

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKO DELO**

**MONIKA NAPRET**



**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**  
**Študijski program: Socialna pedagogika**

**Socialna pedagogika v osnovni šoli**  
**(DIPLOMSKO DELO)**

**Mentor:**  
**Dr.Mitja Krajnčan**

**Kandidatka:**  
**Monika Napret**

**Ljubljana, september, 2011**

## **Zahvala**

Zahvaljujem se mentorju dr. Mitji Krajncanu za strokovno vodenje in spodbudo. Posebej se zahvaljujem mami in Borutu za pomoč in podporo, spodbude in potrpežljivost tekom celega študija. Hvala tudi mojima princeskama za motivacijo. Hvala vsem bližnjim, ki niste nehali postavljati vprašanja: »Kako pa kaj diploma?«

## **Povzetek**

V svoji diplomski nalogi sem poskušala skozi študij različne literature, analiz, poročil raznih raziskav analizirati delo šolske svetovalne službe in položaj socialnega pedagoga znotraj šole. V prvem delu sem pregledala in primerjala organiziranost šolske svetovalne službe pri nas in po drugih evropskih državah z vidika konceptov, nalog in strukture zaposlenih v šolski svetovalni službi. V nadaljevanju sem poskušala doktrino socialne pedagogike in profil socialnega pedagoga umestiti v šolski prostor. V tretjem, zadnjem delu, pa osvetliti položaj socialnega pedagoga med drugimi strokovnjaki zaposlenimi v šolski svetovalni službi.

**Ključne besede:** Socialna pedagogika, šolska svetovalna služba, osnovna šola

## **Abstract**

In my diploma I tried to analyze, through the study of variety of literature, analysis, reports, the work of school counselors and a situation of social pedagogy in school. In the first part I examine and compare the structure of the school advisory service in Slovenia and in other European countries, in terms of concepts, functions and staffing of the school advisory service. Next I was trying to place the doctrine of social pedagogy and profile of social educator in school. In the third and final part I highlighted the situation of social pedagogy between the other professionals working as the school counselors.

**Key words:** social pedagogy, school counselor, primary school

# KAZALO

<b>1 UVOD</b> .....	<b>6</b>
1.1 NAMEN IN CILJ .....	7
1.2 METODOLOGIJA IN VIRI.....	8
<b>2 SVETOVALNO DELO V OSNOVNI ŠOLI</b> .....	<b>9</b>
2.1 ZGODOVINSKI RAZVOJ.....	9
2.2 ORGANIZACIJA.....	10
2.3 PREGLED PO DRŽAVAH.....	12
2.3.1 Slovenija .....	12
2.3.2. V drugih državah po Evropi .....	28
<b>3 SOCIALNA PEDAGOGIKA</b> .....	<b>38</b>
3.1 DOKTRINA SOCIALNE PEDAGOGIKE.....	38
3.2 SOCIALNI PEDAGOG KOT ŠOLSKI SVETOVALNI DELAVEC .....	46
<b>4 SOCIALNI PEDAGOG MED DRUGIMI PROFILI V OSNOVNI ŠOLI</b> .....	<b>56</b>
4.1 POLOŽAJ RAZLIČNIH STROK.....	56
4.2 TIMSKO DELO .....	57
<b>5 SKLEP</b> .....	<b>62</b>
<b>6 LITERATURA</b> .....	<b>65</b>

# 1 UVOD

Šolski prostor je pomemben dejavnik sekundarne socializacije otrok. V njem se vzpostavljajo številna razmerja med otroci, otroci in šolski osebje. Je tudi prostor, kjer se pokažejo morebitne potrebe posameznika po posebni obravnavi – bodisi da gre za nadpovprečnega otroka, za otroka z učnimi težavami ali pa za integriranega otroka s posebnimi potrebami. Je prostor, kjer otroci preživijo velik del svojega časa, zato je pomembno, kako ga preživijo. Kljub zahtevam po pridobitvi določenega znanja različnih predmetov otroci v šoli pridobivajo in urijo tudi socialne veščine.

Temeljna naloga šolske svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oz. šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci. Socialni pedagog je sicer v primerjavi z ostalimi možnimi profili zaposlenimi v šolski svetovalni službi razmeroma mlad profil, a ne več tako neznan in nov. Vendar je kljub temu le 15 % šol, ki imajo zaposlenega socialnega pedagoga.

Slovenski sistem svetovalnega dela je eden redkih tako celovitih v okviru šole, po Evropi pa obstajajo različni sistemi svetovanja šolski populaciji.

Vendar pa kljub zelo celoviti in natančni opredelitvi dela svetovalne službe v Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli iz leta 2008 in že prej, iz leta 1999, raziskave kažejo, da so najpogostejše delovne naloge, ki jih svetovalni delavci izvajajo sodelovanje s starši in zunanjimi strokovnjaki, sledi pa administrativno delo, čeprav Programske smernice določajo najvišji odstotek časa svetovalnemu delu z otroki. V tujini so šolski svetovalci pretežno usmerjeni v poklicno svetovanje mladostnikom.

Za obravnavano temo sem se odločila, ker sta mi tekom študija postala šolska populacija in delo v šoli najbližja za začetek neke poklicne poti. Ugotavljala sem tudi, da socialni pedagog v več kot desetletni prisotnosti na naših tleh še ni prodril na vse konce Slovenije in tudi ne na vse šole. Še na večino ne. V diplomski nalogi

bi rada pokazala, da smo profil, ki je v osnovni šoli potreben, vendar ne kot nadomestilo za druge poklice, temveč kot dopolnilo, ki obogati šolski prostor.

Diplomsko delo sem razdelila na tri širše sklope. V prvem delu bom pregledala organizacijo svetovanja šolarjem pri nas in po Evropi. V drugem delu se bom posvetila nalogam in področju dela socialnega pedagoga, zaposlenega na mestu svetovalnega delavca v šoli. Ne gre le za delo v okviru šolske svetovalne službe temveč tudi z otroci s posebnimi potrebami, vključenimi v program osnovne šole. V tretjem delu pa bom s problemskega vidika pogledala zaposlovanje različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev in pomembnost timskega dela.

## **1.1 NAMEN IN CILJ**

V diplomski nalogi bom primerjala šolsko svetovalno službo v Sloveniji z različnimi oblikami pomoči šolski populaciji, ki se pojavljajo v tujini, ter predstavila, primerjala in analizirala delo šolskih svetovalcev.

Moj namen je skozi obravnavo in analizo različne literature, internetnih virov, različnih raziskav predstaviti delo šolske svetovalne službe v osnovnih šolah in umestiti profil socialnega pedagoga med druge profile, ki se v zaposlujejo v šolski svetovalni službi.

Cilj diplomskega dela je prikazati, kakšne so potrebe današnje šolske svetovalne službe in utemeljiti nujnost prisotnosti socialnega pedagoga v šoli. Socialni pedagog je tisti, ki lahko v šolskem prostoru s svojimi kompetencami, obravnavo in metodami oživi sedaj bolj zapostavljena področja dela npr. pri delu z učenci – prostočasne dejavnosti za ustvarjanje medsebojnega odnosa, ki je temelj vsem ostalim nalogam šolske svetovalne službe. Pokazala bom, da je profil, ki je kompetenten za delo s šolsko populacijo in ostalimi udeleženci v šolskem prostoru.



## **1.2 METODOLOGIJA IN VIRI**

Uporabljena metoda pri pisanju diplomskega dela je teoretično deskriptivna in empirično komparativna. Uporabljene podatke sem pridobila tako iz primarnih virov kot sekundarnih. Uporabila sem knjige, članke, poročila različnih študij, zakone, ki se navezujejo na osnovno šolo in internetne vire.

## 2 SVETOVALNO DELO V OSNOVNI ŠOLI

### 2.1 ZGODOVINSKI RAZVOJ

Šolsko svetovalno delo kot posebna, tudi originalna organizacijska oblika pomoči učencem in šoli, ima pri nas štiridesetletno tradicijo, če štejemo za začetek uvajanja obdobje, ko so se pričeli zaradi nujenja pomoči učencem in staršem, sistematično zaposlovati posamezni strokovnjaki (psihologi, socialni delavci in tudi prvi pedagogi) in ko so bili postavljeni temelji današnjega koncepta svetovalnega dela. Potreba po tej vrsti svetovalnega dela je vzniknila iz vzgojno-izobraževalne prakse in dobila teoretično (doktrinirano, konceptualno) utemeljitev v 2. polovici šestdesetih let (Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinovič-Vogrinčič, Musek, 1999).

Pediček ugotavlja (1972; po Resman et al., 1999), da je iz potreb poklicno-svetovalne prakse začela vznikat pobuda, da bi začeli v šolo vmeščati celotno svetovalno delo za otroke in mladino, prizadevanja pa so potekala tudi iz drugih smeri: duševno higienskih, psihokliničnih, reedukacijskih.

Šolska svetovalna služba se je v svetu razvijala na različnih zgodovinskih temeljih. Najbolj se je njen razvoj opiral na razvoj pedagogike, socialnega dela, kognitivne psihologije, psihometrije in poklicnega usmerjanja. Začetke na področju svetovalne dejavnosti pa pripisujemo objavi Rogersove knjige *Svetovanje in psihoterapija: novi koncepti in prakse iz štiridesetih let 20. stoletja* (Vršnik, 2008).

Pediček (1972; po Resman et al., 1999) pravi, da pojem šolsko svetovalno delo pomeni označitev določene ideje oz. gibanja za določeno strokovno delo na šoli. Ko analiziramo to idejo oz. 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 potrebno poskrbeti tudi za pogoje tega razvoja, da je otroku potrebno ustrezno organizirati šolsko fizično in socialno okolje, zato je potrebno tudi delo s kolektivom, drugimi delavci, vodstvom šole in starši.

Na splošno je razvoj šolske svetovalne službe v svetu v vsakem desetletju prinesel nove smernice, ugotavlja Vršnikova (2008). Tako se je na začetku dvajsetega stoletja delo šolske svetovalne službe osredotočalo predvsem na poklicno usmerjanje, ocenjevanje in usmerjanje učencev. Zatem se je v sredini stoletja naštetemu pridružilo še osebno svetovanje s poudarkom na učenčevem celostnem razvoju. Proti koncu stoletja sta bila v delo šolske svetovalne službe vključena še delo z učenci s posebnimi potrebami in koordinacija različnih dejavnosti.

Danes se tem nalogam pridružujejo še delo s starši, podpora učiteljem, sodelovanje z drugimi institucijami, v ospredju je bolj holistični pristop svetovanja, skupinsko in preventivno delo.

Celostno gledanje na otroka/učenca in razvojno svetovanje je razumljivo, saj vemo, da se tudi razvojne zadrege in težave ne pojavljajo ločeno, četudi so omejene na ozek segment ali drobno vprašanje. Pozornost, usmerjena v razvoj osebnosti kot celote, nudenje pomoči in reševanje vprašanj tako, da se pri tem upošteva celotna otrokova/učenčeva osebnost, je eden od principov svetovalnega dela in procesa (Resman et.al., 1999).

## **2.2 ORGANIZACIJA**

Vsak sistem po svoje organizira razvojno in svetovalno delo skladno s šolsko doktrino, ki je nacionalno zasnovana (Resman et al., 1999).

Šolsko-doktrinirane in šolsko-politično konceptualne določilnice odločilno vplivajo na to, ali se bo svetovanje šolam (vodstvu, učiteljem) razvijalo bolj »od zunaj« (zgoraj) ali pa bo znaten poudarek dobilo svetovanje »od znotraj«. Vprašanje, ali bodo šolska doktrina, koncepcija in aktualna politika bolj naklonjeni razvoju svetovalnih eksternatov, ali pa bodo z določenimi posegi bolj spodbujali razvoj različnih oblik in načinov svetovanja v okviru posamezne vzgojno-izobraževalne institucije je organizacijsko (gledano z vidika posamezne šole). Eksterno svetovalno delo, ki ga opravljajo državne šolske institucije, je bolj direktivno, šolsko (interno) svetovalno delo pa bolj participativno. Ker šolsko svetovanje kot služba učiteljev in šol izhaja iz šolskih razmer in problemov, gre

tudi težišče tega svetovanja bolj v smeri pomoči kot pa instruktivnega dela. Učitelji in šole iščejo oz. pričakujejo od svetovalcev zelo konkretno pomoč. Šolski svetovalci poznajo materialne pogoje, značilnosti učencev, zmožnosti, sposobnosti, motivacijo in ambicije učencev. Vsak sistem ima vedno postavljena oba načina svetovanja šolam, vendar pa enkrat odpira vrata enemu, drugič drugemu konceptu svetovanja, spreminja pa se tudi njegova funkcija: enkrat je bolj drugič manj direktivno (Resman et al., 1999).

Tudi svetovalno delo za otroke je lahko organizirano na ta dva načina: kot šolsko svetovanje ali v obliki svetovalnih eksternatov.

Od šolske doktrine, politike, razumevanja vloge vrtca in šole v razvoju otroka ter ciljev in organizacije vzgojno-izobraževalnega sistema v celoti, je odvisno, kako bo organizirana svetovalna služba za otroke: ali bo znotraj vzgojno-izobraževalne institucije ali zunaj nje. Če se država odloči, da bo dala šoli večjo stopnjo avtonomije, da bo šolski razvoj in kvaliteto bolj prepuščala posameznim šolam, potem bi moralo biti razvijanje šolskih svetovalnih služb tudi njen interes (Resman et al., 1999). Tako imamo pri nas razvito šolsko svetovanje, ki šolam omogoča, da ga oblikujejo glede na svoje potrebe, specifične težave ipd. Tudi v anglo-ameriških sistemih je pogosto, da podpora oz. pomoč učencem izvajajo že zaposleni vzgojitelji oz. učitelji, ali pa se v vrtcih in šolah za to zaposlujejo posebni strokovnjaki. Večina evropskih držav se drži tradicije, ki so jo razvijali od začetka stoletja, t. j. da se tovrstna pomoč otrokom in učencem naslanja na široko (razvito) mrežo služb zunaj vzgojno-izobraževalnih institucij (npr. Avstrija, Italija, Nemčija), najpogosteje organiziranih lokalno. Za večje ali manjše šolsko območje so organizirane vzgojne, pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske posvetovalnice, svetovalni centri, itd. (Resman et al., 1999)

V nadaljevanju bom naredila pregled organiziranosti (koncept, naloge, profili strokovnjakov) svetovalnega dela pri nas in po nekaterih drugih državah po Evropi.

## 2.3 PREGLED PO DRŽAVAH

### 2.3.1 Slovenija

#### *Koncept*

Pri nas je koncept šolske svetovalne službe zapisan v *Programskih smernicah za svetovalno službo v osnovni šoli*, ki ji je pripravila Kurikuralna komisija za svetovalno delo Zavoda RS za šolstvo, prej iz leta 1999 zdaj iz 2008. Poleg svetovalne službe znotraj šole imamo v Sloveniji s strani občin organizirane tudi svetovalne centre za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, Kopru in Mariboru, brezplačne telefone in krizne centre.

Svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih javnih zavodih v Sloveniji delujejo na podlagi zakona (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI, 67. Člen (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 in 65/09)) in v skladu z usmeritvami Programskih smernic za delo svetovalne službe, ki jih je leta 2008 sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Strokovno podporo za uvajanje smernic in sprotno spremljanje njihovega uresničevanja izvaja Zavod RS za šolstvo. Doslej so bile v ta namen izpeljane številne dejavnosti, namenjene usposabljanju svetovalnih delavcev (npr. Bezić 2007), ter opravljeni dve spremljavi (Škarič idr. 2004, 2005). Pomembni za izvajanje šolske svetovalne službe pa so tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 3/07 ) in seveda Zakon o osnovni šoli ter njegove dopolnitve (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07 in 107/10) ter Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 57/99, 8/01, 64/01, 73/03, 72/07 in 90/08).

Temeljni cilj tako šole, vrtca, kot njune svetovalne službe je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Svetovalna služba pomaga in sodeluje, da bi bili posamezniki v šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni pri doseganju tega cilja in v tem okviru tudi vseh drugih sistemsko nastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Programske smernice, 2008).

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

To se uresničuje preko treh med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti – dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Preko teh treh osnovnih vrst sodeluje in pomaga vsem udeležencem v šoli na naslednjih področjih vsakdanjega življenja v šoli: učenja in poučevanja; šolske kulture, vzgoje, klime in reda; telesnega, osebnega in socialnega razvoja; šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno ekonomskih stisk (prav tam).

### *Naloge šolske svetovalne službe*

#### Delo z učenci

Svetovalno delo z učenci je lahko individualno ali skupinsko. Pri delu z učenci se v prvi vrsti izhaja iz načela dobrobiti, prostovoljnosti in zaupanja, načela celostnega pristopa in načela sodelovanja v svetovalnem odnosu, poudarjeni pa sta zlasti preventivna dejavnost in intervencija (nudenje pomoči) (Programske smernice, 2008). Učenci sestavljajo najštevilčnejši podsistem, preko katerega v šolski prostor v pomembni meri vdira vpliv širšega socialnega okolja. Učenci v šolo iz svojega okolja prinašajo značilne vedenjske vzorce, pričakovanja, vrednote, stališča, aspiracije ipd., s čimer v veliki meri določajo vedenje učiteljev in šole kot sistema (Resman et al., 1999). Izhodišče šolskega svetovalnega dela je podpora oz. pomoč otrokom/učencem, ki se v določenih razvojnih in šolskih situacijah soočajo s postavljenim programom in ga (morajo) osvaja(ti). Naloga šolske svetovalne službe je, da učencem s svetovanjem in neposredno pomočjo pomaga pri njihovi rasti, šolskem in osebnotnem razvoju in da s posegi v šolski prostor in razvijanjem le-tega posredno pomaga tako, da odpira učencem možnosti za produktiven stil življenja v danih socialnih okoliščinah, ki jih predstavlja šola. Kar zadeva otrokov/učenčev razvoj, naj bo pomoč svetovalnih delavcev usmerjena v razvoj naslednjih področij:

zavedanje sebe in drugih; interpersonalni odnosi in socializacija; razumevanje skupnosti, šolsko okolje, razvijanje veščin šolske (učne) uspešnosti, poklicno informiranje, poklicno načrtovanje in poklicno usmerjanje. Osnova šolskega svetovalnega dela je prej ali slej življenje otroka, ta pa se vrti okoli njegovega osebnega razvoja (psihofizičnega razvoja) in problemov, ki jih ta prinaša in njegove življenjske perspektive (med drugim tudi samopodobe); socialnega okolja in njegovega življenja v njem (šolsko socialno okolje, vrstniki, družina, dom); njegovega učnega (šolskega) in poklicnega dela in perspektive. Če hoče otrok preživeti, potem potrebuje (mu mora biti zagotovljena) pomoč pri osebnem razvoju, socialnem razvoju in izobraževanju. Predmet in cilj šolskega 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 morata 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 (samopodobo), da bo izdelal načrte uresničevanja te samopodobe, da bo vrednotil okoliščine in izbral vire delovanja v okolju. Šolski svetovalni delavec učencu pomaga spoznati in razumeti samega sebe, svoja lastna pričakovanja in nagnjenosti, razviti samospoštovanje, razviti metode (poti) reševanja razvojnih nalog na področjih dela in pri medsebojnih odnosov, razviti samostojnost, sposobnost reševanja problemov in sprejemanja odločitev, razviti odgovornost za lastne odločitve in dejanja, razviti občutljivost do sebe. Delati v učenčevo (otrokovo) dobro pomeni, da je šolski svetovalni delavec najprej odgovoren za spoštovanje osebnosti učenca kot človeka, ne glede na stopnjo njegove razvitosti. Šolski svetovalni delavec spodbuja njegovo rast in razvoj na ta način, da utrjuje njegove interese, mu pomaga tudi pri izbiri izobrazbene (šolske) kariere in poklica (zaposlitve) skladno z njegovimi splošnimi, fizičnimi in psihičnimi sposobnostmi, izobrazbo ter drugimi karakteristikami in potrebami klienta (prav tam).

#### Delo s starši (in družino)

Svetovalno delo s starši je individualno in skupinsko. Poudarek pri delu s starši je na posvetovalnem delu s ciljem preventive ali intervencije in

načrtovanja, pomembnega za šolsko delo. Pri delu s starši se svetovalni delavec ravna v prvi vrsti po načelu zaupnosti in prostovoljnosti, po načelu celostnega pristopa in po načelu sodelovanja v svetovalnem odnosu (Programske smernice, 2008). Šola, ki jo koordinira država, je pravzaprav priložnost za starše in družo, da lahko uresničuje svojo pravico in odgovornost za otrokov razvoj in izobraževanje. Od tod tudi ideje, da je šolsko svetovalno delo pravzaprav zagotavljanje svetovalnega dela družinam. To se utemeljuje z dejstvom, da starševski in družinski problemi često izzovejo učenčeve šolske probleme. Delo s starši je najbolj učinkovito sredstvo za izboljšanje učenčevega šolskega uspeha (Resman et al., 1999).

Pomen, ki ga avtorji pripisujejo šoli kot mestu, kjer je mogoče šolo in starše najbolj učinkovito povezati v pomoč in podporo otroku, narašča. Sodelovanje staršev in šole ne pomeni, da učitelji zdaj zahtevajo še več od staršev: gre le za to, da se odkrije, kako bi starši lahko postali integralni del pogovora o učencih in njihovih potrebah. Na poljubno dolgem seznamu možnih socialnih problemov družin so brezposelnost, revščina, vzgojna nemoč staršev, problemi stikov med otroki in razvezanimi ali ločenimi starši, kronična bolezen v družini, nasilje, alkoholizem, slabe stanovanjske razmere, izoliranost družine v socialnem okolju, neplačane položnice ... V šoli srečamo učenca z mnogimi problemi, ki jih lahko uspešno rešimo, če podpremo družino pri izboljšanju psihosocialnih pogojev življenja. Učni neuspeh je lažje rešljiv, če raziščemo, pojasnimo del pomoči, ki jo lahko da družina in definiramo možne strategije za pomoč iz socialnega okolja.

Delež staršev v življenju šole je realno večji, kot je bil v preteklosti. Šola se staršem odpira in starši so vabilo sprejeli. Zdaj je nova naloga svetovalne službe, da prispeva h kvaliteti tega sodelovanja. Kvaliteta je odvisna od tega, kako bodo posamezniki udeleženi v njem – šola, starši, svetovalna služba, učenci, znali upoštevati drug drugega, spoštovati meje, razločevati kompetence. Svetovalna služba je dobro mesto za to, da se sodelovanje vedno znova oblikuje na temeljih etike participacije. Vsi se šele dobro učimo govoriti drug z drugim, ne drug drugemu; vsi se šele učimo pogajanj o uresničljivih rešitvah.



Če se šola odpira k staršem, potem je za vse dobro, da se odpre vsem staršem. Naloga šolske svetovalne službe je, da vedno znova utira nove poti in možnosti za to, da bi čim manj staršev ostalo izključenih iz sodelovanja s šolo (prav tam).

Glede na to, da gre v odnosu med osnovno šolo in starši za dopolnjevanje vzgojne in varstvene funkcije, je organizirano, sistematično, intenzivno povezovanje obeh partnerjev nujno potrebno. Pobudo za sodelovanje mora dajati predvsem šola kot ustanova, v kateri dela vrsta strokovnjakov, ki laže vidijo potrebe in možnosti za razvoj raznih oblik sodelovanja. Seveda to ne pomeni, da naj bi šola zavračala pobude staršev. Če je delo šolskega socialnega delavca namenjeno vsem učencem, mora biti tudi večina stikov s starši takšnih, da zajamejo starše vseh učencev. Posebno pozornost mora šolski svetovalni delavec posvetiti staršem otrok, ki imajo različne težave. Včasih je potrebno zaradi boljšega razumevanja otrokove težave in celotne življenjske situacije spoznati tudi družinsko okolje.

Delo s starši je posebno področje dela šolske svetovalne službe, kjer velja odnos spoštovanja, sodelovanja, dopolnjevanja, dogovarjanja in skupnega iskanja. Starši so najpomembnejši dejavnik pri vzgoji otrok in sodelovanje staršev s šolo je najpomembnejše, ko se otrok znajde v stiski, ko ne more uspešno delati, ko učitelj ne more več otroku zagotoviti spodbudnega okolja ali ko starši ne znajo več ali ne morejo pomagati. Mnoge težke situacije so rešljive šele, ko se začnejo reševati skupaj z vsemi udeleženi v problemu (Količ, Siard 2001).

#### Svetovanje in posvetovanje z učitelji

Svetovalno in posvetovalno delo z učitelji je lahko individualno ali skupinsko. V proces reševanja in preprečevanja težav vstopajo vsak s svojim posebnim znanjem in vedenjem, zato je poudarek na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela v šoli. Vodilo svetovalnemu delavcu pri skupnem delu z učitelji so predvsem načelo interdisciplinarnosti, načelo celostnega pristopa in načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu (Programske smernice, 2008).

Šolski svetovalni delavec pomaga učiteljem pri osvajanju znanj, posameznih veščin in sposobnosti, spoznavanja učencev, objektivnem ocenjevanju dela posameznikov, vzgojnih skupin ali oddelčnih skupnosti, pri vodenju učnega procesa, sodelovanju s starši in drugimi. V pomoč jim je pri dviganju samozavesti in samozaupanja ter optimističnega pogleda na vzgojno-izobraževalno delo (Resman et al., 1999).

Nacionalni kurikulum in šolska koncepcija sta tisto, kar navsezadnje obvezuje učitelja, da se posveča predvsem poučevanju in vodenju učnega procesa, druge njegove naloge in naloge šole, kot je oblikovanje učenca (socializacija, celostni osebnostni razvoj) pa se marginalizirajo, izrinjajo iz šol in prepuščajo drugim (prav tam).

Oddelek je temeljna socialna in vzgojno-izobraževalna skupnost šole, v kateri učenec navsezadnje preživi precejšen del svojega življenja in v kateri zadovoljuje še najrazličnejše druge potrebe (prav tam). Učitelj lahko bistveno izboljša svojo komunikacijo z učenci v razredu. Šolski svetovani delavec pa je odgovoren za pomoč učiteljem pri tem usposabljanju in tudi usposabljanju drugih, da se medsebojna komunikacija izboljša. Šolski svetovalni delavec pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učitelj nima niti časa niti ni usposobljen zanje (prav tam).

Učitelji, ki zmotno mislijo, da je njihova naloga le skrb za poučevanje, ne uvidijo pa celotne vloge šole v otrokovem razvoju, gledajo na šolsko svetovalno službo kot na šolski servis, ki naj se ukvarja s posamezniki ali posebnimi skupinami učencev. Takšni učitelji na šoli vidijo samo učni (izobraževalni) program, program oblik pomoči pa dojemajo kot nekaj čisto drugega. Kjer se postavlja koncept svetovalnega dela tako, da se učitelja zadolži za pouk in učenje učencev, svetovalnega delavca in starše pa za pomoč na drugih ravneh otrokovega razvoja, se ohranja t. i. 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). Zavedati se je treba, da učitelji niso usposobljeni za opravljanje

svetovalnega dela tako kot specialisti, da niso usposobljeni za odpravljanje posebnih, specifičnih problemov učencev in da to tudi ni njihova osnovna (edina) naloga. Šolski svetovalni delavec ne more biti »rezervna delovna armada«, ki vskoči, ko učitelj zboli. Šolski svetovalni delavec 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. Prav tako šolski svetovalni delavec ne more biti tisti, ki kaznuje učence. Učitelji in učenci morajo vedeti, da šolski svetovalni delavec nima pristojnosti kaznovanja. Zato se morajo šolski svetovalni delavci izogibati praksi, da bi učitelji ali ravnatelj k njim pošiljali učence na kaznovanje. Uvajanje svetovalne službe na šole in njihovo sodelovanje z učitelji tudi ne pomeni zniževanja ali oženja učiteljevega strokovnega dela. Uvajanje šolske svetovalne službe ne poraja zahteve po manj usposobljenih učiteljih in zoževanja njihove funkcije na poučevanje – izobraževanje. Uvajanja svetovalnih služb v šole in sodelovanja z učiteljem tudi ne bi smeli razumeti, kot da šolski svetovalni delavec prevzema nekatere naloge učitelja, kar navsezadnje lahko vodi v misel, da se s tem učiteljevo delo deprofesionalizira. Za učenca v razredu in njegov razvoj je še vedno zadolžen učitelj, šolski svetovalni delavec mu stoji ob strani, da bi delo lažje opravljal. Svetovalna služba mora biti v šolskem prostoru jasno prepoznavna kot tisti podsistem, ki se v presojanju raznih učnih ali vzgojnih situacij jasno razlikuje od podsistema učiteljev. V tej drugačnosti mora biti konsistentna, vendar obenem tudi plastična pri iskanju rešitev za določene težave. Konsistenčnost je možna zgolj ob dobri strokovni usposobljenosti. Samo ta lahko zagotovi smiselno vztrajanje pri določenih pogledih, ki pa se morajo tudi v praksi (torej v učiteljevih očeh) sčasoma pokazati za pravilne ali boljše. Plastičnost pomeni upoštevanje situacije, v kateri se učitelj nahaja, in ki sama po sebi določa, kaj je možno storiti in česa ne. Iskanje rešitev ni pogojeno le z učenčevimi interesi in potrebami ter s teoretičnimi spoznanji, pač pa tudi z učiteljevimi možnostmi in omejitvami. V tem smislu mora svetovalna služba prihajati učiteljem naproti. Temeljni odnos šolskih svetovalnih delavcev do učiteljev mora biti čustveno pozitiven, se pravi sprejemajoč. To ne izključuje kritičnosti do učiteljev in njihovega dela, pač pa izključuje odpor do učiteljev ali šole nasploh. Ta namreč povzroča pri učiteljih prevelik socialni konflikt, zaradi česar prihaja do psihologizacije in polarizacije. Z nasilnimi posegi in nerazumevanjem

učiteljevih težav, kar je posledica odpora, lahko svetovalna služba le še dodatno utrdi ravno tisto, kar bi rada spremenila. Šolski svetovalni delavec bi moral biti predvsem učiteljev pomočnik in v odnosu do vodstva enako upoštevan kot učitelj. To lahko omogoči dobro sodelovanje učitelja in šolskega svetovalnega delavca, saj sta tako statusno izenačena in učitelj svojega sodelavca ne doživlja kot nadrejeno avtoriteto, ki nadzira, ocenjuje in določa njegovo delo. Ravnanje se le po potrebah učiteljev bi pomenilo, da se šolska svetovalna služba postavlja v učiteljevo službo in postaja njegov servis. Šolska svetovalna služba mora poznati potrebe učiteljev, da bi ugotovili, zaradi česa težko opravljajo svoje poslanstvo z učenci in zaradi česa pri delu z učenci niso tako uspešni, kot bi lahko bili. Potrebe učiteljev so lahko le eden od virov oblikovanja svetovalnega programa na šoli (prav tam).

#### Sodelovanje z vodstvom

Šolski svetovalni delavec sodeluje z vodstvom največkrat z namenom preučevanja učnih in vzgojnih procesov v sistemu konkretne šole z namenom načrtnega poseganja v te procese. Poudarek je na posvetovalnem delu z vodstvom ob upoštevanju načela strokovne avtonomnosti, aktualnosti, razvojne usmerjenosti, načela interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja ter načela sodelovanja v svetovalnem odnosu (Programske smernice, 2008).

Vodstveni delavci so seveda ključna točka celotnega sistema. Imajo največ formalne moči in brez sodelovanja tega podsistema v šolskem prostoru izvajanje načrtovanih sprememb ni možno. Naloga šolskega svetovalnega delavca je zbirati informacije o šoli in njenem delu, ta material obdelovati, ga interpretirati, imeti posvete z ljudmi na šoli in skupaj z njimi načrtovati izboljšave in reševati probleme. Šola je vendarle tudi socialni prostor, ki učencu bolj ali manj omogoča zadovoljevanje potreb, prostor, v katerem raste in se tudi osebno oblikuje. Zato je izmikanje taki vlogi šole lahko le zavajanje in beg pred odgovornostjo. Naj šola uči, drugi pa vzgajajo – na tako filozofijo ni mogoče pristati. Izobraževanje ni edina naloga šole in da se nalogam, ki izhajajo iz razvojnih, oblikovnih oz. socializacijskih potreb učenca, šola ne sme (ne more) odreči. Ravnatelj je nepogrešljiv pri postavljanju svetovalnega programa na šoli. Med šolsko svetovalno službo in ravnateljem mora obstajati soglasje,

zaupanje in podpora; če ni te uglašenosti, tudi ni uspešnosti. Ravnatelj je pobudnik programa šolskih svetovalnih delavcev, ki se nanaša na izboljšanje pogojev šolskega dela. Če ni ravnateljevega soglasja in podpore v tisti vrsti posegov, ko se predlagajo spremembe šolskega dela, teh posegov ni mogoče narediti. Ravnatelj mora poskrbeti za pogoje uresničevanja šolskega svetovalnega programa. Vodstveni delavci imajo v celotnem sistemu največ formalne moči, vendar brez sodelovanja vseh podsistemov izvajanje programa in načrtovanje sprememb ni možno (Resman et al., 1999).

### Sodelovanje z zunanjimi ustanovami

Delo z zunanjimi ustanovami vključuje delo z vrtci, drugimi osnovnimi in srednjimi šolami, s svetovalnimi centri, z zdravstvenimi domovi ter drugimi ustreznimi zdravstvenimi ustanovami in organizacijami, z Zavodom RS za zaposlovanje, s centri za socialno delo ter drugimi ustreznimi socialno-varstvenimi ustanovami in organizacijami, z Zavodom RS za šolstvo idr., upošteva predvsem načelo celostnega pristopa, načelo strokovne avtonomnosti, načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja (Programske smernice, 2008).

### Delo z učenci s posebnimi potrebami

V izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci, za katere komisije za usmerjanje ocenijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo, predvidoma s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku osnovne šole za razred, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami. To so lahko otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni otroci ali otroci z motnjami vedenja in osebnosti. V skladu s 27., 28., 29. in 30. členom Zakona o usmerjanju (Ur.l. RS, št. 54/00) je strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj, na šoli dolžna za otroka s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovnjaki, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi individualiziranega programa

sodelujejo tudi starši otroka. Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Z vsemi predvidenimi prilagoditvami naj bi otroku s posebnimi potrebami omogočili doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja razreda, v katerega bo vključen (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno šolo, 2003).

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami je potrebno poskrbeti za ustrezno klimo v razredu in na celotni šoli. Pomembno je vse otroke »pripraviti« na vključitev otroka s posebnimi potrebami tako, da jim ponudimo čim več informacij in možnost spraševanja, s čimer se izognemo neizrečenim, odprtim vprašanjem, strahu, negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb ter tako tudi neprijetnim situacijam, ki bi lahko vplivale na izvajanje pouka. Tako kot za vse otroke je tudi za otroka s posebnimi potrebami zelo pomembno, da se čuti v oddelku sprejetega in varnega, saj je to pogoj za vzpostavljanje socialnih interakcij, komunikacijo in tudi uspešno učenje (prav tam).

Pomembno je sodelovanje s starši (s starši vseh otrok na šoli, s starši otrok v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami in s starši tega otroka). Pomembno je izobraževanje staršev, seznanjanje vseh staršev o otrocih s posebnimi potrebami, zakonskimi možnostmi vključitve in programskimi prilagoditvami. Predstavimo jim tudi konkretnega otroka in jih skušamo razbremeniti skrbi, da bi vključitev otroka s posebnimi potrebami negativno vplivala na delo in odnose v oddelku. Starši otroka s posebnimi potrebami pa imajo pravico sodelovanja pri izdelavi individualiziranega programa. Z usklajenim sodelovanjem vseh strokovnih delavcev je potrebno zagotoviti tudi uspešno sodelovanje z njimi. Starši so lahko vir številnih informacij o otrokovih močnih področjih, o njegovem funkcioniranju v drugem in domačem okolju, spretnostih, interesih, motivaciji, vedenjskih vzorcih. Pomembno pa je razmejiti in določiti obseg dela vsakega vključenega v program ter vlogo, pristojnosti in odgovornost staršev in strokovnih delavcev pri izvajanju programa (prav tam).

V odločbi o usmeritvi otroka v »Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo« se določi obseg te pomoči, način izvajanja ter strokovni delavec, ki pomoč izvaja.

Po 2. členu Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006) naj bi dodatna strokovna in fizična pomoč obsegala dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in učno pomoč. V 6. členu istega pravilnika je navedeno, da se v Odločbi o usmeritvi na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje določi razmerje ur dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, in dodatne strokovne pomoči.

Strokovni delavec, ki pomoč izvaja, je lahko svetovalni delavec, ki je že zaposlen na šoli ali pa strokovnjak s svetovalnega centra, zdravstvenega doma ali pedopsihiatrične službe v bolnišnicah. Svetovalni delavci so v prvi vrsti v vlogi mobilizatorja in koordinatorja vseh strokovnih moči v projektu prilagajanja in pomoči učencu s posebnimi potrebami, hkrati pa se v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo vključujejo tudi v neposredno izvajanje dodatne strokovne pomoči tem učencem oziroma v obravnavo učenca. Za uspešno interdisciplinarno in usklajeno timsko delo v vseh fazah procesa načrtovanja, izvajanja in evalvacije programa za otroka je potrebno, da se strokovni delavci stalno strokovno izpopolnjujejo. Strokovni delavci na šoli naj bi načrtovali svoje strokovno izpopolnjevanje ob sodelovanju z morebitnim defektologom ustrezne usmeritve, ki na šoli nudi otroku dodatno strokovno pomoč (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno šolo, 2003).

Jasno opredeljene delovne naloge ter njihovo razumevanje s strani šolskih svetovalnih delavcev sta bistveni značilnosti, ki vodita v učinkovito delo šolske svetovalne službe. Nejasnosti v opredeljevanju delovnih nalog zmanjšujejo učinkovitost dela šolske svetovalne službe, zaradi preobremenitve prihaja celo do sindroma izgorelosti svetovalnih delavcev. Precejšen problem lahko predstavljajo tudi razlike v razumevanju delovnih nalog šolskih svetovalnih delavcev, njihovih sodelavcev učiteljev in nadrejenih (Vršnik, 2008).

Šolski svetovalni delavec naj bi torej poskrbel za optimalne pogoje za učencev telesni, duševni in socialni razvoj. Vendar je treba poskrbeti tudi za možnost tega razvoja. Zato je treba otroku ustrezno organizirati šolsko fizično in socialno okolje. Svetovalne službe se zato ukvarjajo tudi z vprašanji organizacije in vsebine dela šole, strokovnega izpopolnjevanja, dodatnega usposabljanja učiteljev, z didaktičnimi vprašanji, vprašanji oblik in metod dela pri organizaciji pouka in vodenju učnega procesa, da bi učitelji lažje obvladovali tudi socialne situacije v razredu, v katerem delajo. Ob tem morajo sodelovati z učitelji, vodstvom šole in starši. Svetovalni delavec naj bi z njimi sodeloval z namenom, da vsem udeležencem v šoli pomaga, da uspešno uresničujejo program in vzgojno-izobraževalne cilje. Svetovalna služba v šoli naj se ne bi ukvarjala samo s posameznimi učenci in njihovimi specifičnimi težavami, ampak mora poskrbeti tudi za ustrezne pogoje na šoli za otrokov optimalni razvoj.

Programske smernice (1999; po Vršnik 2008) opredeljujejo tudi naloge in delež časa, ki naj bi ga svetovalni delavec porabil za posamezno nalogo:

- načrtovanje, spremljanje in evalvacija: 10–15 % časa,
- razvojno-analitične naloge: 5–10 % časa,
- svetovalno delo z otroki: 30–40 % časa,
- svetovalno delo z učitelji: 20–25 % časa,
- svetovalno delo s starši: 15–20 % časa,
- strokovno izpopolnjevanje: 5–10 % časa,
- druge naloge: 5–10 % časa.

Vršnikova je v analizi, ki so jo leta 2007 opravili na Pedagoškem inštitutu v okviru projekta Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb, v kateri je sodelovalo 84 šol oz. svetovalnih delavcev, analizirala pogostost opravljanja delovnih nalog šolske svetovalne službe. Delovne naloge razdeli na 6 komponent in sicer strokovno svetovanje, sodelovanje s starši in strokovnjaki zunaj šole, izvajanje strokovnih dejavnosti z učenci, administrativno delo, delo z nadarjenimi in z učenci s posebnimi potrebami ter organizacija rednih dejavnosti šole.

Med najpogostejše delovne naloge po raziskavi Vršnikove (2008) sodi sodelovanje s starši in strokovnjaki zunaj šole, ki v grobem zajema sodelovanje s starši, z zunanji institucijami in sodelovanje v raznih strokovnih skupinah. Sledi



administrativno delo, povezano z vpisom učencev in organizacijo izobraževanj. V najmanjšem obsegu pa se šolska svetovalna služba v okviru svojih delovnih nalog ukvarja z organizacijo rednih šolskih dejavnosti ter izvajanjem strokovnih dejavnosti z učenci (šolski projekti, delavnice ...). Strokovno svetovanje, ki naj bi bilo temelj njihovega dela, je šele na tretjem mestu glede na pogostost izvajanja delovnih nalog izvajanje strokovnih dejavnosti z učenci šele na predzadnjem mestu. Programske smernice (1999) določajo najvišji odstotek časa svetovalnemu delu z otroki, ki je v našem primeru na predzadnjem mestu (Vršnik, 2008).

Na drugi strani v raziskavi preveri tudi, kolikšno vlogo ima šolska svetovalna služba v posameznih sklopih dejavnosti, v katere se vključuje. Ti sklopi so reševanje disciplinskih problemov, raziskovalno delo, izobraževanje staršev in učiteljev, podoba šole, učenci s posebnimi potrebami, predpisi in urnik. Rezultati kažejo, da je v osnovnih šolah, ki so sodelovale v raziskavi, svetovalna služba najbolj vključena v delo z učenci s posebnimi potrebami in reševanje disciplinskih problemov. Prav tako je bolj odgovorna za izobraževanje učiteljev in staršev (organizacija in izvajanje), najmanj pa sodeluje pri interpretaciji predpisov, zakonov in sestavljanju urnika (Vršnik, 2008). Glede na to, da ima šolska svetovalna služba največjo vlogo pri delu z učenci s posebnimi potrebami, bi pričakovali, da tej nalogi posveti tudi največ časa, vendar iz prejšnjega raziskovalnega sklopa vidimo, da temu ni tako.

Pri razreševanju disciplinskih problemov se izkaže, da imajo svetovalni delavci pomembno vlogo in posvečajo temu tudi precejšen delež svojega časa. Interpretacija predpisov in sestavljanje urnika sta med nalogami in odgovornostmi šolskih svetovalnih delavcev nizko uvrščena, kar je tudi skladno s Programskimi smernicami (1999), v katerih ta delovna naloga ni posebej opredeljena.

Bezićeva (2008) v Poročilu rezultatov preliminarne študije o vlogi svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ki je bila izvedena med 347 svetovalnimi delavci, opisuje podobne rezultate, ki jih dopolnjuje in analizira z vidika strokovnih profilov svetovalnih delavcev in tudi z izhodišča primerjave števila otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca. Svetovalni delavci so navedli, da si po pogostosti problemov na področju dela z učenci sledijo:

vzgojni problemi, disciplina, nasilje, učne težave, delo z otroki s posebnimi potrebami, administrativno delo.

Medtem ko pedagogi, psihologi in socialni delavci na drugo mesto postavljajo učne težave, socialni pedagogi in defektologi sem umeščajo otroke s posebnimi potrebami. Po rangih sledijo pri pedagogih in psihologih naloge s področja dela z nadarjenimi ter poklicna orientacija. Zanimivo pa je, da slednjih nalog pri socialnih pedagogih in defektologih med aktualnimi problemi ne najdemo (Bezić, 2008).

Pomembno je spoznanje, da so na šolah z več kot 600 učenci na enega svetovalnega delavca na prvem mestu problemi otrok s posebnimi potrebami, tem šele sledijo učne težave, na manjših šolah pa so v ospredju vzgojni problemi, tem pa sledita druga dva problema. To lahko pomeni, da je na velikih šolah vprašanje vzgoje in discipline veliko bolj prepuščeno razrednikom, saj je z otroki s posebnimi potrebami toliko dela, da učenci s težavami vedenja ne pridejo na vrsto (Bezić, 2008).

Rezultati kažejo, na veliko zaposlenost šolske svetovalne službe, ki poleg predpisanih del opravlja tudi določene administrativne naloge, kar je gotovo tudi eden od razlogov, da za ključne dejavnosti ostane manj razpoložljivega časa, to pa gotovo vpliva tako na kakovost šolskega svetovalnega sistema kot na preobremenjenost svetovalnih delavcev, kar lahko privede do sindroma izgorelosti.

Bezićeva (2008) ugotovi, da svetovalni delavci med administrativnimi nalogami, ki jih opravljajo, navajajo, da po njihovem mnenju ne spadajo v delo svetovalne službe šolska statistika, uredništvo šolskih publikacij in učbeniški sklad (prva tri mesta; sledijo: tajništvo nacionalnih preizkusov ali tajništvo komisij, zbiranje in redakcija gradiva za letni delovni načrt, oblikovanje oddelkov, drugo). Nobena od teh nalog sicer ne spada v področje svetovalnega dela v šoli.

Glede na to, da je svetovalna služba najbolj vključena v delo z učenci s posebnimi potrebami (čeprav temu ne posveti tudi največ časa) je zanimiva tudi raziskava Vršnikove (2008), ki temu področju posveti dodatno pozornost v svoji raziskavi.

V osnovnih šolah je izvajanje dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami v veliki meri naloga šolske svetovalne službe. V ospredju je sestavljanje individualnega programa in koordinacija njegovega izvajanja (Vršnik, 2008). Raziskava pokaže, da so najpogostejši izvajalci specialni pedagogi. Sledijo jim učitelji in pedagogi. Najmanj so v to vključeni socialni delavci. Zaskrbljujoč je naslednji podatek: največ časa pri izvajanju dodatne strokovne pomoči se namenja ponavljanju učne snovi, ki posameznemu učencu povzroča težave. Temu posvečajo v povprečju kar tri četrtine časa. Sledi motiviranje in poučevanje strategij učenja, dogovarjanje z učiteljem in ponovno učenje manjkajoče snovi. Najmanj časa posvetijo spremljanju učenca v razredu, pripravi na naslednjo uro in pomoči pri rednih domačih nalogah.

Skozi te analize vidimo, da se čas in kvaliteta dela resnično izgubljata na račun administrativnih dejavnosti, ki v večini sploh niso del nalog šolske svetovalne službe. Administrativne naloge imajo prednost pred učenci s posebnimi potrebami, seveda pa zmanjka časa tudi za razne delavnice, projekte ... Zanimivo je, da kljub tako natančnim in številnim usmeritvam, smernicam, pravilnikom, navodilom za delo šolske svetovalne službe, prihaja do takšnih razkorakov med želenim in dejanskim stanjem. Če pogledamo le delo z učenci s posebnimi potrebami, moramo opaziti, da pretežno ukvarjanje s ponavljanjem učne snovi, ni tisto, kar se od nas pričakuje v prvi vrsti. Potrebno je delati na premagovanju ovir, primanjkljajev, motenj, opolnomočenju posameznika, saj bo le to tisto, ki mu bo v pomoč tudi zunaj šolskega okolja, pri soočanju z vsakodnevnimi izzivi.

Kljub široko zastavljenim in številnim natančno razdelanim nalogam bi bilo potrebno v prvi vrsti poskrbeti za učence in s timskim delom vseh strokovnjakov stremeti predvsem k šoli, ki ni le prostor za usvajanje učne snovi, ampak tudi prostor za osvajanje strategij za spoprijemanje z izzivi, ki nas čakajo v življenju.

Osnovno orientacijo ali okvir za profesionalno delo svetovalnih delavcev predstavljajo temeljna načela: načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja, 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 (Programske smernice, 2008).

### *Profili svetovalnih delavcev*

Delo svetovalnega delavca je lahko zelo raznoliko in se lahko razlikuje med šolami in učenci pa tudi med posameznimi svetovalnimi delavci. Zato je potrebno upoštevati, da so lahko svetovalni delavci strokovnjaki različnih disciplin. V 67. členu ZOFVI (Ur. l. RS, št. 12/96) piše, da lahko delo svetovalne službe opravljajo ljudje, ki so po izobrazbi pedagogi, psihologi, defektologi, socialni delavci ali socialni pedagogi.

Vsi ti profili so enakovredni, toda vsak posamezni prinaša v delo svetovalne službe posebna znanja s svojega področja (Resman et.al., 1999) V Sloveniji je približno 800 svetovalnih delavcev različnih profilov (Vršnik, 2008). Po podatkih Ministrstva RS za šolstvo in šport je bilo ob koncu šolskega leta 2006/2007 v 450 osnovnih šolah za polni delovni čas zaposlenih 469 svetovalnih delavcev –en polno zaposleni na približno 360 učencev. Raziskava Vršnikove (2008) kaže, da v osnovnih šolah v šolskih svetovalnih službah kadrovske prevladujejo pedagogi, njim sledijo socialni delavci in psihologi. Podobno tudi Bezićeva (2008) navaja, da je v njeni raziskavi sodelovalo največ pedagogov (36,7 %), sledijo psihologi (28,3 %), socialni delavci (20,7 %), socialni pedagogi (8,5 %) in defektologi (5,8 %). Ti deleži pa odgovarjajo tudi siceršnjim deležem posameznih profilov svetovalnih delavcev, kar razberemo iz sicer neuradnih podatkov o članih študijskih skupin svetovalnih delavcev, ki jih hrani Zavod RS za šolstvo (Bezić 2008).

Nadalje raziskava Vršnikove (2008) pokaže, da število svetovalnih delavcev ni odvisno le od števila učencev oz. oddelkov na šoli. Kljub temu, da Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole določa sistematiziranje enega svetovalnega delavca na 20 oddelkov ene šole (približno 400 učencev), raziskava pokaže, da je povezanost števila zaposlenih v šolski svetovalni službi z velikostjo šole sicer statistično značilna, vendar ne tako jasna.

Bezičeva (2008) v analizi projekta Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb, ki so jo opravili leta 2007, navaja, da 90 % svetovalnih delavcev meni, da je zgornja meja, ki še omogoča, da lahko svetovani delavec svoje delo opravi v skladu z napisanimi opredelitvami v Programskih smernicah, 400 otrok na svetovalnega delavca. Pomembno se jim zdi tudi, da se pri postavljanju normativov poleg števila učencev upošteva tudi število otrok z odločbami in organizacijo šole (število enot, podružnice ipd.). To je glede na podatke iz zgornje slike, očitno tudi v praksi že upoštevano.

### 2.3.2. V drugih državah po Evropi

Za zadovoljevanje potreb otrok in mladostnikov po posebni pomoči v osebnem, socialnem ali poklicnem razvoju različne države na poskrbijo na različne načine. Države spodbujajo, organizirajo in večinoma tudi finančno podpirajo posebne službe, namenjene svetovanju otrokom in mladostnikom, njihovo delo pa je večinoma namenjeno tudi družinam in staršem. Redkeje s svojo dejavnostjo vplivajo neposredno na celotno delo šol in drugih vzgojno-izobraževalnih ustanov, kar pomembno vpliva na razvoj otrok in mladine (Resman et.al., 1999).

Če v vzgojno-izobraževalnih institucijah nimajo zaposlenih kadrov z ustrezno psihološko, socialno-delavsko ali pedagoško izobrazbo, v večini držav za nujno pomoč in intervencijo ter za povezovanje s svetovalnimi eksternati zaposlujejo t. i. svetovalne učitelje oz. učitelje svetovalce, ki te naloge opravljajo kot del svoje delovne obveznosti (Resman et.al., 1999).

V Evropi se vedno bolj izpostavlja pomen šol pri izvajanju posameznih svetovalnih nalog, npr. nalog s področja poklicnega usmerjanja. Na šolah se vedno pogosteje zaposlujejo strokovnjaki za usmerjanje (Resman et.al., 1999).

#### *Švedska, Belgija, Nemčija, Estonija*

Na Švedskem je vsaka občina zadolžena, da organizira svetovalno pomoč. Obstajajo regionalni centri, v katerih so zaposleni svetovalci, ki nudijo pomoč šolam. Če so javne organizacije preveč zasedene, lahko ravnatelj poišče pomoč v privatnih organizacijah. Podobno ureditev imajo tudi na Norveškem (v regionalnih centrih so zaposleni psihologi, socialni delavci in specialni pedagogi),

Belgiji (strokovnjaki v psihološko-medicinskih-socialnih centrih nudijo šolam pomoč s poklicnega, zdravstvenega in socialnega področja, Nemčiji (šolsko svetovalno delo opravljajo predvsem socialni delavci, ki so zaposleni v državnih ustanovah), Estoniji (ustanavljajo regionalne centre za učence z učnimi težavami, v katerih so zaposleni psihologi, logopedi in socialni pedagogi, ki delajo s starši, učenci in učitelji in jim svetujejo oz. nudijo specialno pomoč), na Finskem, Poljskem, v Franciji in Avstriji (Cotič, Fošnarič, Peklaj, Vogrinc, Valenčič-Zuljan, 2011).

### *Finska*

Finska ima enega svetovalca na 250 dijakov. Svetovalci niso zaposleni v šoli, pač pa v posebni zunanji ustanovi, delajo pa na eni šoli. Imajo univerzitetni študijski program za svetovalne delavce. Osebno svetovanje opravljajo le toliko, kot je povezano s poklicnim svetovanjem (Škarja, 2010).

### *Poljska*

Na Poljskem imajo 559 eksterno organiziranih centrov za psihološko in pedagoško pomoč. Le nekatere večje šole (več kot 2000 učencev) zaposlujejo posebne učitelje (šolske pedagoge), psihologe ali govorne terapevte, ki sodelujejo pri reševanju individualnih ali notranjih šolskih problemov ali konfliktov. Tudi supervizije za učitelje so organizirane zunaj šole na regionalni ravni (Organisation of the education system in Poland 2009/2010).

### *Avstrija*

V Avstriji organizirano obliko pomoči predstavljajo t. i. "šolske psihološke službe", ki so javne in organizirane v vseh glavnih mestih okrajev; v njih so zaposleni izključno psihologi, ki s svojo dejavnostjo pokrivajo vrtce, osnovne šole in srednje ter višje poklicne in splošne šole (Cotič et. al, 2011). Za vse šole je obvezno. Splošne naloge šolske svetovalne službe imajo razdeljene na dve

kategoriji – k uporabnikom usmerjeno svetovanje in naloge, ki zadevajo kakovost (Vršnik Perše et al., 2008).

V prvo skupino sodijo psihološko svetovanje, strokovna mnenja, psihološko raziskovanje v šolskem prostoru, sodelovanje v šoli, odnosi z javnostjo, pomoč pri učenju, nujna svetovalna pomoč, pomoč v krizah, pomoč povezana z vrstniškim in psihičnem nasiljem v šolskem prostoru (prav tam).

Svetovalne naloge, ki zadevajo kakovost, so razdeljene v tri sklope:

- notranje in nadaljnje usposabljanje šolskih svetovalcev, nadzor, razvoj organizacije in kvalitete šolskega svetovanja;
- administrativne naloge in notranja izmenjava informacij – leta 2002 je bil uveden enoten sistem poročanja o svetovalnem delu v vseh šolskih svetovalnih centrih, kar omogoča lažje analiziranje opravljenega dela;
- otroško in izobraževalno svetovanje na šolah (pomoč in priprave na nadaljnji poklicni razvoj) (prav tam).

Šolsko in poklicno svetovalno delo je v teoriji in praksi prepletено s konceptom vseživljenjskega učenja v smislu premisleka o treh pojmi: posameznikove vse večje potrebe po informacijah o izobraževanju, usposabljanju in delu, usmerjanju in vodenju v izobraževanju ter svetovanju. Gesla svetovalne službe so: učinkovita, inovativna, navzoča. Šolsko in poklicno svetovanje je na ta način vpeto v učenje, ki traja vse življenje na vseh stopnjah posameznikovega življenja od izobraževanja, družine, predšolske in šolske vzgoje in informacijskih uslug, ki so na voljo državljanom (Kroetzl, 2008; v prav tam).

V Avstriji je večina učiteljev vključenih v svetovalno delo. Svetovalni delavci so tako večinoma učitelji, ki so si pridobili ustrezne kvalifikacije s področja kariernega in šolskega svetovanja. Te kvalifikacije so lahko popolne ali pa le delne. Popolno usposobljeni so šolski psihologi, katerih zakonska dolžnost je, da zagotavljajo informacije s področja svetovanja usmerjajo svetovalno delo in izvajajo druge svetovalne naloge (prav tam).

### *Francija*

Svetovanje v šolah izvajajo šolski svetovalci, ki so hkrati tudi učitelji in svetovalci psihologi s centrov CIO (Centre d'information et orientation- Center za

informiranje in svetovanje), vsak svetovalec svetuje v povprečju 1700 učencem (Francija) oz. v Marseillu 1200 učencem. V Franciji se politiki nagibajo k zmanjševanju svetovalcev s centrov CIO in prenašanjem nalog direktno na učitelje. To ni zaželeno ne s strani učiteljev (dodatno delo) ne s strani CIO svetovalcev (izguba delovnega mesta). Center za informiranje in svetovanje je v celoti primerljiv s slovenskim CIPS, s to razliko, da ga je ustanovilo Ministrstvo za šolstvo in da je predvsem na razpolago za šolsko mladino, ki potrebuje svetovanje pri izbiri srednje oz. poklicne šole. Svetovalci, ki so vsi psihologi, so dva do tri dni na teden prisotni na osnovnih šolah, kjer se skupaj s šolskimi svetovalnimi delavci ukvarjajo z učenci, saj so ugotovili, da je zunanji sodelavec, ki je viden kot nevtralen, pri reševanju težav velikokrat uspešnejši od notranjih sodelavcev. Čeprav so ti centri, v Marseillu jih je šest, zelo uspešni in obiskani, skuša država delati na temu, da bi njihove naloge zaradi varčevanja sredstev in kadra popolnoma popolnoma na šolske svetovalne delavce (Škarja, 2010).

#### *Danska*

Svetovalci so učitelji, ki se morajo posebej izobraziti (izobraževanje traja 4 semestre). Svetovalni delavci tako niso psihologi in opravljajo le poklicno svetovanje. Osebnega svetovanja ne opravljajo v šolah, pač pa otroke pošljejo k psihiatru, ki ga plača država (Škarja, 2010).



## *Španija*

Vsaka šola, ki ima več kot 12 razredov, ima oddelek za karierno orientacijo, manjšim šolam pa je karierni svetovalec na razpolago v najbližji šoli s tem oddelkom. V vsaki šoli je poklicni svetovalec, ki poleg kariernega svetovanja svetuje tudi na ostalih področjih (osebne in socialne težave, itd.). V Španiji so poklicni svetovalci pravniki in ekonomisti, za osebno svetovanje imajo zaposlene psihologe. Španski svetovalni delavci niso zaposleni na šolah, tam je le njihovo delovno mesto. Zanimivo je, da imajo karierno svetovanje vključeno v kurikulum. Za individualno svetovanje ima svetovalec le štiri ure tedensko. Posebna enota za karierno orientacijo je zunanja služba, ki nastopa kot pomoč poklicnim svetovalcem na šolah, hkrati pa opravlja tudi funkcijo centra za izobraževanje odraslih in učenje na daljavo. Enota je sestavljena iz 2 specialistov za vedenjske težave, specialista za motorične motnje, specialista za slepe in gluhe, specialista za nadarjene, socialne delavke in logopeda (Škarja, 2010).

## *Irska*

Irska ima svetovalce, zaposlene v državni upravi, delovno mesto pa imajo v šoli. 500 dijakom je namenjen en svetovalec. Opravljajo poklicno in osebno svetovanje. Za svetovalno delo se usposabljujejo eno leto po končanem izobraževanju za učitelje. Na Irskem so veliko delali tudi s starši, ki so pomemben dejavnik v povezavi med šolo in dijaki. Imeli so t. i. home school co-ordinators (koordinatorji med šolo in domom). Predstavljali so most med starši in šolo, posebno takrat, ko so dijaki imeli vedenjske motnje. Hodili so na dom in svetovali staršem, kako delati z mladostniki, kar je zelo pomembno delo, ki pa je bilo zaradi finančne krize ukinjeno. NCGE (National Centre for Guidance in Education) je bil ustanovljen leta 1995 kot podpora svetovanju različnim ciljnim skupinam ter kot svetovalno telo političnim odločitvam na področju svetovanja. Tako podpirajo svetovalce v osnovnih in srednjih šolah, svetovalcem na univerzitetni ravni, svetovalce odraslim ter svetovalce, ki so zaposleni v Youthreach centrih in podobnih programih. Youthreach centri so podobni našemu PUM (Škarja, 2010).

### *Islandija*

Na Islandiji formalna izobrazba ni pomembna. Različna dela so lahko opravljali nekvalificirani ljudje. Zato tudi ne čudi, da izobrazba ni vrednota. Veliko dela v centrih vseživljenjskega učenja je res namenjenega dvigu izobrazbene ravni in doseganju večje profesionalnosti na delovnem mestu. Novi šolski zakon na področju svetovalnega dela prinaša velike spremembe. Te zaradi ekonomske krize še niso v celoti vpeljane. Novi zakon zahteva, da ima vsaka šola kvalificiranega svetovalca (do uvedbe zakona so to delo lahko opravljali tudi nekvalificirani). 30 % osnovnih in srednjih šol še vedno nima svetovalca. Tudi univerze imajo svetovalne službe. V rednih šolah imajo zelo veliko otrok s posebnimi potrebami. Nekateri med njimi so v šoli tudi po 10 let – nimajo posebnih ustanov, kjer bi delali (kot je npr. VDC), zato jih skušajo tam zadržati čim dlje. Pouk je individualen, na urniku imajo le strokovne predmete. Če želi kdo izmed teh dijakov obiskovati tudi splošno izobraževalne predmete, mu pod določenimi pogoji to omogočijo: če presodijo, da bi zmožel in če imajo prostor v normalnih razredih. Inkluzija je drugačna kot pri nas. Ne gre za popolno vključevanje med normalne, ampak obstajajo razlike glede na stopnjo motnje (Škarja, 2010).

### *Velika Britanija*

Osnovni usmerjevalni dokument za šolsko svetovalno službo v Veliki Britaniji je leta 2007 sprejeta nacionalna strategija z naslovom *Šolska svetovalna služba v Walesu*. Cilj je dati šolarjem zaupanje v izražanje njihovih potreb, ki naj bodo v šoli slišane in upoštevane. Strategija je dolgoročni načrt razvoja šolske svetovalne službe za otroke in mladostnike. Temelji na visokih standardih, kar pomeni, da otroci in mladostniki do njenih storitev dostopajo odprto in varno. Gre za podporo duševnemu zdravju, čustvenim in družbenim potrebam, kar vodi v krepitev in razvoj zdrave kulture v šoli. V britanski družbi je sprejeto široko soglasje, da šole promovirajo zdravje in blaginjo otrok v smeri ustvarjanja učinkovitega učnega okolja. Šole in njihove podporne službe imajo ključno vlogo pri obravnavi duševnih, čustvenih problemov in preventivi. V svetovalnem procesu sodelujejo izobraževalni psihologi, socialni delavci, mladi zaposleni, zaposleni v bolniški oskrbi (Vršnik Perše et al., 2008).

V Veliki Britaniji imajo več svetovalnih delavcev, vsak od njih je zadolžen za določeno delo (Škarja, 2010). Ločijo med kompetentno osebo, ki izvaja profesionalno šolsko svetovanje in osebo, ki uporablja svetovalno veščino kot dodatno nalogo poleg svoje profesionalne vloge (učitelji, bolničarji ali mladi zaposleni). Oblike usposabljanja za kvalificirano svetovalno delo vključujejo diplomo in tečaje v šolskem svetovalnem delu. Posamezniki, ki so zaposleni v izobraževanju in si pridobijo veščino kvalificiranega svetovanja, se ne smejo imenovati šolski svetovalci (Vršnik Perše et al., 2008).

Z nacionalno strategijo stremijo k celostnemu razvoju šolske svetovalne službe, naraščanju števila usposobljenih šolskih svetovalnih delavcev, zagotavljanju kvalitetnega usposabljanja. V strategiji omenjajo, da je svetovalna služba, ki zagotavlja podporo otrokom in mladostnikom, staršem in učiteljem v okviru splošne šolske strategije in ima podlago v šoli in šolski zakonodaji, zelo učinkovita (prav tam).

Vidimo pomemben premik iz dosedanjega stanja, kjer ima približno polovica lokalnih skupnosti v Walesu svetovalno službo, ki temelji na normativih posamezne šole, v nekaterih lokalnih skupnostih navedeno službo organizirajo lokalne skupnosti, v drugih primerih pa šole zaposlujejo svetovalce ali kupijo svetovalne storitve na trgu neodvisnih ponudnikov glede na razpoložljiva finančna sredstva (prav tam).

Pomembna organizacija, ki izvaja veliko raziskav na tem področju, in piše smernice in priporočila za razvijanje šolskega svetovalnega dela, je Britansko združenje za svetovanje in psihoterapijo (BACP). Med njihovimi smernicami so opredeljene tudi vloge in odgovornosti šolskega svetovalnega delavca (individualno in skupinsko svetovanje, sodelovanje z učitelji, starši in zunanjimi ustanovami, evalvacija svojega dela, udeležba na supervizijah, zagotavljanje informacij o svetovalni službi in vlogi svetovalca, ustvarjanje programov urjenja in podpore in razvoj svetovalne službe, zagotavljanje posvetovanja svetovalnemu osebju, vzajemno podpiranje vzorcev in drugih sredstev za podporo, temelječo na svetovalni vrednosti in veščini poslušanja) (prav tam).

## *Hrvaška*

Poglavitni normativni dokument, ki s svojim drugim poglavjem ureja šolsko svetovalno službo, je *Pedagoški standard predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega sistema vzgoje in izobraževanja* iz leta 2007 (prav tam).

Svetovalna služba je na Hrvaškem organizirana v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Šolski svetovalni delavci so strokovni delavci. To so: pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, defektologi, logopedi, knjižničarji in socialni delavci. Vsaka šola ima vsaj enega pedagoga ali psihologa. Nekatere (odvisno od velikosti) imajo tako pedagoga kot psihologa, namesto klasičnega pedagoga pa ponekod zaposlujejo socialne pedagoge. V nekaterih šolah so za polovični delovni čas zaposleni različni strokovni delavci. Med njimi so najbolj vidni defektologi, zlasti v šolah, ki imajo vpisane učence s posebnimi potrebami. Na Hrvaškem je v povprečju en šolski svetovalec na 245,9 otrok (prav tam).

Posebno pozornost namenjajo otrokom s posebnimi potrebami, ki jih večinoma začno spremljati že v vrtcu. Tu so zajeti tako otroci s težavami v razvoju kot nadarjeni (prav tam).

Po pregledu sistema svetovanj otrokom in mladostnikom v nekaterih državah po Evropi ugotovimo, da imajo večinoma podoben namen in vlogo ter da so vse zelo naravnane v poklicno svetovanje šolarjem, večinoma imajo to urejeno že v kurikulumu. Podobno to področje dobiva velik pomen tudi pri nas, sicer v okviru kurikulumu – svetovanje za kariero. Resman (2008) opiše to kot program svetovanja, ki naj bi pomagal posameznikom osvojiti in povezati znanje, izkušnje in oceniti relacije do sebe (spoznavanje samega sebe). Samospoznavanje, samopodoba in samokoncept so pomembni elementi postavljanja kariere, ki vključujejo tudi videnje (razumevanje) in zamisel (predvidevanje) odnosov z drugimi. To je tudi podlaga za definiranje življenjskega (kariernega) cilja, to je tega, kaj in kakšen bi nekdo rad bil.

Razvidno je, da so redke države, ki imajo šolske svetovalne delavce zaposlene na šoli (identično ureditev kot Slovenija ima še Hrvaška), večina držav za svetovalno delo najame strokovnjake, ki so zaposleni v strokovnih centrih (npr. vzgojne,

pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske posvetovalnice, svetovalni centri itd.), ki so najpogosteje organizirani lokalno oz. v večjih mestih in so zadolženi za več šol.

Še posebej v Sloveniji in Veliki Britaniji je velik poudarek na odnosu med svetovalnim delavcem in učencem in s tem povezanim zaupanjem, ki je temelj celotnega delovanja šolske svetovalne službe. Obe državi dajeta velik pomen analizam šolskega prostora in svetovalne službe.

Kaže se težnja k čim bolj urejenemu sistemu in organizaciji šolskega svetovalnega dela, saj je bilo veliko strateških dokumentov sprejetih ravno v zadnjem obdobju – od leta 2007 dalje (Anglija, Hrvaška, v postopku sprejema je na Poljskem, Islandiji). Menim, da je Slovenija ena naprednejših na tem področju, saj imamo podoben dokument oz. smernice že od leta 1999. V Sloveniji imamo celovito zastavljen sistem organizacije šolskega svetovalnega dela, opredeljene temelje, cilje, naloge, dejavnosti, načela in profile zaposlene v tej stroki.

Medtem ko v večini držav delo svetovalcev v prvi vrsti opravljajo učitelji s kratkim dopolnilnim izobraževanjem (Danska, Irska, Velika Britanija) ob pomoči psihologa (Avstrija, Velika Britanija) ali zunanjih institucij (Francija, Irska, Nemčija), imamo v Sloveniji in na Hrvaškem ter v večjih šolah na Poljskem, za to delo namenjene univerzitetno izobražene pedagoške (v prvi vrsti), psihologe (ti so vodilni v Veliki Britaniji in v Avstriji), socialne delavce, specialne in socialne pedagoške. Poseben univerzitetni program za šolske svetovalce imajo npr. na Finskem, v tej smeri gradijo tudi na Islandiji.

Tako Slovenija kot Hrvaška veliko truda vlagata v delo z otroki s posebnimi potrebami.

Pomembno se mi zdi, da imajo tudi učitelji dodatno strokovno izobrazbo v smeri svetovanja, dela z otroki s posebnimi potrebami (npr. pri detekciji) in pomoči pri učenju, saj so v prvi vrsti oni tisti, ki imajo prvi in najpogostejši stik z učenci. V Sloveniji omogočamo nenehna izobraževanja, seminarje, delavnice za učitelje tudi

v smislu prekvalifikacij. Po drugi strani menim, da je pomembno imeti v vsaki šoli nenehno prisotnega strokovnjaka, ki je v pomoč učiteljem pri vseh teh vsakodnevnih nalogah, jim daje dodatne informacije, usmerja pri svetovanju učencem, nudi supervizijo. Hkrati pa mislim, da so določena področja, kjer so potrebne specifične kvalifikacije, primer so otroci s posebnimi potrebami – specialno in socialno pedagoška pomoč. To področje je pri nas urejeno z odločbami o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kjer se natančno opredeli koliko in kakšne vrste pomoč potrebuje posameznik. Za uspešno delovanje celotne šole je pomembno tudi, da je kot ustanova prijetna, nudi prostor za učenje in vzgojo; da je prostor, kjer se učenci počutijo varne za reševanje svojih problemov; prostor, kjer otroci čutijo, da so sprejeti; okolje, ki deluje spodbudno ne le pri učenju ampak tudi pri raznih hobijih, interesnih dejavnostih. To pa je znova področje, kjer lahko svetovalni delavci veliko prispevajo, posebej če so na šoli prisotni ves čas (niso le zunanji sodelavci), saj lahko le tako podrobno spoznajo življenje na šoli, posameznike, si izdelajo načrt svojega dela, ki ga oblikujejo glede na potrebe svoje šole in glede na potrebe posameznikov znotraj nje.

## 3 SOCIALNA PEDAGOGIKA

### 3.1 DOKTRINA SOCIALNE PEDAGOGIKE

V knjigi *The diversity of social Pedagogy in Europe* (Kornbeck, Rosendal Jensen, 2009) avtorja opredelita socialno pedagogiko kot vedo med socialnim delom in pedagogiko, ki ima lastno dinamično znanje in profesionalno tradicijo. Socialna pedagogika je vpeta v prostor, zato obstaja velika raznolikost med socialno pedagogiko v različnih državah. Tesno je povezana namreč s specifičnimi nacionalnimi, včasih celo regionalnimi kulturami in strukturami. Kljub raznolikostim pa ima značilnosti, ki so skupne vsem. Ločimo med »odraslo« socialno pedagogiko (npr. Nemčija), ki je usmerjena na vse skupine, ima razvite raznolike intervencije in dobro razvite teoretične temelje in med komaj odkrito socialno pedagogiko (npr. Anglija), kjer je veda zaenkrat še v prodoru in usmerjena le na otroke in mladostnike v institucionalni oskrbi.

Razvoj socialne pedagogike v različnih državah torej ni usklajen, vrsta pa je v veliki meri odvisna tudi od razvoja sorodnih ved (socialno delo, pedagogika). Ta raznolikost je najbolj opazna v sistemu izobraževanja socialnih pedagogov. Socialno pedagogiko je mogoče razumeti kot del edukacijsko-rehabilitacijskih programov (npr. Hrvaška, Madžarska), kot del socialnih znanosti (npr. Avstrija, Finska, Nemčija) ali kot del pedagoških znanosti (npr. Češka, Nizozemska, Poljska, Slovenija) (Bouillet & Uzelac, 2007).

Internacional Association of Social Educators v dokumentu *Skupni program socialnih pedagogov v Evropi* iz leta 2005 definira socialno pedagogiko kot teorijo o načinih, kako psihološki, socialni in materialni pogoji in različne vrednostne orientacije vplivajo ali zmanjšujejo možnost rasti in razvoja, kvalitete življenja in dobrobit posameznikov ali skupin. Iz tu sledi, da je temeljni element socialno pedagoške dejavnosti, omogočanje socialne integracije in preprečevanje marginalizacije, socialne izključenosti. To dosežemo s socialno interakcijo, podporo in pomočjo posameznikom in skupinam, pri katerih obstaja možnost

socialne izključitve zato, da omogočimo razvoj njihovih osebnih potencialov skupnosti (Bouillet & Uzelac, 2007).

Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004) opredeljuje socialno pedagogiko kot stroko, ki proučuje, razvija ter izvaja delo z ljudmi in pri tem upošteva njihovo življenjsko okolje. Osrednji model vzgojnega dela danes socialna pedagogika dopolnjuje, razširja oz. nadgrajuje z različnimi oblikami preventivnega, kompenzatornega, razvojnega in integrativnega dela. Namen socialno pedagoškega dela je pomagati posamezniku pri razvijanju njegovega aktivnega, ustvarjalnega odnosa z okoljem, prispevati k njegovemu polnejšemu vključevanju v okolje, ga opolnomočiti po poteh opogumljanja, usposabljanja, podpiranja ter usmerjanja k polnejšemu uresničevanju njegovih temeljnih potreb, razvoju njegovih potencialov in predvsem v smeri sožitja s samim seboj in s svojim okoljem. Pri tem izhaja iz posameznikovih temeljnih potreb, želja, osebnih in okoljskih potencialov oz. značilnosti njegovega specifičnega socio-kulturnega okolja. Posameznika vodi k temu, da bi življenje živel polno in za sebe smiselno (prav tam).

Skalar (1993; po Grünfeld, 1997) pravi, da je naloga socialnega pedagoga, da integrira hendikepirane, razvojno prizadete, motene, socialno prizadete, socialno iztirjene, marginalne posameznike ali skupine v širšo socialno skupnost ter se giblje v smeri pomoči posamezniku pri razvojnih procesih, v smeri emancipacije, osebnostne in socialne integracije. V šoli je socialni pedagog v pomoč učitelju, da ta svojo vzgojno-izobraževalno vlogo opravi čim uspešneje.

Thiersch pravi: »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.« (Zorc-Maver, 1997)

V 70. letih dvajsetega stoletja je nemški socialni pedagog Hans Thiersch utemeljil koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike. Ta je predstavljal odmik od takratne birokratsko administrativne pomoči in socialnih terapij. Zamisel je izrazito pragmatična in poudarja pomen socialno pedagoške usmeritve na vsakdan in na življenjski svet posameznika. Življenjsko



usmerjena socialna pedagogika skuša pomagati posamezniku pri obvladovanju življenjskih razmerij v danih življenjskih okoliščinah. To zahteva celostno zaznavanje življenjskih možnosti in težav posameznika v vsakdanjih razmerah (Zorc-Maver, 1997). Na življenjski svet usmerjena socialna pedagogika temelji na načelih prevencije, regionalizacije, decentralizacije pomoči, usmerjenosti na vsakdan, na integraciji in participaciji. Hkrati išče nova razmerja med neformalno, vsakdanjo laično socialno pomočjo in njenimi lastnimi formalnimi, profesionalnimi možnostmi (Thiersch, 1986; po Zorc-Maver, 1997).

Klemenčičeva (2006) pravi, da je naravnost socialnega pedagoga takšna, da se zaveda, da ne more reševati stisk uporabnikov, temveč skupaj z uporabnikom išče možne rešitve v posamezni situaciji. Deluje v skladu s pridobljenim znanjem in usmeritvami stroke, se stalno izobražuje, vendar vedno izhaja iz konkretne situacije ter dela s posameznikom tako, da spoštuje njegovo edinstvenost, potrebe in želje. Za spremembo uporabnikovega položaja je odgovoren uporabnik sam. Socialni pedagog ne more spremeniti življenjskega položaja uporabnika, lahko mu samo nudi podporo in ponuja različne možnosti za spremembe. Kakšne in katere spremembe so to, prepoznava in izbira vsak uporabnik sam, saj sam najbolje ve, kaj potrebuje in želi. Taka drža pomeni, da vključujemo uporabnika kot enakopravnega partnerja v odnosu pomoči (prav tam).

Koncept socialnopedagoškega dela je opredeljen znotraj treh ravni (prav tam):

- osnovni teoretski koncepti in modeli,
- iz njih izvirajoče metode in postopki,
- ravni se združujeta v intervencije, ki pomenijo konkreten poseg v

resničnem življenjskem in socialnem kontekstu.

Doslej prevladujoči teoretski koncepti, ki jih je socialna pedagogika prevzela od drugih disciplin (Kobolt, 1997a) so zlasti: psihoanalitični, humanistični, komunikacijski in interakcijski koncepti, sistemsko razumevanje, skupinsko dinamični koncept ter koncept skupinskega in skupnostnega dela. Metode imajo v tem okviru status delnih aspektov teoretskega koncepta, tehnike pa status posameznih elementov metod. Vsaka klasifikacija metod je abstrakcija, ki

poskuša vnesti preglednost. Tehnika dajanja povratnega sporočila je tako le ena izmed tehnik v metodi senzitivnega treninga in tehnika razlage ena izmed tehnik v metodi razreševanja konfliktov. Metode in tehnike se v socialnopedagoških intervencijah razlikujejo po stopnji kompleksnosti (prav tam). S tem v zvezi, čeprav se citat nanaša predvsem na vzgojne metode, je starejši zapis Ericha Wenigerja iz leta 1929, ki je idejno zelo sodoben (po Geissler, 1978; po Kobolt, 1997a) in nas opozori, da »Vzgojne metode nikakor niso zgolj tehnike. So premišljena dejanja, oblike medčloveškega srečevanja, spremenljivke v času in prostoru, znotraj osebno in medosebno oblikovane. Svobodo v pedagoškem ravnanju si pridobimo tudi takrat, ko spoznamo, da moramo prevzeti odgovornost za izbiro te ali one metode.«

Pri izbiri metode je torej potrebno teoretsko poglobljeno in široko znanje, fleksibilnost in inovativnost pa sta zaželeni pri njeni aplikaciji. Med teoretične premise in iz njih izvirajoče metode Koboltova (1997b) uvršča načela, ki imajo funkcijo veznega člena med konceptom in iz njega izvirajočo metodo. Vse tri ravni socialno-pedagoških intervencij so umeščene v družbeni prostor, ki jih tudi temeljno določa. Usmerjene so zlasti na tiste družbene segmente, ki bi jih lahko označili kot konfliktne. Od socialnega pedagoga se pričakuje, da bo s svojimi posegi odstranil ali vsaj omilil te konflikte. Ni dovolj subjektivno doživljanje, pričakovanja so višje zastavljena. Iz tega izvirajo doživljanja nemoči, spraševanje o smiselnosti in učinkovitosti intervencij socialnega pedagoga (Kobolt, 1997a).

Socialna pedagogika se je v začetku zgledovala po načelih tipološkega razvrščanja (npr. čustvene motnje, vedenjske motnje, motnje storilnosti, osebnostne motnje ipd.). Oblikovala je različne tipološke skupine in zanje iskala ustrezne metode vzgojnega ali terapevtskega poseganja. S poudarjanjem socialne umeščenosti in odnosnih povezav, ki botrujejo nastajanju in vzdrževanju težav otrok v socialni integraciji, se je pozornost premaknila od primanjkljajev k močem oz. podpornim mehanizmom, spoprijemalnim strategijam in socialnim mrežam, ki lahko prispevajo k preseganju socialno integrativne motnje. Celostnost oz. holističnost je na ta način postala eno izmed temeljnih pravil socialno pedagoškega razumevanja in diagnostičnega ocenjevanja (Kobolt, 1999).

Iz latinščine prevzeta beseda intervencija pomeni (dobrohotno) posredovanje, poseg ali pomoč. Socialni pedagog svoje intervencije usmerja v posameznika ali skupino (ožji vidik razumevanja intervencij) ter v spreminjanje socialnega konteksta (širši vidik razumevanja intervencij) (Kobolt, 1997a). Kontinuum socialno pedagoških intervencij zajema izobraževanje, vzgojo, podporo, usmerjanje, vzpodbujanje, vodenje, svetovanje, različne korektivne posege in socialno terapijo. Delo socialnih pedagogov poteka v resničnem življenjskem prostoru in zahteva posege tu in zdaj. Te pa je težko natančno razmejiti in reči npr. to je vzgoja, to pa izključno korekcijska intervencija (prav tam).

Harnach-Beckova (1995; po Kobolt,1999) pravi: »Na področju vedenjskih in osebnostnih motenj nimamo opravka z enostavnimi pojavi in položaji.« Situacije, ki jih moramo razumeti, odkrivati in v njih delovati, so večinoma večznačne, kompleksne in za tistega, ki v njih profesionalno deluje, osebno obremenjujoče. Zato se timskega delu, kot dodatni prispevek k rasti profesionalnosti, dodaja tudi supervizija kot proces poklicne refleksije in preverjanja korektnosti, etičnosti in utemeljenosti profesionalnega ravnanja (Žorga, 1997; po Kobolt, 1999).

Alenka Kobolt in Jana Rapuš Pavel (2004) sta iz dveh ključnih teoretskih tradicij (psihosocialni diagnostični model in model rekonstruktivne razlagalne paradigme) razvili večperspektivni diagnostični model, v katerem ohranita pozitivne elemente prejšnjih in ga umestita v okvir uveljavljenih teoretskih usmeritev socialne pedagogike (življenjski prostor in sistemska naravnost, interakcijska, komunikacijsko-parcipativna paradigma, krožnost procesa ocenjevanja-interveniranja-evalviranja). Model ima funkcijo okvirnega zemljevida, namenjen je individualiziranemu, sodelovalnemu ocenjevanju problemskih situacij in pomoči posamezniku pri obvladovanju življenjskih nalog. Sestavljen je iz štirih korakov:

1. korak: Ocena življenjskega položaja in problemske situacije.

- spoznavanje situacije vpletenih, ocenitev elementov, ki situacijo določajo in generirajo:

- vgraditev subjektivnih razlag, doživljanj in motivacij vpletenih protagonistov problemske situacije;
- primerjanje pogledov in življenjskih področji, ki so s situacijo povezani;
- refleksija strokovnih pristopov, naravnosti in sprejemanje nejasnosti;
- vprašanja za pojasnjevanje dejstev, vpogled v interakcije, doživljanja vpletenih.

2. korak: Povzematno razumevanje in oblikovanje konsenzov.

- pojasniti, kateri udeleženci so povezani s problemom;
- pojasniti, kdo razpolaga s sredstvi (po)moči;
- razjasniti, kdo odloča in določa o sredstvih in načinih izvajanja pomoči;
- timsko pojasniti pričakovanja;
- preveriti morebitne rešitve in morebitne spremljajoče neželene učinke in izhode;
- opredeliti prednostne intervencije in področja poseganja;
- pojasniti pristojnosti nosilcev intervencij;
- kaj lahko storim jaz, kaj drugi;
- izdelati okvir pomoči.

3. korak: Ukrepanje (posegi, intervencije).

- zavezanost etičnim in strokovnim standardom;
- varovanje pravic vpletenih do lastne interpretacije in odločitve o ravnanju;
- usmerjenost v samopotrjevalne potenciale;
- krepitev varovalnih in poskus zmanjšanja ogrožajočih dejavnikov;
- razbremenjevanje napetosti in konfliktov;
- vzpostavljanje varovalnih meja;
- komunikacije med vpletenimi v problemsko situacijo;

- intervencije kot usposobitev za samopomoč;
- razvoj novih vedenjskih stilov, ki vodijo do učinkovitejšega poravnavanja s samim seboj in z okoljem;
- doseganje doživljajskih leg;
- pridobivanje novih kompetenc;
- usklajeno delovanje ter komunikacijsko razvidno sodelovanje med člani tima.

4. korak: Evalvacija, vrednotenje in analiza potekov.

- preverjanje usklajenosti med pričakovanji in poteki intervencij;
- preverjanje ustreznosti dogajanja glede na pričakovanja in sprejete dogovore;
- analiza novih potreb;
- analiza novih pomembnih sprememb;
- preverjanje uresničevanja načrta in učinkov intervencij;
- prepoznavanje napredka, ovir in novih možnosti;
- preverjanje strokovnosti in etičnosti postopka.

Osnovni temelj delovanja socialnega pedagoga je odnos, vzpostavitev osebnega in hkrati strokovnega polja z uporabnikom ter osebami, ki so z njim povezane (Kobolt, 2006). V okviru sistemsko kibernetične teorije interveniranja Schumannova (1980; po Kobolt, 2006) opredeli situacijo uporabnika in strokovnjaka v interaktivnem prostoru dialoškega odnosa s terminoma položaj in interakcijsko polje. »Položaj zajema znotraj in medosebne situacije posamezne osebe. V njem se moči iz sedanjosti, preteklosti in prihodnosti združijo v motivirajočo, delujočo moč. Položaj je mogoče doživeti in določiti iz vsakokratne realne življenjske, odnosne situacije in pomena, ki ga ima ta za posameznika/-e, ki so povezani v interakcijskem polju.« (prav tam) Za človeško delovanje je značilno, da se izogibamo tistih položajev, v katerih ne znamo ali ne zmoremo zadovoljiti svojih potreb, ter tistih, ki nas spominjajo na pretekle negativne izkušnje. Socialno-pedagoški posegi so poleg osebnega interakcijskega polja zavezani principom stroke in etike. Interakcijsko polje in odnos sta tako utemeljena na osebnem in strokovnem razumevanju. Strokovnjak skuša preseči

vsakodnevno komunikacijo in interakcijo tako, da odzive in posege oblikuje s strokovno vednostjo in zavedanjem. Deluje ciljno, z željo po razumevanju, podpori in doseganju sprememb uporabnikovega doživljanja, mišljenja in ravnanja. Osnovni pogoj za spremembo je, da uporabnik začuti dovolj varnosti, da izrazi svoj položaj. Odnos, ki omogoča takšno pripoved in samorefleksijo, se začne takrat, ko strokovnjak sprejme uporabnika (prav tam). »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.« (Etični kodeks, 2006).

Vernooijeva (1995; po Kobolt & Dekleva, 2006) navaja štiri glavne skupine kompetenc, ki jih razume kot ključne za socialnopedagoško delo:

- Osebnostne kompetence – spoznavati lastna stališča, vrednote, predsodke, čustvene odzive, pričakovanja, zavedati se svojih moči, šibkosti in omejitev.
- Pridobivanje zadostnega in raznolikega teoretičnega strokovnega znanja, ki v praksi omogoča »praktično kompetenco« – sem poleg splošnih znanj sodi specifično/svetovalno/terapevtsko 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 kompetence za njihovo razreševanje.
- Kompetenca ravnanja, pri kateri gre za etičnost posegov, pripravljenost za samorefleksijo ter kreativno iskanje posamezni situaciji prilagojene poti za njeno reševanje.

## 3.2 SOCIALNI PEDAGOG KOT ŠOLSKI SVETOVALNI DELAVEC

Socialni pedagog ima svoj specifični koncept in področje delovanja. Bruchkremer (1995; po Krajncan, 1997) navaja, nekatera polja delovanja socialnega pedagoga v šoli. Socialni pedagog mora 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 pobud. Kupffer (1995, prav tam) pravi, da je šola prostor, kjer na podlagi tradicionalno usmerjenih ciljev in vsebin ponovno nastaja družbena neenakost. Socialni pedagog lahko prikaže pomembnost socialnega učenja.

Hamburški model (po Šmit, 1997) opredeljuje socialnega pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli. 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. Med oblike skupinskega dela sodijo razni treningi za pridobivanje komunikacijskih spretnosti, socialne igre, mladinske delavnice, aktivno diskusijsko vodeni odmori.
- Diskusijske skupine – srečanja, treningi za starše.
- Izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja.

Hamburški model poudarja samostojnost socialnega pedagoga, za ohranitev 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 za spremembe v šoli (Skalar, 1996, po Šmit, 1997).

A. Muhlum (Šmit, 1997) 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 in starši, med zunanjimi institucijami in šolo.

Vesna Jugovac (1997) pa zapiše, da razume socialnega pedagoga kot usklajevalca in povezovalca med učenci, starši, učitelji in drugim šolskim okoljem; ta vpliva na splošno vzdušje, sodeluje pri odpravljanju razvojnih, čustvenih in vedenjskih težav in uči koristno in učinkovito izrabiti prosti čas. Naloga socialnega pedagoga je 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 ter 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.

V nadaljevanju sem poskušala delitve združiti z diskurzom socialne pedagogike in zraven opisati možne pristope socialnega pedagoga in trenutne potrebe, ki se kažejo v šolskem prostoru oziroma nadaljnje možnosti za delo socialnega pedagoga v šoli.

Na področju dela:

➤ Z OTROCI IN MLADOSTNIKI:

- Individualno delo

Socialno pedagoško delo je delo z negotovostjo. V primerjavi s strokami, ki so jim na voljo različni diagnostični pripomočki in diagnoze, vsakodnevno delo socialnega pedagoga poteka v resničnem življenjskem prostoru. Večina strok in učiteljev je usmerjenih tradicionalno, k medicinskemu diskurzu pojmovanja težav otrok in izhajanju iz hendikepa mladostnika.

Izraz tradicionalno pomeni statično in dokončno diagnozo ter verodostojno opredelitev strokovnjaka, ki razpolaga z vednostjo o tem, kako je treba ravnati v tem ali onem primeru. Na marsikaterem področju opredelitev ustreza in je



primerna; za socialnopedagoški prostor pa jo je potrebno pomensko razširiti. Sodobnejša pojmovanja namreč zagovarjajo dinamičnost, procesnost in interaktivnost (Kobolt & Rapuš, 2004).

Uhlendorff (1997; po Planjšek, 2004) pravi, da lahko od socialnopedagoške diagnoze pričakujemo: izčrpen opis življenjskih pogojev posameznika in njegove najpomembnejše življenjske izkušnje, hipoteze o življenjskih temah in razvojnih nalogah pred katere je oseba postavljena, in predvidevanje pogojev, v katerih bi mladi lažje reševali življenjske naloge in napredovali v razvoju. Uporabili naj bi vse pomembne vire informacij, različne oblike, metode in teme dela na vseh področjih življenja in delovanja otroka in mladostnika. Vse podatke oz. informacije, ki so nam na voljo o posamezniku, je treba najprej integrirati, potem pa nenehno selekcionirati, vrednotiti, jih sprejemati in zopet opuščati; s svojimi očmi opazovati, poslušati in poskušati razumeti posameznikovo situacijo in okolje, v katerem živi in deluje. Osredotočiti se je treba tudi na delovanje posameznih sistemov (družina, šola, vrstniki ...), s katerimi je posameznik povezan. Ti nikakor ne ostajajo statični, ampak se nenehno spreminjajo, zato mora biti socialno-pedagoška diagnostika zavezana procesnosti. Skalarjeva (1986, prav tam) pravi, da je diagnoza proces in stalno iskanje resnice, ki ni odvisno le od diagnostika, temveč od vseh, ki prispevajo delež k tej resnici. Temeljni cilj diagnosticiranja naj bi bila pomoč posamezniku "tukaj in zdaj" in "skupaj s posameznikom" spreminjati stanje v stalni povezavi s cilji, ki smo si jih zastavili (Planjšek, 2004).

Socialno pedagoška doktrina se nanaša na vzpodbujanje, pomoč in oblikovanje takšnih razmer, da bodo omogočeni izobraževanje ter vzgojna in osebna življenjska orientacija posameznika, znotraj njegovega ožjega in širšega življenjskega prostora. Intervencije so usmerjene na podpiranje in vzpodbujanje »močnih točk« ter lastnega angažmaja sodelujočih in na večanje kreativnosti pri premagovanju realnih življenjskih situacij in ovir, na samopotrjevanje, individualizacijo in pluralizacijo življenjskih stilov (Zorc-Maver, 1997). 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; po Grunfeld, 1997).

- Delo z otroki s posebnimi potrebami

V Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Pravilnik, 2003) so otroci z motnjami vedenja in osebnosti opredeljeni kot »otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otroki, socialno skupino in družino, ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav. Kljub temu, da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja, vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.«

Koboltova, Dekleva, Rapuš Pavel in Antončičeva (*Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*, 2008) v *Analizi rezultatov anketiranja pedagoških delavcev slovenskih osnovnih šol, šol s prilagojenim programom, srednjih šol in dijaških domov*, ugotovijo, da pedagoški delavci ocenjujejo vedenje usmerjenih učencev kot bistveno bolj izzivalno, moteče; pogosto je tako eksternalizirano kot tudi internalizirano vedenje. Vse to pomeni, da imajo usmerjeni učenci ne glede na tip usmeritve več čustvenih in vedenjskih težav.

Ti rezultati kažejo na potrebo po prisotnosti socialnih pedagogov ne le kot dodatne strokovne pomoči pri učencih, opredeljenih kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti (oz. otroci z čustvenimi in vedenjskimi problemi) temveč tudi pri delu z ostalimi usmerjenimi učenci in seveda učitelji in starši. Konec koncev je bilo leta 2007 po podatki člana komisije za usmerjanje (prav tam) le 0.5 % otrok usmerjenih kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Vse skupaj nadalje pojasnjuje kot problem opredelitve učenca v to skupino otrok s posebnimi potrebami, zaradi zahtevnosti zadostitve definiciji in izogibanju temu zaradi posledične stigmatizacije otroka. Večina otrok s čustvenimi in vedenjskimi

težavami je skritih med otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolnimi otroci.

- Delo s skupino

Možnosti na tem področju so v obliki dodatnih, obšolskih aktivnosti in srečanj z različno tematiko.

Šola in socialni pedagog se srečujeta s pojavi kot so izostanki od pouka, beganje, trpinčenje, uživanje drog, nasilje, spolnost, kriminaliteta, poskusi samomora, vzgojna nemoč družine, problemi različnih narodnosti, kulturna nasprotja. V vsaki šoli obstaja za to veliko možnosti (Krajncan, 1997).

Tudi ustrezno komuniciranje, reševanje problemov, prevzemanje odgovornosti, prepoznavanje čustev in potreb, reševanje konfliktov itd., so stvari, ki se jih lahko naučimo. Te socialne veščine moramo preizkušati v socialnem prostoru, v skupini, kjer se počutimo varne in sprejete, kjer si lahko dovolimo napake in spodrsaljaje, hkrati pa tudi v širšem okolju. Da se jih otroci lahko naučijo, mora skupine nekdo strokovno voditi, zanje pripraviti program, motivirati za sodelovanje tudi učitelje in starše, vključiti vrstnike in prostovoljce. Za tako delo z učenci je usposobljen prav socialni pedagog. Možnosti za vsebine njegovega dela na osnovnih šolah so zelo pestre. Oblike in metode dela so lahko dokaj fleksibilne, saj pride v poštev marsikaj s socialnopedagoškega področja.

Krajncan (1997) predlaga npr. komunikacijske centre (čajnice, igralnice), prostore za konjičke, packališča, klepetalnice, potepanja, poulično delo, interesne skupine (rolkarji, rolerji, bordarji ...), doživljajsko pedagogiko, pouk v različnih tečajih ali pomoč v bolj atraktivni obliki, menjavo sloga pouka, odprtost šole, druženje po pouku. Preko takšnih oblik se razvije živahna dinamika, katere posledice so lahko boljše spoprijemanje s konflikti učnega polja, spreminjanje pogojev, ki določajo življenje in učenje v šoli in zunaj nje, ter končno šolo v spremenjeni obliki. Spodbujajo se interesi, nove potrebe, sposobnosti in spretnosti. Mladi ob tem doživijo uspeh in vidijo učinek, hkrati pa vse to poteka v zabavnem vzdušju in veselju, s spodbujanjem domišljije in ustvarjalnosti. Zagotovljena je dejavna

udeležba. Tako delo je posledično možno s skupino in posameznikom (Krajncan, 1997).

Zanimiva bi bila raziskava, koliko šol ima podobne stvari izpeljane v praksi, če je ideja stara že skoraj 15 let. Preobremenjenost učencev in v prvi vrsti učiteljev in staršev, s snovjo in uspehom zapira vrata številnim uporabnim, zanimivim, strokovno utemeljenim, a vseeno preveč drugačnim idejam, da bi bilo to enostavno izpeljati v praksi. Vprašanje pa je, kakšne posameznike si družba sploh želi vzgojiti, izobraziti. Je današnji družbi sploh potreben posameznik, ki je sočuten in pomaga drugim, ki se znajde v različnih situacijah, ki zna sam kontrolirati svoje negativne impulze brez sodobnih pripomočkov?

Resman (2009) ugotovi, da bo pomembnost oblikovanja (razvoja) samoodgovornosti učencev kot jo poudarjajo teoretiki, prej ali slej morala postati med aktualnejšimi nalogami svetovalnih delavcev. Nadaljuje, da mora biti šolska svetovalna služba usmerjena tudi v preventivo. V preventivni program sodi razvoj različnih kompetenc (danes bi to imenovali razvijanje sposobnosti, značilnosti, navad in spretnosti). Zaželeni preventivni programi so usmerjeni v pomoč vsem učencem pri osvajanju znanja, učnih in soc. spretnosti, naučiti bi jih morali samostojnega sprejemanja odločitev in odgovornosti za odločitve ter usposobiti za delovanje v svetu sprememb in obvladovanje pritiskov, ki jih ta svet prinaša. Še posebno bi bila ta svetovalna pomoč potrebna rizičnim skupinam učencev.

➤ Z UČITELJI:

- individualno svetovanje,
- sodelovanje,
- supervizija in ostale suportivne metode ter
- izobraževanja, delavnice.

Po raziskavi Mojce Peček Čuk in Irene Lesar o stališčih slovenskih osnovnošolskih učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Problemi,

2008), se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljenih za poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Tudi Marentič Požarnikova (2003, prav tam) na podlagi analize stanja navaja, da večina naših učiteljev ni primerno pripravljena in usposobljena za uspešno delo z UPP, kar je osnovni pogoj za uspešno integracijo. Najpogostejše težave pri delu z UPP navajajo organizacijske težave, nizko strokovno sodelovanje in podporo, težave z motiviranjem, nesledenje učencev razlagi in motenje ostalih pri delu (Magajna et al., 2005; Škufca, 2004,) (prav tam). Po raziskavi Čukove in Lesarjeve (prav tam) več kot 50 % učiteljev največjo vlogo pri poznavanju poučevanja učencev s posebnimi potrebami pripisuje specialnemu pedagogu, hkrati pa tudi največjo odgovornost za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Če upoštevamo, da so učitelji tisti, ki preživijo v šoli največ časa z učencem, ga gotovo tudi najbolj poznajo, zato bi moral svetovalni delavec ne le učencu, temveč predvsem učitelju pomagati in svetovati pri delu s tem učencem, učitelj pa tisti, ki bi moral to v razredu izvesti in nositi odgovornost.

Grunfeldova (1997) pravi, da ima 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.

#### ➤ S ŠOLO IN DRUGIMI INSTITUCIAMI:

- Sodelovanje pri otrocih z Odločbo o usmerjanju

Ni samo izobraževanje učiteljev tisti dejavnik, ki pripomore k ustreznemu odnosu do te populacije otrok. Nekaj vpliva ima tudi sama učiteljeva osebnost, velik del pa odnos ravnatelja in svetovalne službe do integracije otrok s posebnimi potrebami na šolo. Zelo pomembno je zadnje. Ravno odnos ravnatelja neposredno vpliva na delovne okoliščine učiteljev, na medsebojne odnose in na njihovo doživljanje odgovornosti, uspešnosti in zadovoljstva pri delu. Vsekakor mora imeti ravnatelj pozitivno stališče do drugačnosti, do otrok s posebnimi potrebami. Podobno velja tudi za svetovalno službo, ki lahko veliko pripomore do večjega vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole. Pri tem naj še

opozorim, da moramo vedno postaviti interes posameznika pred interes ustanove, v kateri smo zaposleni.

- Iskanje podpore pri spreminjanju šolskega okolja

Vinko Skalar (1996; po Zorc-Maver, 1997) je izdelal model vsakdanje usmerjene socialne pedagogike za dijaške domove. Pravi: »Koncept postavlja vzgojitelja v vlogo akterja, ki v instituciji oblikuje in sooblikuje vzdušje, ki ustvarja oz. soustvarja razmere za življenje in delo, ki sovpliva na sprejemanje ali ukinjanje pravil, ki soustvarja odnose, planira organizira in vodi.« To seveda z lahkoto prenesemo v šolski prostor:

- sodelovanje s strokovnjaki pri pripravi različnih delavnic za šolo, projektih;

- sodelovanje s prostovoljci.

Pomemben element pri delu z otroci in mladostniki so tudi prostovoljci. Bodisi da gre za vrstnike ali starejše prostovoljce – ti nudijo otroku ne le morebitno učno pomoč, temveč tudi lažjo identifikacijo in širše možnosti za razvoj odnosa, zgled in možnost za sklepanje novih poznanstev. Seveda je pri tem pomembno tudi usmerjanje prostovoljcev, nudenje supervizije, podpore. Veliko pove Mirjana Ule (1997), ki pravi, da je samosvoj življenjski svet mladih prinesel v odraščanje in socializacijo mladih pomembne novosti:

- mlade je usmeril k vrstnikom kot glavnim komunikacijskim partnerjem, prijateljem, svetovalcem, vzornikom;

- mlade je vezal na vrstnike; drug drugemu dajejo terapevtsko oporo in gotovost;

- težnja po avtonomiji se pokaže in izraža v občudovanju vrstnikov, ki uspešno izzivajo odrasle in od katerih so manj odvisni;

- mladi ustvarjajo lastni komunikacijski in medijski prostor;

- do marginalnih skupin in manjšin se pojavi močan interes in simpatija. Mladi nase gledajo kot na marginalizirano družbeno skupino, z lastnimi interesi in potrebami, ki jo večinski, odrasli del, nikoli popolnoma ne razume.

Drugačna vrsta prostovoljstva, ki se tudi že uveljavlja, pa je prostovoljstvo učencev v zunanjih institucijah npr. domovih za ostarele, ki spodbuja medgeneracijsko povezovanje in učenje, ter omogoča tudi učenje socialnih veščin.

➤ S STARŠI:

- Sodelovanje

Velikega pomena pri pomoči mladostnikom je enotna naravnost šole in doma, stalno sodelovanje in medsebojna izmenjava informacij med obema ter dobra komunikacija, zaupanje in kvalitetno vzpostavljen odnos.

- Individualno svetovanje

Menim, da je pomembno, da smo staršem na voljo, tudi ko sami začitijo potrebo po svetovanju v morebitnih kriznih situacijah ali ob občutkih nemoči. Naj ne bodo le klicani v šolo ob otrokovih problemih označeni kot krivci za otrokovo vedenje. Večina učiteljev je namreč v raziskavi (Kobolt et.al, 2008) ocenila, da so otroci z motečim vedenjem takšni zaradi domače vzgoje, popustljivost staršev, pomanjkljivih delavnih navad. Potrebno je staršem nuditi podporo, jim zagotoviti informacije o strategijah spoprijemanja z vedenjem njihovega otroka oz. najstnika že od najzgodnejših let dalje. S tem omogočimo oblikovanje spodbudnega domačega okolja, ki je pogoj za uspešno učenje in osebni razvoj.

Kljub in še posebno zaradi poplave »strokovne« literature v zadnjem času in s tem vsako leto spreminjajočih se smernic vzgoje, se starši gotovo čutijo še bolj izgubljene. Gotovo je potrebno poiskati pristop, ki bi dosegel vse starše in jih opogumil za takšno srečanje.

- Organiziranje in vodenje srečanj, delavnic za starše z različno aktualno tematiko

Pomembno sem mi zdi organiziranje delavnic oz. srečanj za starše vseh otrok. Srečanja bi lahko vsebovala morebitne trenutne aktualne probleme na šoli (npr. vključevanje učenca s posebnimi potrebami ali Roma, nasilje med vrstniki) preko katerih bi starši bolje spoznali npr. določeno kulturo. Boljši od suhoparnih predavanj ali prebiranja letnih delovnih načrtov se mi zdijo interaktivni pristopi na delavnicah. Morebiti celo bralni klub za starše, z dogovorjeno literaturo in

mesečnimi srečanji na določeno temo. Z večjim osveščanjem staršev se posledično lahko pozitivni učinki kažejo tudi v mišljenju njihovih otrok.

➤ IZOBRAŽEVANJE:

- Skrb za razvijanje strokovnih kompetenc
- Evalvacija dela, supervizija

Socialni pedagog skrbi za svoj stalni profesionalni razvoj; tekoče spremlja razvoj profesije, posebno na svojem delovnem področju; uvaja nove metode dela ter deluje v skladu s tekočimi strokovnimi dognanji. Po svojih močeh in interesih udejstvuje v izpopolnjevanju, dodatnem izobraževanju in raziskovalnem delu ter s tem povečuje lastno profesionalno kompetentnost ter prispeva k razvoju profesije. Skrbi za svoj celostni razvoj. Svoje izkušnje pri delu sprotno reflektira na osebni nivoju, po možnosti pa tudi na nivoju skupine. Socialni pedagog spodbuja razvoj in oblikovanje skupin in oblik dela, ki mu znotraj delovnih nalog, katere opravlja, omogočajo psihohigieno (podporne, intervizijske oz. supervizijske skupine ...). S pomočjo evalvacije razjasnjuje svoje početje in s tem krepi svoje osebne in profesionalne kompetence ter krepi svojo poklicno identiteto. Socialni pedagog spoznava in spoštuje lastne (osebne in profesionalne) meje in jih tudi jasno izrazi (Etični kodeks, 2004). Da bi socialni pedagog zmogel skupaj z uporabnikom poiskati rešitev, ki jo uporabnik vidi kot zase najbolj ustrezno, in da mu ne bi vsiljeval svojih rešitev in pogledov ter da bi se soočil s tem, kako so se ga osebno dotaknile zgodbe uporabnikov, mu pri tem srefleksija služi kot kontinuiran proces razmišljanja o lastnem delu. Refleksija se nanaša tudi na to, kako stroka javnost opozarja na oblike marginalizacije oz. družbene prakse, ki nekatere skupine posameznikov izključujejo iz družbenega dogajanja (Klemenčič, 2006).



## 4 SOCIALNI PEDAGOG MED DRUGIMI PROFILI V OSNOVNI ŠOLI

### 4.1 POLOŽAJ RAZLIČNIH STROK

V poplavi teorij o timskem delu, multidisciplinarnih pristopih in sodelovanju je pomembno govoriti tudi o položaju določene stroke znotraj šolske svetovalne službe. Glede na to, da so vsi profili od psihologa, pedagoga, socialnega delavca pa do specialnega in socialnega pedagoga opredeljeni kot možni (enakovredni) pri delu v šolski svetovalni službi, vseeno prihaja do razlik v delovanju in razlik v kompetencah, ki se jih je pomembno zavedati za kakovostno delo.

Tako razdelan dokument kot so Smernice za delo v šolski svetovalni službi, predvidi sicer večino možnih del svetovalnih delavcev, vendar pa je zgolj okvir, ki ga je nemogoče izvajati, če upoštevamo zakonske omejitve pri sistematizaciji delovnih mest, kar kažejo raziskave (npr. Bezić, 2008; Vršnik, 2008). Tako predvsem trpi svetovalno delo z učenci, ki so bistven razlog za obstoj šolske svetovalne službe. Tudi za izvajanje dejavnosti z učenci namreč pogosto zmanjka časa, in sicer račun administrativnih nalog, ki v veliki večini pogosto sploh niso povezane z delom šolske svetovalne službe (vsaj če se držimo smernic). Drug problem je, da lahko šola sama odloča, kateri profil bo zaposlila, razen če gre za specifično določen kader znotraj Odločbe o usmerjanju otroka s posebnimi potrebami.

Raziskave kažejo (npr. Bezić, 2008; Vršnik, 2008), da je v šolah največ zaposlenih šolskih svetovalcev pedagogov, tem sledijo psihologi. Raziskava Zelko (2011) kaže, da bi ravnatelj kot prvo izbiro pri novem formiranju svoje šolske svetovalne službe zaposlili psihologa, na drugem mestu je pedagog. Kljub integraciji oseb s posebnimi potrebami v osnovne šole je specialnih in socialnih pedagogov le 8 %. To mogoče kaže na še vedno prisoten medicinski diskurz pojmovanja težav posameznikov, ki izhaja iz pojmovanja motnje, ki jo je potrebno zdraviti. Kaže tudi na storilnostno usmerjenost naših šol, kjer so ocene in

šolski uspeh najpomembnejše. Kaže tudi na tradicijo, saj je psiholog bil in je še zmeraj zelo spoštovan poklic. V tako tradicionalno in storilnostno usmerjeno okolje je težko prodreti. Socialni pedagogi se ne moremo izgovarjati, da smo mlad profil, ki je komaj prodrl k nam. Morda so že vidni večji učinki prisotnosti socialnega pedagoga v našem prostoru, na kar nakazuje Resmanova (2009) izjava: *»Celostni pristop pri svetovalnem delu z učenci bi lahko ocenili kot tretjo prelomnico ali etapo v razvoju profesionalizacije šolskega svetovalnega dela, to pa v svetu (in pri nas?) zadnje desetletje dobiva nove razsežnosti (interpretacije).«* Slednje sicer utemeljuje s posledicami problemov, ki jih prinaša današnje življenje. A potreba po našem profilu je izražena na različne načine. Izražajo jo tudi ravnatelji, ki bi ob novem formiranju zaposlili v šolski svetovalni službi kar 15 % socialnih pedagogov, kar je 2 krat več kot sedaj (Zelko, 2011).

Menim da je problem v prvi vrsti v zakonodaji. Kot sem že omenila, gre za sistematizacijo delovnih mest. Eden do dva, oz. največ trije delavci, po možnosti z isto izobrazbo, pač ne nudijo multidisciplinarnega pogleda na situacijo. Seveda se timu pridružijo tudi učitelji in zunanji strokovnjaki, vsak doprinese svoj delček k celoti; v kolikor eden od profilov manjka, je slika popolnoma drugačna. Na vsaki šoli je potrebno omogočiti prisotnost vseh profilov v takšni ali drugačni obliki (vsaj nekaj ur tedensko).

## **4.2 TIMSKO DELO**

Vsi ti profili so enakovredni, toda vsak posamezni prinaša v delo svetovalne službe posebna znanja iz svojega področja (Resman et.al, 1999).

Socialni delavec je eden izmed strokovnih delavcev, ki deluje v timu ali samostojno. Obstajajo različne definicije timskega dela v šoli. Vsi poudarjajo, da gre za sodelovanje določenih subjektov, ki sestavljajo tim. Večina definicij timskega dela poudarja skupni cilj in avtonomne posameznike s komplementarnimi znanji, ki se med seboj dopolnjujejo in so usmerjeni k skupnemu cilju ter si pri tem pomagajo.

Šolska svetovalna služba pomeni organizacijsko obliko pomoči, ki jo danes pri nas nudijo kot že omenjeno šolski psiholog, pedagog, socialni delavec, defektolog in socialni pedagog. Je delovni okvir za posamezne službe osebnega dela za otroke: šolska psihološka, šolska socialna, šolska zdravstvena služba. Te službe morajo biti zlite v celoto, enotnost, timsko delo pa nujna operativna oblika dela na šoli, saj se v njej na medznanstveni in kooperativni način združuje in razširja različno znanje, na temelju katerega lahko neoporečno pomagamo reševati učencem, učiteljem in staršem probleme današnjega razvoja in vraščanja v šolsko okolje in delo. Timsko delo omogoča celostno obravnavo, celostno pomoč in celostno naravnost pri oblikovanju učencev, zato je tudi nepogrešljivo (Resman et. al.,1999).

V tim ne sodijo le svetovalni delavci ampak tudi ravnatelj in še zlasti učitelji. Timsko delo bogati vse, ki v njem sodelujejo, omogoča izmenjavo informacij, slišimo druga mnenja, se učimo drug od drugega.

Značilnost tradicionalne kulture je razmeroma slabo medsebojno sodelovanje tako učiteljev kot tudi učiteljev z učenci in starši. Sodobni modeli upravljanja kakovosti šole, ki postavljajo v ospredje potekanje procesov, pa zahtevajo dobro medsebojno sodelovanje oz. timsko delo, ki postaja vse bolj popularno ter zahteva veliko motivacije vseh sodelujočih pa tudi razvite spretnosti za delo v timih. Šolski svetovalni delavci so od takšnega sodelovanja pomembno odvisni, saj sami kot izrazita manjšina nimajo omembe vrednih možnosti za spreminjanje šolskega sistema. Dvig kakovosti njihovega dela je močno odvisen od drugih sodelavcev oz. od tega, kakšna je šolska kultura, pa tudi od tega, koliko zna in koliko ji je dovoljeno sodelovati z drugimi šolskimi podsistemi (Bečaj, 2005).

Šolski svetovalni delavci se vključujejo v izobraževalno in vzgojno funkcijo šole in v tej vlogi opravljajo funkcijo reševanja učnih in drugih motenj v vzgojno–izobraževalnem procesu, kot tudi nalogo svetovalcev in soustvarjalcev učinkovite in kakovostne šole s poudarkom na razvijanju šolske kulture dobrih odnosov (Ažman, 2008).

Vsak del ustanove je pri doseganju večje kakovosti svojega dela pomembno odvisen od drugih podsistemov, s katerimi ga določen proces povezuje. Če želi šolska svetovalna služba izboljšati svoje storitve, lahko to neodvisno od drugih stori le na tistem delovnem področju, ki se ne dotika preostalih podsistemov, kar pa ni prav pogosto. Šola kot ustanova je razmeroma zaprt socialni sistem, znotraj katerega delovanje katerega koli podsistema vpliva na delovanje vseh preostalih. Kakovost dela svetovalnih delavcev je povezana s kakovostjo dela preostalih podsistemov na šoli (Bečaj, 2005).

»Svetovalna služba v šoli ni namenjena in primerna le za vse učence, ampak je tudi v pomoč učiteljem in drugemu osebju pri neprestanem razvoju. Zato je zelo pomembno spoznanje, da je svetovanje naraven, logičen, neločljiv del dobrega šolskega funkcioniranja, ki zahteva skrbno planiranje in koordinacijo.« (Resman et.al,1999)

Tim večkrat sestavljajo strokovnjaki različnih področij, nekateri timi zahteve članov lažje, drugi težje uskladijo. Zato se mora tim oblikovati postopoma, sistematično. Njegov cilj mora biti jasen, pripravljeni morajo biti na sprejemanje kompromisov z odkritim pogovorom, diskusijo o pozitivnih in negativnih straneh ter ohraniti strpnost.

Po mnenju Alenke Polak (2007) je oblikovanje primerne sodelovalne kulture bistvenega pomena pri oblikovanju šolskega tima. Tega se ne da izsiliti, temveč se mora sodelovanje razviti iz notranje pobude, vrednot in prepričanj. Timskega dela se ne da priučiti, vanj se moramo vživeti.

Alenka Polak nam v priročniku Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela predlaga, kako izboljšati delovanje šolskega tima. V petnajstih korakih se soočimo z lastnimi pogledi o delovanju šolskega tima, nato izmenjujemo mnenja z drugimi, delimo svoje pozitivne in negativne izkušnje delovanja šolskega tima ter se naučimo pravil načrtovanja in evalvacije delovanja tima.

Med glavnimi cilji šolskega tima so večja učinkovitost pedagoškega dela, osebnostni in strokovni razvoj članov tima ter občutek pripadnosti kot izvor motivacije (Polak, 2007).

Ko je tim oblikovan, se začne načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Potrebno je upoštevati znanje in izkušnje posameznikov ter njihove individualne, predvsem osebne razlike.

Chiversova (Polak, 1999) omenja tri vidike pozitivnih vplivov na osebni in strokovni razvoj pedagoških delavcev in s tem tudi šolskih svetovalnih delavcev:

- prednosti timskega dela za posameznika oziroma člana tima (prihranek časa in delitev dela, večje poklicno zadovoljstvo, boljša samopodoba in osebno počutje);
- prednosti timskega dela za tim (dvig delovne motivacije, vzpostavitev večjega zaupanja med člani tima, pristnejša in sproščena komunikacija);
- prednosti timskega dela za šolo v celoti (večja povezanost delavcev šole, večja povezanost šole z lokalno skupnostjo, sodelovalna klima na šoli) .

Resman (2009) navaja, da bi šolski svetovalni delavec moral biti pobudnik razvijanja kolaborativnega sodelovanja med učitelji ter učitelji in starši, pobudnik oblikovanja najrazličnejših delovnih skupin, aktivov in timov, katerih delo bi moralo biti vsebinsko in strateško usmerjeno tako, da bi izboljševali pogoje delovanja.

Sodelovanje bo tem bolj uspešno, tem bolje bodo učitelji, svetovalni delavci in starši poznali ter razumeli značilnosti drug drugega in njihov odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja.

Šolski svetovalni delavec si bo poklicno identiteto izoblikoval na podlagi medosebnih odnosov, odzivov in pričakovanj na delovnem mestu. Ker šolski svetovalni delavec izhaja iz potreb institucije in subjektov znotraj nje, ima tudi veliko odgovornost, da svojo strokovno avtonomijo ustrezno umesti v ta razmerja. Z zaposlitvijo je delo v veliki meri odvisno od vodstvenih in drugih strokovnih delavcev, hkrati pa tudi lastnih percepcij o svoji vlogi in dolžnostih ter od ustreznega udejanjanja lastne usposobljenosti. Doktrina šolskega svetovalnega

dela narekuje smernice za delovanje šolskim svetovalnim službam, dejavnosti, področja in predvidene akterje s katerimi naj se delo izvršuje. Svojo vlogo si šolski svetovalci določijo z delovnim načrtom šolskega svetovalnega dela, za kar potrebujejo objektivne določilnice in podlago. Te mu nudi predvsem zakonodaja in predvideni uradni dokumenti. Poleg Programskih smernic za delo svetovalne službe so prisotni še drugi dokumenti, ki vsebujejo interpretacije in predstave o poklicu svetovalca v šoli, narekujejo dejavnosti, opravila, delo in določajo delovno mesto, kjer se poklicna identiteta izoblikuje. Predstave, ki jih imajo ostali o tem poklicu (vodstvo, šolski strokovni delavci, javnost), prav tako narekujejo usmeritve delovanja te službe oziroma svetovalnega delavca.

Potrebo po socialnih pedagogih v šolah je razvidna iz različnih že omenjenih raziskav. Morda na ta problem gledam subjektivno, iz gledišča enega profila. Drugi bi se mogoče ravno tako počutili in bili kompetentni na istih področjih. Problem je v tem, da se različni profili med seboj slabo poznamo. Tudi zaradi tega včasih težko razmejimo naloge posameznega profila, saj ne vemo, kdo sploh so naši sodelavci, kakšne so njihove kompetence, metode dela ... Ravno to se namreč po besedah nekaterih diplomantov dogaja – poleg lastnega občutka negotovosti na začetku kariere je problem tudi slaba podpora pri sodelavcih, ki nas bodisi jemljejo kot konkurenco ali pa sploh ne vedo, kaj naj bi bilo naše delo. Problem je tudi v drugačnem pristopu, ki ga ponujamo – izstop iz tradicionalističnega okvirja, ki je širše prisoten v naših šolah. Tudi pri tem je težko dobiti podporo sodelavcev in vodstva za nove ideje in pristope, nenazadnje pa podporo pri razumevanju določenega posameznika, ki ga vsi »že dobro poznajo«. Naj gre za učenca s posebnimi potrebami, Roma, priseljenca, učenca iz prevplivne ali prerevne družine.

## 5 SKLEP

Skozi diplomsko delo sem ugotovila, da imajo tako ali drugače organizirane svetovalnice za otroke in mladostnike po evropskih državah podoben namen in vlogo, čeprav tujina daje večji pomen poklicnemu svetovanju. V Sloveniji imamo v primerjavi z ostalimi dobro celostno zastavljen sistem šolskega svetovalnega dela. Potreba po dokumentih, podobnim našim *Smernicam za delo šolske svetovalne službe* (pri nas že od leta 1999) se je v drugih državah občutno izrazila leta 2007. V njih imamo natančno opredeljene naloge, področja dela in dejavnosti šolske svetovalne službe. Delu šolskih svetovalcev redno sledijo tudi analize njihovega dela, pri čemer je videti, da stremimo k odpravljanju pomanjkljivosti. Naši svetovalni delavci so zaposleni v okviru šole in pri svojem delu avtonomni. Pomembna je celostna obravnava otrok in reševanje tako psiholoških, pedagoških kot socialnih vprašanj. Pri tem se sodeluje z vsemi udeleženci in pomaga tako otrokom, starši, učiteljem in zunanjimi institucijami. Delo se gradi na temeljih svetovalnega odnosa. V tujini so tako kot pri nas, pri reševanju težav otrok in mladostnikov v ospredju psihologi oz. psihološke službe, vendar pa v tujini bolj v vlogi učiteljevih svetovalcev, ki dejansko opravljajo vlogo svetovalca. Menim, da je v tem naša velika prednost, saj imamo v šolah zaposlene strokovnjake različnih profilov (čeprav se kažejo problemi pri sistematizaciji delovnih mest, verjetno zaradi finančnih težav v primeru več zaposlenih), ki omogočajo bolj celostno sliko določene situacije, težave, posameznika in tudi dajejo boljše izhodišče za nadaljnje delo. To je prednost in kvaliteta, ki bi jo po mojem mnenju izgubili v primeru organiziranja enotnega izobraževanja za šolske svetovalce. Tudi v primeru organiziranja pomoči v zunanjih ustanovah, izgubimo na kvaliteti, saj ne bi bili prisotni na samem mestu dogajanja in tudi ne bi imeli moči vplivanja na sam šolski prostor.

Seveda pa kompleksnost in širina zastavljenega dela, število svetovalcev na število otrok in tudi zahteve po opravljanje nalog, ki niso delo šolskih svetovalcev pripeljejo do področji, ki bi jim morali nameniti večjo pozornost. Socialni pedagog lahko največ prispeva ravno na področjih, ki so dandanes »zanemarjena« s strani šolske svetovalne službe, mogoče ravno zaradi obsega nalog, mogoče

zaradi občutka nekompetentnosti strokovnjakov (to kaže raziskava Vršnik, 2008). S tem imam v mislih, da je zaradi številnih nalog ažje izbrati neko nalogo, za katero se ni potrebno truditi z vzpostavljanjem odnosov, hkrati pa so učinki bolj opazni (npr. regresiranje prehrane).

Veliko prostora ima socialni pedagog tako na področju svetovanja učencem. Naša naloga ni dajati navodila, kako se je potrebno obnašati v družbi (šoli), nikakor tudi ne pridiganje o lepem vedenju, pa tudi ne iskanje izgovorov za morebiten neuspeh učenca. Še posebej to radi delajo učitelji, ki iščejo krivce v starših. Če gledamo na probleme današnje mladine in posameznikov v okviru celotnega okolja, v katerem biva skupina ali posameznik, upoštevamo sovplivanja različnih dejavnikov in stopnjo razvoja posameznika; če spoznamo interese, močne točke in omejitve posameznika, ko zavrnamo hendikep, lahko začnemo graditi na naših intervencijah. Pozorni smo na dejavnike, ki so učencu v podporo, spodbudo, omejiti poskušamo vpliv motenj (npr. s prilagoditvijo pouka, metodično, didaktično, prilagoditvijo prostora ...). Skupaj s posameznikom iščemo pot do uspeha, pa čeprav ta v prvi fazi ne bo šolski. Stremimo k opolnomočenju posameznika, učimo ga strategij spoprijemanja s problemi, soočanja s konfliktnimi situacijami, spoprijemanja z notranjimi impulzi. Ne gre le za opolnomočenja učencev, ampak tudi staršev, ki so mnogokrat izgubljeni, zmedeni, prizadeti, tudi ponižani zaradi vedenja in uspeha svojih otrok, morda so celo brezbrizni. Tudi z njimi se da vzpostaviti odnos, če seveda ne čakamo le na roditeljske sestanke in govorilne ure, kjer obravnavamo njihovega otroka kot problematičnega.

Naslednje polje našega delovanja je delo s skupino. Skupaj s skupino preko dejavnosti, srečanj, pogovorov gradimo odnos, na katerem temelji naše delo, »učimo« se socialnih veščin, komunikacije, ustvarjamo okolje, v katerem se učenci počutijo varne, kjer se lahko dokažejo izven rednega pouka. Tu se odmaknemo od storilnostno naravnane šolskega okolja in učencem ponudimo nekaj več, za vsakdanjo uporabo. Seveda gre to z roko v roki s sodelovanjem z vodstvom, ki mora te ideje sprejeti. Potrebna je seveda naša avtonomija, strokovna usposobljenost, samozavest pri delovanju, inovativnost ter predvsem želja po tovrstnem delu zunaj pisarne.



Potrebno je preseči občutke nekompetentnosti in neprepričanosti vase ter razviti ob strokovnemu znanju svoje lastne metode in tehnike, ter jih prilagoditi znotraj specifičnega okolja in za določeno situacijo oz. posameznika. Naše delo temelji na odnosu, ki ga vzpostavimo, zato je še pomembneje, da je socialni pedagog prisoten v šoli, v vsakdanjem življenju šole, da ni zaprt v pisarni, ampak prisoten med učenci, da z njimi preko pogovorov, sodelovanja in različnih dejavnosti, pridobi zaupanje in zgradi odprt odnos, v katerega so učenci pripravljene vstopiti. Hkrati preko interakcij z ostalimi udeleženci poteka tudi socialno učenje. Socialni pedagogi niso usmerjeni na hendikep posameznika, ampak na njegove močne točke, področja, kjer je uspešen, poskušamo razvijati. S takšno kompenzacijo se omilijo posledice morebitne učne neuspešnosti, pripadnosti manjšinam ... Učenci doživijo uspeh, potrditev (tudi s strani sošolcev, učiteljev, staršev), raste jim samozavest, dobijo pozitivno izkušnjo. S samozavestjo in ob pozitivnih povratnih informacijah iz okolice ter sprejetju okolice pa ni več potrebe po umiku v neprimerna, nezaželena, pozornost zbujujoča vedenja, v depresivna stanja, težave s prehranjevanjem ali v takšne ali drugačne vrste drog.

Za naše kvalitetno delo ne smemo pozabiti na razvoj lastnih kompetenc, preverjanje lastnega dela, izmenjavo izkušenj s kolegi, učenje dela in delo v timu skupaj z različnimi strokovnjaki. Zaradi slednjega je pomembno tudi poznavanje dela sorodnih disciplin in njihovih kompetenc, kar je morda dandanes zanemarjeno.

Z opravljenim delom sem zadovoljna, saj menim, da sem združila različne informacije z različnih področji, raziskav in analiz, in jim v skupni analizi dala nek nov izgled in interpretacijo. Samo delo šolske svetovalne službe pa je tako široko, da je možnih kup analiz posameznih področji, nalog ali dejavnosti, različnih udeležencev ... Metodološko bi lahko svoje delo dogradila z empirično raziskavo med socialnimi pedagogi, zaposlenimi v osnovnih šolah, in dobila natančen vpogled v njihovo delo ter metode in tehnike, ki jih pri svojem delu uporabljajo. Zanima me, koliko se čutijo kompetentne pri svojem delu med drugimi strokovnjaki in do kolikšne mere so avtonomni, predvsem pri uvajanju raznih socialno-pedagoški dejavnosti ali idej v šolski prostor.

## 6 LITERATURA

1. Ažman, T. (2008). *Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom*. *Sodobna pedagogika*, 59, 2: 100–119.
2. Bečaj, J. (2005). *Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno–izobraževalnega dela*. *Šolsko svetovalno delo*, 3–4, 10: 11–15.
3. Bezić, T. (2008). *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb*. *Sodobna pedagogika*, 2: 60–80
4. Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socialne pedagogije*. Školska Knjiga: Zagreb.
5. Cotič, M., et.al (2011). *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj*.  
<http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20izobrazevanje%20strokovnih%20delavcev.pdf> (7. 4.2011).
6. *Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike*(2004). Združenje za socialno pedagogiko.  
<http://www.zzsp.org/kodeks.htm> (10. 8.2011).
7. Grünfeld, T. (1997). *Socialni pedagog v osnovni šoli*. *Socialna pedagogika* 1, 4:13–21.
8. Jugovac, V.(1997). *Delo socialnega pedagoga v šoli*. *Socialna pedagogika*, 1, 4: 75–79.
9. Klemenčič, M. M. (2006). *Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc*. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt in drugi (ur.), *Socialna*

- pedagogika: izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 159–168.
10. Kobolt, A. (1997a). *Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij*. Socialna pedagogika, 1, 1: 7–26.
  11. Kobolt, A. (1997b). *Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij II*. Socialna pedagogika, 1, 2: 5–23.
  12. Kobolt, A. (1999). *Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje*. Socialna pedagogika, 3, 4: 323–356.
  13. Kobolt, A. (2006). *Osnove interveniranja*. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt in drugi(ur.), Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 87–104.
  14. Kobolt, A. et. al (2008) *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
  15. Kobolt, A. in Dekleva, B. (2006). *Kakovost dela in kompetence*. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt in drugi (ur.), Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 169–190.
  16. Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2004). *Večperspektivni diagnostični model*. Socialna pedagogika, 8, 3: 275–294.
  17. Količ, T., Siard, M. (2001). *Vloge in lastnosti šolskega svetovalnega delavca*. Diplomsko delo. Ljubljana: VŠSD.
  18. Kornbeck, J., Rosendal Jensen, N.(2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.

[http://books.google.co.uk/books?id=EgAkBNdUL1cC&printsec=frontcover&dq=The+Diversity+of+Social+Pedagogy+in+Europe&source=bl&ots=ff1zo3FKyJ&sig=Wx\\_4e13KCORqSNbuz4da-WKZH0w&hl=en&ei=U4xZS-m7DM7KjAfp\\_YiWAg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5&ved=0CBoQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.uk/books?id=EgAkBNdUL1cC&printsec=frontcover&dq=The+Diversity+of+Social+Pedagogy+in+Europe&source=bl&ots=ff1zo3FKyJ&sig=Wx_4e13KCORqSNbuz4da-WKZH0w&hl=en&ei=U4xZS-m7DM7KjAfp_YiWAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CBoQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false) (23. 5.2011).

19. Krajnčan, M. (1997). *Šola in socialna pedagogika*. Socialna pedagogika, 1, 1: 91–100.
20. *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.  
[http://www.zrss.si/doc/PP\\_prilagojeno\\_izvajanje\\_programa\\_OS\\_maj.doc](http://www.zrss.si/doc/PP_prilagojeno_izvajanje_programa_OS_maj.doc) (20. 4.2011)
21. *Organisation of the education system in Poland* (2009/2010). EACEA.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/PL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf) (20. 5.2011).
22. Planjšek, N. (2004). *Razumevanje socialno pedagoške diagnostike in njenih uporabnikov z vidika šolskega svetovalnega dela*. Socialna pedagogika, 8, 3: 367–384.
23. Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
24. Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
25. *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami* (2006). Ur.l. RS, št. 25/2006.

- <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200625&stevilka=1024> (23. 5.2011)
26. *Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli* (2008). Zavod RS za šolstvo, Kurikularna komisija za svetovalno delo.  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske\\_smernice\\_OS.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf) (12. 4. 2011).
27. Resman, M. (2009). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah*. Predavanja.  
[http://www.studentinfo.net/.../1246785832\\_GZgpKpA\\_metod\\_resman\\_5.doc](http://www.studentinfo.net/.../1246785832_GZgpKpA_metod_resman_5.doc) (14. 8.2011).
28. Resman, M. et.al. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Škarja, S. (2010). *Študijski dnevnik udeležencev mobilnosti v evropskem projektu ACADEMIA 2010*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.  
[http://www.ess.gov.si/\\_files/1385/studijski\\_dnevnik\\_zbornik\\_%20academia.pdf](http://www.ess.gov.si/_files/1385/studijski_dnevnik_zbornik_%20academia.pdf) (23. 7. 2011).
30. Šmit, N. (1997). *Socialni pedagog med svetovalnimi delavci v osnovni šoli*. Socialna pedagogika, 1,4: 63–74.
31. Ule, M. (1997). *Oblikovanje življenjskega sveta mladih*. Socialna pedagogika. 1,1: 27–36.
32. Vršnik Perše, T. (2008). *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
33. Vršnik, T. (2008). *Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči*. Sodobna pedagogika, 2: 82–98.

34. Zelko, L. (2010). *Ravnateljice osnovnih šol o usposobljenosti svetovalnih delavk za naloge šolske svetovalne službe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
35. Zorc-Maver, D. (1997). *Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja*. *Socialna pedagogika* 1, 1: 37–44.