem svetu in je negovan s strani strokovnjaka kot osebe in kot strokovnega delavca, zato da zmore slišati in prepoznati glasove in zvoke, s katerimi se vsakodnevno sooča pri svojem delu. (prav tam)

Kako torej definirati, opredeliti socialnega pedagoga, ko pa je njegovo področje dela tako široko? Zdi se mi, da ga misel švicarskega pedagoga M. Courtiouxa (v: Uzelac, 1998) še najbolje označi – poklic socialnega pedagoga je kot »poklicno življenje z drugimi«. In naj nam bo misel Zorc - Maverjeve (1997) za vzpodbudo za naprej: »Posameznik je osrednja točka socialne pedagogike v prihodnosti.«

2.2.3 Strokovne kompetence socialnih pedagogov

O strokovni identiteti socialnih pedagogov razpravlja Müller (2006) v svojem članku. Trdi, da so socialni pedagogi strokovnjaki na področju socialnih storitev, a je vseeno težko reči, kaj točno je njihova specialnost. Opravljajo socialno/pedagoško delo v vzgojnih zavodih, izobraževalnih mladinskih programih, pri ambulantnem delu in delu s hendikepiranimi. Plačani so, med drugim, za izobraževanje in vzgojo otrok s težavami ter za pomoč otrokom in njihovim družinam pri reševanju problemov. Če socialne pedagoge primerjamo z drugimi družbenimi poklici, na primer z zdravniki, terapevti, pravniki ali učitelji, je očitno, da je področje poklicne usposobljenosti socialnih pedagogov nekako nejasno in slabše opredeljeno. Začetniki socialne pedagogike, kot na primer Alice Salomon (Salomon, 1926, prav tam), so trdili, da je socialnopedagoško področje udejstvovanja po strokovnosti primerljivo z zgoraj naštetimi, le da ni toliko specializirano, temveč je bolj usmerjeno k celostnemu človeku. Socialni pedagogi naj bi imeli kompetence z mnogih področij za uspešno pomoč otrokom, razumevanje njihovih življenjskih pogojev, zagotovitev varnosti, učenje različnih spretnosti in ustvarjanje ugodnih priložnosti. Sposobni naj bi bili svetovati otrokom in njihovim staršem pri pravnih ali psihosocialnih težavah, upravljati različne službe, imeti pregled nad ponudbo storitev pomoči, pridobivati sredstva in tako naprej. Ne morejo pa biti socialni pedagogi specialisti na vseh teh področjih.

Zanimiva je metafora, ki je v bistvu naslov članka, Naseljenci ali vodniki. Na dan prikliče podobe Divjega zahoda in dve možnosti preživetja: ali se naseliti na svojem kosu zemlje, jo

obdelovati in obdati z ograjo, ali pa postati skavt, lovec s pastmi, vodnik po divjini in preživeti tam zunaj. Avtor (prav tam) po razmisleku ugotovi, da so socialni pedagogi, v primerjavi z drugimi poklici, bližje modelu vodnika. V tej imaginarni predstavi je njihovo delo opremiti ljudi s šibkimi resursi skozi divjino, in sicer tako, da jim v procesu ne odvzamejo možnosti izbiranja lastnih ciljev, jih ne ogradijo in jim ne omejujejo možnosti pomoči le na določeno področje zgolj zato, ker se v njem sami ne počutijo varne in domače. Takšne vrste delo zahteva specifične kompetence (str. 150):

- »vodnik po divjini« ne bo zmožen kontrolirati prostorov, v katerih se bo gibal, ne glede na to, koliko to področje pozna;
- ozemlje bo poznal dovolj dobro, da se ne bo izgubil niti v primerih, ko ne bo našel označb urejenih poti ali v primeru poslabšanja vremena;
- najverjetneje ne bo v vsakem trenutku vedel, katero smer bi bilo najbolje ubrati, a bo vseeno zmožen sprejeti dobro premišljeno odločitev o naslednjem varnem koraku na poti;
- takšen vodnik pri izbiranju korakov ne bo izhajal le iz svojih osebnih izkušenj in intuicije, temveč se bo poslužil primernih pripomočkov in tehnik ter v primerih preteče nevarnosti omogočil tudi direkten dostop zunanji pomoči;
- ob vsem tem sicer še vedno ne bo zmožen zaščititi svojih varovancev pred nevarnostjo in bolečino, bo pa v takšnih primerih lahko ponudil jasno sliko možnih sredstev, tveganj in omejitev varovanja, tako da se bodo lahko stranke same zase odgovorno in na podlagi zadostnih informacij odločile ali vodnika uporabiti in mu slediti ali ne.

Nam je verjetno bližje Vernooijeva (1995, v: Kobolt in Dekleva, 2006, str. 175) opredelitev kompetenc, ki je sicer bolj klasično pedagoško usmerjena, a so te kompetence ključne tudi za socialnopedagoško delo:

- Osebnostne kompetence – spoznavati in spoznati lastna stališča, vrednote, predsodke, lastne čustvene odzive, pričakovanja, zavedati se svojih moči, a tudi šibkosti in omejitev.
- Pridobivanje zadostnega in raznolikega teoretičnega ekspertnega znanja, ki v praksi omogoča »praktično kompetenco« – kamor poleg splošnih znanj sodi specifično/svetovalno/socioterapevtsko znanje.
- Sposobnost analitičnega razumevanja situacij uporabnikov v družbenih kontekstih. To zahteva poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih zaznavnih

mehanizmov v tem procesu, prepoznavanje konfliktnih situacij in predvsem kompetenc za njihovo razreševanje.

- Kompetenca ravnanja, ki se izkazuje z etičnostjo posegov, pripravljenostjo za samorefleksijo ter kreativnim iskanjem posamezni situaciji prilagojenih poti in načinov reševanja oziroma poseganja.

Kompetenčno usmeritev pa podaja tudi Evropsko združenje socialnih pedagogov, ki je leta 2005 oblikovalo gradivo *A common platform for social educators in Europe* (2005, v: Kobolt in Dekleva, 2006, str. 175), v katerem navaja skupino osnovnih in skupino osrednjih kompetenc.

Med osnovne (I.) kompetence gradivo uvršča:

- Kompetence posredovanja – primerno neposredno ukrepanje v dejanskih situacijah glede na potrebe in želje uporabnika, mnogokrat tudi pod pritiskom in hitro. Ukrepanje je lahko utemeljeno intuitivno ali na osnovi nebesednega znanja, lahko pa tudi s teoretičnim ali izkustveno-praktičnim pridobljenim znanjem.
- Kompetence vrednotenja, načrtovanja in organiziranja ukrepov tako na osnovi teorije in znanja kot na osnovi refleksije svoje in tuje prakse. Sposobnost ocenjevanja povezanosti med nameni, ukrepi in rezultati.
- Kompetence refleksije lastnega poklicnega polja ter zagotavljanje oblikovanja skupnega razumevanja in razvoja profesije.

Med osrednje kompetence (II.) pa:

- Osebnostne in odnosne kompetence
- Socialne in komunikacijske kompetence
- Organizacijske kompetence
- Sistemske kompetence
- Razvojne in učne kompetence
- Kompetence, ki izhajajo iz profesionalne prakse
 - Teoretično znanje in metodološke kompetence
 - Kompetence izvajanja poklica
 - Kulturne kompetence
 - Kreativne kompetence

Raznolikost našega dela oziroma različna področja našega dela so verjetno vzrok, da obstaja toliko različnih opredelitev kompetenc in sploh, da se od strokovnjaka (socialnega pedagoga) pričakuje, da ima toliko različnih kompetenc. Schön (1983, v: Klemenčič, 2006) pravi, da strokovnjak ni več tisti, ki (se dela, da) vse ve, ki drži trdno distanco z naučeno simpatijo, torej se ne skriva več za strokovno fasado, temveč se zaveda, da nima vsega znanja, in to razume kot priložnost za učenje zase in za druge ter išče pristno povezanost z uporabnikom. Tako razumevanje strokovnjaka je blizu naravnosti socialnega pedagoga, ki se zaveda, da ne more sam reševati stisk uporabnikov, temveč skupaj z uporabnikom išče možne rešitve v posamezni situaciji. Tak socialni pedagog se zaveda, da naj bi sodeloval v skladu s pridobljenim znanjem in usmeritvami stroke, se stalno izobražuje, pa vendar vedno izhaja iz konkretne situacije ter dela s posameznikom tako, da spoštuje njegovo enkratnost, potrebe in želje. (prav tam) Tako ravnanje po mojem mnenju dela socialnega pedagoga strokovnjaka in to se mi zdi njegova najpomembnejša kompetenca.

2.3 Socialni pedagog v osnovni šoli

2.3.1 Socialni pedagog v šolski svetovalni službi – področja delovanja

Področje dela socialnega pedagoga je danes zelo široko in zajema tako institucionalne kot neinstitucionalne možnosti delovanja. Med institucionalne možnosti spada tudi osnovna šola. Pri tem velja poudariti, da je največ socialnih pedagogov v šolah zaposlenih na delovnem mestu svetovalnega delavca. Socialni pedagogi so namreč mnenja, da so za to delovno mesto v šoli tudi najbolj usposobljeni. (Lunder Verlič, 2003)

»Socialni pedagog je nov profil strokovnega delavca v osnovni šoli, ki naj bi dopolnjeval delo dosedanje svetovalne službe. Z novimi metodami in načini dela naj bi prispeval k boljši integraciji posameznikov v razrede in svetoval učitelju pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov v razredu.« (Grünfeld, 1997, str. 30)

Šmitova (1997) trdi, da ima socialni pedagog svoj specifični koncept delovanja in specifično področje dela. V šolskem prostoru pokriva tista področja, ki so zaradi pretežno storilnostno naravnega pedagoškega dela izpostavljena kot primanjkljaj na vzgojnem in

socializacijskem področju. Med drugim tako skrbi za osebni in celosten pristop k učencu, za usposabljanje za samopomoč, za spoprijemanje s socialnim okoljem itd.

Klinarjeva (2000, v: Cupin, 2007) navaja naslednja področja delovanja socialnih pedagogov kot šolskih svetovalnih delavcev:

- delo z učenci,
- sodelovanje s starši,
- sodelovanje z učitelji,
- sodelovanje z vodstvom šole,
- sodelovanje z zunanjimi sodelavci.

Skalar (2000) pa v svojih tezah piše, da so področje delovanja socialnih pedagogov otroci s težavami v socialni integraciji. Otroci s težavami v socialni integraciji so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sebe, svoje zdravje, osebnostno in socialno integriteto, ter otroci, katerih vedenje je ogrožujoče za socialno okolje, ker je uperjeno proti uveljavljenim vzorcem vedenja, proti pravilom, vrednotam in vrednostim, tudi proti socialnim normam in zakonom. Težave v socialni integraciji so večinoma splet in posledica najrazličnejših dejavnikov, pri čemer imajo neugodne socialne interakcije in učna neuspešnost oziroma uspešnost pomembno vlogo kot sprožilni ali kot kronificirajoči dejavnik. V šoli nastopa vedenjska težavnost otrok največkrat v kombinaciji z učno težavnostjo in socialno izključenostjo. Lahko da gre za začetne težave, težave ob prehodih (iz razredne na predmetno stopnjo, iz osnovne v srednjo šolo), težave, ki so posledica kriznih situacij v družini, aktualnih ali kroničnih bolezni, naključnih konfliktov z učitelji itd. Otrokove težave so hkrati težave za otrokove starše, za učitelja/-e, za razred in za šolo. Kadar se težave v socialni integraciji pojavijo, jih je treba obravnavati kot kompleksen problem, ki ga je treba razumeti celostno in sistemsko (prav tu vidim vlogo socialnega pedagoga) – celostno, kot problem, ki se ne nanaša na posameznikovo emocionalno ali kognitivno sfero, pač pa na osebnost v celoti, sistemsko pa, da je treba otroka in njegovo težavo razumeti v socialnem kontekstu, v kontekstu vseh dejavnikov njegovega življenjskega okolja: razreda, šole, družine, družbe, vrstnikov. Kompleksnost problema, celostnost in sistemskost razumevanja terjajo **interdisciplinaren in timski pristop**.

Vloga socialnega pedagoga pri obravnavanju otrok s težavami v socialni integraciji temelji na socialnopedagoški doktrini oziroma na načelih socialnopedagoškega dela. Nismo usmerjeni k

identifikaciji slabih, motečih, problematičnih, pač pa naj velja pozornost otrokom, ki potrebujejo pomoč. Tako jim jo je treba dati tam, kjer jo potrebujejo in toliko kot je potrebujejo. Treba se je zavedati, da pomoč lahko potrebuje vsak otrok. Socialno pedagoške intervencije naj bodo usmerjene v otroka s težavo v socialnem kontekstu, ki težave ustvarja, utrjuje ali povečuje, saj otrokova težava praviloma nastane v socialnem kontekstu (v družini, razredu, vrstniški skupini). Socialno pedagoška intervencija je npr. tudi vsak prispevek k izboljšanju socialne klime v razredu ali k ustvarjanju kulture odnosov v razredu ali šoli, tudi odnosa do otrok s težavami v socialni integraciji. Pri obravnavi otroka s težavami v socialni integraciji se je treba še posebej skrbno varovati ravnanj, ki bi lahko bila stigmatizirajoča, ki bi prispevala k stereotipiziranju in h kvalifikacijam. Stigmatizirajoča je lahko tudi individualna obravnava otroka s težavo. Socialno pedagoške intervencije niso usmerjene k terapiji in korekciji težave, pač pa k povečanju uspešnosti, socialne kompetentnosti, k boljši opremljenosti, k trdnosti in močem za obvladovanje razvojnih nalog in za premagovanje rizičnih dejavnikov. (prav tam)

Tudi Šmitova (1997) pravi, da socialni pedagog nudi (v ožji funkciji) sistematično pomoč učencem s težavami pri socialni integraciji. Sistematični pomoči posameznikom in skupinam otrok s posebnimi potrebami namenja socialni pedagog največ pozornosti in energije.

Hamburški model opredeljuje socialnega pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli (Jordan Segel, 1980, v: Šmit, 1997, str. 67). Področje delovanja deli na:

- Individualno pomoč otroku in njegovim staršem. Pomoč je nujna, če se otrok znajde v dalj časa trajajočih in težko rešljivih konfliktnih situacijah.
- Socialno pedagoško delo s skupinami – interesne skupine, razred. Med različne oblike skupinskega dela sodijo razni treningi za pridobivanje komunikacijskih spretnosti, socialne igre, mladinske delavnice, aktivno diskusijsko vodeni odmori.
- Diskusijske skupine – srečanja in treningi za starše.
- Izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja.

Ta model poudarja samostojnost socialnega pedagoga, za ohranitev le-te pa je treba jasno določiti njegovo vlogo, ki ni nadomeščanje učitelja v razredu in vključevanje v šolsko hierarhijo. Avtonomen položaj omogoča socialnemu pedagogu kritično distanco in možnost vplivanja na spremembe v šoli.

Muhlum (prav tam, str. 67–68) deli socialno pedagoško delo na:

- delo z vrstniškimi skupinami,
- preventivo,
- sooblikovanje ekološko psiholoških pogojev za življenje in delo,
- socialno pedagoške intervencije,
- koordinacijo dela med učitelji, med starši in učitelji, med zunanjimi institucijami in šolo.

Jugovac (1997, str. 77) s svojimi besedami lepo opiše delo socialnega pedagoga: »V današnjem sistemu mora socialni pedagog pomagati učencem, staršem in učiteljem čim bolj plavati, najti najboljšo strugo in najboljši zaliv, kjer bodo pristali in čim bolj uspešno uredili svoje življenje.« Sama vidi socialnega pedagoga kot usklajevalca in povezovalca med učenci, starši, učitelji in drugim šolskim okoljem, vpliva pa tudi na splošno vzdušje, sodeluje pri odpravljanju razvojnih, čustvenih in vedenjskih težav in uči koristno in učinkovito izrabiti prosti čas. Naloga socialnega pedagoga je tako razvojno preventivna. Deluje torej, preden človek zaide iz svoje struge. Dela predvsem z manjšimi skupinami, kjer se učijo komuniciranja, razreševanja težav, uresničevanja svojih želja in spoznavanja sebe in drugih. Neposredno dela z učenci, starši in sodelavci (učitelji, vodstvenimi delavci in delavci v pisarni), sodeluje pri razvijanju učno-vzgojnega procesa in oblikovanju delovnih načrtov. Avtorica je še mnenja (izhaja namreč iz lastnih izkušenj), da je najbolj pomembno pomagati posameznikom, da poiščejo svoje močne točke in najdejo načine, kako jih najbolj razviti. To namreč vpliva na pozitivno samopodobo, samozavest in je že zagotovilo, da ne bo treba uporabljati »kurative«.

Šmitova (1997) odpira problem, da je socialni pedagog nov profil šolskega svetovalnega delavca, ki šele vstopa v šolski prostor, zato je še povsem nejasno, kako bo sprejeta njegova vloga in delovanje oziroma kje si bo izboril svoj prostor strokovnega delovanja. Pravi, da izhaja delo socialnega pedagoga v šolskem prostoru iz razumevanja in prepoznavanja dinamike znotraj šole. Usmerjeno je v širše področje socialnopedagoškega delovanja; vsebuje integrativne, podporne ter usklajevalne funkcije na nivoju celotne šole. Sem sodi mnogo skupinskih dejavnosti z učenci, v smislu podpore in vzpodbujanja razvoja socialnih veščin ter aktivnosti, usmerjenih v različne vidike šolskega prostora – projekti in programi za

preprečevanje zlorabe drog, za zdravo življenje, za socialno učenje, za kakovostno komunikacijo. Ob takih projektih se kakovostno spreminja šola kot celota. S tem se spreminjajo odnosi, izboljšuje se komunikacija, gradijo se vrednote ... Šolski prostor se tako vsebinsko in aktivnostno spreminja.

Krajnčan (2007) trdi, da mora socialni pedagog prispevati k oživljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole. To pomeni oblikovanje šolskih popoldnevov, oživljanje prostega časa, ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti, pomoč pri domačih nalogah, šolsko socialno delo, svetovanje, stike s starši, izvajanje projektov in vključevanje različnih podjetnosti. Ni pa naloga socialnega pedagoga, da zapolni vsako praznino in da vsak fenomen vzgojno doreče. Ni nekakšen animator za kratkočasenje gostov.

Kot je svoj članek zaključil Skalar (1997, str. 61): »Socialni pedagogi so kompetentni strokovnjaki za dajanje socialne pomoči, za vključevanje otrok, mladostnikov in odraslih v glavni tok (main streaming) in lahko s takšno naravnostjo in znanjem izpolnjujejo kot šolski svetovalni delavci pomembno področje delovanja, kateremu doslej šola ni namenjala tiste pozornosti in veljave, kot bi bila potrebna, če bi hotela celostno reševati problematiko otrok z učnimi težavami in prispevati k njihovi izobraževalni in socialni integraciji v redno šolo.«

2.3.2 Funkcije in strateško-metodične usmeritve socialnega pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca

Tuggener (v: Šmit, 1997, str. 69–70) vidi delo socialnega pedagoga v treh funkcijah:

- Integracija: socialni pedagog v šoli izboljšuje in ustvarja pogoje za boljši razvoj in integracijo učencev z dajanjem opore, z različnimi pedagoškimi programi, svetovanjem. Funkcija integracije se nanaša na delo z otroki s posebnimi potrebami, s stigmatiziranimi in marginaliziranimi posamezniki ali skupinami. Socialni pedagog v tej funkciji posega tudi v okolje, s čimer pripravlja pogoje za integracijo. Naloge integriranja zahtevajo upoštevanje temeljnih teoretičnih in metodičnih izhodišč, ki določajo vsebine in strategije delovanja socialnega pedagoga, pa tudi njegove okvire. Med pomembnejšimi izhodišči je nedopustno ločevanje otrok po sposobnostih na

sposobne/nesposobne, ločevanje na dobro in slabo vzgojene, zdrave/bolne itd., ker so te kategorije le skrajnostne. Različne sposobnosti so neenakomerno porazdeljene in tako imamo učno neuspešne učence z dobrimi sposobnostmi, pa tudi nadarjene s šibkimi točkami.

- Preventiva: posameznikom pomaga oblikovati bolj učinkovite vedenjske strategije, z različnimi pedagoškimi posegi pospešuje procese samostojnega odločanja in ravnanja ter osamosvajanja.
- Kompenzacija: v tej funkciji odpravlja različne primanjkljaje – od pomoči pri učenju do svetovanja v urejanju odnosov pri različnih življenjskih izbirah. Tu gre za pomoč, ki bi jo v normalnih okoliščinah morali nuditi člani družine in šola.

Šmitova (1997, str. 70–71) pa navaja strateško metodične usmeritve dela socialnega pedagoga:

- Socialni pedagog deluje v šoli strokovno, z jasno postavljenimi cilji in strategijami delovanja. Njegovo delo ne temelji na ljubiteljstvu ali dobroti.
- Njegovo delo mora biti v interesu šole, vodstva, učiteljev, staršev, otrok.
- Delo socialnega pedagoga izvira iz izobraževalnih in vzgojnih nalog.
- Socialni pedagog prispeva s svojim delom k normalizaciji razmer na šoli, k humanizaciji odnosov.
- Socialni pedagog dela z otrokom, s starši, z učitelji in ne za njih. Usmerjen je v razred in šolo in ne v posameznika, ki kaže drugačne potrebe. S takim načinom dela prispeva k integraciji, z usmeritvijo v posameznika pa bi lahko prispeval k njegovi segregaciji.
- Strateška usmeritev socialnega pedagoga je vedno ponujen projekt, akcija, skupinske prostočasne aktivnosti, izlet in podobno.
- Vključitev otroka v delo ni pogojeno z njegovo uspešnostjo ali drugo vnaprej določeno zahtevo. Pomemben je otrok, njegov interes, volja po sodelovanju.
- Socialni pedagog vstopa v šolski prostor s svojim programom in jasno opredeljenimi cilji delovanja.
- Pri delu se izogiba stereotipnim metodam in postopkom, probleme rešuje na izviren in alternativen način.
- Socialni pedagog spremlja vsa dogajanja tudi v širšem okolju in se nanje sproti odziva.

Tudi Grünfeldova (1997, str. 17) omenja naloge socialnega pedagoga v osnovni šoli. Delo socialnega pedagoga naj bi pokrivalo tista področja del in nalog, ki jih svetovalna služba ne utegne opraviti oziroma jim je do zdaj namenjala, zaradi pomanjkanja časa, premalo pozornosti. V prvi vrsti sodi v to kategorijo delo z učenci in učitelji. Socialni pedagog naj bi skupaj z učiteljem iskal nove načine poučevanja in z nasveti zmanjšal socialne razlike v šoli ter skrbel, da se bo vsak otrok v šoli počutil varno in prijetno.

Delo socialnega pedagoga in svetovalne službe nasploh naj bi potekalo timsko, pri čemer bi si vsi udeleženci izmenjavali potrebne podatke in informacije ter skupaj iskali najboljšo rešitev. Z razliko od svetovalne službe, kjer se rešujejo problemi predvsem z individualno komunikacijo, je glavna naloga socialnega pedagoga skupinsko komuniciranje, skupinsko soočanje z nastalim problemom in njegovo reševanje. Razred je za socialnega pedagoga vir informacij; ob rednem sodelovanju v vzgojno-izobraževalnem procesu namreč nenehno pridobiva nova spoznanja o vedenju in ravnanju posameznikov, o medsebojnih odnosih in socialni interakciji. Poleg preventivnega dela, ki naj bi ga izvajal socialni pedagog z razredom nepretrgoma, kjer naj bi vodil različne razprave, izpostavljaj aktualne, za zdravje pomembne teme, odgovarjal na različna vprašanja in vodil učence v strpnejše medsebojne odnose, ima socialni pedagog pomembno vlogo pri razvijanju odgovornosti, sprejemanju odločitev in reševanju problemov. Učencem mora tudi razložiti, da jim pri njihovih problemih ne bo mogel vedno kdo pomagati, lahko jih le nauči, kako sami uspešno razrešijo nastali problem. »Potrjevati učenčeve probleme, upoštevati njegova čustva, vendar mu hkrati prepuščati odgovornost za rešitev problema, pomeni dajati podporo v pravem, najdobrohotnejšem smislu besede, ki obenem učencu najbolj pomaga.« (Bluestein, 1997, v: Grünfeld, 1997, str. 18)

Grünfeldova (prav tam) je še mnenja, da bi naj bilo delo socialnega pedagoga tisti del šolske obveznosti, ki bi ga učenci z veseljem pričakovali in bi se ob njem prijetno počutili in zabavali. Učencem naj bi pomagal vzpostaviti zdrave odnose in oblikovati pozitivno stališče do šolskega dela. Socialni pedagog ima možnost, da ob rednem sodelovanju z razrednikom spreminja in oblikuje razredno vzdušje ter kot strokovnjak svetuje učitelju, kako odpraviti napetost, ki vlada med njim in učenci nekega razreda.

2.3.3 Storilnostno naravnana šola kot izziv za socialnega pedagoga

Verjetno se vsi strinjamo, da je dandanes šola preveč usmerjena v »podajanje in sprejemanje« znanja. Učenci morajo vsrkati čim več znanja in ga dokazati pri preverjanju. Glede na to znanje, ki ga pokažejo, si učitelji o njih ustvarijo vtis in jih tako rangirajo po lestvici uspešnosti. Največkrat so tisti, ki so »najbolj pridni«, pri učiteljih tudi najbolj priljubljeni. Tudi Kupffer (v: Krajncan, 1997) poudarja, da je šola usmerjena samo v pridobivanje znanja in da je znanje glavni selektivni mehanizem, ki pa se mu pridružujejo še dodatni mehanizmi (sloj, rasa ...). Sprašuje se, kako šola s tem povezuje učenje in vzgojo ali kako ju ločuje. Buchkreimer (1995, prav tam) pravi, da srečujemo veliko takšnih in podobnih besed, ki govorijo o tem, da smo danes senzibilnejši in si želimo ustanov, ki bodo uveljavljale individualno pozornost. Temu lahko pritrdimo, vendar pa bi ponekod lahko bili še bolj občutljivi za potrebe učencev.

Tudi Krajncan (prav tam) trdi, da je kvantificiranje znanja pomemben dejavnik socializacije, izpostavlja pa tudi, da je uspeh pomemben socializacijski dejavnik. V šoli namreč poteka sekundarna socializacija in učitelji ne smejo pozabiti, da tudi oni vzgajajo; zavedno ali nezavedno. Lahko rečem, da je vzgoja v šoli bistveno drugotno stanje – učitelji poučujejo, skozi ta proces pa učence tudi vzgajajo. Böhm in Böttger (prav tam) prav tako poudarjata velik pomen šole v socializaciji otroka. Govorita, da je delovanje družine spremenjeno in da ji družben razvoj odvzema precej njenih funkcij. Učenec občuti tako s strani šole kot s strani staršev, da sta najpomembnejša uspeh in dosežek. Če pomislimo, otrok večino svojega časa preživi v šoli. Danes se otroci namreč zelo pozno vračajo iz šole in ko pridejo domov, večkrat s šolskim delom tudi nadaljujejo. Vse se vrti okrog šole in tako dobijo občutek, da je biti uspešen v življenju zelo pomembno. Skoraj celo otroštvo garajo za šolo, torej »morajo« biti uspešni. Tako tudi Šmitova (1997) pravi, da zaradi storilnostno usmerjene šole marsikateri otrok ni kos tem zahtevam, zato je hitro izločen in stigmatiziran, s tem pa je ogrožen njegov osebni razvoj.

Horvatova (1997) storilnostno usmerjeno šolo vidi kot eno izmed ovir uspešne integracije, saj naj bi šola motnje povzročala ali pa že nastale motnje krepila. Vedno nova spoznanja ter vedno višja merila za vpis v nadaljnje šolanje zahtevajo visok nivo znanj. Pritisk na učence, ki naj bi čim več znali, in učitelje, saj se njihovo delo zrcali v znanju otrok, je vedno močnejši. Da bo otrok na nacionalnih preizkusih znanj ob koncu vsake triade kar najboljši, se bodo

učitelji gotovo posvečali predvsem pridobivanju znanj in tako bodo manj časa namenili razvijanju učenčevih socialnih razsežnosti in medosebnih odnosov. Hiter tempo dela onemogoča, da bi se učitelj posvetil posamezniku in njegovim individualnim potrebam, od učencev pa zahteva, da se prilagajajo. Tisti, ki se uspejo prilagoditi postavljenim zahtevam, so uspešni, ostali, ki tega ne znajo ali ne zmorejo, pa so kmalu potisnjeni na rob. Storilnostno usmerjena šola je tako nenaklonjena posebej tistim otrokom, ki niso uspeli razviti ustreznih delovnih navad in zato ne morejo uspešno slediti šolskim zahtevam.

Socialni pedagog mora sodelovati z različnimi strokovnjaki glede na vrsto in stopnjo otrokove motenosti in se lotevati problemov timsko. Vsaka stroka prispeva svoj delež k skupnemu cilju tako, da problem osvetli in analizira s svojega vidika. Del tima sestavlja tudi učitelj, ki strokovnjake obvešča o otrokovem stanju in napredovanju v razredu, ti pa na podlagi skupnih predlogov podajo rešitve. Tako organizirano delo je učitelju v pomoč, saj mu daje potrebne strokovne informacije in napotke. Socialni pedagog pa mora sodelovati tudi z vsemi drugimi osebami, ki integriranega otroka obravnavajo ali pa so z otrokom kako drugače povezani. Negovo delo naj ne bi bilo usmerjeno le v preprečevanje že nastalih motenj. Ker je učitelj mnogokrat preobremenjen z učnimi vsebinami, naj bi bilo delo socialnega pedagoga usmerjeno tudi in predvsem na preventivno delo v razredu, ki naj bi temeljilo na razvijanju socialnih veščin, ustreznih medosebnih odnosov, strpnosti, sprejemanju drugačnih, razvijanju medosebne pomoči in spoznavanju lastne vrednosti vsakega učenca. K preprečevalnemu delu pa sodi tudi priprava otrok redne osnovne šole na sprejem integriranega vrstnika. Tako socialni pedagog usmerja svoje delo v odpravljanje šolskega neuspeha, v izboljšanje otrokove socialne integracije (kjer pristopa celostno), odpravljanje neustreznih vedenjskih oblik ipd. (prav tam)

Gamauf (1977, v: Krajncan, 1997, str. 95–96) je že več kot 30 let nazaj podobno (storilnostno usmerjeno) razumel šolo in je imel svoje videnje, kaj pomeni šola za šolarje:

- šola preveč zahteva s podrobnimi in obveznimi vzgojno-izobraževalnimi načrti, ki niso usmerjeni na življenjske probleme učencev;
- poudarja pomen uspeha, tekmovalne odnose in selekcijo;
- zanemarja individualni razvoj učencev s težavami;
- z visokimi zahtevami vnaša selektivnost in razklanost, polna je nepreglednega materiala in pokrita z abstrahirano oddaljenostjo od realnosti učencev;

- poleg tega je čutiti vpliv nehumane šolske arhitekture z mnogo motečimi dejavniki, ki preprečujejo oblike sodelovanja in socialnega učenja.

Krajnčan (1997) izpostavlja, da šolski okvir velikokrat ne spodbuja ali sploh ne omogoča kakovostnega poglobljanja mehanično pridobljenega znanja, ali pa tega ne ovrednoti. Učenec, ki upošteva šolska pravila in se jim prilagaja, ni problem. Šola je običajno pozorna tudi na to, iz kakšnega socialnega sloja učenec prihaja. Vendar pa to postane še bolj pomembno takrat, ko je učenec problematičen. Zato moramo postavljati vprašanja o enakih možnostih za učenje, motivaciji in socialni pripadnosti, stresu, tekmovalnosti in učnih ciljih.

Šmitova (1997) iz lastnih izkušenj pravi, da so učitelji že ob manjših vedenjskih težavah izražali potrebo po izločitvi učenca iz razreda, saj je bilo, po njihovem, takrat nemogoče delati, trdili so, da so bili ostali učenci zaradi tega prikrajšani v znanju. Težave po navadi nastanejo takoj, ko se v vedenju učencev pojavijo nekatere posebnosti. Posamezni učitelji so bili do teh učencev zaradi njihovega nekoliko drugačnega vedenja nestrpni, zahtevali so njihovo izločitev iz šole, češ saj je to šola za normalne otroke ... Večkrat so k takemu razmišljanju pritegnili še druge delavce šole, tudi šolskega psihologa.

Šmitova (prav tam) je prepričana, da se vloga socialnega pedagoga v taki šoli kaže predvsem v pomoči učencem, tako da vsak otrok prispeva k realizaciji skupnega programa glede na lastne sposobnosti. Kot pravi Brajša (1993, prav tam), ima vsaka šola učence s težavami pri učenju in vedenju, t.i. »izgubljene primere«, a v mnogo primerih so izgubljeni tudi učitelji, zato se morata na težave privaditi oba. Naloga kritičnega socialnega pedagoga, kot pravi Kupffer (1995, v: Krajnčan, 1997), je vplivati na mišljenje, da ni pomembno samo in edino znanje, ampak da obstaja v šolskem prostoru velik in pomemben delež socialnega, čustvenega in duhovnega, na katerega ne smemo pozabiti. Sodelovanje oziroma skupno delovanje šole in socialne pedagogike pa se ne sme razumeti, kot da socialna pedagogika odpravlja pomanjkljivosti šole. Da si socialni pedagog lahko oblikuje polja svojega delovanja, potrebuje možnosti, da se v določenih situacijah lahko tudi sam odloča. V odločanju je potrebno izhajati iz potreb posameznika in njegovega položaja, saj tako doprinašamo h kvaliteti vzgoje in izobraževanja, ki je, kot že omenjeno, vse preveč kvantificirano.

2.4 Delo socialnega pedagoga v povezavi z delom učitelja

2.4.1 Učiteljski poklic

»Vodenje razreda je ena najpomembnejših nalog učitelja. Uspešno vodenje je namreč odločilno za uspešno učenje in ustrezno vedenje učencev. Mnogi problemi, kot so: nesodelovanje učencev, zamujanje in izostajanje od pouka, klepetanje itd., so lahko posledica neustreznega vodenja. Ti problemi motijo normalen potek učnega procesa in vznemirjajo učitelja.« (Žagar, 2009, str. 126)

Kot pravi Žagar (2009), je šolski razred socialna skupina, vodja te skupine pa je učitelj. S tem njegovim položajem so povezane različne vloge. Najpomembnejše vloge, ki jih ima učitelj v razredu, so:

- *Vloga načrtovalca vzgojno-izobraževalnega procesa.* Učitelj ne more načrtovati učnih ciljev, ki naj bi jih učenci dosegli, saj so ti določeni v učnih načrtih. Lahko pa za realizacijo teh ciljev načrtuje metode in sredstva, načine spremljanja svojega dela in dela učencev ipd.
- *Vloga organizatorja pogojev dela.* Učitelj usklajuje objektivne pogoje dela s postavljenimi učnimi cilji, učnimi vsebinami ter oblikami in metodami poučevanja. Prav tako usklajuje svojo aktivnost z aktivnostjo učencev in drugimi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu (drugimi učitelji, svetovalno službo in starši).
- *Vloga ocenjevalca doseženih učnih rezultatov.* Učitelj vrednoti uspešnost posameznih učencev, manjših skupin in razreda kot celote ter daje povratne informacije o njihovem napredku in dosežkih.

Poleg teh treh osnovnih vlog ima učitelj še nekatere druge vloge, ki so povezane s specifičnimi situacijami. Včasih nastopi v starševski vlogi – ko poskuša pri posameznih učencih kompenzirati tisto, za kar so prikrajšani v družini (npr. učencem zagotoviti občutek varnosti, jim nuditi čustveno oporo ...). Pogosto je tudi v vlogi »razsodnika« v raznih sporih med učenci ter med učenci in učitelji.

Učitelj, ki se zaveda dogajanja v razredu, sporoča učencem, da vse vidi in da mu nič ne uide. Komunicira s celim razredom, z učenci vzpostavlja očesni kontakt, tako da ti vedo, da jih opazuje. Pozoren je, da ne bi manjša razdiralnost v razredu prerasla v večjo. Tak učitelj tudi

ne dela časovnih napak ali tarčnih napak (kaznovanje napačnega učenca). Če se v razredu pojavita dva problema istočasno, najprej obravnava tistega, ki je resnejši. Nadzirati več aktivnosti hkrati pomeni istočasno komunicirati z različnimi učenci. Npr.: učitelj preverja delo določenega učenca, obenem pa ostale vzpodbuja k nadaljevanju dela. Usmerjenost učitelja na skupino pa se kaže v tem, da poskuša v posamezne aktivnosti vključiti čim več učencev, da torej ne zoži pozornosti samo na enega ali dva. Fleksibilno vodenje pa pomeni postopno prehajanje med različnimi aktivnostmi in z ustreznim tempom. Npr.: učitelj začne z novo aktivnostjo šele potem, ko so vsi učenci pozorni in so zaključili s prejšnjo aktivnostjo, a z odvečnimi navodili ali čakanjem učencev, da postanejo pozorni, za začetek nove aktivnosti ne izgublja preveč časa. (prav tam)

Gordon (1992) navaja, da poučevanje ni omejeno le na odnos med učiteljem in učencem, ampak je del vsakdanjega življenja. Vsak človek se vedno znova znajde v položaju, ko pouči nekoga o neki stvari. Poučevanje je namreč proces, v katerem nekdo obogati življenje drugega z novim spoznanjem, izkušnjo in je samo po sebi tudi za učitelja nekaj prijetnega, zadovoljujočega. Poučevanje pa je po drugi strani lahko tudi polno frustracij in razočaranj in predpostavljamo lahko, da je učiteljeva učinkovitost odvisna od kvalitete odnosa med njim in učencem.

Kakšen je torej dober odnos med učencem in učiteljem? Ta odnos je dober, kadar zajema (Gordon, 1992, str. 7):

- odprtost, kar pomeni, da vsak partner v tem odnosu lahko tvega, da je direkten in pošten;
- da je vsak prepričan, da ga drugi ceni;
- da se oba zavedata vzajemne odvisnosti;
- da lahko vsak zase raste in razvija svojo kreativnost, individualnost;
- skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da niti eden niti drugi ne more zadovoljevati svojih potreb na račun drugega.

2.4.2 Preobremenjenost učiteljev

Učiteljski poklic in učitelj v razredu je skozi zgodovino sprejemal pod svoje okrilje veliko vlog in nalog. Od discipliniranja, vzgajanja in izobraževanja na začetku, je postala njegova naloga tudi skrb za zdravje, za čisto in zdravo telo, potem skrb za otrokovo dobro počutje in razumevanje njegovih čustvenih stanj, dobrih in slabih dni ... Učitelj ima občutek, da zmore opravljati vse te naloge, dejstvo pa je, da je pri njihovem izvajanju podrejen strokovnim avtoritetam psihologa, zdravnika, zobozdravnika, ne nazadnje pa tudi šolskim oblastem, saj je njegovo delo z uvedbo zunanjih preverjanj nenehno pod drobnogledom. Hkrati posegajo v njegovo delo tudi mediji, starši itd., profesionalizacija in avtonomnost pa se tako sprevrčata v njuno nasprotje. Ob vsem tem se učitelj čuti preobremenjenega, poleg tega pa si nakoplje še dodatna šolska dela, navadno popoldanska in večerna, ustvarja, zaradi novih metod, nova in nova učna sredstva ter materiale za delo z učenci, da o popravljanju izdelkov učencev in vodenju evidenc o le-teh sploh ne govorimo. Intenzifikacija je še posebej močna ob zaključku šolskega leta, ko se vsa ta administrativna dela skoncentrirajo na kratko časovno obdobje. Rezultat je utrujenost, nezmožnost zanimanja tako za umsko delo kot za kritično vrednotenje lastnega dela. (Lesjak, 1997)

Tudi Milharčič - Hladnik (1992) piše o tem, da veliko učiteljev ne vidi izhoda iz začaranega kroga preobremenjenosti drugje kot v zamenjavi službe. Mnogi pa se skušajo še bolj potruditi in se doma še boljše pripraviti. Sočustvujejo z ubogimi otroki, ker jih z vsem tem obremenjujejo, a si ne upajo posegati v učno snov. Slabo vest si poskušajo pomiriti z verovanjem v pedagoško utopijo, ki določa šolo kot kraj, kjer se prijazni, razumevajoči, dobri, ljubeči in neavtoritarni učitelji ter kreativni in vedoželjni otroci imajo lepo. V njej ni prostora za razmislek o temeljni družbeni nalogi šole, to je prenašanje znanja, tradicije in kulture, ne za razmislek o izobrazbi kot temeljni človekovi pravici. V pedagoški ideologiji nastopa šola kot drugi dom.

Žagar (2009) pravi, da učitelji pogosto pripovedujejo, kako so si kot študentje popolnoma drugače predstavljali delo v razredu, kot pa se je pozneje izkazalo. Praktično si vsak učitelj svoje delo vnaprej zamišlja kot osrečujoče, težko, pa vendar lepo, saj bo vodil skupino učencev, lačnih novih spoznanj. V praksi pa začne ugotavljati, kako gre učencem po glavi vse drugo, le učenje ne, kako jih zanima le to, da bi čim boljše, ob minimalnem učenju, prišli skozi. Tako namesto občutka, da so uspešni delavci, mnogi doživljajo svoje delo kot tlako, ki

jo je treba opraviti vsak dan. Razloge za to razočaranje vidijo nekateri v tem, da jih šola ni znala pripraviti na situacijo, kakršna je v resnici, nekaterim se spet zdi, da so učenci »danes« čisto nekaj drugega kot v tistih časih, ko so sami hodili v šolo. Poleg tega se zdijo razredi preveliki, delovni pogoji slabi in plače prenizke. Nekateri tako pridejo do ugotovitve, da pač niso za ta poklic, in v tem je glavni razlog, da se pri delu čutijo neuspešne. Različni miti in pričakovanja pa govorijo o tem, da morajo biti dobri učitelji boljši, bolj razumevajoči, bolj morajo stremeti k novim spoznanjem in morajo biti bolj popolni kot »povprečni« ljudje. Taka ugotovitev pa ne pomeni nič drugega kot to, da ti miti zahtevajo od učitelja, da zanika svojo človečnost. Zato je pomembno, da učitelj spozna, da mu ni potrebno biti idealen učitelj, ampak da je lahko v razredu enostavno človek. Ta nova vloga, biti preprosto človek, povzroči, da se odnos med učencem in učiteljem spremeni, postane tesnejši, bolj intimen, bolj resničen. Običajno velja obratno pravilo, saj bi med učiteljem in učencem morala biti ustrezna distanca. Brez nje naj učenci učitelja ne bi spoštovali, njegova moč naj bi se zmanjšala in ga ne bi več ubogali. Ta strah je zelo pogost in učitelju preprečuje, da bi bil bolj človek kot učitelj.

Glasser (1994) govori o tem, da ima veliko ljudi povsem napačno predstavo o poučevanju. V to skupino sodijo tudi učitelji, starši, vodstva, člani šolskih odborov, politiki, novinarji, ki poročajo o šolstvu, in celo profesorji na pedagoških fakultetah. Nekako so prezrli dejstvo, da je biti učinkovit učitelj morda najtežji poklic v naši družbi. Avtor učinkovitega učitelja definira kot osebo, ki je sposobna prepričati vse učence, da v šoli opravijo kakovostno delo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti in ne »slonijo na lopatah«, kot jih veliko počne. Vsa merila šolskega neuspeha, ki se množično navajajo, npr. število učencev, ki šolo prej zapustijo, nizki testni rezultati, odklanjanje zahtevnejših predmetov, kot je matematika in naravoslovje, so posledica tega, ker se učenci ne potrudijo dovolj, da bi opravili kvalitetno delo. Peščici učiteljev, ki uspe prepričati skoraj vse učence h kakovostnemu delu, uspe najtežje delo od vseh.

Poklici, pri katerih se upravlja s stvarmi, kot na primer pri poklicu mizarja, poštnega uslužbenca, računalniškega programerja, glasbenika, voznika tovornjaka, arhitekta in celo zdravnika, so na nek način enostavnejši kot poklici, kjer vodimo ljudi. Gotovo je lažje, če ima pianist dober klavir, programer dober računalnik, voznik tovornjaka dober tovornjak, arhitekt dobre pripomočke in zdravnik sodelujočega bolnika, a vse to ni nujno. Njihov uspeh je odvisen od spretnosti in vloženega truda, drugi jih ugodno ocenijo, četudi pripomočki, s katerimi delajo, ali predmeti, ki jih izdelajo, niso popolni ali pacienti ne najbolj sodelujoči.

Kadar upravljamo s stvarmi, te nimajo lastne pobude, kar omogoča, da imamo sami večjo kontrolo kot v primeru, če vodimo ljudi. Uspeh je odvisen od dobro definiranih, neosebnihih konsistentnih spretnosti upravljalca. Zaradi te kontrole je upravljanje s stvarmi, ne glede na potrebno spretnost in ustvarjalnost, mnogo lažje kot vodenje ljudi. Neodvisno od spretnosti in ustvarjalnosti vodje je vodenje ljudi lahko uspešno le, če so ljudje, ki jih vodimo, pripravljeni sodelovati. Čim manj so ti pripravljeni sodelovati, tem težje jih vodimo. (prav tam)

Najpomembnejša naloga učitelja je torej ta, da zna učence dobro motivirati, da izrabijo svoje potenciale in sposobnosti ter v šoli naredijo čim več kakovostnega dela in da se tudi doma konstruktivno pripravljajo za šolo. Učenci naj bi dojeli, da je to učenje za življenje. Ne smemo pa pozabiti, da imamo tudi socialni pedagogi zelo pomembno vlogo pri motiviranju uporabnikov, saj so le ti največkrat brez volje in motivacije. Tudi socialni pedagog mora imeti podobne veščine kot učinkovit učitelj, saj je pri obeh poklicih pomembno spodbujanje uporabnikov k spremembam in prav v teh spremembah se kaže naša učinkovitost.

Glasser (1994) nadaljuje, da čeprav se učenci med sabo razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelj, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo le-ti s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi in ko učenci v tem procesu ugotovijo, da je zanje dobro, če delo dobro opravijo, so zadovoljne tudi učiteljeve potrebe. V navadi je, da slabe učence bolj kritiziramo kot učitelja, ki jih uči. Ker smo preplavljeni z učenci, ki se v šoli slabo izkažejo, se je kritika prenesla na učitelje, ki ne verjamejo v svojo krivdo in ne vedo, kako naj popravijo to, za kar so kritizirani, in tudi ne morejo popraviti, saj so s strani nadrejenih slabo vodeni. Da te nekdo krivi za stvari, ki jih ne moreš popraviti, ali vsaj ne verjameš v to, da jih lahko, je zelo frustrirajoče. Drug dejavnik, zaradi katerega je poučevanje tako težko, je slabo plačilo. Če sprejmemo ugotovitev, da potrebujemo še mnogo učinkovitih učiteljev, se moramo strinjati z dejstvom, da je plača pomemben dejavnik, ki vpliva na to, ali delo doživljamo kot težko ali lahko. Povezava med učinkovitostjo učitelja in plačo ni direktna. Vsak sistem nagrajevanja, ki ga delavci doživljajo kot nepravičnega, pa povzroča občutek grenkobe.

Jasno je, da ubogljivi učenci lajšajo delo učitelju. Ker pa so dosežki učencev v očeh javnosti vedno bolj vprašljivi in so postali politično vprašanje, vse več držav meri dosežke na osnovi tako imenovanih »objektivnih« testov, ki kažejo prenizke rezultate. Da bi se izognili kritiki in obdržali moč, večina izobraževalnih ustanov vpeljuje reforme, ki direktno ciljajo na dvig testnih rezultatov. Kot jasno kažejo raziskave profesor McNeilove (1988, v: Glasser, 1994), se

od učiteljev pričakuje, da objektivizirajo in standardizirajo način poučevanja. Učitelji doživljajo, da se z njimi ravna kot z neintelektualnimi predmeti in vse manj kot s strokovnjaki. McNeilova (prav tam) še pravi, da takšne reforme spreminjajo poučevanje in kurikulum v nekaj nenaravnega. Če želimo pritegniti učence k učenju, moramo proces obrniti. Ko učenci šolskega znanja ne cenijo, ga zanemarijo in čakajo na kasneje, da bi se »učili to, kar moraš res vedeti«. Poenoten kurikulum, poenoteni testi znanja, standardizirano vedenje učiteljev lahko le frustrirajo tiste učitelje, katerih veselje do dela je pokazalo učencem in drugim, kaj naj bi izobraževanje bilo. Da bi se prilagodili novi, razširjeni skrbi, naj bo vse, kar poučujejo, merjeno, učitelji spregledujejo enega osnovnih aksiomov kontrolne teorije: ljudje dobro delajo le, če delo zadovoljuje njihove potrebe. V čim večji meri delo zadovoljuje naše potrebe, tem bolj se bomo trudili. V nasprotju s tem sedaj učitelji učence pitajo z delčki merljivega znanja, kot da učenci nimajo potreb, kot da so predmeti. Izobraževanje je definirano s količino delčkov informacij, ki jih lahko učenci dovolj dolgo pomnijo, da jih lahko izmerimo s standardiziranimi testi dosežka. Večina sposobnih učiteljev ve, da pristop ne spodbuja kakovostnega izobraževanja, vendar je njihov prispevek ignoriran ali pomanjšan s strani politično motiviranih standardizerjev, ki morajo opraviti merjenja. Ker je ta slab, standardiziran, fragmentiran pristop za učence in učitelje nezadovoljujoč, se vse več učencev upira, kar se razlaga kot disciplinski problem. Šolska vodstva mislijo, da je vzrok slabih dosežkov slaba disciplina, ne pa nezadovoljujoče izobraževanje.

Glasser (1994) še pravi, da je poučevanje težko že v najboljših razmerah, in če ne upoštevamo potreb učencev in učiteljev, postane to težko delo skoraj nemogoče. Vsak pristop k poučevanju, ki zanemari potrebe obojih, je obsojen na propad in večina se nas zaveda, da plačujemo ceno za ta neuspeh v povečani zlorabi drog, v višji kriminaliteti, v zvišanem številu pubertetnih nosečnosti, kar so samo nekateri od najočitnejših problemov. Učitelji, ki morajo bolje voditi kot drugi menedžerji, če želijo uspeti, so prisiljeni sprejeti takšne delovne pogoje, ki skorajda zagotavljajo neuspeh. Če želi učitelj učiti na način, ki bo spodbujal učence k lastnemu razmišljanju, kar ve, da je prav, saj se bodo učenci lahko naučili pomembnih stvari, je zelo verjetno, da učenci na testih, ki merijo delčke znanja, ne bodo uspeli in bo učitelj označen kot neuspešen. Če učitelj uči na način, ki je predpisan, se učenci ne bodo naučili tega, kar se vsem zdi smiselno, vendar ga bodo hvalili kot uspešnega skupinskega igralca, učence pa označili za nesposobne. Učitelji so se torej znašli v pasti in mnogi se tega ne zavedajo. Učence se polni z delčki znanja in prikraja se način poučevanja. Pri tem učitelji postajajo neosebni in poučujejo to, kar ni vseč ne njim ne učencem.

Skalar (1996) razmišlja, da so se šolske svetovalne službe začele uveljavljati, da bi razbremenile učitelja in mu hkrati bile v pomoč pri njegovih, predvsem izobraževalnih nalogah. Najprej, da bi ga razbremenile nalog, ki ne sodijo strogo v izobraževalni proces, pa jih je treba na šoli oziroma v razredu vendarle opraviti. Naloge se nanašajo na skupinske ali individualne intervencije, kadar prihaja na različnih relacijah v podsistemih (med učitelji in učenci, med razredi) do anomalij ali konfliktov, nanašajo se na poklicno usmerjanje, na evidentiranje in razreševanje socialne problematike učencev, na sodelovanje s starši in z institucijami izven šole, na sprejem šolskih novincev in na njihovo spremljanje, na organiziranje, spremljanje in sodelovanje pri aktivnostih na šoli, ki ne sodijo v izobraževalni proces, na evidentiranje, spremljanje in evalvacijo izobraževalnega procesa, na pripravo statističnih podatkov in preglednic za različne segmente vzgojno-izobraževalnega procesa in za različne potrebe, za razvojne naloge šole itd.

Vlogo socialnega pedagoga vidim v tem, da učiteljem nudi podporo in jim pomaga, da najdejo pot iz te preobremenjenosti. Seveda mora biti učitelj pripravljen sodelovati in biti odprt za nove ideje. Skupaj lahko tudi poiščeta takšno metodo poučevanja, ki bo upoštevala kurikulum, hkrati pa bo upoštevala ter zadovoljevala potrebe otroka. Izziv je torej najti takšno metodo poučevanja, ki bo ustrezala tako otrokom kot tudi učitelju. Proces poučevanja je potrebno narediti čim bolj interaktiven, tako da bodo vsi udeleženi odnesli kar največ od tega. Učitelj mora seveda k učencem pristopiti na osebni način, čeprav se sprašujemo, kje so meje. Če se zavedamo, da učitelj s svojo avtoriteto tudi vzgaja, se po mojem mnenju ne smemo obremenjevati z mejami. Socialni pedagog lahko tudi pride v razred in učencem preko delavnice razloži pomembnost učenja. Najpomembnejše je, da učitelj in socialni pedagog sodelujeta, živita v sožitju in se ne čutita ogroženega s strani drugega. Bluestein (1997, v: Grünfeld, 1997) meni, da je pri poučevanju uspeh naše interakcije z učenci zelo odvisen od medsebojnih odnosov in vzdušja v razredu. Če ustvarimo pozitivno vzdušje v razredu – čeprav lahko pri tem začasno trpi snov –, nam to pomaga, da se izognemo motečemu negativnemu odnosu, slabim učnim navadam in lastnim nestvarnim pričakovanjem.

2.4.3 Sodelovanje med socialnim pedagogom in učitelji

Resman (1999f) pravi, da je učitelj nepogrešljiv sodelavec svetovalne službe (kjer dela socialni pedagog); on je dejansko tudi prvi »uresničevalec« svetovalnega programa, ker je edini od strokovnih delavcev šole vsak dan v neposrednem stiku z učenci. To pa na drugi strani tudi pomeni, da svetovalni delavec ne bi smel delati z učencem mimo učiteljeve vednosti. Tako kot je učitelj nepogrešljiv za svetovalnega delavca, je tudi svetovalni delavec nepogrešljiv za učitelja. Tudi svetovalni delavec lahko s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učitelj nima časa niti ni usposobljen zanje. Svetovalni delavec učitelja informira o učenčevih intelektualnih sposobnostih, o posebnostih njegovega družinskega življenja, njegovi zadržanosti v socialnih situacijah zunaj šole, o drugih posebnostih otroka, ki jih ni mogoče opaziti ali ugotavljati v oddelčni situaciji. To bo zlasti pomembno pri opisnem ocenjevanju, ko bo svetovalni delavec pomagal pojasniti vzročne zveze med delom učenca ter njegovimi učnimi in drugimi dosežki.

Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji postaja čedalje bolj pomembno, saj se v redne osnovne šole vključuje čedalje več otrok s posebnimi potrebami. Tudi Lesjakova (1997) trdi, da bo vključevanje otrok s posebnimi potrebami (čeprav so bili otroci z lažjimi motnjami že do sedaj vključeni v izobraževalni proces, še posebej v začetnih razredih osnovnega šolanja) še en dejavnik v nizu tistih, ki zmanjšujejo učiteljevo strokovnost oziroma profesionalnost. Socialni pedagog bo še ena strokovna avtoriteta, na katero se bo učitelj moral naslanjati in se ji podrežati, saj sam za delo z otroki s posebnimi potrebami ni dovolj usposobljen. Pri tem gre za problematizacijo učiteljeve usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, za problem kakovostnega dela, gre tudi za problematizacijo učiteljevega položaja v tem sistemu in predvsem za poskus problematiziranja prihodnjih praks, kar vključuje predvidevanje na podlagi genealogije učiteljskega poklica. Avtorica predvideva, da bo učiteljeva avtonomnost znova padla na problemu integracije otrok s posebnimi potrebami, hkrati pa bo padla učinkovitost njegovega dela, saj bo moral svoje delo še bolj razdrobiti in diferencirati, pri tem pa bo intenzifikacija še večja. Naše osnovno šolstvo bo še bolj kot do zdaj izobraževalo in vzgajalo za povprečje (ker bodo učitelji v to prisiljeni še bolj kot do zdaj), družba, ki ni pripravljena sprejemati drugačnosti (sploh pa otroci, ki so v prvih letih šolanja usmerjeni predvsem vase), bo integrirane otroke najverjetneje stigmatizirala. Učiteljem se tako obeta

velikansko delo, ki prav gotovo ne bo opravljeno zadovoljivo. Tako se gibljemo v začaranem krogu.

Kremžar (1992) govori o otrocih z drugačnimi potrebami in meni, da mora učitelj do teh otrok spremeniti svoje poglede glede njihovega razvoja, zmanjšanih sposobnosti na nekaterih področjih, kratkotrajne koncentracije in na pojavljanje motečega vedenja. Otroci imajo težave sami s seboj in z okolico, in razumevanje njihovega stanja zahteva od učitelja taka znanja, s katerimi bo poskušal z ustreznim razvojnim pristopom ublažiti njihove težave pri vraščanju v skupino. Učitelj naj bi izhajal iz otroka, pri tem pa si mora pridobiti različna znanja za razumevanje in zadovoljitev otrokovih potreb.

Tudi Horvatova (1997) meni, da imajo učitelji premalo teoretičnega znanja za delo z otroki z motnjami vedenja in osebnosti, zato se mnogokrat odzivajo na otrokova dejanja stereotipno, šablonsko, pri čemer ne upoštevajo otrokovih posebnosti. Otroka v celoti, ne le njegovo nesprejemljivo vedenje, označujejo s pretežno negativnimi izrazi, ki jih včasih celo pretirano izpostavljajo. Zanje je mnogo lažje in hitreje najti negativne izraze kot tiste, ki označujejo dobro, pozitivno. Takšno vrednotenje in nenehno izpostavljanje v negativni luči postavlja otroka v vlogo nenehnega krivca. Stigmatizacija lahko otroka dodatno obremenjuje in je lahko vzrok za pogostejše in dodatne oblike neustreznega vedenja, vpliva na njegovo (ne)sprejetost med vrstniki in pogloblja negativno samovrednotenje. Tako bo po mnenju Horvatove v procesu integracije socialni pedagog eden izmed strokovnjakov, ki bo učitelju lahko nudil pomoč in podporo pri delu z otroki z motnjami vedenja in osebnosti, a njegova vloga in status v šolah se šele oblikujeta.

Grünfeldova (1997) navaja, da naj bi socialni pedagog učitelju pomagal pri delu z učno in vzgojno problematičnimi učenci. Učitelju naj bi predlagal in svetoval ustrezne metode in načine dela za delo z učno in vzgojno problematičnimi učenci, predlagal pa naj bi tudi ustrezne metode in načine dela za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med njim in oddelkom. Pomoč bi naj nudil pri vključevanju novincev in razred pripravil na novega člana in prepričal učitelja (pa tudi učence in starše) o vrednosti posameznika za razred.

Tako ima socialni pedagog možnost, da šolo približa otroku in naredi šolsko delo privlačno ter doseže (prav tam, str. 19):

- da se mlajši sovrstniki med seboj bolje spoznajo; zaradi pogoste velike oddaljenosti med domovi je v mestih izginilo popoldansko preživljanje prostega časa in druženje sošolcev zunaj šole, poleg tega pa mesto prinaša tudi številne nevarnosti, kot na primer gost promet, premalo igrišč in drugo;
- da učitelji na predmetni stopnji celovito spoznajo svoje učence; ker se s starostjo otrok povečuje obseg učne snovi, primanjkuje učitelju časa za izvajanje različnih nalog, ki bi krepile in razvijale medsebojne odnose in sodelovanje v razredu. Delo pri pouku je v pretežni meri usmerjeno le v usvajanje učne snovi, učitelji, ki poučujejo v oddelku, pa o učencih vedo zelo malo ali skoraj nič.

Sliško (1999) pravi, da je primarna naloga socialnega pedagoga pravočasno odkriti socialno in zdravstveno ogrožene otroke, zato mora opraviti več hospitacij v razredu. Učitelj te hospitacije ne sme razumeti kot neke vrste kontrolo njegovega dela, temveč kot pomoč tako njemu kot otroku pri razreševanju njegovih in skupnih težav. Socialni pedagog lahko s svojim znanjem pripravlja učitelje, da uvidijo pomanjkljivosti otrok v senzoričnem in motoričnem pogledu. Lahko jim pomaga, da z različnimi tehnikami in metodami izboljšajo odnos z otrokom oziroma razrešijo konflikt, ki omogoča na eni strani razvoj otroka, na drugi strani pa produktivno delo učitelja. Pogost pojav, s katerim se sreča pri svojem delu in ga mora razreševati z učitelji, je prepiranje med učenci, pa tudi prepiranje med učenci in učitelji. Seveda pri tem niso izključeni tudi prepiri med učitelji, ki niso tako redek pojav in kažejo na slabo klimo v šoli in so ne nazadnje slab zgled tudi za učence. Tako lahko predlaga srečanja učiteljev in vodi delavnice, treninge, kjer poskušajo razčistiti konflikte in poiskati čim bolj konstruktivne rešitve.

Resman (1999f) meni, da naj svetovalni delavec – socialni pedagog pomaga učitelju razvijati tiste metode in tehnike dela z učenci, ki bi olajšale delo in hkrati povečevale učinkovitost njegovega dela. To so tehnike spoznavanja učencev, nove učne oblike in metode, vezane na individualizacijo in diferenciacijo pouka, ter usposabljanje učiteljev za te nove in tudi tiste oblike, ki bi učitelje tesneje povezovale s starši oziroma z domom. Učiteljem naj pomaga premagati zadrege sodelovanja s starši, ki izvirajo iz »neenakopravnega« položaja učiteljev in staršev; pomaga naj jim premagovati težave klientskega odnosa, v katerega se postavljajo starši, in vzpostavljati partnersko sodelovanje. Kot pravi Schilling (1995, v: Krajncan, 2007), je pri metodiki socialno pedagoškega dela znano, da ni dobrih ali slabih metod in pristopov, ampak so samo bolj ali manj angažirani izvajalci, za katere je potrebno priskrbeti dovolj znanj

in možnih izbir, da se lahko odločajo za tisto, kar jim je najbližje v povezavi z otrokovo oziroma mladostnikovo specifiko.

Socialni pedagog pa lahko ima pri sodelovanju z učitelji težave. S tem se strinja tudi Grünfeldova (1997), ki trdi, da si moramo priznati, da se ob različnih hospitacijah spremeni tako vedenje učiteljev kot tudi učencev. Strah in nelagodje pred zunanjim nadzorom lahko povzročita, da bo učitelj odklonil sodelovanje s socialnim pedagogom ali pa ob hospitaciji socialnega pedagoga spremenil svoje ravnanje v razredu, pripravil učno uro, ki bo hospitiranemu ponudila premalo ali pa celo napačno predstavo. Zato je naloga socialnega pedagoga, da pojasni učitelju namen svoje navzočnosti v razredu, preden vstopi v njegov razred. Avtorica meni, da bi morda bilo celo boljše, če bi socialni pedagog na začetku obiskoval učence med odmori, pri vzgojnih predmetih, na izletih, športnih dnevih, kjer po navadi vlada sproščeno vzdušje in je učitelj le usklajevalec dejavnosti učencev. Na tak način si bo pridobil zaupanje učitelja in učencev, istočasno pa bo imel možnost celostno spoznati vedenje in ravnanje posameznikov.

Vsaki hospitaciji sledi analiza. Učitelj in socialni pedagog skupaj osvetlita problem, analizirata dogajanje, iščeta vzroke in rešitve. Po potrebi vključita v analizo tudi obravnavani oddelek in učence seznanjata s svojimi spoznanji ter upoštevata njihove pripombe in mnenja. Analizi sledi natančno izdelan načrt dela, ki vsebuje ukrepe in predloge za izboljšanje, spreminjanje razredne dinamike. (prav tam)

Grünfeldova (prav tam) je prepričana, da mora med socialnim pedagogom in učiteljem vladati zaupanje, v katerem bosta oba delovala zgolj v dobro otrok. Naloga socialnega pedagoga je ponuditi učitelju strokovni nasvet na tak način, da se učitelj ob tem ne bo počutil ogroženega, razvrednotenega in izpostavljenega pred učenci in kolektivom. Kupffer (1995, v: Krajncan, 2007) pa poudarja, da morajo učitelji in socialni pedagogi delovati vzajemno. Ne smejo biti vključeni v hierarhični šolski red, saj ta ne omogoča konstruktivnih odnosov in delovnega vzdušja, ampak proizvaja strah pred izpostavljanjem posameznika, kar vpliva na nedemokratično razumevanje življenja in povzroča frustracije.

Socialni pedagog ima v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno nalogo. Bolj kot vsa ostala svetovalna služba doslej ima možnost spoznati učenca in se mu približati, mu pomagati pri uveljavljanju v razredu, razreševati probleme in ga pripravljati na širšo socialno skupnost.

V sodelovanju z učiteljem lahko doseže, da se problemi in težave rešijo takoj, ko se pojavijo. Pomaga učencu, učitelju in je vezni člen med šolo in širšim okoljem. (prav tam)

Klasičen model sodelovanja

Učitelji, ki zmotno mislijo, da je njihova stvar le skrb za učenje, ne uvidijo pa celotne vloge šole v otrokovem razvoju, gledajo na svetovalno službo kot na šolski servis, ki naj se ukvarja s posamezniki ali posebnimi skupinami učencev. Kjer se postavlja koncept svetovalnega dela tako, da se učitelja zadolži za pouk in učenje učencev, svetovalnega delavca in starše pa za pomoč pri drugih ravnanjih otrokovega razvoja, tam se ohranja, kot se danes ocenjuje v sodobni svetovalni literaturi, klasičen model svetovalnega dela. Bistvo tega modela sodelovanja med svetovalnim delavcem in učiteljem je v tem, da učitelj učenca, s katerim ima težave, pošlje k svetovalnemu delavcu, ta pa mu skuša pomagati in ga rešiti težav. Ko se zdi, da je problem odpravljen, se učenec vrne v razred (k učitelju). Po tem modelu sodelovanja se učitelj distancira od problemov in vprašanj učenca; učenca in njegove težave v celoti prepusti šolskemu ali zunanjemu svetovalcu in staršem. Če postane to prevladujoča oblika sodelovanja, potem tudi celotno delo svetovalca dobiva značilnosti individualno in kurativno usmerjenega svetovalnega dela. (Resman, 1999f)

Svetovalni delavec ne more biti »rezervna delovna armada«, ki vskoči, ko kakšen učitelj zboli. Prav tako ne more biti na šoli inštruktor učencem, ki niso dobro razumeli učiteljeve razlage, čeprav bi bilo zopet narobe, da bi zavrnil učenca, ki se k njemu zateče po pomoč. Šolski svetovalni delavec ne sme biti administrator in ne more biti tisti, ki bo namesto učitelja kaznoval učence. Učitelji in učenci morajo vedeti, da svetovalni delavec nima pristojnosti kaznovanja, zato se učitelji in ravnatelji morajo izogibati temu, da bi učence pošiljali k njim po kazni. Kot ne gre vse skrbi in odgovornosti za pomoč nalagati učitelju, tako tudi ne gre učitelja v celoti razbremeniti te skrbi. Z nekaterimi težavami učencev se bo lahko sam sproti soočal in jih reševal, nekatere pa bo le ugotovil, pobudo za reševanje pa prepuščal strokovnjakom – svetovalnim delavcem na šoli ali zunaj nje. Bistveno pri tem pa je, da se sam ne distancira od učenca in problema, kar je karakteristika naslednjega modela. (prav tam)

Konsultantski (posvetovalni) model sodelovanja med učiteljem in svetovalnim delavcem

Učitelj je v šoli edini vsak dan v neposrednem stiku z učenci in zato tudi prvi v funkciji usmerjanja oziroma vodenja učenca. Neposredna pomoč svetovalnega delavca je le del celotnega svetovalnega programa. Za učenca v razredu in njegov razvoj je še vedno zadolžen učitelj, svetovalni delavec pa mu stoji ob strani, da bi delo lažje opravljal. Prav to pa je osnova in utemeljitev konsultantskega modela sodelovanja. Skrb za otrokovo delo v razredu 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. Zato tudi pri reševanju vprašanj sodelujeta kot kolega, spoštujeta znanje in izkušnje drug drugega. Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjavata zamisli o delu in rešitvi dilem, naredita načrt akcije, uresničujeta načrt in skupaj ugotavljata tudi rezultate. Zaradi takega sodelovanja delita tudi odgovornost. Ob takem odnosu je potrebno biti še posebej pozoren na to, da se svetovalni delavec ne postavlja v nadrejen položaj, ali se učitelj, zaradi skromnosti in slabše teoretične podkovanosti za reševanje izvenučnih problemov, ne postavlja v podrejen položaj. Na vsaki etapi konsultacijskega procesa mu mora biti omogočeno enakovredno in enakopravno sodelovanje. (prav tam)

Konsultantski model vsebuje neposredno delo (pomoč) svetovalca z učencem, pa tudi posredno, s konsultacijami in vključevanjem vseh učiteljev, staršev in po potrebi tudi vodstva šole v reševanje problemov. Odločajo se, kaj lahko zanj neposredno naredi svetovalni delavec, kaj razrednik, kaj drugi učitelji in kaj starši; kdaj in kako bi bilo npr. potrebno prilagoditi oblike in metode dela, katere organizacijske spremembe bi bile potrebne itd. Jasno je, da je tak model sodelovanja značilen za svetovalce in svetovalno službo, ki ji je uspelo pridobiti zaupanje učiteljev, se integrirati z učitelji in kolektivom. (prav tam)

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen in cilj raziskovanja

Glavni namen empiričnega dela naloge je raziskati, kako poteka sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom.

Cilji:

Skladno s problemom sem si postavila naslednje cilje:

- Ugotoviti, na kakšen način učitelji sodelujejo s socialnim pedagogom.
- Ugotoviti, v kolikšni meri učitelji sodelujejo s socialnim pedagogom.
- Ugotoviti, kako so učitelji zadovoljni s sodelovanjem s socialnim pedagogom.
- Ugotoviti, kakšna pričakovanja imajo učitelji do socialnih pedagogov.

3.2 Hipoteze

H1: Med oceno opremljenosti s teoretičnim znanjem učiteljev in starostjo učiteljev (starejši in mlajši od 40 let) obstaja statistično pomembna povezava.

H2: Obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji razredne in predmetne stopnje v vzrokih iskanja pomoči pri socialnem pedagogu.

H3: Obstaja statistično pomembna povezava med zadovoljstvom učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom in pogostostjo iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu.

H4: Obstaja statistično pomembna povezava med vzroki iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu in pogostostjo iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu.

H5: Obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji razredne in predmetne stopnje v želji, na katerem področju naj socialni pedagog pri delu z razredom poseže.

3.3 Raziskovalna metodologija

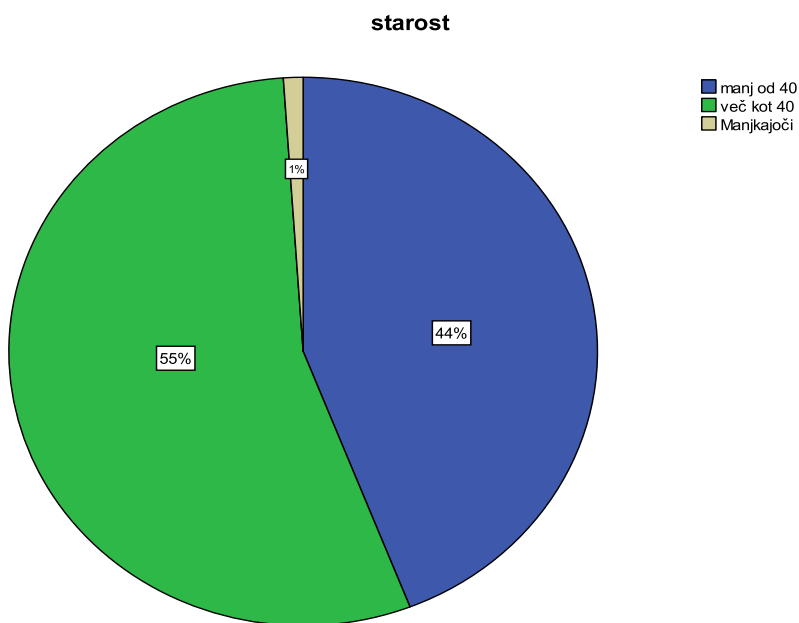
3.3.1 Raziskovalni instrument

Za empirično preverjanje raziskovalnih hipotez sem uporabila nestandardizirani anketni vprašalnik (glej prilogo 1), ki sem ga na podlagi teoretičnih izhodišč ter predhodnega znanja in izkušenj sestavila sama.

V prvem delu vprašalnika so navedeni splošni podatki – starost in razredna ali predmetna stopnja poučevanja. Drugi sklop vprašalnika (3. vprašanje) se nanaša na oceno zadostne opremljenosti s teoretičnim znanjem učiteljev. Tretji sklop (4.–6. vprašanje) se nanaša na način sodelovanja učiteljev s socialnim pedagogom (vzroki, način sodelovanja pri delu z otroki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami, pogostost); 5. vprašanje je odprto. Četrti sklop vprašalnika (7. in 8. vprašanje) se nanaša na to, kako so učitelji zadovoljni s sodelovanjem s socialnim pedagogom, peti sklop (9. vprašanje) pa sprašuje po želji učiteljev, kje si v prihodnje najbolj želijo pomoči socialnega pedagoga, in je odprto vprašanje.

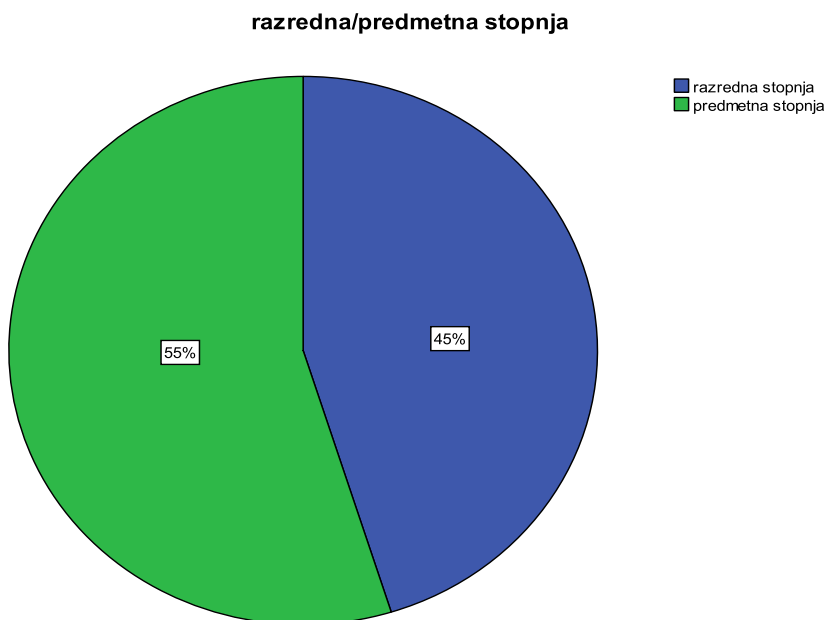
3.3.2 Opis vzorca

Vzorec zajema 93 učiteljev, zaposlenih na osnovnih šolah, kjer so zaposleni socialni pedagogi. Pri raziskavi sem uporabila neslučajnostni, priložnostni vzorec. Na internetu sem poiskala seznam osnovnih šol v Sloveniji in pregledala šole iz Ljubljane, Štajerske in Prekmurja, saj sem naprej hotela vprašalnike razdeliti osebno in bi mi bile te šole najbolj dostopne, nato pa sem se po pogovoru z mentorjem odločila, da jih bom razposlala po pošti. Tako vzorec zajema učitelje naslednjih 11 osnovnih šol: OŠ Dravlje, OŠ Hinka Smrekarja Ljubljana, OŠ Mirana Jarca Ljubljana, OŠ Spodnja Šiška, OŠ Vodmat Ljubljana, OŠ Smlednik, OŠ Benedikt, OŠ Draga Kobala Maribor, OŠ Sveti Jurij ob Ščavnici, OŠ Kuzma, DOŠ Lendava.



Graf 1: Struktura vzorca glede na starost

Kot nam prikazuje graf 1, je 44 % učiteljev starih manj kot 40 let; 55 % učiteljev pa več kot 40 let.



Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo poučevanja

Graf 2 nam prikazuje, da 45 % učiteljev poučuje na razredni stopnji, 55 % učiteljev pa na predmetni stopnji.

3.3.3 Potek zbiranja podatkov

Z mentorjem, ki je vprašalnik pregledal in potrdil ustreznost, sva se dogovorila za velikost vzorca. Dogovorila sva se, da na 10 osnovnih šol pošljem skupaj 100 vprašalnikov, da bo vzorec reprezentativen. Ker pa sem upoštevala možnost, da ne bom dobila nazaj vseh vprašalnikov, sem v vzorec vključila 11 osnovnih šol. Na internetu sem našla nekaj osnovnih šol, na katerih so zaposleni socialni pedagogi, nato pa mi jih je nekaj naštel tudi mentor, da bi imela zadostno število anketirancev. Odločila sva se za lažji način, in sicer pošiljanje vprašalnikov po pošti, saj bi mi raznašanje anket osebno vzelo preveč časa. Šole sem izbrala nesistematično, vprašalnike sem poslala v več krajev po Sloveniji. Na vsako osnovno šolo sem najprej poklicala in vprašala, če lahko njihovim učiteljem pošljem vprašalnike, ki se nanašajo na sodelovanje s socialnim pedagogom. Nekaj šol me je zavrnilo takoj po telefonu z izgovorom, da so njihovi učitelji trenutno zelo zaposleni in obremenjeni. Nekatere šole so mi ugodile, nekateri ravnatelji pa so bili nedosegljivi in sem jim najprej poslala prošnjo po elektronski pošti in šele po njihovem odgovoru sem jim lahko poslala vprašalnike po navadni pošti. Tako sem vsaki šoli v kuverti poleg vprašalnikov priložila tudi kuverto in znamke, da bi mi vprašalnike čim prej poslali nazaj. Anketiranci so tako ostali anonimni.

3.3.4 Postopek obdelave podatkov

Uporabila sem deskriptivno raziskovalno metodo, s katero sem opisala nekatere značilnosti vzorca, ter inferenčno raziskovalno metodo, s pomočjo katere sem na podlagi ugotovitev o vzorcu sklepala na populacijo. Za vse to sem uporabila program SPSS (Statistical Package for Social Science).

Najprej sem oštevilčila vprašalnike, poimenovala spremenljivke in podatke iz vprašalnikov vnesla neposredno v program. Nato je sledilo rekodiranje 7. vprašanja, pripisala sem mu obratne vrednosti, da sem ga lahko seštela z 8. vprašanjem in dobila spremenljivko *zadovoljstvo učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom*. Nato sem zaradi potreb χ^2 -preizkusa združila kategorije pri nekaterih spremenljivkah: pri 4. (*vzroki za iskanje pomoči pri socialnem pedagogu*), 6. (*pogostost iskanja pomoči pri socialnem pedagogu*), 8. (*zadovoljstvo s sodelovanjem s socialnim pedagogom*) in pri 9. vprašanju (*želje v prihodnosti*).

Prvo, drugo in peto hipotezo sem preverila z χ^2 -preizkusom, tretjo in četrto pa s Cramerjevim koeficientom korelacije.

3.4 Rezultati in interpretacija

3.4.1 Rezultati in interpretacija 1. hipoteze

H1: Med oceno opremljenosti s teoretičnim znanjem pri učiteljih, starejših in mlajših od 40 let, ni pomembnih razlik.

Tabela 1: Kontingenčna tabela za oceno opremljenosti z znanjem učiteljev glede na starost

			Zadostna opremljenost z znanjem		Skupaj
			da	ne	
Starost	manj kot 40	Empirične frekvence	11	30	41
		Pričakovane frekvence	13,5	27,5	41
		Frekvenčni odstotek enot	27 %	73 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	12 %	33 %	45 %
	več kot 40	Empirične frekvence	19	31	50
		Pričakovane frekvence	16,5	33,5	50
		Frekvenčni odstotek enot	38 %	62 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	21 %	34 %	55 %
Skupaj	Empirične frekvence	30	61	91	
	Pričakovane frekvence	30	61	91	
	Frekvenčni odstotek celot	33 %	67 %	100 %	

Iz tabele vidimo, da je 91 anketiranih učiteljev odgovorilo na vprašanje *Ali menite, da ste opremljeni z zadostno količino znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami oziroma za vključevanje otroka v razred (socialna integracija)?*, kar pomeni, da 2 anketiranca nista odgovorila na to vprašanje. Pri tem se 27 % učiteljev, mlajših od 40 let, počuti dovolj opremljene z znanjem, 72 % učiteljev v tej skupini pa se ne počuti dovolj usposobljene za delo z otroki s posebnimi potrebami. Pri učiteljih, ki so starejši od 40 let, se jih 38 % počuti dovolj opremljene z znanjem, 62 % pa ne. Presenetljivo je, da je pri obeh starostnih skupinah večji delež takih, ki se ne počutijo dovolj opremljene z znanjem za delo z otroki s posebnimi potrebami; skupaj je takih učiteljev 67 %, torej več kot polovica.

Tabela 2: χ^2 -test – za povezavo med starostjo in oceno opremljenosti s teoretičnim znanjem učiteljev

	Vrednost	df	2p
Pearsonov χ^2-test	1,272 ^a	1	0,259

a. 0 celic (0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Minimalna pričakovana frekvenca znaša 13,52.

Vrednost testa znaša 1,272 pri stopnji prostosti (df) 1. Njegova statistična pomembnost pa znaša $p = 0,259$. Ker je $p > 0,05$, ničelno **hipotezo**, ki pravi, da pri učiteljih, starejših in mlajših od 40 let, ni pomembnih razlik v oceni opremljenosti s teoretičnim znanjem, **potrdimo**, saj nismo uspeli dokazati povezave. Starost učiteljev in njihova ocena opremljenosti s teoretičnim znanjem torej nista povezani. Iz rezultatov pa vidimo, da se več kot polovica vseh anketiranih učiteljev počuti premalo usposobljene za delo z otroki s posebnimi potrebami. Predvidevam, da imajo predvsem starejši (nad 40 let) učitelji premalo znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, saj verjetno stari študijski programi v predmetniku niso namenili toliko pozornosti temu področju, ker včasih še ni bilo toliko učencev s posebnimi potrebami, vključenih v osnovne šole. Če so bili ti učitelji deležni kakega izobraževanja na tem področju, ne vem, upam pa, da se vsi strokovni delavci na šoli zavedajo, da je ta znanja potrebno pridobiti in da se v te namene organizirajo izobraževanja in strokovna izpopolnjevanja.

Tako tudi Horvatova (1997) meni, da imajo učitelji premalo teoretičnega znanja za delo z otroki z motnjami vedenja in osebnosti in zato se mnogokrat odzivajo na otrokova dejanja stereotipno, šablonsko, pri čemer ne upoštevajo otrokovih posebnosti. Otroka v celoti, ne le njegovo nesprejemljivo vedenje, označujejo s pretežno negativnimi izrazi, ki jih včasih celo pretirano izpostavljajo. Tu vidimo pomembnost teoretičnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ne le zato, da učitelji poznajo različne (prilagojene) metode, tehnike in pripomočke, da poznajo otrokove specifike, ampak tudi, da imajo drugačen odnos do njih. Če imajo do njih pozitiven odnos, se bo to gotovo poznalo tudi pri njihovem delu. In če se ne počutijo dovolj usposobljene za delo z njimi, se tudi to kaže v njihovem pristopu in odnosu.

Skalar (1990, v: Grünfeld, 1997) razmišlja, da ne moremo mimo dejstva, da šolo obiskujejo tudi prizadeti in problematični otroci, ki zahtevajo drugačne pristope in načine poučevanja.

Težnja današnje šole namreč je: dejavno vključevati tudi te vrste otrok med zdrave vrstnike, s poudarkom na njim prilagojenem načinu dela. Za uspešno vključevanje teh otrok pa ni dovolj le učiteljeva pripravljenost, njegova inovativnost in potrpežljivost, temveč zahteva delo s takim otrokom strokoven pristop, nepretrgano spremljanje učenčevega dela in pomoč učitelju, da bo svojo vzgojno-izobraževalno vlogo opravil čim uspešneje. In ravno socialni pedagog – z dajanjem opore, svetovanjem in pedagoškimi programi – poskuša ustvariti in izboljšati subjektivne pogoje za boljšo integracijo. Posega tudi v okolje, s čimer naj bi prispeval k ustvarjanjem pogojev za integracijo.

Ta odstotek (67 %) učiteljev, ki se ne počutijo dovolj opremljene s teoretičnim znanjem za delo z otroki s posebnimi potrebami, bi nas moral opozoriti, da je teh učiteljev preveč. Če je v razredu le en tak otrok, ga ne moremo spregledati, ampak se moramo potruditi, da bo tudi on napredoval v taki meri kot njegovi sošolci. To pomeni, da se moramo zavedati in razumeti njegove potrebe prav tako kot potrebe ostalih učencev in prilagoditi način dela tako, da bomo zadovoljili potrebe vseh učencev. Tudi Skerbiševa in Mravljetova (1996) pravita, da je vzdušje, v katerem imajo tako učenci kot učitelji kar največ možnosti za zadovoljevanje svojih potreb, podlaga za kvalitetno delo v šoli. Ustvarjanje ugodne psihosocialne klime v šoli tako ne pomeni popuščanja, pač pa izgrajevanje trdnega sistema dobrih medsebojnih odnosov in okolja, v katerih se učitelj in učenec počutita varnega, sprejetega in spoštovanega.

Učitelj naj bi pri svojem delu upošteval celostni pristop, osebni odnos do učenca, diferenciacijo in individualizacijo pri poučevanju, pa tudi skrb za otrokovo socializacijo, emancipacijo, osebnostno in socialno integracijo. Izbiral naj bi takšne metode in strategije poučevanja, uveljavljal pa takšne odnosne kvalitete, ki naj bi delovale na otroka motivirajoče. Sodobna šola si prizadeva s pomočjo diferenciacije in individualizacije, s pomočjo osebnega odnosa in celostnega pristopa k učencu ter s prizadevanjem za otrokovo motivacijo povečati storilnost pri učencih, širiti učno uspešnost na čim širši krog učencev, razen tega pa naložiti šoli in učiteljem tudi odgovornost za otrokovo socializacijo in za njegov osebnostni razvoj. (Skalar, 1996)

3.4.2 Rezultati in interpretacija 2. hipoteze

H2: Med učitelji razredne in predmetne stopnje ni pomembnih razlik v vzrokih iskanja pomoči pri socialnem pedagogu.

Tabela 3: Kontingenčna tabela za vzroke iskanja pomoči pri socialnem pedagogu glede na stopnjo poučevanja učiteljev

			Vzroki za iskanje pomoči			Skupaj
			1	2	3	
Razredna/predmetna stopnja	razredna stopnja	Empirične frekvence	27	5	10	42
		Pričakovane frekvence	25,1	5,5	11,4	42
		Frekvenčni odstotek enot	64 %	12 %	24 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	29 %	5 %	11 %	45 %
	predmetna stopnja	Empirične frekvence	28	7	15	50
		Pričakovane frekvence	29,9	6,5	13,6	50
		Frekvenčni odstotek enot	56 %	14 %	30 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	30 %	8 %	17 %	55 %
Skupaj	Empirične frekvence	55	12	25	92	
	Pričakovane frekvence	55	12	25	92	
	Frekvenčni odstotek celot	60 %	13 %	27 %	100 %	

Iz tabele 3 vidimo, da od skupaj 93 učiteljev 1 ni odgovoril na vprašanje *Zaradi katerih vprašanj se največkrat obračate na pomoč socialnega pedagoga?*. Odgovor 1 sta združena odgovora *Zaradi posameznih učencev* in *Zaradi staršev posameznih učencev*; odgovor 2 je odgovor *Zaradi težav v oddelčni skupnosti učencev (neposlušnost, disciplina, klima, komunikacija ...)*; odgovor 3 pa sta združena odgovora *Zaradi izboljšanja svojega dela (oblike, metode dela pri pouku, diferenciacija, individualizacija)* in *Zaradi izobraževanja, strokovnega izpopolnjevanja*. Največ učiteljev (60 %), tako razredne (64 %) kot tudi predmetne stopnje (56 %), sodeluje s socialnim pedagogom zaradi posameznih učencev in zaradi staršev posameznih učencev, najmanj učiteljev (vseh skupaj 13 %) pa zaradi težav v oddelčni skupnosti.

Tabela 4: χ^2 -test – za povezavo med vzroki iskanja pomoči pri socialnem pedagogu in stopnjo poučevanja učiteljev

	Vrednost	df	2p
Pearsonov χ^2 -test	0,661 ^a	2	0,719

a. 0 celic (0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Minimalna pričakovana frekvenca znaša 5,48.

Vrednost testa znaša 0,661 pri stopnji prostosti (df) 2. Njegova statistična pomembnost pa znaša $p = 0,719$. Ker je $p > 0,05$, ničelno **hipotezo**, ki pravi, da med učitelji razredne in predmetne stopnje ni pomembnih razlik pri vzrokih iskanja pomoči pri socialnem pedagogu, **obdržimo**. To pomeni, da se učitelji pri majhnih otrocih (razredna stopnja) spopadajo s podobnimi težavami kot učitelji pri starejših učencih (predmetna stopnja).

Resman (1999f) trdi, da je učitelj nepogrešljiv sodelavec svetovalne službe; on je dejansko tudi prvi »uresničevalec« svetovalnega programa, ker je edini od strokovnih delavcev šole vsak dan v neposrednem stiku z učenci. Pomembno je torej, da učitelj in socialni pedagog dobro sodelujeta ne glede na to, kakšen je vzrok sodelovanja.

Tudi v knjigi *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* Bečaj (1999) omenja raziskavo, ki med drugim govori o sodelovanju svetovalnih delavcev in učiteljev. V tej raziskavi so učitelji odgovarjali tudi na vprašanje, zaradi katerih stvari se najpogosteje obračajo na svetovalno službo. Rezultati so pokazali, da se največ učiteljev (96 %) na svetovalno službo obrača zaradi posameznih učencev, kar je pokazala tudi moja raziskava. Sledili so odgovori: zaradi staršev posameznih otrok, zaradi pomoči pri oblikovanju splošne podobe in klime v razredu, z najmanjšim deležem pa sledita odgovora: zaradi izobraževalnih namenov in zaradi izboljšanja dela pri pouku. Večina učiteljev se torej ubada z enakim problemom, saj se največkrat zatečejo po pomoč zaradi posameznih učencev. Svetovalni delavci imajo tu pomembno vlogo, saj z njihovimi nasveti in napotki učitelj lahko reši problem in izboljša dinamiko v razredu. Tudi Bečaj (prav tam) meni, da je odstotek učiteljev, ki se obrača na socialnega pedagoga zaradi izboljšanja svojega dela, prenizek, in bi bilo dobro, če bi ga lahko zvišali. Učitelji so tako usmerjeni na težave, ki jim jih povzročajo posamezni učenci, na svoje lastno strokovno napredovanje pa pozabljajo.

Grünfeldova (1997) navaja, da naj bi socialni pedagog učitelju pomagal pri delu z učno in vzgojno problematičnimi učenci. Učitelju naj bi predlagal in svetoval ustrezne metode in načine dela za delo z učno in vzgojno problematičnimi učenci, predlagal pa naj bi tudi ustrezne metode in načine dela za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med njim in oddelkom. Pomoč bi naj nudil pri vključevanju novincev in razred pripravil na novega člana in prepričal učitelja (pa tudi učence in starše) o vrednosti posameznika za razred. Avtorica (prav tam) je prepričana, da med socialnim pedagogom in učiteljem mora vladati zaupanje, v katerem bosta oba delovala zgolj v dobro otrok. Naloga socialnega pedagoga je ponuditi učitelju strokovni nasvet na tak način, da se učitelj ob tem ne bo počutil ogroženega, razvrednotenega in izpostavljenega pred učenci in kolektivom.

3.4.3 Rezultati in interpretacija 3. hipoteze

H3: Obstaja statistično pomembna povezava med zadovoljstvom učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom in pogostostjo iskanja pomoči učiteljev pri socialnemu pedagogu.

Tabela 5: Preizkus korelacije med zadovoljstvom učiteljev in pogostostjo iskanja pomoči pri socialnem pedagogu

χ^2 -preizkus	df	Sig.	Cramerjev koeficient
8,923	2	0,084	0,310

Vrednost Cramerjevega koeficienta znaša 0,310, kar nam pove, da je povezanost med spremenljivkama srednje močna in zato lahko **hipotezo potrdimo**. Zadovoljstvo učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom in pogostost iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu sta torej povezani. Lahko sklepamo, da se bodo učitelji, ki so zadovoljni s pomočjo socialnega pedagoga, k njemu še večkrat vračali, tisti ki niso zadovoljni s sodelovanjem s socialnim pedagogom, pa se ne bodo pogosto zatekli k njemu.

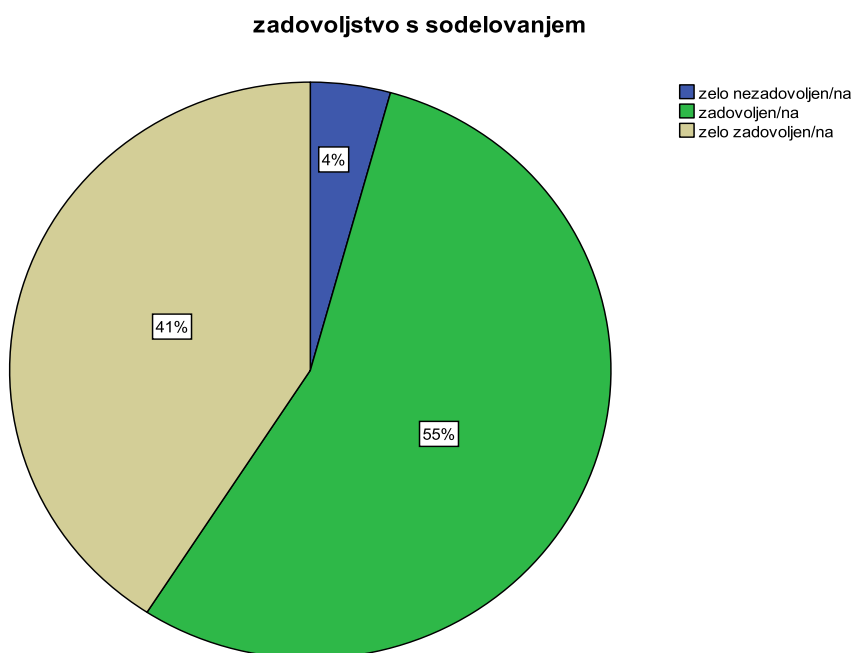
Pri sodelovanju učiteljev s socialnim pedagogom je zelo pomembno, da si učitelj in socialni pedagog medsebojno zaupata in se ne počutita ogroženega s strani drugega. Da je sodelovanje zares trdno, pa mora biti zadovoljstvo obojestransko. Socialni pedagog je dolžan pomagati

učitelju v stiski, učitelj pa mora razumeti, da socialni pedagog ni servis za odpravljanje težav. Vsak mora poznati naloge in dolžnosti drugega, da bosta lahko delovala vzajemno. Sodelovanje pa mora obroditi sadove, ki se poznajo na učinkovitosti dela učitelja.

Zgleden model sodelovanja učitelja s svetovalnim pedagogom je že omenjen konsultantski model. 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. Zato tudi pri reševanju vprašanj sodelujeta kot kolega, spoštujeta znanje in izkušnje drug drugega. Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjavata zamisli o delu in rešitvi dilem, naredita načrt akcije, uresničujeta načrt in skupaj ugotavljata tudi rezultate. Zaradi takega sodelovanja delita tudi odgovornost.

Bečaj (1999) v zvezi z narejeno raziskavo omenja tudi vtise učiteljev o svetovalni službi, in 18 % jih je izrecno navedlo, da so z delom šolskih svetovalnih delavcev zadovoljni. Nekateri so še napisali, da imajo dobre izkušnje, da imajo srečo, da imajo na šoli takšno svetovalno službo, da bi bilo brez njihove pomoči težje, da je svetovalna služba na šoli nujno potrebna, da je izrednega pomena, vendar pa pogosto preveč obremenjena. Napisali pa so tudi nekaj pripomb, in sicer, da bi morali svetovalni delavci delati na svojem področju, ne pa da se »uporabijo« za vsako delo, da se ukvarjajo s stvarmi, ki ne sodijo v njihovo delo, da bi morali biti več na »terenu« in manj v pisarnah, da so prepuščeni sami sebi, da bi morali večkrat iti v razred. Učitelji so izrazili tudi željo po tesnejšem sodelovanju, saj so navajali, da bi tudi učitelj potreboval pomoč, da je pomembno, da svetovalni delavec razume tudi učitelja in pomaga tudi njemu, da je delo svetovalne službe lahko uspešno, če učitelj in svetovalna služba tesno sodelujeta.

Ugotovili smo torej, da je večina učiteljev zadovoljnih z delom in sodelovanjem šolske svetovalne službe, saj na to kažejo rezultati prej omenjene raziskave, pa tudi rezultati moje raziskave. S tem, ko sem prišla do te ugotovitve, sem nekako dosegla svoj namen, saj sem hotela preveriti, kakšno je dejansko stanje na šolah, in bolj razveseljivega podatka ne bi mogla dobiti. To pomeni, da čeprav smo razmeroma »mlad« profil za delo v šolski svetovalni službi, lahko konkuriramo ostalim profilom, ki tam delajo že dalj časa. Rezultati o zadovoljstvu učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom, ki sem jih dobila v svoji raziskavi, so prikazani v naslednjem grafu.



Graf 3: Prikaz zadovoljstva učiteljev s sodelovanjem s socialnim pedagogom

Graf nam prikazuje, da je 41 % vseh anketiranih učiteljev zelo zadovoljnih s sodelovanjem s socialnim pedagogom, kar 55 % pa je zadovoljnih. 4 % je takih, ki so zelo nezadovoljni s sodelovanjem, vendar pa dopuščam možnost, da so se zmotili pri odgovoru oziroma da so narobe prebrali. Rezultati so za nas še posebej zadovoljivi, saj je več kot 90 % učiteljev zadovoljnih z delom socialnih pedagogov. To pomeni, da smo na dobri poti in da smo na osnovnih šolah več kot zaželeni.

Tudi Bečaj (1999) navaja svoje ugotovitve in pravi, da učitelji svetovalno službo dobro sprejemajo in da ne dvomijo, da jo šola potrebuje. Njihovi odgovori kažejo tudi na to, da bi si z njo želeli tesnejšega sodelovanja, kar je za delo v prihodnje lahko obetavno. Očitno obstaja pri njih potreba tudi po svetovalnem odnosu, ki je verjetno večja od želje po nasvetih. Temu vabilu bi se bilo gotovo potrebno odzvati, vendar pa obstajajo ovire, ki se utegnejo znajti na tej poti. Med pomembnejše gotovo spada obremenjenost te službe, posebej ob dejstvu, da se vedenjska in učna problematika stopnjujeta, kar lahko sklepamo iz zgornje raziskave. Druga ovira je lahko v prevelikem sodelovanju svetovalnih delavcev pri izvajanju različnih administrativnih in upravnih funkcij. Tu ne gre le za količino časa, pač pa tudi zato, da se svetovalna služba s tem avtomatično oddaljuje od konkretne prakse.

3.4.4 Rezultati in interpretacija 4. hipoteze

H4: Obstaja statistično pomembna povezava med vzroki iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu in pogostostjo iskanja pomoči pri socialnem pedagogu.

Tabela 6: Preizkus korelacije med vzroki iskanja pomoči učiteljev pri socialnem pedagogu in pogostostjo iskanja pomoči

χ^2 -preizkus	df	Sig.	Cramerjev koeficient
2,083	4	0,721	0,106

Vrednost Cramerjevega koeficienta znaša 0,106, kar kaže na to, da je povezanost šibka.. **Hipotezo** zato lahko **zavrnamo**. Vzroki obračanja na socialnega pedagoga in pogostost iskanja pomoči pri socialnem pedagogu so torej zelo šibko povezani, kot sem že omenila, pa se učitelji najpogosteje obračajo na socialnega pedagoga zaradi posameznih učencev. Ker je učencev v razredih veliko, vsak pa ima svoje specifične in potrebe, se učitelji pogosto obračajo na socialne pedagoge prav zaradi posameznikov. Učitelj mora vsakega učenca poznati, da socialnemu pedagogu dobro opiše problem, in tudi za socialnega pedagoga je dobro, če ima čim več informacij o otroku, ki ga z učiteljem obravnavata. Vsak otrok je individuum in vsakega otroka je potrebno obravnavati drugače, glede na njegove posebnosti.

Glasser (1994) opozarja, da čeprav se učenci med sabo razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelj, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo le-ti s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi in ko učenci v tem procesu ugotovijo, da je zanje dobro, če delo dobro opravijo, so zadovoljne tudi učiteljeve potrebe. Jasno je, da ubogljivi učenci lajšajo delo učitelju. Avtor pravi, da je poučevanje težko že v najboljših razmerah, in če ne upoštevamo potreb učencev in učiteljev, postane to težko delo skoraj nemogoče. Vsak pristop k poučevanju, ki zanemarja potrebe obojih, pa je obsojen na propad. Resman (1999f) meni, da bo od pogojev dela v razredu, kulture in klime, zaupanja med učenci ter učenci in učitelji, ter značilnosti sodelovanja odvisna motivacija učencev. Oddelek bo s svojimi odnosi spodbujal, motiviral ali zaviral učenčevu učenje in osebnostni razvoj, kultura in klima v oddelku lahko posameznika ogrožata, ali pa ga ščitita in dajeta varnost. Del oddelka pa so tudi učitelji, zato se nikoli ne morejo povsem izogniti vlogi oblikovalca učencev in oddelčne skupnosti. Učitelji so učencem lahko v pomoč pri oblikovanju samopodobe, ali pa jih delajo še bolj negotove.

Učitelj pa lahko bistveno izboljša svoje komuniciranje z učenci v razredu. Svetovalni delavec (v našem primeru socialni pedagog) je odgovoren za pomoč učiteljem pri tem usposabljanju in tudi usposabljanju drugih, da se izboljša medsebojna komunikacija. (Rice&Smith, 1993, v: Resman, 1999f). Ker je učitelj prvi in osnovni »režiser« dela v oddelku in zato tudi prvi uresničevalec programa z oddelkom, je tudi zaupanje in sodelovanje svetovalne službe z učitelji tako pomembno. Sodelovanje z učiteljem je potrebno, ko ima učenec učne težave ali težave, vezane na njegov osebni in socialni razvoj. Učitelj je tisti, ki diferencira in individualizira učni program za učenca, navsezadnje pa je tudi tisti, ki otroka vsak dan opazuje, spoznava, ugotavlja njegove posebnosti, karakterne značilnosti, socialne sposobnosti na ta način, kot jih ne more noben svetovalni delavec niti starši. Zato so njegove informacije o učencu za svetovalno delo nepogrešljive. (prav tam)

Bečaj (1999) ugotavlja, da je trenutno sodelovanje svetovalnih delavcev z učitelji omejeno predvsem na delo s posameznimi učenci, ki imajo učne, razvojne in socializacijske težave (do podobnih ugotovitev sem prišla tudi sama). S sodelovanjem na tem področju so svetovalni delavci v glavnem zadovoljni. Tri četrtine jih največkrat ali vsaj pogosto z učitelji skupaj ugotavlja, kaj se z učencem dogaja, nakar skupaj naredijo načrt pomoči in si razdelijo delo. Pri tem polovica svetovalnih delavcev učiteljem zaupa podatke o učencih, do katerih so prišli z lastnim proučevanjem, medtem ko jim tretjina pove le toliko, kot je nujno potrebno. Zadnji podatek lahko pomeni dvoje. Lahko gre za korekten profesionalni odnos, v katerem strokovnjak posreduje vedno le tiste informacije, ki so uporabniku potrebne in razumljive. Lahko pa seveda pomeni nezaupanje, če je izbor posredovanih informacij drugačen.

Profesionalnost svetovalnega delavca je vedno dvorezen meč. Svetovalni delavec je zavezan etičnemu kodeksu, ki od njega zahteva strogo zaščito posameznika oziroma varovanje zasebnosti. Če se učitelj tega ne zaveda, lahko to razume kot nezaupanje s strani svetovalnega delavca in tako tudi sam svetovalnemu delavcu ne bo več zaupal v taki meri. Posledično se verjetno ne bo več pogosto obračal nanj in njuno sodelovanje se bo skrhalo. To pa je seveda lahko le v škodo otrok, ki so največkrat povod za sodelovanje. Socialni pedagog mora že v začetku sodelovanja učitelju razložiti svoje pristojnosti, naloge, odgovornosti in tudi zavezanost etičnemu kodeksu. Seveda je zaželeno, da isto stori tudi učitelj, saj bosta tako oba strokovnjaka vedela, kaj lahko od njunega sodelovanja pričakujeta.

3.4.5 Rezultati in interpretacija 5. hipoteze

H5: Med učitelji razredne in predmetne stopnje ni pomembnih razlik v želji, na katerem področju naj socialni pedagog pri delu z razredom poseže.

Tabela 7: Kontingenčna tabela za želje učiteljev, na katerem področju naj socialni pedagog poseže glede na stopnjo poučevanja

			Želje za prihodnost			Skupaj
			1	2	3	
Razredna/predmetna stopnja	Razredna stopnja	Empirične frekvence	20	12	8	40
		Pričakovane frekvence	19,8	14,7	5,5	40
		Frekvenčni odstotek enot	50 %	30 %	20 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	23 %	14 %	9 %	46 %
	Predmetna stopnja	Empirične frekvence	23	20	4	47
		Pričakovane frekvence	23,2	17,3	6,5	47
		Frekvenčni odstotek enot	49 %	43 %	8 %	100 %
		Frekvenčni odstotek celot	26 %	23 %	5 %	54 %
Skupaj	Empirične frekvence	43	32	12	87	
	Pričakovane frekvence	43	32	12	87	
	Frekvenčni odstotek celot	49 %	37 %	14 %	100 %	

Tabela 7 nam prikazuje, na katerih področjih bi si učitelji v prihodnje želeli pomoč socialnega pedagoga. Vprašanje je bilo odprto, odgovore pa sem najprej združila v 8 kategorij. Zaradi potrebe χ^2 -preizkusa sem pri statistični analizi odgovore smiselno združila v 3 kategorije. Odgovor 1 sta združena odgovora *Vzgojne in učne težave, disciplina in Izboljšanje klime in odnosov*; odgovor 2 so združeni odgovori *Pri vseh problemih zaradi premajhne strokovne usposobljenosti; Pri učencih s posebnimi potrebami in Pri otrocih s travmatičnimi izkušnjami in socialnimi stiskami*; odgovor 3 pa so združeni odgovori *Sodelovanje s starši; Sodelovanje pri razrednih urah in Diferenciacija*. Kot vidimo v tabeli, si 50 % učiteljev razredne stopnje želi pomoč na področju vzgojnih in učnih težav, discipline ter izboljšanja klime, le 20 % pa na področju sodelovanja s starši, sodelovanja pri razrednih urah in pri diferenciaciji. Tudi pri učiteljih predmetne stopnje so želje podobne, skoraj 50 % si jih želi pomoči na področju

vzgojnih in učnih težav, discipline ter izboljšanja klime in le 8 % na področju sodelovanja s starši, sodelovanja pri razrednih urah in pri diferenciaciji.

Tabela 8: χ^2 -test – za povezavo med stopnjo poučevanja in želje učiteljev, na katerem področju naj socialni pedagog poseže

	Vrednost	df	2p
Pearsonov χ^2-test	2,999 ^a	2	0,223

a. 0 celic (0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Minimalna pričakovana frekvenca znaša 5,52.

Vrednost testa znaša 2,999 pri stopnji prostosti (df) 2. Njegova statistična pomembnost pa znaša $p = 0,223$. Ker je $p > 0,05$, ničelno **hipotezo obdržimo**. Lahko rečemo, da imajo učitelji razredne in predmetne stopnje podobne želje v zvezi s tem, na katerem področju si v prihodnje želijo pomoči socialnega pedagoga.

Tudi Bečaj (1999) navaja rezultate raziskave, pri kateri so učitelji največkrat napisali, da bi jim najbolj prišla prav pomoč svetovalnega delavca pri obravnavanju učnih in vzgojnih težav posameznih učencev. Delež takih učiteljev je znašal kar 67 %, in čeprav je bila ta raziskava narejena pred 12 leti, se po mojih ugotovitvah učitelji še vedno počutijo nemočne pri učnih in vzgojnih težavah (skupaj 49,4 %). Bečaj (prav tam) nadaljuje, da bi 24 % učiteljev želelo pomoč pri lastnem delu, 14 % pri delu z oddelčno skupnostjo in 5 % pri delu s starši. Če to primerjam z mojo raziskavo, lahko zaključim, da so si rezultati podobni, saj si tudi v mojem primeru najmanj učiteljev (13,8 %) želi pomoči pri sodelovanju s starši. Največji delež zaželene pomoči pri individualnem obravnavanju učencev ima torej vedenjska problematika. Vedenjska težavnost je za učitelje brez dvoma največja ovira pri njihovem delu, vendar, kot pravi Bečaj (prav tam), učitelji tega ne priznajo radi. Pravi še, da se njihovi odgovori zdijo kontradiktorni, saj dajejo vtis, da učitelji nimajo težav, ampak jih imajo le učenci. Ti so namreč po njihovem mnenju potrebni pomoči. Toda če so s svojimi težavami moteči pri pouku, potem imajo težave tudi njihovi učitelji. To je še posebej res zato, ker prave vedenjske problematike ni mogoče na hitro spreminjati v zgledno vedenje. V večini primerov tako sploh ne gre za to, kaj se da narediti, da bi se vedenje v kratkem času spremenilo, pač pa predvsem za vprašanje, kako ravnati z otrokom, ki je tak, kakršen pač je. Gledano z vidika učiteljev, bi bilo zelo pametno predvsem iskanje informacij o tem, kako ravnati v vsakdanjih situacijah.

Zakaj si učitelji ne želijo več svetovalnega in posvetovalnega sodelovanja s svetovalno službo prav v tem smislu, ko pa bi jih take oblike dela usposabljale za bolj učinkovito delo v razredu? Odgovor ni preprost, verjetno pa lahko razlage med drugim iščemo tudi v prevelikih pričakovanjih učiteljev od samih sebe. Dober učitelj naj bi namreč bil sposoben motivirati vsakega učenca, kar pomeni, da tovrstnih težav v razredu ne bi smel imeti. Na drugi strani pa se je prav tako mogoče vprašati, koliko so svetovalni delavci v resnici učinkoviti na tem področju svetovanja. Največkrat jim namreč manjkajo izkušnje glede neposrednega, vsakdanjega dela v razredu in morda zato radi ostajajo na ravni teorije, ki pa za učitelja seveda ni preveč uporabna. Kakorkoli, pomoči pri vedenjski problematiki in motiviranju učencev je namenjeno več strokovne pozornosti, kot ji je bilo namenjene do sedaj. (prav tam)

Zanimivi so tudi rezultati raziskave, ki jih omenja Resman (1996), kjer so bili ravnatelji vprašani o tem, pri katerih vprašanjih in problemih dela bi jim svetovalna služba prišla najbolj prav. Izkazalo se je, da se največje potrebe in pričakovanja ravnateljev glede pomoči svetovalnih delavcev nanašajo na uvajanje didaktičnih inovacij (48 %). To pomeni, da ravnatelji pričakujejo sodelovanje med učitelji in svetovalnimi delavci, saj so svetovalni delavci učiteljem lahko v veliko pomoč tudi v zvezi z didaktičnimi pripomočki. Svetovalni delavci so na vse strani obremenjeni s pričakovanji; na eni strani imajo ravnatelji do njih določena pričakovanja, ki so povezana tudi z razvojem šole, na drugi strani pa imajo učitelji pričakovanja, ki so povezana s problematiko učencev. Svetovalni delavec mora med vsem tem najti neko ravnotežje in si razporediti čas, da bo svojo pomoč lahko nudil vsem, ki ga potrebujejo.

4. SKLEP

V današnjem času se vse bolj poudarja znanje, uspeh, cenijo se le najboljši rezultati, zapomnijo se le prva mesta. Tudi šole se ne morejo izogniti storilnostni naravnosti, kjer je učitelj tisti, ki je odgovoren za to, koliko znanja in kakšen uspeh bodo učenci imeli. Poleg te odgovornosti se mora učitelj čedalje več spopadati z različnimi potrebami in »motnjami« učencev, ki jih do zdaj ni bilo toliko. Tako tudi učitelj potrebuje pomoč pri svojem delu, saj se srečuje z novimi stvarmi, ki jim, pa čeprav nerad prizna, ni kos.

Rezultati moje raziskave so pokazali, da se več kot polovica učiteljev, tako razredne kot predmetne stopnje, ne počuti dovolj usposobljene oziroma ocenjujejo, da imajo premalo teoretičnega znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ne le, da jim socialni pedagogi pomagamo pri delu s temi otroki, ampak jih lahko tudi strokovno izpopolnimo na tem področju, poleg tega pa lahko opozorimo širši krog učiteljev in strokovnjakov na ta problem. Učiteljem je treba dati na znanje, da prositi za pomoč ni nič sramotnega in da smo mi tam prav iz tega razloga. V raziskavi me je tudi zanimalo, na kakšen način učitelji sodelujejo s socialnim pedagogom pri delu z otroki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Največ učiteljev (68 %) je navedlo, da s pogovori in nasveti, sledijo pa odgovori: sodelovanje pri razrednih urah, sodelovanje v zvezi z učenci s posebnimi potrebami in sodelovanje s starši in zunanjimi sodelavci. Nekako se zdi, da so pogovori in nasveti pri teh otrocih premalo, in bi bilo bolj razveseljivo, če bi bilo več sodelovanja s starši in zunanjimi sodelavci. Pomembno je, da celostno pristopimo do otroka, zato moramo vključiti tudi starše, ki otroka vidijo v drugem okolju, kjer so verjetno tudi vedenjski vzorci drugačni. Sodelovanje mora biti konkretno, rezultati pa morajo biti vidni.

Najpogosteje iščejo učitelji pomoč pri socialnem pedagogu zaradi posameznih učencev in sodelovanje je omejeno predvsem na odpravljanje učnih in disciplinskih težav. Rezultati kažejo, da so učitelji s sodelovanjem s socialnim pedagogom zadovoljni. Ta podatek je gotovo v naš prid, saj bomo tako obdržali zaupanje učiteljev, poleg tega pa lahko svoje delo še izboljšamo in se že vnaprej pripravimo. V ta namen sem učitelje tudi vprašala, na katerem področju bi jim v prihodnje pomoč socialnega pedagoga prišla najbolj prav. Tako jim v prihodnje lahko pomagamo na področju učnih in vzgojnih težav, discipline in klime. Največkrat pa svetovalnim delavcem manjkajo izkušnje glede neposrednega, vsakdanjega

dela v razredu, zato je dobro, da se tudi socialni pedagog kdaj vključi v razred, seveda ob prisotnosti učitelja. S trenutnim odnosom med učitelji in socialnim pedagogom smo lahko v glavnem zadovoljni, sodelovanje pa bi lahko dobilo več razsežnosti. Predvsem mislim na izboljšanje dela učiteljev, saj je tudi to področje dela šolske svetovalne službe. Tako kot do otrok, je tudi do učiteljev treba znati pristopiti, da naše pomoči ne bodo sprejeli kot kritiko njihovem delu. Da pa jim lahko pomagamo, moramo tudi mi razpolagati z znanjem, in najbolj dragoceno je tisto, ki si ga pridobimo na podlagi izkušenj. Naloga šolskega svetovalnega delavca torej ni le sedenje v pisarni in čakanje, da nekdo pride na pogovor, ampak mora svetovalni delavec sam preveriti, kje so težave.

LITERATURA

Bečaj, J. (1999). Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 341–359). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev – Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bouillet, D. in Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Cupin, T. (2007). *Socialni pedagog – svetovalni delavec v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Glasser, W. (1994). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 13–21.

Horvat, M. (1997). Zasnova dela socialnega pedagoga za uspešnejšo integracijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti v redno osnovno šolo. *Socialna pedagogika*, 1(4), 23–32.

Jugovac, V. (1997). Delo socialnega pedagoga v šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 75–79.

Klemenčič, M. M., (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 159–167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (1998). Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike. *Socialna pedagogika*, 2(1), 5–21.

Kobolt, A. in Dekleva, B. (2006). Kakovost dela in kompetence. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 169–190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krajnčan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 1(1), 91–100.

Krajnčan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V T. Devjak (ur), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 119–141). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kremžar, B. (1992). Za otroke z drugačnimi potrebami mora imeti učitelj drugačna znanja. V *Kaj hočemo in kaj zmoremo* (str. 183–186). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesjak, M. (1997). Zakaj naj se socialna pedagogika ukvarja tudi z učiteljskim delom. *Socialna pedagogika*, 1(4), 41–46.

Lunder Verlič, S. (2003). *Vloga in položaj socialnega pedagoga v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Milharčič - Hladnik, M. (1992). O poklicni identiteti učiteljev. V *Kaj hočemo in kaj zmoremo* (str. 56–59). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 149–157). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Ogrin, B. (1999). Poskus konceptualizacije socialnopedagoškega dela na osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 3(2), 155–183.

Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 23–35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Resman, M. (1996). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. V *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 7–14). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev – Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Resman, M. (1999a). Svetovalno delo šolam, vodstvom šol in učiteljem v luči šolske organiziranosti. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999b). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 13–17). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999c). Profesionalizacija in supervizija. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 203–206). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999d). Razvojna vloga svetovalne službe. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85–94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999e). Načrtovanje in evalvacija programa šolskega svetovanja. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 193–201). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999f). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143–155). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skalar, V. (1996). Socialni pedagog, profil šolskega svetovalnega delavca ali pretežno storilnostni, ali celostni učiteljev pristop k učencu? V *Profesionalizacija šolskega*

svetovalnega dela (str. 46–52). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev – Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Skalar, V. (1997). Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Socialna pedagogika*, 1(4), 57–62.

Skalar, V. (2000). Socialni pedagog kot svetovalni delavec v osnovni šoli: teze. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 5 (3), 42–45.

Skalar, V. (2006). Štiri desetletja do socialne pedagogike. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 13–22). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skerbiš, J. in Mravlje, F. (1996). Šolska klima, medsebojni odnosi med učitelji in učenci, šolski red. V *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 97–101). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev – Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Sliško, A. (1999). *Svetovalni elementi socialno pedagoškega dela v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Šmit, N. (1997). Socialni pedagog med svetovalnimi delavci v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 63–74.

Uzelac, S. (1998). Socialna pedagogika – vprašanje identitete: ali o nujni vrnitvi na nekatera začetna izhodišča. *Socialna pedagogika*, 2(1), 23–31.

Zorc - Maver, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja. *Socialna pedagogika*, 1(1), 37–44.

Zorc - Maver, D. (2000). Življenjska usmeritev v socialni pedagogiki. V *Vsakodnevno življenje – participacija uporabnikov: zbornik prispevkov 2. Kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Škofja Loka, 9.-11. november 2000* (str. 21–23). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.

Zorc - Maver, D. (2006). Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 7–11). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje.

PRILOGA

Vprašalnik: Sodelovanje učiteljev s socialnim pedagogom

Spoštovani učitelji!

Sem Silvija Dervarič, absolventka Pedagoške fakultete v Ljubljani, smer socialna pedagogika. V svoji diplomski nalogi z naslovom Sodelovanje učiteljev s socialnim pedagogom raziskujem, na kakšen način učitelji sodelujejo s socialnim pedagogom. V ta namen vas prosim, da mi pomagate in rešite anketni vprašalnik, ki vam ne bo vzel veliko časa.

Vprašalnik je namenjen učiteljem in je anonimen, dobljene rezultate pa bom uporabila izključno za potrebe diplomske naloge.

Za sodelovanje se vam že vnaprej zahvaljujem in vas lepo pozdravljam.

Navodila za izpolnjevanje vprašalnika:

- Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom.
- Obkrožite samo en odgovor – tisti, ki se vam zdi najbolj pomemben.
- Prosim, da odgovorite na vsa vprašanja.

1. Starost:

- a) Manj kot 40
- b) Več kot 40

2. Učitelj:

- a) Razredne stopnje
- b) Predmetne stopnje

3. Ali menite, da ste opremljeni z zadostno količino znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami oziroma za vključevanje otroka v razred (socialna integracija)?

- a) Da
- b) Ne

4. Zaradi katerih vprašanj se največkrat obračate na pomoč socialnega pedagoga?
- a) Zaradi posameznih učencev
 - b) Zaradi težav v oddelčni skupnosti učencev (neposlušnost, disciplina, klima, komunikacija ...)
 - c) Zaradi staršev posameznih učencev
 - d) Zaradi izboljšanja svojega dela (oblike, metode dela pri pouku, diferenciacija, individualizacija)
 - e) Zaradi izobraževanja, strokovnega izpopolnjevanja
 - f) Drugo _____
5. Na kakšen način sodelujete s socialnim pedagogom pri delu z otroki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami?
- _____
- _____
6. Kako pogosto se obračate na pomoč socialnega pedagoga?
- a. Nikoli
 - b. Redko
 - c. Pogosto
 - d. Zelo pogosto
7. Kakšne so vaše izkušnje iz dosedanjega sodelovanja s socialnim pedagogom?
- a) Socialni pedagog mi je v pomoč, sem zadovoljen
 - b) Socialni pedagog me ne obremenjuje z dodatnimi nalogami
 - c) Nisem zadovoljen, nanj se ne obračam, ker mi ne more pomagati
 - d) Menim, da je obračanje po pomoč k socialnemu pedagogu priznanje nemoči pri delu
 - e) Drugo _____

8. Kako ste zadovoljni z dosedanjim sodelovanjem s socialnim pedagogom?

a) Zelo nezadovoljen/na

b) Nezadovoljen/na

c) Zadovoljen/na

d) Zelo zadovoljen/na

9. Ob katerih vprašanjih dela v razredu in pri pouku bi vam prišla pomoč socialnega pedagoga najbolj prav?
