

Marija **JAVORNIK**

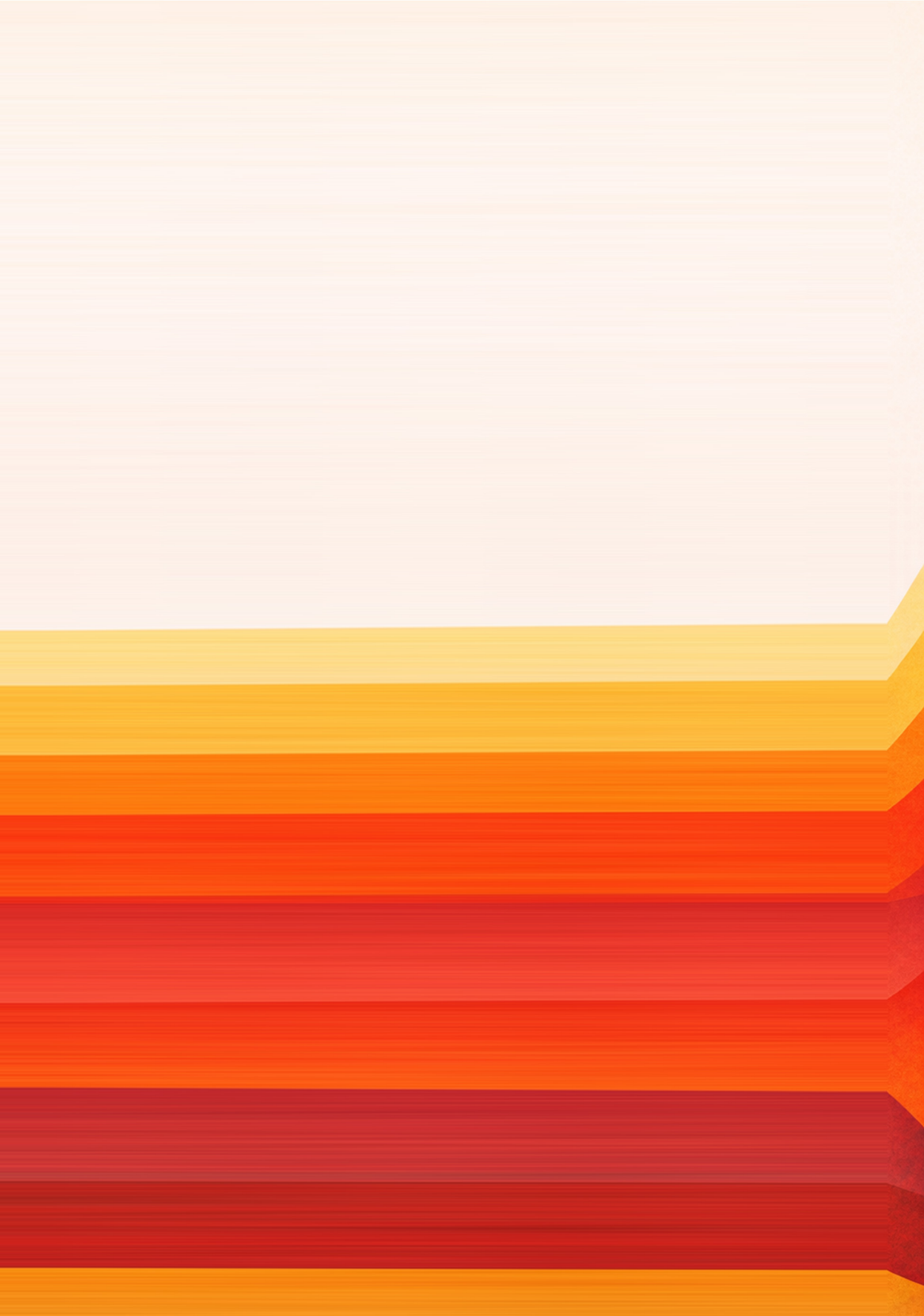
Petra **GREGORČIČ MRVAR**

# VLOGA PEDAGOGINJ IN PEDAGOGO V ŠOLSKI SVETOVALNI SLUŽBI

Od posameznika do skupnosti  
Visokošolski učbenik za predmete s področja svetovanja



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

# Vloga pedagoginj in pedagogov v šolski svetovalni službi

Od posameznika do skupnosti

Visokošolski učbenik za predmete s področja svetovalnega dela

Avtorici

**Marija Javornik**

**Petra Gregorčič Mrvar**

Junij 2026

<b>Naslov</b> <i>Title</i>	<b>Vloga pedagoginij in pedagogov v šolski svetovalni službi</b> <i>School Counselling for Pedagogy Students</i>
<b>Podnaslov</b> <i>Subtitle</i>	<b>Od posameznika do skupnosti, visokošolski učbenik za predmete s področja svetovalnega dela</b> <i>From the Individual to the Community, University Textbook for Courses in the Field of Counselling</i>
<b>Avtorici</b> <i>Authors</i>	Marija Javornik (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)  Petra Gregorčič Mrvar (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)
<b>Recenzija</b> <i>Review</i>	Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)  Mojca Kukanja Gabrijelčič (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
<b>Lektoriranje</b> <i>Language editing</i>	Ines Voršič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
<b>Tehnična urednika</b> <i>Technical editors</i>	Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)  Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
<b>Oblikovanje ovitka</b> <i>Cover designers</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
<b>Grafika na ovitku</b> <i>Cover graphics</i>	Janja Batič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta), naslov grafike: Skupnost
<b>Grafične priloge</b> <i>Graphics material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Javornik, Gregorčič Mrvar (avtorici), 2026

**Založnik**  
*Published by* **Univerza v Mariboru**  
**Univerzitetna založba**  
Slomškovo trg 15, 2000 Maribor, Slovenija  
<https://press.um.si>, [zalozba@um.si](mailto:zalozba@um.si)

**Izdajatelj**  
*Issued by* **Univerza v Mariboru**  
**Filozofska fakulteta**  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor  
<https://www.ff.um.si>, [ff@um.si](mailto:ff@um.si)

<b>Izdaja</b> <i>Edition</i>	Prva izdaja
<b>Vrsta publikacije</b> <i>Publication type</i>	E-knjiga
<b>Dostopno na</b> <i>Available at</i>	<a href="https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1118">https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1118</a>
<b>Izdano</b> <i>Published</i>	Maribor, Slovenija, junij 2026



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba  
/ University of Maribor, University of Maribor Press

**Besedilo** / *Text* © Javornik, Gregorčič Mrvar (avtorici), 2026

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. / *This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format, so long as attribution is given to the creator. The license allows for commercial use.*

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic. / *Any third-party material in this book is published under the book's Creative Commons licence unless indicated otherwise in the credit line to the material. If you would like to reuse any third-party material not covered by the book's Creative Commons licence, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.091.12-057.86 (075.8) (0.034.2)

JAVORNIK, Marija, 1976-, pedagogika

Vloga pedagogin in pedagogov v šolski svetovalni službi [Elektronski vir] : od posameznika do skupnosti : visokošolski učbenik za predmete s področja svetovalnega dela / avtorici Marija Javornik, Petra Gregorčič Mrvar. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2026

Način dostopa (URL) : <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1118>

ISBN 978-961-299-157-9 (PDF)

doi: 10.18690/um.ff.7.2026

COBISS.SI-ID 281108995

**ISBN** 978-961-299-157-9 (pdf)  
978-961-299-158-6 (mehka vezava)

**DOI** <https://doi.org/10.18690/um.ff.7.2026>

**Cena** Brezplačni izvod  
*Price*

**Odgovorna oseba založnika** Prof. dr. Zdravko Kacič,  
*For publisher* rektor Univerze v Mariboru

**Citiranje** Javornik, M., Gregorčič Mrvar, P. (2026). *Vloga pedagogin in*  
*Attribution pedagogov v šolski svetovalni službi: od posameznika do skupnosti,*  
*visokošolski učbenik za predmete s področja svetovalnega dela.* Univerza  
v Mariboru, Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.ff.7.2026

# Kazalo

Študentom na pot.....	1
<b>POGLAVJE 1: Koncept šolskega svetovalnega dela in delovanje šolske svetovalne službe .....</b>	<b>5</b>
1.1 Uvod .....	5
1.2 Opredelitev pojmov šolsko svetovalno delo, svetovanje in šolska svetovalna služba.....	6
1.3 Zgodovinski razvoj šolske svetovalne službe v Sloveniji .....	9
1.3.1 Začetki: Franc Pediček in zasnova slovenskega modela.....	9
1.3.2 Razvoj od sedemdesetih let do šolske prenove 1996 .....	10
1.3.3 Programske smernice in njihov pomen .....	11
1.4 Šolska svetovalna služba v mednarodnem kontekstu .....	13
1.4.1 Anglosaksonski model: »school counselor« in ASCA.....	13
1.4.2 Germanski model: šolski psiholog in pedagog.....	14
1.4.3 Posebnosti slovenskega modela .....	14
1.5 Sklep.....	15
Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	16
<b>POGLAVJE 2: Organiziranost, naloge in položaj šolske svetovalne službe .....</b>	<b>19</b>
2.1 Uvod .....	19
2.2 Formalna in strokovna ureditev ter institucionalni položaj šolske svetovalne službe .....	20
2.3 Strokovni profili v šolski svetovalni službi.....	21
2.3.1 Profili in bolonjska prenova .....	21
2.3.2 Vloga pedagoga kot svetovalnega delavca.....	23
2.4 Naloge in področje dela šolske svetovalne službe .....	23
2.4.1 Izhodišče .....	23
2.4.2 Pet področij dela po Programskih smernicah (2024) .....	24
2.4.3 Primerjava z razvrstitvijo iz leta 1999.....	28
2.5 Položaj šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalni ustanovi .....	28
2.5.1 Šolska svetovalna služba kot integralni del šole .....	28
2.5.2 Razmerje med avtonomijo in sodelovanjem.....	30
2.5.3 Standard kadrovske zasedbe .....	30
2.6 Šolska svetovalna služba med preteklostjo in prihodnostjo: odprti izzivi .....	31
2.7 Sklep.....	32
Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	35
<b>POGLAVJE 3: Načela šolskega svetovalnega dela .....</b>	<b>39</b>
3.1 Uvod .....	39
3.2 Temeljna načela šolskega svetovalnega dela .....	41
3.2.1 Načelo strokovnosti.....	41
3.2.2 Načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti.....	43
3.2.3 Načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela.....	45
3.2.4 Načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti .....	46

3.3	Formalni okvir, etični kodeks in etična načela kot izhodišča delovanja šolske svetovalne službe.....	47
3.3.1	Formalni okvir – zakonodaja.....	48
3.3.2	Etični kodeks.....	48
3.3.3	Funkcije etičnega kodeksa.....	49
3.3.4	Tri temeljne etične zaveze.....	49
3.3.5	Osebna etika.....	51
3.3.6	Razmerje med zakonom, profesionalno etiko in osebno etiko.....	52
3.4	Etične dileme v svetovalni praksi.....	52
3.4.1	Zaupnost in zbiranje ter razkritje podatkov.....	53
3.4.2	Razpetost med različnimi oblikami odgovornosti.....	57
3.5	Sklep.....	58
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	60
<b>POGLAVJE 4: Pedagoško, vzgojno in razvojno-preventivno delovanje svetovalne službe ..... 63</b>		
4.1	Uvod.....	63
4.2	Pomen vzgojnega delovanja v šoli in vloga šolske svetovalne službe.....	66
4.3	Šolska kultura, klima ter oddelčna in šolska skupnost kot področja dela šolske svetovalne službe.....	67
4.3.1	Zakaj sta šolska kultura in klima področje svetovalnega dela?.....	68
4.3.2	Temeljni pojmi: pedagoški režim, šolski red, šolska kultura in šolska klima.....	68
4.3.3	Oddelčna klima in skupnost kot mikrokozmosa šolske kulture.....	70
4.4	Vloga svetovalnega delavca pri sooblikovanju šolske kulture, klime in oddelčne šolske skupnosti.....	71
4.4.1	Vzgojni koncept kot orodje razvoja šolske kulture.....	71
4.4.2	Participacija učencev kot temelj skupnostne kulture.....	71
4.4.3	Šola kot profesionalna učeča se skupnost.....	72
4.4.4	Vloga svetovalnega delavca v poklicnem razvoju učiteljev.....	72
4.5	Samoevalvacija kot vzvod razvoja šolske kulture.....	73
4.6	Odpiranje šolske svetovalne službe v šolsko in lokalno skupnost.....	73
4.6.1	Sodelovanje oziroma konzultantski model sodelovanja z učitelji.....	75
4.6.2	Sodelovanje oziroma konzultantski model sodelovanja z ravnatelji.....	77
4.6.3	Sodelovanje in delo s starši.....	78
4.6.4	Sodelovanje s skupnostjo.....	79
4.6.5	Skupnostna dimenzija v razvojno-preventivnem delu.....	82
4.7	Sklep.....	83
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	87
<b>POGLAVJE 5: Karierna orientacija in poklicni prehodi..... 91</b>		
5.1	Uvod.....	91
5.2	Kaj je karierna orientacija?.....	92
5.3	Karierna orientacija kot skupna odgovornost.....	95
5.4	Ravni delovanja pri karierni orientaciji.....	95
5.5	Horizontalni in vertikalni prehodi.....	97
5.6	Karierna orientacija in učenci z veliko tveganji in izzivi.....	97
5.7	Starši kot partnerji pri karierni orientaciji.....	98
5.8	Karierna orientacija v luči načrtovanja in evalvacije.....	98
5.9	Sklep.....	99
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	102
<b>POGLAVJE 6: Šolsko svetovalno delo in ranljive skupine učencev .....105</b>		
6.1	Uvod.....	105
6.2	Pojem ranljivosti v šolskem kontekstu.....	107
6.3	Nadarjeni otroci, učenci in dijaki.....	108

6.3.1	Formalni in strokovni okvir.....	108
6.3.2	Vloga šolske svetovalne službe.....	109
6.4	Učenci z učnimi težavami.....	110
6.4.1	Formalni in strokovni okvir.....	110
6.4.2	Vloga šolske svetovalne službe.....	112
6.5	Učenci s posebnimi potrebami.....	113
6.5.1	Formalni okvir in opredelitev.....	113
6.5.2	Vloga šolske svetovalne službe.....	113
6.6	Priseljenci in interkulturno svetovanje.....	114
6.6.1	Formalni in strokovni okvir.....	114
6.6.2	Priseljenci v šolskem kontekstu.....	115
6.6.3	Inter/Medkulturni pristop in kompetence v šolskem svetovalnem delu.....	117
6.7	Otroci iz socialno ogroženih družin.....	118
6.7.1	Revščina in socialno-ekonomski status (SES) kot dejavnika tveganja.....	118
6.7.2	Varovalni dejavniki in pristop iz perspektive odpornosti.....	120
6.7.3	Zagovorništvo in koordinacija z zunanjimi institucijami.....	120
6.8	Skupni imenovalci in integrativni pristop.....	121
6.9	Inkluzija kot pedagoški, socialni in psihološki proces.....	121
6.10	Sklep.....	123
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	126
<b>POGLAVJE 7: Pomoč in svetovalna dejavnost šolske svetovalne službe.....</b>		<b>131</b>
7.1	Uvod.....	131
7.2	Šolska svetovalna služba kot sistem pomoči in podpore.....	133
7.2.1	Opredelitev pomoči v šolskem svetovalnem delu.....	134
7.2.2	Oblike pomoči v šolskem svetovalnem delu.....	135
7.2.3	Ravni pomoči v šolskem svetovalnem delu.....	136
7.2.4	Odnosni in etični vidiki pomoči.....	136
7.2.5	Celostni pristop k nudenju pomoči.....	137
7.3	Svetovanje kot proces pomoči.....	138
7.4	Razlike med pogovorom, svetovanjem, nasvetovanjem in psihoterapijo.....	140
7.5	Posvetovanje, koordinacija in zagovorništvo.....	144
7.6	Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah.....	146
7.7	Sklep.....	146
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	148
<b>POGLAVJE 8: Svetovalni pogovor, cilji in temeljne spretnosti svetovalnega delavca.....</b>		<b>151</b>
8.1	Uvod.....	151
8.2	Od kompetenc institucije h kompetencam posameznika.....	152
8.3	Komunikacija in pogovor kot osnovi svetovalnega dela.....	153
8.3.1	Opredelitev komunikacije.....	153
8.3.2	Besedna in nebesedna komunikacija.....	154
8.3.3	Modeli komunikacije.....	155
8.4	Svetovalni pogovor.....	157
8.4.1	Rogersovi pogoji kakovostnega svetovalnega odnosa in pogovora.....	158
8.4.2	Cilji svetovalnega pogovora.....	163
8.5	Modeli svetovalnega dela.....	164
8.5.1	Splošni model svetovanja.....	164
8.5.2	Model svetovanja pri odločanju (Ivey).....	165
8.5.3	Humanistični, vedenjsko-kognitivni in sistemski modeli oziroma pristopi k svetovanju.....	166
8.5.4	Teorija skupnih dejavnikov in kontekstualni model svetovanja.....	167
8.6	Spretnosti svetovalnega delavca.....	167
8.6.1	Spretnosti usmerjanja pozornosti.....	167
8.6.2	Spretnosti poslušanja.....	168

8.6.3	Spretnosti vplivanja.....	176
8.6.4	Spretnosti konfrontiranja.....	178
8.6.5	Elementi s področja pomoči z umetnostjo.....	178
8.6.6	Nefunkcionalna komunikacija: česa se izogibati?.....	179
8.6.7	Spretnosti kot razvijajoča se praksa.....	181
8.7	Sklep.....	183
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	186
<b>POGLAVJE 9: Načrtovanje in evalvacija dela šolske svetovalne službe .....</b>		<b>191</b>
9.1	Uvod .....	191
9.2	Načrtovanje in evalvacija delovanja svetovalne službe.....	192
9.3	Letni delovni načrt kot ključni instrument načrtovanja dela.....	194
9.4	Štirje temeljni koraki delovanja svetovalne službe.....	196
9.5	Zakaj je evalvacija v slovenski praksi šibka točka?.....	198
9.6	Vrste evalvacije v šolskem svetovalnem delu.....	199
9.7	Metode zbiranja evalvacijskih podatkov.....	200
9.8	Evalvacija in etika.....	201
9.9	Sklep.....	202
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	205
<b>POGLAVJE 10: Profesionalni razvoj šolskega svetovalnega delavca in pomen supervizije, intervizije.....</b>		<b>207</b>
10.1	Uvod .....	207
10.2	Profesionalni razvoj svetovalnega delavca.....	210
10.3	Poklicna identiteta svetovalnega delavca.....	210
10.4	Supervizija: pojem, izvor in pedagoška opredelitev.....	211
10.4.1	Tri funkcije supervizije.....	212
10.4.2	Vrste supervizije.....	213
10.5	Intervizija – vrstniška supervizija.....	214
10.6	Mentorstvo in razlika s supervizijo.....	215
10.7	Poklicno izgorevanje – zakaj supervizija ni luksuz?.....	216
10.8	Sklep.....	217
	Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja.....	221
<b>Ob koncu začetka: refleksija in pogled naprej .....</b>		<b>225</b>

## Študentom na pot

Pred vami je visokošolski učbenik za predmete s področja šolskega svetovalnega dela v študijskih programih Pedagogika na Univerzi v Mariboru in Univerzi v Ljubljani. Učbenik je zasnovan kot celovit pripomoček za usvajanje znanja in temeljnih kompetenc, ki jih potrebujete za razumevanje in izvajanje dela šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnem okolju.

Gradivo obravnava ključne vsebinske sklope, ki so opredeljeni v učnih načrtih predmetov s področja svetovanja, šolskega svetovalnega dela ter v Programskih smernicah svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024). Programske smernice predstavljajo temeljni konceptualni dokument za delo svetovalne službe pri nas, ki opredeljuje namen, cilje in temeljna načela dela šolskih svetovalnih delavcev. V ospredje postavljajo pet področij svetovalnega dela: varno, spodbudno in vključujoče okolje, celostni razvoj in dobrobit/blagostanje učencev<sup>1</sup>, učenje in poučevanje, vzgojno-izobraževalni prehodi ter razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj. Svetovalni delavec pri svojem delu sledi načelom strokovnosti, strokovne avtonomnosti in odgovornosti, sodelovanja

---

<sup>1</sup> V besedilu smo zaradi preglednosti uporabljali moško slovnično obliko kot nevtrarno. Izraz *učenec* zajema vse otroke, mladostnike, učence in dijake v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, izraz *učitelj* pa vzgojitelje, učitelje in profesorje. Z izrazom *šola* označujemo vse vzgojno-izobraževalne ustanove – vrtnice, osnovne in srednje šole, dijaške domove, zavode in druge.

ter aktualnosti in razvojne usmerjenosti. Prek teh dejavnosti je svetovalni delavec sogovornik vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalni ustanovi in z njimi sodeluje na ključnih področjih življenja in dela šole.

Namenjen je študentom pedagogike, ki se pripravljajo na delo šolskega pedagoga oziroma svetovalnega delavca, prihodnjim strokovnjakom, ki bodo sodelovali z otroki in mladostniki, učitelji, vzgojitelji, starši in zunanjimi institucijami, ter vsem, ki želijo razumeti kompleksnost in večplastnost dela v šolski svetovalni službi.

Vsebine temeljijo na posodobljenih programskih smernicah, ki so jih v okviru Zavoda RS za šolstvo oblikovali člani in članice ekspertne skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in dijaških domovih, ter na relevantni temeljni in sodobni domači in mednarodni strokovni literaturi s področja šolskega svetovanja. Vsebine so oblikovane v skladu s priporočili stroke in upoštevajo aktualnost ter znanstveno utemeljenost. Razdeljene so na deset poglavij, ki so vsebinsko zasnovana postopno in kumulativno: vsako novo poglavje gradi na predhodnem znanju in vas vodi k celovitemu razumevanju kompleksnosti šolskega svetovalnega dela. Skupaj vas popeljejo skozi ključna področja: od temeljnih pojmov in načel šolskega svetovalnega dela, prek organiziranosti, položaja in načel delovanja šolske svetovalne službe ter njene vloge kot pedagoško-razvojne, vzgojne in preventivne službe, do njene funkcije pri izvajanju karijerne orientacije, delu z ranljivimi skupinami ter nudenju pomoči in svetovanja. Obravnavajo tudi temeljne spretnosti svetovalnega delavca. Zaključijo s poglavji o načrtovanju in evalvaciji delovanja svetovalne službe ter o profesionalnem razvoju svetovalnih delavcev.

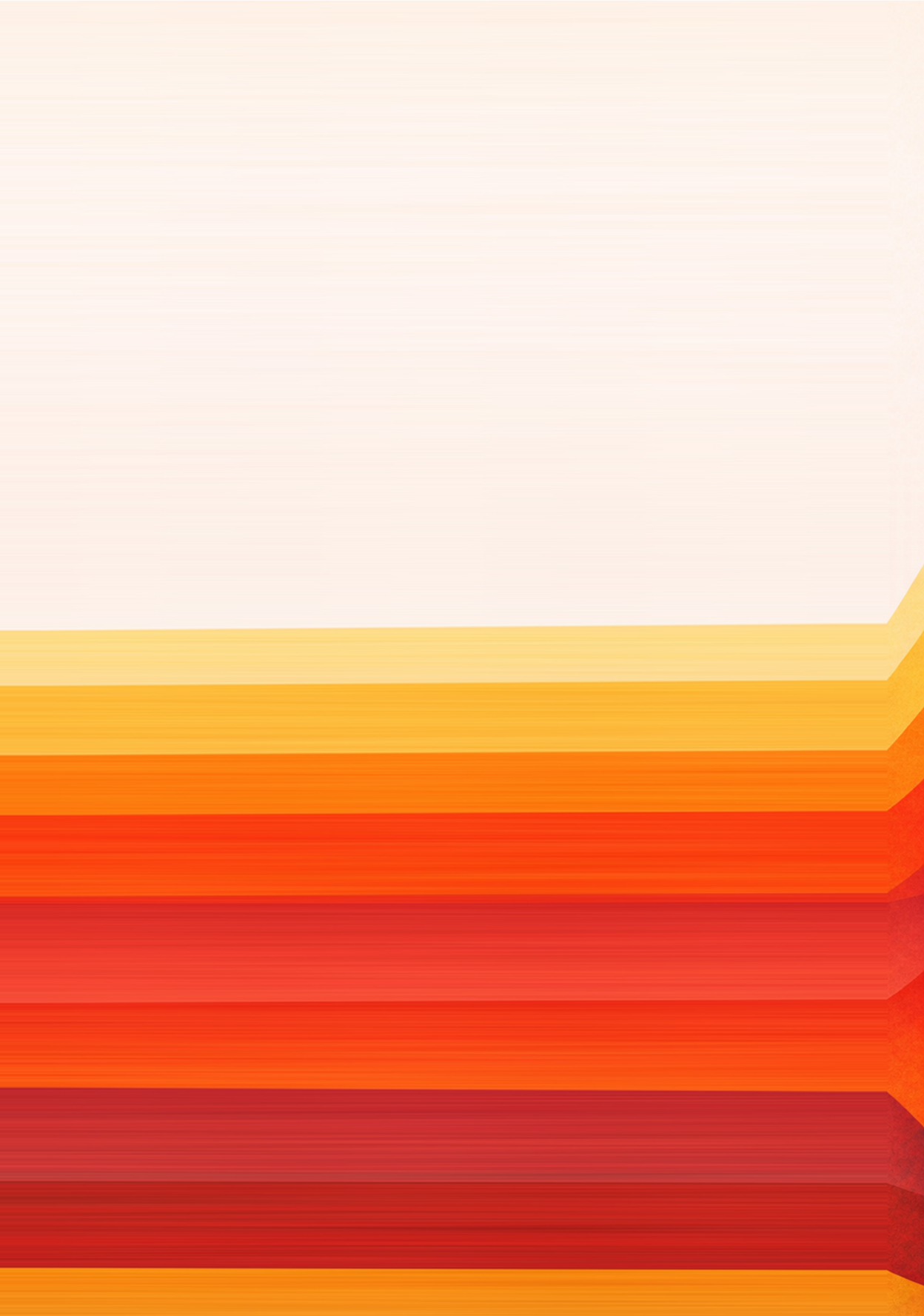
Posebnost tega učbenika je sistematična didaktična struktura, ki omogoča aktivno učenje in povezovanje teorije s prakso. Vsako poglavje je zgrajeno v štirih korakih. Začenja se z vajo ali več vajami za ogrevanje, ki vas pred branjem teorije spodbudi k aktiviranju predznanja, lastnih izkušenj in intuitivnih prepričanj – kajti zavestno soočenje z lastnim razumevanjem je izhodišče vsakega poglobljenega učenja. Sledi poglobljena teoretična obravnava strokovnih vsebin, ki je zasnovana na znanstvenih izhodiščih in aktualni literaturi, v nekaterih poglavjih pa vključuje tudi krajše sprotne vaje. Teorijo dopolnjuje zaključna vaja, ki znanje prenaša v konkretne situacije in vas spodbuja h kritičnemu razmisleku o strokovnih dilemah ter razvijanju kompetenc za praktično delo. Vsakemu poglavju je dodana tudi ena ali več domačih nalog, ki vam omogočajo poglobitev in prenos spoznanj v lastno pedagoško prakso, poglavje pa zaokroža izbor temeljnih virov in literature za poglobljanje, ki so vaše izhodišče za

samostojno nadgrajevanje znanja, ter napotila na koristne spletne povezave in revije, relevantne za obravnavano tematiko.

Šolsko svetovalno delo je aplikativna disciplina, ki zahteva ne le teoretično znanje, ampak tudi sposobnost njegovega prenosa v vsakdanje vzgojno-izobraževalne situacije. Zato učbenik vključuje praktične primere, študije primerov, scenarije in vaje, ki vas bodo pripravili na realne izzive v šolski svetovalni službi. Praktične naloge niso le dodatek teoriji, ampak so integralni del učnega procesa, ki vas spodbujajo h kritičnemu razmisleku o strokovnih dilemah, razvijanju znanja in kompetenc za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo svetovalnega dela, razumevanju vloge svetovalnega delavca v različnih kontekstih ter sodelovanju z različnimi deležniki.

Ta učbenik je vaš spremljevalec na poti profesionalnega razvoja. Vabljeni ste, da ga uporabljate aktivno in kritično, razpravljajte o vsebinah s kolegi, postavljajte vprašanja, iščite povezave med teorijo in lastnimi izkušnjami iz pedagoške prakse. Šolsko svetovalno delo je dinamično področje, ki se nenehno razvija in zahteva od strokovnjakov fleksibilnost, odprtost in zavezanost vseživljenjskemu učenju.

Želiva vam uspešno študijsko pot.



## POGLAVJE 1:

# Koncept šolskega svetovalnega dela in delovanje šolske svetovalne službe

## 1.1 Uvod

Šolsko svetovalno delo je strokovno področje, ki zahteva jasno razumevanje temeljnih pojmov in njihovega medsebojnega razmerja. Preden se lotimo preučevanja organiziranosti, nalog in načel šolske svetovalne službe, je nujno, da razumemo, kaj sploh pomenijo osnovni izrazi, kot so svetovanje, šolsko svetovalno delo oz. šolsko svetovanje in šolska svetovalna služba. Ti pojmi niso zgolj teoretične kategorije, ampak v praksi predstavljajo različne načine dela, različne odnose in različne vloge svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnem okolju.

V tem poglavju bomo opredelili temeljne pojme: šolsko svetovalno delo, svetovanje in šolska svetovalna služba. Razumevanje teh pojmov je ključno za razvoj profesionalne identitete bodočega šolskega svetovalnega delavca ter za kakovostno strokovno-etično opravljanje njegove vloge v šoli. Da pa bi razumeli, kaj šolska svetovalna služba danes je in kako deluje, moramo najprej spoznati, od kod prihaja: kakšne so njene zgodovinske korenine v slovenskem prostoru, kdo so ključni misleci, ki so jo oblikovali, in kako se uvršča v mednarodni kontekst.

## VAJA ZA OGREVANJE

### Začetni razmisleki o šolski svetovalni službi

#### Cilji vaje

Aktivirati predznanje o šolskem svetovalnem delu; prepoznati začetna razumevanja temeljnih pojmov; spodbuditi razmislek o vlogi šolskega svetovalnega delavca v šoli; pripraviti izhodišče za lažje razumevanje vsebine poglavja.

#### Navodilo

Pred branjem poglavja razmislite o naslednjih vprašanjih in jih kratko zapišite.

1. Kaj po vašem mnenju pomeni svetovanje v šolskem prostoru?
2. Kako razumete razliko med pojmi svetovanje, šolsko svetovalno delo in šolska svetovalna služba?
3. Ali menite, da je vloga svetovalnega delavca usmerjena predvsem v pomoč posameznemu učencu ali tudi v širše delovanje na ravni šole? Svoj odgovor kratko utemeljite.

#### Zaključek vaje

Po prebranem poglavju primerjajte svoje začetne odgovore z novim razumevanjem obravnavanih pojmov.

## 1.2 Opredelitev pojmov šolsko svetovalno delo, svetovanje in šolska svetovalna služba

Resman (1999) je že v devetdesetih letih jasno opredelil razliko med pojmi svetovanje, šolsko svetovalno delo in šolska svetovalna služba, pri čemer se je naslanjal na opredelitev pojmov avtorja Pedička, očeta šolskega svetovalnega dela pri nas. Poudaril je, da je v kontekstu šolskega svetovalnega dela pomembno razlikovati med šolskim in osebnim svetovanjem, saj gre za dva komplementarna pristopa, ki se medsebojno dopolnjujeta. Razumevanje te distinkcije je ključno za celostno delovanje šolske svetovalne službe.

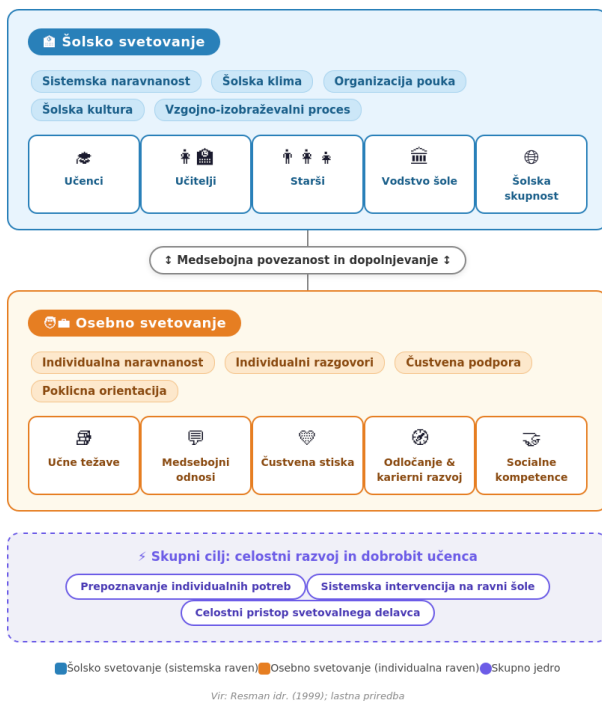
Kot poudarja Resman (1999), pojem svetovanje nima ene same interpretacije. Enkrat se lahko razume ožje kot interpersonalni proces, neposredna pomoč ene osebe (svetovalca) drugi (svetovancu). Tovrstne interpretacije pojma se ukvarjajo z opisovanjem procesa nudenja pomoči oziroma svetovanja, ki poteka med dvema ali

več osebami, zato ga imenujemo tudi osebno svetovanje. Podrobnejša razlaga te oblike svetovanja je predstavljena v poglavju o neposrednem svetovanju otrokom in mladostnikom.

Drugič pa je pojem uporabljan širše, ko se opredelijo organizacijski okviri, kjer se posameznikom ali skupini ponuja strokovna podpora. V tem širšem smislu govorimo tudi o šolskem svetovanju oz. šolskem svetovalnem delu. (Resman, 1999). Slednje ne pomeni zgolj neposredne pomoči in podpore učencu pri razvoju, temveč obsega širše zagotavljanje in oblikovanje ustreznega šolskega prostora, vzgojno-izobraževalnega procesa in šolske klime. Učenčev osebni, socialni in šolski razvoj namreč ni odvisen samo od učenca samega, ampak tudi od številnih, raznolikih dejavnikov v šolskem okolju. Vzrokov za učenčev neuspeh ne gre iskati samo v učencu, temveč tudi v šolskem življenju, organizaciji pouka, odnosih in šolski kulturi (Resman, 1999). Zato je naloga šolskega svetovanja ustrezno organizirati šolsko fizično in socialno okolje ter sodelovati s kolektivom, drugimi strokovnimi delavci, vodstvom šole in starši. Svetovalni delavec aktivno sodeluje pri spreminjanju pogojev, ki lahko ovirajo učenčev razvoj, ter pri razvijanju šolske kulture, ki spodbuja optimalni razvoj in učenje vseh učencev. Šolsko svetovalno delo je torej sistemsko naravnano in se ne osredotoča zgolj na posameznika, temveč deluje na več ravneh, npr. na ravni širših vprašanj dela šole kot celote (šolskega reda, režima, klime, kulture, vodenja šole, itd.) in na ravni oddelčne skupnosti, pouka, dejavnosti ob pouku (Resman, 1999). Pri tem sodeluje z učenci, z učitelji, s starši, z vodstvom in s širšo šolsko skupnostjo. Kot je poudaril že Pediček (1972), pojem šolsko svetovalno delo pomeni označitev določene ideje oziroma gibanja za določeno strokovno delo v šoli. Kar pa pomeni, da šolskega svetovalnega dela ni brez poznavanja posebnosti v razvoju učencev, predvsem pa poznavanja vzgojno-izobraževalne ustanove in njenih procesov (Resman idr., 1999; prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Osebno svetovanje je torej usmerjeno v posameznega učenca in njegove individualne potrebe, težave ali izzive. Je del šolskega svetovalnega dela in ena od nalog šolskega svetovalnega delavca. Osebno svetovanje vključuje individualne razgovore z učenci o njihovih težavah, kot so učne težave, odnosi ali čustvena stiska, podporo pri odločanju, na primer pri izbiri poklicne poti, ter pomoč pri razvoju socialnih in čustvenih kompetenc. Pomembno je razumeti, da osebno svetovanje ni ločeno od šolskega svetovanja, ampak sta pristopa medsebojno povezana in se dopolnjujeta. Medtem ko osebno svetovanje naslavlja potrebe posameznika, šolsko svetovanje naslavlja celotno šolsko okolje, v katerem lahko posameznik uspeva.

Učinkovit svetovalni delavec zna povezovati oba pristopa in prepoznati, kdaj je potrebno individualno delo z učencem ter kdaj je potreben celosten pristop na ravni šole.



**Slika 1: Razmejitev med osebnim in šolskim svetovanjem**

Vir: lastna priredba po Resman (2000); Pečjak (2005)

Šolska svetovalna služba pa predstavlja organizacijsko obliko strokovne službe, ki jo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zagotavljajo različni strokovni profili svetovalnih delavcev. Deluje kot organiziran delovni okvir za izvajanje svetovalnega dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter predstavlja njen integralni oziroma sestavni del (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Pediček, 1972; Resman idr., 1999).

V nadaljevanju si bomo najprej ogledali nekaj zgodovinskih izhodišč šolske svetovalne službe pri nas. Nato bomo šolsko svetovalno delo obravnavali v širšem pomenu besede, kot pomemben del delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove. V drugem delu pa bo predstavljeno v ožjem pomenu, to je kot neposredna podpora posameznikom.

## 1.3 Zgodovinski razvoj šolske svetovalne službe v Sloveniji

### 1.3.1 Začetki: Franc Pediček in zasnova slovenskega modela

Da bi razumeli današnjo ureditev šolske svetovalne službe (v nadaljevanju: ŠSS) v Sloveniji, se moramo vrniti k njenemu utemeljitelju – dr. Francu Pedičku. Pediček je leta 1967 izdal monografijo *Svetovalno delo in šola*, ki je postavila prve celovite teoretske temelje šolskemu svetovalnemu delu pri nas in v tedanjem jugoslovanskem prostoru. Njegovo delo ni bilo zgolj strokovna elaboracija obstoječih praks, temveč je pomenilo epistemološki preboj: šolsko svetovalno delo je zasnoval na *antropološko-humanističnih* izhodiščih, kar je bistveno spremenilo pogled na vlogo šole, na učenca kot celovito osebnost in na namen vzgoje in izobraževanja (Resman, 2022).

Pediček je konec šestdesetih let 20. stoletja vodil raziskovalni projekt Pedagoškega inštituta z naslovom *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*, v katerem je prek štirih eksperimentalnih timov (v Ljubljani, Kranju in Mariboru) empirično preizkušal in razvijal model uvajanja ŠSS v osnovno šolo. Projekt je potekal v treh fazah: študijsko-pripravljalna faza (1968), faza organizacijskega in operativnega postavljanja (šol. leto 1969/70) in predvidena rutinska faza, ki žal ni bila izpeljana v celoti (Resman, 2022).

Ključne poudarke Pedičkovega koncepta je mogoče strniti v naslednje točke:

**Celostni pogled na učenca.** Pediček je vztrajal, da se šolsko delo ne sme ukvarjati zgolj z učenčevo kognitivno dimenzijo (učnimi dosežki), temveč mora izhajati iz razumevanja učenca kot celostnega bitja z razvojnimi, socialnimi, čustvenimi in eksistencialnimi potrebami. Šola je zanj prostor človekove rasti, ne zgolj prenosa znanj.

**Timski pristop.** ŠSS po Pedičkovi zasnovi ni bila enočlanska storitev enega specialista, temveč je delovala kot *interdisciplinarni tim*, ki je vključeval pedagoga, psihologa in socialnega delavca. S tem je bila anticipirana interdisciplinarnost, ki je danes temelj sodobnih programskih smernic.

**»School-based« strategija.** Pedičkov pristop je bil, kot pozneje poudari Resman (2022), prepoznavno šolsko zasnovano (»school-based«): šolsko svetovalno delo je umeščal neposredno v šolsko okolje, v oddelek, v vsakdanje vzgojno-izobraževalne procese – ne zunaj šole ali nad njo, temveč znotraj nje in v njenem interesu.

**Razvojno-preventivna usmerjenost.** Pediček je poudarjal, da ŠSS ne sme delovati zgolj interventno (torej kot gasilec problemov), ampak mora delovati proaktivno: načrtovati razvoj posameznika in skupnosti, preprečevati težave in krečiti pogoje za zdravo učno in socialno okolje.

Pedičkov prispevek je imel neposreden vpliv na oblikovanje prvega zakonskega okvira: Zakon o pedagoški službi (Uradni list SRS, 1969), ki je prvič uzakonil delovanje pedagoške službe v šolah, s čimer so bila ustvarjena formalna izhodišča za institucionalizacijo ŠSS.

### 1.3.2 Razvoj od sedemdesetih let do šolske preнове 1996

Po zaključku Pedičkovega projekta je razvoj ŠSS v sedemdesetih in osemdesetih letih potekal razmeroma počasi. Vzroke gre iskati v ideoloških pritiskih na šolstvo (Pedičkov humanistično-antropološki pogled je bil v nasprotju z vladajočo pedagoško doktrino), pa tudi v pomanjkanju kadrovskih, finančnih in organizacijskih pogojev. Kljub temu so se strokovni profili – pedagogi, psihologi, socialni delavci – postopoma uveljavljali v šolah, čeprav brez enotnega konceptualnega dokumenta, ki bi usmerjal njihovo delo.

Projekte šolske svetovalne službe je v tem obdobju prevzel Jurman in takrat so humanistične cilje začeli nadomeščati cilji, značilni za socialno kritično pedagoško paradigmo: »Namesto antropologizacije in humanizacije so za šolsko svetovalno službo postavljeni cilji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti /.../« (Medveš, 2018), šolska politika pa se je ukvarjala z organizacijskimi oblikami, ki naj bi »zagotovile ustrezno okolje za socializacijo učencev« (prav tam). Podobno konceptualizacijo vzgoje v šolskem sistemu lahko razberemo tudi iz poznejših strateških dokumentov po osamosvojitvi Slovenije (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju ..., 1995) ter zakonskih aktov, ko se konceptualizacija šolstva in z njo šolske svetovalne službe nasloni na Rawlsovo teorijo pravičnosti, varovanje človekovih pravic in politične vrednote, zapisane v ustavi (gl. npr. Kroflič, 2003).

Prelomnico je prinesla slovenska šolska prenova sredi devetdesetih let. Leta 1996 je bil sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je v 67. členu formalno uredil tudi področje šolskega svetovalnega dela. Zakon (ZOFVI, 1996) je med drugim določil, da v vsaki vzgojno-izobraževalni ustanovi deluje svetovalna služba, ki svetuje učencem, učiteljem in staršem, sodeluje pri načrtovanju

in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. S tem je bila ŠSS prvič jasno umeščena v institucionalno strukturo šole kot njen obvezni sestavni del.

V začetku 90. let je treba omeniti tudi projekt *Razvojno in svetovalno delo v šolstvu in šolah*, ki je bil široko zastavljen timski projekt, katerega dosežki so pomembno vplivali na razvoj konceptov šolskega svetovalnega dela v novih pogojih, ki jih je načrtala nova šolska zakonodaja 1996 (Medveš, 2012). Iskanje novega koncepta delovanja šolske svetovalne službe je bilo predmet znanstvenega proučevanja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Konceptijo šolskega svetovalnega dela, ki izhaja iz prenovljenih pogojev dela šol po sprejemu šolske zakonodaje, predstavlja monografija *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Resman idr., 1999), v kateri je večji del poglavij prispeval Metod Resman, eden vidnejših strokovnjakov na področju šolskega svetovalnega dela pri nas. Delo je temeljnega pomena za razvoj šolskega svetovanja, njegovi rezultati so bili kasneje podlaga za izdelavo vseh pomembnejših dokumentov (zakonskih, podzakonskih, smernic in priporočil) za delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji (Medveš, 2012). Znanstveni pomen omenjene monografije je predvsem v novih teoretskih temeljih za delovanje šolske svetovalne službe.

Medveš (2012) razvoj svetovalne službe v Sloveniji opredeljuje kot proces, ki je potekal:

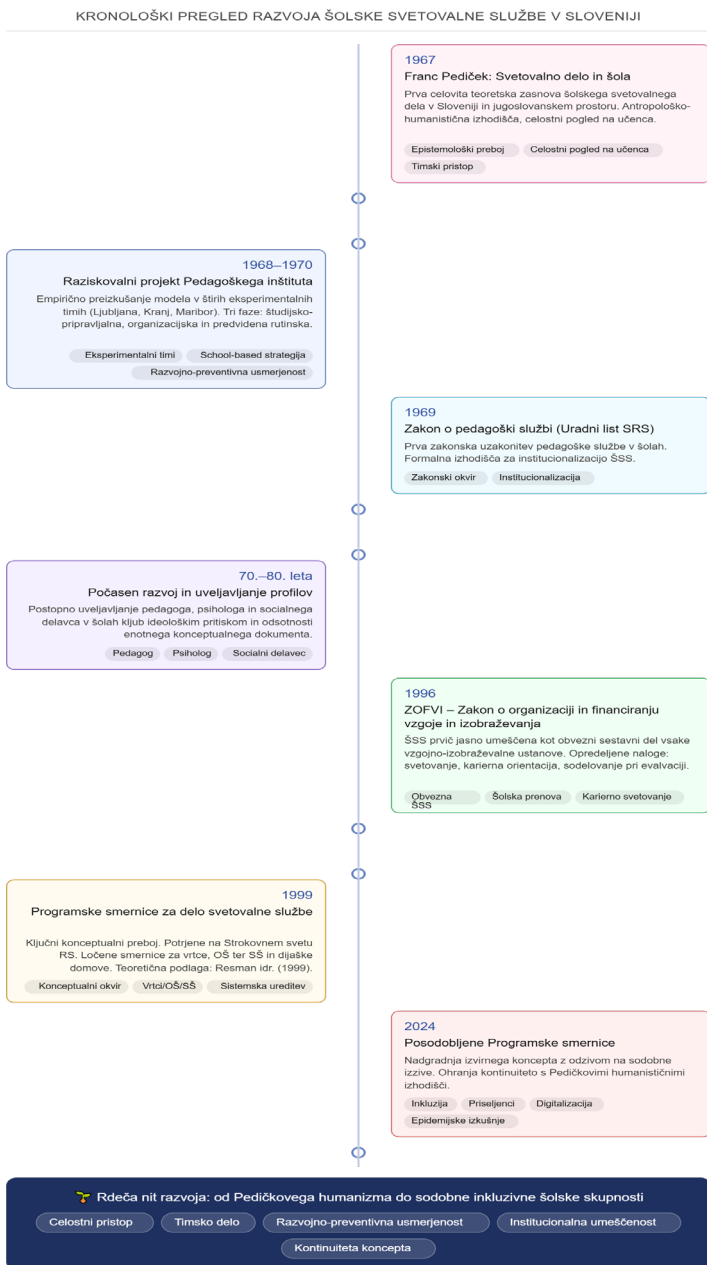
- od nekdanjega individualnega tretmana, ki je upošteval pretežno psihološke ali celo biološke dejavnike, prek funkcionalnega načrtovanja množičnih šolskih akcij na podlagi množice osebnih podatkov, k sorazmernemu upoštevanju širšega socialnega okolja in konkretnega socialnega konteksta svetovanja;
- od naravnosti svetovalne službe na organizacijo šole in pomoč učencem za uspešno učenje k pogledu na učenca kot osebo, kot integralno celoto.

Maksima »od razdrobljenega obravnavanja k človeku kot celoti« (po Resman, 2008, str. 8) navsezadnje kaže tudi navezavo na koncepte, ki jih je razvijal na Slovenskem Franc Pediček v šestdesetih letih (Medveš, 2012).

### 1.3.3 Programske smernice in njihov pomen

Ključni konceptualni preboj je pomenil nastanek *Programskih smernic za delo svetovalne službe*, ki jih je leta 1999 potrdil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Njihov nastanek je torej neposredno vezan na monografijo Resmana idr. (1999), ki je

predstavljala teoretično-konceptualno podlago za vse kasnejše normative dokumente.



Slika 2: Kronološki pregled razvoja šolske svetovalne službe v Sloveniji

Vir: lastna priredba

Programske smernice so bile oblikovane ločeno za tri ravni: vrtce, osnovne šole ter srednje šole in dijaške domove. V splošnem delu je bil vzpostavljen enoten konceptualni okvir, v posebnem delu pa so bile naloge diferencirane glede na posebnosti posamezne stopnje izobraževanja (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Smernice iz leta 1999 so veljale četrto stoletja. Sodobna posodobitev (Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja, 2024) ohranja kontinuiteto z izvirnim konceptom in ga nadgrajuje z odzivom na aktualne sistemske in družbene spremembe – globalizacijo, inkluzijo, digitalizacijo, epidemijske izkušnje ipd.

## 1.4 Šolska svetovalna služba v mednarodnem kontekstu

Primerjalni pregled ureditve šolskega svetovalnega dela po svetu pokaže, da Slovenija zavzema posebno mesto: ima enega najbolj celovito razvitih in zakonsko urejenih modelov ŠSS v evropskem prostoru. Kljub temu so razlike med državami precejšnje tako glede strokovnih profilov, institucionalne umeščenosti, financiranja kot ciljev in nalog (Harris, 2013; Popov in Spasenović, 2018).

### 1.4.1 Anglosaksonski model: »school counselor« in ASCA

V Združenih državah Amerike se je šolsko svetovanje razvilo iz gibanja *vocational guidance* na začetku 20. stoletja (Frank Parsons, 1908). Sodobni ameriški model temelji na *ASCA National Model* (American School Counselor Association), ki definira šolskega svetovalca kot strokovnjaka s posebnim magistrskim programom iz *school counseling*. Ameriški model je pretežno monodisciplinaren (en profil – šolski svetovalac) in poudarjeno karierno usmerjen, čeprav zajema tudi osebno-socialni razvoj in akademsko svetovanje. ASCA priporoča razmerje enega svetovalca na 250 učencev (v praksi je to razmerje pogosto mnogo slabše).

V Veliki Britaniji je svetovanje v šolah (angl. *school counselling*) manj sistemsko urejeno: pogosto ga opravljajo zunanji strokovnjaki ali svetovalci za karierno orientacijo, medtem ko v šolah deluje bolj razvejana mreža specialnih pedagoških potreb (SENCO – Special Educational Needs Coordinator). Izrazit trend je tudi uvajanje *therapeutic counselling* – kratkih terapevtskih posegov v šoli.

### 1.4.2 Germanski model: šolski psiholog in pedagog

V Nemčiji deluje sistem *Schulpsychologischer Dienst* – šolska psihološka služba, ki deluje pretežno zunaj šol, v regionalnih centrih, in nudi storitve šolam na zahtevo. Znotraj šol je vloga *Schulpädagoge* (šolskega pedagoga) slabše definirana kot v slovenskem prostoru. Avstrija ima podobno ureditev: šolski psihologi delujejo v regionalnih centrih in so zunanji svetovalci, ne zaposleni v posameznih šolah. Ponekod pa šolsko svetovalno delo opravljajo učitelji (*Beratungslehrer*), ki so pridobili dodatno kvalifikacijo s področja kariernega svetovanja v šoli, npr. v primeru učnih težav, socialnih in vedenjskih težav itd.

V skandinavskih državah (zlasti na Finskem, Norveškem in Švedskem) je šolsko svetovanje tesno povezano z načeli inkluzivne šole in šolskega dobrega počutja (*school wellbeing*). Finski model izpostavlja *kuraattori* (socialni delavec) in *psykolog* (psiholog) kot ključna profila ŠSS; posebnost je, da so ti strokovnjaki pravno zavezani k timskemu delu in k aktivni participaciji učencev pri reševanju težav.

### 1.4.3 Posebnosti slovenskega modela

Slovenija se po mednarodnih primerjavah uvršča med redke države, ki imajo:

- **zakonsko obveznost** prisotnosti ŠSS v vsaki vzgojno-izobraževalni ustanovi (ZOFVI);
- **interdisciplinarni tim** z več strokovnimi profili (pedagog, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog, specialni in rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog in drugi);
- **konceptualni dokument** (programske smernice), ki opredeljuje naloge in področja dela za vse profile;
- **neposredno umeščenost** svetovalnih delavcev v šolo (ne v lokalne ali regionalne centre zunaj nje);
- **razvojno-preventivno usmerjenost** kot enakovreden del poklicne vloge (ne zgolj intervencijska oz. kurativna storitev).

Po poročilu Harris (2013) je šolsko svetovanje v svetovnem merilu izrazito raznoliko – od dobro razvitih sistemov z jasno opredeljenimi vlogami do šibko organiziranih ali povsem odsotnih struktur. Slovenija se uvršča med razvitejše sisteme, pri čemer

je njena posebnost prav kombinacija pedagoško-antropološke tradicije (Pediček, Resman) in modernega sistemskega pristopa (ZOFVI, Programske smernice).

## **1.5 Sklep**

Šolska svetovalna služba v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru ni nastala naključno niti ni zgolj administrativna zahteva zakonodaje. Njen nastanek in razvoj sta globoko zakoreninjena v pedagoško-antropološki tradiciji, ki jo je vzpostavil Franc Pediček, nadgradili pa so jo kasnejši raziskovalci in praktiki – med njimi zlasti pedagog Metod Resman, katerega dolgoletno strokovno in znanstveno delo je neposredno oblikovalo tako programske smernice kot celotno kulturo razumevanja vloge ŠSS v Sloveniji.

### **ZAKLJUČNA VAJA:**

#### **Preverjanje razumevanja temeljnih pojmov**

##### **Cilji vaje**

Utrditi razumevanje ključnih pojmov iz poglavja; razlikovati med svetovanjem, šolskim svetovalnim delom in šolsko svetovalno službo; prepoznati razliko med osebnim in sistemskim pristopom; uporabiti teoretična spoznanja pri razlagi konkretnih strokovnih vprašanj.

##### **Navodilo**

S svojimi besedami pojasnite razliko med: svetovanjem, šolskim svetovalnim delom, šolsko svetovalno službo.

##### **Zaključek**

Utemeljite pomen povezovanja individualnega in sistemskega pristopa pri delu šolskega svetovalnega delavca.

## DOMAČA NALOGA

### Od teorije k praksi

#### Cilji

Uporabiti temeljne pojme v konkretnem primeru; razlikovati med osebnim svetovanjem, šolskim svetovalnim delom in vlogo šolske svetovalne službe; razvijati strokovni razmislek o povezanosti posameznika in šolskega okolja.

#### Naloga

Izberite enega od primerov:

- učenec ima učne težave,
- učenka se težko vključuje v oddelek,
- v oddelku so pogosti medvrstniški konflikti,
- učenec ima skrbi zaradi izbire nadaljnjega izobraževanja.

Na podlagi izbranega primera odgovorite na vprašanja:

1. Kako bi se v tej situaciji pokazalo osebno svetovanje?
2. Kako bi se v isti situaciji pokazalo šolsko svetovalno delo v širšem pomenu?
3. Kakšna bi bila pri tem vloga šolske svetovalne službe?
4. Pojasnite, zakaj je pomembno, da problema ne obravnavamo le na ravni posameznika, temveč tudi na ravni šolskega okolja.

#### Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

##### Temeljna slovenska literatura

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Zavod RS za šolstvo.

→ Temeljni sistemski dokument, ki opredeljuje izhodišča, cilje in načela slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. Za razumevanje šolskega svetovalnega dela je ključen zlasti del, ki obravnava organizacijo in poslanstvo strokovnih služb v šoli.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>

→ Analiza stanja šolske svetovalne službe v Sloveniji z empiričnimi podatki in sodobnimi izzivi.

Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrta. *Sodobna pedagogika*, 54(4), 8–29.

→ Problematiziranje razmerja med etičnimi načeli in pravno ureditvijo vzgoje v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, letn. 63, št. 2, str. 148–155.
- Ob jubileju enega najpomembnejših slovenskih teoretikov šolskega svetovalnega dela nudi vpogled v zgodovinski in konceptualni razvoj šolskega svetovanja v slovenskem prostoru.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Analizira, kako se je šolsko svetovalno delo razvijalo vzporedno s spreminjanjem pedagoških paradigem in opozorja na ključne konceptualne premike v razumevanju vloge svetovalnega delavca.
- Pedičček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Pedagoški inštitut.
- Pionirsko delo slovenskega šolskega svetovalnega dela, ki je postavilo temelje za sistematično organizacijo in razumevanje svetovalne službe v osnovni šoli.
- Pečjak, S. (2005). *Šolsko psihološko svetovanje*. Filozofska fakulteta.
- Uvodni pregled temeljnih pojmov in modelov šolskega psihološkega svetovanja, ki predstavlja izhodišče za razumevanje različnih pristopov k svetovalnemu delu. Priporočeno kot uvodna literatura pred branjem posodobljene različice iz leta 2017.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- Posodobljena in razširjena monografija, ki sistematično obravnava opredelitev svetovanja, razlike med pogovorom, svetovanjem in terapijo ter etičnih vidikov svetovanja.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Musek, J. in Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Temeljna monografija za razumevanje koncepta šolskega svetovalnega dela v Sloveniji.
- Resman, M. (2000). Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 72–91.
- Poglobljena analiza razlik med svetovanjem, terapijo in drugimi oblikami strokovne podpore.
- Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. (2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Dokument opredeljuje namen, cilje, načela in področja delovanja svetovalne službe v vrtcu ter določa okvir za sodelovanje svetovalnega delavca z vzgojitelji, starši in zunanjimi institucijami. Predstavlja temeljno strokovno izhodišče za razumevanje specifičnosti svetovalnega dela v predšolskem obdobju.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Dokument sistematično opredeljuje naloge, področja in načela delovanja svetovalne službe v osnovni šoli ter postavlja okvir za razumevanje vloge svetovalnega delavca v tem vzgojno-izobraževalnem kontekstu.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli* (2008c). Zavod RS za šolstvo.
- Dokument opredeljuje specifične naloge in področja delovanja svetovalne službe v srednješolskem okolju, kjer pridobivajo posebno težo vprašanja karierni orientacije, vzgojno-izobraževalnih prehodov in celostnega razvoja mladostnika.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024)*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Posodobljen in poenoten temeljni konceptualni dokument, ki nadomešča ločene smernice iz leta 2008 in celovito opredeljuje namen, cilje, načela ter pet ključnih področij svetovalnega dela za vse ravni vzgoje in izobraževanja.

## Tuja literatura

- Bor, R. (2002). *Counseling in Schools*. SAGE Publications.
- Mednarodni pregled šolskega svetovalnega dela z različnimi pristopi in tehnikami.
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage Learning.
- Temeljni učbenik svetovalnih teorij in praks s poudarkom na opolnomočenju klienta, terapevtskem odnosu in odgovornosti posameznika v procesu spremembe.

- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*. British Association for Counselling and Psychotherapy.
- Mednarodna pregledna študija šolskega svetovalnega dela, ki analizira stanje, organiziranost in vlogo svetovalnih služb v različnih državah ter izpostavlja pomen zagovornišva in enakopravnega dostopa do svetovalnih storitev za ranljive skupine učencev.
- Hornby, G. (2002). *Counselling Pupils in Schools*. Routledge Falmer.
- Teoretične osnove in praktični primeri svetovanja učencem v šolah.
- Popov, N. B. in Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi: Komparativni pregled za 12 zemalja*. Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju.
- Primerjalna študija, ki analizira vlogo in položaj strokovnih sodelavcev v šolah v dvanajstih državah ter razkriva pomembne podobnosti in razlike v organizaciji, nalogah in kompetencah šolskih svetovalnih delavcev v različnih nacionalnih kontekstih.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Klasično delo o humanističnem pristopu k svetovanju, ki poudarja empatijo, avtentičnost in nedirektivnost.
- Vernon, A. (1999). *Counseling Children and Adolescents*. Love Publishing Company.
- Praktični priročnik o svetovanju otrokom in mladostnikom z upoštevanjem razvojnih značilnosti.

### Revije in spletni viri

- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Spletna stran s koristnimi povezavami, dogodki in strokovnimi gradivi za svetovalne delavce.
- Journal of Career Development – relevantna za karierni vidik šolskega svetovanja, dostopna: <https://journals.sagepub.com/home/jcd>
- Journal of School Counseling – brezplačna spletna revija z odprtim dostopom, namenjena praktičnim in raziskovalnim vprašanjem šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.jsc.montana.edu>
- Professional School Counseling – uradna revija Ameriškega združenja šolskih svetovalcev (ASCA); pokriva prakso, raziskave in politike šolskega svetovanja, dostopna: <https://journals.sagepub.com/home/psc>
- Šolsko svetovalno delo – slovenska strokovna revija, ki objavlja aktualne članke s področja šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.zrss.si/revije/solsko-svetovalno-delo/>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Spletna stran z aktualnimi gradivi, navodili in podporo za šolske svetovalne delavce.

POGLAVJE 2:

# Organiziranost, naloge in položaj šolske svetovalne službe

## 2.1 Uvod

Ko govorimo o šolski svetovalni službi, govorimo o strokovni službi s kompleksno vlogo, jasno institucionalno umestitvijo in dolgo razvojno zgodovino – službi, ki deluje na presečišču pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

Šele na tem ozadju bo razumljivo, zakaj je ŠSS organizirana tako, kot je – z določenimi strokovnimi profili, področji dela in položajem v vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki mu ni mogoče reči ne posredniški in ne podrejeni. Poglavje torej sledi logiki: od formalnega in strokovnega okvira in strukture k nalogam, od normativnega k empiričnemu – in nazadnje k odprtim izzivom, ki so predmet razprave v sodobni stroki.

## VAJA ZA OGREVANJE

### Razmišljanje ob izseku

Pred branjem poglavja preberite naslednji izsek in odgovorite na vprašanja.

*»Šolska svetovalna služba ni pomožna, servisna oz. intervencijska služba, ki favorizira le individualno in osebno (po)svetovanje. Za takšen pristop namreč vemo, da ne prinaša dovolj ustreznih dolgoročnih rešitev ter delovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu.« Vir: Gregorčič Mrvar idr. (2020, str. 4)*

#### Vprašanja za individualni razmislek (5–7 minut).

1. Na podlagi dosedanjih izkušenj (praktično usposabljanje, lastno šolanje, opazovanje): kakšno vlogo pripisujete šolskemu svetovalnemu delavcu? Katera dela si predstavljate, da opravlja v tipičnem delovnem tednu?

#### Skupinska izmenjava.

Primerjajte odgovore s kolegi. Ugotovite, kje so vaše predstave podobne in kje se razlikujejo. Rezultate si zabeležite – na koncu poglavja boste preverili, koliko so se vaša izhodiščna prepričanja spremenila ali poglobila.

## 2.2 Formalna in strokovna ureditev ter institucionalni položaj šolske svetovalne službe

Temeljni pravni okvir za delovanje ŠSS v Sloveniji določa *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI, 1996/2025). Po zakonu v vsaki vzgojno-izobraževalni ustanovi deluje svetovalna služba, ki:

- svetuje otrokom, učencem, dijakom, učiteljem in staršem,
- sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja ustanove ter vzgojno-izobraževalnega dela,
- opravlja poklicno svetovanje,
- sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami,
- se pri poklicnem svetovanju povezuje z Zavodom RS za zaposlovanje.

Temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo pri nas so Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2008c), ki so bile leta 2024 posodobljene (Programske smernice, 2024). Programske smernice poudarjajo, da je ŠSS avtonomna strokovna služba, ki deluje v interesu vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. To razlikovanje je ključno: avtonomija ŠSS pomeni, da svetovalni delavec pri svojem strokovnem delu ni administrativno podrejen ravnatelju, temveč deluje po strokovni presoji v skladu z etičnim kodeksom in programskimi smernicami (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

### 2.3 Strokovni profili v šolski svetovalni službi

Slovenija je ena redkih držav, ki dopušča in spodbuja interdisciplinarno sestavo ŠSS. Temeljni zakonski okvir (ZOFVI) opredeljuje, da v ŠSS delajo strokovni delavci z ustrežno izobrazbo, natančne zahteve glede stopnje in smeri izobrazbe pa za vsako vrsto in stopnjo vzgojno-izobraževalnega programa določajo posamezni pravilniki o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev. Ti pravilniki se sprejemajo in posodablajo ločeno za različne ravni izobraževanja (predšolska vzgoja, osnovna šola, srednje šole, poklicno in strokovno izobraževanje itn.) in so edini verodostojni vir za ugotavljanje, katera konkretna diploma posameznika usposablja za zaposlitev v ŠSS na določeni šoli.

Zato je na mestu praktična napotitev, da veljavne pravilnike in aktualne informacije o ustreznosti izobrazbe strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju najdete na spletni strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje. Ker se pravilniki dopolnjujejo in posodablajo, je smiselno pred zaposlitvijo ali med njo preveriti veljavno besedilo neposredno na spletni strani.

#### 2.3.1 Profili in bolonjska prenova

V ŠSS se po trenutno veljavnih pravilnikih lahko zaposlijo strokovnjaki iz naslednjih disciplinarnih področij:

- pedagogika → pedagog,
- psihologija → psiholog,
- socialno delo → socialni delavec,
- socialna pedagogika → socialni pedagog,
- specialna in rehabilitacijska pedagogika → specialni in rehabilitacijski pedagog,

- inkluzivna pedagogika → inkluzivni pedagog,
- in nekateri drugi.

Posebno pozornost zasluži vprašanje poimenovanja stopenj in smeri po uvedbi bolonjskega sistema (od 2004 naprej v Sloveniji). Bolonjska prenova je za nekatere »tradicionalne« discipline prinesla spremembe v nazivih in strukturah programov: tam, kjer je pred prenovo obstajal enoten štiriletni ali petletni univerzitetni program (npr. »diplomiran pedagog«, »profesor pedagogike«), so se po bolonjski prenovi vzpostavili ločeni triletni ali štiriletni visokošolski (1. stopnja) in dvoletni magistrski (2. stopnja) programi, ki so pogosto dobili nova ali nekoliko spremenjena imena (npr. *pedagogika in andragogika*, *inkluzivna pedagogika* kot samostojni program). Hkrati so se nekatere discipline, ki so bile prej del širših programov, osamosvajale v ločene študijske smeri.

Posledica tega razvoja je, da pravilniki o izobrazbi ne navajajo le akademskega naziva, ampak natančno določajo, kateri študijski programi, stopnje in smeri se štejejo za ustrezne za posamezno delovno mesto v ŠSS – vključno s prehodnimi in enakovrednimi kvalifikacijami za diplomante predbolonjskih programov. Prav zato ni mogoče poenostavljeno trditi, da je za zaposlitev v ŠSS dovolj »kakršnakoli diploma iz pedagogike« ali »katerikoli magisterij iz psihologije« – ustreznost je treba preveriti v veljavnem pravilniku za konkretno vrsto in stopnjo šole.

Različni profili svetovalnih delavcev med univerzitetnim izobraževanjem pridobijo in razvijejo različna znanja in kompetence, iz opisa katerih pa je razvidno, da so nekateri ožje profilirani kot drugi (Bizjak, 2014). Pedagog je širše profiliran z izrazito sposobnostjo za pedagoške, vzgojne, razvojno-preventivne in kurikularne naloge; psiholog prispeva diagnostično in psihoterapevtsko znanje; socialni delavec je usmerjen v socialne stiske in skupnostni pristop; socialni pedagog se posebej ukvarja z vedenjskimi in čustvenimi motnjami; specialni in rehabilitacijski pedagog ter inkluzivni pedagog skrbita za učence s posebnimi potrebami in usmerjanje.

Gregorčič Mrvar in Resman (2019) na podlagi podatkov ministrstva ugotavljata, da v osnovnih šolah prevladujeta profila pedagoga in psihologa, v srednjih šolah pa je med svetovalnimi delavci večji delež psihologov, saj v šolah prevzemajo tudi vlogo učiteljev. V vrtcih so med strokovnimi profili najbolj zastopani pedagogi. Gregorčič Mrvar idr. (2020) izpostavljajo, da med profili obstajajo tudi pomembne razlike v

poznavanju in sprejemanju programskih smernic: pedagogi in socialni delavci jih upoštevajo v večji meri kot psihologi in socialni pedagogi (prav tam).

### 2.3.2 Vloga pedagoga kot svetovalnega delavca

Gregorčič Mrvar in Resman (2019; gl. tudi Gregorčič Mrvar idr., 2026) v članku o vlogi pedagoga v vzgojno-izobraževalni ustanovi poudarjata, da pedagog kot svetovalni delavec zavzema posebno mesto v ŠSS: je edini profil, katerega celotna strokovna usposobljenost izhaja neposredno iz pedagogike – vede o vzgoji in izobraževanju.

Tako pedagog kot strokovnjaki za raziskovanje pedagoške teorije in prakse, razvoj pedagoških ved ter vzgojno-izobraževalne dejavnosti, za reševanje pedagoških vprašanj, povezanih z organizacijo in pedagoškim vodenjem institucij, za razvoj programov ter načrtovanje vzgojno-izobraževalnih procesov in pedagoško svetovanje deluje na strokovnih področjih, ki se vežejo tako na delo vzgojno-izobraževalne ustanove nasploh oz. zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v celoti kot tudi na neposredno pomoč otrokom in mladostnikom pri učenju ter napredku na vseh področjih razvoja. Njegovo delovanje in kompetence lahko umestimo v štiri strokovna področja dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi: razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote; neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu; svetovalno delo in pomoč otrokom in mladostnikom ter staršem; razvijanje in sooblikovanje sistemskih rešitev v vzgoji in izobraževanju. Področja dela in kompetence pedagoga sodijo med pomembne dejavnike, na podlagi katerih se gradi njegova identiteta.

Pedagog je torej v posebno dobrem položaju, da deluje na *razvojni* ravni ŠSS – na ravni institucionalnega razvoja šole kot skupnosti. To ne pomeni, da se ne ukvarja s posameznimi učenci, temveč da je njegova vloga inherentno *sistemska*: spremembe pri posamezniku vidi v kontekstu sprememb v okolju, ki ta posameznik oblikuje (Resman, 1999; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2026).

## 2.4 Naloge in področje dela šolske svetovalne službe

### 2.4.1 Izhodišče

Programske smernice (2008a, 2008b, 2008c, 2024) opredeljujejo, da se svetovalna služba vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v vrtcih, šolah, zavodih in domovih prek treh osnovnih dejavnosti: razvojnih in preventivnih

dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije ter dejavnosti pomoči, ki se med seboj prepletajo in skupaj zagotavljajo celovitost njenega prispevka.

*Razvojne in preventivne dejavnosti* so del razvojnih nalog šole kot institucije: ŠSS se vključuje v analitično-razvojno delo, načrtuje preventivne programe in koordinira razvojne projekte – ne le rešuje nastale probleme, temveč gradi pogoje, da do njih čim redkeje pride. Resman (1999) poudarja, da šola, ki nima preventivnih programov, dela le »s tistimi, ki že imajo probleme«. *Dejavnosti načrtovanja in evalvacije* so pogoj za sistematičnost in kakovost vsega drugega dela: brez načrtovanja ni celostnosti, brez evalvacije ni razvoja (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Bezić idr., 2003). *Dejavnosti pomoči* pa so vse tiste naloge, ki odgovarjajo na potrebo po pomoči katerega koli udeleženca vzgojno-izobraževalnega dela – učencev, staršev, učiteljev, ravnatelja. Bistveno je, da je pomoč v konceptu ŠSS razumljena kot *soudeležnost* v procesu skupaj z udeležencem, ne namesto njega (Resman idr., 1999).

Te tri vrste dejavnosti se uresničujejo znotraj petih vsebinskih področij dela, ki jih opredeljujejo Programske smernice (2024) – in ki so bila v posodobitvi leta 2024 prestrukturirana glede na prejšnjo različico iz leta 1999.

#### **2.4.2 Pet področij dela po Programskih smernicah (2024)**

Programske smernice (2024) opredeljujejo pet skupnih področij svetovalnega dela, ki veljajo za vse ravni vzgoje in izobraževanja – vrtec, osnovno šolo, srednjo šolo in dijaški dom – pri čemer so naloge znotraj vsakega področja prilagojene razvojnim posebnostim posamezne stopnje. Področja se med seboj delno prekrivajo, saj je kategorizacija okvirna in namenjena celovitemu prikazu dejavnosti (Programske smernice, 2024). Znotraj teh področij svetovalni delavec v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo in ugotovljenimi potrebami vzgojno-izobraževalnega zavoda avtonomno določa prioritete naloge in jih vključuje v letni delovni načrt, usklajen z razvojnim načrtom in letnim delovnim načrtom ustanove.

Skupnih pet področij je:

1. varno, spodbudno in vključujoče okolje,
2. celostni razvoj in dobrobit/blagostanje otrok oz. učencev oz. dijakov,
3. igra in učenje otrok (v vrtcu) oz. učenje in poučevanje (v osnovni in srednji šoli ter dijaškem domu),

4. uvajanje novincev in prehodi otrok (v vrtcu) oz. vzgojno-izobraževalni prehodi (v osnovni in srednji šoli ter dijaškem domu),
5. razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj.

V nadaljevanju je vsako področje opisano kot skupno izhodišče, z opozorili na specifikke posameznih stopenj.

### ***Področje 1: Varno, spodbudno in vključujoče okolje***

To področje zajema vse dejavnosti ŠSS, usmerjene v ustvarjanje in vzdrževanje takšnega vzgojno-izobraževalnega okolja, v katerem se vsak otrok in mladostnik počuti sprejet, varen in spodbuden za učenje in razvoj. Gre za enega temeljnih pogojev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela: brez varnega in spodbudnega okolja nobeni drugi pedagoški naporji ne morejo doseči zelenega učinka.

Na ravni vrtca to vključuje svetovanje vzgojiteljem pri oblikovanju pozitivne skupinske dinamike, spodbujanje inkluzivnih praks in preprečevanje izključevanja, svetovanje pri vzpostavljanju jasnih rutinskih okvirov, ki otrokom zagotavljajo predvidljivost in varnost. V osnovni šoli se to področje razteza na preventivne programe proti nasilju in spletnem nasilju, sodelovanje pri oblikovanju in evalvaciji vzgojnega načrta, posvetovalno delo z razredniki glede oddelčne klime in reševanje konkretnih situacij nasilja, diskriminacije ali izključenosti. V srednji šoli in dijaškem domu pa so poudarki prilagojeni razvojnim značilnostim mladostništva: soočanje z identitetnimi izzivi, tvegana vedenja, medsebojni odnosi v skupnostih dijakov, vzpostavljanje kulture strpnosti in spoštovanja v zahtevnejšem socialnem okolju.

Skupno vsem stopnjam je, da svetovalni delavec ne deluje le reaktivno (ob incidentih), ampak sistematično razvija pogoje za varno in vključujoče okolje – torej razvojno-preventivno.

### ***Področje 2: Celostni razvoj in dobrobit/blagostanje otrok, učencev in dijakov***

Programske smernice (2024) uvajajo pojem dobrobit/blagostanje (angl. *well-being*) kot osrednji cilj svetovalnega dela: gre za stremljenje k zadovoljstvu z življenjem, skrb za telesno in duševno zdravje, dobre odnose ter sprejetje trajnostnega življenjskega sloga. To področje odraža premik od ozko intervencijskega k celostno razvojnemu razumevanju vloge ŠSS.

V vrtcu je poudarek na spodbujanju optimalnega celostnega razvoja otroka ob upoštevanju individualnih razlik in zgodnjem prepoznavanju dejavnikov tveganja. Svetovalni delavec svetuje vzgojiteljem in staršem, kako razumeti in podpirati otrokov razvoj, ter usmerja k zunanjim specialistom, kadar je to potrebno. V osnovni šoli se to področje navezuje na podporo učencem pri telesnem, osebnem in socialnem razvoju: krepitev pozitivne samopodobe, socialnih kompetenc, čustvene regulacije in spoprijemanja s stresnimi situacijami. Posebno pozornost zahtevajo učenci s posebnimi potrebami, priseljenci, nadarjeni in tisti, ki prihajajo iz socialno ranljivih okolij. V srednji šoli in dijaškem domu so izzivi dobrobiti pri dijakih intenzivni: identitetno oblikovanje, vrstniški pritiski, stres v zvezi z učnimi dosežki, duševnozdravstvene stiske ter – v dijaškem domu – izzivi skupnostnega bivanja.

Empirična slika (Gregorčič Mrvar idr., 2020) kaže, da je področje telesnega, osebnega in socialnega razvoja eno tistih, kjer svetovalni delavci v praksi opravijo razmeroma velik delež nalog ( $M = 3,54$  v OŠ), kar odraža visoko potrebo po tej vrsti podpore.

### ***Področje 3: Igra in učenje/Učenje in poučevanje***

To področje je v vrtcu poimenovano *igra in učenje otrok*, na ostalih stopnjah pa *učenje in poučevanje* – kar poudarja razvojno ustreznost pristopov in hkrati kontinuiteto skupnega cilja: podpora kakovostnemu učenju in poučevanju skozi celotno vzgojno-izobraževalno pot.

V vrtcu je poudarek na razumevanju igre kot primarnega konteksta učenja in razvoja otroka. Svetovalni delavec svetuje vzgojiteljem pri načrtovanju spodbudnega učnega okolja, pri upoštevanju individualnih stilov in tempa učenja ter pri integraciji otrok s posebnimi potrebami. V osnovni šoli se to področje razširi na posvetovalno delo z učitelji o sodobnih pristopih poučevanja, individualizacijo in diferenciacijo, prepoznavanje učnih težav ter podporo učencem pri razvijanju učnih strategij in navad. Poudarjeno je, da svetovalni delavec ni le »servis za problematične učence«, ampak aktiven strokovni sogovornik učiteljev pri izboljšanju kakovosti poučevanja za vse učence. V srednji šoli je to področje posebej aktualno v kontekstu zahtevnejšega akademskega dela in priprave na nadaljnje izobraževanje ali vstop na trg dela.

Empirična analiza (Gregorčič Mrvar idr., 2020) je pokazala, da svetovalci področje poučevanja visoko vrednotijo – tako v osnovnih ( $M = 4,20$ ) kot v srednjih šolah ( $M = 4,61$ ) – a hkrati ugotavljajo, da posvetovalno sodelovanje z učitelji na tem področju ostaja premalo razvito. Hkrati pa ostaja eno od področij, kjer je potencial za globlje posvetovalno sodelovanje z učitelji premalo izkoriščen.

#### ***Področje 4: Uvajanje novincev in prehodi/Vzgojno-izobraževalni prehodi***

Prehodi so v življenju otrok in mladostnikov kritični trenutki, ko so posebej ranljivi in ko je podpora ŠSS izjemnega pomena. Programske smernice (2024) temu področju namenjajo posebno pozornost na vseh stopnjah, saj prehodi niso le logistična vprašanja, temveč razvojno-psihološki in socialni procesi.

V vrtcu je to področje poimenovano *uvajanje novincev in prehodi otrok* ter zajema uvajanje otrok ob vstopu v vrtec, prehode med skupinami in prehod v osnovno šolo. Svetovalec svetuje vzgojiteljem in staršem, kako ta prehoda čim bolj podpreti. V osnovni šoli so ključni prehodi: vstop v šolo, prehod med razrednim in predmetnim poukom, prehod v višjo stopnjo (5. razred) ter prehod v srednjo šolo, ki vključuje karierno svetovanje. V srednji šoli in dijaškem domu so prehodi usmerjeni v karierno vzgojo in orientacijo: pomoč dijakom pri izbiri poklicne poti, informiranje o možnostih nadaljnjega izobraževanja ali vstopa na trg dela, svetovanje ob predčasnem opuščanju šolanja.

Karierna orientacija je v slovenskem prostoru specifično področje, pri katerem ŠSS tesno sodeluje z Zavodom RS za zaposlovanje in zunanjimi institucijami.

#### ***Področje 5: Razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj***

To področje je eno najpomembnejših za razumevanje razvojne vloge ŠSS in hkrati tisto, ki jo konceptualno ločuje od zgolj intervencijsko usmerjene storitve. Programske smernice (2024, str. 30) poudarjajo, da ima svetovalni delavec »zaradi širokega poznavanja posameznih podsistemov vzgojno-izobraževalnega zavoda pomembno vlogo v odnosu do vodstva in strokovnih delavcev«.

Na vseh stopnjah to področje zajema: sodelovanje pri oblikovanju vizije in strateških dokumentov šole (razvojni načrt, letni delovni načrt), sodelovanje pri zagotavljanju kakovosti in samoevalvaciji, vključevanje v razvojne in inovativne projekte, podporo

profesionalnemu razvoju zaposlenih (izobraževanja, supervizija, izmenjava dobrih praks), sodelovanje na strokovnih organih šole ter povezovanje s svetovalnimi delavci zunaj ustanove in z zunanjimi institucijami. Prav tako je pomembno sistematično načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja svetovalnega delavca.

To področje je skupno vsem trem ravnam brez bistvenih terminoloških razlik – kar poudarja, da je razvojna vloga ŠSS enakovredna na vrtčevski, osnovnošolski in srednješolski ravni.

### 2.4.3 Primerjava z razvrstitvijo iz leta 1999

Bralec, ki pozna prejšnjo razporeditev področij dela (Resman idr., 1999; Programske smernice, 1999, 2008a, 2008b, 2008c), bo opazil, da posodobitev iz leta 2024 prinaša prestrukturiranje, ne pa vsebinskega preloma. Prejšnja razporeditev je vsebovala področja: učenje in poučevanje; šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni in socialni razvoj; šolanje in karierna orientacija; socialno-ekonomske stiske. Nova razporeditev te vsebine ohranja, a jo drugače organizira: eksplicitno izpostavlja dobrobit in blagostanje kot krovni cilj, združuje nekatere vsebine (npr. varnost in klima sta zdaj skupaj v 1. področju), dodaja razvojno dimenzijo prehodov kot samostojno področje in jasneje poudarja razvojno vlogo ŠSS na ravni celotne ustanove. Novost je tudi pojem »dobrobit/blagostanje« (angl. *well-being*), ki odraža mednarodni razvoj stroke in sistemsko skrb za duševno zdravje otrok in mladostnikov.

## 2.5 Položaj šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalni ustanovi

### 2.5.1 Šolska svetovalna služba kot integralni del šole

Eno temeljnih izhodišč slovenskega koncepta ŠSS je, da je **ta integralni del šole – ne zunanja** služba, ne izolirana enota, ločena od pedagoškega procesa, temveč nepogrešljiv element celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Empirična potrditev tega načela je izrazita: po rezultatih raziskave med slovenskimi ravnatelji in učitelji je kar 95,1 % ravnateljev in 95,7 % učiteljev opredelilo ŠSS kot integralni del vsake šole (Valenčič Zuljan idr., 2011; prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Interno svetovalno delo šolske svetovalne službe je sestavni del vzgojno-izobraževalne ustanove. Ker je svetovalnik zaposlen na šoli, izhaja njegovo delo neposredno iz šolskega dela in šolske situacije. To mu omogoča poglobljeno

poznavanje šolskih problemov, učencev, razredne in šolske klime ter dinamike odnosov med vsemi udeleženci. Ker je prisoten in dostopen vsak dan, se med njim in učenci, starši ter učitelji lažje vzpostavi zaupanje, njegove svetovalne storitve pa so konkretno prilagojene potrebam prav te skupnosti. Ključna prednost interne svetovalne službe je njena razvojno-preventivna usmerjenost: ker pozna šolsko okolje, lahko proaktivno prepozna dejavnike tveganja in deluje, preden se težave zaostrijo. Pomembno pa je poudariti, da interna svetovalna služba nikakor ne deluje izolirano -- sama po sebi vzpostavlja in vzdržuje pomen sodelovanja z eksternimi svetovalnimi delavci in zunanjimi ustanovami (Resman idr., 1999; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

**Preglednica 1: Primerjava internega in eksternega svetovanja**

Značilnost	Interno svetovanje	Eksterno svetovanje
Izhodišče dela	Izhaja iz šolskega dela in šolske situacije	Vnaprej postavljen vsebinski koncept dela
Poznavanje šolskih problemov	Poglobljeno poznavanje	Omejeno poznavanje konkretnih šolskih problemov
Pristop	Bolj fleksibilen, prilagojen kontekstu	Bolj direktivno
Usmerjenost	Preventivno delovanje	Kurativna usmerjenost
Naravnost	Sistemska	Individualna naravnost
Zaupanje	Lažje vzpostavljivo (vsakodnevna prisotnost)	Težje vzpostavljivo; nevarnost stigmatizacije
Kakovost svetovalnih storitev	Konkretno, prilagojene skupnosti	Bolj splošne
Odnos med interno in eksterno službo	Poudarja pomen medsebojnega sodelovanja z eksternati	Partnerski odnos s šolsko svetovalno službo

Vir: povzeto po Resman idr., 1999; gradivo predavanj pri predmetu Šolsko svetovanje (2022); Gregorčič Mrvar idr., 2020.

Eksterno svetovalno delo pa izvajajo strokovnjaki iz ustanov zunaj šole – centrov za socialno delo, svetovalnih centrov, zdravstvenih domov, nevladnih organizacij in podobnih. Zanje je značilno, da imajo vnaprej postavljeni vsebinski koncept dela, ki je pogosto bolj direktivno in kurativno usmerjen ter individualno naravnano. Ker ne poznajo dobro konkretnih šolskih problemov in razmer, so njihove svetovalne storitve navadno bolj splošne. Hkrati se pri eksternem svetovanju pogosteje pojavlja nevarnost stigmatizacije – napotitev k zunanji ustanovi je v očeh učencev in staršev pogosto zaznamovana z občutkom, da gre za »resen problem«. Kljub tem omejitvam je eksterno svetovanje nenadomestljivo v primerih, ko vrsta ali obseg težav presega kompetence šolskega svetovalnega delavca (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Med internim in eksternim svetovanjem ni ostrega nasprotja – nasprotno, Resman idr. (1999) poudarjajo, da je medsebojno dopolnjevanje obeh pogoj za kakovostno celostno obravnavo učenca. Šolski svetovalni delavec pri tem prevzema koordinacijsko vlogo: skrbi za kontinuiteto obravnave, posreduje med šolo in zunanjo ustanovo ter zagotavlja, da zunanji strokovnjak razume šolski kontekst učenca.

### 2.5.2 Razmerje med avtonomijo in sodelovanjem

Položaj ŠSS v hierarhiji vzgojno-izobraževalne ustanove je konceptualno zahteven: ŠSS deluje *zunotraj* šole in je del njenega sistema, hkrati pa mora imeti *strokovno avtonomijo*, ki ji omogoča etično in neodvisno presojo v korist učencev in njihovega razvoja. To dvojno razmerje opisuje Resman (1999) kot »**dual role**« – svetovalni delavec je hkrati del šolskega tima in neodvisen strokovnjak. Na nekoliko drugačne opredeljeno napetost dvojnih vlog šolskih svetovalnih delavcev opozarjata tudi Levy in Lemberger-Truelove (2021). Izpostavljata, da se nekateri šolski svetovalni delavci nenehno gibljejo med vlogo učitelja/vzgojitelja in vlogo svetovalca, pri čemer poudarjata potrebo po integraciji obeh vidikov v t. i. nedualno identiteto, ki presega razdvojenost vlog.

Ravnatelj je odgovoren za splošne pogoje dela ŠSS (materialni, kadrovski, organizacijski) in je ključen sogovornik pri oblikovanju razvojnih prioritet šole. Bečaj (v Resman idr., 1999) opozarja, da je kakovost tega sodelovanja v veliki meri odvisna od ravnateljevega razumevanja vloge in nalog ŠSS – predvsem od tega, ali ŠSS razume kot »*servis za učence*« ali kot *strateški vir razvoja celotne šole*.

### 2.5.3 Standard kadrovske zasedbe

Normative za zaposlitev šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji določajo pravilniki o normativih in standardih (za vrtce, osnovno oziroma srednjo šolo). Ustreznost normativov neposredno vpliva na možnosti preventivnega in razvojnega dela: ko je svetovalac preveč obremenjen z intervencijskimi nalogami, za razvojno in načrtovalsko delo zmanjka časa in energije (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Praktično priporočilo je, da natančne normative (število učencev/oddelkov na svetovalnega delavca) preverite v Uradnem listu RS ali spletnih straneh pristojnega ministrstva za vzgojo in izobraževanje – konkretni pravilniki so se v zadnjih letih večkrat dopolnjevali.

## 2.6 Šolska svetovalna služba med preteklostjo in prihodnostjo: odprti izzivi

Gregorčič Mrvar idr. (2020) v monografiji *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* identificirajo vrsto izzivov, s katerimi se ŠSS sooča v sodobnem obdobju:

**Razkorak med normativnim in realnim.** Programske smernice postavljajo visoke standarde za razvojno in preventivno delo, empirična slika pa kaže, da je ŠSS v praksi pogosto preveč usmerjena v intervencijsko reševanje problemov posameznih učencev – zlasti v zvezi s socialno-ekonomskimi stiskami in posebnimi potrebami.



Slika 3: Organiziranost, naloge in položaj šolske svetovalne službe  
Vir: lastna priredba

**Nezadostno posvetovalno delo z učitelji.** Eno najpomembnejših področij dela ŠSS – posvetovalno sodelovanje z učitelji pri poučevanju in razvoju pedagoških pristopov – ostaja premalo izkoriščeno. Razlogi so tako v preobremenjenosti svetovalnih delavcev kot v kulturi šole, ki ne spodbuja vedno tovrstnega timskega dela.

**Razlike med strokovnimi profili.** Interdisciplinarnost ŠSS je njena prednost, a hkrati izziv: različni profili imajo različna strokovna izhodišča, različno razumejo vlogo ŠSS in različno sprejemajo programske smernice. To zahteva nenehno medsebojno strokovno usklajevanje in skupno oblikovanje identitete ŠSS.

**Digitalizacija in sodobni izzivi.** Epidemija covid-19 je korenito spremenila pogoje dela ŠSS in razgalila ranljivosti, ki jih je bilo v »normalnih« razmerah mogoče deloma prezreti – zlasti neenakost v dostopu do šolanja, krhkost duševnega zdravja otrok in mladostnikov ter pomen osebnih stikov in odnosov v vzgojno-izobraževalnem procesu (Gregorčič Mrvar in Šteh, 2022).

## 2.7 Sklep

Iz tega poglavja izhajajo tri ključne spoznavne točke, h katerim se bomo vračali skozi celoten učbenik. Prva je spoznanje, da je ŠSS po svoji naravi prvenstveno pedagoška, vzgojna in razvojno-preventivna in ne interventna služba. To ni zgolj normativna zahteva programskih smernic, temveč izhaja iz temeljnega razumevanja, kaj je namen vzgojno-izobraževalnih ustanov in ciljev vzgoje in izobraževanja: podpora optimalnemu razvoju in učenju vsakega otroka in mladostnika. Kadar je ŠSS preveč zaposlena z gašenjem kriz, njene razvojne zmogljivosti ostajajo neizkoriščene – in to je eden najpomembnejših izzivov, ki ga kaže sodobna empirična slika (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Druga točka je razumevanje položaja ŠSS kot integralnega, a avtonomnega dela šole. Svetovalec ni niti podrejen servis vodstva niti izoliran specialist brez stika s pedagoškim procesom. Je strokovnjak, ki deluje *znotraj* šolske skupnosti, a po lastni strokovni in etični presoji – kar zahteva tako osebno poklicno zrelost kot institucionalne pogoje, ki to avtonomijo ščitijo.

Tretja točka je zavedanje o interdisciplinarnosti kot posebni vrednosti in hkrati zahtevnem izzivu slovenskega modela. Različni profili v ŠSS prinašajo različna znanja in različne poglede na iste situacije. To bogastvo je smiselno le, kadar je utemeljeno na skupnem konceptualnem izhodišču in medsebojnem strokovnem dialogu – kar zahteva nenehno strokovno izpopolnjevanje, refleksijo in timsko kulturo.

## ZAKLJUČNA VAJA:

### Analiza konkretnih primerov iz svetovalne prakse

#### Cilj vaje

Študent zna razvrstiti konkretne primere dela šolskega svetovalnega delavca po vrstah dejavnosti (pomoč, razvojno-preventivna, načrtovanje in evalvacija) ter jih umestiti v ustrezna področja dela po Programskih smernicah (2024). Hkrati razvija zmožnost kritičnega razmisleka o prepletenosti področij v praksi ter reflektira lastna izhodiščna prepričanja o vlogi in delu šolske svetovalne službe v primerjavi s pridobljenimi strokovnimi spoznanji.

Preberite spodnje opise dela svetovalnega delavca in za vsakega določite:

1. H kateri vrsti dejavnosti spada (pomoč/razvojno-preventivna/načrtovanje in evalvacija)?
2. Na katero področje dela se nanaša po Programskih smernicah (2024):
  - področje 1: varno, spodbudno in vključujoče okolje
  - področje 2: celostni razvoj in dobrobit/blagostanje
  - področje 3: učenje in poučevanje
  - področje 4: vzgojno-izobraževalni prehodi
  - področje 5: razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj

Primeri:

1. Šolska svetovalka se z razrednikom dogovori o skupnih aktivnostih za izboljšanje oddelčne klime v 7. razredu, kjer je prisotno vrstniško zasmehovanje.
2. Svetovalni delavec vodi delavnico karijerne vzgoje za učence 9. razreda in jim pomaga pri spoznavanju poklicnih poti ter možnosti nadaljnega izobraževanja.

3. Svetovalka se sestane s starši učenca, ki se doma sooča s hudimi psihosocialnimi stiskami, in skupaj z njimi ter zunanjimi strokovnjaki koordinira multidisciplinarni tim.
4. Pedagog se posvetuje z učiteljico matematike glede prilagoditev poučevanja za učenca z učnimi težavami in skupaj načrtujeta diferencirane naloge za celoten oddelek.
5. Pedagog na šoli skupaj z ravnateljem in učiteljskim zborom načrtuje evalvacijo vzgojnega načrta za prihodnje šolsko leto.
6. Svetovalka opravi individualni pogovor z učencem, ki se sooča s tesnobo pred nastopi, in mu pomaga razviti strategije za uravnavanje stresa.

*Primerjajte svoje odgovore s kolegi in razpravljajte o primerih, kjer ste se odločili različno. kateri primeri so povzročili največ dvoma in zakaj?*

Namig za razpravo: Nekateri primeri se vsebinsko dotikajo več področij hkrati – to ni napaka, ampak odraz dejanske prepletenosti področij, ki jo Programske smernice (2024) tudi eksplicitno priznavajo.

### **Povratek k ogrevalni vaji**

Vrnite se k odgovorom, ki ste jih zapisali v uvodni vaji za ogrevanje. Primerjajte svoja izhodiščna prepričanja z znanjem, ki ste ga pridobili skozi poglavje. Zapišite odgovore na vprašanja

- katera vaša začetna prepričanja je teorija potrdila;
- katera je spremenila ali poglobila;
- katero novo vprašanje vam je poglavje odprlo?

## **DOMAČA NALOGA**

### **Področja dela šolskega svetovalnega delavca**

Nalogo opravite v okviru praktičnega usposabljanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

**Naloga 1:** Kartiranje področij dela (individualno)

V pogovoru s svetovalnim delavcem in/ali z opazovanjem dela v ustanovi zberite konkretne primere nalog, ki jih je svetovalac opravil v zadnjem mesecu ali dveh. Za vsak primer določite:

- na katerem od petih področij dela (po smernicah 2024) spada,
- ali gre pretežno za dejavnost pomoči, razvojno-preventivno dejavnost ali načrtovanje in evalvacijo,
- ali je bila naloga usmerjena na posameznika, skupino ali raven celotne ustanove.

Rezultate vnesite v preglednico (po vzorcu spodaj) in zberite vsaj 5 konkretnih primerov.

Opis naloge	Področje (1–5)	Vrsta dejavnosti	Raven delovanja
npr. individualni pogovor z učencem ob sumu na anksioznost	2 – dobrobit	pomoč	posameznik
...	...	...	...

**Naloga 2:** Kratak pisni komentar (½–1 stran).

Na podlagi zbranih primerov odgovorite na naslednji vprašanja.

1. Katera področja dela so v tej ustanovi najpogosteje zastopana in katera manj ali sploh ne? Kaj bi lahko bili razlogi za takšno porazdelitev?
2. Ali opazite razkorak med tem, kar predpisujejo programske smernice (razvojno-preventivna vloga ŠSS), in tem, kar se v praksi dejansko dogaja? Svojo oceno utemeljite s konkretnimi primeri iz preglednice.

**Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja****Temeljna slovenska literatura**

- Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Zavod RS za šolstvo.
- Praktični priročnik za operativno načrtovanje in evalvacijo dela ŠSS.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 49–55.

- Gregorčič Mrvar, P., Aužner, M., Domiter Protner, K., Koderman, M. in Rezar, T. (2026). Razvojno in pedagoško naravnano svetovalno delo: vloga pedagogov v praksi v kontekstu posodobljenih programskih smernic. *Šolsko svetovalno delo*, 30(1), 23-37. Dostopno: <https://doi.org/10.59132/ssd/2026/1/23-37>
- Študija, ki na podlagi podatkov iz prakse analizira, kako pedagogi kot šolski svetovalni delavci uresničujejo razvojno in pedagoško naravnano svetovalnega dela v kontekstu posodobljenih Programskih smernic (2024). Prispevek je ključen za razumevanje specifične vloge pedagoga v šolski svetovalni službi in za osmišljanje razlike med razvojno-preventivnim ter intervencijskim pristopom, ki je ena od rdečih niti tega poglavja.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K/d985e9fc-87d8-4509-8165-97bad1eb546c/PDF>
- Aktualna monografija z empirično analizo delovanja ŠSS v slovenskih šolah; nezamenljivo za razumevanje sodobnih izzivov.
- Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (ur.). (2022). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/339>
- Zbornik z aktualnimi prispevki, ki vsebuje tudi Resmanov retrospektivni pogled na uvajanje ŠSS v Sloveniji.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.
- Ključni pregledni članek o specifični vlogi pedagoga v ŠSS.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Izvirno in temeljno delo slovenskega utemeljitelja šolskega svetovalnega dela; nujno branje za razumevanje zgodovinskih in konceptualnih izhodišč.
- Programske smernice (1999). Nacionalni kurikulumni svet. Dostopno: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf)
- Izvirni temeljni dokument slovenskega šolskega svetovalnega dela, ki je po osamosvojitvi prvi sistemsko opredelil namen, načela in področja delovanja svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. (2024). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Temeljni normativni dokument za delovanje ŠSS; posodobitev smernic iz leta 1999.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Musek, J. in Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Temeljna monografija slovenskega šolskega svetovalnega dela; konceptualno izhodišče za programske smernice in nadaljnji razvoj stroke.
- Resman, M. (1999). Razvojna vloga svetovalne službe. V M. Resman idr., *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85–94). Zavod RS za šolstvo.
- Poglavje, ki natančno pojasni razvojno funkcijo ŠSS v nasprotju z zgolj interventno.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Pedagoški inštitut.
- Obravnava sistemskih vidikov izobraževanja in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v Sloveniji ter analizira ključne dejavnike, ki vplivajo na kakovost njihovega usposabljanja.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. (1996). Dostopno: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Temeljni zakonodajni okvir, ki ureja organizacijo, financiranje in upravljanje vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji ter določa pravni položaj, naloge in pogoje za zaposlovanje strokovnih delavcev, med katerimi so tudi šolski svetovalni delavci. Poznavanje

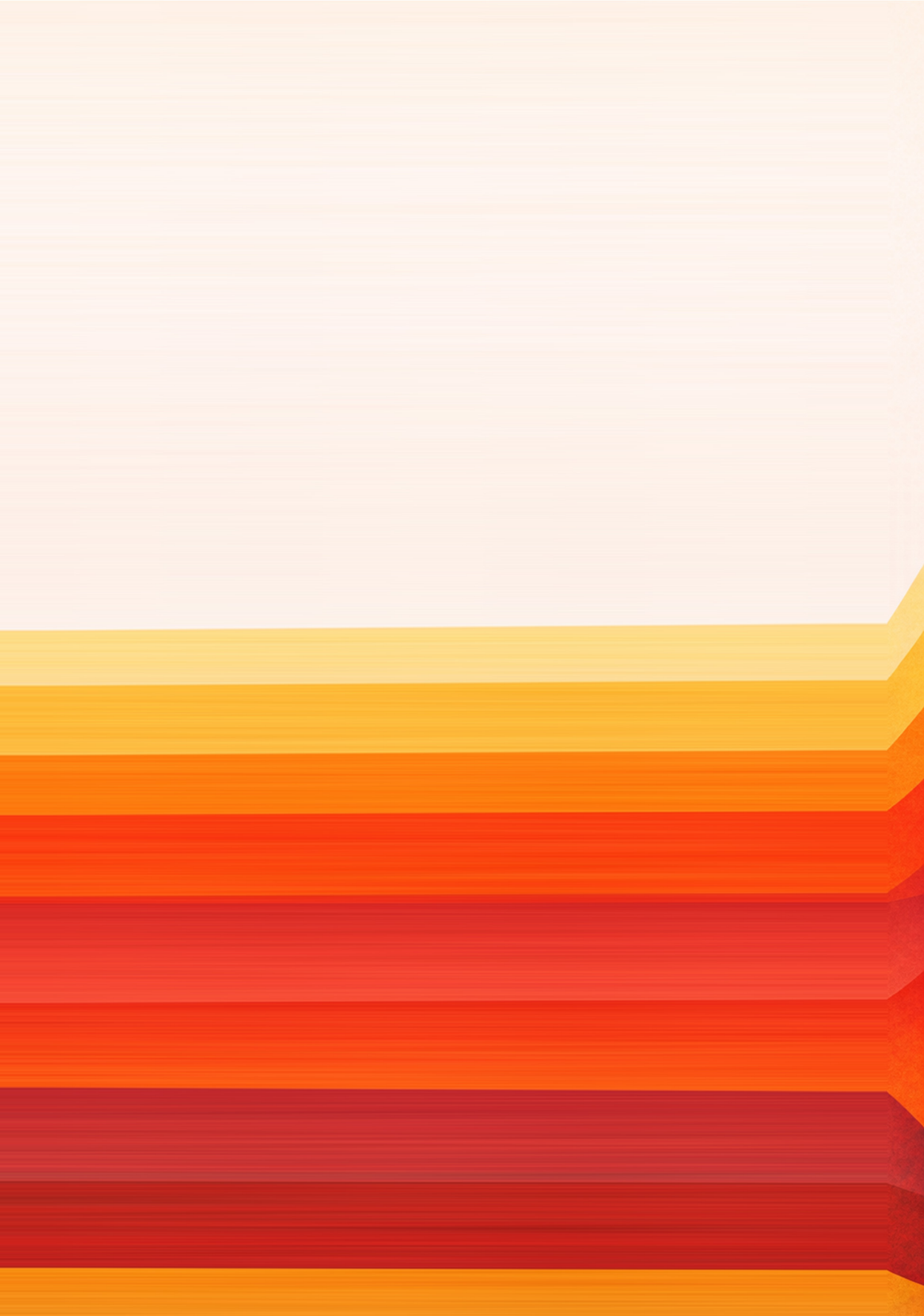
tega zakona je za vsakega bodočega svetovalnega delavca nujno, saj opredeljuje institucionalne pogoje, znotraj katerih poteka njegovo strokovno delo.

### Tuja literatura

- American School Counselor Association (ASCA). (2019). *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (4th ed.). ASCA.
- Temeljni ameriški model šolskega svetovalnega dela; osnova za primerjavo z evropskimi sistemi.
- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*. British Association for Counselling and Psychotherapy.
- Pregled mednarodnega stanja šolskega svetovalnega dela; izhodišče za primerjalno perspektivo.
- Levy, I. P. in Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator–Counselor: A Nondual Identity for School Counselors. *Professional School Counseling*, 24(1b), 1–7.
- Koncept »nedualitete identitete« šolskega svetovalnega delavca, ki hkrati združuje vlogo učitelja/vzgojitelja in svetovalca, ter argumentirata, da to ni protislovje, temveč strokovna prednost.
- Van Velsor, P. (2009). School counselors as social-emotional learning consultants: Where do we begin? *Professional School Counseling*, 13(1), 50–58.
- Obravnava vloge šolskega svetovalnega delavca kot konzultanta pri razvoju socialnih in čustvenih kompetenc učencev ter ponudi konkretna izhodišča za vključevanje načel socialnega in čustvenega učenja v svetovalno delo.

### Revije in spletni viri

- Društvo šolskih svetovalnih delavcev – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Gradiva, programske smernice, konceptualni dokumenti.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje – <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/razvoj-kadrov-v-solstvu/>
- Osrednji portal s celovitim normativnim okvirom za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Med ključnimi vsebinami so: pravilniki in pogoji glede ustreznosti izobrazbe strokovnih delavcev, pripravništvo in strokovni izpit, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, napredovanje v nazive ter vzajemno priznavanje poklicnih kvalifikacij. Za bodoče in zaposlene svetovalne delavce je stran temeljno referenčno mesto za preverjanje pogojev zaposlitve in karierni razvoj.
- Uradni list RS – <https://www.uradni-list.si>
- preverjanje normativnega okvirja: iskalni nizi: "*pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*", "*pravilnik o normativih za srednje šole*"
- Zavod RS za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Gradiva, programske smernice, konceptualni dokumenti.



## POGLAVJE 3:

# Načela šolskega svetovalnega dela

## 3.1 Uvod

Prvo in drugo poglavje sta vas uvedli v temeljne pojme, izhodišča in dejavnosti šolskega svetovalnega dela ter vam ponudilo konceptualni okvir šolskega svetovalnega dela. To poglavje pa se ukvarja z vprašanjem, *kako* in *zakaj* — torej s tistimi vrednotnimi in etičnimi izhodišči, ki svetovalnega delavca usmerjajo pri vsakodnevnih odločitvah, dilemah in izzivih. Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024) opredeljujejo, da svetovalni delavec pri svojem delu upošteva etični kodeks svoje stroke in Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Rupar, 1998). Prav tako poudarjajo, da je svetovalna služba enako dostopna vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter da si prizadeva, da je njena podpora razvidna in dostopna vsem, še posebej spregledanim posameznikom in skupinam.

Načela šolskega svetovalnega dela niso abstraktne teorije, ampak živa vodila, ki se neposredno odražajo v kakovosti odnosa z učenci, starši in učitelji ter v etičnosti vsakega posameznega ravnanja. Uvodna vaja za ogrevanje vas bo spodbudila, da pred branjem teorije premislite o lastnih vrednotah in o tem, kaj bi vas pri delu z ljudmi vodilo v zahtevnih situacijah. Poglavje nato sistematično predstavi štiri

temeljna načela, ki jih opredeljujejo Programske smernice (2024), formalni okvir ter etični kodeks z njegovimi funkcijami in temeljnimi zavezami. Posebno pozornost namenjam etičnim dilemam, s katerimi se svetovalni delavci srečujejo v praksi – saj je ravno zmožnost etičnega razmišljanja in odločanja v kompleksnih situacijah ena najpomembnejših kompetenc, ki jih boste razvijali na svoji profesionalni poti.

## **VAJA ZA OGREVANJE: Kaj vodi delo svetovalca?**

### **Cilj vaje**

Študenti pred branjem teoretičnih vsebin razmislijo o vrednotah, normah in načelih, ki naj bi vodila delo šolskega svetovalnega delavca, ter razvijajo občutek za etične dileme v svetovalnem delu.

### **Potek vaje (15–20 minut)**

#### 1. korak:

Individualna refleksija (5 minut) Predstavljajte si, da ste ravnokar začeli delo kot šolski svetovalni delavec. Zapišite tri do pet temeljnih načel ali pravil, po katerih bi se v svojem delu ravnali. Pri tem razmislite:

- Kaj je za vas najpomembnejše pri delu z učenci?
- Katere vrednote bi vodile vaše odločitve?
- Kaj bi naredili, če bi se znašli v dilemi med različnimi možnostmi?

Primeri vprašanj, ki vam lahko pomagajo:

- Ali bi vedno deloval v dobro učenca, tudi če bi to pomenilo konflikt z vodstvom?
- Kako pomembna je za vas zaupnost pogovora z učencem?
- Ali bi vedno spoštovali željo učenca ali starša?

## 2. korak:

Delo v skupinah (10 minut) V skupini po 3–4 študente delite svoja načela. Poskusite oblikovati skupni seznam 5 ključnih načel, ki bi jih vsi podprli. Pri tem razpravljajte:

- Kje se vaša načela ujemajo?
- Kje prihaja do razlik in zakaj?
- Katera načela so po vašem mnenju najpomembnejša za šolsko svetovalno delo?

## 3. korak:

Predstavitve (5 minut) Vsaka skupina predstavi svoje ključno načelo celotni skupini.

### Refleksija

Po branju teoretičnega dela se vrnite k svojim zapisom in primerjajte svoja intuitivna načela s strokovnimi načeli, ki jih opredeljujejo Programske smernice.

## 3.2 Temeljna načela šolskega svetovalnega dela

Programske smernice svetovalnega dela (2024) opredeljujejo štiri skupine temeljnih načel, ki vodijo delo šolske svetovalne službe. Ta načela se med seboj prepletajo in dopolnjujejo ter skupaj tvorijo celovit okvir za strokovno in etično delo.

### 3.2.1 Načelo strokovnosti

Načelo strokovnosti je temeljno vodilo, ki določa, da svetovalni delavci pri svojem delu udeležujejo znanstvena in strokovna spoznanja posameznih strok ter kompetence, uresničujejo etične kodekse ter vzpostavljajo in vzdržujejo sodelovalni ter svetovalni odnos (Programske smernice, 2024).

Strokovnost se kaže v več dimenzijah. Prvič, svetovalni delavec mora svoje delo opreti na sodobna znanstvena spoznanja s področja pedagogike, psihologije, sociologije, specialne pedagogike in drugih relevantnih ved. To pomeni, da izbira metode in pristope, ki imajo empirično podlago in so strokovno priznani. Drugič, strokovnost vključuje tudi nenehno strokovno izpopolnjevanje, saj se znanje in

pristopi v svetovalnem delu nenehno razvijajo. Tretjič, strokovnost zahteva kritično refleksijo lastne prakse in pripravljenost za spreminjanje pristopov, kadar se ti izkažejo za neučinkovite.

Gregorčič Mrvar in Resman (2019) poudarjata, da je pedagog kot šolski svetovalni delavec ključni strokovni sodelavec pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev šole ter da njegova vloga presega zgolj kurativno-individualne intervencije in sega v razvojno-preventivno delovanje na ravni celotne ustanove. Strokovnost torej ni le osebna lastnost posameznega svetovalca, temveč se izraža v kakovosti celotne svetovalne službe in njenem prispevku k razvoju šole.

Ključni del načela strokovnosti je vzpostavljanje in vzdrževanje sodelovalnega ter svetovalnega odnosa. Ta odnos temelji na več elementih, ki jih moramo razumeti kot medsebojno povezane in soodvisne. Prvi element je prostovoljnost vstopa v svetovalni odnos, ki pomeni, da se posameznik za sodelovanje odloči svobodno, brez prisile. Izjeme so le posebni primeri, ko je ogrožen otrok, mladostnik ali kdo drug, in je torej intervencija nujna tudi brez soglasja. V takšnih primerih prevlada načelo dobrobiti in varnosti otroka nad načelom prostovoljnosti.

Drugi pomemben element je začetni dogovor o sodelovalnem in svetovalnem procesu. To pomeni, da svetovalci skupaj z učencem, staršem ali učiteljem jasno opredelita pričakovanja, cilje in način dela. Ta dogovor vzpostavlja okvir za medsebojno spoštovanje, zaupanje, razumevanje in doseganje ciljev svetovanja. Pomembno je, da so vloge jasne in da vsi udeleženci razumejo, kaj lahko pričakujejo od svetovalnega procesa in kaj so njihove odgovornosti.

Tretji element je ustvarjanje in ohranjanje zaupanja. Gre za proces, ki vključuje doslednost svetovalca, zanesljivost, uresničevanje obljubljenega, potrpežljivost, upoštevanje in sprejemanje različnih mnenj, posameznikovih izkušenj in čustev ter individualnih razlik. Pomembno je aktivno poslušanje, jasnost, iskrenost in odprtost v komunikaciji ter postavljanje vprašanj, ki spodbujajo refleksijo in samostojno iskanje rešitev. Zaupanje ni enkratno dosežen cilj, ampak dinamičen proces, ki ga je treba nenehno vzdrževati in krepati.

Četrti element je zaupnost vsebine sodelovalnega ali svetovalnega odnosa. Zaupnost pomeni, da svetovalni delavec ne razkriva informacij, ki jih je prejel v okviru svetovalnega odnosa, razen v primeru ogroženosti otroka ali mladostnika. Pri tem se

spoštuje tudi pravila varstva osebnih podatkov, ki jih določa zakonodaja. Zaupnost je temelj za vzpostavitev iskrenega in odprtega odnosa, saj brez zagotovila, da bo povedano ostalo med svetovalcem in svetovancem, večina ljudi ne bi bila pripravljena deliti svojih težav, strahov in skrbi.

Peti element je *aktivna udeležba* otroka ali mladostnika in drugih posameznikov v svetovalnem procesu. V središču sodelovalnega ali svetovalnega procesa je dialog, v katerem vsi udeleženi sodelujejo pri oblikovanju zelenih izidov. To pomeni, da je tudi otrok ali mladostnik pripoznan kot pomemben in kompetenten sogovornik v skladu z njegovimi razvojnimi zmožnostmi in okoliščinami. Gre za podporo otroku ali mladostniku pri identifikaciji, načrtovanju, implementaciji in evalvaciji zanj pomembnih aktivnosti, pri čemer aktivnosti in odločitve oblikujemo in sprejemamo skupaj z njim in ne zanj. To se dogaja ob zavedanju medsebojne soodvisnosti in sorazmerne odgovornosti.

Šesti element, ki dopolnjuje načelo strokovnosti, je *celostni pristop*. Ta poudarja, da je posameznik vselej del ožjega ali širšega socialnega sistema, zato je treba poleg značilnosti posameznika upoštevati tudi značilnosti socialnega okolja. To pomeni, da svetovalni delavec ne obravnava učenca izolirano, ampak upošteva vpliv družine, vrstniške skupine, šolske kulture in širše družbe na njegovo funkcioniranje in dobrobit.

### 3.2.2 Načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti

Načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti je tesno povezano z načelom strokovnosti in opredeljuje položaj ter vlogo svetovalnega delavca v šolskem sistemu. Avtonomija svetovalnega delavca temelji na znanstvenih in strokovnih spoznanjih. To pomeni, da svetovalni delavec strokovna mnenja izraža prilagojeno sogovorniku, vendar vedno z namenom doseganja največje dobrobiti ali blagostanja otroka ali mladostnika (Programske smernice, 2024).

Pomemben vidik tega načela je, da svetovalni delavec ne glede na mišljenje ali pričakovanja drugih udeležencev, denimo ravnatelja, učiteljev ali staršev, posreduje mnenja, ki temeljijo na strokovnih spoznanjih in ugotovitvah. Pri strokovnih vprašanjih in o načinih svojega dela odloča samostojno. To ne pomeni, da bi svetovalni delavec deloval izolirano ali v nasprotju s sodelavci, ampak da ima pravico

in dolžnost zagovarjati strokovna stališča, tudi kadar ta niso v skladu s pričakovanji drugih.

V tem kontekstu Jeznik in Gregorčič Mrvar (2023) opozarjata, da je strokovna avtonomija svetovalnih delavcev umeščena v okvir delovanja prikritega kurikuluma, tj. implicitnih pričakovanj, norm in vrednot, vgrajenih v šolski sistem in institucionalno prakso. Avtorici ugotavljata, da je ta okvir pogosto neopazen, vendar kljub temu pomembno vpliva na delo svetovalnih delavcev. Zato poudarjata nujnost njegovega zavedanja ter kritične refleksije lastne vloge, ob hkratnem ohranjanju strokovne integritete v odnosu do institucionalnih zahtev.

Ključni del tega načela je pravica in dolžnost svetovalnega delavca, da odkloni vse naloge in zadolžitve, ki so v nasprotju z dobrobitjo otrok in mladostnikov, etičnimi načeli dela ter znanstvenimi in strokovnimi spoznanji. To je pomembna varovalka pred pritiski, ki bi lahko vodili v neprimerno ravnanje ali zlorabo položaja svetovalnega delavca. Če bi na primer ravnatelj od svetovalca zahteval, da prekrije primer nasilja v šoli ali da podpre odločitev, ki ni v korist učenca, ima svetovalni delavec pravico in celo dolžnost, da to zahtevo zavrne.

Svetovalna služba z lastno strokovno držo prispeva k strokovni avtonomiji in ugledu vzgojno-izobraževalne ustanove. Strokovna in povezana skupnost svetovalnih delavcev krepi prepoznavnost in svoj ugled v javnosti. To pomeni, da svetovalna služba ni zgolj izvajalka nalog, ki jih določi vodstvo šole, ampak aktivna soustvarjalka šolske kulture in politike.

Avtonomija pa ni brez odgovornosti. Svetovalni delavec samostojno odloča o pristopih svojega strokovnega dela, za kar prevzema polno odgovornost. Ima pravico in dolžnost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter dostopanja do sodobne literature ter preverjanja in nadgrajevanja svoje strokovnosti v programih profesionalne podpore in skupinah z namenom reflektiranja lastne prakse. To vključuje udeležbo na supervizijah, strokovnih srečanjih, študijskih skupinah ter aktivno spremljanje strokovne literature in raziskav.

Odgovornost se kaže tudi v tem, da svetovalni delavec dela le v okviru svojih kompetenc in zna prepoznati meje svojega znanja ter pravočasno napoti posameznika k drugemu strokovnjaku, kadar težave presega njegovo strokovno področje.

### 3.2.3 Načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela

Načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela poudarja, da svetovalna služba vzpostavlja in ohranja položaj, ki omogoča stalno in odprto profesionalno sodelovanje z vsemi udeleženci. Delo svetovalne službe je zaradi zahtevnosti in povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vidikov najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov (Programske smernice, 2024).

Interdisciplinarno sodelovanje svetovalnih delavcev znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove temelji na usklajeni, smiselni delitvi del glede na specifične kompetence posameznega profila ter na strokovni avtonomiji posameznika. To pomeni, da če svetovalno službo sestavljajo na primer pedagog, psiholog in socialni delavec, vsak prispeva svoje specifično znanje in spretnosti, skupaj pa tvorijo komplementarni tim. Takšno sodelovanje se izkazuje v vzajemni podpori, na primer pri obravnavi kompleksnih primerov, kjer je potreben pogled z različnih zornih kotov.

Gregorčič Mrvar in sodelavci (2020) na podlagi obsežne empirične raziskave o šolski svetovalni službi ugotavljajo, da je kakovostno sodelovanje med svetovalnimi delavci in drugimi strokovnimi delavci v šoli ključni dejavnik kakovosti svetovalnega dela. Poudarjajo, da partnerski odnos med svetovalnimi delavci, učitelji, vodstvom in starši ni samoumeven, temveč ga je treba načrtno graditi in vzdrževati.

Sodelovanje pa ni omejeno zgolj na svetovalne delavce med seboj. Temeljni element tega načela je tudi sodelovanje z učitelji, vodstvom šole, starši in zunanjimi institucijami. Svetovalni delavec je pogosto povezovalni člen med različnimi akterji, ki lahko skupaj prispevajo k reševanju težav ali podpori razvoja učenca. Na primer, pri delu z učencem z učnimi težavami svetovalni delavec sodeluje z učitelji pri prilagajanju metod poučevanja, s starši pri zagotavljanju podpornega okolja doma, morda pa tudi z zunanjimi strokovnjaki, kot je logoped ali specialni pedagog.

Timsko delo zahteva tudi določene organizacijske pogoje, kot so redni timski sestanki, jasen dogovor o vlogah in odgovornostih ter vzpostavitev učinkovite komunikacije med člani tima. Brez teh pogojev lahko pride do prekrivanja nalog, nesporazumov ali celo konfliktov, kar zmanjšuje učinkovitost dela.

### 3.2.4 Načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti

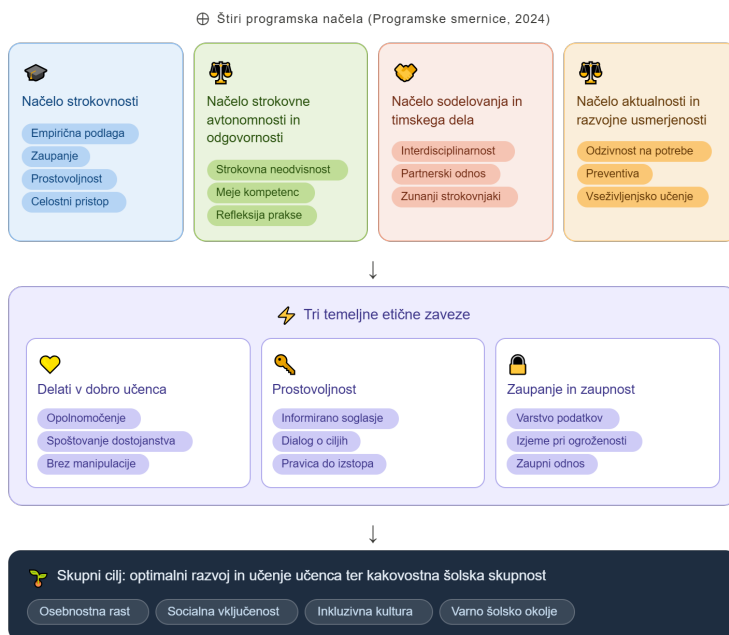
Načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti poudarja, da je svetovalna služba odzivna na aktualne potrebe in izzive v vzgojno-izobraževalnem okolju ter da je usmerjena v razvoj posameznika in celotne šolske skupnosti (Programske smernice, 2024).

Aktualnost pomeni, da svetovalna služba ne deluje po vnaprej določenem, togo strukturiranem programu, ampak je prilagodljiva in odzivna na spreminjajoče se potrebe. To vključuje prepoznavanje novih izzivov, kot so na primer pojav novih oblik nasilja, spremenjene družinske strukture, vpliv digitalizacije na mlade ali aktualne družbene krize. Svetovalni delavec mora biti pozoren na te spremembe in prilagajati svoje delo ter pristope. Kukanja Gabrijelčič in Kuntner (2021) med sodobnimi izzivi šolskega svetovalnega dela posebej izpostavljata naraščajočo kompleksnost potreb učencev in mladostnikov, ki zahteva od svetovalnih delavcev nenehno posodabljanje znanja in fleksibilnost pri izbiri pristopov – še posebej na področjih duševnega zdravja, digitalnega nasilja in vključevanja ranljivih skupin.

Razvojna usmerjenost pa pomeni, da svetovalna služba ni usmerjena zgolj v reševanje problemov ali krizne intervencije, ampak aktivno prispeva k razvoju vseh učencev ter k razvoju šole kot ustanove. To se kaže v preventivnih programih, razvojnih dejavnostih, delavnicah, projektih in drugih oblikah dela, ki spodbujajo osebnostni, socialni in učni razvoj učencev. Razvojna usmerjenost vključuje tudi sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih programov ter pri oblikovanju šolske kulture.

Načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti zahteva od svetovalnega delavca, da ostaja strokovno aktualen, da spremlja sodobne raziskave in trende ter da je pripravljen nenehno učiti in se razvijati. To je tudi razlog, zakaj je vseživljenjsko učenje in strokovno izpopolnjevanje nujni del profesionalnega delovanja svetovalnega delavca.

Strnjen prikaz temeljnih načel šolskega svetovalnega dela, vključno z etičnimi zavezami, ki bodo podrobneje obravnavane v naslednjem razdelku, prikazuje slika 4.



Slika 4: Temeljna načela šolskega svetovalnega dela

Vir: lastna priredba po Programskih smernicah (2024)

### 3.3 Formalni okvir, etični kodeks in etična načela kot izhodišča delovanja šolske svetovalne službe

Resman (1999b; prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2018) opozarja, da se šolsko svetovalno delo kot stroka oblikuje znotraj posamezne institucije, kot sta vrtec ali šola, pri čemer pridobiva posebnosti, značilne za delo v teh institucionalnih okoljih. To pomeni, da mora šolski svetovalni delavec pri svojem delu upoštevati dejstvo, da je uslužbenec vzgojno-izobraževalne ustanove, ki ima svoje cilje, naloge, svoj red in postavlja svoje vrednote, pravila ter norme (Gregorčič Mrvar in Resman 2018). Do njih se lahko opredeli, v vsakem primeru pa so to merila in smernice za njegovo odločanje, delovanje oziroma ravnanje ter sodelovanje z drugimi. Ne more in ne sme jih ignorirati. Ne glede na to pa lahko za slovensko šolsko svetovalno delo ugotovimo, da se uspešno izmika preveliki institucionalizaciji (Gregorčič Mrvar in Resman 2018.; Resman 1999). Šolsko svetovalno delo in svetovalni delavci niso tako regulirani kot učitelji; nimajo denimo svojega urnika, predmetnika in učnega načrta, tako kot ga ima učitelj. Urnik svetovalnega delavca je bolj fleksibilen, konceptualno in vsebinsko pa so mu pri delu v oporo Programske smernice (2024). Te mu

prepuščajo, da si znotraj osnovnih področij dela in temeljnih nalog v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo sam izbere prioritete naloge in skladno s tem oblikuje svoj letni delovni načrt.

»Splošnost« in »odprtost« uradnih smernic za delo svetovalne službe torej ne pomenita, da lahko svetovalni delavec dejavnosti v svetovalni službi in življenje ter delo v šoli prepusti nenačrtovanemu ali spontanemu toku dogodkov, ampak pomenita zahtevo, da operativno strokovno načrtuje svoje delo in v sodelovanju z drugimi stalno reflektira, kako vzpostavlja in vzdržuje ustrezne pogoje za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje (Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2023).

### 3.3.1 Formalni okvir – zakonodaja

Za zakon je značilna konsistentnost, univerzalnost, javnost, obvezna sprejetost in uveljavljanje ne glede na situacijo, sicer so predvidene sankcije za kršitev. Zakoni so konsistenten nabor pravil, ki so splošno (javno) sprejeta. To je okvir, ki se ga je pri delu in odnosih med ljudmi potrebno držati. Zakoni ne izražajo pričakovanj; ne gre za priporočilo, pač pa za obveznost, ki jo je potrebno spoštovati, se je držati (Resman, 1999). Gre za relativno zaprt (izčrpan) sistem pravil in regulacij, za katerimi stojijo sankcije, če se pravil ne spoštuje. Svetovalni delavec mora zakonodajo, povezano s področjem vzgoje in izobraževanja ter dela z učenci, poznati in jo pri delu upoštevati (Resman, 1999; prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2018).

### 3.3.2 Etični kodeks

Etični kodeks je temeljni dokument, ki opredeljuje normativni okvir za delo svetovalnih delavcev. Gre za zapisan skupek nazorov o dobrem in slabem vedenju, obnašanju, ravnanju in zadržanju v profesionalnem kontekstu (Gregorčič Mrvar in Resman, 2018; Rupar, 1998; Pečjak, 2005). Etični kodeks predstavlja najbolj bistvene nazore, ki strokovnim delavcem predstavljajo smernice za pravilno delo, vedenje in odnos.

Pomembno je razumeti, da etični kodeks ni statičen dokument, ampak odraža norme obnašanja, prepričanja, običaje in vrednote, ki imajo določeno časovno veljavnost, zato ga je potrebno spreminjati in prilagajati družbenim spremembam. Potrebno ga je jemati pragmatično, kar pomeni, da ni zbirka absolutnih pravil, ampak okvir za razmislek in odločanje. Etični kodeks postavlja pomembno pravilo, da mora

svetovalni delavec razsojati o etičnosti v vsakem posamičnem primeru, saj je etično delovanje vedno odvisno od konkretne situacije. To zahteva, da se svetovalni delavec v danih okoliščinah odloča sam, skladno s svojimi strokovnimi spoznanji in svojo človeško vestjo.

### 3.3.3 Funkcije etičnega kodeksa

Etični kodeks ima več pomembnih funkcij, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Prvič, ščiti učence, starše, učitelje in druge pred morebitnimi zlorabami svetovalnih delavcev. Brez jasnih etičnih standardov bi lahko prišlo do različnih oblik zlorabe položaja, od kršenja zaupnosti do manipulacije ali celo izkoriščanja ranljivih posameznikov. Drugič, etični kodeks inavgurira, to pomeni vsebuje in postavlja, skupne norme, etična izhodišča in pravila svetovalcev tako, da ščiti stroko ali poklic pred uničenjem od znotraj. Če bi vsak svetovalni delavec deloval po lastni presoji brez skupnih standardov, bi to vodilo v neskladnost, nepredvidljivost in izgubo zaupanja javnosti v stroko kot celoto. Tretjič, etični kodeks skupaj s formalni okvirom (zakonodajo) in strokovnim znanjem ščiti svetovalce pred javnostjo, konkretno pred neupravičenimi obtožbami. Ko svetovalni delavec deluje v skladu z etičnim kodeksom, formalnim okvirom in strokovnim znanjem lahko to jasno dokumentira in se brani pred morebitnimi očitki.

### 3.3.4 Tri temeljne etične zaveze

Etični kodeks šolskih svetovalnih delavcev temelji na treh temeljnih zavezah, ki so medsebojno povezane in skupaj tvorijo okvir etičnega delovanja (Etični kodeks ..., 1998; Resman, 1999).

#### *Delati v dobro učenca*

Prvo in najpomembnejše načelo je delati v dobro učenca ali klienta. To pomeni upoštevati integriteto posameznika in delati v njegovo dobro, torej s svojim ravnanjem ga ne spravljati v še večje težave. Najprej moramo spoštovati osebnost učenca kot človeka, ne glede na stopnjo njegove razvitosti, šolskega uspeha ali družbenega položaja.

Pomembno je razumeti, da cilj svetovalnega procesa ni zgolj neposredno zadovoljevanje trenutnih učenčevih potreb, ampak usposobiti učenca, da se bo sam sposoben spopadati s težavami, ki izvirajo iz njegovega razvoja, učenja ali socialnega okolja. Gre torej za opolnomočenje in ne za ustvarjanje odvisnosti od svetovalčeve pomoči.

Svetovalni delavec se mora zavedati vplivnosti svojega položaja in prevzemati zanj odgovornost. Učenci, še posebej mlajši, pogosto vidijo v svetovalnem delavcu avtoriteto in mu zaupajo. To zaupanje ne sme biti zlorabljeno. Prav tako mora biti svetovalni delavec previden pri uporabi novih metod, tehnik ali sredstev dela, saj mora vedno presoditi, ali so ta primerna in ne škodljiva za učenca.

Pomembno je tudi, da svetovalni delavec učenca ali starša ne sme izrabljati za propagando svojih prepričanj, idej ali politične usmeritve. Svetovalno delo ni prostor za uveljavljanje lastnih ideoloških stališč. Prav tako dejstvo, da svetovalni delavec pozna občutljive podatke o učencu ali družini, ne sme biti sredstvo moči nad njimi. Podatkov ne sme posredovati drugim, ki bi se z njimi lahko okoriščali ali jih zlorabili. Svetovalni delavec se ne sme povzdigovati nad klienta, temveč mora ohranjati spoštljiv, empatičen in partnerski odnos.

### **Prostovoljnost**

Druga temeljna zaveza je načelo prostovoljnosti. Svetovalni odnos naj bo volja in odločitev svetovanca. To pomeni, da se učenec, starš ali učitelj za sodelovanje s svetovalnim delavcem odloči prostovoljno in brez prisile. Ključni del načela prostovoljnosti je informiranost svetovanca. Učenec ali starš mora imeti informacije o poteku ali proceduri in namenih svetovanja, vlogi svetovalca in njegovih kompetencah, morebitnih ovirah in tveganju ter alternativnih možnostih, ki jih ima sogovornik oziroma svetovanec.

Svetovalni delavec in svetovanec delata skupaj na programu razvoja pomoči, ker je na ta način verjetnost za uspeh večja. To pomeni, da cilji in načini dela niso enostransko določeni s strani svetovalca, ampak nastajajo v dialogu. Pomembno je tudi, da je učenec ali starš seznanjen s pravico, da iz svetovalnega odnosa kadar koli izstopi. Nihče ne sme biti prisiljen v nadaljevanje svetovalnega procesa, če tega ne želi.

### **Zaupanje in zaupnost**

Tretja temeljna zaveza je zaupanje in zaupnost. Zaupanje je pogoj za uspeh svetovalnega dela, saj brez zaupanja učenec ne bo delil svojih težav, strahov in skrbi. Zaupnost je etična kategorija, ki se nanaša na zaščito povedanega pred razkrivanjem. Zaupnost ni absolutna: obstajajo situacije, ko bo svetovalni delavec brez soglasja svetovanca prekršil zaupnost, in sicer ko obstaja nevarnost samomora, ko svetovanec kaže, da utegne storiti kriminalno dejanje, ali ko je svetovanec žrtev kriminalnega dejanja, kot so zlorabe. V takšnih primerih je s strokovno-etičnega vidika včasih bolj etično prekršiti zaupnost kot jo ohraniti, saj gre za zaščito življenja ali telesne integritete posameznika.

Na vzpostavljanje zaupanja in zaupnosti med učencem in svetovalnim delavcem pa vplivata predvsem dva vidika (Gregorčič Mrvar in Resman, 2018): položaj učenca in položaj, ki ga ima svetovalni delavec v šoli. Prvi vidik se nanaša na dejstvo, da se pri šolskem svetovalnem delu srečujemo z otroki in učenci (mladoletniki), ki zaradi svoje starosti niso odgovorni zakonom. Zaradi tega nimajo tudi določenih pravic, ki jih sicer imajo odrasli. Čeprav imajo otroci, mladostniki svoje pravice, zakonodaja (ki ureja pravna razmerja znotraj družine ter varstvo pravic njenih članov) še vedno določa starše oz. skrbnike kot tiste, ki imajo pravico do svojih otrok. Drugi vidik pa se nanaša na položaj svetovalnega delavca v šoli kot instituciji, ki mu daje določena pooblastila in moč nad učenci. Poseben odnos pa se lahko vzpostavi tudi takrat, če je npr. svetovalni delavec v vlogi učitelja predmeta in ima v rokah usodo nad učenčevo oceno (Resman, 1999).

#### **3.3.5 Osebna etika**

Strokovno odločanje in ravnanje pa ima vselej tudi osebno implikacijo (Gregorčič Mrvar in Resman, 2018; Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2023; Resman, 1999). Sprejeta strokovna odločitev in ravnanje sta rezultat premišljanja o strokovno-etičnem ravnanju in osebno-moralnem ocenjevanju situacije oz. ukrepa. Hare (v Cottone 2001) poudarja, da pri vsakodnevem odločanju, ravnanju in razreševanju dilem igra pomembno vlogo intuitivna raven. Obenem izpostavlja, da sama intuitivnost ni dovolj, da mora biti le-ta podvržena kritičnemu razmišljanju. Če kot strokovnjak ravnaš samo po intuiciji, kjer ni posebnega razmišljanja in primerjanja s strokovnimi kriteriji, se lahko hitro zgodi, da je tvoja odločitev nestrokovna, neetična. V okviru tega se tako znajdejo tiste dejavnosti in ravnanja svetovalnega delavca, ki niso

reflektirana in neposredno načrtovana ter predvidena. Običajno je teh dejanj več v manj strukturiranih dejavnostih svetovalne službe (prim. Kroflič, 2005). Na delovanje in ravnanje svetovalnega delavca torej vplivajo njegove vrednote, prepričanja, subjektivne teorije, tudi predsodki. V vseh teh kategorijah se odražajo njegove osebne ideologije, vezane na podobo o otrocih, politično/religiozno prepričanje, nazor o delovanju sveta, družbe, človeka ter predstave, ki so kulturno pogojene (prim. Kroflič, 2005). Če te kategorije niso podvržene stalni refleksiji v okviru strokovnih smernic in vzgojno-izobraževalnih ciljev ter načel, potem lahko del dejavnosti in ravnanj svetovalnega delavca zasedejo nereflektirane ideje, ki pa jih uvrščamo v koncept prikritega kurikulumu (Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2023).

### 3.3.6 Razmerje med zakonom, profesionalno etiko in osebno etiko

Pri delu svetovalnega delavca se torej prepletajo tri ravni normativne urejenosti: zakon, profesionalna etika in osebna etika. Zakon in profesionalna etika usmerjata in kontrolirata svetovalčevo delo. Legalno, to je zakonsko, in etično se stalno prepletata. Prav v situacijah, ko prihaja do morebitne nejasnosti na področju zakonodaje, profesionalne etike in strokovnih izhodišč, se svetovalni delavec znajde v zahtevni dilemi.

Poleg tega je tu še možnost neskladnosti zakona in profesionalne etike z osebno etiko svetovalnega delavca. Osebna etika izhaja iz posameznikovih vrednot, prepričanj in moralnih načel, ki jih je razvil skozi svoje življenje. Lahko se zgodi, da so te vrednote v konfliktu s profesionalnimi zahtevami.

V takšnih primerih mora svetovalni delavec dati prednost strokovnim in formalnim izhodiščem, profesionalni etiki in interesom učenca pred lastnimi osebnimi prepričanji. Če tega ne more zagotoviti, ima dolžnost napotiti učenca k drugemu strokovnjaku, ki mu bo lahko pomagal brez konflikta interesov. To je del profesionalnega delovanja in zahteva visoko stopnjo samozavedanja ter pripravljenost na samorefleksijo.

## 3.4 Etične dileme v svetovalni praksi

Delo šolskega svetovalnega delavca je polno situacij, kjer ni enostavnih ali očitnih rešitev. V praksi se svetovalni delavec pogosto znajde v dilemah, kjer se morajo tehtati različne vrednote, načela in interesi. Pogosto se pojavljajo vprašanja glede

načela zaupnosti v šolskem svetovalnem delu, pri čemer se razprava najpogosteje osredotoča na dva vidika: na zbiranje in shranjevanje podatkov o učencih, njihovih starših oziroma družini ter na razkrivanje zaupnih informacij, ki jih učenec posreduje v pogovoru s svetovalnim delavcem. Razumevanje teh dilem in vprašanj ter sposobnost njihovega reševanja je ključni del profesionalne kompetentnosti.

### 3.4.1 Zaupnost in zbiranje ter razkritje podatkov

Pri delu svetovalnega delavca se prepletata dva vidika zbiranja podatkov: formalno-pravni in strokovno-etični (Gregorčič Mrvar in Resman, 2018; Resman, 1999).

Formalno-pravni vidik izhaja iz načela zaščite posameznika pred nepooblaščenim zbiranjem podatkov in neodgovornim ravnanjem s podatki. Za pravno-formalni vidik je torej lahko sporno že samo pridobivanje osebnega podatka, zato veliko pozornost posveti pogojem zbiranja. Z zakonodajo se predpiše, kateri podatki se smejo zbirati. Za zbiranje kakršnega koli drugega osebnega podatka pa je potrebno dovoljenje posameznika.

Strokovno-etični vidik pa izhaja iz načela pomoči otroku. Za strokovno-etični vidik je bolj kot samo posedovanje podatkov pomembno, kaj ti podatki pomenijo in sporočajo. Zbiranje osebnih podatkov je namenjeno potrebam učenčevega osebnega in šolskega življenja ter razvoja. Podatki so izhodišče in pogoj svetovalne pomoči učencu (Resman, 1999).

Kako je v slovenskem šolskem prostoru? Metodologija pri zbiranju in varstvu osebnih podatkov, kot je uporabljena pri reševanju razmerja med državo in posameznikom, je uporabljena za reševanje razmerja med šolo oz. svetovalnim delavcem in učencem. Z vidika svetovalnega dela v šoli, šola oz. svetovalni delavec denimo po Zakonu o osnovni šoli (2025) med drugim vodi tudi zbirko podatkov o učencih, ki potrebujejo pomoč oz. svetovanje. Podatki, ki se zbirajo v okviru svetovalnega dela, npr. podatki, ki se tičejo družinske in socialne anamneze, razvojne anamneze, postopkov strokovne pomoči in strokovnih mnenj drugih inštitucij, npr.: centrov za socialno delo, zdravstvenih inštitucij, svetovalnih centrov itd., se zbirajo v soglasju s starši učencev, razen v primeru, ko je učenec v družini ogrožen in ga je potrebno zavarovati (Zakon o osnovni šoli, 2025, 95. člen). Taka in podobne formulacije so, da se ravna fleksibilno, da je mogoče upoštevati tudi zelo konkretne in specifične razmere in hkrati ravnati skladno z zakonom.

V zakonodaji so torej določeni izjemni primeri, ko se sme tudi brez soglasja staršev zbirati podatke. V praksi se pogosto uporablja tudi institut tihega soglasja: ko učenec v stiski pride k svetovalnem delavcu, ta formalno-pravni vidik postavi na drugo mesto in pomaga učencu. Sklep je, da bosta oba vidika, tako strokovno-etični kot tudi formalno-pravni, še naprej prisotna v šoli in se bosta pokrivala in dopolnjevala.

Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (2025) nadalje določa, na kakšen način svetovana služba hrani dokumentacijo svetovalne službe, npr. osebne mape učencev, ki potrebujejo pomoč oziroma svetovanje, dokumentacijo povezano s poklicnim svetovanjem učencem, dokumentacija o učencih s posebnimi potrebami itd. Prav tako pa tudi določa, da so ne glede na dolžnost varovanja poklicne skrivnosti ravnatelj oziroma pooblaščen delavci, ki pri svojem delu ugotovijo ogroženost učenca, dolžni v skladu z zakonom o socialnem varstvu o tem obvestiti center za socialno delo na svojem območju. Predpostavlja se, da je učenec ogrožen, kadar je dejansko utrpel ali je zelo verjetno, da bo utrpel očitno škodo na zdravju ali razvoju. Šola je dolžna zaščititi učenčeve koristi in v ta namen pristojne organe kazenskega pregona (policija oziroma državno tožilstvo) obveščati o primerih, ko strokovni delavci zvedo za primere telesnega ali duševnega nasilja, poškodb ali zlorab, zanemarjanja ali malomarnega ravnanja, trpinčenja, izkoriščanja ali spolnih zlorab (Pravilnik o zbiranju in varstvu ..., 2025).

Ena najpogostejših dilem, s katerimi se srečujejo svetovalni delavci, je razkritje podatka tretji osebi. Svetovalni delavec mora pogosto komunicirati s starši, zdravnikom, učitelji ali drugimi strokovnjaki, vendar se mora vsakič prepričati, ali tem osebam lahko zaupa informacije. Vprašati se mora, ali bodo prejete informacije uporabili v dobro učenca ali pa bi lahko bile zlorabljene ali bi škodile učencu. To mu največkrat povzroča dileme, v smislu vprašanj: v katerih primerih razkriti zaupne podatke, katere in na kakšen način.

Z namenom, da bi se učenci, starši in drugi seznanili z resnično vlogo svetovalnega delavca v šoli, je zaželeno, da se le-ta že na začetku šolskega leta učencem, staršem, učiteljem in vodstvu v šoli predstavi. Predstavi naj jim svoj program, oblike in načine dela, zato da bi vedeli, kaj lahko od njega pričakujejo in kaj svetovalna služba pričakuje od njih. Svoje delo pa naj bi predstavljal tudi ob drugih priložnostih med šolskim letom, npr. na delavnicah za učence, starše ali učitelje, dodanih usposabljanjih ipd. O svoji vlogi in odgovornostih naj bi učence, starše ali učitelje obvestil tudi ob začetku svetovanega procesa. Pomembno je, da še posebej poudari

zaupno naravo svetovalnega odnosa in osnovna načela svetovanja, ki jih predvideva kodeks etike (Etični kodeks ..., 1998).

Posebna dilema je zaupnost v primeru skupinskega svetovanja. V skupini je zaupnost težje ohraniti, saj svetovalni delavec ne more v celoti nadzorovati, kaj bodo drugi člani skupine naredili z informacijami, ki so jih slišali. V takšnih primerih je bolj pomembno načelo prostovoljnosti, ki vključuje tudi soglasje, da bo klient v skupini dejaven, ter jasno dogovorjeno pravilo o zaupnosti znotraj skupine.

Dilemam v zvezi s prekinitvijo načela zaupnosti se svetovalec deloma izogne tako, da na začetku pogovora učencu sicer zagotovi zaupnost, ob tem pa mu tudi pove, da je dolžen to zaupnost prekiniti v primeru, da mu bo svetovanec zaupal nekaj, kar bo ogrožalo njega ali druge (Pečjak in Košir, 2017, str. 234). Svetovalec lahko v takšnem primeru ravna na dva načina, ob katerih bo čim bolj ohranil integriteto svetovalnega procesa in tudi zavaroval dobrobit svetovancev (Sullivan idr. 2002, v Pečjak in Košir, 2017): svetovanca lahko spodbudi, da sam v prisotnosti svetovalca staršem ali drugi osebi pove za svoje vedenje; ali svetovalec lahko starše ali druge osebe informira v prisotnosti svetovanca.

Taylor in Adelman (1989 v Pečjak in Košir, 2017) ter Bor idr. (2002; prim. Pečjak in Košir, 2017) navajajo smernice v primerih prekinitve načela zaupnosti pri mladoletnih svetovancih. Taylor in Adelman poudarjata, da je svetovancu potrebno pojasniti, zakaj je potrebno prelomiti zaupnost, z njim se je tudi smiselno pogovoriti o tem, kakšne so vse možne posledice prekinitve zaupnosti in končno je potrebno razmisliti, na kakšen način prekiniti zaupnost, da to za svetovanca ne bi imelo negativnih posledic in da bomo kljub temu delali v njegovo dobro. Bor idr. (2002; prim. Pečjak in Košir, 2017) še dodajajo, da je potrebno:

- ob pogovoru svetovancu predstaviti pozitivne vidike prekinitve načela zaupnosti;
- svetovalčevo pripravljenost, da zagotovi svetovancu varno okolje ;
- svetovancu razložiti, da je prekinitvev zaupnosti dolgoročno za svetovanca boljša;
- razjasniti, da ni potrebno spremeniti svetovalnega odnosa in se lahko svetovanje nadaljuje.

Svetovalci si mora kljub prekinitvi načela zaupnosti prizadevati ohraniti medsebojno zaupanje, saj je to temelj svetovalnega dela. Obenem mora pri posredovanju podatkov drugim ustanovam zavarovati dobrobit svetovanca.

Kot zapiše Resman (1999), bo svetovalni delavec brez soglasja učenca ali starša zaupno najpogosteje razkril:

- ko bo ocenil, da obstaja nevarnost samomora;
- ko svetovanec (učenec) kaže, da utegne storiti kriminalno dejanje, ali ko svetovalci presodi, da je nevaren za družbo ali samega sebe;
- ko je vpleten v kriminalno dejanje;
- ko gre za mladoletnika, za katerega svetovalci domneva, da je žrtev kriminala, zlorabe (nasilja, incesta, nadlegovanja, posilstva itd.). V primeru nasilja v družini je postopek ravnanja svetovalnega delavca in drugih strokovnih delavcev v šoli določen v Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009).

Razkrivanje zaupnega v primeru tveganih oblik vedenja učenca, npr. kajenja, zlorabe alkohola, drog, nasilnega ravnanja itd., je odvisno od intenzivnosti, pogostosti in trajanja določenega tveganega vedenja; bolj kot bodo tvegana vedenja intenzivna, pogostejša in bodo trajala daljše časovno obdobje, večja je verjetnost, da bo svetovalni delavec takšno vedenje razkril ostalim, npr. staršem ali vodstvu šole (Moyer idr, 2012).

Ni torej vse, kar je povedano na štiri oči, zaupne narave, ohranjanje zaupnega pa ne vedno v dobro svetovanca. S strokovno-etičnega vidika je včasih bolj etično (v imenu načela »delati v dobro svetovanca«) stvar tudi razkriti. Včasih šele razkritje zaupnega vznemiri socialne službe, širšo javnost in politiko, da pomagajo človeku (učencu, staršem) in drugače gledajo na podobne pojave v družbi (Gregorčič Mrvar in Resman, 2017).

### ***Se vse informacije morajo razkriti staršem?***

Starši imajo pravico do informacij o učencih, do katerih je prišel svetovalni delavec, po drugi strani pa razkrivanje osebnih podatkov lahko sproži pri starših reakcije, za katere vemo, da ne bodo v dobro učencu. Pri iskanju ravnotežja med etičnimi in pravnimi vidiki pri svetovalnem delu z učenci ter starši in s tem povezanim zbiranjem

podatkov ter zagotavljanjem načela zaupnosti, menimo, da je koristno, da šolski svetovalni delavec sprejema starše kot zaveznike in partnerje v svetovalnem procesu (Gregorčič Mrvar idr., 2020), saj so le-ti največkrat v podporo učencu, ki potrebuje pomoč. Partnersko sodelovanje med svetovalnim delavcem in starši pomeni delitev odgovornosti z namenom zagotoviti optimalno podporo otroku. O partnerskem sodelovanju lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določene aktivnosti.

### 3.4.2 Razpetost med različnimi oblikami odgovornosti

Svetovalni delavec je odgovoren na več ravneh: moralno, strokovno in javno (kazensko). Moralna odgovornost pomeni prekršitev na relaciji človek-človek. Strokovna odgovornost se nanaša na prekršitev zoper strokovno spoznane in priznane načine dela. Javna ali kazenska odgovornost pomeni prekršitev zakonodaje.

Formalna izhodišča, strokovne smernice in etični kodeks predstavljajo torej okvir načrtovanja, izvajanja ter evalvacije dela in ravnanja svetovalnega delavca. Opredeljujejo cilje in načela, ne predpisujejo pa v podrobnosti tega, kaj mora strokovnjak v posameznih situacijah narediti (Gregorčič Mrvar in Resman 2018; Resman 1999). Ne gre za absolutne, enoznačne in nespremenljive napotke, ki bi jim bilo treba slepo slediti, so pa osnova, ki omogoča strokovno presojo in ravnanje ter preprečujejo enostransko, zdravorazumsko in intuitivno ravnanje ter presojo svetovalnega delavca (Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2023). Odločitev, delo in ravnanje svetovalnega delavca naj bi bilo posledica strokovne, moralne in formalno-pravne odločitve, pogojene z značilnostmi konkretnega primera.

Tudi Corey (2016) poudarja, da je ključni del profesionalne odgovornosti zavedanje meja lastnih kompetenc in dolžnost stalnega strokovnega izobraževanja. Hkrati opozarja, da etično delovanje od svetovalca zahteva sposobnost samorefleksije in pripravljenost na soočanje z lastnimi vrednotami, predsodki in omejitvami – kar je pogoj za avtentičen ter etičen odnos do klienta. Samoevalvacija je osnova za lasten profesionalni razvoj: svetovalni delavec mora biti kritičen do lastnega dela, odprt za povratne informacije in pripravljen spreminjati pristope, kadar se ti izkažejo za neučinkovite.



Slika 5: Etične dileme v svetovalni praksi in oblike odgovornosti svetovalca  
Vir: lastna priredba po Corey (2016)

### 3.5 Sklep

Načela šolskega svetovalnega dela predstavljajo temelj profesionalnega in etičnega delovanja svetovalnih delavcev. V tem poglavju smo spoznali štiri temeljna načela, ki jih opredeljujejo Programske smernice: načelo strokovnosti, načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti, načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega

dela ter načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti. Ta načela se med seboj prepletajo in dopolnjujejo ter skupaj tvorijo celovit okvir za delo svetovalne službe.

Posebno pozornost smo namenili formalnemu okviru, etičnemu kodeksu in etičnim načelom, ki so neločljivo povezana z načelom strokovnosti. Spoznali smo tri temeljne etične zaveze: delati v dobro učenca, načelo prostovoljnosti ter zaupanje in zaupnost. Obravnavali smo tudi različne etične dileme, s katerimi se svetovalni delavci srečujejo v praksi, kot so dileme glede zaupnosti, razmerje med formalno-pravnim in strokovno-etičnim vidikom ter razpetost med različnimi oblikami odgovornosti.

Načela niso abstraktne teorije, ampak se neposredno odražajo v vsakdanji praksi svetovalnega dela. Internalizacija teh načel in razvoj sposobnosti za etično razmišljanje sta ključna dela profesionalne poti vsakega bodočega svetovalnega delavca.

## ZAKLJUČNA VAJA: Etična dilema v praksi

### Cilj vaje

Študenti analizirajo kompleksno etično dilemo, prepoznajo konflikte med različnimi načeli in etičnimi zahtevami ter razvijajo sposobnost etičnega odločanja v realističnih situacijah.

### Potek vaje (30–40 minut)

#### 1. korak: predstavitev primera (5 minut).

Primer: Ste svetovalni delavec na osnovni šoli. K vam pride učenec 8. razreda, Jaka, ki vam zaupa, da je priča fizičnemu nasilju očeta nad materjo. Mama ga je prosila, naj nikomur ne pove, ker se boji, da bo oče postal še bolj nasilen. Jaka je zelo zaskrbljen za mamo, hkrati pa se boji očeta. Prosi vas, da ne poveste nikomur, ker ne želi, da bi se stvari še poslabšale. Starši niso podpisali soglasja za sodelovanje s svetovalcem. Naslednji dan vas ravnateljica povpraša, ali veste, zakaj je Jaka tako odsoten pri pouku in ali imajo doma kakšne težave.

**2. korak:** individualna analiza (10 minut).

Vsak študent samostojno analizira primer:

- a) Prepoznajte načela in etične zaveze, ki so v tej konkretni situaciji.
- b) Identificirajte dileme: kje prihaja do konflikta med različnimi načeli?c.) Razmislite o možnih ukrepih in njihovih prednostih ter slabostih.
- c) Kako bi vi ravnali in kako bi to utemeljili?

**3. korak:** delo v manjših skupinah (15 minut) V skupinah po 4 študente delite svoje analize. Poskusite priti do skupnega stališča, kako bi ravnali.**4. korak:** skupinska razprava (10 minut) Vsaka skupina predstavi svojo odločitev. Sledi razprava o tem, katera načela so imela prednost in kako etično utemeljiti morebitno kršitev zaupnosti.

## DOMAČA NALOGA:

### Kdaj je etično prekršiti zaupnost?

Refleksivni esej (pribl. 2. strani) na temo, kdaj je etično prekršiti zaupnost, v katerem:

- povežite teoretična spoznanja o zaupnosti in njenih izjemah s praktičnimi primeri iz poglavja;
- razmislite o lastnih vrednotah in o tem, kako bi se počutili v situaciji, ko morate prekršiti zaupnost;
- opredelite, katera načela bi imela pri vaši odločitvi prednost in zakaj;
- esej zaključite z osebnim stališčem: kaj vam je ob pisanju postalo jasnejše glede lastnega razumevanja etičnega delovanja.

### Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

#### Temeljna slovenska literatura

Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998). Društvo šolskih svetovalnih delavcev.

→ Temeljni poklicnoetični dokument, ki opredeljuje vrednote, načela in standarde ravnanja šolskih svetovalnih delavcev v razmerju do učencev, staršev, sodelavcev in institucij.

Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.

- Analiza vloge in profesionalne identitete pedagoga kot svetovalnega delavca s poudarkom na razvojno-preventivni naravnosti in strokovni avtonomiji.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K/d985e9fc-87d8-4509-8165-97bad1eb546c/PDF>
- Obsežna empirična in teoretska monografija o položaju, načelih in izzivih šolske svetovalne službe v Sloveniji; temeljna referenca za razumevanje sodelovalnih vidikov svetovalnega dela.
- Jeznik, K. in Gregorčič Mrvar, P. (2023). Šolska svetovalna služba v primežu prikritega kurikulumu. Družboslovne razprave, 39(103), 63–85.
- V članku je predstavljeno razumevanje prikritega kurikulumu v šoli s perspektive šolskih svetovalnih delavcev.
- Kroflič, R. (2005): Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikulumu v vrtcu. V B. Vrbovšek, I. Leskovar, T. Prešern, J. Smerdelj, T. Tomič in J. Lepičnik-Vodopivec (ur.): *Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izživ v vrtcu* (str. 12–18). Supra.
- Avtor v besedilu pokaže, kako vzgojiteljica s svojo osebnostjo, vrednotami in načinom ravnanja nehoti soustvarja prikriti kurikulum v vrčevskem okolju.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Kuntner, M. (2021). Nekatere izbrane teme in aktualna problematika šolskega svetovalnega dela. Založba Univerze na Primorskem. Dostopno: <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-117-9.pdf>
- Pregled sodobnih izzivov v šolskem svetovalnem delu, vključno z duševnim zdravjem, digitalnim nasiljem in vključevanjem ranljivih skupin.
- Pečjak, S. (2005). Šolsko psihološko svetovanje. Filozofska fakulteta.
- Uvodna monografija s področja šolskega psihološkega svetovanja, ki sistematično obravnava temeljne pojme, modele in pristope svetovalnega dela. Posebej priporočamo poglavje *Etični vidiki svetovanja* (str. 198–204), ki konkretno obravnava etične dileme, vprašanja zaupnosti in profesionalne odgovornosti – vsebine, ki so za bodočega svetovalnega delavca ključne že od samega začetka strokovnega usposabljanja.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Posodobljena in vsebinsko razširjena različica temeljne monografije, ki upošteva sodobne teoretične in praktične razvojne trende na področju šolskega svetovalnega dela. Poglavje *Etični vidiki svetovanja* (str. 232–241) nadgradi izhodišča iz izdaje 2005.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. (2024). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Temeljni konceptualni dokument, ki opredeljuje načela, cilje in področja dela šolske svetovalne službe.
- Resman, M. (1999). Med zakonom in etiko svetovalnega dela. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čacinovič-Vogrinič, G. in Musek, J. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 207–224). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Analizira napetost med zakonsko ureditvijo in etičnimi načeli svetovalnega dela ter pokaže, da zakonski okvir svetovalnega delavca ne razbremeni etične odgovornosti, temveč jo le delno opredeljuje.
- Rupar, B. (1998). Etični kodeks šolskih svetovalnih delavcev. Šolsko svetovalno delo, 3(2), 18–22.
- Predstavitev in analiza etičnega kodeksa s praktičnimi primeri.

### Tuja literatura/viri

- Corey, G. (2016). Theory and practice of counseling and psychotherapy. Cengage Learning.
- Temeljni mednarodni učbenik svetovalnih teorij in praks; obravnava etično odgovornost, meje kompetenc in pomen samorefleksije v svetovalnem procesu.
- Cottone, R. R. (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 39–45.

- Predstavitev socialnokonstruktivistični model etičnega odločanja v svetovalnem delu, ki poudarja, da etične odločitve niso zgolj individualni kognitivni proces, temveč nastajajo v medosebnem in socialnem kontekstu.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2018). School counselling work in Slovenia: between the normative and the ethic. *Napredak*, 159(1/2), 195–214.
- Analizira značilnosti normativnih zahtev etičnih načel v slovenskem šolskem svetovalnem delu ter pokaže, kako se te značilnosti kažejo v konkretnih situacijah prakse.
- Moyer, M. S., Sullivan, J. S. in Growcock, D. (2012). When is it ethical to inform administrators about student risk-taking behaviors? Perceptions of school counselors. *Professional School Counseling*, 15(3), 98–109.
- Empirična raziskava, kako šolski svetovalni delavci presojujejo etičnost razkritja zaupnih informacij o tveganem vedenju učencev vodstvu šole, in razkrijejo kompleksnost razmerja med zaupnostjo, zaščito učenca in institucionalnimi obveznostmi.
- Stone, C. (2017). *School Counseling Principles: Ethics and Law*, American School Counselor Association.
- Učbenik, napisan posebej za šolske svetovalce – pokriva etiko, pravo in konkretne primere iz šolske prakse.

### Revije in spletni viri

- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Spletna stran s koristnimi povezavami, dogodki in strokovnimi gradivi za svetovalne delavce.
- EACA – *European Association for Counselling* – <https://www.eac.eu.com>
- Evropsko združenje za svetovanje, povezuje nacionalna svetovalna združenja in ima svoj etični kodeks.
- Etični kodeks šolskega svetovanja ASCA.
- Ključni dokument American School Counselor Association (Ameriško združenje šolskih svetovalcev). Ethical.
- Journal of School Counseling – brezplačna spletna revija z odprtim dostopom, namenjena praktičnim in raziskovalnim vprašanjem šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.jsc.montana.edu>
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (2025). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV6096>
- Professional School Counseling – uradna revija Ameriškega združenja šolskih svetovalcev (ASCA); pokriva prakso, raziskave in politike šolskega svetovanja, dostopna: <https://journals.sagepub.com/home/psc>
- Standards for School Counselors, dostopen: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/f041cbd0-7004-47a5-ba01-3a5d657c6743/Ethical-Standards.pdf>
- Šolsko svetovalno delo – slovenska strokovna revija, ki objavlja aktualne članke s področja šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.zrss.si/revije/solsko-svetovalno-delo/>
- Varuh človekovih pravic – <https://www.varuh-rs.si/>
- Informacije o pravicah otrok in mladostnikov ter priporočila za delo z ranljivimi skupinami.
- Zakon o osnovni šoli (2025). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Spletna stran z aktualnimi gradivi, navodili in podporo za šolske svetovalne delavce.

#### POGLAVJE 4:

# Pedagoško, vzgojno in razvojno-preventivno delovanje svetovalne službe

## 4.1 Uvod

Zapisali smo že, da šolsko svetovalno delo pri nas nikoli ni bilo mišljeno le kot svetovanje učencem v njihovem osebnotnem razvoju in pri učenju (gl. Resman, 1999; Programske smernice 2024), kar je za pedagoge še posebej pomembno izhodišče njihovega dela. Ne gre torej samo za svetovanje, za neposredno pomoč učencem v razvoju, temveč prvenstveno za delovanje svetovalne službe v smislu načrtovanja, izvajanja in evalvacije vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela v šoli ter načrtovanja, vzpostavljanja in vzdrževanja ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča učencu optimalno napredovanje (prav tam). To pomeni, da je treba v skrbi za učenčev optimalni celostni razvoj najprej zagotoviti pogoje za ta razvoj, da je treba ustrezno organizirati fizično in socialno okolje šole (Resman, 1999). Pedagogova pomoč učencu v njegovem razvoju ostaja na pol poti, če njegova dejavnost ne posega tudi v delo šole in oddelkov, v posvetovalno delo z učitelji, vodstvom šole, starši in zunanjim

okoljem oz. lokalno skupnostjo (prav tam; Gregorčič Mrvar idr., 2020), saj se večina varovalnih dejavnikov nahaja v vsakodnevni dejavnosti in splošni kulturi sobivanja v šoli (Mikuš Kos, 2017).

Pedagogi šolsko svetovalno službo zato tudi v prihodnje vidimo in razumemo kot *pedagoško, vzgojno in razvojno-preventivno službo*, usmerjeno v razvoj učencev in šole kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem, svetovalnim odnosom in na strokovno avtonomen način opravlja svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi-mi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Programske smernice, 2024). Pedagoške, vzgojne in razvojno-preventivne dejavnosti so ključne pri doseganju višje kakovosti dela vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi več razlogov (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2019):

- razvojne dejavnosti svetovalne službe so nepogrešljive pri vpeljevanju sodobnih pedagoških načel, kot so načelo inkluzivnosti, načelo medkulturnosti, načelo participacije otrok in mladostnikov ter nujnih paradigmatično transformativnih sprememb v šolstvu, ki jih vključujejo nova načela (npr. Lesar, 2020);
- razvojne dejavnosti svetovalne službe so ključne za uspešnejše uveljavljanje sodobnih pristopov pri izvajanju pouka, kot so sodelovalno učenje, problemsko naravnani pouk, uvajanje e-izobraževanja ipd.;
- razvojne in preventivne dejavnosti so bistvene za vzpostavljanje pogojev uspešnega vzgojnega in izobraževalnega delovanja, ki predpostavljajo upoštevanje načel varnosti, sprejetosti, enakosti, participacije, spoštovanja,
- skrbi za drugega ter medsebojne podpore. Gre za naravnost svetovalne službe na dejavnosti in procese, usmerjene na celotno vzgojno-izobraževalno ustanovo kot skupnost. Svetovalna služba se ukvarja z vprašanji skupinske dinamike, komunikacije, kulture in klime vzgojno-izobraževalne ustanove, vzpostavlja pogoje za interdisciplinarno in medresorsko sodelovanje ipd.;
- v razmerah, ko imajo vzgojno-izobraževalne ustanove več avtonomije, svetovalna služba prevzema naloge na področju skupne skrbi za kakovost, kar pomeni načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

## **VAJA ZA OGREVANJE:** **Kritična refleksija osebne izkušnje**

### **Cilj vaje**

Aktivirati predhodno izkustveno znanje študentov o šolski kulturi in klimi ter spodbuditi kritično refleksijo.

**Čas:** 15–20 minut

### **Navodilo**

Vsak študent si v mislih predstavlja šolo, ki jo dobro pozna – bodisi kot učenec, praktikant ali zaposleni. Nato pisno odgovori na naslednja vprašanja (5 minut individualno, nato 10 minut skupna razprava v parih ali trojicah):

1. Kako bi opisal »vzdušje« te šole nekemu, ki je nikoli ni obiskal? Kateri trije pridevniki jo najbolje opisujejo?
2. Kako so se na tej šoli reševali konflikti med učenci ali med učenci in učitelji?
3. Ali si se na tej šoli počutil vključenega in sprejetega? Kaj je k temu prispevalo ali kaj je to oviralo?
4. Katera nenapisana pravila si opazil, ki so veljala na tej šoli?

### **Skupinska refleksija**

Po pogovoru v manjših skupinah eden (učitelj ali študent) zbere ugotovitve in jih zapiše na tablo v dve kategoriji: znaki pozitivne kulture/klime in znaki negativne kulture/klime. Skupaj poiščite vzorce: kaj se pojavlja pogosto in zakaj? Okvir za razmislek: Resman (2007, 130) zapiše, da so »demokracija, dialoškost, empatija in participacija lepilo skupnosti.« Ali ste te elemente prepoznali v svoji šoli?

## **VAJA ZA OGREVANJE:** **Kaj pomenita dobra/kakovostna oddelčna in šolska skupnost?**

### **Cilj vaje**

Aktivirati predznanje, spodbuditi razmišljanje o pomenu oddelčne in šolske skupnosti, uvod v temo pedagoškega, vzgojnega in razvojno-preventivnega delovanja svetovalne službe.

### Navodilo

- Študenti v dvojicah ali manjših skupinah (3–4 osebe) razmislijo o naslednjih vprašanih ter zapišejo 3 najpomembnejše dejavnike dobre/kakovostne oddelčne skupnosti. Sledi primerjava odgovorov in razprava. Kakšne značilnosti imata oddelek ali/in šola, v katerih se učenci počutijo varno in sprejeto;
- Katere odnose med učitelji, učenci in drugimi zaposlenimi bi označili kot dobre/kakovostne;
- Kako lahko šolska svetovalna služba prispeva k takšni oddelčni in šolski skupnosti?

## 4.2 Pomen vzgojnega delovanja v šoli in vloga šolske svetovalne službe

Pedagoško, vzgojno in razvojno-preventivno delovanje zahteva temeljit premislek o izhodiščih vzgojnega delovanja, katerega del je tudi šolsko svetovalno delo (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Sprva je treba izpostaviti pomen premisleka o kompleksni utemeljitvi vrednot vzgojnega delovanja, v kateri le vrednote pravne zaščite otrokovih pravic in pravičnega dostopa do vzgojno-izobraževalnih virov ne zadoščajo več. Dopolnjujejo se z vrednotami solidarnosti, pozitivnega pripoznanja vseh otrok oz. mladostnikov, zastopanosti otrok/mladostnikov pri sprejemanju odločitev, opolnomočujočih oblik pomoči, skrbi in čustvene podpore itn. Poleg vrednotnih izhodišč je potreben tudi stalen premislek o paradigmatem razumevanju vzgoje in iz njega izpeljanih metodičnih rešitev, ki omogočajo doseganje zgoraj omenjenih ciljev in vrednot. Kot namreč kažejo dosedanje raziskave, brez domišljenih vzgojno-konceptualnih premislekov ni mogoče razvijati vrta oz. šole v smeri inkluzivnosti, medkulturnosti, participatornosti ter aktivnega, avtoriziranega učenja in poučevanja (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Usmerjanje pedagoških rešitev v komunikacijski model razumevanja vzgoje (Medveš, 2018a) in participacijo otrok oz. mladostnikov pri reševanju učnih težav in vzgojno-disciplinskih konfliktov (gl. npr. Kodele, 2017) je danes zaznamovano z vse večjim prodorom idej opolnomočenja in subjektifikacije kot temeljev pedagoških pristopov. Razmislek o strateški naravnosti vzgojno-izobraževalnih institucij v opisani smeri bi moral tvoriti samo jedro oblikovanja razvojnih vizij šolskega sistema kot celote (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Vse te spremembe od šolske svetovalne službe zahtevajo korenito preusmeritev od krizno-individualnega, intervencijskega

reagiranja na težave posameznih otrok oz. učencev k pedagoški, vzgojni in razvojno-preventivni naravnosti, kar pomeni k oblikovanju vzgojnega koncepta vrtca oz. šole ter razvoju celovitih pristopov k zagotavljanju kakovosti dela vzgojno-izobraževalne ustanove. Strokovni profili šolskih svetovalnih delavcev obetajo solidno jedro strokovnjakov, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in učitelji spopadejo s sodobnimi strokovnimi izzivi. Za take naloge pa so poleg razumevanja sodobnih pedagoških načel in vrednot ključna tudi načela sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev z vsemi akterji šolskega življenja ter pomen razvijanja šolske kulture, klime in skupnosti (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

### 4.3 Šolska kultura, klima ter oddelčna in šolska skupnost kot področja dela šolske svetovalne službe

Za doseganje zgoraj zapisanih ciljev je zelo pomembno razvijati sodelovalno kulturo, dobro klimo vzgojno-izobraževalni ustanovi ter močno oddelčno in šolsko skupnost. Vzgojno-izobraževalna ustanova namreč ni le institucija, ampak tudi skupnost ljudi, ki skupaj ustvarjajo pogoje za učenje in optimalni razvoj. Šola je več kot zgolj izobraževalna ustanova z urniki, učnimi načrti in ocenjevalnimi lestvicami. Je živ socialni sistem, v katerem se dan za dnem oblikujejo vrednote, identitete in odnosi – med učenci, učitelji, starši in vodstvom. Tisto, kar to dogajanje usmerja in mu daje posebno kakovost, je šolska kultura in klima: deloma vidna, formalna plast pravil in dokumentov, deloma nevidna, nenapisana mreža norm, pričakovanj in ritualov.

Za šolskega svetovalnega delavca sta kultura in klima šole eno najpomembnejših področij dela – in hkrati eno najpogosteje zastopanih v vsakodnevni praksi (Valenčič Zuljan idr., 2011). A to pogosto ni posledica sistematičnega razvojno-preventivnega načrtovanja, temveč reaktivnega odzivanja na disciplinske incidente in konflikte. Prav ta napetost med kurativnim in razvojno-preventivnim pristopom je rdeča nit tega poglavja.

V poglavju bomo najprej razgradili temeljne pojme – pedagoški režim, šolski red, šolska kultura in šolska klima – in pokazali, kako so med seboj povezani. Nato bomo prešli na konkretne razsežnosti vloge svetovalnega delavca: od sooblikovanja vzgojnega koncepta in razvoja oddelčne skupnosti do gradnje šole kot profesionalne učeče se skupnosti. Poglavje zaključuje poglavje kot celoto z razvojno in sistemsko

perspektivo, ki zaokroži vse teme učbenika: šola je skupnost, ki se nenehno (so)oblikuje – in svetovalni delavec je eden ključnih arhitektov tega procesa.

#### 4.3.1 Zakaj sta šolska kultura in klima področje svetovalnega dela?

Šola ni le pedagoška institucija z urniki in učnimi načrti – je živ socialni sistem, v katerem se oblikujejo vrednote, odnosi in identitete. Šolska kultura in klima vplivata na učne dosežke, vedenje učencev, počutje vseh zaposlenih in na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa (Anderson, 1982; Dupper in Meyer-Adams, 2002, v Stewart, 2007; Wang idr., 1997, v Stewart, 2007).

Ni naključje, da slovenskim svetovalnim delavcem vseh strokovnih profilov (pedagogi, psihologi, socialni delavci, socialni pedagogi ...) področje šolske kulture, vzgoje, klime in reda zaseda prvo mesto med področji, ki jim v praksi posvetijo največ delovnega časa (Valenčič Zuljan idr., 2011; Šolska svetovalna služba – monografija, 2023). To dejstvo kaže na ključno sistemsko vlogo svetovalnega delavca pri oblikovanju pogojev, v katerih učenci živijo in se razvijajo.

#### 4.3.2 Temeljni pojmi: pedagoški režim, šolski red, šolska kultura in šolska klima

Za kakovostno strokovno delovanje je nujno razlikovati med štirimi med seboj prepletajočimi se pojmi.

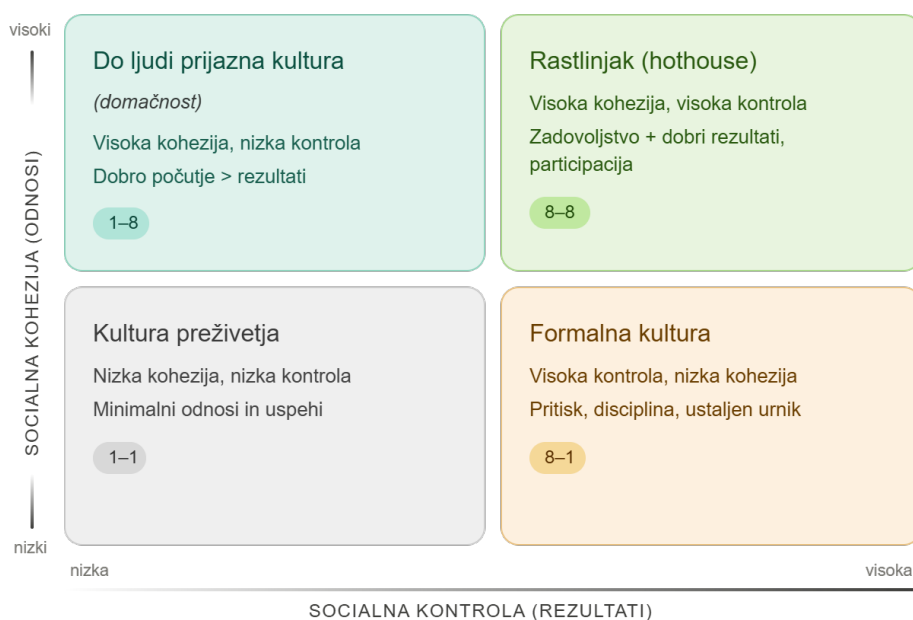
**Pedagoški režim** je nadrejeni pojem, ki zajema dve razsežnosti: na eni strani formalna pravila, dolžnosti in predpise, ki urejajo življenje v šoli (t. i. šolski red), na drugi strani pa subjektivne dejavnike – odnose med učitelji in učenci, tradicijo, neformalne vzorce vedenja – ki šolskemu delu dajejo posebno kakovost in neponovljivo podobo.

**Šolski red** je tisti formalni, normativni okvir pedagoškega režima: pisana pravila, hišni red, vzgojni načrt, disciplinski postopki. Je vidna, predpisana plast šolskega življenja.

**Šolska kultura** predstavlja »niz nenapisanih norm, vrednot, prepričanj in ritualov, ki v šoli določajo, kako misliti, čutiti in delovati, kako reševati probleme in sprejemati odločitve« (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008–2009, v Šolska

svetovalna služba – monografija, 2023). Kultura je torej globlja, manj vidna plast šolskega življenja, ki se prenaša skozi vsakodnevne interakcije, zgodbe, simbole in rituale. Bečaj (2001) poudarja, da oblikovanje šolske kulture s poudarkom na tolerantnosti, solidarnosti in sodelovanju zahteva sistematično in dolgoročno delo.

Koristno orodje za analizo šolske kulture ponuja **tipologija po Prosnerju (1999)**, ki kulture razporeja na dvodimenzionalni osi: na osi socialnih odnosov (od kulture preživetja do do-ljudi-prijazne kulture) in osi usmerjenosti k rezultatom (od formalne kulture do kulture rastlinjaka – hothouse). Vsak tip kulture poraja drugačen kontekst za delo svetovalnega delavca.



**Slika 6: Tipologija šolske kulture po Prosnerju (1999)**

Vir: prirejeno po Prosner (1999)

**Šolska klima** pomeni bolj emocionalno, doživljajsko plast šolskega življenja – vzdušje, ki ga udeleženci čutijo. Cohen idr. (2009, v Fan idr., 2011, 632) jo definirajo kot »značaj in kakovost življenja znotraj šole, ki jo oblikujejo njena organizacijska struktura, fizično okolje, praksa poučevanja, medosebni odnosi ter prevladujoče vrednote, cilji in navade.« Klima se kaže skozi sodelovalnost ali tekmovalnost, način komuniciranja, občutek varnosti in zadovoljstvo ljudi na šoli. Najpomembnejši pokazatelj kakovosti klime je prav zadovoljstvo vseh, ki v šoli živijo in delajo.

Kultura in klima se medsebojno prepletata, a se konceptualno razlikujeta: kultura je trajnejša, bolj strukturna in kognitivna; klima je bolj situacijska, emocionalna in spremenljiva.

### 4.3.3 Oddelčna klima in skupnost kot mikrokozmosa šolske kulture

Šolska kultura in klima se ne oblikujeta le na ravni šole kot celote, temveč se uresničujeta in konkretizirata v vsaki posamezni oddelčni skupnosti. Oddelčna klima je za učence najpomembnejši stični prostor šolske kulture – tukaj jo vsakodnevno doživljajo.

Pozitivna oddelčna klima je pogoj za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo. Številne raziskave dokazujejo njeno povezanost z učnimi dosežki, motivacijo in medosebnimi odnosi (Cohen idr., 2009; Dernowska, 2017; Thapa idr., 2013). Med ključnimi dejavniki, ki jo sooblikujejo, izstopajo: upoštevanje posameznikov, kakovost interakcij med učenci in učitelji, stopnja vključenosti učencev ter spodbujanje aktivnega sodelovanja (Freiberg, 2005; Thapa idr., 2013).

Za dobro delovanje oddelčne skupnosti sta ključna njeno načrtno oblikovanje in trajno vzdrževanje, kar zahteva skupen cilj ter zavezanost vseh akterjev (Bolam idr., 2005; Kruse idr., 1995). Odgovornost za oblikovanje te skupnosti v prvi vrsti nosi razrednik, ki učence in dogajanje v oddelku pozna na način, dostopen le skozi vsakodnevni stik (Fullan in Hargreaves, 2000; Hargreaves in Fullan, 2012). Razrednik pri tem sodeluje z vodstvom šole in šolsko svetovalno službo, saj skupaj skrbijo za optimalni razvoj učencev in kakovost šolskega dela. Za kakovostno delo z oddelčno skupnostjo so potrebni ustrezen čas, program dela ter stalno strokovno usposabljanje učiteljev oziroma razrednikov (Gregorčič Mrvar idr., 2026).

Resman (2007, 2022; prim. Kalin 2019, 2022) poudarja, da se vse bistveno za kakovostno učenje in razvoj posameznega učenca dogaja pravzaprav v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega optimalnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku oz. oddelčni skupnosti pa kakovost šole kot celote. Kakovost odnosov, sodelovanja in klime v oddelku pomembno vpliva na učenčevo učno uspešnost, počutje in celostni razvoj. V oddelku učenci razvijajo socialne in komunikacijske spretnosti, se učijo sodelovanja, izražanja čustev, sprejemanja odgovornosti ter gradijo občutek pripadnosti in varnosti. Kakovostna oddelčna skupnost temelji na: občutku

pripadnosti, zaupanju med člani, medsebojni interakciji in sodelovanju, skupnem učenju in doseganju ciljev (Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023).

#### **4.4 Vloga svetovalnega delavca pri sooblikovanju šolske kulture, klime in oddelčne šolske skupnosti**

Medtem ko smo v prejšnjem podpoglavju obravnavali šolsko svetovalno službo kot sistem, se v nadaljevanju osredotočamo na konkretno vlogo svetovalnega delavca kot akterja tega procesa.

##### **4.4.1 Vzgojni koncept kot orodje razvoja šolske kulture**

Svetovalni delavec ima pri oblikovanju vzgojnega koncepta oziroma oblikovanju šolskih pravil in šolskega reda nepogrešljivo vlogo: zbira podatke o šolski klimi, posreduje med različnimi deležniki (učenci, starši, učitelji, vodstvo), spodbuja participacijo učencev in staršev ter skrbi za usklajenost načrta s strokovnimi izhodišči.

Ključno vprašanje, ki ga izpostavljajo Gregorčič Mrvar s sodelavci (2022), je razmerje med kurativnim in razvojno-preventivnim pristopom. Kadar je delo na področju šolske kulture in reda omejeno pretežno na sankcioniranje kršitev šolskega reda in reševanje posamičnih disciplinskih problemov, gre za kurativno naravnost. Kadar pa svetovalni delavec sistematično načrtuje, izvaja in evalvira dejavnosti za razvoj skupnosti, vzpostavljanje inkluzivne kulture in preventivo, govorimo o razvojno-preventivnem pristopu, ki bi moral biti osrednji.

##### **4.4.2 Participacija učencev kot temelj skupnostne kulture**

Že Resman je izpostavljal (2022, 2005, 2007), prav tako pa je določeno v Programskih smernicah (2024), da je participacija učencev eno od ključnih načel pri razvoju šolske in oddelčne skupnosti. Participacija učencev pomeni, da lahko ti izražajo svoja mnenja, potrebe in ideje ter sodelujejo pri odločanju o pomembnih vprašanjih v šoli. Takšno sodelovanje spodbuja razvoj samozaupanja, odgovornosti, kritičnega razmišljanja in pripravlja učence na aktivno sodelovanje v demokratični družbi. Šola, ki je zgrajena le na nadzoru in predpisih od zgoraj navzdol, razvija kulturo preživetja; šola, ki aktivno vključuje učence v odločanje in soustvarjanje

pravil, gradi skupnostno kulturo. Svetovalni delavec je pogosto tisti akter, ki učenčeve glasove posreduje vodstvu in pedagoškemu zboru.

#### **4.4.3 Šola kot profesionalna učeča se skupnost**

Sodobno razumevanje razvoja šole vse bolj poudarja koncept profesionalne učeče se skupnosti (professional learning community). Bolam idr. (2005) in Kruse, Louis ter Bryk (1995) identificirajo ključne dimenzije takšne skupnosti: reflektivni dialog, skupna osredotočenost na učenje učencev, delitev izkušenj, sodelovanje, deljene vrednote in norme.

Strukturni pogoji zanjo so: čas za skupna srečanja, fizična bližina, opolnomočenje učiteljev in jasne komunikacijske strukture. Človeški in socialni viri vključujejo odprtost za izboljšave, zaupanje in spoštovanje ter podporno vodenje (Kruse idr., 1995).

Svetovalni delavec ima v tem procesu posebno vlogo: s svojo dejavnostjo med učitelji (in razredniki) spodbuja refleksijo njihovega dela, omogoča konkretne priložnosti za sodelovanje in skupno načrtovanje ter posredno prispeva k razvoju kulture sodelovanja na šoli (Kalin, 2023). Kot ugotavlja Resman (2005), razvijanje timske kulture na šoli ni mogoče brez aktivne vloge svetovalnega delavca.

#### **4.4.4 Vloga svetovalnega delavca v poklicnem razvoju učiteljev**

Ena od razvojnih nalog svetovalnega delavca, ki je v praksi pogosto premalo izkoriščena, je podpora poklicnemu razvoju učiteljev. Valenčič Zuljan (2001) poklicni razvoj opredeli kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja.«

Svetovalni delavec pri tem nastopa kot sogovornik, ki spodbuja refleksijo, ponuja drugačne perspektive in pomaga vzpostavljati pogoje za nenehno profesionalno učenje (Šarić in Šteh, 2017, 2019; Čepić idr., 2019). Konkretno oblike te vloge so: supervizija, akcijsko raziskovanje, medgeneracijsko učenje, skupno načrtovanje dejavnosti in posvetovalno delo z učitelji glede novih didaktičnih pristopov.

Podatki iz monografije (2023) kažejo, da je področje poučevanja – torej neposredna posvetovalna podpora učiteljem pri njihovem pedagoškem delu – med vsemi področji dela svetovalnih delavcev najslabše zastopano (rang 6 pri svetovalnih delavcih in ravnateljih). To je paradoks, ki ga je treba kritično naslavljati: prav kakovostno poučevanje je tista sistemska raven, ki ima največji vpliv na razvoj vseh učencev.

#### 4.5 Samoevalvacija kot vzvod razvoja šolske kulture

Razvoj šolske kulture zahteva sistematično samoevalvacijo – notranjo evalvacijo šole kot celote. Resman (2003) jo poimenuje »vzvod šolskega razvoja.« Samoevalvacija pomeni, da šola sistematično zbira podatke o kakovosti svojega delovanja (vzdušje, odnosi, učni dosežki, zadovoljstvo vseh deležnikov) in na podlagi ugotovitev načrtuje izboljšave.

Zgodovinski zgled te prakse je Resmanov Avdit iz 70. let 20. stoletja – sistematično zbirka podatkov o vzgojno-izobraževalnem delu šole, ki je v svoji aktualnejši obliki prepoznavna v projektih samoevalvacije (npr. projekt Modro oko) in v sodobnih orodjih za kakovost. Svetovalni delavec je pri samoevalvaciji naravni koordinator: zbira podatke, jih interpretira skupaj s pedagoškim zborom, skrbi za vključenost vseh deležnikov in oblikuje predloge za razvojne ukrepe.

#### 4.6 Odpiranje šolske svetovalne službe v šolsko in lokalno skupnost

Šolska svetovalna služba je v svojem delovanju vedno usmerjena v šolsko in tudi širšo lokalno skupnost. To ji narekuje eno temeljnih načel delovanja službe, to je načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela, ki poudarja, da svetovalna služba vzpostavlja in ohranja položaj, ki omogoča stalno in odprto profesionalno sodelovanje z vsemi udeleženci v šoli in izven nje. Gregorčič Mrvar idr. (2016) v monografiji Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri poudarjajo, da kakovostno šolsko življenje in delo svetovalne službe terja aktivno in premišljeno sodelovanje v šoli med strokovnimi delavci in z družinami, lokalnimi organizacijami, kulturnimi institucijami ter drugimi akterji v skupnosti.

Ob tem pa moramo biti pozorni na to, da sodelovanje različni ljudje razumejo zelo različno. Za nekatere sodelovanje pomeni že to, da si izmenjujejo informacije, da lahko medsebojno komunicirajo, za druge pomeni kompleksnejši odnos vzajemnega

postavljanja ciljev in skupnega prizadevanja za njihovo doseganje, kar pa poudarja t. i. model partnerskega sodelovanja.

Pri partnerskem sodelovanju gre za privlačen, a hkrati zahteven in kompleksen koncept. Kadar sodelovanje v vzgojno-izobraževalni ustanovi samo obstaja, še ne moremo govoriti o sodelovalni kulturi in partnerskem sodelovanju (prim. Fullan in Hargreaves, 2000). Fullan in Hargreaves denimo pišeta o nekaj oblikah sodelovanja, ki jih opredelita kot »postaje, na katerih nekoliko počakamo, ko iščemo boljše oblike« (Fullan in Hargreaves, 2000, 64).

- Pri prvi obliki navajata povezovanje med učitelji le v določenih skupinah, ki med seboj mnogokrat tekmujejo, se borijo za oblast ipd.
- V okviru druge oblike opisujeta sodelovanje na t. i. omejeni ravni, kjer se sodelovanje ne razširi dlje kot na sodelovanje dveh učiteljev istega oddelka, ki morda poučujeta v paru, se medsebojno spremljata ali akcijsko raziskujeta. Omejeno sodelovanje se odvija v okviru nekaterih opravil, kot so svetovanje, izmenjava gradiv ipd. Takšno sodelovanje ne preraste nujno v oblikovanje skupnih ciljev ali vrednot, ki spremljajo načine poučevanja (prav tam).
- Kot tretjo obliko izpostavljata načrtovano sodelovanje, ki ga označujejo formalni postopki, s katerimi usmerjamo pozornost k skupnemu načrtovanju, posvetovanju in drugim oblikam skupnega dela. Takšno sodelovanje ima lahko tako pozitivno kot negativno plat (Fullan in Hargreaves, 2000). Pozitivno, kadar gre za prehodno fazo v oblikovanju trajnejših sodelovalnih odnosov v šoli, kot način, da akterjiokusijo sodelovanje. Negativno pa v primeru, ko postane nadomestek za pravo sodelovalno kulturo v šoli; gre namreč za sodelovanje le zato, ker se to od njih zahteva in ne pride zares do zavzemanja in skupnega prizadevanja za doseganje skupnih ciljev, skupnega načrtovanja in izvajanja aktivnosti, soodvisnosti in deljene odgovornosti pri doseganju skupnih ciljev.

Naloga strokovnih delavcev je, da v partnerskem sodelovanju poskrbijo, da bodo vanj udeleženi tudi otroci oz. mladostniki.

Nekaj temeljnih izhodišč in načel partnerskega sodelovanja med različnimi akterji in sodelovalne kulture (Gregorčič Mrvar idr., 2016; 2020; Polak, 2009, 2024):

- Sodelovalna kultura je prisotna tam, kjer različni akterji delajo skupaj, si delijo ideje, delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo kot člani določene skupnosti.

- Sodelovanje med različnimi akterji temelji na skupno postavljenih ciljih, na skupnem delu (skupno načrtovanje, izvajanje, evalvacija itd.), na povezanosti in pozitivni soodvisnosti pri udejanjanju zastavljenih ciljev.
- V sodelovanju gre za različne posameznike kot enakovredne partnerje, ki oblikujejo pripadnost in zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev.
- Sodelovalna kultura in sodelovanje ne predpostavljata formalne organiziranosti. Temeljita na načelu prostovoljnosti in zavedanja skupnih ciljev, ki jih akterji ne bi mogli kakovostno dosegati individualno.

Opozoriti je treba, da gre pri sodelovanju med različnimi akterji za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki lahko medsebojno sodelovanje spodbujajo ali zavirajo. Sodelovanje bo tem uspešnejše, čim bolj bodo posamezni akterji poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja. Fullan in Hargreaves (2000) izpostavljata, da bo uspešno sodelovanje možno v okviru kritične presoje obstoječe prakse, iskanju novih idej in boljših možnosti ter skupnega prizadevanja za izboljšave, katerih vrednost je treba neprestano preverjati.

Svetovalna služba si do nobenega od udeležencev ne sme zapirati poti, nasprotno, s svojo posebno strokovno držo mora zagotavljati stalno možnost sodelovanja z vsemi udeleženci (Programske smernice, 2024). Prezela naj bi vodilno in koordinacijsko vlogo pri medsebojnem sodelovanju. Šolski svetovalni delavci naj bi v svoje delo pogosteje vpeljevali posvetovanje kot temeljno obliko svetovalnega dela.

#### **4.6.1 Sodelovanje oziroma konzultantski model sodelovanja z učitelji**

Resman (1997) opisuje t. i. »konzultantski model sodelovanja« svetovalnega delavca z učitelji, katerega bistvo je v tem, da temeljna skrb za učenčevu delo in razvoj v oddelku ostaja učitelju, medtem ko je svetovalac učitelju v strokovno podporo, da se bo lažje soočal z različnimi izzivi svojega dela. Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjujeta zamisli o delu in rešitvi dilem, oblikujeta načrt dejavnosti ter skupaj ugotavljata rezultate (Resman, 1997, 131). Dela si delita tudi odgovornost za proces in rezultate.

Njun odnos je vzajemen, enakovreden in enakopraven – »njuno sodelovanje izhaja iz dejstva, da sta oba strokovnjaka, ki vsak s svojega vidika poznata in spoznavata učenca in sta mu ob delu lahko tudi vsak po svoje v pomoč« (Resman, 1997, 131). Ta model presega razumevanje svetovalnega delavca kot »servisne službe«, ki posreduje le ob kriznih situacijah. Gre za profesionalno medsebojno dopolnjevanje, ki se kaže kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja obeh.

Delo šolskega svetovalnega delavca in njegovo sodelovanje z učitelji ne pomeni zniževanja ali oženja učiteljevega strokovnega dela. Nasprotno – prav takšno partnerstvo je po ugotovitvah raziskav pogoj za to, da sta oba strokovnjaka skupaj bolj učinkovita, kot bi bila vsak zase (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019). Posvetovalno in neposredno sodelovanje z učitelji obsega vrsto področij (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019), ki jih lahko razvrstimo v naslednje sklope:

**Didaktično-metodično sodelovanje.** Pedagog se s poznavanjem modelov načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela in obče didaktike skupaj z učitelji ukvarja z uvajanjem različnih učnih metod, npr. projektnega učnega dela, problemskega pouka in sodelovalnega učenja. Skupaj načrtujeta postopke ocenjevanja, pripravljata naloge ter podpirata uvajanje didaktičnih inovacij.

**Podpora pri delu z raznolikimi učenci.** Posvetovalno delo je nepogrešljivo pri učencih z učnimi težavami, posebnimi potrebami ali vzgojno-disciplinskimi izzivi. Izsledki raziskave med slovenskimi šolami (Gregorčič Mrvar idr., 2020) kažejo, da učitelji najpogosteje dajejo pobudo za sodelovanje prav na teh področjih.

**Razvijanje oddelčne skupnosti in klime ter vzgojno delovanje.** Svetovalec je dragocen sogovornik razredniku pri analizi začetnega stanja v oddelku, načrtovanju ustreznih ukrepov in evalvaciji dela. »Sodobna strategija svetovalnega dela preusmerja pozornost od individualne k bolj sistemski naravnosti, od ukvarjanja s posameznimi učenci in od kurativnega dela k proaktivni in preventivni orientaciji,« poudari Resman (2007, 124). Oddelčno klimo določajo nekateri med seboj tesno prepleteni dejavniki, kot so upoštevanje posameznikov, možnosti za interakcijo med učenci in učitelji, vključenost učencev ter spodbujanje njihovega aktivnega sodelovanja pri pouku in dejavnostih v oddelku, povezanost med učenci, zadovoljstvo s poukom, usmerjenost k nalogam, učiteljeva inovativnost in individualizacija. Posvetovanje z učitelji naj bi potekalo tudi pri oblikovanju osnovnih vzgojnih smernic za posamezne učence ipd. in pri delu z oddelčnimi

skupnostmi (program ur oddelčne skupnosti, reševanje konfliktov, oblikovanje ustrezne oddelčne klime ipd.).

**Podpora pri razvijanju učnih strategij.** Posebej redko področje pobud za sodelovanje – in zato posebej potrebno aktivnega razvijanja – je podpora učiteljem pri razvijanju učnih strategij učencev. Raziskave (Pečjak in Košir, 2002) kažejo, da je posredno razvijanje učnih strategij znotraj pouka uspešnejše kot neposredno na ločenih delavnicah, kar postavlja pedagoga v posebno strokovno vlogo.

Zahteva pa kakovostno posvetovalno sodelovanje med učiteljem in svetovalnim delavcem **medsebojno zaupanje**, jasno definirana pričakovanja ter spoštovanje strokovnih meja drug drugega. Raziskave (prim. Kalin idr., 2009) med slovenskimi učitelji in svetovalnimi delavci kažejo, da se ti dve skupini statistično pomembno razlikujeta v oceni, kako pogosto učitelji sami dajejo pobudo za sodelovanje, zlasti na področju kakovosti poučevanja. Svetovalci ocenjujejo pogostost pobud učiteljev višje, kot jo ocenjujejo učitelji sami – kar kaže na potrebo po aktivnem razvijanju kulture medsebojnega povabila k sodelovanju.

Med ovirami za sodelovanje se v literaturi pojavljajo preobremenjenost svetovalnih delavcev, neustrezni normativi in delne zaposlitve, pa tudi neprecizna pričakovanja enih in drugih glede vlog in mej pristojnosti (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Bezić, 2018). Ker je medsebojno sodelovanje zahtevna naloga tako na poklicni kot osebni ravni, ga opredeljujeta vsak s svojimi znanjem, odgovornostjo in specifičnimi osebnostnimi lastnostmi. (Kalin, 2019).

#### 4.6.2 Sodelovanje oziroma konzultantski model sodelovanja z ravnatelji

Prav tako je izjemnega pomena sodelovanje in posvetovanje z ravnatelji šole, predvsem v sodelovanju pri pedagoškem vodenju (ki je ob upravnem vodenju naloga ravnatelja), ki ga opredelimo kot usmerjanje in delo z ljudmi, pa tudi organizacija aktivnosti za višjo kakovost pedagoškega dela kot celote. Pri sodelovanju z vodstvom zato šolska svetovalna služba sodeluje predvsem na področjih (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019):

- načrtovanju in sodelovanju pri oblikovanju ter spremljanju in evalvaciji razvojnega načrta, oblikovanju šolskih pravil in reda, LDN itd.;
- razvojno-analitičnem delu;

- pri zagotavljanju pogojev za oblikovanje ustrezne kulture in klime na šoli (integracija, inkluzija, sodelovanje ipd.);
- pri načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Hkrati se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot najbolj učinkovite oblike vodenja izpostavljajo vidiki sodelovalnega in celo distribuiranega vodenja (Koren, 2014), ki predpostavljajo strokovne delavce v funkciji vodenja določenih dejavnosti v ustanovi, s tem pa se skrbi za učinkovitost in kakovost šole ter posameznih akterjev v njej.

### 4.6.3 Sodelovanje in delo s starši

Model partnerstva med šolo, družino in skupnostjo, ki ga je razvila Joyce L. Epstein (1995, Griffin in Steen, 2010), poudarja, da se otrok uči in razvija znotraj treh kontekstov – šole, družine in skupnosti – in da ti konteksti niso ločeni, temveč se medsebojno prepletajo in soustvarjajo pogoje za otrokov razvoj. Šolski svetovalni delavec ima pri vzpostavljanju tega trikotnika ključno vlogo.

Programske smernice (2024) navajajo individualno svetovanje in posvetovalno delo s starši kot eno od temeljnih oblik dela. To delo zajema individualne pogovore ob konkretnih vzgojnih ali učnih izzivih, pa tudi skupinske oblike (predavanja, delavnice, roditeljski sestanki z razvojno vsebino), ki so namenjene vsem staršem, ne le tistim, katerih otroci imajo posebne potrebe ali težave. Resman (2009) poudarja, da mora biti program svetovalnega dela s starši celostno izoblikovan, kar pomeni, da se svetovalno delo ne bo omejevalo le na delo s tistimi starši, katerih otroci imajo v šoli take ali drugačne težave.

Eccles in Harold (1996, v Kalin idr., 2009) na podlagi pregleda raziskav navajata tri sklope dejavnikov, ki sooblikujejo kakovost sodelovanja med šolo in starši: značilnosti otroka, značilnosti in odnos staršev do šole ter značilnosti in odnos šolskih strokovnih delavcev do staršev in do medsebojnega sodelovanja. Pričakovanja šole in staršev glede sodelovanja so ključna, saj usmerjajo motivacijo in hkrati vplivajo na učinkovitost sodelovanja.

Med pogostimi ovirami na strani staršev so v literaturi izpostavljene (prim. Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Kalin, 2009; Šteh in Mrvar, 2011) negativen odnos in slabe lastne izkušnje s šolanjem, občutek, da jih šola ne ceni kot partnerje, in pomanjkanje

informacij o možnostih vključevanja. Na strani šole pa se kot ovire kažejo nezadostna usposobljenost za delo s starši iz različnih kulturnih in socialnih okolij, pomanjkanje časa in ustreznih prostorov za srečevanja ter stereotipna pričakovanja o »idealnem staršu«.

Izhodišče dobrega sodelovanja je, kot ugotavljajo Kalin in sod. (2009), dopuščanje svobode in avtonomnosti drug drugemu, zavedanje medsebojne soodvisnosti in skupnih (ne poenotenih) ciljev. Posebno pozornost zahtevata dve skupini: pogosto ogrožene ali izključene družine, kjer je pot do vzpostavljanja zaupanja daljša, ter t. i. zahtevnejši starši, ki pri svetovalnih delavcih terjajo posebne komunikacijske spretnosti in etično trdnost.

Shema dela svetovalnega delavca s starši se razpenja od **informativnih oblik** (pisna obvestila, spletni nasveti, roditeljski sestanki z informativno vsebino) prek **posvetovalnih oblik** (individualni pogovori, skupinsko posvetovanje ob vzgojnih dilemah) do **svetovalnih oblik** (individualno svetovanje ob krizah, mediacija v konfliktnih situacijah). Svetovalec mora v vsakem primeru jasno razlikovati, kdaj deluje v svetovalnem in kdaj v posvetovalnem odnosu s starši, ter prepoznovati meje kompetenc in potrebo po napotitvi k zunanjim strokovnjakom.

#### 4.6.4 Sodelovanje s skupnostjo

Sodobno razumevanje šolskega svetovalnega dela ga umešča ne le v zidove šole, temveč v širši skupnostni kontekst. Številni domači in tuji avtorji (Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Gregorčič Mrvar idr., 2016; Griffin in Steen, 2010; Resman, 2009) poudarjajo, da naj šolska svetovalna služba prevzame vodilno in koordinacijsko vlogo pri medsebojnem sodelovanju med vzgojno-izobraževalno ustanovo, starši in lokalno skupnostjo.

V slovenskem kontekstu ima skupnostna usmeritev šolskega svetovalnega dela posebno zgodovinsko utemeljitev v delu Metoda Resmana, ki je koncepte »school-based« in pozneje »class-based« pedagogike utemeljeval v logiki skupnostne vzgoje, v kateri šola ni izolirani otok, ampak živi z in v skupnosti.

## Vrste zunanjih institucij in logika sodelovanja

Pri sodelovanju z zunanjimi institucijami poznamo vsebinsko različne vloge (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Programske smernice, 2024). Šolski svetovalni delavec mora te vloge poznati, da lahko presodi, kdaj in kako vključiti posamezno institucijo ter kakšen odnos vzpostaviti z njo.

*Institucije sistemske podpore.* Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ) imata vlogo sistemske podpore in strokovnega usmerjanja. V praksi gre žal pogosto za enosmerno komunikacijo v obliki smernic, okrožnic in navodil, pri čemer je prostora za partnersko posvetovanje premalo – kar velja sistematično razvijati (Gregorčič Mrvar idr., 2020). ZRSŠ ima hkrati posvetovalno in podporno vlogo pri razvoju prakse: svetovalnim delavcem nudi dostop do znanja, strokovna izobraževanja in reflektivne skupnosti.

*Institucije strokovne podpore in posvetovanja.* Pedagoški inštitut, fakultete in visokošolski zavodi nudijo svetovalnim delavcem oporo pri razvoju prakse, dostop do aktualnih raziskovalnih spoznanj in priložnost za strokovno rast. Sodelovanje s temi institucijami poteka pogosto v obliki skupnih projektov, akcijskega raziskovanja ali izobraževalnih programov.

*Centri za socialno delo (CSD).* So ključni partnerji šolske svetovalne službe pri obravnavi učencev in družin v socialni stiski, pri primerih zanemarjanja ali nasilja v družini ter pri postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Sodelovanje s CSD je nujno, kadar šolski problem korenini v razmerah v družini ali kadar je ogrožena varnost otroka. Zakonska podlaga (Zakon o socialnem varstvu, Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih) CSD-ju nalaga koordinativno vlogo pri celostni obravnavi otroka, zato je partnerski odnos med šolskim svetovalnim delavcem in socialnim delavcem CSD temelj učinkovite skupne intervencije (Programske smernice, 2024).

*Svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše.* V Sloveniji deluje mreža svetovalnih centrov (npr. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana), ki nudijo specialistično diagnostično in terapevtsko podporo otrokom in mladostnikom s čustvenimi, vedenjskimi ali razvojnimi težavami. Šolska svetovalna služba z njimi sodeluje pri napotitvi učencev, katerih težave presegajo kompetence šolskega svetovalnega delavca, ter pri skupni celostni obravnavi. Pomembna je kontinuiteta:

šolski svetovalni delavec ostaja vezni člen med svetovalnim centrom in šolskim vsakdanom učenca.

Zdravstvene ustanove. Zdravstveni domovi, razvojne ambulante, centri za zgodnjo obravnavo otrok in centri za duševno zdravje otrok in mladostnikov so nepogrešljivi partnerji pri obravnavi učencev z zdravstvenimi ali razvojnimi posebnostmi. Sodelovanje je zlasti intenzivno pri učencih s kroničnimi boleznimi, motnjami hranjenja, samomorilnimi mislimi ali duševnimi motnjami, ki zahtevajo medicinsko ali psihiatrično obravnavo. Šolski svetovalni delavec pri tem zagotavlja, da zdravstveni vidik obravnave ne ostane ločen od šolskega konteksta, ter koordinira prilagoditve v učnem procesu.

Nevladne organizacije (NVO) in prostovoljna društva. Za preventivne dejavnosti, programe spodbujanja duševnega zdravja, programe za preprečevanje odvisnosti ali programe za ranljive skupnosti (priseljenci, Romi, otroci iz socialno ogroženih okolij) šolska svetovalna služba pogosto sodeluje z nevladnimi organizacijami in prostovoljskimi društvi, ki imajo strokovno znanje in izkušnje s specifičnimi skupinami. Takšno partnerstvo je dragoceno, ker NVO-ji dostopajo do skupin, ki jim formalne institucije pogosto niso bližje (Bryan in Holcomb-McCoy, 2007; Programske smernice, 2024).

Zavod RS za zaposlovanje (ZRSZ), policija in sodišča. ZRSZ je partner pri karierni orientaciji, zlasti pri prehodih med šolanjem in trgom dela. Policija in sodišča vstopijo v sodelovanje v primerih kaznivih dejanj, nasilja ali hujših kršitev (npr. vzgojni ukrepi). Tudi v teh primerih velja načelo partnerstva in spoštovanja pristojnosti: šolski svetovalni delavec ni rabsodnik, temveč koordinator med institucijami in zagovornik otrokovih koristi.

Programske smernice (2024) v opombi 16 eksplicitno naštevajo celoten krog zunanjih ustanov, s katerimi šolska svetovalna služba sodeluje:

*vrta, osnovne in srednje šole, dijaški domovi, zunanji izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalni centri, zdravstveni domovi, razvojne ambulante, centri za zgodnjo obravnavo otrok, centri za duševno zdravje otrok in mladostnikov, Zavod RS za šolstvo, organizacije v lokalnem okolju, Zavod RS za zaposlovanje, Nacionalni inštitut za javno zdravje, Pedagoški inštitut, visokošolski zavodi, policija, centri za socialno delo, sodišča, nevladne organizacije, prostovoljna društva ter druge ustrezne zdravstvene in socialnovarstvene ustanove in organizacije (Programske smernice, 2024, str. 14).*

Skupno vsem tem oblikam sodelovanja je načelo, ki ga Gregorčič Mrvar idr. (2020, str. 116) formulirajo takole: »Šolska svetovalna služba in svetovalni eksterntati morajo biti v partnerskem odnosu in se dopolnjevati pri obravnavi in reševanju posameznih situacij.« To pomeni, da nobena zunanja institucija ne nadomešča šolske svetovalne službe in obratno – temveč vsaka prispeva s svojimi specifičnimi kompetencami k skupni skrbi za dobrobit otroka.

#### 4.6.5 Skupnostna dimenzija v razvojno-preventivnem delu

Kakovostno šolsko svetovalno delo v skupnostni dimenziji pomeni proaktivno, preventivno in razvojno zasnovano mreženje: skupno načrtovanje preventivnih programov (npr. preprečevanje odvisnosti, spodbujanje duševnega zdravja), soustvarjanje varnejšega okolja za vse učence in skupno odgovornost za dobrobit otrok ter mladostnikov v lokalni skupnosti. Skupnostna dimenzija torej se ne pojavlja le ob kriznih situacijah, ko šola »pokliče na pomoč« zunanje institucije.



**Slika 7: Vrste svetovalnega dela v šoli**

Vir: lastna priredba

Izsledki slovenske raziskave o sodelovanju med šolami in skupnostjo (Kalin idr., 2009) kažejo, da je to sodelovanje najpogosteje usmerjeno v dejavnosti pomoči, sledijo razvojno-preventivne dejavnosti, najmanj pa ga je pri dejavnostih načrtovanja in evalvacije. To kaže na priložnost za sistematično krepitev skupnostne dimenzije v razvojnem in strateškem vidiku svetovalnega dela.

#### **4.7 Sklep**

Šolska kultura in klima sta področji, ki ju svetovalni delavci v praksi pogosto naslavljajo – a pre pogosto reaktivno, ob disciplinskih incidentih in konfliktih, namesto sistematično in razvojno-preventivno. To poglavje je pokazalo, da kultura in klima šole nista le ozadje, v katerem poteka vzgojno-izobraževalno delo, temveč sta njegova najpomembnejša pogoja: brez varnega, spodbudnega in vključujočega okolja nobeni pedagoški napor ne morejo doseči želenega učinka.

Spoznali smo temeljne pojme – pedagoški režim, šolski red, šolsko kulturo in šolsko klimo – ter razumeli, da se ti ne oblikujejo sami od sebe, temveč so rezultat zavestnih, načrtnih in dolgoročnih prizadevanj vseh akterjev šolske skupnosti. Svetovalni delavec ima pri tem posebno vlogo: ni le opazovalec ali posrednik v konfliktih, temveč aktivni sooblikovalec šolske kulture – prek vzgojnega koncepta, šolskih pravil in reda, razvoja oddelčne in šolske skupnosti, podpore poklicnemu razvoju učiteljev, samoevalvacije in odpiranja šole v širšo skupnost.

Kakovostno in trajnostno soustvarjanje šolske skupnosti pa ni mogoče brez enega pogoja, ki ga je prelahko spregledati: skrbi za samega sebe. Svetovalni delavec, ki sistemsko in razvojno-preventivno deluje v korist vseh članov šolske skupnosti, to zmore le, kadar skrbi tudi za lastni profesionalni razvoj, poklicno integriteto in psihično higieno. V zadnjem poglavju učbenika se bomo zato preusmerili od šole kot skupnosti k svetovalnem delavcu samemu – k superviziji, interviziji in profesionalnemu razvoju kot temeljnimi pogojem za etično, kakovostno in vzdržno opravljanje tega zahtevnega, a izjemno pomembnega poslanstva.

Zaključimo lahko še z mislijo, da se razvojna vloga šolske svetovalne službe, kot ugotavljajo Gregorčič Mrvar s sodelavci (2020), še ni uveljavila kot njena osrednja vloga. To zahteva sistemski premislek o normativih, o razbremenitvi svetovalnih delavcev administrativnih nalog in o umestitvi razvojno-preventivnega dela kot prednostne naloge, ne le dopolnilne dejavnosti.

## ZAKLJUČNA VAJA A: Načrt za razvoj šolske kulture

### Cilj vaje

Integracija teoretičnega znanja v konkretno načrtovanje razvojnega posega na ravni šolske skupnosti.

**Čas:** 30–45 minut (ali kot domača naloga)

### Navodilo

Razdelite se v skupino 3–4 študentov. Vsaka skupina dobi ali izbere eno od naslednjih izhodišč (opisuje resnično ali izmišljeno šolo):

Izhodišče A: Na šoli prevladuje tekmovalna kultura, učenci so pogosto v konfliktih, učitelji se med seboj malo pogovarjajo in ne zaupajo drug drugemu. Vzgojni načrt obstaja, a ga nihče ne pozna.

Izhodišče B: Na šoli je toplo in varno vzdušje, a pedagoški zbor je konservativen in se upira vsakim novostim. Učenci so zadovoljni, a njihovi učni dosežki so nizki.

Izhodišče C: Šola je v večkulturnem okolju. Priseljenci se počutijo izključene, starši priseljencev skoraj ne komunicirajo s šolo, klima v nekaterih oddelkih je napeta.

Naloga skupin: oblikujte kratki razvojni načrt (1–2 strani), ki vključuje:

1. Diagnozo stanja: Kateri elementi šolske kulture ali klime so problematični? Kako bi jih prepoznali/izmerili (npr. anketiranje, opazovanje, fokusne skupine)?
2. Cilje posega: Kaj konkretno želite spremeniti?
3. Predlagane dejavnosti: Katere preventivno-razvojne dejavnosti bi izvedel svetovalni delavec (in s katerimi sodelavci)?
4. Vlogo različnih akterjev: učenci, razredniki, vodstvo, starši, zunanji partnerji.
5. Evalvacijo: Kako boste vedeli, da se je kultura/klima izboljšala?

Skupna razprava: vsaka skupina na kratko predstavi svoje izhodišče in predlagane ukrepe. Skupaj razpravljate: Kje je meja med kurativnim in razvojno-preventivnim pristopom? Kateri akterji imajo pri razvoju šolske skupnosti odgovornost in kakšno?

## **ZAKLJUČNA VAJA B:** **Vloga svetovalne službe v praksi**

### **Cilj vaje**

Povezati teoretično znanje s prakso, razumeti pedagoško, vzgojno, preventivno-razvojno vlogo svetovalne službe, razvijati sposobnost analize pedagoških situacij.

### **Navodilo**

Preberite primer in odgovorite na vprašanja.

### **Problemska situacija**

V oddelku 7. razreda so se v zadnjih mesecih pojavili konflikti med učenci. Nekateri učenci se izključujejo iz skupinskih dejavnosti, oddelčna klima je napeta, učitelji pa opažajo tudi slabšo motivacijo za učenje.

1. Katere težave v oddelčni skupnosti lahko prepoznate v tem primeru?
2. Katere pedagoške, vzgojne oz. razvojno-preventivne dejavnosti bi lahko predlagala šolska svetovalna služba?
3. Kako bi lahko v reševanje vključili: učitelja oziroma razrednika, učence, vodstvo šole, starše?

### **Razprava**

Skupine predstavijo svoje predloge. Skupaj oblikujte seznam možnih ukrepov za izboljšanje oddelčne klime.

## **DOMAČA NALOGA A:** **Analiza šolske kulture in klime na konkretni šoli**

### **Cilj naloge**

Razviti zmožnost diagnostičnega opazovanja in analize šolske kulture ter klime v realni šolski situaciji.

### Navodilo

Opravite vsaj dve uri terenskega opazovanja na šoli (v okviru pedagoške prakse ali ob drugem obisku). Na podlagi tega pripravite pisno poročilo (2–3 strani), ki vsebuje:

- 1. del** – Opis konteksta (1/2 strani): Tip šole, velikost, okolje (urbano/ruralno, večkulturno ipd.). Kako ste pridobili dostop in kaj ste opazovali (hodniki, odmori, razred, zbornica, oglasna deska, rituali)?
- 2. del** – Analiza šolske kulture in klime (1–1,5 strani): Na podlagi Prosnerjevega modela tipologije šolske kulture (1999) opišite, h kateremu tipu kulture sodi opazovana šola. Navedi konkretne primere iz opazovanja (ne le splošnih vtisov).
- 3. del** – Vloga svetovalnega delavca (1/2–1 stran): Razmislite, kakšne razvojno-preventivne dejavnosti bi bile na tej šoli smiselne. Kako bi kot svetovalni delavec pristopili k izboljšanju kulture oz. klime? Na katere konkretne izzive bi morali biti pozoren?
- 4. del** – Kritična refleksija (1/2 strani): katere omejitve ima metoda opazovanja pri ugotavljanju šolske kulture in klime; katera dodatna orodja bi bila potrebna (ankete, intervjuji, analiza dokumentov)?

## DOMAČA NALOGA B: Analiza šolske skupnosti

### Cilji naloge

Povezati teorijo z lastnimi izkušnjami, razvijati refleksijo o vzgojnem delovanju šole, razumeti pomen razvojno-preventivnega dela svetovalne službe.

### Navodilo

Razmislite o šoli, ki jo poznate (npr. šola, ki ste jo obiskovali, ali šola, kjer opravljate prakso) in (a) na kratko opišite, kakšna je bila klima v oddelku ali šoli (odnosi, sodelovanje, občutek pripadnosti); (b) opišite vlogo učiteljev in svetovalne službe pri oblikovanju oddelčne ali šolske skupnosti; (c.) predlagajte dve razvojno-preventivni dejavnosti, ki bi lahko izboljšali sodelovanje, komunikacijo ali participacijo učencev.

## Uporabljena literatura in viri za poglabljanje znanja

### Temeljna slovenska literatura

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–45.  
→ Obravnava vloge razrednika pri oblikovanju in vzdrževanju šolske kulture.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: izzivi in možnosti. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 28–49.  
→ Obravnava dejavnikov, ovir in priložnosti poklicnega razvoja učiteljev v sodobnem izobraževalnem kontekstu.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.  
→ Zagovarjanje teze, da kakovostna šola ni le rezultat posameznikovih prizadevanj, temveč nastaja v kulturi sodelovanja, medsebojnega zaupanja in skupne profesionalne odgovornosti.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.  
→ Načini in pomen sodelovanja med šolo in lokalno skupnostjo za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.  
→ Aktualna empirična monografija, ki med drugim izpostavi, da sta načrtovanje in evalvacija sistemsko šibki področji svetovalnega dela v slovenskih šolah.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kristl, N., Kroflič, R., Skubic Ermenc, K., Šarič, M. in Šteh, B. (2026, v tisku). Razrednik kot sooblikovalec oddelčne in šolske skupnosti: analiza razrednikove vloge, odgovornosti in izzivov. Filozofska fakulteta UL.  
→ Aktualna empirična monografija, ki preučuje vlogo razrednika v šoli in tudi sodelovanje med razredniki in šolsko svetovalno službo.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.  
→ Članek kritično analizira vlogo šolskega pedagoga v primerjavi z drugimi profili svetovalnih delavcev ter utemeljuje, zakaj mora svetovalno delo pedagoga presegati individualno-kurativni pristop in se proaktivno vpenjati v didaktično-metodično sodelovanje z učitelji in razvojno delo na ravni zavoda.
- Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (2023). Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 56–74.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.
- Kalin, J. (2022). Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana* (str. 67–88.). Založba Univerze.  
→ Vsi zgornji viri obravnavajo medsebojno sodelovanje pri razreševanju vprašanj, povezanih z oblikovanjem oddelčne skupnosti, načrtovanjem programa dela in temeljno skrbjo, ki jo razrednik namenja razvoju vsakega posameznika in oddelčni klimi.
- Kalin, J., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Filozofska fakulteta.  
→ Monografija sistematično obravnava dejavnike, ovire in modele sodelovanja med šolo in starši. Posebej koristna za razumevanje posvetovalnega dela s starši, različnih oblik tega dela ter načel, na katerih temelji partnerski odnos med šolskim svetovalnim delavcem in starši.
- Koren, A. (2014). *Teorije organizacij in vodenja*. Celje : Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.  
→ Sistematična predstavitev temeljne teorije organizacij in vodenja ter ponudi analitična orodja za razumevanje delovanja institucij, med katerimi je tudi šola kot vzgojno-izobraževalna organizacija.

- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. S. Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 145-164.
- Kritična analiza različnih vzgojnih paradig z vidika njihove zmožnosti uresničevanja inkluzivnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter prikaz, katera teoretična izhodišča najbolj podpirajo vključujočo prakso.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradig. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Analiza, kako se je šolsko svetovalno delo razvijalo vzporedno s spreminjanjem pedagoških paradig, in opozori na ključne konceptualne premike v razumevanju vloge svetovalnega delavca.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? : ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 87–113.
- Kritična refleksija usode temeljnih pedagoških idej in konceptov v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru ter ob delu Metoda Resmana osvetlitev razlogov, zakaj se nekatere dobre strokovne ideje v praksi ne uveljavijo ali zamrejo.
- Pečjak, S. (2005). *Šolsko psihološko svetovanje*. Filozofska fakulteta.
- Poglavlje *Modeli svetovalnega dela, pregledno in didaktično zasnovano delo, ki poglobljeno obravnava modele svetovalnega procesa, skupinsko svetovanje ter etične vidike dela. Posebej koristno za razumevanje lvevega modela pri odločanju in razlikovanju med individualnim ter skupinskim svetovalnim delom v šolskem kontekstu.*
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Besedilo obravnava izbrane teme pedagoške psihologije, ki so neposredno relevantne za razumevanje učenja, motivacije, socialnega razvoja in čustvenega življenja otrok ter mladostnikov. Za šolskega svetovalnega delavca predstavlja dragoceno teoretično ozadje, ki mu pomaga razumeti psihološke procese, s katerimi se srečuje pri delu z učenci, učitelji in starši.
- Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.
- Sistematična obravnava temeljnih konceptov, modelov in dinamike timskega dela v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.
- Polak, A. (2024). Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, št. 3., str. 3–18.
- Analizira specifičnih prednosti in izzivov interdisciplinarnega timskega dela znotraj šolske svetovalne službe ter osvetlitev napetosti, ki nastajajo ob srečevanju različnih strokovnih profilov, pristopov in poklicnih identitet.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Temeljni konceptualni dokument za delo šolske svetovalne službe v Sloveniji.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 47(3–4), 121–135.
- Obravnava partnerski model posvetovanja med svetovalcem in učiteljem ter poudarja enakovrednost udeležencev.
- Resman, M. (2003). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 8–26.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–96.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 122–139.
- Resman, M. (2009). Sodelovanje učiteljev in svetovalnih delavcev s starši. *Šolsko svetovalno delo*, 13(1/2), 30–35.
- Resman, M. (2022). Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: o uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti. V: P. Gregorčič Mrvar & J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-*

*izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Založba Univerze, str. 11–51.

- Vseh pet besedil Resmana povezuje temeljna misel, da kakovostno vzgojno-izobraževalno in svetovalno delo ni mogoče brez skupnosti – skupnosti strokovnjakov, ki gradijo timsko kulturo in skupne vrednote, skupnosti šole, ki uresničuje vzgojni koncept v vsakodnevni odnosih, ter skupnosti šole, družine in okolja, ki skupaj podpirajo razvoj vsakega posameznega otroka.
- Šteh, B., in Mrvar, P. (2011). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja*, 20(1), 17–41.
- Raziskava obravnava stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev v kontekstu medsebojnega sodelovanja. Ugotavlja, da je ključno izhodišče kakovostnega partnerstva medsebojno spoštovanje in zaupanje v kompetentnost drug drugega.

### Tuja literatura

- Biesta, G. (2014). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Heidelberg: Springer.
- Poglobljena teoretična analiza državljanstva učenja in demokratičnega državljanstva, ki pokaže, da vzgoja za demokracijo ne more biti le prenos znanja o demokratičnih institucijah, temveč mora biti živa izkušnja demokratičnega sodelovanja v javnem prostoru.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol / DfES.
- Raziskava identificira ključne pogoje za vzpostavitev in ohranjanje učinkovitih profesionalnih učnih skupnosti v šolah.
- Bryan, J. in Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441–454.
- Empirična študija, ki preučuje vlogo šolskega svetovalnega delavca pri vzpostavljanju in vzdrževanju partnerstev med šolo, starši in lokalno skupnostjo. Utemeljuje, zakaj naj svetovalec prevzame aktivno, koordinacijsko vlogo v skupnostnem dimenziji dela – ne le posrednika v krizah.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Pregled področij šolske klime in utemeljitev njenega pomena za izobraževalno politiko, prakso in izobraževanje učiteljev.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. *Journal of Modern Science*, 32(1), 63–82.
- Članek primerja, kako šolsko klimo zaznavajo učitelji in učenci, ter ugotavlja pomembne razlike med obema perspektivama.
- Freiberg, H. J. (ur.). (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press.
- Praktična orodja za merjenje, izboljšanje in ohranjanje zdravega učnega okolja v šolah.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Pomen skupnega, reflektivnega delovanja za transformacijo šolske kulture.
- Griffin, D. in Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218–226.
- Prispevek aplicira Epsteinov model šestih vrst vključenosti na konkretno prakso šolskega svetovalnega delavca. Nudi operativni okvir za razumevanje in načrtovanje skupnostne dimenzije svetovalnega dela ter vloge svetovalca pri koordinaciji partnerstev.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Koncept profesionalnega kapitala – kombinacije človeškega, socialnega in odločitvenega kapitala – kot temelja kakovostnega učiteljskega poklica.

Kruse, S., Louis, K. S. in Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. V K. S. Louis in S. D. Kruse (ur.), *Professionalism and community* (str. 23–44). Corwin.

→ Analitični okvir za razumevanje profesionalne skupnosti v šoli z osrednjimi dimenzijami, kot so skupne vrednote, refleksija in sodelovanje.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

→ Pregled empiričnih raziskav, ki potrjujejo, da pozitivna šolska klima pomembno vpliva na učne dosežke, dobro počutje in varnost učencev.

### Revije in spletni viri

Centri za socialno delo (CSD) – <https://www.gov.si teme/centri-za-socialno-delo/>

→ Ključni partnerji šolske svetovalne službe pri obravnavi učencev in družin v socialni stiski ter pri primerih ogroženosti otrok.

CEPS Journal (Center for Educational Policy Studies Journal) – <https://www.cepsj.si>

→ Slovensko-mednarodna recenzirana revija Pedagoške fakultete UL.

Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) – <https://www.nijz.si>

→ Vir strokovnih gradiv s področja duševnega zdravja otrok in mladostnikov ter preventivnih programov za šolsko okolje.

Nevladne organizacije – <https://www.gov.si teme/nevladne-organizacije/>

→ Pomembni zunanji partnerji šolske svetovalne službe pri izvajanju preventivnih programov ter nudenju specializirane podpore učencem, mladostnikom in njihovim družinam na področjih duševnega zdravja, nasilja, odvisnosti in socialne vključenosti.

Pedagoška obzorja <https://www.dspo.si/index.php/dspo>

→ Strokovna in znanstvena revija, ki obravnava teme, relevantne za učitelje, svetovalce in pedagoške raziskovalce

Sodobna pedagogika – <https://www.sodobna-pedagogika.net>

→ Osrednja slovenska znanstvena revija za pedagogiko in šolsko svetovanje.

Svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše – <https://www.svetovalnicenter-mb.si/>;

<https://www.scoms-lj.si/>

→ Specialistična podpora otrokom in mladostnikom s čustvenimi, vedenjskimi ali razvojnimi težavami; referenčna točka za napotitve, ki presesegajo kompetence šolske svetovalne službe.

Šolsko svetovalno delo – <https://www.zveza-zsds.si>

→ Strokovna revija s praktično usmerjenimi članki o kulturi, klimi, vzgoji in svetovalnem delu.

National School Climate Center (NSCC) – <https://www.schoolclimate.org>

→ Mednarodni center za raziskovanje in razvoj šolske klime; orodja za merjenje klime, priporočila za prakso.

Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ) – <https://www.zrss.si>

→ Strokovna podpora šolam, publikacije in razvojni projekti; za svetovalce ključen vir strokovnih gradiv in izobraževanj.

→ Strokovni materiali, orodja za samoevalvacijo, priporočila in gradiva za razvoj šolske kulture in klime.

Zavod RS za zaposlovanje (ZRSZ) – <https://www.ess.gov.si>

→ Partner pri karierni orientaciji in poklicnem svetovanju, zlasti pri prehodih med šolanjem in trgom dela.

## POGLAVJE 5:

# Karierna orientacija in poklicni prehodi

## 5.1 Uvod

Karierna orientacija je eno od petih področij dela šolske svetovalne službe, ki ga Programske smernice (2024) obravnavajo posebej in sistematično. Gre za področje, s katerim se bodoči pedagogi pogosto srečajo med prvimi konkretnimi nalogami na šoli: vpis prvošolcev, informativni dnevi, svetovanje ob izbiri srednje šole, pomoč dijakom pri prehodu na trg dela ali v višje izobraževanje. Kljub tej praktični neposrednosti pa karierna orientacija ni zgolj »informiranje o poklicih« – je strokovno utemeljen, načrtovan in z drugimi dejavnostmi šolske svetovalne službe prepleten proces, ki poteka na vseh treh ravneh delovanja: na ravni zavoda, na ravni skupin in oddelkov ter v delu s posameznikom.

To poglavje odgovarja na vprašanje, kaj karierna orientacija v šolskem svetovalnem delu dejansko zajema, kakšna je vloga svetovalnega delavca pri vzgojno-izobraževalnih prehodih in katera načela usmerjajo kakovostno delo na tem področju.

## **VAJA ZA OGREVANJE:** **Moja karierna pot, »Kdaj sem se prvič odločal?«** **Razmišljanje ob izseku**

### **Cilj vaje**

Aktivirati lastno izkušnjo poklicnega odločanja in jo kritično umestiti v šolski kontekst.

### **Navodilo (individualno, 8 minut)**

Spomnite se trenutka, ko ste se prvič resno odločali o svoji poklicni ali izobraževalni poti — npr. ob vpisu v srednjo šolo, ob izbiri študijskega programa ali ob kakšnem drugem prelomu.

### **Zapišite odgovore na naslednja vprašanja:**

1. Kdo vam je pri tej odločitvi pomagal? (starši, učitelji, prijatelji, svetovalni delavec, internet ...)
2. Kakšne informacije ste imeli na voljo in kakšnih vam je manjkalo?
3. Kaj je dejansko vplivalo na vašo odločitev? (interes, pritisk okolice, naključje, strah ...)
4. Ali bi danes odločitev spremenili? Zakaj da ali zakaj ne?

### **Skupinska razprava (10 minut).**

V majhnih skupinah primerjajte izkušnje. Opazujte razlike: kateri akterji so bili najpogosteje prisotni in kateri odsotni? Kakšna je bila vloga šolske svetovalne službe v vaših izkušnjah?

### **Refleksijsko vprašanje za skupino.**

Kaj bi po vaši izkušnji morala karierna orientacija v šoli zagotoviti, pa tega pogosto ne?

## **5.2 Kaj je karierna orientacija?**

Karierna orientacija v šolskem kontekstu ni enaka poklicnemu svetovanju odraslim na trgu dela. Gre za sistematičen, razvojno utemeljen in interdisciplinaren proces, ki poteka med celotnim šolanjem in katerega cilj ni le »pravilna« izbira poklica ali šole, temveč razvijanje posameznikove zmožnosti, da o svoji izobraževalni in poklicni poti razmišlja informirano, samostojno in odgovorno.

Področje karierne orientacije je neločljivo povezano s spremembami na trgu dela, pa tudi širšimi družbeno-ekonomskimi spremembami, kar je eden izmed razlogov, da se področje v zadnjih desetletjih neprestano spreminja (Gregorčič Mrvar idr., 2021). To je mogoče opaziti že na ravni terminologije, pri čemer zasledimo pester nabor terminov, ki zadevajo to področje. Za vsebinsko enake ali zelo podobne dejavnosti na področju karierne in poklicne orientacije učencev/dijakov se uporabljajo različni pojmi (Bezić, 2016). Tako je na primer v temeljnem šolskem zakonu uporabljen pojem poklicno svetovanje (ZOFVI, 2025, 67. člen), v strateškem dokumentu na področju vzgoje in izobraževanja karierna orientacija (Bela knjiga ..., 2011; prim. Terminološki slovarček karierne orientacije, 2011). To dejstvo se odraža tudi v različnem razumevanju ciljev, vsebin, področij ter načinov njenega izvajanja v šolski praksi in tako kot ovira za skupno ciljno naravnanje vzgojno-izobraževalnega dela ter usklajevanje konkretnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (Bezić, 2016; Štremfel in Lovšin, 2015). Razprave s šolskimi svetovalnimi delavci na regijskih posvetih po Sloveniji v okviru projekta CAREER (Kelava, 2015) so denimo pokazale, da je razumevanje pojma karierna orientacija neenotno. Terminološka in vsebinska nejasnost pri razumevanju pojmov karierne orientacije pa se zrcali v raznolikih ciljih, ki jim svetovalni delavci sledijo pri izvajanju karierne orientacije v osnovnih šolah (Kelava, 2015).

Leta 2016 je bil osnovan Predlog za posodobitev in dopolnitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni šoli, v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter dijaških domovih na področju poklicne in karierne orientacije (Bezić, 2016). Posodobitev in dopolnitev programskih smernic je temeljila predvsem na teoretskih in empiričnih izhodiščih ter sklepnih ugotovitvah omenjenega projekta CAREER – opolnomočimo mlade na njihovi karierni poti (Bezić, 2016; Štremfel in Lovšin, 2015). Kot rezultat projekta so se namreč oblikovale nove znanstvene podlage za izpopolnitev in dograditev obstoječih izobraževalnih politik in izvajanje karierne orientacije na ravni šole ter za delo svetovalne službe.

Programske smernice (2024) karierno orientacijo umeščajo v okvir področja vzgojno-izobraževalnih prehodov, ki vključuje vpise, šolanje, prešolanje, akceleracijo in karierno orientacijo v ožjem smislu. S tem je jasno opredeljeno, da karierne orientacije ni mogoče ločiti od vprašanja prehodov – vsak prehod v izobraževalnem sistemu je hkrati karierni mejnik, ki zahteva strokovno podporo.

V zgoraj omenjenih dokumentih (gl. Bezić, 2016; Štremfel in Lovšin, 2015) je izpostavljeno, da karierna orientacija v osnovni in srednji šoli temelji na spodbujanju in podpori celostnega osebnostnega in socialnega razvoja učenca oz. dijaka. V skladu z njegovimi razvojnimi značilnostmi, zmožnostmi, interesi in cilji mu omogoča ozaveščeno, avtonomno in odgovorno izbiro poklicne in izobraževalne poti oz. gradnjo osebne kariere. Opolnomočenje učencev oz. dijakov za samostojno in odgovorno (avtonomno) načrtovanje in vodenje kariere je torej temeljni cilj dejavnosti karierne orientacije v osnovni in srednji šoli.

Karierna orientacija ni enkratni dogodek ob koncu osnovne ali srednje šole, temveč proces, ki se začne zgodaj in se nadaljuje vse do prehoda na trg dela ali v visoko šolstvo.

Temeljne dejavnosti karierne orientacije obsegajo (Bezić, 2016, str. 27–28):

- *informiranje*, ki vključuje zbiranje, urejanje in posredovanje informacij o vzgojno-izobraževalnih programih, poklicih, poklicnih kvalifikacijah, trgu dela, podpornih institucijah, ipd);
- *ugotavljanje lastnosti posameznika*, ki zajema ugotavljanje in oceno kompetenc, želja, interesov, vrednot, sposobnosti, znanj, osebnostnih lastnosti;
- *učenje veščin za načrtovanje in vodenje kariere*; gre za veščine za ugotavljanje osebnih lastnosti, izobraževalnih možnosti, trga dela, reševanja problemov, odločanja, načrtovanja in spremljanja karierne poti ipd.;
- *osnovno karierno svetovanje*, ki vključuje svetovalno podporo in pomoč v procesih načrtovanja in vodenja karierne poti; gre za individualne svetovalne pogovore, v katerih svetovalni delavec strokovno podpira učenca pri spoznavanju in ocenjevanju njegovih osebnostnih značilnosti in potreb ter pri povezovanju le teh z informacijami o poklicih, možnih izobraževalnih poteh in o značilnostih, potrebah oz. zahtevah na trgu dela;
- *samostojno načrtovanje in vodenje kariere*, pri čemer se uporablja pisne in e-vire za samostojno delo; in
- *karierno svetovanje*, pri čemer gre za prepoznavanje posebnih talentov, poklicnih in življenjskih ciljev ter podporo pri načrtovanju strategij in poti za njihovo uresničitev; vključuje poglobljeno karierno svetovanje.

Pri izvajanju navedenih dejavnosti imajo pomembno vlogo tudi strokovni priročniki s področja karierne orientacije (npr. Gergorić in Založnik, 2020; Vprašalnik težav pri kariernem odločanju, 2018; Vprašalnik stilov odločanja, 2018). Strokovni priročniki na področju karierne orientacije dodatno izpostavljajo pomen sistematičnega in načrtnega dela, ki povezuje različne akterje, kot so šola in tem okviru šolska svetovalne služba, starši in delodajalci. Pri tem ločimo med širšim, konceptualnim razumevanjem karierne orientacije kot vseživljenjskega procesa ter bolj praktičnimi pristopi, ki ponujajo konkretne metode in orodja za delo v šolskem prostoru. Ti vključujejo uporabo delavnic, vprašalnikov, reflektivnih nalog, kariernih map (portfeljev) ter izkušenskega učenja, kot so obiski delovnih okolij in srečanja s predstavniki poklicev (gl. Gergorić in Založnik, 2020).

### 5.3 Karierna orientacija kot skupna odgovornost

Eden ključnih poudarkov Programskih smernic (2024; prim. Bezić, 2016) je, da karierna orientacija ni izključna naloga svetovalnega delavca, temveč skupna odgovornost cele šole. Svetovalni delavec ima pri tem koordinacijsko in strokovno vlogo – sooblikuje načrt karierne orientacije v sodelovanju s strokovnimi delavci in starši, a izvedba poteka na vseh ravneh šolskega delovanja: pri pouku, na razrednih urah, pri šolskih dejavnostih in v individualnem svetovalnem delu. Svetovalna služba oz. svetovalni delavec v osnovni in srednji šoli praviloma koordinira tim strokovnih delavcev za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje uspešnosti karierne orientacije. Delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega ter kariernega razvoja mora biti prvenstveno razvojno naravnano, usmerjeno v šolo kot celoto in v delovanje oddelčnih skupnosti (Bezić, 2016).

To je pedagoško pomembno izhodišče: svetovalni delavec, ki karierno orientacijo izvaja sam in jo razume kot »svojo« nalogo, deluje v nasprotju z načelom skupnostnega pristopa, ki ga zahtevajo Programske smernice.

### 5.4 Ravni delovanja pri karierni orientaciji

V skladu s splošno logiko delovanja šolske svetovalne službe (Programske smernice, 2024) poteka karierna orientacija na treh ravneh:

### Raven vzgojno-izobraževalnega zavoda

Na tej ravni je vloga svetovalnega delavca organizacijska, koordinacijska in razvojno-analitična. Vključuje:

- koordinacijo vpisa in sprejema učencev oz. dijakov (npr. organizacija informativnih dni, roditeljski sestanki za starše bodočih prvošolcev, koordinacija postopka vpisa v srednje šole),
- sooblikovanje načrta karierne orientacije v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci, pri čemer je načrt vključen v letni delovni načrt zavoda,
- sodelovanje pri oblikovanju oddelkov in skupin na podlagi predhodnih analiz o skupinski dinamiki in učnih ter osebnostnih značilnostih učencev,
- koordinacijo in izvedbo vpisnega postopka za prehod v nadaljnje izobraževanje.

### Raven skupin in oddelkov

Na skupinski ravni gre za karierno orientacijo, integrirano v skupinsko delo z oddelki ali letniki. Vključuje:

- skupinske dejavnosti, vezane na informiranje in ustvarjanje priložnosti za spoznavanje in odkrivanje poklicnih ter študijskih interesov (npr. obisk podjetij, srečanja s predstavniki poklicev, delavnice),
- izvedbo skupinskih oblik osnovnega kariernega svetovanja,
- sodelovanje pri izvajanju karierne orientacije pri pouku in razrednih urah,
- izvedbo ali sodelovanje pri roditeljskih sestankih v procesu karierne orientacije.

### Delo s posameznikom

Individualno karierno svetovanje je del svetovalnega dela v ožjem smislu. Obsega:

- svetovanje učencem oz. dijakom ob vertikalnih prehodih (npr. presoja pripravljenosti otroka na šolo, mnenje glede odložitve šolanja ali akceleracije, pomoč ob prehodu v srednje šolstvo ali na trg dela),
- svetovanje staršem ob prehodih (npr. pomoč pri razumevanju postopkov prešolanja, usmerjanja, vpisa),
- posebno pozornost do učencev in dijakov z veliko tveganji in izzivi, ki potrebujejo intenzivnejšo podporo ob prehodih in katerih karierne poti pogosto niso linearne.

## 5.5 Horizontalni in vertikalni prehodi

Programske smernice (2024) razlikujejo med dvema vrstama prehodov, ki ju karierna orientacija neposredno zadeva:

Vertikalni prehodi so prehodi med ravnmi izobraževalnega sistema – vstop v šolo, prehod iz razredne na predmetno stopnjo, prehod v srednje šolstvo, prehod na višjo raven izobraževanja ali na trg dela. Ti prehodi so najpogosteje opredeljenimi kot »karierni« v ožjem smislu, saj od učenca zahtevajo eksplicitno odločitev o svoji izobraževalni poti.

Horizontalni prehodi so prehodi znotraj iste ravni izobraževanja – prešolanje v drugo šolo, prehod v drug oddelek, vključevanje novincev, sprememba izobraževalnega programa. Čeprav manj vidni, so za posameznika pogosto prav tako zahtevni in zahtevajo enako strokovno skrbnost.

Oba tipa prehodov od svetovalnega delavca zahtevata, da z vso skrbnostjo in strokovnostjo vstopa v zahtevne svetovalne odnose z učenci z veliko tveganji in izzivi ter njihovimi starši (Programske smernice, 2024, str. 28).

## 5.6 Karierna orientacija in učenci z veliko tveganji in izzivi

Posebno pedagoško pozornost zaslužijo učenci in dijaki, katerih karierni poti so bolj tvegane ali manj linearne: otroci iz socialno ogroženih družin, priseljenci, učenci s posebnimi potrebami, učenci z učnimi težavami, prezgodnji osipniki. Za te skupine karierna orientacija ni le informacijska dejavnost – je strokovna intervencija, ki lahko odloča o tem, ali bo posameznik ostal v izobraževalnem sistemu ali iz njega izstopil.

Programske smernice (2024) eksplicitno navajajo, da je treba tem učencem zagotoviti pomoč in svetovanje pri prehodu v nadaljnje izobraževanje ali na trg dela ter da se v ta namen z vso skrbnostjo in strokovnostjo vstopa v zahtevne svetovalne odnose. To pomeni, da je karierno svetovanje za ranljive skupine del etičnega poslanstva šolske svetovalne službe — ne zgolj administrativna naloga ob koncu šolskega leta.

## 5.7 Starši kot partnerji pri karierni orientaciji

Karijerne odločitve otrok in mladostnikov niso izolirane od družinskega konteksta. Starši imajo na karijerne aspiracije otrok pogosto velik – in včasih pretirano velik – vpliv. Naloga svetovalnega delavca ni, da staršem nasprotuje ali jih izključi iz procesa, temveč da v sodelovanju z njimi zagotovi, da karijerne odločitve temeljijo na realnih informacijah, otrokovih interesih in zmožnostih – in ne le na pričakovanjih ali socialno-ekonomskih pritiskih.

Programske smernice (2024) izrecno vključujejo starše v karierni orientacijski proces na vseh treh ravneh: na ravni zavoda (roditeljski sestanki), na ravni skupin (skupna srečanja ob vpisu) in na ravni posameznika (individualno svetovanje staršem ob prehodih).

## 5.8 Karierna orientacija v luči načrtovanja in evalvacije

Karierna orientacija je eno od področij, ki ga je mogoče – in treba – sistematično načrtovati in evalvirati. Načrt karierne orientacije je sestavni del letnega delovnega načrta zavoda in ga svetovalni delavec sooblikuje skupaj z drugimi strokovnimi delavci.

Evalvacija karierne orientacije je zahtevna, saj so nekateri njeni najpomembnejši izidi dolgoročni in težko merljivi (npr. ali je učenec po petih letih zadovoljen s svojo poklicno potjo). Smiselni kratkoročni evalvacijski kazalniki pa so npr. stopnja informiranosti učencev pred vpisom, zadovoljstvo z izvedbo skupinskih dejavnosti, zaznana kakovost svetovalnih pogovorov pri posameznikih.

Šolski svetovalni delavci so denimo na regijskih posvetih v okviru projekta CAREER ugotavljali, da je razpon njihovega dela na področju poklicne orientacije izjemno velik: od informiranja do podpore učencem in dijakom pri samospoznavanju, da bi na podlagi tega lažje razumeli svoje potrebe, želje in cilje ter na koncu sprejeli poklicno odločitev (Štremfel idr., 2015, v Kelava, 2015). Kljub temu da je poklicna orientacija med temeljnimi dejavnostmi šolske svetovalne službe, v praksi ugotavljajo, da imajo svetovalni delavci za njeno kakovostno izvajanje manj časa (Bezić, 2007; Gabor, 2011). Kljub omenjenim pomanjkljivostim pa raziskava o mnenju dijakov o izvedbi poklicne orientacije v osnovni šoli (Repanšek, 2009) podaja spodbudne rezultate. Tri četrtine dijakov je bila namreč zadovoljna s

svetovanjem svetovalnih delavcev v osnovni šoli, četrtnina dijakov pa je bila nezadovoljna s svetovanjem svetovalnega delavca v osnovni šoli in izbiro srednje šole.

Podatki nedavne raziskave o delovanju svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar idr., 2021) kažejo, da svetovalni delavci dosti časa porabijo za opravljanje nalog na področju poklicne in karierne orientacije, pri čemer so to področje po pogostosti opravljanja nalog višje rangirali svetovalni delavci v srednjih kot svetovalni delavci v osnovnih šolah. To nakazuje, da je treba dejavnosti poklicne in karierne orientacije okrepiti že v osnovni šoli, saj te lahko opredelimo tudi kot varovalne dejavnike pred negativno izbiro. Pomanjkanje jasne namere pri mladih namreč lahko vodi do nepremišljene izbire srednje šole oz. programa, kar s sabo nosi številne negativne posledice, kot so nezadovoljstvo, pomanjkanje motivacije, slabši učni uspeh in tudi opustitev izobraževanja (Gregorčič Mrvar idr., 2021).

## 5.9 Sklep

Karierna orientacija je področje šolskega svetovalnega dela, ki ga učenci, starši in včasih tudi šolski strokovni delavci pogosto razumejo ozko – kot informiranje o poklicih in pomoč pri izpolnjevanju vpisnih obrazcev. To poglavje je pokazalo, da gre za bistveno več: za sistematičen, razvojno utemeljen proces, ki poteka skozi celotno šolanje in katerega cilj je razvijanje posameznikove zmožnosti za informirano, samostojno in odgovorno odločanje o lastni izobraževalni in poklicni poti.

Spoznali smo, da karierna orientacija ni izključna naloga svetovalnega delavca, temveč skupna odgovornost celotne šole, ki poteka na treh ravneh – na ravni zavoda, skupin in oddelkov ter v individualnem delu s posameznikom. Posebno pozornost smo namenili horizontalnim in vertikalnim prehodom kot razvojno zahtevnim trenutkom ter učencem z veliko tveganji in izzivi, za katere karierno svetovanje pogosto presega zgolj informacijsko dejavnost in postaja strokovna intervencija z dolgoročnimi posledicami.

Karierna orientacija je tudi področje, ki zahteva skrbno načrtovanje in evalvacijo – kot smo spoznali v prejšnjem poglavju. Le tako lahko presodimo, ali naše delo dejansko prispeva k temu, da učenci prehode doživljajo kot podprte in osmišljene, ne pa kot vir stresa in negotovosti. V naslednjem poglavju se bomo posvetili skupini

učencev, za katere so ti prehodi pogosto še posebej zahtevni – učencem s posebnimi potrebami, priseljencem in otrokom iz socialno ogroženih družin.

## **ZAKLJUČNA VAJA:** **Karierni pogovor v vlogi svetovalnega delavca**

### **Cilj vaje**

Vaditi vlogo svetovalnega delavca pri individualnem kariernem pogovoru – z upoštevanjem etike, partnerstva in usmerjanja k avtonomni odločitvi.

### **Navodilo (v parih, 20 minut)**

Eden prevzame vlogo svetovalnega delavca, drugi vlogo učenca/dijaka (opis situacije je spodaj). Po 10 minutah zamenjata vlogi z novo situacijo.

**Situacija A:** Tamara, 14 let, odlična učenka v 9. razredu. Mama želi, da vpiše gimnazijo in postane zdravnica. Tamara bi rada šla na srednjo šolo za oblikovanje, ker jo zanima moda in vizualna umetnost. Prišla je k svetovalcu sama, brez vednosti staršev.

**Situacija B:** Luka, 17 let, dijak 3. letnika poklicne šole za strojništvo. Programu ne sledi dobro, ima dve ponavljanji. Izjavil je, da »ne vidi smisla v tem, kar dela«. Ravnatelj ga je napotil k svetovalcu.

Opazovalec (ki je tisti, ni v vlogi) si beleži: li svetovallec posluša ali svetuje;

- ali spoštuje avtonomijo svetovanca;
- kako ravna z informacijami, ki bi jih morali zaupati staršem;
- ali karierni pogovor kaže elemente načrtovanosti ali je zgolj reaktiven?

### **Skupinska razprava (10 minut)**

Izmenjajte opažanja. Katere spretnosti so se izkazale za zahtevne? Kje ste čutili napetost med interesi učenca, staršev in šole?

**DOMAČA NALOGA:****Karierna orientacija v praksi – terenski ogled ali analiza gradiva****Namen naloge**

Razvijati zmožnost kritičnega ocenjevanja konkretnih orodij in praks karierne orientacije ter jih povezovati s teoretičnimi izhodišči, spoznanimi v tem poglavju.

**Izberite eno od dveh možnosti:**

**MOŽNOST A** – Terenski ogled (priporočeno med praktičnim usposabljanjem)  
Obiščite šolsko svetovalno službo na šoli, kjer opravljate ali ste opravljali pedagoško usposabljanje, in se pogovorite z svetovalnim delavcem o tem, kako poteka karierna orientacija na tej šoli.

Napišite pisno poročilo (700–900 besed) z naslednjimi elementi:

Del 1 – Opis prakse (cca. 250 besed) Opišite, katere konkretne dejavnosti karierne orientacije ta šola izvaja (skupinsko/individualno, kdaj, za katere razrede/letnike). Na katerih ravneh (zavod, skupina, posameznik) je karierna orientacija prisotna?

Del 2 – Vloga svetovalnega delavca (cca. 200 besed) Kako svetovalec opiše svojo vlogo pri karierni orientaciji? Je koordinator, izvajalec ali oboje? Kdo so drugi akterji, ki sodelujejo? (učitelji, razredniki, Zavod RS za zaposlovanje ...)

Del 3 – Kritična analiza (cca. 250 besed) Kje vidite skladnost opisane prakse s Programskimi smernicami (2024)? Kje opazate vrzeli ali priložnosti za izboljšave? Utemeljite s teorijo iz tega poglavja.

Del 4 – Osebna refleksija (cca. 200 besed) Kaj vas je pri obisku presenetilo? Kaj bi vi, kot bodoči pedagog, storili drugače ali enako?

**MOŽNOST B** – Analiza spletnih orodij in gradiv karierne orientacije

Izberite dve spletni orodji ali gradivi za karierno orientacijo (npr. z Euroguidance, ZRSZ, Moje karierne priložnosti ali sorodnih strani) in jih kritično primerjajte.

Napišite primerjalno analizo (700–900 besed) z naslednjimi elementi:

Del 1 – Opis orodij (cca. 200 besed) Kateri dve orodji/gradivi ste izbrali? Komu sta namenjena (starost, vloga: učenec, starš, učitelj)? Kateri organizaciji ali instituciji sta v ozadju?

Del 2 – Analiza vsebine (cca. 250 besed) Kateri vidiki karijerne orientacije so pokrita (informiranje o poklicih, samoocena interesov, svetovanje, prehodi ...)? Ali orodji spodbujata aktivno razmišljanje ali zgolj pasivno branje/iskanje?

Del 3 – Kritična ocena (cca. 250 besed) Kateremu konceptu karijerne orientacije (procesni model, konstruktivistični model, informacijska paradigma) je bliže vsako od orodij? Kateri skupini učencev je katero bolj in katero manj primerno?

Del 4 – Priporočilo za prakso (cca. 200 besed) Bi katerega od orodij priporočili svetovalnim delavcem pri delu z učenci? V katerem kontekstu in na kateri ravni (skupinska dejavnost, individualno svetovanje, delo s starši)?

Nalogo oddate pisno, do naslednjega predavanja. Navajajte konkretne vire, ki ste jih uporabili pri analizi. Za Možnost B obvezno navedite URL-je orodij, ki ste jih analizirali.

## Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

### Temeljna slovenska literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Dostopno: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf)

→ Temeljni sistemski dokument, ki celovito opredeljuje izhodišča, cilje in načela slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema ter podaja smernice za njegov nadaljnji razvoj.

Bezić, T. (2007). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.

→ Sistematična analiza razvoja in delovanja mreže šolskih svetovalnih služb v slovenskem prostoru ter opozorilo na ključne dejavnike, ki vplivajo na njihovo učinkovitost.

Bezić, T. (2016). Kako so šolski svetovalni delavci ocenili osnutek predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 24–32.

→ Rezultati evalvacije, v kateri so šolski svetovalni delavci ocenjevali predlagane posodobitve programskih smernic, in osvetlitev ključnih pomislekov ter pričakovanih strokovnih sprememb.

Gabor, P. (2011). Stanje poklicne orientacije na osnovnih šolah: analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci. *Šolsko svetovalno delo*, 15(3/4), 20–31.

→ Na podlagi empiričnih podatkov prikazano stanje karijerne oziroma poklicne orientacije na slovenskih osnovnih šolah ter identifikacija ključnih izzivov in vrzeli v njeni izvedbi.

- Gergorič, I. in Založnik, P. (2020). Novi pristopi pri delu z mladimi na področju karierne orientacije. Javni zavod Cene Štupar - Center za izobraževanje. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-5EZQQ9N>
- Predstavitev sodobnih in inovativnih pristopov h karierni orientaciji mladih ter konkretna metodološka izhodišča za delo svetovalnega delavca na tem področju.
- Gregorič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K/d985e9fc-87d8-4509-8165-97bad1eb546c/PDF>
- Celovita analiza aktualnega stanja šolske svetovne službe v Sloveniji in perspektive njenega nadaljnjega razvoja z različnih strokovnih zornih kotov.
- Gregorič Mrvar, P., Mažgon, J. in Makovec Radovan, D. (2021). Pomen poklicne in karierne orientacije v osnovni in srednji šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 25(2), 3–13.
- Empirični vpogled v dejansko stanje karierne orientacije v slovenskih šolah; podatki o tem, kako svetovalci, učitelji in ravnatelji ocenjujejo delovne naloge na področju šolanja in poklicne/karierne orientacije.
- Kelava, P. (2015). Od poklicne socializacije h kariernemu opolnomočenju. V: U. Štremfel in M. Lovšin (ur.). *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladib: pogledi, pristopi, izživi* (str. 49–60). Pedagoški inštitut.
- Programske smernice za delo svetovalnih delavcev v programih vzgoje in izobraževanja (2024). Zavod RS za šolstvo.
- Normativni okvir za karierno orientacijo v vrtcih, osnovnih šolah, srednjih šolah in dijaških domovih.
- Repanšek, Z. (2009). Analiza dejavnikov, ki vplivajo na izbiro srednje šole, in analiza ocene kakovosti šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 134–154.
- Resman, M., Bečaj, J., Bežič, T., Ččinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (ur.) (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.
- Temeljno slovensko delo, ki vsebuje poglavja o poklicni orientaciji kot delu svetovalnega dela; relevantno za razumevanje zgodovinskega razvoja tega področja v slovenskem prostoru.
- Štremfel, U. in Lovšin, M. (ur.) (2015). *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladib : pogledi, pristopi, izživi*. Pedagoški inštitut.
- Sistematična obravnava kariernega, osebnostnega in socialnega razvoja mladih ter prikaz teoretičnih in praktičnih pogledov na izzive, s katerimi se mladi soočajo pri oblikovanju lastne poklicne poti.
- Terminološki slovarček karierne orientacije. (2011). Zavod RS za zaposlovanje.
- Priročni terminološki vir, ki opredeljuje in poenoti temeljne pojme s področja karierne orientacije v slovenskem strokovnem prostoru. Za svetovalnega delavca nepogrešljiv pripomoček, ki zagotavlja terminološko natančnost in poenoteno razumevanje ključnih konceptov pri načrtovanju in izvajanju karierne orientacije.
- ZOFVI – Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2025). Dostopno: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Veljavna prečiščena različica temeljnega zakonodajnega okvira, ki ureja organizacijo, financiranje in upravljanje vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji.

## Tuja literatura

- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G. in Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: A critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117–131.
- Kritična analiza kompetenčnega modela karierne orientacije, ki je v zadnjih desetletjih pridobil vpliv v evropski politiki; koristno za razumevanje konceptualnih podlag, na katerih slonijo sodobne smernice.
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington: APA.

- Sodobni pregled karierne orientacije z vidika konstruktivistične perspektive; uvaja koncept kariernih zgodb in zmožnosti prilagajanja — relevantno zlasti za razumevanje individualnega kariernega svetovalnega procesa.
- Watts, A. G. in Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 105–122.
- Primerjalna analiza karierne orientacije v evropskih državah; omogoča umestitev slovenskega pristopa v širši mednarodni kontekst.

### Spletni viri

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) — <https://www.cedefop.europa.eu>
- Evropska agencija za poklicno izobraževanje; objavlja primerjalne analize karierne orientacije po državah in metodološka priporočila.
- Center za poklicno izobraževanje (CPI) — <https://www.cpi.si>
- Osrednja nacionalna ustanova za razvoj poklicnega izobraževanja; objavlja gradiva, analize in orodja za karierno orientacijo v poklicnem izobraževanju.
- Euroguidance Slovenija — <https://euroguidance.si>
- Nacionalna kontaktna točka za karierno svetovanje; aktualna priporočila in primeri dobre prakse iz slovenskega in evropskega prostora.
- Karierni centri v Sloveniji (mreža kariernih centrov za dijake in študente)* — <https://www.kariernicenter.si>
- Informacije o mreži kariernih centrov, njihovih storitvah in gradivih za karierno odločanje mladih.
- Zavod RS za šolstvo — <https://www.zrss.si>
- Gradiva, priporočila in podporni materiali za karierno orientacijo v šolah; dostop do Programskih smernic.
- Zavod RS za zaposlovanje (ZRSZ) — <https://www.ess.gov.si>
- Informacije o poklicih, trgu dela, brezposelnosti mladih in programih za mlade; karierni svetovalci ZRSZ pogosto sodelujejo z osnovnimi in srednjimi šolami pri skupinskih dejavnostih karierne orientacije. Vsebuje portal *Moje karierne priložnosti*.
- Vprašalnik stilov odločanja (VSO) - priročnik* (2018). [https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ\\_prirocnik\\_VSO\\_internet.pdf](https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ_prirocnik_VSO_internet.pdf)
- Vprašalnik težav pri kariernem odločanju za srednješolce (VTKO-SŠ) - priročnik* (2018). Dostopno na: [https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/VTKO\\_S%C5%A0\\_priro%C4%8Dnik.pdf](https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/VTKO_S%C5%A0_priro%C4%8Dnik.pdf)
- Moje karierne priložnosti — <https://www.mojekariernemoznosti.si>
- Spletna platforma ZRSZ za karierno orientacijo; vsebuje orodja za samooceno interesov, pregled poklicev in izobraževalnih programov; primerno za individualno uporabo učencev in dijakov.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje — <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/>
- Zakonodaja, pravilniki in razpisi, ki urejajo vpise, prehode in karierno orientacijo v slovenskem šolskem sistemu.

## POGLAVJE 6:

# Šolsko svetovalno delo in ranljive skupine učencev

## 6.1 Uvod

Prejšnje poglavje nas je opozorilo, da karierna orientacija zahteva posebno pozornost do učencev, katerih izobraževalne poti so bolj tvegane ali manj linearne. To poglavje to misel razvija naprej in se poglobi v delo z učenci, ki se v šolskem okolju pogosto znajdejo v položaju ranljivosti – učenci s posebnimi potrebami, priseljenci ter otroci iz socialno ogroženih družin.

Ranljivost ni lastnost posameznika, temveč lastnost situacije, v kateri se nahaja. To izhodišče je ključno za razumevanje celotnega poglavja: naloga šolskega svetovalnega delavca ni zgolj nudenje individualne pomoči posameznemu učencu, temveč sistematično delovanje na ravni oddelka, šole in skupnosti z namenom odpravljanja pogojev, ki ranljivost ustvarjajo ali poglobljajo. Uvodna vaja za ogrevanje vas bo spodbudila k kritičnemu premisleku o samem pojmu ranljivosti in o nevarnosti stigmatizacije, ki jo etiketa »ranljiv« lahko prinese.

Poglavje nato sistematično obravnava vsako od treh skupin – njihove posebne potrebe, zakonski okvir, vlogo šolske svetovalne službe ter konkretne pristope dela. Zaključuje pa z integrativnim pogledom, ki poudarja skupne imenovalce: interseksionalno perspektivo, pristop iz perspektive moči in ne primanjkljajev ter sistemsko naravnost, ki presega individualne intervencije. Vse to so kompetence, ki jih bodoči svetovalni delavec nujno potrebuje za etično in učinkovito delo v sodobni, šoli, ki se sooča z raznolikostjo.

### VAJA ZA OGREVANJE:

#### Kdo je »ranljiv« – in kdo o tem odloča? (refleksija ranljivosti v šolskih kontekstih)

##### Cilj vaje

Študenti kritično premislijo o pojmu ranljivosti v šolskem kontekstu, prepoznajo tveganje stigmatizacije ter razvijejo občutljivost za strukturne (ne le individualne) vzroke ranljivosti.

##### Potek vaje (20 minut)

###### 1. korak: individualna refleksija (5 minut)

Preberite naslednji citat in nanj pisno odgovorite: se s trditvijo strinjate; zakaj da ali zakaj ne; katere okoliščine v šolskem sistemu po vašem mnenju *ustvarjajo* ali *poglabljajo* ranljivost?

»Ranljivost ni lastnost otroka, temveč lastnost situacije, v kateri se otrok nahaja.« (prirejeno po Mikuš Kos, 2017)

###### 2. korak: delo v dvojicah (7 minut)

Vsaka dvojica dobi eno od naslednjih situacij in odgovori: *Ali je ta otrok ranljiv? Kdo ali kaj ga dela ranljivega?*

Situacija A: Amir je prišel iz Sirije pred letom dni, govori malo slovensko. V razredu sedi sam, ne razume pouka, učiteljica ga ne more dovolj podpirati.

Situacija B: Nina ima disleksijo in odločbo o usmerjanju. Sošolci jo vidijo kot »tisto, ki dobi več časa«. Učitelj se ji posveča individualno, ostali učenci pa jo opisujejo kot »favorizirano«.

Situacija C: Luka prihaja iz brezposelne družine s štirimi otroki. Nima dostopa do interneta, nima delovnega mesta za učenje doma, pogosto prihaja v šolo lačen.

- 3. korak:** skupna refleksija (8 minut) o vprašanih:  
kaj je skupnega vsem trem situacijam;  
kakšna je vloga šole in svetovalnega delavca pri *zmanjševanju* ali *obranjanju* ranljivosti;  
kako bi se morali svetovalni delavci izogibati etiketi »ranljiv/a«?

Opomba za izvajalca: Vaja namenoma ne ponudi enotnega odgovora. Njen namen je ustvariti kognitivno neravnovesje, ki pripravi študente na kompleksno teorijo, ki sledi.

## 6.2 Pojem ranljivosti v šolskem kontekstu

Pojem ranljivosti (angl. *vulnerability*) v vzgoji in izobraževanju ni enoznačen. V strokovni literaturi se pogosto pojavlja v zvezi z otroki in mladostniki, ki so izpostavljeni večjemu tveganju za šolski neuspeh, socialno izključenost ali slabše razvojne izide (Benard, 1991; Mikuš Kos, 2017). Ključno je razumeti, da ranljivost ni trajna osebna lastnost, temveč dinamična interakcija med posameznikom in njegovim okoljem (Bronfenbrenner, 1979; Fraser, 2004).

Programske smernice (2024) eksplicitno opredeljujejo dve skupini otrok s specifičnimi potrebami: otroci s posebnostmi v razvoju – učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni – ter otroci, katerih ranljivost izvira iz socialnega okolja, kamor spadajo otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, priseljenci, Romi in otroci z obremenjujočimi izkušnjami (nasilje, zanemarjenost, pogosto selitev). To razlikovanje ni zgolj klasifikacijsko, temveč konceptualno pomembno: v prvem primeru so posebne potrebe opredeljene pretežno znotraj medicinske ali razvojno-psihološke paradigme, v drugem pa gre za strukturne in ekološke dejavnike tveganja. Sodobna literatura zahteva integrativen pristop, ki presega oba modela in upošteva celotni ekosistem otroka (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Pri tem je potrebna posebna strokovna previdnost: etiketa »ranljiv\_a« lahko postane stigma, ki neenakost utrjuje namesto da bi jo odpravljala (Riddell in Weedon, 2010). Prepoznavanje potreb in utrjevanje marginaliziranega položaja sta dve zelo različni

stvari – in naloga svetovalnega delavca je, da ju zna jasno razlikovati ter da vsaka oblika podpore izhaja iz opolnomočenja posameznika, ne iz utrjevanja njegove podrejenosti.

### 6.3 Nadarjeni otroci, učenci in dijaki

#### 6.3.1 Formalni in strokovni okvir

Zakon o osnovni šoli (2025) določa, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Osnovna šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela pri pouku ter jim omogoči vključitev v ustrezno dejavnost razširjenega programa.

Tudi programske smernice za delo v svetovalni službi namenjajo pozornost področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. V Programskih smernicah: svetovalno delo v osnovni šoli (2008a) najdemo nekatere eksplicitne opredelitve za delo z nadarjenimi učenci, kot npr. da zaradi izboljšanja kvalitete učenja in poučevanja zajema svetovalno delo z učenci neposredno pomoč nadarjenim učencem ter koordinacijo pomoči nadarjenim učencem; svetovalno in posvetovalno delo z učitelji sodelovanje pri oblikovanju individual(izira)nih učnih programov za nadarjene učence ter neposredno pomoč pri njihovem uresničevanju itd. Tudi v Programskih smernicah za delo svetovalne službe v srednjih šolah (2008b) je v okviru poglavja Svetovalno delo z dijaki navedeno, da svetovalna služba v projektu zagotavljanja ustreznih prilagoditev s strani šole dijakom s posebnimi potrebami (vključno s posebej nadarjenimi) sodeluje kot koordinator vseh strokovnih sodelavcev znotraj in po potrebi tudi zunaj šole za pripravo in izvedbo individual(izira)nega programa ter pri načrtovanju, izvajanju in spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela z dijaki s posebnimi potrebami. Tudi v posodobljenih smernicah (Programske smernice, 2024) je navedeno, da svetovalni delavec pri delovanju upošteva razvojne in pedagoške potrebe vseh otrok in mladostnikov ter specifične potrebe posameznih otrok in mladostnikov na vseh petih področjih svetovalnega dela. Eno skupino specifičnih potreb, izzivov ali težav prepoznamo pri otrocih in mladostnikih, ki imajo posebnosti v razvoju, npr. otroci s posebnimi potrebami in nadarjeni.

V posodobljenem konceptu dela z nadarjenimi (Koncept odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi, 2020/2025) je poudarjeno, da je prepoznavanje in delo z nadarjenimi dalj časa trajajoč proces, ki se začne že v vrtcu in traja do konca srednje šole. Poteka kontinuirano in dinamično, ob upoštevanju dejstev, da se določena vrsta nadarjenosti pri posamezniku lahko pojavi prej, druga kasneje, da se istovrstna nadarjenost lahko pri enem posamezniku pojavi prej, pri drugem kasneje ter da moramo upoštevati individualno dinamiko razvoja določene nadarjenosti. Govorimo o procesni diagnostiki, kar pomeni, da učitelji in drugi strokovni delavci skozi diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela ustvarjajo takšno učno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko pokažejo in razvijajo. Prepoznavanje in delo z nadarjenimi je torej naloga strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki se v ta namen povezujejo s starši in zunanjimi strokovnjaki.

### 6.3.2 Vloga šolske svetovalne službe

Kot predvideva koncept dela z nadarjenimi (Koncept odkrivanja nadarjenih ..., 2020/2025), proces prepoznavanja nadarjenih otrok in mladostnikov koordinira šolski svetovalni delavec in v njem tudi aktivno sodeluje. Svetovalni delavec zbira in hrani osebne in druge podatke, potrebne za identifikacijo nadarjenosti in načrtovanje načrtov dela z nadarjenimi. Svetovalni delavec po potrebi sodeluje tudi z razrednikom pri seznanjanju staršev o nominaciji in starše seznanja o rezultatih procesa identifikacije nadarjenosti, sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šole kot celote, pa tudi pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji načrtov dela z nadarjenimi.

Vloga šolskega svetovalnega delavca se v posodobljenem konceptu v primerjavi s konceptom iz prejšnjih let ni bistveno spremenila, zato so njegove naloge obširno predstavljene že v več priročnikih (Bezić, 2019). Bezić (2019) iz analize obravnavanih kurikularnih dokumentov, ki urejajo delo z nadarjenimi učenci in dijaki, ugotavlja, da je vloga svetovalne službe za uspešno izvajanje konceptov dela z nadarjenimi, ki so bili prvi oblikovani v 90-ih letih prejšnjega stoletja, izjemno pomembna. Ta ima osrednjo in nenadomestljivo vlogo pri odkrivanju nadarjenih učencev in dijakov ter načrtovanju in izvajanju dela z njimi.

Po Bezić (2019) ima pedagog izjemno pomembno vlogo pri delu z nadarjenimi otroki in mladostniki. Njegovo posebno mesto vidi predvsem v strokovnem sodelovanju in posvetovanju z učitelji pri uvajanju sodobnih didaktičnih strategij, oblik in metod vzgojno-izobraževalnega dela v okviru obveznega, razširjenega in nadstandardnega programa šole. Pedagog naj bo še posebej pozoren na uresničevanje temeljnih pedagoških in didaktičnih načel za delo z nadarjenimi ter tudi na to, da bo učno okolje vključujoče za vsakega učenca oz. dijaka, torej tudi za nadarjenega. Strokovno podporo lahko zagotavlja tudi razredniku ter vsem drugim udeleženiim pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov ter vodstvu šole pri razvojnem in letnem načrtovanju. Kompetentno lahko sodeluje tudi pri načrtovanju strokovnega razvoja vseh strokovnih delavcev.

Da je razvijanje kompetenc pedagogov za delo z nadarjenimi pomembno, nam pokaže tudi delež pedagogov med koordinatorji za delo z nadarjenimi; med vsemi koordinatorji svetovalnimi delavci je največ pedagogov – 35 % (ostalo je 19 % psihologov, 17 % socialnih delavcev in 29 % različnih drugih poklicnih profilov, npr. socialni pedagog, sociolog, predmetni, razredni učitelj) (Jurišević idr., 2015). Ob tem je vendarle treba omeniti, da je njihovo delo pogosto preobremenjeno, slabo sistemsko urejeno in zato manj kakovostno, kot bi lahko bilo (Jurišević idr., 2015).

## 6.4 Učenci z učnimi težavami

### 6.4.1 Formalni in strokovni okvir

Zakon o osnovni šoli (2025) določa, da so učenci z učnimi težavami tisti, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Osnovna šola za te učence prilagodi metode in oblike dela pri pouku ter jim omogoči vključitev v ustrezno dejavnost v okviru razširjenega programa.

Za delo z učenci z učnimi težavami izhajamo iz Koncepta dela: učne težave v osnovni šoli (2008). Po ugotovitvah avtorjev koncepta se učne težave pojavijo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo – tj. dejavnikov v učenčevem okolju, v posamezniku ali v kombinaciji dejavnikov (vzajemni interakciji) med posameznikom in okoljem. Učnih težav se zato ne razume in v zvezi z njimi ukrepa samo z vidika posameznika, ki se (ga) uči,

temveč tudi z vidika okolja, v katerem se (ga) uči. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto posledica tudi manj ustreznega ali neustreznega procesa poučevanja in učenja (Koncept dela ..., 2008).

Za vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami dandanes tako po svetu kot pri nas velja ti. koncept vključevanja (Koncept dela ... 2008), kar pa posebej izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja otroku. Pomeni osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico oziroma na kurikulum v najširšem pomenu besede, vključno s prikritim kurikulumom.

Za učinkovitejše prepoznavanje in načrtovanje pomoči posameznemu učencu z učnimi težavami to zelo heterogeno skupino težav delimo na nekaj podskupin, ki pa jih med seboj zaradi pogostih kombinacij težav in interakcijskih vplivov ni mogoče ostro ločevati (Koncept dela ..., 2008). Učne težave tako v grobem delimo na splošne in specifične; oboje se razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki so vezana na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst (Koncept dela ..., 2008). Za skupino otrok s splošnimi učnimi težavami se predvideva pomoč na ravni šole, upoštevajoč omenjeni Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli (2008) in v tem okviru petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami. Model omogoča, da je obravnava učencev z učnimi težavami omogočena čim bolj zgodaj, čim bolj fleksibilno, čim manj opazno, čim bliže učencu in traja čim krajši čas (Koncept dela ..., 2008).

Specifične učne težave tvorijo kontinuum in variirajo od lažjih, zmernih do težjih. Otroci z lažjimi in zmernimi učnimi težavami spadajo v skupino otrok z učnimi težavami (opredeljeni so v Zakonu o osnovni šoli). Otroci z zmernimi, predvsem pa težjimi učnimi težavami, pa spadajo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (opredeljeni so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami). Večina otrok s specifičnimi učnimi težavami torej dobi odločbo, ki jo izda Zavod RS za šolstvo. Ti otroci pridobijo status otrok s posebnimi potrebami.

Preden pa se začne postopek pridobivanja odločbe, ki ga lahko sprožijo šola ali starši, težave pa diagnosticirajo zunanje institucije, je treba upoštevati petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami. Model vsebuje naslednje stopnje pomoči (Koncept dela ..., 2008):

1. pomoč učitelja pri pouku (skupnem in nivojskem) in v okviru razširjenega programa;
2. pomoč šolske svetovalne službe in/ali mobilne specialno-pedagoške službe;
3. dodatna individualna in skupinska pomoč (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci);
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove;
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Učenca z učnimi težavami in njegove starše mora šola v projekt pomoči vključiti od samega začetka in naprej na vseh stopnjah pomoči.

#### 6.4.2 Vloga šolske svetovalne službe

Omenjeni petstopenjski model po Konceptu dela z učenci z učnimi težavami (2008) v primeru, če učenec z učnimi težavami kljub vsem učiteljevim prilagoditvam pri rednem pouku ter v okviru razširjenega programa ne napreduje, predvidi, da se v projekt pomoči na učiteljevo pobudo ali pobudo staršev vključi še svetovalni. Ta dopolni in poglobi odkrivanje, raziskovanje in opredelitev ovir pri učencu in v okolju, učenčevih močnih področij in nadarjenost, pri tem je še posebej pozoren, da v odkrivanje in raziskovanje težave in njeno rešitev vključi poleg učitelja tudi učenca in njegove starše, da z vsemi udeleženi v projektu pomoči vzpostavi odnos soustvarjanja rešitve. V tem temeljno profesionalnem odnosu soustvarjanja svetuje učencu, daje individualno ali skupinsko obliko pomoči, svetuje tudi učitelju in staršem. Na tej stopnji pomoči se individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami začne voditi v učenčevi *osebni mapi*, kamor se vključi tudi pisno mnenje učitelja. Učiteljevo pisno mnenje vsebuje kratko predstavitev učenčevih težav, uporabljenih prilagoditev oziroma oblik pomoči pri pouku, v razširjenem programu, oceno njihove učinkovitosti ter predloge glede nadaljnjih ukrepov pomoči. Po potrebi se v učenčevo osebno mapo priloži tudi učiteljeva druga dokumentacija o delu z njim.. Na tej stopnji pomoči učencu z učnimi težavami mora šolska svetovalna služba pridobiti pisno soglasje staršev zaradi vodenja projekta pomoči v osebni mapi, ki je zbirka učenčevih osebnih podatkov.

## 6.5 Učenci s posebnimi potrebami

### 6.5.1 Formalni okvir in opredelitev

Sistemska podlaga za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) predstavlja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1,2011). Sprejeti so bili tudi drugi podzakonski akti, ki urejajo usmerjanje OPP in v povezavi s tem tudi dodatno strokovno pomoč (DSP) in individualizirani program (IP). Med prvimi akti, ki so podrobneje urejali izvajanje dodatne strokovne pomoči, je bil leta 2006 sprejet Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči (2006), trenutno veljaven pa je Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) opredeljuje naslednje kategorije: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Postopek usmerjanja otroka vodi Zavod RS za šolstvo na predlog staršev, vrtca ali šole, rezultat pa je odločba o usmerjanju, ki opredeljuje vzgojno-izobraževalni program, obseg in vrsto dodatne strokovne pomoči (DSP) ter morebitne prilagoditve.

### 6.5.2 Vloga šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba (ŠSS) ima pri delu z učenci s posebnimi potrebami kompleksno in večplastno vlogo, ki jo Programske smernice (2024) umeščajo na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, skupine/oddelka in dela s posameznikom.

Na ravni zavoda ŠSS koordinira pripravo, izvajanje in evalvacijo individualiziranih programov (IP). Vršnik Perše idr. (2016) v nacionalni evalvacijski študiji ugotavljajo, da skoraj vsi svetovalni delavci (98,7 %) navajajo sodelovanje z učitelji, ki poučujejo

učence s posebnimi potrebami, in s starši (98,4 %), medtem ko jih dobra tretjina ne prevzame vloge koordinatorja pri pripravi IP – najpogosteje zato, ker to vlogo prevzame drug profil znotraj ŠSS. Rezultati opozarjajo na pomen jasne razdelitve vlog znotraj strokovnih timov.

Na ravni posameznika ŠSS opravlja individualne svetovalne pogovore z učenci, posvetovalno delo z učitelji in starši ter koordinira vključevanje zunanjih strokovnjakov (specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi, pediatri, centri za socialno delo).

Individualiziran program (IP) je osrednji dokument pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Pripravi ga strokovni tim, ki ga sestavljajo učitelji, starši in učenec (v skladu z njegovo zmožnostjo sodelovanja), pa tudi ŠSS. IP mora vsebovati: cilje in oblike dela; obseg, vrsto in način izvajanja DSP; prilagoditve pri organizaciji in načinu preverjanja in ocenjevanja znanja; seznam potrebnih pripomočkov; način sodelovanja s starši in evalvacijo.

Resman (2013) in Gregorčič Mrvar s sodelavci (2020) opozarjajo na nevarnost remedialnega (popravljalnega) koncepta, ki se uveljavi, kadar je ŠSS pretirano obremenjena z individualnim delom in administrativnimi nalogami za učence s posebnimi potrebami, kar jo odvrne od razvojno-preventivne usmeritve.

## 6.6 Priseljenci in interkulturno svetovanje

### 6.6.1 Formalni in strokovni okvir

V slovenskem šolskem prostoru so priseljenci prepoznani kot skupina otrok in mladostnikov, ki prihajajo iz drugih jezikovnih ter kulturnih okolij in jim je treba v vzgojno-izobraževalnem sistemu zagotoviti podporo pri vključevanju v ta sistem. Kar se tiče formalnega okvira, ne moremo govoriti kot o inter-/medkulturnem izobraževanju, vendar je postavljen okvir. ZOFVI (2025) določa pravico do izobraževanja za vse otroke, ne glede na državljanstvo in uvaja načelo enakih možnosti in vključevanja. Področni pravilnikih omogočajo prilagoditve pouka in ocenjevanja. Sistem je inkluziven, kar pomeni, da so priseljenci vključeni v redne programe, ob tem pa imajo dodatno jezikovno in strokovno podporo.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje je leta 2017 sprejelo dokument *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), ki poudarja potrebo po sistematičnem in koordiniranem pristopu na vseh ravneh. Zavod RS za šolstvo pa je v letu 2024 izdalo *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2024).

Navedeni formalni in strokovni dokumenti poudarjajo, da je za uspešno vključevanje ključno:

- učenje slovenščine kot učnega jezika; znanje jezika je povezano tudi s socialnim in psihološkim vključevanjem v novo okolje;
- ustvarjanje vključujočega in spodbudnega učnega okolja,
- razumevanje vključevanja kot dvosmernega (socialnega, jezikovnega in kulturnega) procesa,
- sodelovanje s starši in širšim okoljem,
- upoštevanje kulturne in jezikovne raznolikosti ter potreb posameznika.

Za izobraževanje priseljencev je v Sloveniji ključen ukrep začetnega vključevanja – intenzivno učenje slovenščine (do 35 ur tedensko v prvem letu), ki ga določa Zakon o osnovni šoli. Kljub temu pa formalni ukrepi ne zagotavljajo samodejno uspešne socialne integracije, ki zahteva aktivno delo ŠSS. Skubic Ermenc (2023) ugotavlja, da so bile v zadnjem obdobju dosežene številne spremembe, ki lajšajo vključevanje učencev in dijakov priseljencev v izobraževanje, a hkrati njihove možnosti uspeha in razvoja zmanjšujejo prenizka pričakovanja učiteljev, napačno razumevanje (minimalnih) standardov znanja, neizdelan model postopnega vključevanja v pouk in neupoštevanje koncepta raznojezičnosti. Netematizirano ostaja tudi načelo medkulturnosti pri zasnovi kurikularnih podlag in učbenikov.

### 6.6.2 Priseljenci v šolskem kontekstu

Dva razloga sta za razumevanje tematike multikulturnosti v šolskem okolju in vloge svetovalne službe:

- Prvi je dejstvo, da se zaradi migracijskih pretokov in vse večje mobilnosti ljudi vzgojno-izobraževalne ustanove srečujejo s kulturno pestro populacijo otrok oziroma učencev in staršev. To so otroci, učenci in starši zelo različnih

kulturnih in jezikovnih ozadij, vrednostnih ter religioznih orientacij. To dejstvo predstavlja šoli, vrtcu – učiteljem, vzgojiteljem in drugim strokovnim delavcem v šoli oziroma vrtcu nov izziv. Pomembno vlogo pri tem lahko odigrajo tudi šolski svetovalni delavci.

- Ena izmed možnih ovir pri vzpostavljanju stika med šolo in domom ter odnosa med njima je lahko tudi premalo znanja za delo s starši oziroma družinami, ki prihajajo iz drugega kulturnega ali jezikovnega okolja.

Otroci, učenci in njihove družine se lahko namreč ob preselitvi v novo (kulturno) okolje in skozi življenje v njem srečujejo s številnimi težavami. Preselitve, zamenjave okolja, prilagajanje in življenje v drugačnem, tujem kulturnem okolju namreč močno vplivajo na razvoj posameznika in lahko predstavljajo eno izmed najbolj stresnih obdobij v življenju posameznika, predvsem kadar se soočajo s težavami povezanimi z notranjo in zunanjo separacijo, kulturnim šokom, jezikom, spremenjenim družbenim položajem in nesprejemanjem ter predsodki (podrobneje Mrvar, 2004).

Vižintin (2017) izpostavlja, da se priseljenci pri vključevanju v šolo soočajo z izzivi na vsaj treh ravneh:

*Jezikovna raven:* Razlikujemo med *osnovno medosebno komunikacijsko zmožnostjo* (BICS – Basic Interpersonal Communication Skills), ki jo otrok pridobi v 1–2 letih, in *kognitivno-akademsko jezikovno zmožnostjo* (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency), ki zahteva 5–7 let (Cummins, 2000). Šola pogosto napačno oceni priseljenčevo znanje slovenščine, ker ga ocenjuje po vsakdanjem govoru, ne po akademski jezikovni kompetenci.

*Kulturna in identitetna raven:* Priseljenski otroci se pogosto znajdejo med dvema kulturama in dvema identitetama – domačo in novo. Ta izkušnja je lahko vir stresa, a tudi kognitivne in čustvene obogatitve, če jo šola prepozna in podpre (*transnacionalna identiteta*).

*Socialna raven:* Tveganje izolacije, medvrstniškega zavračanja in nenehne primerjave sta posebej akutni v prvem letu. Učenci brez socialnih stikov napredujejo počasneje in imajo slabše izide pri učenju (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Šola, šolski svetovalni delavci, učitelji, sošolci in klima v šoli so lahko za učenca, ki prihaja iz drugačnega kulturnega okolja, na eni strani zaviralni, rizični dejavniki, ki negativno vplivajo na učenčevo prilagajanje novemu, tujemu okolju, npr. zaradi diskriminacije, preganjanja, šolskega neuspeha in slabih odnosov z učitelji ali sošolci ipd., na drugi strani pa so lahko to varovalni dejavniki, ki ščitijo učenca, izpostavljenega dejavnikom tveganja, stresnim in travmatskim izkušnjam (Mrvar, 2004). V smislu šole kot varovalnega dejavnika, pomeni šola osnovo normalizacije življenja otroka in mladostnika. Predstavlja redno, vsakdanjo dejavnost in obveznost, ki zaposluje otroka in mladostnika, ohranja in razvija njegove delovne navade. Dobra šolska izkušnja je varovalni dejavnik, kar pomeni zlasti: uspešnost v šoli ali vsaj uspešnost pri nekem predmetu, pri neki šolski dejavnosti; dobri odnosi v šoli in pozitivna samopodoba, ki izhaja iz uspeha in/ali dobrih medosebnih odnosov v šolskem prostoru. Dobro počutje, uspešni odnosi v šoli in šolski uspeh lahko kompenzirajo marsikatero neugodno okoliščino, kateri je otrok izpostavljen (Mrvar, 2004; Resman, 2003).

### 6.6.3 Inter/Medkulturni pristop in kompetence v šolskem svetovalnem delu

Interkulturno svetovanje (*multicultural counseling*) izhaja iz predpostavke, da so vrednostni sistemi, komunikacijski vzorci, razumevanje avtoritete in koncepti pomoči med kulturami bistveno različni. Sue in Sue (2016) opozarjata, da je slepo prenašanje zahodnih svetovalnih modelov na posameznika iz drugačnega kulturnega okolja lahko neučinkovito ali celo škodljivo. Skubic Ermenc (2008) to tezo pedagoško utemeljuje: interkulturna pedagogika ne pomeni le poznavanja kulturnih razlik, temveč kritičen premislek o tem, kako šolski sistem – s svojimi kurikularnimi predpostavkami, jezikom in normami – nehote reproducira kulturno neenakost. Iz tega sledi, da interkulturna usposobljenost ni le metodična nadgradnja, temveč epistemološki premik v razumevanju vloge svetovalca.

Ključne kompetence za interkulturno svetovanje vključujejo kulturno samozavedanje – poznavanje lastnih kulturnih predpostavk in predsodkov; kulturno znanje – razumevanje kulturnih vzorcev, vrednot in izkušenj skupin, s katerimi delavec dela; ter kulturno prilagojene spretnosti – zmožnost prilagoditi metode dela različnim kulturnim kontekstom (Mrvar, 2004; Sue in Sue, 2016; Skubic Ermenc, 2008). Resman (2003) tem individualnim kompetencam doda institucionalno razsežnost: interkulturnost v šoli je bistveno odvisna od šolske kulture kot celote in

ne more biti zgolj projekt posameznega svetovalca – interkulturalna vzgoja je skupni projekt vse šole.

Vloga ŠSS pri delu s priseljenci iz tega sledi neposredno in zajema koordinacijo vključevanja ob vstopu v šolo (sprejem, spoznavanje z okoljem, obveščanje strokovnih delavcev), posvetovalno delo z učitelji in razredniki, zagotavljanje prevajalske podpore v sodelovanju z zunanjimi institucijami, svetovanje staršem, preventivne dejavnosti za spodbujanje sprejemanja različnosti v oddelkih ter po potrebi individualno psihosocialno podporo učencu.

Opisane naloge oziroma posebnosti interkulturalnega svetovanja v šoli in vrtcu zahtevajo od svetovalnega delavca interkulturalne svetovalne kompetence (Mrvar, 2004). Te lahko najširše definiramo kot sklop (set) stališč, znanj, spretnosti, sposobnosti oz. zmožnosti, ki so potrebne za delo s svetovanci, kateri prihajajo iz drugega kulturnega okolja ter tudi za delo s posamezniki in drugimi institucijami, ki se kakorkoli srečujejo s problematiko multi- oziroma interkulturalnosti. Model kompetenc se nanaša na: držo in prepričanja, znanje ter spretnosti svetovalnega delavca. Te tri kategorije naj bi razvil na treh ravneh: na ravni zavedanja svetovalnega delavca o lastni kulturni usmerjenosti in kulturnih vrednotah; na ravni zavedanja svetovalnega delavca o svetovančevem (učenčevem) kulturnem izvoru ter njegovem svetovnem nazoru in na ravni uporabe kulturno primernih strategij svetovanja (Mrvar, 2004). Svetovalni delavec se mora zavedati, da je za priseljence vzgojno-izobraževalna ustanova med najbolj vplivnimi dejavniki integracije in normalizacije.

## 6.7 Otroci iz socialno ogroženih družin

### 6.7.1 Revščina in socialno-ekonomski status (SES) kot dejavnika tveganja

Pojem revščine je izredno izmuzljive narave in posledično težko opisljiv in še težje merljiv (Mikuš Kos, 2018). Že sam pregled obstoječe literature s področja raziskovanja revščine pokaže na širino in večdimenzionalnost omenjenega pojava. Mikuš Kos (2018) navaja, da z izrazom revščina označujemo kombinacijo različnih vrst pomanjkanj oz. deprivacij v materialnem in socialnem smislu, ko ljudje delno ali celo sploh ne morejo več svojemu okolju primerno zadovoljiti svojih materialnih in socialnih potreb. Avtorica poudarja, da revščina pomeni, da oseba nima dostopa do vseh dobrin, storitev, spretnosti, izbir, varnosti in moči, ki jih vsi potrebujemo, da lahko uživa človekove pravice. Pomeni marginalizacijo in diskriminacijo – določene

skupine ljudi ali posameznikov v družbi. Otroci in mladostniki, ki živijo v revščini, so še posebej ranljiva skupina.

V okviru Inštituta RS za socialno varstvo (Revščina, socialno izključevanje in politike vključevanja, 2026) revščino v širšem smislu opredeljujejo kot relativno prikrajšanost in pomanjkanje materialnih ter nematerialnih virov, ki posameznikom in družinam omogočajo vzpostavljanje in ohranjanje za neko družbo pričakovanih življenjskih razmer in sodelovanje v dejavnostih, ki so splošno pričakovane v družbi. Predstavlja izraz družbene neenakosti ter ovir, ki nekaterim preprečujejo polnopravno vključevanje v družbo. Kaže se v slabih življenjskih pogojih, materialni prikrajšanosti ter slabšem dostopu do virov, storitev, institucij in priložnosti v družbi. Socialno izključevanje pa je proces, v katerem so posamezniki ali skupine zaradi pomanjkanja virov, priložnosti ali diskriminacije potisnjeni na rob družbe.

Socialno-ekonomski status (SES) predstavlja večdimenzionalen kazalnik družbenega položaja posameznika ali družine, ki vključuje izobrazbo, poklicni status in ekonomske vire ter odraža dostop do materialnih, socialnih in kulturnih virov, pomembnih za razvoj in izobraževalne dosežke učencev (npr. PISA 2022, 2023; Sirin, 2005).

Revščina in nizek socialno-ekonomski status (SES) sta ena najpomembnejših napovednikov šolskega (ne)uspeha (OECD, 2019). V Sloveniji PISA rezultati dosledno kažejo statistično pomembno razliko v dosežkih učencev glede na SES, ki se je v obdobju epidemije še poglobila (OECD, 2019; PISA 2022, 2023; prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Revščina vpliva na izobraževanje prek več medsebojno prepletenih mehanizmov: pomanjkanje materialnih virov (knjige, računalnik, mirno delovno mesto), nižja izobrazba staršev in manjša zmožnost akademske podpore otroku, pogosteje stresno domače okolje (nestabilnost, konflikti, selitve) ter slabši dostop do zunajšolskih dejavnosti. K temu se pridruži še nevroznanstvena ugotovitev, ki ima za pedagoško prakso daljnosežne posledice: kronični stres, ki ga povzroča odraščanje v revščini, neposredno prizadene razvoj delovnega spomina in čustvene regulacije (Evans in Schamberg, 2009). To pomeni, da učne težave otrok iz socialno ogroženih okolij pogosto niso posledica pomanjkanja prizadevanja ali sposobnosti, temveč nevrofizioloških učinkov dolgotrajne stresne obremenitve – spoznanje, ki bistveno vpliva na to, kako svetovalci razume in obravnava njihove šolske težave.

Raziskave kažejo, da šola za otroke iz ogroženih okolij pogosto predstavlja edini ali najpomembnejši vir stabilnosti in podpore (Mikuš Kos, 2017). To daje ŠSS posebno odgovornost – ne le podporno, ampak tudi zagovorniško (*advocacy*) vlogo.

### 6.7.2 Varovalni dejavniki in pristop iz perspektive odpornosti

Namesto osredotočanja izključno na tveganja sodobna literatura svetuje *pristop iz perspektive odpornosti (resilience-based approach)*, ki identificira in krepi varovalne dejavnike (Masten, 2014):

- Odnosi z vsaj enim podpornim odraslim (učiteljem, svetovalnim delavcem, sorodnikom).
- Občutek kompetentnosti – uspeh pri vsaj eni dejavnosti.
- Pozitivna šolska klima – občutek varnosti, sprejetosti in pravičnosti.
- Zunanji viri – socialne mreže, skupnostne organizacije, materialna podpora.

Med vodilne preventivne ukrepe in ukrepe pomoči lahko štejemo spodbujanje in posredovanje pri vključevanje revnega otroka v vrstniško skupino in v neformalne skupinske dejavnosti ter obšolske dejavnosti. Nadvse pomembno je, da imajo otroci, ki prihajajo iz revnega okolja aktivno vlogo v šolskem prostoru (Mikuš Kos, 2018).

ŠSS ima osrednjo vlogo pri *prepoznavanju* teh dejavnikov in pri *posredovanju virov* (denarna socialna pomoč, subvencija šolske prehrane, brezplačen dostop do gradiv, stik s centrom za socialno delo). Hkrati pa ni le posrednik materialnih virov, ampak sooblikuje šolsko kulturo, ki ne stigmatizira revščine. V tem okviru je pomembno spodbujanje kakovostnih odnosov znotraj oddelčne in šolske skupnosti, spodbujanje vključenosti v raznolike šolske dejavnosti, krepitev pozitivne samopodobe, omogočanje izkušnje zmožnosti in uspešnosti ipd. (Mikuš Kos, 2018).

### 6.7.3 Zagovorništvo in koordinacija z zunanjimi institucijami

V primerih, ko otrokova stiska presega zmogljivosti šole, ŠSS deluje kot *koordinator* med šolo in zunanjimi institucijami: Centrom za socialno delo (CSD), Zavodom za zdravstveno varstvo, kriznimi centri, nevladnimi organizacijami. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009) šoli nalaga jasne obveznosti prijave in sodelovanja z institucijami v primerih ogroženosti otroka.

Gregorčič Mrvar idr. (2020) ugotavljajo, da je med ključnimi izzivi ŠSS v sodobnem slovenskem prostoru prav koordinacija med institucijami – pogosto pomanjkanje skupnega jezika, jasnih protokolov in zaupljivih medinstitucionalnih odnosov. Svetovalci poročajo o preobremenjenosti in pomanjkanju časa za sistematično koordinacijo, ki bi jo ta vloga zahtevala.

## 6.8 Skupni imenovalci in integrativni pristop

Kljub razlikam med skupinami, obravnavanimi v tem poglavju – nadarjeni učenci, učenci z učnimi težavami, učenci s posebnimi potrebami, priseljenci in otroci iz socialno ogroženih družin – je mogoče identificirati skupna izhodišča za delo z vsemi:

Intersekcionalna perspektiva: Ranljivosti se pogosto prepletajo – priseljski otrok je lahko hkrati iz socialno ogrožene družine in ima neprepoznano učno težavo. Svetovalac mora obvladati intersekcionalni pogled, ki ne obravnava vsake dimenzije ločeno (Crenshaw, 1991).

Moč namesto primanjkljajev (strengths-based approach): Vsak otrok prinese s seboj znanja, izkušnje in kompetence, ki jih šolski sistem pogosto ne prepozna. Naloga ŠSS je identificirati in graditi na teh virih, ne le odpravljati deficitov.

Sistemske pristop: Individualna intervencija ni zadostna. ŠSS mora delovati na ravni oddelka (klima, socialna vključenost), zavoda (kultura, politike) in skupnosti (koordinacija z zunanjimi deležniki).

Preprečevanje sekundarne viktimizacije: Ponavljajoče se ocenjevanje, administrativni postopki in neustrezna komunikacija z otrokom in družino lahko povzročijo dodatno škodo. Svetovalni delavec mora biti pozoren na postopke, ki zaščitijo dostojanstvo otroka in njegovih staršev.

## 6.9 Inkluzija kot pedagoški, socialni in psihološki proces

Inkluzija ni le organizacijski ukrep (to bi bila integracija), temveč pomeni oblikovanje šolske kulture, v kateri je vsak dobrodošel in podprt v svojih potrebah (Resman, 2003). Pogoj za takšno kulturo je socialna kohezija – sprejetost učenca med vrstniki –, saj so učenci s posebnimi potrebami v rednih oddelkih pogosteje izpostavljeni

marginalizaciji in medvrstniškemu nasilju (Vlachou, 1997, cit. v Corbett, 1999; Resman, 2003). Razumevanje tega pojava zahteva premik od individualnih razlag k skupinskemu pogledu. Košir (2025a) v tem kontekstu izhaja iz pionirskega dela Salmivalli in sodelavcev (1996), ki so medvrstniško nasilje opredelili kot skupinski proces: pri njem ne sodelujeta le žrtev in storilec, temveč celotna vrstniška skupina prek različnih vlog – od aktivnih in pasivnih spodbujevalcev do opazovalcev in zagovornikov. Ključna je ugotovitev, da je nasilje v 85 do 88 % primerov prisotnih javno, pred očmi vrstnikov, ki pa se nanj redko odzovejo (v manj kot 20 % primerov); kadar pa se, nasilje praviloma hitro in učinkovito preneha (Craig idr., 2001; Hawkins idr., 2001, cit. v Košir, 2025a). To pomeni, da ima razred/oddelek kot skupnost odločilno moč za preprečevanje nasilja – a le, če so vzpostavljene ustrezne skupinske norme in kultura medsebojne opore.

Košir (2025b) to potrjuje z analizo psihosocialnih značilnosti oddelkov, ki se razlikujejo po stopnji medvrstniškega nasilja. Razredi/oddelki, kjer je nasilja več, se sistematično razlikujejo od razredov/oddelkov z manj nasilja: v prvih je višja kolektivna moralna nezavzetost (skupinsko prepričanje, da je nasilje upravičeno ali vsaj sprejemljivo), manj je opore vrstnikov in pozitivnih odnosov z učitelji, bolj so uveljavljene norme, da je priljubljenost mogoče dosegati z agresivnim vedenjem, učenci pa poročajo tudi o nižji učni zavzetosti. Nasprotno so v razredih/oddelkih, kjer učenci pogosteje zagovarjajo žrtve nasilja, prisotne prosocialne norme priljubljenosti, kakovostni odnosi z učitelji, višja vrstniška opora in nižja moralna nezavzetost. Razredi/oddelki se torej ne razlikujejo le po pogostosti nasilja, temveč po celotni psihosocialni klimi, ki nasilje bodisi krepi bodisi zavira.

Iz tega neposredno sledi eno ključnih spoznanj za šolsko svetovalno delo: kadar je nasilje skupinski pojav, ki ga vzdržuje razredna/oddelčna kultura in skupinske norme, individualna obravnava žrtve ali storilca ne more imeti trajnih učinkov. Osredinjanje zgolj na vpletene posameznike spregleda, da vzroke in pogoje za nasilje soustvarja celoten razred/oddelek. Kot ugotavlja Košir (2025b), se je prav ta slepota za kontekst izkazala za eno ključnih slabosti obstoječih preventivnih programov, ki so učinkovitejši pri mlajših otrocih, pri mladostnikih pa – ko nasilje praviloma doseže vrh – praviloma odpovejo. Šolski svetovalni delavec ima tako nezamenljivo vlogo koordinatorja dela z oddelkom kot skupnostjo: sistematično spodbujanje prosocialnih norm, krepitev opore vrstnikov, skrb za kakovostne odnose med učenci in učitelji ter zavestno oblikovanje razredne/oddelčne kulture, v kateri nasilje ne

prinaša statusa – vse to so naloge, ki presegajo meje posameznih svetovalnih srečanj in zahtevajo celostno, k skupnosti usmerjeno delovanje.

Kljub temu ugotovitve slovenskih raziskav kažejo, da med deklarativno podporo inkluziji in dejansko prakso ostaja pomemben razkorak. Stališča vseh zaposlenih v šolah so sicer zmerno pozitivna, vendar v praksi še vedno prevladujejo individualne oblike pomoči, usmerjene v odpravljanje primanjkljajev, medtem ko razvoj inkluzivne kulture ostaja v ozadju (prim. Vršnik Perše idr., 2016). To pomeni, da sama prisotnost učencev z raznolikimi potrebami v rednem oddelku še ne zagotavlja inkluzije – brez načrtnega dela na ravni odnosov, skupinske dinamike in šolske kulture ostaja le formalna integracija.

## **6.10 Sklep**

Delo z ranljivimi skupinami je eno najpomembnejših in hkrati najzahtevnejših področij šolskega svetovalnega dela. To poglavje je pokazalo, da nadarjeni učenci, učenci z učnimi težavami, učenci s posebnimi potrebami, priseljenci in otroci iz socialno ogroženih družin niso homogene kategorije, ki bi zahtevale enotne recepte – vsak otrok je edinstven posameznik s svojimi izkušnjami, viri in potrebami, ki jih šolski sistem pogosto ne prepozna ali ne zna ustrezno nasloviti.

Skupno vsem trem skupinam je spoznanje, da individualna intervencija sama po sebi ni zadostna. Svetovalni delavec, ki se ukvarja zgolj s posameznim učencem in ne naslavlja pogojev, ki njegovo ranljivost ustvarjajo, deluje le na površini problema. Sistemski pristop – ki vključuje delo z oddelkom, šolsko kulturo, starši in zunanjimi institucijami – je pogoj za trajnejše in bolj smiselne spremembe.

Prav tako smo spoznali, da zagovorništvo ni le ena od možnih vlog svetovalnega delavca, temveč njegova etična zaveza: biti glas tistih, ki ga v šolskem sistemu nimajo dovolj, in aktivno delovati za odpravljanje strukturnih ovir, ki onemogočajo enakopraven dostop do kakovostnega izobraževanja.

## ZAKLJUČNA VAJA: Analiza konkretnega primer

### Cilj vaje

Študenti na konkretnem primeru razvijejo zmožnost analize situacije iz multiple perspektive, načrtovanja koordiniranega pristopa ter kritičnega ovrednotenja etičnih dilem.

### Primer: Ema, 10 let, 4. razred

Ema je hčerka samohranilke, ki je pred letom dni prišla iz Bosne. Mama ne govori slovensko. Ema govori slovensko razmeroma dobro za vsakdanjo komunikacijo, a ima ob preverjanju znanja pogosto prazen pogled in ne razume pisnih navodil. Učiteljica opazi, da je Ema utrujena, prihaja z malo malico ali brez nje, oblačila so zanemarjena glede na letni čas. Ema je v razredu tiha, s sošolci se ne druží. Enkrat je na likovnem pouku narisala stanovanje/majhno sobo z mattsom na tleh.

Razrednik poroča svetovalcu: »Sumim, da doma ni v redu. Ne vem, ali je to revščina, zanemarjenost ali kaj drugega. Ne vem, kako se lotiti tega.«

### Naloge (v skupinah po 4)

#### 1. Analiza situacije (10 minut)

Odgovorite na naslednja vprašanja:

Katere dimenzije ranljivosti prepoznate pri Emi? (Učno, socialno, materialno, jezikovno, čustveno...)

Katere informacije še manjkajo? Kako bi jih pridobili?

Kateri varovalni dejavniki so morda že prisotni?

#### 2. Načrt svetovalnega delovanja (15 minut)

Načrtujte konkretne korake za ŠSS:

Kateri strokovni delavci morajo biti vključeni in v kakšni vlogi?

Kako in kdaj bi vzpostavili stik z Emino mamo (upoštevajte jezikovno oviro)?

Kdaj in kako bi vključili zunanje institucije (CSD, zdravstvena služba)?

Katere prilagoditve bi predlagali za Emino šolsko delo?

### 3. Etična dimenzija (5 minut)

Razpravljajte o naslednji dilemi: *Emma je zaupala razredniku, da mama »joka vsake večer«*. Razrednik to pove svetovalcu. Ali bi vi kot svetovalec o tem obvestili CSD? Kdaj da, kdaj ne?

### Refleksija v skupnem krogu (10 minut)

Vsaka skupina predstavi enega ključnega uvida. Skupaj razmislite: Kje je meja med pomočjo in paternalizmom?

## DOMAČA NALOGA:

### Karierna orientacija v praksi – terenski ogled ali analiza gradiva

#### Namen

Razvijati zmožnost sistematičnega opazovanja šolskega okolja skozi optiko ranljivosti in inkluzivnosti.

#### Navodilo

Izberite eno resnično šolo (oz. šolo iz vašega pedagoškega usposabljanja). Na podlagi opazovanj, pogovorov ali razpoložljivih dokumentov odgovorite pisno (700–1000 besed) na naslednja vprašanja:

#### Del 1 – Identifikacija ranljivih skupin (cca. 250 besed)

Katere skupine učencev so v tej šoli pogosteje v položaju ranljivosti? (Na podlagi konkretnih podatkov ali opažanj, ne le predpostavk.)

Kako šola uradno evidentira in naslavlja te potrebe (individualizirani programi, podporni timi, prilagoditve)?

#### Del 2 – Analiza šolske kulture (cca. 250 besed)

Kako šola sporoča spoštovanje do različnosti? (Vizualni simboli, praznovanje različnih kultur, jezik v dokumentih, stališča učiteljev...)

Kje opazate morebitne vrzeli med deklariranimi vrednotami in vsakdanjo prakso?

#### Del 3 – Vloga svetovalnega delavca (cca. 250 besed)

Kakšno vlogo ima (ali bi moral imeti) svetovalec v tej šoli pri delu z ranljivimi skupinami?

Na katero od treh obravnavanih skupin bi se vi osebno lažje osredotočili in zakaj?

Na katero težje — in kaj bi si morali razviti?

## Del 4 – Kritična refleksija (cca. 250 besed)

Na katerega od konceptov iz tega poglavja (ranljivost, inkluzija, intersekionalna perspektiva, odpornost) ste se največ naučili? Kaj vam je spremenilo pogled?

Nalogo oddate pisno do naslednjega predavanja. Besedilo naj bo strukturirano v štiri jasno označene dele. Ni nujno, da imate dostop do resnične šole – refleksija je lahko delno teoretska, a mora biti utemeljena.

### Uporabljeni viri in viri za poglobljanje znanja

#### Temeljna slovenska literatura

- Bezič, T. (2019). Šolska svetovalna služba in šolski pedagog ter uresničevanje konceptov za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 124–139.
- Analiza vloge šolske svetovalne službe in šolskega pedagoga pri odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci ter dijaki ter kritična preučitev, v kolikšni meri se veljavni koncepti na tem področju dejansko uresničujejo v praksi.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M., in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K/d985e9fc-87d8-4509-8165-97bad1eb546c/PDF>
- Poglavja o ranljivih skupinah, koordinacijski vlogi ŠSS in sodobnih izzivih.
- Juriševič, M., Kralj, D., Vogrinc, J. in Žagar, D. (2015). Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi na osnovni šoli in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo*, 19(1-2), 14–23.
- Empirična analiza vloge koordinatorja za delo z nadarjenimi na osnovni šoli ter konkretni predlogi za zagotavljanje kakovosti tega področja vzgojno-izobraževalnega dela.
- Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2020/2025). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/koncept\\_prepoznavanja\\_nadarjenih.pdf](https://www.zrss.si/pdf/koncept_prepoznavanja_nadarjenih.pdf)
- Temeljni nacionalni konceptualni dokument, ki sistematično opredeljuje postopke odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter načela in pristope vzgojno-izobraževalnega dela z njimi na vseh ravneh izobraževanja.
- Košir, K. (2025a). Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav: predstavitev izhodišč in ciljev raziskave. V K. Košir in T. Špes (ur.), *Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju: psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, 3–15.
- Pomembno za razumevanje medvrstniškega nasilja kot skupinskega procesa, ne kot konflikta med dvema posameznikoma.
- Košir, K. (2025b). Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več. V K. Košir in T. Špes (ur.), *Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju: psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, 157–176.
- Sistematičen pregled demografske in psihosocialne značilnosti razredov, ki delujejo kot dejavniki tveganja ali varovalni dejavniki za medvrstniško nasilje.
- Magajna, L., Čacinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod RS za šolstvo. [http://www.ucnetezave.si/files/2016/10/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.ucnetezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)
- Temeljni konceptualni in metodološki dokument, ki uvaja petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami v osnovni šoli ter poudarja celosten, ekološki pristop k razumevanju in reševanju učnih težav.

- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Zavod RS za šolstvo.
- Celovita monografija, ki z vidikov pedagogike, psihologije in specialne pedagogike obravnava problematiko učnih težav v osnovni šoli — od teoretičnih opredelitev in razvrščanja težav do konkretnih priporočil za svetovalce, učitelje in starše. Monografija dopolnjuje Koncept dela (Magajna idr., 2008b) z globljimi teoretičnimi utemeljitvami in empiričnimi izhodišči ter ponuja celovit vpogled v sistemski pristop k zagotavljanju pomoči, ki je ključen za razumevanje svetovalnega dela z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami.
- Mažgon, J., Jeznik, K., in Skubic Ermenc, K. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4), 1–10.
- Relevanten vir za del o kompetencah svetovalnih delavcev pri delu z raznolikimi skupinami.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- Poglobljeno razumevanje duševnega zdravja otrok kot pogoja za odgovorno, občutljivo in učinkovito svetovanje.
- Mikuš-Kos, A. (2018). Kaj lahko vrtec in šola storita za zmanjšanje škodljivih posledic revščine za otrokov razvoj in psihosocialno dobrobit. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 46–50.
- Poglavlja o dejavnih tveganja, varovalnih dejavnikih in vlogi šole.
- Mrvar, P. (2004). Interkulturelno svetovanje in interkulturelne svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika*, 55(3), 146–167.
- Obravnava specifičnosti interkulturelnega svetovanja in opredelitev ključnih kompetence, ki jih svetovalni delavec potrebuje pri delu z učenci in družinami iz različnih kulturnih okolij.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Temeljni strokovni dokument, ki opredeljuje načela, oblike in postopke prilagojenega izvajanja programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Nudi konkretna navodila za pripravo individualiziranih programov in prilagoditev pouka, ki so neposredno relevantna za koordinacijsko in posvetovalno vlogo šolske svetovalne službe pri delu z učenci s posebnimi potrebami ter za timsko sodelovanje z učitelji in zunanjimi strokovnjaki.
- PISA 2022 (2023). Nacionalno poročilo. Pedagoški inštitut. [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo\\_PISA22\\_FINAL.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf)
- Nacionalno poročilo o rezultatih mednarodne raziskave PISA 2022 prinaša empirične podatke o znanju, kompetencah in dobrobiti slovenskih petnajstletnikov ter opozori na ključne sistemske izzive slovenskega vzgojno-izobraževalnega prostora.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli* (2008a). Zavod RS za šolstvo.
- Dokument sistematično opredeljuje naloge, področja in načela delovanja svetovalne službe v osnovni šoli ter postavlja okvir za razumevanje vloge svetovalnega delavca v tem vzgojno-izobraževalnem kontekstu.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli* (2008b). Zavod RS za šolstvo.
- Dokument opredeljuje specifične naloge in področja delovanja svetovalne službe v srednješolskem okolju, kjer pridobivajo posebno težo vprašanja karijerne orientacije, vzgojno-izobraževalnih prehodov in celostnega razvoja mladostnika.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. V Resman, M. (2003). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji, 64–83.
- Članke o inkluzivni paradigmi in njeni implementaciji.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024). Ljubljana: ZRSS.
- Temeljni konceptualni dokument, ki opredeljuje vlogo ŠSS pri ranljivih skupinah.
- Revščina, socialno izključevanje in politike vključevanja (2026). Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. <https://irssv.si/podrocja/revscina-in-socialno-izkljucvanje/>
- Sistematična obravnava pojavov revščine in socialnega izključevanja v slovenskem prostoru ter analiza politike in ukrepov za spodbujanje socialne vključenosti.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.  
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>  
 → Metaanalitična študija razmerja med socialno-ekonomskim statusom in učno uspešnostjo učencev, ki pokaže, da ostaja socialno-ekonomski status eden najpomembnejših napovednikov šolske uspešnosti.
- Skubic Ermenc, K. (2023). Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(1), 9-27.  
 → Teoretična utemeljitev interkulturene pedagogike.
- Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Založba ZRC SAZU.  
 → Temeljna slovenska monografija o medkulturnem izobraževanju in vlogi šole.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M. in Košir, K., idr. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči*. UM Pedagoška fakulteta, RS MIZŠ, Pedagoški inštitut.  
 → Empirični vpogled v vlogo ŠSS pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

### Tuja literatura

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.  
 → BICS/CALP model in posledice za šolanje priseljencev.
- Evans, G. W. in Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545–6549.  
 → Članek proučuje povezavo med revščino v otroštvu in kognitivnim razvojem.
- Fraser, M. W. (Ed.). (2004). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective* (2nd ed.). NASW Press.  
 → Ekološki model razumevanja tveganj in varovalnih dejavnikov.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press.  
 → Monografija o odpornosti v razvojnem kontekstu.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.  
 → Mednarodni kontekst socialno-ekonomskih razlik v izobraževanju.
- Sue, D. W. in Sue, D. (2016). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (7th ed.). Wiley.  
 → Standardni referenčni priročnik za interkulturno svetovanje.

### Revije in spletni viri

- Centri za socialno delo (CSD) – <https://www.gov.si/teme/centri-za-socialno-delo/>  
 → Ključni partnerji šolske svetovalne službe pri obravnavi učencev in družin v socialni stiski ter pri primerih ogroženosti otrok.
- Inštitut RS za socialno varstvo (IRSSV) – <https://www.irssv.si>  
 → Empirični podatki in poročila o socialni ogroženosti in revščini otrok v Sloveniji; letna poročila o socialni vključenosti.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) – <https://www.nijz.si>  
 → Vir strokovnih gradiv in podatkov s področja duševnega zdravja otrok in mladostnikov ter preventivnih programov za šolsko okolje.
- Nevladne organizacije – <https://www.gov.si/teme/nevkladne-organizacije/>  
 → Pomembni zunanji partnerji šolske svetovalne službe pri izvajanju preventivnih programov ter nudenju specializirane podpore učencem, mladostnikom in njihovim družinam na področjih duševnega zdravja, nasilja, odvisnosti in socialne vključenosti.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje – <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/>  
 → Zakonodaja (ZUOPP-1, pravilniki o DSP, nasilje v družini, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami), razpisi in ukrepi za vključujoče izobraževanje ter integracijo ranljivih skupin in posameznikov.

Urad Vlade RS za oskrbo in integracijo migrantov – <https://www.gov.si/drzavni-organi/vladne-službe/urad-vlade-za-oskrbo-in-integracijo-migrantov/>

→ Aktualni podatki in smernice o vključevanju beguncev in migrantov; informacije za šole o postopkih registracije in pravicah.

Varuh človekovih pravic RS – <https://www.varuh-rs.si>

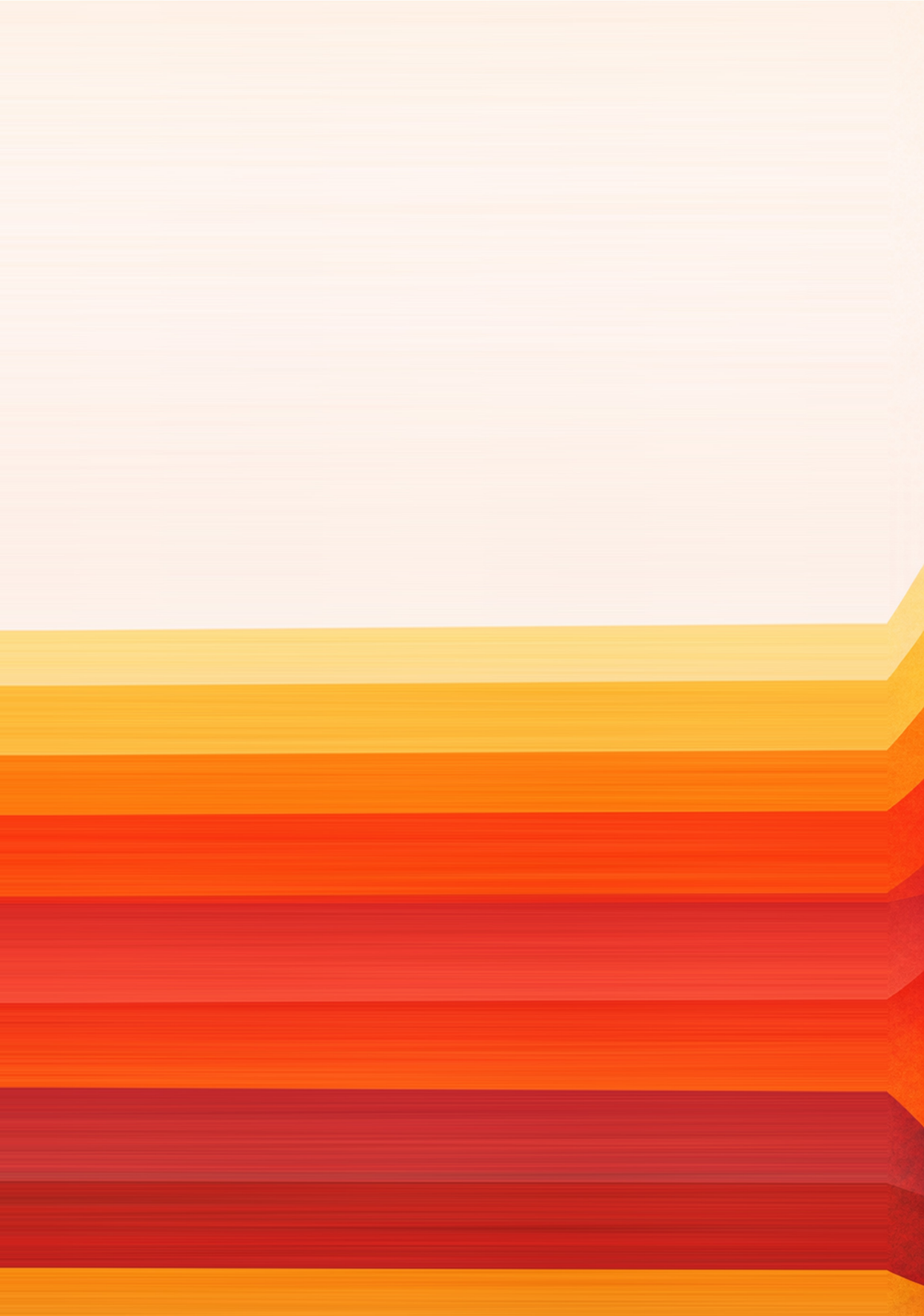
→ Zaščita otrokovih pravic; priporočila za delo z ranljivimi skupinami; postopki prijave kršitev pravic otrok.

Zavod RS za šolstvo – <https://www.zrss.si>

→ Programske smernice, priporočila, gradiva za inkluzivno izobraževanje in delo z ranljivimi skupinami; strokovna podpora svetovalnim delavcem.

Zavod RS za zaposlovanje (ZRSZ) – <https://www.ess.gov.si>

→ Informacije o poklicih in trgu dela; posebni programi za mlade v stiski, prezgodnje osipnike in mlade s posebnimi potrebami; karierni svetovalci ZRSZ, ki delujejo v mreži šol.



## POGLAVJE 7:

# Pomoč in svetovalna dejavnost šolske svetovalne službe

## 7.1 Uvod

Preden se lotite branja teoretičnih vsebin, vas vabimo, da se za trenutek ustavite pri lastnem razumevanju svetovanja – kaj ta beseda sploh pomeni vam, iz česa izhaja vaša predstava o njem in kako si zamišljate vlogo svetovalnega delavca v šoli. Uvodna vaja za ogrevanje vas bo spodbudila k temu razmisleku, saj je zavestno soočenje z lastnimi predznanjem in intuitivnimi prepričanji izhodišče vsakega poglobljenega učenja. Poglavje nato sistematično opredeli temeljne pojme – svetovanje, posvetovanje, koordinacijo, zagovorništvo in pomoč – ter razjasni njihove medsebojne razlike in povezave, hkrati izpostavi tudi modele svetovanja in temeljne spretnosti svetovalca, kar bo kasneje podrobneje predstavljeno v naslednjih poglavjih.

## **VAJA ZA OGREVANJE:** **Moje razumevanje svetovanja**

### **Cilj vaje**

Študenti se pred branjem teoretičnih vsebin osredotočijo na lastno intuitivno razumevanje temeljnih pojmov šolskega svetovalnega dela ter kritično premislijo o razlikah med različnimi oblikami nudenja pomoči.

### **Potek vaje (15–20 minut)**

#### **1. korak: Individualna refleksija (5 minut)**

Zapišite svoje osebne opredelitve naslednjih pojmov. Pri tem si pomagajte z lastnimi izkušnjami (iz osnovne ali srednje šole, iz okolja, iz medijev ...):

**Svetovanje** – Kaj pomeni svetovati nekemu?

**Posvetovanje** – Kako se razlikuje od svetovanja?

**Pogovor** – Kdaj je pogovor le pogovor in kdaj postane svetovanje?

**Koordinacija** – Kaj pomeni koordinirati?

**Pomoč** – Kaj pomeni pomagati nekemu v stiski?

#### **2. korak: Delo v dvojicah (5 minut)**

Delite svoje opredelitve s kolegom. Poiščite skupne točke in razlike v vaših razumevanjih.

#### **3. korak: Skupinska razprava (5–10 minut)**

V skupini razpravljajte:

Kje ste opazili največje razlike v razumevanju pojmov?

Ali menite, da je svetovanje enako kot dajanje nasvetov? Zakaj da/ne?

Kdaj bi se sami obrnili na svetovalnega delavca v šoli? V kakšni situaciji?

### **Refleksija**

Po opravljeni vaji in branju teoretičnega dela se vrnite k svojim prvotnim opredelitvam in premislite, kako se je vaše razumevanje poglobilo ali spremenilo.

## 7.2 Šolska svetovalna služba kot sistem pomoči in podpore

Šola je prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del svojega časa, zato v njej pogosto odsevajo in se pokažejo različne težave, s katerimi se srečujejo tako učenci kot njihovi družinski in socialni okolji. Težave, kot so osamljenost, konflikti, finančne stiske ali učne težave, lahko vplivajo na uspešnost, počutje in razvoj posameznika. Zato je ključno, da se znotraj šolskega okolja prepoznavajo, razumejo in ustrezno naslovijo različne problematike, saj lahko s pravočasno podporo in pomočjo prispevamo k bolj zdravemu, vključujočemu in spodbudnemu učnemu okolju.

Kot smo že predhodno zapisali, je prvenstvena naloga šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pedagoško, razvojno in vzgojno-preventivno delovanje, usmerjeno v ustvarjanje pogojev za optimalni razvoj in učenje vseh otrok in mladostnikov, kot poudarjajo sodobna teoretična izhodišča šolskega svetovalnega dela (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Vendar se svetovalna služba ne more odreči tudi kurativnemu in individualnemu delu, saj se otroci in mladostniki med odraščanjem soočajo z različnimi razvojnimi zadregami, vprašanji in krizami, ki izhajajo iz razvojnih nalog, ki zajemajo telesni, spoznavni, čustveno-osebnostni in socialni razvoj (Gutgesell in Payne, 2004; Lohaus in Vierhaus, 2015; Zupančič, 2009a; prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020). Te naloge vključujejo pridobivanje znanj, razvijanje spretnosti, oblikovanje odnosov ter učenje ustreznih načinov vedenja, ki otroku oziroma mladostniku omogočajo učinkovito delovanje v družbi. Razvoj pa ne poteka enakomerno ali brez težav, temveč je odvisen tako od posameznikovih značilnosti kot od vplivov okolja (Gutgesell in Payne, 2004; Lohaus in Vierhaus, 2015; Tomasik in Silbereisen, 2012; Zupančič, 2009a, 2009b). Uspešno obvladovanje razvojnih nalog vodi do socialnega odobravanja, predstavlja prilagojeno vedenje v družbi, prispeva k subjektivnemu zadovoljstvu itd., neuspešno obvladovanje posamezne ali več razvojnih nalog pa vodi posameznika k splošnemu nezadovoljstvu s samim seboj, do družbenega neodobravanja njegovega vedenja in povečuje verjetnost, da bo imel v prihodnosti težave tudi pri obvladovanju razvojnih nalog v naslednjih razvojnih obdobjih (Zupančič, 2009b). Večina otrok in mladostnikov razvojne naloge uspešno rešuje ter ohranja dobro duševno zdravje, kljub temu pa se pri manjšem deležu pojavljajo stiske, negotovost, dvomi vase ali težave v vedenju, zlasti kadar so izpostavljeni neugodnim družinskim, šolskim ali širšim družbenim razmeram (Gutgesell in Payne, 2004; Jeriček Klanšček idr., 2018; Zupančič, 2009b).

Pomembno vlogo pri tem ima socialna podpora. Večina mladostnikov ima podporo staršev in vrstnikov, manjšina nima ustrezne odrasle osebe, na katero bi se lahko obrnila v stiski. Ti otroci in mladostniki so bolj ranljivi in pogosteje potrebujejo dodatno pomoč. Varovalni dejavniki, kot so pozitivni odnosi, podpora družine, socialna vključenost in spodbudno okolje, pomembno zmanjšujejo verjetnost razvoja težav ter krepijo duševno zdravje (Mikuš Kos, 2017; Zaključki posveta duševno zdravje otrok in mladih, 2025). Če teh dejavnikov primanjkuje, se poveča tveganje za neuspešno spoprijemanje z razvojnimi nalogami. Sodobna družba z večjo negotovostjo, tekmovalnostjo in hitrimi spremembami dodatno otežuje odraščanje in postavlja pred mlade nove izzive (Gutgesell in Payne, 2004; Ule, 2008; Tomasik in Silbereisen, 2012; Zaključki posveta duševno zdravje otrok in mladih, 2025). Zato postaja še pomembnejša vloga podpornih okolij, predvsem družine, šole in drugih institucij. Šola predstavlja pomemben varovalni dejavnik, saj omogoča vzpostavljane podpornih odnosov, socialno vključenost ter razvoj občutka varnosti in uspešnosti (Bengel idr., 2009; Kuhar idr., 2025; Mikuš Kos, 2017; Razpotnik in Rapuš Pavel, 2023; Zaključki posveta duševno zdravje otrok in mladih, 2025). Posebej pomembna je za tiste otroke in mladostnike, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij. Ob tem je pomembno poudariti, da smo o vlogi šolske svetovalne službe kot varovalnega dejavnika že pisali zgoraj, in sicer v okviru njenega pedagoškega, vzgojnega in razvojno-preventivnega delovanja. Tam smo izpostavili, da svetovalna služba ne deluje le na ravni individualne pomoči, temveč sistemsko – z načrtovanjem, oblikovanjem šolske kulture, klime in pogojev za razvoj vseh učencev. To pomeni, da njena vloga presega zgolj odzivanje na težave in vključuje ustvarjanje podpornega okolja, v katerem lahko večina otrok in mladostnikov razvojne naloge uspešno rešuje, tistim, ki pri tem niso uspešni, pa zagotavlja ustrezno pomoč in podporo. Svetovalni delavci v tem kontekstu nudijo informacije, svetovanje, čustveno oporo in konkretno pomoč ter so za nekatere učence celo edini vir podpore zunaj družine (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2020).

### 7.2.1 Opredelitev pomoči v šolskem svetovalnem delu

Pomoč lahko razumemo kot zavestno dejanje, s katerim posameznik ali skupina nudi podporo drugemu, ki se znajde v stiski, potrebi ali situaciji, ko ne zmore sam (Rogers, 1961). V širšem smislu gre za proces, v katerem svetovalec s strokovnim znanjem, razumevanjem in osebno prisotnostjo pomaga posamezniku pri iskanju poti iz težave ali pri osebnostnem razvoju.

V svetovalnem kontekstu pomoč ne pomeni zgolj reševanja problema namesto drugega, temveč opolnomočenje, torej spodbujanje posameznika, da prepozna svoje sposobnosti, razvije lastne strategije in prevzame odgovornost za spremembo (Corey, 2016). Kot poudarja Pečjak (2005), svetovalna pomoč temelji na partnerskem odnosu, kjer svetovalac ni "reševalec", temveč sopotnik v procesu osebne rasti in iskanja rešitev.

## 7.2.2 Oblike pomoči v šolskem svetovalnem delu

Svetovalno delo v šoli je kompleksno in večplastno, saj vključuje različne oblike pomoči, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Svetovalac se v praksi srečuje z učenci, starši in učitelji, ki potrebujejo raznolike oblike podpore, od konkretne pomoči pri premagovanju vsakodnevnih težav in razvojnih nalog do globljega čustvenega razumevanja in informacijske usmeritve.

Oblike pomoči se razlikujejo glede na naravo stiske, cilje pomoči in vlogo svetovalca v določenem kontekstu. Medtem ko je v nekaterih primerih ključna fizična prisotnost in praktična podpora, v drugih prevladuje potreba po čustvenem razumevanju ali po posredovanju ustreznih informacij. Pomembno je poudariti, da svetovalac pri izvajanju pomoči vedno izhaja iz celostnega pogleda na posameznika. To pomeni, da pri vsakem učencu upošteva njegov kognitivni, čustveni, socialni in telesni razvoj ter vpliv širšega okolja, torej družine, vrstniške skupine in šolske kulture (Gregorčič Mrvar idr., 2020). S tem zagotavlja, da pomoč ni enostranska ali kratkoročna, ampak spodbuja dolgoročno osebno rast in socialno vključenost.

V nadaljevanju predstavljamo štiri temeljne oblike pomoči, ki se najpogosteje pojavljajo v šolskem svetovalnem delu. Gre za fizično, čustveno, materialno in informacijsko pomoč. Vsaka izmed teh oblik ima svojo funkcijo, vendar se v praksi pogosto prepletajo, saj učinkovito svetovalno delo zahteva integriran pristop, torej povezovanje različnih vrst pomoči glede na konkretne potrebe posameznika ali skupine.

*Fizična pomoč* vključuje konkretna dejanja, ki zahtevajo telesni napor ali neposredno podporo pri opravljanju vsakdanjih dejavnosti. V šolskem kontekstu lahko to pomeni pomoč učencu s telesno oviranostjo pri gibanju po šoli, pri vključevanju v športne dejavnosti ali pri organizaciji šolskega prostora. Takšna oblika pomoči prispeva k občutku varnosti, vključenosti in enakih možnostih.

*Čustvena pomoč* je osrednji vidik svetovalnega odnosa. Pomeni, da svetovalec učencu ali staršu nudi razumevanje, sočutje in podporo v trenutkih stiske. Aktivno poslušanje, sprejemanje čustev in validacija izkušenj so temeljne spretnosti svetovalca. V šolskem okolju ima čustvena pomoč posebno vlogo, saj učenci pogosto doživljajo stres, neuspeh ali težave v odnosih, kar lahko vpliva na njihovo učno in socialno funkcioniranje.

*Materialna pomoč* obsega posredovanje konkretnih virov, torej denarne ali materialne podpore, donacij in šolskih potrebščin. Čeprav svetovalec teh oblik pomoči navadno ne izvaja neposredno, ima pomembno vlogo pri koordinaciji pomoči in povezovanju šole s socialnimi institucijami, nevladnimi organizacijami ter občinskimi službami. Poleg tega svetovalec pomaga zmanjšati občutek sramu ali stigme, ki lahko spremlja prejemanje pomoči.

*Informacijska pomoč* pomeni posredovanje znanja, informacij in usmeritev, ki posamezniku omogočajo, da razume svojo situacijo in poišče ustrezno rešitev. V šolskem svetovanju to pogosto pomeni informiranje o učnih možnostih, postopkih vključevanja v programe pomoči, pravicah učencev ali usmerjanju k zunanjim strokovnim službam. Informacijska pomoč prispeva k samostojnosti in večji osebni odgovornosti pri reševanju težav.

### **7.2.3 Ravni pomoči v šolskem svetovalnem delu**

Pomoč v šolskem svetovanju je usmerjena na več ravni. Na ravni posameznika gre za pomoč učencem, ki se soočajo z učnimi, vedenjskimi ali čustvenimi težavami. Na ravni skupin svetovalni delavec izvaja skupinsko delo z razredi, oddelki, mediacijo ali svetovanje družinam v stiski. Na ravni šolske skupnosti pa svetovalna služba sodeluje pri preventivnih programih, delavnicah, prostovoljskih projektih in akcijah ozaveščanja o duševnem zdravju. Svetovalno delo tako presega individualno pomoč in postaja del širšega sistema skrbi za dobrobit vseh članov šolske skupnosti.

### **7.2.4 Odnosni in etični vidiki pomoči**

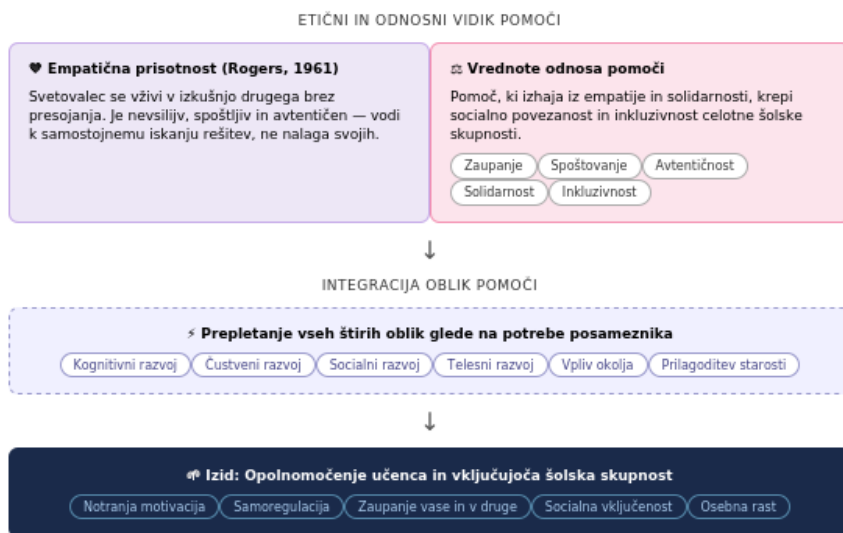
Ena izmed ključnih vrednot svetovalnega dela je empatična prisotnost, ki jo Rogers (1961) opredeli kot sposobnost vživljanja v izkušnjo drugega brez presojanja. Svetovalec mora biti nevsiljiv, spoštljiv in avtentičen, kar pomeni, da osebi ne nalaga svojih rešitev, ampak jo vodi k samostojnemu iskanju.

Pomoč, ki izhaja iz empatije, solidarnosti in resnične skrbi za drugega, ne vpliva le na posameznika, temveč krepi socialno povezanost in inkluzivnost šolske skupnosti. Takšna pomoč omogoča razvoj odnosa zaupanja, ki je nujen za učinkovito svetovalno delo.

Etična načela svetovalnega dela bodo podrobneje obravnavana v poglavju o načelih šolske svetovalne službe.

### 7.2.5 Celostni pristop k nudenju pomoči

Različne oblike pomoči, torej fizična, čustvena, materialna in informacijska, skupaj tvorijo celovit okvir svetovalne podpore. V praksi se redko pojavljajo ločeno, saj učinkovito svetovalno delo temelji na prepletanju teh oblik glede na konkretne potrebe posameznika ali skupine.



**Slika 8: Oblike pomoči v svetovalnem delu**  
Vir: lastna priredba po Pečjak (2005); Corey (2016)

Svetovalec mora znati prepoznati, katera oblika pomoči je v določenem trenutku najprimernejša, in jo prilagoditi starosti, osebnostnim značilnostim ter okoliščinam učenca. Celostno razumevanje pomoči pomeni, da svetovalec ne deluje le kot posrednik informacij ali izvajalec intervencij, temveč kot spodbujevalec osebnega razvoja, socialne vključenosti in samostojnosti učenca.

Ko učenec v procesu pomoči občuti razumevanje, spoštovanje in varnost, se poveča njegova notranja motivacija, sposobnost za samoregulacijo ter zaupanje vase in v druge. Tako pomoč v šolskem svetovanju presega zgolj odzivanje na težave in postaja dejaven proces opolnomočenja, ki prispeva k celostnemu razvoju učenca ter k oblikovanju bolj vključujoče, podperne in empatične šolske skupnosti.

Zaključimo lahko, da je nudenje pomoči v šolskem svetovalnem delu širok in večplasten proces, ki presega zgolj posamezne oblike podpore in vključuje različne pristope glede na potrebe posameznika. V nadaljevanju se bomo zato podrobneje osredotočili na specifične metode oziroma načine nudenja pomoči v šolskem svetovalnem delu, in sicer na svetovanje, pogovor oziroma intervju, nasvetovanje ter psihoterapijo, ter predstavili njihove značilnosti, razlike in vlogo v šolskem kontekstu.

### 7.3 Svetovanje kot proces pomoči

V vsakdanjem življenju uporabljamo pojem svetovanja v precej različnih in ne vedno doslednih pomenih. Kot piše Resman, je svetovanje:

*“proces nudenja pomoči, ki se lahko odvija na različnih življenjskih področjih, od npr. svetovanja v zapletenih ekonomskih in tehničnih situacijah, pa vse do preprostega svetovanja, ki se odvija npr. na cesti med ljudmi, ki iščejo informacije o kraju in poti. Pomoč lahko poteka zelo spontano, ima zelo različne namene, daje pa jo lahko kdorkoli.”* (Resman, 1999, str. 109).

Za nas je pomembnejše natančnejše (znanstveno) pojmovanje svetovanja zato, da bi izboljšali običajna (vsakodnevna) razumevanja svetovanja in da bi jih naredili bolj zanesljiva in uporabna. Na podlagi natančne definicije lahko namreč govorimo o tem, kaj svetovanje je, katere aktivnosti zajema in katere izključuje, koga vključuje in izključuje, kakšna je etika dela in podobno. V tem smislu Resman (1999) svetovanje (angl. *counseling*) nadalje opredeljuje kot zelo premišljeno, načrtovano in načrtno dejavnost, kot proces pomoči, v katerem strokovno usposobljena oseba (svetovalec) s svojimi znanji, spretnostmi in odnosnimi kompetencami podpira drugega človeka (svetovanca) pri razumevanju, premagovanju težav in doseganju osebne rasti. Po definiciji McGuinnessa (1997, v Pečjak, 2005, Pečjak in Košir, 2017) je svetovanje varen, dinamičen in na svetovanca usmerjen odnos, v katerem so uporabljene številne spretnosti in tehnike, s pomočjo katerih spodbujamo proces pomoči za doseganje pozitivnih sprememb. Te spremembe vodijo od nezadovoljstva k

zadovoljstvu, od trpljenja k razbremenitvi, od nizkega samovrednotenja k višjemu ter od manj razvitih socialnih spretnosti k bolj razvitim.

Sanders (2002) meni, da o svetovanju lahko govorimo takrat, ko:

- gre za svetovalni pristop do ljudi, v smislu nujenja pomoči, podpore, razumevanja posameznika;
- pri čemer svetovalci uporabljajo svetovalne spretnosti (tehnike), preko katerih deluje v smeri podpore, razumevanja in nujenja pomoči;
- pri tem so natančno opredeljeni in določeni svetovalni cilji ali nameni, ki jih želimo z določenim delovanjem doseči.

Sanders nadalje poudarja, da mora svetovanje temeljiti na izobraževanju in praktičnem usposabljanju svetovalcev. Svetovanje se mora naslanjati na sprejete standarde svetovanja in predpisana načela etike in prakse svetovanja.

Če torej povzamemo ključne točke zgoraj omenjenih definicij, lahko opredelimo svetovanje kot organizirano obliko pomoči posamezniku, medosebni odnos in proces, usmerjen k posamezniku, ki se sooča z razvojnimi nalogami, izzivi in težavami. Prek svetovanja posameznik spozna(va) in bolje razume sebe, se zaveda svojih interesov in zmožnosti ter okoliščin, v katerih se nahaja. Ključna značilnost svetovanja je profesionalni, svetovalni odnos med svetovalcem in svetovancem, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in strokovni kompetentnosti (Resman idr., 1999; Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Svetovanje ni ukazovanje ali kaznovanje, temveč prostovoljno sodelovanje, kjer je bistvena značilnost svobodna izbira med različnimi alternativami. Svetovalci ne daje navodil ali gotovih rešitev, temveč spodbujajo nedirektiven proces samostojnega iskanja poti oziroma reševanja težav. Pri tem je svetovanje vedno usmerjeno v doseganje konkretnih ciljev ali izboljšanje funkcioniranja posameznika. Gre torej za interpersonalni proces, v katerem svetovalci skupaj s svetovancem išče rešitve, ki bodo odpravile ali zmanjšale problem ter prispevale k osebni rasti in razvoju. Vloge so v svetovanju jasno določene – ve se, kdo je v poklicni vlogi svetovalca in kdo išče svetovalno pomoč. Svetovalci so profesionalno usposobljeni, imeti mora znanje, spretnosti in kompetence.

Iz podrobnejše analize tradicionalnih (objektivističnih) definicij svetovanja je razvidno, da drža svetovalca izhaja iz predpostavke, da so težave svetovanca znotraj njega samega, znotraj katerega je tudi rešitev. Razgovor teče od svetovanca, ki opiše težavo, njegove občutke ipd., do svetovalca, ki opazuje, oceni in na podlagi tega svetovancu nakazuje možne odgovore. Tej drži je potrebno dodati t. i. postmoderna pojmovanja in koncepte svetovanja. Le-ti so ponovno izostrili pomen razgovora, govora, jezika, pomen odprtega prostora, v katerem sta svetovalec in svetovanec neločljivo povezana, kot sodelavca, partnerja, ki raziskujeta in soustvarjata rešitve ter spremembe (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005). Uporabljajo se pojmi sogovornica, sogovornik, za ljudi, ki iščejo pomoč in s katerimi svetovalec vzpostavlja svetovalni odnos. Gre za pojmovanja, ki vključujejo jezik sodelovanja in soustvarjanja.

V povezavi s pojmom svetovanje pa se v literaturi in praksi pogosto srečujemo tudi s pojmi pogovor, nasvetovanje (angl. advice) in psihoterapija. Zaradi boljšega razumevanja teh pojmov, je pomembno, da tudi te dva pojme natančneje opredelimo in pokažemo na njihove povezavo s pojmom svetovanjem.

#### 7.4 Razlike med pogovorom, svetovanjem, nasvetovanjem in psihoterapijo

V vsakdanjem jeziku se izrazi pogovor/intervju, svetovanje, nasvetovanje in psihoterapija pogosto uporabljajo zamenljivo, vendar gre za različne metode oziroma načine nudenja pomoči, ki se med seboj razlikujejo po intenzivnosti, trajanju, ciljih in populaciji, s katero delajo (Resman, 2000, Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Razumevanje teh razlik je ključno za pravilno opredelitev vloge šolskega svetovalnega delavca in prepoznavanje meja njegovega delovanja.

**Pogovor ali intervju** je osnovna oblika komuniciranja, kjer gre predvsem za zbiranje podatkov v različnih situacijah, kot so vpis v šolo, poklicno svetovanje ali spoznavni razgovori z učenci in starši (Pečjak in Košir, 2017). Pogovor je lahko strukturiran ali nestrukturiran, vendar se od svetovanja razlikuje po tem, da je manj intenziven in pogosto ni usmerjen v reševanje težav, temveč v pridobivanje informacij ali vzpostavljanje odnosa. V šolskem kontekstu je pogovor pogosta oblika interakcije med svetovalnim delavcem in učenci, ki lahko služi kot osnova za prepoznavanje potreb po bolj intenzivni svetovalni pomoči.

**Svetovanje** je v primerjavi s pogovorom bolj intenziven proces, ki je usmerjen v nudenje pomoči populaciji, ki se sooča z različnimi razvojnimi nalogami, vprašanji in vsakodnevnimi težavami, z namenom doseganja konkretnih ciljev, kot so izboljšanje učnega uspeha, reševanje medvrstniških konfliktov ali izboljšanje funkcioniranja nasploh skozi osebno rast in razvoj socialnih spretnosti. Svetovanje je kratkoročno in se osredotoča na aktualne težave ter razvoj specifičnih kompetenc. V šolskem okolju svetovanje vključuje individualno delo z učenci, skupinsko delo z učenci ali z oddelki ter svetovanje staršem in učiteljem. **Individualno svetovanje** je torej neposredno, diadično delo med svetovalcem in posameznim svetovancem. V šolskem kontekstu je to najpogosteje delo z učencem, ki se sooča z osebnimi, učnimi ali socialnimi težavami. Je ena od nalog šolskega svetovalnega delavca in temelji na vzpostavljanju zaupnega, spoštljivega odnosa ter na skupnem iskanju rešitev (Resman idr., 1999). Svetovanje posameznemu učencu ni enakovredno celotnemu šolskemu svetovalnemu delu – zadnje je sistemsko naravnano in vključuje delo na ravni oddelka, šole in skupnosti (Resman, 1997; Gregorčič Mrvar idr., 2020). Kadar učenčeve težave izvirajo iz dinamike v razredu, iz didaktičnih pristopov ali iz pogojev v šolskem okolju, individualna obravnava brez ustreznih intervencij na teh ravneh pogosto ne prinese trajnih rezultatov (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019). Ta ugotovitev je ključna za razumevanje, zakaj se sodobno šolsko svetovanje usmerja od izključno kurativne, individualno usmerjene prakse k razvojno-preventivni, sistemski naravnosti. **Skupinsko svetovanje** združuje skupino oseb, ki jih družijo skupna problematika ali razvojna tema. Pomembno je razlikovati med skupinskim svetovanjem in skupinskim vodenjem (vodene delavnice, razredne ure ipd.). Pri skupinskem *vodenju* svetovallec določi cilje in ima inštruktorsko vlogo; pri skupinskem *svetovanju* pa člani skupaj določijo cilje glede na lastne potrebe, svetovallec pa jim s svojimi spretnostmi pomaga pri doseganju teh ciljev (Pečjak, 2005). Skupinsko svetovanje je v šoli posebej dragoceno pri temah, kot so reševanje vrstniških konfliktov, razvijanje socialnih spretnosti, karierna orientacija in soočanje s stresom. Skupina nudi posamezniku izkušnjo normalizacije (»nisem edini s takšno težavo«), medsebojne podpore in učenja z modeliranjem (Pečjak, 2005).

**Nasvetovanje** Bond (2000) definira kot podajanje mnenja oziroma “recepta” za neko nadaljnje dejanje. Svetovanje pa definira kot pomoč in usmerjanje svetovanca, da (sam) uvidi svoj problem, stisko, da sam razišče in poišče možne rešitve zanj, in ne, da mu svetovallec neposredno poda rešitev in uvidi problem namesto njega. Po avtorjevem mnenju ta razlika med svetovanjem in nasvetovanjem ne pomeni, da je nasvet(ovanje) napačna ali neprimerna metoda nudenja pomoči, pač pa je drugačna

metoda, ki je v določenih situacijah vsekakor primerna (npr. pri nudenju praktične pomoči, v kriznih situacijah) in manj primerna v primerih, ko gre za nudenje pomoči pri medosebnih odnosih, vprašanjih vezanih na razvojne naloge ipd.

Jelenc Krašovec in Jelenc (2003) nasvet oziroma nasvetovanje definirata kot enkratno ali večkratno krajšo pomoč svetovancu, ki

*“poleg dajanja ali posredovanja informacije in podatkov vključuje tudi razlago in/ali ustrezna pojasnila, s katerimi pomagamo osebi, da reši svoj problem. Gre za pretežno enosmerno vplivanje ...”* (Jelenc Krašovec in Jelenc, 2003, str. 51);

nasvet je torej

*“tista zvrst svetovalnega dela, ki jo bolj kot svetovalec določa svetovalec; potek svetovalne pomoči je trdno v njegovih rokah, on določa cilje in metode, ocenjuje in določa problem, na podlagi tega daje svetovancu informacije in nasvete in po potrebi tudi določa po kakšni poti je problem rešljiv.”* (Jelenc Krašovec in Jelenc, 2003, str. 53).

Lamovec (1991) meni, da je nasvet lahko ob pravem času koristen, pogosto pa ima negativne učinke. Avtorica meni, da z nasveti pogosto posameznik prekrije dejstvo, da se ne želi poglobljeno ukvarjati s sogovornikom. Nasveti so hiter in lahek način, da se sogovornika znebimo, obenem pa spodbujajo njegovo težnjo, da ne prevzema polne odgovornosti za reševanje svojih težav. Po drugi strani Sanders (2002) nasvetovanje razume kot usposabljanje svetovanca za odločanje in reševanje težav, stisk na podlagi ponujenih natančnih, aktualnih in primernih informacij. Meni, da nasvetovanje preko informiranja svetovanca o njegovih pravicah, možnostih in primernih programih pomoči, razširi možnosti pri iskanju rešitev za svetovančev problem, stisko. S podano definicijo avtorja Sandersa je po našem mnenju nasvet(ovanje) v določenih primerih povsem potrebno in utemeljeno. To velja za primere akutnih kriznih situacij, ko se zahtevajo strokovno znanje, informacije ali napotitev svetovanca na druge institucije. Pri tem je pomembno, da svetovalec pri podajanju nasveta ne zanika sposobnosti svetovanca, da naprej vzdržuje spoštljiv in zaupen odnos ter še naprej spodbuja svetovančev napredek in učinkovito reševanje težav.

**Psihoterapija** je dolgotrajnejši in bolj intenziven proces, ki se povezuje s preoblikovanjem osebnosti in globljimi spremembami v osebnostni strukturi ter delom s klinično populacijo. Psihoterapijo izvajajo specialno usposobljeni

strokovnjaki, medtem ko svetovanje izvajajo šolski svetovalni delavci v okviru svojih kompetenc.

Glavni kriteriji za razlikovanje med tema dvema vrstama pomoči so (Pečjak in Košir, 2017, 12–13):

- intenzivnost dela s svetovancem oziroma klientom (pri terapiji je praviloma večja);
- trajanje procesa (pri terapiji je praviloma daljši);
- globina poseganja v psihično doživljanje posameznika (pri terapiji večja);
- usmerjenost na vrsto populacije (pri terapiji prevladuje delo s klinično populacijo).

Tem kriterijem lahko dodamo še:

- cilj procesa (pri terapiji gre za sprememba globljih vzorcev oziroma trajnejših načinov razmišljanja, čustvovanja in vedenja, ki vplivajo na posameznikovo doživljanje sebe in odnosov z drugimi);
- usposobljenost izvajalcev (za izvajanje psihoterapije se zahteva specifično in dodatno psihoterapevtsko izobraževanje).

Čeprav lahko ločnico med temi načini pomoči teoretično jasno opredelimo, v praksi meje niso vedno ostro začrtane. Vsak pogovor sicer ni svetovanje, vendar lahko vsebuje elemente svetovalnega odnosa. V šolskem svetovalnem delu glavniino populacije v svetovalnem odnosu predstavljajo otroci in mladostniki ter drugi akterji v vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki se srečujejo z vsakodnevnimi izzivi, razvojnimi nalogami in s temi povezanimi vprašanji, ne pa s kliničnimi motnjami. To pomeni, da se pomoč v šolskem svetovanem delu izvaja v obliki pogovorov/intervjujev in svetovanja/nasvetovanje in NE psihoterapije.

Kontinuum metod pomoči lahko predstavimo kot: pogovor (zbiranje podatkov) → svetovanje/nasvetovanje (pomoč pri vsakdanjih težavah) → psihoterapija (globlje spremembe osebnosti). Za šolskega svetovalnega delavca je ključno, da prepozna meje svojih kompetenc in zna pravočasno napotiti učenca k drugemu strokovnjaku, kadar težave presegajo okvir šolskega svetovanja.



PRIMERJALNA PREGLEDNICA

Dimenzija	Pogovor	Svetovanje	Psihoterapija
Intenzivnost	nizka	srednja	visoka
Trajanje	enkratno/kratko	kratkoročno	dolgotrajno
Cilj	zbiranje podatkov	reševanje težav	sprememba osebnosti
Populacija	splošna	normalna	klinična
Usposobljenost	šol. svet. delavec	šol. svet. delavec	specialist
Pristop	strukturiran/nestrukturiran	ciljno usmerjen	globinsko-analičen

△ **Ključno za šolskega svetovalnega delavca**

Meje med oblikami pomoči v praksi niso vedno ostro začrtane. Šolski svetovalni delavec mora prepoznati meje svojih kompetenc in učenca **pravočasno napotiti** k drugemu strokovnjaku, kadar težave presegajo okvir šolskega svetovanja.

### Slika 9: Razlikovanje med pogovorom, svetovanjem in psihoterapijo

Vir: lastna priredba po Resman (2000); Pečjak (2005).

\*Izraza »normalna« in »klinična/abnormalna« populacija sta prevzeta iz strokovne literature in se nanašata na prisotnost oziroma odsotnost diagnosticiranih duševnih motenj in ne na vrednostno sodbo o posamezniku.

## 7.5 Posvetovanje, koordinacija in zagovorništvo

Poleg zgoraj predstavljenih načinov nujenja pomoči šolski svetovalni delavec v svojem delu izvaja še druge pomembne dejavnosti, ki dopolnjujejo neposredno delo z učenci. Gre za posvetovanje, koordinacijo in zagovorništvo, pri čemer ima vsaka

od teh dejavnosti svojo specifično vlogo in namen v okviru celostnega delovanja svetovalne službe.

Posvetovanje (angl. *consulting*) pomeni horizontalen odnos med dvema ali več enakopravnimi strokovnjaki, ki si delijo znanje, izkušnje in strokovna mnenja z namenom iskanja najboljših rešitev (Resman, 2000; Programske smernice, 2024). V šolskem kontekstu posvetovanje vključuje delo z učitelji o pedagoških pristopih, delu z učenci s posebnimi potrebami in reševanju vedenjskih težav. Pomembno je tudi posvetovanje z vodstvom šole o načrtovanju vzgojnih in preventivnih programov ter analizi šolske klime. Svetovalni delavec se posvetuje tudi z drugimi svetovalnimi delavci, pri čemer gre za izmenjavo izkušenj in supervizijo, ter z zunanjimi strokovnjaki iz centrov za socialno delo, psihiatričnih služb in nevladnih organizacij. Ključna značilnost posvetovanja je partnerski odnos, kjer nobeden od udeležencev ni v podrejenem položaju, temveč vsi prispevajo s svojim strokovnim znanjem k skupnemu cilju, to je dobrobiti učenca ali izboljšanju šolskega dela.

Koordinacija pomeni usklajevanje in povezovanje različnih akterjev, virov in dejavnosti z namenom doseganja skupnih ciljev (Programske smernice, 2020; Gregorčič Mrvar idr., 2024). Svetovalni delavec v vlogi koordinatorja povezuje delo različnih strokovnjakov, kot so učitelji, specialni pedagogi in zunanji strokovnjaki pri obravnavi učenca s posebnimi potrebami. Koordinira tudi izvajanje preventivnih programov, na primer programov proti nasilju ali programov za duševno zdravje, organizira timske sestanke ter skrbi za pretok informacij med različnimi deležniki. Pomembna je tudi povezava šole z zunanjimi institucijami, kot so centri za socialno delo, zdravstveni domovi in nevladne organizacije. Koordinacija je ključna za sistemsko in celovito obravnavo težav učencev ter za interdisciplinarno sodelovanje, ki je temelj učinkovitega svetovalnega dela.

Zagovorništvo (angl. *advocacy*) pomeni, da svetovalni delavec zastopa interese in pravice učencev, še posebej tistih, ki so v ranljivem položaju ali jim grozi diskriminacija (Harris, 2013; Programske smernice, 2024). Zagovorništvo se kaže v ozaveščanju o pravicah učencev, na primer pravici do prilagoditev ali pravici do varnega okolja, ter v posredovanju v konfliktnih situacijah, kjer so učenceve pravice kršene. Pomembno je tudi sistemsko zagovorništvo, ki pomeni opozarjanje na strukturne ovire in krivice v šolskem sistemu, kot so diskriminacija ali stigmatizacija, ter opolnomočenje učencev, da sami zagovarjajo svoje pravice in potrebe. Zagovorništvo je še posebej pomembno pri delu z učenci s posebnimi potrebami,

učenci iz socialno-ekonomsko ogroženih družin, učenci priseljenci ter učenci, ki doživljajo nasilje ali zanemarjanje.

## 7.6 Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah

Nudenje pomoči in svetovalno delo se mora prilagajati razvojnim značilnostim učencev, saj se potrebe, izzivi in načini komunikacije razlikujejo glede na starost (podrobneje Resman idr., 1999; Vernon, 1999). Pri delu s predšolskimi otroki v vrtcih je svetovanje usmerjeno predvsem v podporo pri prehodu v vrtec, razvijanje socialnih spretnosti ter sodelovanje s starši pri prepoznavanju razvojnih posebnosti. Svetovalne tehnike pri tej starosti vključujejo igro, risanje in pripovedovanje zgodb kot primarne načine izražanja.

Pri osnovnošolcih se svetovalno delo osredotoča na podporo pri učenju, razvijanju učnih navad, reševanju vrstniških konfliktov ter oblikovanju pozitivne samopodobe. V tem obdobju je pomembna preventivna usmeritev, ki otroke opremlja z življenjskimi spretnostmi za spoprijemanje s težavami. Svetovalne tehnike vključujejo poleg pogovora tudi skupinske delavnice, didaktične igre ter delo z metaforami in zgodbami.

Pri mladostnikih v srednji šoli pa svetovanje pogosto zajema kompleksnejše teme, kot so identiteta, odnosi, poklicna orientacija ter soočanje z različnimi oblikami tveganih vedenj. Mladostniki so sposobni abstraktnega mišljenja in globljih refleksij, zato je možen bolj strukturiran svetovalni proces. Ključno je vzpostaviti zaupanje in spoštovati njihovo avtonomijo, saj so mladostniki še posebej občutljivi na avtoritativne pristope (Vernon, 1999; Hornby, 2002).

## 7.7 Sklep

V tem poglavju smo opredelili temeljne pojme vezane na pomoč in oblike nudenja pomoči šolske svetovalne službe. Spoznali smo, da ima pomoč v šolskem svetovanju več oblik, ki se prepletajo in dopolnjujejo. Razlikovali smo med svetovanjem, pogovorom oziroma intervjujem, nasvetovanjem in psihoterapijo kot različnimi oblikami pomoči, ki se razlikujejo po ciljeh, intenzivnosti, trajanju in ciljni populaciji. Ugotovili smo, da šolsko svetovanje presega individualno delo z učenci in predstavlja sistemski pristop k oblikovanju podpornega šolskega okolja. Pri tem pomembno vlogo igrajo posvetovanje, koordinacija in zagovorništvo kot ključne dejavnosti, ki

dopolnjujejo neposredno svetovalno delo. Posebno pozornost smo namenili posebnostim dela z učenci na različnih razvojnih stopnjah.

## **ZAKLJUČNA VAJA:** **Refleksija o temeljnih pojmih**

### **Cilj vaje**

Študenti kritično reflektirajo razlike med temeljnimi pojmi šolskega svetovalnega dela ter povežejo teoretična spoznanja z lastnimi izkušnjami in primeri iz prakse.

Potek vaje (20–30 minut)

### **1. korak individualna refleksija (10 minut).**

Zapišite kratke odgovore (2–3 povedi) na naslednja vprašanja:

1. Primerjava začetnih in končnih opredelitev.  
Kako se vaša začetna opredelitev svetovanja (iz uvodne vaje) razlikuje od strokovne opredelitve, ki ste jo spoznali v teoretičnem delu?
2. Razlika med svetovanjem in posvetovanjem.  
S pomočjo primera iz šolske prakse pojasnite razliko med svetovanjem in posvetovanjem. Kdaj bi svetovalni delavec svetoval učencu, kdaj pa bi se posvetoval z učiteljem?
3. Kdaj svetovanje ni primerno.  
Razmislite o situaciji, kjer svetovanje NI ustrezna oblika pomoči učencu. Kaj bi v takšni situaciji bilo bolj primerno? (npr. napotitev k drugemu strokovnjaku, materialna pomoč, koordinacija ...)
4. Moja dilema.  
Zapišite eno dilemo ali vprašanje, ki vam je ostalo odprto po branju tega poglavja.

### **2. korak delo v dvojicah (5–10 minut).**

Delite svoje odgovore s kolegom. Poskusite skupaj poiskati odgovor na dilemo, ki ste jo zapisali.

### **3. korak: skupinska refleksija (5–10 minut).**

Vsaka dvojica deli eno zanimivo ugotovitev ali dilemo s celotno skupino. Izvajalec vaje spodbuja razpravo in povezovanje teoretičnih spoznanj s prakso.

## DOMAČA NALOGA

Napišite refleksivni dnevniški zapis (1 stran, cca 300 besed) o tem, kakšen svetovalec bi radi postali. Pri tem si pomagajte z naslednjimi vprašanji:

- Katere vrednote so za vas ključne pri nujenju pomoči?
- Katera oblika pomoči vam je najbližja in zakaj?
- Kako boste v svoji praksi povezovali individualno delo z učenci in sistemsko delo na ravni šole?

### Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

#### Temeljna slovenska literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Fakulteta za socialno delo.
- Temeljno slovensko delo, ki uvaja koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v pomagajočih poklicih.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>
- Analiza stanja šolske svetovalne službe v Sloveniji z empiričnimi podatki in sodobnimi izzivi.
- Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sistematična obravnava teorije in prakse andragoškega svetovalnega dela ter opredelitev temeljnih načel, pristopov in specifičnosti v kontekstu izobraževanja odraslih.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar-Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Bračič, M. F. in Poldrugovac, M. (ur.) (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Nacionalna publikacija, ki na podlagi empiričnih podatkov celovito prikaže stanje duševnega zdravlja otrok in mladostnikov v Sloveniji ter identificira ključne dejavnike tveganja in varovalne dejavnike.
- Kuhar, M., Lebar Šraj, T., Šemrov, A. in Bolko, I. (2025). *Duševno zdravje mladih v Sloveniji v kontekstu globalnih kriz: stanje, dejavniki tveganja in varovalni dejavniki*. <https://www.fdv.uni-lj.si/obremenitve/projektdokument.aspx?idp=7647&id=366>
- Raziskava, ki analizira duševno zdravje mladih v Sloveniji v luči sodobnih globalnih kriz – od pandemije do podnebnih in družbenih sprememb – ter opredeli ključne dejavnike tveganja in varovalne dejavnike v tem spremenjenem kontekstu.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Zavod RS za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Klasično referenčno delo v slovenskem prostoru, ki obravnava temeljne spretnosti učinkovite medosebne komunikacije in gradnje kakovostnih medosebnih odnosov ter ponudi konkretna praktična izhodišča za njihov razvoj.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.

- Obravnava dejavnikov, ki v sodobnem času vplivajo na duševno zdravje otrok, ter opozorilo na naraščajoče potrebe po celostni podpori ranljivim posameznikom v vzgojno-izobraževalnem okolju.
- Pečjak, S. (2005). *Šolsko psihološko svetovanje*. Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Poglavja o opredelitvi svetovanja, razlikah med pogovorom, svetovanjem in terapijo ter etičnih vidikih svetovanja.
- Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Temeljni konceptualni dokument za delo šolske svetovalne službe v Sloveniji.
- Resman, M. (1999). V osebnostni razvoj usmerjeno svetovanje v vrtcih in šolah. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezič, G. Čačinovič-Vogrincič in J. Musek. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 109–115). Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezič, T., Musek, J., in Čačinovič Vogrincič, G. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Temeljna monografija za razumevanje koncepta šolskega svetovalnega dela v Sloveniji.
- Resman, M. (2000). Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 72–91.
- Poglobljena analiza razlik med svetovanjem, terapijo in drugimi oblikami strokovne podpore.
- Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2023). Mladi, psihosocialne stiske in šola kot potencialni podporni dejavnik. *Sodobna pedagogika*, 74, št. 2, 9–24.
- Analiza psihosocialnih stisk mladih in kritična osvetlitev vloge šole kot potencialnega podpornega dejavnika pri njihovem prepoznavanju in reševanju.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Fakulteta za družbene vede.
- Zaključki posveta duševno zdravje otrok in mladih – aktiviranje skupnostnih virov pomoči* (2025). SAZU. <https://irssv.si/wp-content/uploads/2025/11/Posvet-o-dusevnem-zdravju-SAZU-18.11.2025-Zakljucki.pdf>
- S perspektive socialne psihologije poglobljena analiza procesa odrasčanja v sodobni družbi, ki pokaže, kako se mladost kot življenjsko obdobje pod vplivom družbenih, kulturnih in ekonomskih sprememb vse bolj podaljšuje in postaja notranje protislovna.
- Zupančič, M. (2009a). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, (Razprave Filozofske fakultete) str. 6–27. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Temeljno delo, ki je izhodišče za razumevanje teoretičnih temeljev, na katerih sloni poznavanje razvojnih značilnosti otrok in mladostnikov.
- Zupančič, M. (2009b). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, (Razprave Filozofske fakultete) (str. 511–524). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Opredelitev mladostništva kot razvojnega obdobja in sistematična predstavitev razvojnih nalog, s katerimi se mladostniki soočajo na poti k odraslosti.

## Tuja literatura

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. in Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Na podlagi obsežnega pregleda raziskav sistematična predstavitev psihosocialnih varovalnih dejavnikov, ki podpirajo zdravje in odpornost otrok ter mladostnikov, ter pokažejo, kateri dejavniki najmočneje ščitijo pred razvojem duševnih in vedenjskih težav.
- Bond, T. (2000). *Standards and ethics for counselling in action*. Sage Publications.
- Obravnava etičnih standardov in načela svetovalnega dela, ki ponudi praktičen okvir za etično odločanje v kompleksnih in zahtevnih situacijah prakse.

- Bor, R. (2002). *Counseling in Schools*. SAGE Publications.  
 → Mednarodni pregled šolskega svetovalnega dela z različnimi pristopi in tehnikami.
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage Learning.  
 → Temeljni učbenik svetovalnih teorij in praks s poudarkom na opolnomočenju klienta, terapevtskem odnosu in odgovornosti posameznika v procesu spremembe.
- Gutgesell, M. E. in Payne, N. (2004). Issues of Adolescent Psychological Development in the 21st Century. *Pediatrics in Review*, 25(3), 79–85.  
 → Pregled ključnih vprašanj psihološkega razvoja mladostnikov v kontekstu izzivov 21. stoletja ter opozorilo na specifične dejavnike, ki v sodobnem času zaznamujejo adolescenco kot razvojno obdobje.
- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*. British Association for Counselling and Psychotherapy.  
 → Mednarodna pregledna študija šolskega svetovalnega dela, ki analizira stanje, organiziranost in vlogo svetovalnih služb v različnih državah ter izpostavlja pomen zagovornštva in enakopravnega dostopa do svetovalnih storitev za ranljive skupine učencev.
- Hornby, G. (2002). *Counselling Pupils in Schools*. Routledge Falmer.  
 → Teoretične osnove in praktični primeri svetovanja učencem v šolah.
- Lohaus, A. in Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer.  
 → Sistematičen in didaktično strukturiran pregled razvojne psihologije otroštva in mladostništva, ki je zasnovan posebej za študente na dodiplomski ravni.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.  
 → Klasično delo o humanističnem pristopu k svetovanju, ki poudarja empatijo, avtentičnost in nedirektivnost.
- Sanders, P. (2002). *First steps in counselling. A students' companion for basic introductory courses*. PCCS Books.  
 → Uvod v osnove svetovalnega dela, ki je zasnovan posebej za študente na začetku njihovega strokovnega usposabljanja.
- Tomasik, M. J. in Silbereisen, R. K. (2012). Social Change and Adolescent Developmental Tasks: The Case of Postcommunist Europe. *Child Development Perspectives*, 6(4), 321–325.  
 → Analiza, kako korenite družbene spremembe v postkomunistični Evropi vplivajo na razvojne naloge mladostnikov, ter prikaz, da socialni in zgodovinski kontekst bistveno sooblikuje to, kaj odraščanje v posameznem okolju sploh pomeni.
- Vernon, A. (1999). *Counseling Children and Adolescents*. Love Publishing Company.  
 → Praktični priročnik o svetovanju otrokom in mladostnikom z upoštevanjem razvojnih značilnosti.

### Revije in spletni viri

- Journal of Career Development – relevantna za karierni vidik šolskega svetovanja, dostopna: <https://journals.sagepub.com/home/jcd>
- Journal of School Counseling – brezplačna spletna revija z odprtim dostopom, namenjena praktičnim in raziskovalnim vprašanjem šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.jsc.montana.edu>
- Professional School Counseling – uradna revija Ameriškega združenja šolskih svetovalcev (ASCA); pokriva prakso, raziskave in politike šolskega svetovanja, dostopna: <https://journals.sagepub.com/home/psc>
- Šolsko svetovalno delo – slovenska strokovna revija, ki objavlja aktualne članke s področja šolskega svetovalnega dela, dostopna: <https://www.zrss.si/revije/solsko-svetovalno-delo/>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Spletna stran z aktualnimi gradivi, navodili in podporo za šolske svetovalne delavce.
- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Spletna stran s koristnimi povezavami, dogodki in strokovnimi gradivi za svetovalne delavce.

## POGLAVJE 8:

# Svetovalni pogovor, cilji in temeljne spretnosti svetovalnega delavca

## 8.1 Uvod

V tem poglavju se bomo usmerili na svetovalnega delavca samega: na tiste spretnosti, brez katerih nobena organizacijska struktura in nobena programska smernica ne moreta prinesiti kakovostnega svetovalnega dela. Temeljne spretnosti svetovalnega delavca so namreč tisti most, ki teorijo prevaja v živ stik s človekom.

Za razliko od prejšnjih poglavij boste v tem opazili drugačno strukturo: poleg uvodne in zaključne vaje so krajše vaje (t. i. mini vaje) vključene neposredno v predstavitev vsake posamezne spretnosti. To ni naključje. Svetovalne spretnosti sodijo v posebno vrsto znanja – tako imenovano proceduralno znanje, ki ga ni mogoče usvojiti zgolj z branjem ali poslušanjem. Raziskave na področju izobraževanja svetovalcev kažejo, da se spretnosti, kot so aktivno poslušanje, refleksija občutkov ali parafraziranje, razvijejo le skozi ponavljajočo se vajo, takojšnjo povratno informacijo in zavestno refleksijo lastnega ravnanja (Hill, 2014, nato Ivey idr., 2018). Krajše vaje so zato zasnovane kot neposredne postaje učenja: najprej preberete, kaj določena spretnost je in zakaj je pomembna, nato jo takoj

preizkusite v varnem okolju učilnice. Tako teorija ne ostane abstraktna, temveč se že med branjem začne prevajati v izkušnjo.

### VAJA ZA OGREVANJE: »Slišati« ali »poslušati«?

#### Cilj vaje

Študenti aktivirajo predznanje o komunikaciji in poslušanju ter iz lastnih izkušenj izluščijo prvotne predstave o tem, kaj sestavlja kakovostno medosebno komunikacijo v svetovalnem odnosu. S tem vzpostavijo osebno izhodišče, s katerim bodo ob branju teorije kritično primerjali, dopolnjevali in poglobljali svoje razumevanje temeljnih komunikacijskih konceptov.

Individualna naloga (5 minut): na list papirja zapišite odgovore na naslednja vprašanja:

1. Kaj je komunikacija? Zakaj je v svetovalnem delu pomembna?
2. Na kakšne načine lahko komuniciramo? Naštete vsaj pet.
3. Kakšna je razlika med *slišati* in *poslušati*?
4. Kdaj ste nazadnje doživeli, da vas nekdo resnično posluša? Kaj konkretno je naredil ali rekel, kar je ustvarilo ta občutek?
5. Kaj pa nasprotno – kaj nekdo naredi, da se zaprete in prenehate govoriti?

Skupinska izmenjava (5 minut): najprej v parih delite odgovore, na tabli skupaj zberite: katere lastnosti »dobrega poslušalca« se najpogosteje pojavljajo?

Povežite z zaključno vajo: seznam, ki ga boste sestavili danes, bo vaše izhodiščno ogledalo. Ob koncu poglavja se vrnite k njemu in preverite: kateri elementi so se v teoriji pojavili s strokovnim imenom? Kaj ste razumeli drugače? Kaj ste zamudili?

## 8.2 Od kompetenc institucije h kompetencam posameznika

Kakovostno šolsko svetovalno delo ni le vprašanje organizacijske strukture ali normativnega okvira. Je v enaki meri – in v praksi morda še bolj – vprašanje tega, *kako* svetovalni delavec stopa v stik z učencem, staršem ali učiteljem. Resman (1999) poudarja, da je svetovanje v svojem jedru interpersonalni proces: ne storitev, ki jo

eden ponudi in drugi prejme, temveč soustvarjanje rešitve v skupnem odnosu. Ta odnos je mogoče vzpostaviti le, kadar ima svetovalni delavec razvite določene temeljne spretnosti – spretnosti, ki so strokovno znanje in hkrati osebna drža.

McGuinness (1997, v Pečjak, 2005, Pečjak in Košir, 2017) svetovanje opredeli kot »varen, dinamičen in na svetovanca usmerjen odnos, v katerem so uporabljene številne spretnosti in tehnike, s pomočjo katerih spodbujamo proces pomoči za doseganje pozitivnih sprememb«. Ta opredelitev vsebuje dve ključni razsežnosti: spretnosti so *tehnično znanje*, ki se ga da poučevati in vaditi – in hkrati so vedno vpete v odnos, ki ga ni mogoče simulirati brez resnične prisotnosti in avtentičnosti svetovalca.

Poglavje obravnava temeljne spretnosti svetovalnega delavca. Kot vrednostno izhodišče postavimo Rogersove pogoje za kakovosten svetovalni odnos, nato pa se posvetimo ključnim spretnostim, ki jih prežema komunikacija — zato začnemo prav z njo.

## 8.3 Komunikacija in pogovor kot osnovi svetovalnega dela

### 8.3.1 Opredelitev komunikacije

Komunikacija je temeljni medij vsega svetovalnega dela. Ni le »prenos sporočil« – je kompleksen, dvosmerni proces vzpostavljanja pomena med dvema ali več udeleženci. Za šolsko svetovalno delo je ključna zlasti interpersonalna oziroma medosebna komunikacija (*»iz oči v oči«*), ki jo komunikologija razlikuje od splošne komunikacije (medijska, množična, javna).

Model medosebne komunikacije vključuje naslednje sestavine (Vec, 2005):

KDO – pošiljatelj sporočila,

KOMU – prejemnik sporočila,

KAJ – vsebina sporočila,

S KAKŠNIMI SREDSTVI – način komuniciranja (besedni, nebesedni),

S KAKŠNIM UČINKOM – kako je sporočilo sprejeto in delovalo.

Za svetovalnega delavca je ta model orodje za samorefleksijo: vsako sporočilo, ki ga pošlje, se ne konča pri izhodu iz njegovih ust, temveč pri učinku, ki ga ima na sogovornika. Kot zapiše Vec (2004), nam komunikacija kot sredstvo omogoča

usklajevanje mnenj, doseganje različnih ciljev, pa tudi vzpostavljanje, vzdrževanje in spreminjanje medosebnih odnosov.

Komunikacija označuje vsako medsebojno delovanje – pogovor, poučevanje, pogajanje itd. Je pa res, da je pojem komunikacije zelo samoumeven za ljudi in si pogosto ne vzamemo časa, da bi se o komunikaciji, predvsem o medosebni, poučili, o njej sistematično razmišljali in jo reflektirali (prim. Tomić, 1992). Veščina komuniciranja je ena najpomembnejših izmed vseh, ki jih ljudje sploh imamo, se je le malokrat načrtno učimo (Vec, 2004).

### **8.3.2 Besedna in nebesedna komunikacija**

Komunikacija v svetovalnem pogovoru poteka na dveh ravneh hkrati. Besedna (verbalna) komunikacija zajema vsebino sporočila – besede, stavke, vprašanja, pojasnila. Nebesedna (neverbalna) komunikacija pa je vse, kar sogovornik zazna poleg besed: telesna drža, očesni stik, mimika, geste, dotik, ton glasu, tempo govora, medosebna razdalja, molk.

Nebesedna komunikacija je za svetovalca posebej pomembna iz dveh razlogov. Prvič, nebesedni signali sogovornika so pogosto zanesljivejši vir informacij o njegovih čustvih in doživljanju kot besede – zlasti pri otrocih in mladostnikih, ki svojih stisk pogosto ne znajo ali zmorejo verbalizirati. Drugič, lastna nebesedna komunikacija svetovalca posreduje sporočilo o tem, ali je sogovornik zares dobrodošel, sprejet in slišan. Ivey idr. (2018) med temeljna nebesedna izhodišča kakovostnega svetovalnega pogovora uvrščajo: ustrezen očesni stik, odprto in sproščeno telesno držo, usmerjenost telesa k sogovorniku, primerno medosebno razdaljo in prilagojeno glasnost ter tempo govora.

Pečjak (2005; Pečjak in Košir, 2017) poudarja, da imajo komunikacijske spretnosti in tehnike dvojni namen: po eni strani pomagajo dekodirati sogovornikovo sporočilo – svetovalec si prizadeva bolje razumeti sogovornika; po drugi strani pa so orodje za pomoč klientu razumeti in spremeniti lastno funkcioniranje.

### ◇ Mini vaja: Kaj sporoča telo?

V parih izvedite vajo brez besed (2 minuti). Eden v paru uprizori spodnje situacije zgolj z nebesednim vedenjem – brez govorjenja. Drugi opazuje in po vsaki situaciji pove, kaj je zaznal.

Situacije za uprizoritev:

1. svetovalec, ki je resnično zainteresiran za to, kar mu sogovornik pripoveduje;
2. svetovalec, ki je utrujen in bi bil raje drugje;
3. svetovalec, ki ga vsebina pogovora čustveno vznemiri, a to skriva;
4. svetovalec, ki sogovorniku sporoča: »Tukaj si varen, poslušam te.«

Po vaji odgovorite:

- kateri nebesedni signali so bili najlažje prepoznavni in kateri najtežje;
- katero situacijo je bilo najtežje uprizoriti – in zakaj;
- kaj se zgodi, kadar besedno sporočilo (»poslušam te«) nasprotuje nebesednemu (odvrnjeno telo, pogled stran)?

Zamenjajta vlogi in ponovita vajo. Skupaj s skupino sestavite seznam nebesednih signalov, ki v svetovalnem pogovoru krepijo ali rušijo občutek varnosti in sprejetosti.

### 8.3.3 Modeli komunikacije

Predstavili bomo tri izbrane modele komunikacije, ki ponujajo komplementarne teoretske pristope k razumevanju komunikacijskih procesov: od razumevanja komunikacije kot prenosa informacij, prek poudarka na odnosni in sistemski naravi komunikacije, do razumevanja njene večplastnosti in psihološke pogojenosti. Ti modeli omogočajo celovitejši vpogled v kompleksnost komunikacije, ki ne vključuje le izmenjave vsebin, temveč tudi oblikovanje odnosov, izražanje osebnih vidikov ter vplivanje na druge. Modeli komunikacije so zato pomembni za šolsko svetovalno delo, saj omogočajo boljše razumevanje procesov sporazumevanja, prepoznavanje možnih nesporazumov ter bolj kakovostno vzpostavljanje podpornih, empatičnih in strokovnih odnosov z učenci, starši in učitelji.

## **Model komunikacije po Shannonu in Weaverju**

Model avtorjev Shannona in Weaverja (1964 v Ule, 2009) temelji na informacijski paradigmi komuniciranja, ki jo opredeljujeta kot prenos informacij med sporočevalcem in prejemnikom po določenem kanalu. Model sta razvila z namenom izboljšanja komunikacije, pri čemer sta izpostavila tudi pomemben dejavnik motenj v komunikaciji, ki sta ga poimenovala »šum«. Sprva je bil namenjen izboljšanju tehnične komunikacije, kasneje pa se je razširil na različna področja proučevanja komunikacije in še danes velja za enega najbolj znanih komunikacijskih modelov (Ule, 2009). Model vključuje elemente, kot so vir informacije, prenosnik, sporočilo, kodiranje, kanal, šum, dekodiranje, prejemnik in cilj informacije. Kodiranje pomeni proces pretvorbe misli, čustev in namenov v znake, ki jih lahko prejemnik razume, dekodiranje pa obratni proces interpretacije sporočila (Vec, 2004). Model je linearen in poudarja učinkovit prenos informacij, manj pa upošteva odnosne in čustvene vidike komunikacije.

## **Watzlawickov model komunikacije**

Watzlawickov model izhaja iz sistemske teorije in poudarja, da komunikacija ni enosmeren prenos informacij, temveč krožen proces, v katerem sogovornika sočasno vplivata drug na drugega. Watzlawick idr. (1967) opredeljujejo pet aksiomov komunikacije: (1) nemogoče je nekomunicirati, saj ima vsako vedenje sporočilno vrednost; (2) vsaka komunikacija vsebuje vsebinski in odnosni vidik, pri čemer je odnosni pogosto odločilen za razumevanje; (3) pomen komunikacije je odvisen od punktuacije, torej od načina, kako posamezniki razčlenjujejo in vzročno interpretirajo zaporedje dogodkov; (4) ljudje komunicirajo digitalno in analogno, pri čemer je digitalna komunikacija enoznačna, ima jasno strukturirano obliko, omogoča natančno izražanje vsebine, analogna komunikacija pa uporablja posredna, prenesena sporočila, ki jih lahko razumemo na različne načine; (5) komunikacija poteka kot simetrična ali komplementarna, odvisno od enakosti ali različnosti vlog. Komunikacijski procesi težijo k ohranjanju ravnotežja (homeostaze), pri čemer lahko motnje ali neustrezni komunikacijski vzorci vodijo v težave v odnosih, ki so pogosto predmet svetovalne ali terapevtske obravnave. Model je posebej pomemben za razumevanje medosebnih odnosov, konfliktov in svetovalnega dela.

## Model komunikacije po Schulzu von Thunu

Schulz von Thunov model (komunikacijski kvadrat oziroma model štirih ušes) predstavlja integracijo idej individualne psihologije, humanistične in sistemske teorije ter izkušenj pri delu s skupinami (Schulz von Thun, 1981). Model poudarja, da vsako sporočilo hkrati vsebuje štiri vidike: vsebino, odnos, samorazkrivanje in apel oziroma poziv, ne glede na to, ali se jih zavedamo ali ne. Vsebinski vidik odgovarja na vprašanje, o čem obveščamo, in zahteva jasno ter razumljivo informacijo. Odnosni vidik razkriva, kako vidimo sogovornika in kakšen odnos vzpostavljamo z njim, pogosto tudi preko neverbalnih znakov. Samorazkrivanje kaže, kaj s sporočilom razkrivamo o sebi, svojih občutkih in stališčih. Apel oziroma poziv pa izraža, kaj želimo pri sogovorniku doseči, torej kako želimo vplivati na njegovo vedenje, mišljenje ali čustva. Posebnost modela je tudi, da pošiljatelj sporoča na vseh štirih ravneh, prejemnik pa lahko sporočilo razume z različnimi »ušesi«, kar pogosto vodi do nesporazumov. Zato model poudarja večplastnost komunikacije in pomen zavedanja različnih ravni sporočanja, zlasti v pedagoškem in svetovalnem kontekstu.

### 8.4 Svetovalni pogovor

Svetovalni pogovor predstavlja osrednji medij svetovalnega procesa, saj omogoča vzpostavljanje odnosa med svetovalcem in svetovancem, opredelitev težave ter soustvarjanje rešitev (Šugman Bohinc, 2000). Kot lahko izpeljemo iz zgornjih modelov komunikacije, gre v svetovalnem pogovoru za več kot zgolj izmenjavo informacij – pogovor je proces medsebojnega vplivanja, v katerem udeleženca soustvarjata pomen in razumevanje situacije (Ule, 2009).

Sodobni pristopi, zlasti postmoderne teorije svetovanja, razumejo svetovanje kot konverzacijo, v kateri imata svetovalec in svetovanec vlogo partnerjev, ki skupaj raziskujeta problem in oblikujeta nove pomene ter rešitve (de Shazer, 1994). V tem kontekstu je jezik ključno orodje, saj ne le opisuje, temveč tudi soustvarja realnost posameznika (Berg in de Shazer, 1993). Zato se v svetovalnem pogovoru uporablja jezik sodelovanja in soustvarjanja, kjer svetovanec ni pasivni prejemnik pomoči, temveč aktiven sogovornik (Čacinovič Vogrinčič idr., 2005).

Med ključnimi značilnostmi svetovalnega pogovora je njegova usmerjenost k rešitvam. Namesto osredotočanja na problem se spodbuja iskanje izjem, uspešnih strategij in novih možnosti delovanja (de Shazer, 1994). Pomembno je tudi, da se

svetovalec osredotoča na vire moči svetovanca, njegove sposobnosti, izkušnje in pozitivne lastnosti, ki lahko prispevajo k spremembi (de Shazer, 1994). Svetovalni pogovor je praviloma časovno omejen in strukturiran, pogosto v okviru manjšega števila srečanj.

Pomembna značilnost je tudi usmerjenost v sedanjost in prihodnost. Svetovalni proces se osredotoča na trenutno doživljanje, vedenje in cilje ter na možnosti za spremembe, medtem ko se preteklost vključuje le toliko, kolikor prispeva k razumevanju virov moči ali preteklih uspešnih strategij (Rogers, 1951). Ključen je tudi sodelovalni odnos, ki temelji na zaupanju, sprejemanju in aktivni udeležbi svetovanca, saj prav tak odnos omogoča učinkovito raziskovanje in spreminjanje (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005).

Svetovalni pogovor tako predstavlja dinamičen, odnosni in ciljno usmerjen proces, v katerem jezik, odnos in sodelovanje tvorijo temelj za razumevanje in spremembo.

#### **8.4.1 Rogersovi pogoji kakovostnega svetovalnega odnosa in pogovora**

Preden preidemo na posamezne spretnosti, je nujno utemeljiti vrednostno-odnosno izhodišče, brez katerega nobena tehnika ne deluje: Rogersovi trije pogoji kakovostnega svetovalnega odnosa (Rogers, 1961).

Carl Rogers, utemeljitelj humanističnega, na osebo usmerjenega svetovanja (*person-centered counseling*), je izhajal iz prepričanja, da ključ za reševanje problemov leži v človeku samem. Da bi se to zgodilo, mora svetovalec zagotoviti tri medsebojno prepletene pogoje:

##### **Kongruentnost/pristnost**

Kongruentnost pomeni, da je svetovalec v svetovalnem pogovoru resnično prisoten kot oseba – brez potrebe po igranju vloge strokovnjaka, brez pretvarjanja. To vključuje skladnost med svetovalčevo notranjo izkušnjo in neverbalnim vedenjem ter sprejemanje in izražanje občutij med svetovalnim procesom, kar spodbuja odkrito komunikacijo. Pristnost je Rogers opisal z naslednjimi besedami:

*»Izraz »kongruenten« sem uporabil za opis samega sebe, kakršen želim biti. To pomeni, da so moja čustva in vedenje, ki jih doživljam, skladna z zavedanjem le-teh. Če to drži, potem sem v tem trenutku povsem integrirana oseba in zato sem lahko resnično tisto, kar sem globoko v sebi.« (Rogers, 1961, 50–51).*

Pristnost je lastnost, ki jo najtežje dosežemo, ker jo je nemogoče zaigrati. Pristen svetovalec je odprt, jasen, »brez fasade«, spontan, avtentičen, zavedati se mora svojih čustev, ki jih je potrebno včasih deliti tudi s svetovancem, četudi so morda negativna. S tem daje svetovancu občutek, da mu lahko zaupa. Kongruenten svetovalec svobodno občuti in doživlja vse, kar se pojavlja v svetovalnem procesu. Se ne pretvarja, v odnos s klicalcem vstopa kot njemu enak, s svetovancem se poveže in ta vez presega profesionalni okvir dela svetovalca. Svetovalec se je pripravljen odzvati na svetovanca kot človek na človeka, saj ni le profesionalec, je tudi oseba z lastnimi mislimi, občutki in vedenji. Vloga svetovalca je torej stvarna, svetovalec ne skriva, kdo je.

Rogers je ob koncu svojega dela in življenja poudaril še eno kvaliteto, lastnost svetovalca, ki je ni videl kot dodatek k zgoraj omenjenim, pač pa kot njihov rezultat. Poimenoval jo je bližina oziroma zблиžanje (angl. presence) (Rogers, 1980, 129). Bližina oziroma zблиžanje se razvije v odnosu med svetovalcem in svetovancem, ko vzpostavita močno medsebojno zaupanje. Nanaša se na svetovalca, ko je ta najbližje svojemu notranjemu sebe, kar mu omogoča popolno predanost in zavzetost v odnosu s svetovancem. Svetovalčeva bližina tako odpira prostor drugemu (svetovancu) in je slednjemu v pomoč. Naloga svetovalca je, da se preko lastnosti, ki smo jih opisali, približa svetovancu, da slednji omenjene lastnosti svetovalca do določene stopnje doživlja oziroma zaznava; Rogers namreč ugotavlja, da:

*»/ .../ vedno bolj postaja jasno, da verjetnost terapevtskega prizadevanja v določenem primeru v prvi vrsti ni odvisno od osebnosti svetovalca, njegovega vedenja ali tehnik, ki jih svetovalec uporablja, pač pa od tega, kako nse to zaznava in sprejema svetovanec v odnosu s svetovalcem.« (Rogers, 1951, str. 65).*

### ♦ Mini vaja: Kongruenten ali ne?

Preberite spodnje tri prizore. Za vsakega ocenite: ali je svetovalec kongruenten? Kaj konkretno v njegovem vedenju to potrjuje ali zanika?

1. *Svetovalec je pravkar izvedel, da bo moral popoldne na neprijetni sestanek z ravnateljem. K njemu pride učenec in začne pripovedovati o težavah s sošolci. Svetovalec se nasmeji, reče »Poslušam te« – a med pogovorom večkrat globoko vzdihne in gleda skozi okno.*

2. *Svetovalec med pogovorom z učenko opazi, da ga vsebina pogovora čustveno dotakne. Reče: »Kar pripoveduješ, me res gane – to je bila zate gotovo zelo težka izkušnja.« Nato nadaljuje s pogovorom.*
3. *Učenec svetovalca vpraša: »Ste kdaj vi imeli v šoli težave?« Svetovalec odgovori: »Jaz sem tukaj zaradi vas, ne zaradi sebe« – in takoj preusmeri pogovor.*

Za vsak prizor odgovorite:

- Kje je neskladje med notranjo izkušnjo in zunanjim vedenjem – ali ga je?
- Kako bi učenec/učenka to neskladje najverjetneje zaznal/-a?
- Kako bi svetovalec v prizoru 1 in 3 ravnal bolj kongruentno – ne da bi pri tem prekoračil poklicne meje?

V trojicah primerjajte ocene. Razpravljajte: Kje je meja med kongruentnostjo in deljenjem osebnih izkušenj, ki bi pogovor preusmerilo nase?

### **Brezpogojno pozitivno sprejemanje**

Brezpogojno pozitivno sprejemanje pomeni, da svetovalec sprejema in ceni sogovornika takšnega, kot je – brez kakršnih koli pogojev, ne glede na to, kaj je/bo povedal ali kaj je/bo storil, ne glede na njegovo ravnanje ali njegova čustva. To *ne* pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja, niti ne pomeni odobravanja vsakršnega vedenja. Pomeni, da svetovanec ob svetovalcu dobi izkušnjo, da je vreden pozornosti in pomoči prav takšen, kot je. Posebej pomembno je priznavati svetovancu pravico do lastnih čustev, čeprav ne odobravamo nujno njegovega vedenja.

#### **♦ Mini vaja: Kje je Rogersov pogoj?**

Preberite spodnje tri kratke prizore iz svetovalnega pogovora. Za vsakega določite: kateri Rogersov pogoj je prisoten in kateri manjka?

1. *Svetovalec med pogovorom z učencem večkrat pogleda na telefon. Ko učenec vpraša, kaj misli, reče: »Seveda te razumem, to je težko.«*
2. *Učenka prizna, da je prepisovala pri testu. Svetovalec odgovori: »Hvala, ker si mi to povedala. Zanima me, kaj te je pripeljalo do te odločitve.«*

3. *Starš razlaga, da sin po njegovem mnenju preveč časa preživi z napačnimi prijatelji. Svetovalec odgovori: »Razumem, da vas to skrbi – čeprav morda sin situacijo doživlja drugače.«*
4. *Primerjajte odgovore v parih. kateri prizor je bilo najtežje oceniti in zakaj?*

## Empatično razumevanje

Empatično razumevanje opredeljujemo kot sposobnost posameznika, da vstopi v svet drugega človeka in nato iz njega izstopi, ne da bi pri tem postal ta druga oseba. Empatija pomeni razumevanje sveta drugega tako, kot ga vidi on sam. Pomeni videti stvari iz njegovega zornega kota, se postaviti na njegovo mesto, biti v njegovi koži (Lamovec, 1998). Empatija ni ponavljanje tistega, kar je svetovanec rekel, pač pa je sposobnost vživeti se v drugega, razumeti njegove misli, čustva in dejanja. Posameznik se lahko vživi v svet drugega, brez strahu, da bi izgubil stik z lastno realnostjo.

Rogers je poudarjal predvsem kognitivno dimenzijo empatije, ki se nanaša predvsem na posameznikovo zmožnost, da se vživi v drugega ter razume njegovo čustveno doživljanje. Gre za sposobnost menjave perspektiv, to pomeni začasno zamenjavo mentalnih presoj, sodb tako, da posameznik začasno opusti svoje mnenje in prevzame mnenje drugega (Ule 2005). K tej dimenziji je potrebno dodati še dve drugi (Ule, 2005):

- čustveno dimenzijo, sočutje, ki posamezniku omogoča, da se vživi v občutke in čustva drugega, pri tem pa ohranja lastno identiteto in strokovno distanco; te dimenzije empatije ne enačimo s simpatijo ali strinjanjem; gre za sposobnost vstopiti v sogovornikov doživljajski svet in mu to razumevanje reflektirati nazaj; in
- etično dimenzijo, kjer gre za skrb za dobrobit drugega; poleg vživljanja v misli in čustva drugega ima empatija tudi dinamično, akcijsko dimenzijo, ki spodbuja posameznika, da prevzame odgovornost za dobro počutje drugega.

Ko empatija deluje na vseh treh ravneh posameznikovega delovanja – kognitivni, čustveni ter etični – je ena izmed najmočnejših elementov, ki jih ima svetovalec pri svojem delu.

Pečjak (2005) opisuje pet ravni empatičnega odziva, ki so hierarhično urejene od najnižje do najvišje kakovosti, kar z lastnim primerom avtorice učbenika prikazuje naslednja preglednica.

Izhodiščna situacija:

Učenka (15 let) v svetovalnem pogovoru pove:

*»Starša sta mi povedala, da se bosta ločila. Nibče me ni vprašal, pri kom bi rada živela. V šoli se sploh ne morem zbrati, doma pa je vzdušje grozno. Počutim se, kot da moje mnenje nikomur nič ne pomeni.«*

**Preglednica 2: Pet ravni empatičnega odziva**

Raven	Opis	Primer odziva
1	Odziv ne odgovori na vse, kar je svetovanec povedal; izraža manj občutij, kot jih je izrazil svetovanec	<i>»Videti je, da vam stvari ne gredo najboljše.«</i>
2	Odziv se osredotoča na izražena čustva, a ublaži njihov pomen	<i>»Zdi se, da se v zvezi s številnimi zadevami počutite slabo.«</i>
3	Odziv vključuje, kar je svetovanec povedal, a ne pomaga pri poglobljanju	<i>»Slišim, da se starša ločujeta, da te pri tem niso vprašali za mnenje in da ti je zdaj težko tako doma kot v šoli.«</i>
4	Odziv prepozna tudi občutja, ki jih svetovanec ni izrazil; seže na globlje ravni	<i>»Videti je, kot da se počutite povsem neslišano – kot da vaše potrebe in želje nikomur ne štejejo.«</i>
5	Odziv pomaga pri raziskovanju izkušnje na globljem nivoju in pri ustvarjanju novih vpogledov	<i>»Zdi se mi, da se ne soočate le z ločitvijo staršev – temveč z globljim občutkom, da nimate glasu v lastnem življenju. In morda je prav to najbolj boleče.«</i>

### ♦ Mini vaja: Napišimo empatičen odziv

Učenec (13 let) pove: *»Mami sem povedal, da sem dobil slabo oceno. Rekla je, da sem len in da ji je vseeno. Potem je šla ven.«*

Napišite tri odzive:

- Odziv na ravni 2 (ublaži čustvo),
- Odziv na ravni 4 (prepozna neizraženo čustvo),
- Odziv na ravni 5 (pomaga pri poglobljanju vpogleda).

*V skupini preberite odzive glasno. Eden od članov prevzame vlogo učenca in pove, ob katerem odzivu se počuti najbolj slišane. Razpravljajte: Kaj naredi odziv ravni 5 drugačen od odziva ravni 2?*

#### 8.4.2 Cilji svetovalnega pogovora

Cilji svetovalnega dela in pogovorov v šoli so v prvi vrsti povezani s cilji vzgoje in izobraževanja, ki so postavljeni v formalnem in strokovnem okviru delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov (Programske smernice, 2024).

Nadalje pa so povezani predvsem z razumevanjem učenčeve situacije, podporo pri soočanju z vprašanji, zadregami in s težavami ter spodbujanjem pozitivnih sprememb tako pri učencu kot v njegovi okolici. Pri tem je treba ločevati med cilji in nalogami svetovanja: cilji opredeljujejo širši namen svetovalnega dela, ki je vezan na vzgojno-izobraževalne cilje, naloge pa predstavljajo konkretne korake za njegovo uresničevanje (Bor idr., 2002). Jasno opredeljeni in predstavljeni cilji pomagajo vzpostaviti realna pričakovanja in preprečujejo nesporazume med svetovalnim delavcem in učencem.

Med temeljne cilje šolskega svetovanja sodijo vzpostavljanje stika z učencem, opredelitev težave, razumevanje njenega pomena v učenčevem življenju ter pomoč pri iskanju možnih rešitev (Bor idr., 2002). Svetovalec pri tem raziskuje učenčeve skrbi, njegove odnose z družino, vrstniki in šolo ter ocenjuje, kako resno težava vpliva na njegovo vsakdanje delovanje. Pomemben cilj je tudi, da učenec doseže določeno stopnjo samospoznavanja in samorazumevanja, torej da bolje razume svoje občutke, misli, ravnanje in povezave med njimi.

Svetovalno delo je usmerjeno tudi v spodbujanje pozitivnih sprememb na področju čustvovanja, mišljenja in ravnanja. Učenec naj bi ob podpori svetovalca zmanjšal stisko, razvil bolj pozitivno podobo o sebi, večje zaupanje v lastne sposobnosti ter učinkovitejše načine ravnanja. Cilj so manjši premiki v delovanju učenca ali njegove okolice, ki izboljšajo kakovost učenčevega življenja in odpirajo prostor za nadaljnje spremembe (de Shazer, 1994).

Pomemben cilj šolskega svetovanja je tudi razvijanje učenčeve zmožnosti za samostojno reševanje vprašanj, zadreg in težav v prihodnje. Svetovalec učencu pomaga odkrivati lastne vire moči, učinkovite strategije spoprijemanja s težavami ter

podporno socialno mrežo, na katero se lahko opre (Geldard in Geldard, 2004). Kadar je potrebno, je cilj svetovanja tudi usmerjanje učenca in njegove družine k drugim ustreznim strokovnim službam. Končno je pomembno, da svetovalni delavec ustvari takšen odnos in kontekst pomoči, da bo učenec tudi v prihodnje pripravljen ponovno poiskati podporo pri šolski svetovalni službi.

## 8.5 Modeli svetovalnega dela

Modeli svetovalnega dela odgovarjajo na vprašanje, *kako* naj poteka proces svetovanja, da bomo dosegli postavljene cilje svetovanja. Ne glede na model svetovanja mora svetovallec ustvariti ustrezno atmosfero, ki temelji na pristnosti, brezpogojnem pozitivnem sprejemanju in empatičnem razumevanju – treh pogojih, ki jih je Carl Rogers opredelil kot nujne za vsak produktiven svetovalni odnos (Rogers, 1951).

### 8.5.1 Splošni model svetovanja

Splošni model svetovalnega procesa, ki je prisoten v večini sodobnih pristopov, opisuje tri temeljne faze (Pečjak, 2005):

1. Eksplorativna faza je namenjena vzpostavljanju odnosa in proučevanju problema. Svetovallec aktivno posluša, spodbuja in parafrazira; vzdušje mora biti varno in neogrožajoče. Z vidika čustvenega stanja svetovanca je ta faza zaznamovana z negotovostjo in čustveno zmedo. Svetovanec razlaga problem in se počasi odpira.

2. Faza razumevanja je osrednja faza procesa, v kateri svetovanec z oporo svetovalca pridobiva uvid v problemsko situacijo, postavi vprašanja in začne iskati lastne potencialne za spremembo. Odnos med svetovalcem in svetovancem temelji na vse večjem zaupanju.

3. Akcijska faza je usmerjena v preizkušanje novih vedenj in reševanj v realnih situacijah. Svetovanec zaupa v lastne potencialne in prevzema odgovornost za uresničevanje dogovorjenih korakov, ob čemer se lahko pojavi tudi »vračanje starega vedenja« kot del normalnega procesa spremembe.

Te tri faze sovpadajo z bolj razčlenjenim modelom svetovalnega procesa, ki vključuje naslednje etape: proučevanje problema, definiranje problema, identifikacija alternativ, načrtovanje, akcija in uresničevanje ter ocenjevanje in povratna informacija (Resman idr., 1999).

### **8.5.2 Model svetovanja pri odločanju (Ivey)**

Model svetovanja pri odločanju, ki ga je razvil Allen Ivey (1987 v Pečjak, 2005), izhaja iz humanistične paradigme in je v šolski praksi izjemno uporaben, saj svetovalcu ponuja jasno strukturo za vodenje pogovora, hkrati pa ohranja fleksibilnost, ki jo zahteva individualna narava vsakega svetovalnega srečanja.

Temeljne značilnosti modela so, da svetovalec skuša aktivirati moči v svetovancu, da pride do uvida v problemsko situacijo in problem sam razreši; da svetovanec vedno obravnava v relaciji do svojega okolja (ne le kot izoliranega posameznika); ter da je model primeren tako za individualno kot skupinsko svetovanje (Ivey, 1987 v Pečjak, 2005).

Model poteka v petih stopnjah:

1. Identifikacija in pojasnitev problema – vzpostavitev odnosa in skupno razumevanje situacije.
2. Iskanje in določanje cilja – skupna opredelitev želenega stanja ali cilja svetovanja.
3. Proučevanje alternativnih rešitev – ustvarjalno iskanje različnih možnih poti.
4. Soočenje z generalnim reševanjem – kritično preverjanje alternativ glede na svetovančeve vire, omejitve in okolje.
5. Prenos v življenje – načrtovanje konkretnih korakov in prevzemanje odgovornosti za spremembo.

Iveyev model je neposredno vezan na razvojno psihologijo. Svetovanec pri vsakem problemu prehaja skozi štiri razvojne stopnje mišljenja – predoperativno, stopnjo konkretnih operacij, stopnjo samousmerjevalnih operacij in »zrelo« ali dialektično stopnjo – pri čemer naloga svetovalca ni samo vodenje skozi pet stopenj, temveč prepoznavanje in spodbujanje rasti v načinu razmišljanja o problemu (Ivey, 1987 v Pečjak, 2005).

### 8.5.3 Humanistični, vedenjsko-kognitivni in sistemski modeli oziroma pristopi k svetovanju

Poleg procesnih modelov, ki opisujejo stopnje svetovalnega pogovora, v strokovni literaturi srečamo modele, ki izhajajo iz različnih teorij osebnosti in svetovanja in različno zasledimo vzroke težav posameznikov ter mehanizme spremembe (Pečjak, 2005; Resman idr., 1999):

Humanistični model, ki temelji na Rogersovi tradiciji osebno usmerjenega svetovanja, poudarja posameznikovo notranjo težnjo k rasti in samoaktualizaciji. Svetovalec ne »rešuje« problema namesto svetovanca, temveč ustvarja pogoje (pristnost, brezpogojno sprejemanje, empatija), v katerih svetovanec sam pride do rešitev. Ta pristop je posebej primeren za delo z mladostniki, ki potrebujejo varno okolje za raziskovanje identitete.

Vedenjsko-kognitivni model se osredotoča na prepoznavanje in spreminjanje disfunkcionalnih misli ter vedenjskih vzorcev. Temelji na predpostavki, da vedenje in čustvovanje izhajata iz naučenih vzorcev, ki jih je mogoče sistematično spremeniti z novimi izkušnjami in veščinami. Ta model je učinkovit pri delu z anksioznostjo, socialnimi strahovi in učnimi blokadami.

Sistemski model poudarja pomen konteksta in odnosov, v katerih posameznik deluje. Težava ni »v učencu«, temveč v dinamiki sistema – oddelka, razreda, družine, šole. Svetovalec si prizadeva razumeti te dinamike in posegati na ravni sistemov, ne le posameznika. Ta pristop je posebej relevanten za šolsko svetovanje, ki po svoji naravi ne more biti omejeno zgolj na individualno delo z učencem (Resman idr., 1999).

V sodobni praksi svetovalci pogosto uporabljajo eklektičen ali integrativni pristop, pri katerem glede na naravo težave in značilnosti svetovanca izbirajo elemente različnih modelov (Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Eklekticizem tu ne pomeni nestrukturiranosti, temveč reflektirano in strokovno utemeljeno kombiniranje pristopov.

#### 8.5.4 Teorija skupnih dejavnikov in kontekstualni model svetovanja

V svetovanju se teorija skupnih dejavnikov (Lambert in Bergin, 1994; Wampold in Imel, 2015) nanaša na spoznanje, da uspešnost pomoči ni odvisna toliko od specifičnega modela oziroma svetovalnega pristopa, temveč od elementov, ki so skupni vsem pristopom, kot so na primer kakovosten odnos med svetovalcem in svetovancem, empatija, zaupanje, pričakovanja in aktivno sodelovanje svetovanca itd. Kontekstualni model svetovanja (Wampold in Imel, 2015) to razširi z idejo, da sprememba nastaja v širšem kontekstu pomenov: pomembni so svetovančevo razumevanje problema, način, kako svetovanje svetovancu pomaga osmisliti njegovo izkušnjo itd. Oba pristopa poudarjata, da sta svetovalni odnos in interpretacija izkušenj bolj pomembna kot sam svetovalni model oziroma pristop.

### 8.6 Spretnosti svetovalnega delavca

Za učinkovito izvedbo svetovalnega pogovora mora svetovalni delavec razviti določena znanja in spretnosti vodenja pogovora. Svetovalec mora naprej poznati posamezne spretnosti, nato pa se izuriti v njihovi uporabi (Pečjak in Košir, 2017). Vedeti pa mora tudi, kdaj in kako jih vključevati v razgovor, da bo le-tega vodil v želeno smer. Pri uporabi spretnosti ima pomembno vlogo empatija svetovalca, njegove zmožnosti opazovanja svetovanca in njegovega okolja (Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017).

Pri oblikovanju sklopov spretnosti svetovalnega delavca smo izhajali iz sklopa temeljnih spretnosti svetovalca avtoric Pečjak in Košir (2017):

- spretnosti usmerjanja pozornosti,
- spretnosti aktivnega poslušanja,
- spretnosti vplivanja in
- spretnosti konfrontiranja.

#### 8.6.1 Spretnosti usmerjanja pozornosti

Pri svetovalnem pogovoru lahko identificiramo vedenje svetovalca, ki kaže na njegovo pozornost do svetovanca. Ta pozornost se lahko kaže ali skozi govorico telesa (tj. skozi različne oblike neverbalnega vedenja) ali skozi besede (Pečjak in Košir, 2017).

Ključno je, da svetovalni delavec uporablja jasen, preprost in svetovancu prilagojen jezik, pri čemer se izogiba strokovnemu žargonu in abstraktnemu izražanju (Nelson-Jones, 2001). Uporaba jezika svetovanca spodbuja občutek razumljenosti ter olajša vzpostavljanje svetovalnega odnosa. Jezik lahko komunikacijo tudi oteži, zlasti kadar svetovalci uporabljajo nerazumljive izraze ali kadar prihaja do razlik v razumevanju, besednjaku ali načinu izražanja. Zato je pomembno preverjanje razumevanja, spodbujanje vprašanj in ponavljanje ključnih vsebin. Pri delu z otroki in mladostniki je priporočljivo uporabljati krajše in enostavne stavke ter prilagajati način govora njihovi starosti (Long in Fogel, 2001 v Pečjak, 2004).

Pomemben del svetovalne komunikacije predstavlja tudi neverbalna komunikacija. Svetovalec s svojo telesno držo izraža odprtost, sprejemanje in pripravljenost na sodelovanje. Priporočljiva je sproščena, rahlo naprej nagnjena drža, ki omogoča neposreden stik in pozornost do svetovanca (Pečjak, 2004). Ustrezna fizična razdalja prispeva k občutku varnosti, medtem ko lahko prevelika ali premajhna oddaljenost povzroča nelagodje.

Posebno vlogo ima očesni stik, ki izraža zanimanje in poslušanje. Neposreden, vendar nevsiljiv očesni kontakt spodbuja zaupanje in pripravljenost na pogovor (Pečjak, 2004). Poleg tega svetovalci svojo pozornost izražajo tudi z glasovnimi značilnostmi, kot so ton, intonacija in tempo govora, ki lahko izražajo toplino, sprejemanje ali nasprotno nezanimanje.

Celostno gledano so uspešni svetovalci v svetovalnem pogovoru naravni, sproščeni in pristni, pri čemer z usklajenim verbalnim in neverbalnim izražanjem ustvarjajo podporno in varno okolje za svetovanca (Pečjak, 2004).

### 8.6.2 Spretnosti poslušanja

Spretnosti poslušanja so ključne pri vodenju svetovalnega pogovora (Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Bistveno je, da svetovancu z reakcijami pokažemo, da ga poslušamo – ne zgolj s tišino, temveč z aktivnimi besednimi in nebesednimi odzivi (Pečjak, 2005). Egan (2014) to poimenuje *aktivno poslušanje* in ga opredeli kot polno prisotnost pri sogovorniku – ne le slišanje besed, temveč razumevanje pomena, ki ga sogovornik sporoča. Aktivno poslušanje pomeni izražanje iskrene predanosti, pozornosti in sprejemanja sogovornika in njegovega pripovedovanja. Spretnosti

poslušanja zajemajo: spodbujanje, vprašanja, parafraziranje, refleksijo občutkov in sumiranje in pomen tišine (Pečjak in Košir, 2017).

## Spodbujanje

Spodbujanje je na eni strani znak, da svetovalec svetovanca zares posluša in na drugi tehnika, preko katere svetovalec svetovanca spodbudi, da neprekinjeno pripoveduje svojo zgodbo (Geldard in Geldard, 2004). Še posebno na začetku pogovora je primerno, da svetovalec večinoma posluša, je relativno pasiven in svetovanca le spodbuja z besedami, kot so npr. aha, mhm, ja, res ipd. Tako dobi svetovanec občutek, da je svetovalec z njim, ga posluša in ga zanima svetovančevo doživljanje ter kaj pripoveduje, ne da bi ga prekinjal. To svetovanec doživlja kot spoštovanje, kar ga spodbudi, da bo povedal še več. Omenjene besede (spodbude) nadomestijo neverbalni del komunikacije – kontakt z očmi, kimanje z glavo ipd. Nekatere svetovance je potrebno na začetku bolj aktivno spodbujati, npr. z vprašanji.

## Vprašanja

Vprašanja so eno najpomembnejših orodij svetovalnega pogovora. Razlikujemo dve temeljni vrsti:

Odperta vprašanja začenjajo z: »Kako ...«, »Kaj ...«, »Povej mi več o ...« Omogočajo širše, pripovedno odgovarjanje, spodbujajo svetovancev lastni izraz in mu dajejo avtonomijo pri usmerjanju pogovora.

Zaprta vprašanja zahtevajo odgovor DA/NE ali eno besedo. Koristna so za pojasnjevanje podrobnosti in natančno identifikacijo dejstev. Prepogosta uporaba – zlasti vprašanj »Zakaj ...?« – ni priporočljiva, ker sproži obrambno vedenje in ustavi pogovor (Pečjak, 2005).

Ivey idr. (2018) dodajajo kategorijo vprašanj za nadaljevanje (*encouraging questions*), ki sogovornika vabijo k nadaljnjemu pripovedovanju z minimalnimi posegi, npr.: »In ...?«, »Povej še ...«, »Kaj pa potem?« – takšna vprašanja vzdržujejo tok pogovora brez vsebinskega poseganja.

Neprimerna vprašanja so tudi dvojna, sugestivna in retorična vprašanja.

### ♦ Mini vaja: Odprto ali zaprto?

Preberite spodnja vprašanja in jih razvrstite: ali so odprta ali zaprta? Nato vsakega zaprtega preoblikujte v odprto.

1. »Ali si se z njim pogovoril?«
2. »Kako si se počutil po tistem pogovoru?«
3. »Je ti mama povedala, zakaj?«
4. »Kaj si naredil, ko si to izvedel?«
5. »Si že kdaj pomislil, da bi šel k šolskemu svetovalcu?«
6. »Zakaj nisi prišel k pouku?«

*V parih primerjajte preoblikovanja. Katera vprašanja so bila najtežje preoblikovati? Zakaj?*

### ♦ Mini vaja: Veriga vprašanj za nadaljevanje

V parih izvedite kratko vajo (3 minute): eden pripoveduje o nekem vsakdanjem izziv iz šolskega ali zasebnega življenja, drugi pa pogovor vzdržuje izključno z vprašanji za nadaljevanje (»In ...?«, »Povej še ...«, »Kaj pa potem?«) – brez vsebinskih vprašanj ali komentarjev.

Po vaji odgovorite:

- Kako se je počutil pripovedovalec? Je bil pogovor naraven ali nenavaden?
- Kdaj je bilo vzdrževanje toka pogovora najtežje?

*Zamenjajta vlogi. Skupaj razpravljajte: Kdaj so vprašanja za nadaljevanje koristna in kdaj bi bilo bolje postaviti vsebinsko vprašanje?*

### Parafraziranje

Parafraziranje je kratka, direktna ponovitev tega, kar je svetovalec povedal – z besedami svetovalca. Je izjemno učinkovit pristop, ker: (a) razjasni morebitne nesporazume, (b) svetovancu sporoča, da ga je svetovalce razumel, in (c) ga spodbudi, da bolj podrobno pripoveduje o tistem, kar je svetovalce povzel (Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017).

Pravila kakovostnega parafraziranja:

- Zajeti je treba bistvo sporočila, ne le površino besed.
- Smiselno je preverjanje razumevanja z opornicami: »Če te prav razumem ...«, »Ali sem pravilno razumel, da ...«
- Izogibati se je treba nefunkcionalni komunikaciji – izkrivljanjem, posplošitvam ali vrednostnim sodbam.
- Posebno pozornost je treba nameniti parafraziranju čustev, ne le vsebine.

Primer: Učenec pove – *»Kar naprej razmišljam, kaj mi govorijo starši, da bi se vpisal na tisto šolo. A bolj ko o tem razmišljam, manj se učim.«* Svetovalec odgovori: *»Če te prav razumem, si vedno bolj zaskrbljen, zlasti glede pričakovanj drugih do tebe.«* – S tem ne ponovi vsebine, temveč poimenuje čustvo, ki ga vsebina nosi.

#### ♦ Mini vaja: Parafraziramo

Preberite naslednje izjave in za vsako napišite parafrazo z opornico (*»Če te prav razumem ...«* ali *»Zdi se mi, da ...«*). Bodite pozorni, da parafrazirate tako vsebino kot čustvo.

1. *»Učiteljica me vedno pokliče ravno takrat, ko ne znam. Verjetno namerno.«*
2. *»Ne vem, na katero šolo bi šel. Vsak mi govori nekaj drugega in meni je že vseeno.«*
3. *»Doma mi rečejo, da sem len. Ampak jaz se trudim, samo ne gre.«*

*V trojicah preberite parafrazo glasno. »Svetovanec«* oceni: *Ali se je počutil slišaneга? Kaj bi spremenili?*

#### ♦ Mini vaja: Vsebina ali čustvo?

Preberite spodnje tri parafraze iste izjave in za vsako ocenite: ali parafrazira pretežno vsebino, pretežno čustvo ali oboje?

Izjava učenca: *»Cel razred se je smejal, ko sem narobe odgovoril. Učiteljica ni nič rekla.«*

A) *»Če te prav razumem, so se sošolci smejali tvojemu odgovoru in učiteljica ni posredovala.«*

B) *»Zdi se mi, da si se počutil osramočenega – in morda razočaranega, ker odrasla oseba ni zaslišala.«*

C) *»Slišim, da se je zgodilo nekaj neprijetnega, ko si odgovarjal, in da si ostal brez podpore.«  
V parih napišite lastno parafrazo, ki zajame tako vsebino kot čustvo. Primerjajte jo s parafrazo  
C – kaj ste dodali ali spremenili?*

Parafraziranje je še posebej uporabno in koristno v naslednjih situacijah (Lamovec, 1998):

- kadar svetovalec ni prepričan, da je točno razumel svetovanca;
- kadar svetovalec želi zagotoviti, da je svetovanec zares slišal, kar je on sam rekel, torej, da svetovanec pride v stik z lastnimi izjavami;
- kadar želi svetovalec svetovancu pokazati, da ga posluša in skuša razumeti.

Avtorica (Lamovec 1998) ob tem poudarja, da moramo parafrazirano izjavo podati na pravilen način. Pri tem moramo paziti na skladnost vsebine in globine obeh izjav. Vsebinsko mora izjava vsebovati vse pomembne vidike pomena in ni ustrezno, če se svetovalec odzove le na del izjave, ker lahko s tem izkrivi pomen. Dobesedno ponavljanje deluje dobro. Tudi globina izjave svetovalca mora biti na isti ravni kot izjava svetovanca.

### **Reflektiranje – refleksija občutkov**

Reflektiranje oziroma refleksija občutkov je poimenovanje in zrcaljenje svetovančevih čustvenih stanj – vključno s tistimi, ki jih morda sam ni izrazil ali jih ni zmožen povedati z besedami. Pomaga svetovancu zavedati se lastnih čustev, jih razlikovati in procesirati – kar je pogoj za kakršnokoli konstruktivno reševanje problema (Hill, 2014).

Reflektiranje izhaja iz natančnega opazovanja sogovornika (besede + nebesedni signali) in zmožnosti svetovalca, da vstopi v njegov doživljajski svet. Napačna refleksija – npr. pripisovanje napačnega čustva – pa lahko pogovor zapre ali celo poveča sogovornikovo občutje nerazumljenosti.

Reflektiranje se od parafraziranja razlikuje po tem, da se osredotoča izključno na čustveno dimenzijo sporočila, ne na njegovo vsebino. Tipična struktura: *»Videti je, da si ... (čustvo), ker ... (vsebinski razlog).«* Z reflektiranjem svetovalec svetovancu

pomaga razkriti in prepoznati njegove globlje občutke, ki jih doživlja v določeni situaciji.

Kottler in Kottler (2001) menita, da je reflektiranje ena najtežjih in najbolj kompleksnih svetovalnih tehnik. Za natančno in uspešno reflektiranje mora svetovalec:

- pozorno prisluhniti občutljivim odtenkom pripovedi svetovanca;
- dojeti globlji pomen svetovančevega sporočila;
- natančno opredeliti čustva, ki jih svetovanec doživlja in
- sporočiti svoje razumevanje tako, da ga svetovanec sprejme.

#### ♦ Mini vaja: Poimenujmo čustvo

Za vsako od spodnjih izjav napišite **refleksijo občutka** – ne povzemajte vsebine, temveč poskušajte poimenovati čustvo, ki se skriva za besedami.

1. *»Prijatelji so šli na izlet brez mene. Nisem niti vedel, da so načrtovali.«*
2. *»Uspelo mi je na sprejemnem izpitu! Niti sam nisem verjel, da zmorem.«*
3. *»Razredničarka je brala moje ocene pred vsem razredom.«*

Primerjajte v skupini: Katere besede za čustva ste izbrali? So si podobne ali različne? Kaj nam ta raznolikost pove o zahtevnosti refleksije občutkov?

#### ♦ Mini vaja: Mehkejše ali močnejše?

Za vsako spodnjo izjavo napišite dve poimenovanji čustva – eno »mehkejše« in eno »močnejše«.

1. *»Spet nisem bil izbran v ekipo.«*
2. *»Moja prijateljica je drugim povedala mojo skrivnost.«*
3. *»Starša sta se razšla in nihče me ni vprašal, pri kom bi rad živel.«*
4. *»Učiteljica me je pobvalila pred vsemi.«*

Primerjajte v skupini: Kje se vaši izbori razlikujejo? Kdaj je v svetovalnem pogovoru primernejše ponuditi »mehkejšo« besedo za čustvo in kdaj »močnejšo«? Kaj tvegate, če izberete napačno?

## Sumiranje

Sumiranje (povzemanje) je sinteza vseh dejstev, občutkov in vzorcev, ki jih je svetovalec izrazil v delu ali celoti pogovora. Svetovalec ne zgolj ponovi vsebino, temveč jo strukturira, poveže in ponudi svetovancu kot celostno sliko tega, kar je sporočal. Sumiranje ima več funkcij: pomaga strukturirati pogovor, omogoča premike k naslednji fazi, preverja razumevanje in svetovancu ponuja izkušnjo, da je bil resnično slišan v celoti (Egan, 2014).

Hill (2014) razlikuje med delnim sumiranjem (povzetek dela pogovora – npr. po daljšem pripovedovanju, preden postavimo vprašanje) in zaključnim sumiranjem (na koncu pogovora, ki sogovorniku ponudi celostno sliko tega, kar se je zgodilo in kam je pogovor pripeljal).

Sumiranje je v primerjavi s parafraziranjem daljše in zaobjema celotno vsebino, ki jo je svetovalec predstavil. Prek sumiranja se svetovalec in svetovalec lahko izogneta morebitnim nesporazumom, svetovancu pa bo sumiranje omogočalo pregled nad njegovo situacijo. Svetovanca lahko celo spodbudimo, da sam povzame vsebino razgovora.

### ♦ Mini vaja: Posplošitveni izziv

Preberite spodnji (skrajšan) potek svetovalnega pogovora in napišite zaključno sumiranje – v 3–5 stavkih povzemite vsebino, ključna čustva in morebitne vzorce, ki ste jih zaznali.

*Učenka (14 let) v pogovoru pove:*

- *»V šoli gre kar v redu, ampak doma je napeto. Starša se prepirata.«*
- *»Ne vem, ali je to moja krivda. Vedno se prepirata zaradi mene – ker sem preveč zahtevna ali ker premalo.«*
- *»V šoli se vsaj za nekaj ur pozabim na to. Ampak potem grem domov in spet vse skupaj.«*

– »Rada bi jim povedala, kako se počutim, ampak se bojim, da bo še huje.«

Primerjajte sumiranja v skupini. Katera čustva in vzorci so se pojavili v vseh? Katera je kdo zamudil?

### ♦ Mini vaja: Delno sumiranje med pogovorom

Preberite spodnji odlomek in napišite delno sumiranje – takšno, ki ga svetovalec izreče sredi pogovora, preden postavi naslednje vprašanje.

*Učenec (16 let): »V šoli je kar v redu, ampak doma je zadnje čase čudno. Oče je dobil novo službo in je ves čas odsoten. Mama je nervozna. Ja, pa ne vem, komu bi kaj povedal – vsi imajo svoje težave.«*

Napišite delno sumiranje v 2–3 stavkih, ki povzame ključne vsebinske točke, prepozna čustveni ton in odpre prostor za nadaljevanje.

V parih primerjajte: Ali vaše sumiranje pogovor odpira ali zapira? Kako bi nadaljevali po njem?

### Tišina

Benjamin (1987) meni, da je tišina pomemben element v svetovalnem pogovoru, kljub temu, da je lahko tako za svetovalca kot svetovanca pogosto neprijetna. Pravi, da je »spoštovanje tišine bolj učinkovito, kot veliko besed intervjvanca« (Benjamin, 1987, str. 42). Tišina ima več namenov: svetovanec lahko uredi svoje misli in občutke; razmišlja o zgodbi/problemu, o katerem je pripovedoval; potrebuje kratek odmor preden nadaljuje, saj se je med pripovedovanjem zmedel; in razmišlja o možnih rešitvah.

Long in Fogell (2001, v Pečjak, 2004) pojasnjujeta, kako razumeti tišino, kot drugačen način sporočanja, da: me je strah; je preveč boleče, da bi o tem govoril; sem zbežan, zmeden; razmišljam; mi nisi všeč; sem šibek, če ti povem; te ne razumem; se bojim posledic; ščitim samega sebe ali ščitim druge; ne znam pojasniti. Tišina svetovanca lahko pomeni nerazumevanje, zmedo ali "odpor" v pogovoru. V takšnem primeru mora svetovalec poseči po spretnostih in tehnikah, preko katerih bo prebrodil nastalo tišino in spodbudil svetovanca za nadaljnje pripovedovanje.

### 8.6.3 Spretnosti vplivanja

Spretnosti vplivanja so aktivni posegi svetovalca v pogovor, pri katerih svetovalci ne le poslušajo in reflektirajo, temveč sogovornikovo razmišljanje ali vedenje neposredno usmerjajo. Zaradi njihove moči je potrebno te spretnosti uporabljati previdno in v »omejenih količinah«.

Med spretnosti vplivanja sodijo **interpretacija, navodilo, nasvet in povratna informacija** (Pečjak, 2005). Prav tako lahko med spretnosti vplivanja umeščamo **vprašanja**. Ta sodijo ali k tehnikam poslušanja ali tehnikam vplivanja. Kadar svetovalci preko postavljanja vprašanj ne pridobivajo le informacij in podatkov, pač pa želijo z njihovo pomočjo tudi preveriti določene predpostavke, voditi razgovor v določeno smer, k določenim novim spoznanjem in možnostim pri svetovancu, imajo le-ta tudi funkcijo vplivanja. Tovrstna vprašanja najdemo v različnih teorijah svetovanja (Corey, 2005; Nelson-Jones, 2001), na primer: sokratska vprašanja iz kognitivne teorije svetovanja; vprašanja o čudežu; vprašanja o predterapevtski spremembi, vprašanja v obliki ocenjevalnih lestvic in vprašanja o izjemah iz sistemske, konkretnije kratke, k rešitvam usmerjene teorije svetovanja; cirkularna oziroma krožna vprašanja tudi iz sistemske teorije; ter vprašanja o izbiri iz realitetne terapije. Med spretnosti vplivanja sodijo tudi **kognitivne in vedenjske tehnike** iz vedenjsko-kognitivne teorije svetovanja, katerih namen je odkrivanje, identifikacija ter modifikacija misli in prepričanj (DeRubeis idr., 2001). To so denimo: spremljanje misli, zaustavljanje misli, oddaljevanje in odvracanje, kognitivne vaje, potek aktivnosti, rangiranje zadovoljstva in lista prednosti in pomanjkljivosti. Med vidnejše tehnike spada tudi vedenjski eksperiment.

Gre namreč za direktiven pristop – v nasprotju z nedirektivnim poslušanjem. Tveganje je dvojno: spretnosti vplivanja lahko (1) sprožijo neproduktivno obnašanje sogovornika (napad, jezo, zanikanje), ali pa (2) ne spodbujajo svetovancu lastne odgovornosti za vedenje in mišljenje. Sodobna posvetovalna usmerjenost poudarja skupno opredeljevanje in reševanje problemov, ne dajanje nasvetov (Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2017). Nasvet je učinkovit v specifičnih okoliščinah: kadar je sogovornik v časovni stiski, v akutnih situacijah ali kadar je potrebno specializirano znanje – a pri tem svetovalci ne nastopajo kot avtoriteta, ki zanika sogovornikovo strokovnost.

Ivey idr. (2018) med spretnostmi vplivanja posebej izpostavljajo preokvirjanje (*reframing*) – ponuditev alternativnega pogleda na situacijo, ki sogovornika ne nasprotuje, temveč mu razširi perspektivo. Primer: učenec pravi »*Sem len*« – svetovalec preokvirja: »*Morda se ti zdi, da si len, ker se trudite na način, ki ti ne ustreza – ne zato, ker ne bi zmogetel.*«

### ♦ Mini vaja: Nasvet ali ne?

V spodnjih situacijah se odločite: bi svetovalec moral ponuditi nasvet ali ne? Utemeljite svojo odločitev in predlagajte, kako bi sicer odreagirali.

1. Učenec (10 let) ne ve, kateri interesni dejavnosti se prijaviti – športu ali likovni.
2. Učenka (17 let) razmišlja, ali naj staršem pove za čustvene težave, ki jih doživlja.
3. Starš prosi svetovalca: »*Povejte mi direktno – ali je moj sin za gimnazijo ali ne?*«
4. Učenec vpraša svetovalca: »*Katera poklicna šola je boljša – elektro ali strojništvo?*«

*Razpravljajte: Kdaj je dajanje nasvetov v šolskem svetovalnem delu upravičeno in kdaj ne? Kje je meja?*

### ♦ Mini vaja: Preokvirjamo

Spodaj so štiri izjave, v katerih učenci sebe opisujejo negativno. Za vsako napišite preokviritev – alternativni pogled, ki ne zanika resničnosti, temveč razširi perspektivo.

1. »*Sem len – nikoli nič ne naredim pravočasno.*«
2. »*Sem preveč občutljiva – jočem zaradi vsake malenkosti.*«
3. »*Sem dolgočasen – nimam nobenih talentov.*«
4. »*Sem trmast – nikoli ne popustim.*«

V parih preverite: Ali vaša preokviritev zveni pristno ali kot prazno spodbujanje? Kje je meja med preokvirjenjem in minimiziranjem?

#### 8.6.4 Spretnosti konfrontiranja

Ivey idr. (1987, v Pečjak 2004; Pečjak in Košir, 2017) konfrontacijo opisujejo kot direktno in poudarjeno izpostavljanje razlik, neskladnosti, razhajanj in protislovnosti v stališčih, mišljenju ali vedenju svetovanca oziroma v verbalnem in neverbalnem vedenju svetovanca. Pri konfrontaciji se torej svetovanec sooči s tem, kar je rekel, v nasprotju s tem, kar je mislil ali naredil (prav tam).

Kot piše S. Pečjak (2004; Pečjak in Košir, 2017), so ključne besede pri konfrontaciji neskladnost, protislovje in "dvojnost" svetovančevega sporočila. Naloga svetovalca je, da sooči svetovanca s to dvojnostjo in jo poskuša razjasniti. Pri tem si svetovalec pomaga tako s tehnikami poslušanja kot s tehnikami vplivanja. Pomembno je namreč, da konfrontacijo spremlja občutek podpore, topline in spoštovanja s strani svetovalca, sicer se bo svetovanec počutil ogroženega in bo reagiral obrambno.

Kottler in Kottler (2001) priporočata, naj bodo konfrontacije nevtralne, prozaične ali celo obotavljive, kot bi svetovalec hotel opozoriti na nekaj zanimivega, kar bi lahko svetovancu pomagalo. Pravita tudi, da jih je potrebno uporabljati previdno. Na eni strani lahko svetovalec svetovanca z neobčutljivo konfrontacijo prizadene, na drugi strani pa z premišljeno, taktno konfrontacijo doseže velikanski napredek. Menita, da so najuspešnejše tiste konfrontacije, ko se svetovanec niti ne zaveda, da so ga soočili z neskladjem njegovih izjav in dejanj.

#### 8.6.5 Elementi s področja pomoči z umetnostjo

V šolskem svetovalnem delu lahko svetovalni pogovor dopolnujemo tudi z elementi s področja pomoči z umetnostjo, ki omogočajo izražanje izkušenj, čustev in misli na nebeseden ali simbolni način (Geldard in Geldard, 2002). Ti elementi oziroma tehnike so še posebej primerni pri delu z otroki in mladostniki, saj pogosto ne izražajo svojega doživljanja le z besedami, temveč pogosto tudi skozi igro, risbo ali druge simbolne oblike. Umetnost in igra tako predstavljata razvojno ustrezen in naraven komunikacijski medij, ki omogoča varnejše in bolj spontano izražanje, kadar besede niso dovolj ali jih otrok oziroma mladostnik težko najde (Hess idr., 2012). Umetnostno-izrazne dejavnosti, kot so risanje, pisanje, igra z lutkami, domišljajska igra, socialne igre (npr. igra vlog) ali ustvarjanje z različnimi materiali (npr. delo z glino, peskom), lahko svetovalec uporablja tako za pridobivanje informacij kot tudi za spodbujanje sprememb – odvisno od namena njihove uporabe. Kadar z njimi

raziskujemo svetovančevo doživljanje in situacijo, delujejo kot tehnike poslušanja, kadar pa z njimi usmerjamo razmišljanje, preverjamo razumevanje ali spodbujamo nove poglede, imajo tudi funkcijo vplivanja.

Pomembno je, da svetovalni delavec izbiro medijev in dejavnosti prilagodi razvojni stopnji otroka oziroma mladostnika, saj so določene oblike (npr. igra, lutke, domišljajska igra) posebej primerne za mlajše otroke, medtem ko starejši mladostniki lažje uporabljajo kompleksnejše oblike izražanja, kot so pisanje, simbolno delo ali refleksija (Geldard in Geldard, 2002; Hess idr., 2012). Takšna prilagoditev povečuje učinkovitost komunikacije, zmanjšuje odpor ter spodbuja večjo vključenost svetovanca v proces. Uporaba umetnostnih in igralnih pristopov omogoča tudi boljše prepoznavanje in izražanje čustev, lažje razumevanje problema ter podporo pri predelavi izkušenj in spreminjanju vedenja (Hess idr., 2012).

Pomembno je tudi, da je svetovalni prostor ustrezno opremljen z materiali (npr. barvice, papir, plastelin, igre), saj takšno okolje spodbuja občutek varnosti, sproščenosti in ustvarjalnosti ter je bližje izkustvenemu svetu otrok in mladostnikov. Raziskave na področju umetnostne terapije in svetovalnega dela poudarjajo, da ustvarjalne dejavnosti krepijo čustveno izražanje, samorazumevanje in regulacijo čustev ter podpirajo razvoj odnosnega zaupanja (Rubin, 2010). Uporaba elementov umetnosti tako obogati svetovalni pogovor, saj omogoča večplastno komunikacijo in odpira dodatne poti za razumevanje, podporo ter celostno obravnavo otrok in mladostnikov.

### 8.6.6 Nefunkcionalna komunikacija: česa se izogibati?

Razumevanje temeljnih spretnosti je nepopolno brez zavedanja o komunikacijskih vzorcih, ki ovirajo ali škodijo svetovalnemu pogovoru. Vec (2005) in Pečjak (2005) opozarjata na vrsto pogostih nefunkcionalnih komunikacijskih odzivov:

- Moraliziranje in poučevanje: »*To bi moral vedeti ...*«, »*V tvojih letih pa ...*«
- Prezgodnje svetovanje: ponujanje rešitev, preden je sogovornik sploh izrazil svojo stisko v celoti,
- Minimiziranje: »*Saj ni tako hudo ...*«, »*Drugi imajo pa še večje težave ...*«
- Diagnosticiranje in etiketiranje: »*Jasno je, da imaš težave, ker ...*«
- Vprašanja zakaj: »*Zakaj si to naredil?*« – pogosto sprožijo obrambo namesto refleksije,

- Prekinjanje in zaključevanje misli za sogovornika,
- Selektivna pozornost: odzivanje le na del sporočila, ki ga svetovalec prepozna ali razume.

Zavedanje o nefunkcionalni komunikaciji ni zgolj kognitivno znanje – zahteva stalno samorefleksijo v praksi in supervizijo.

### ♦ Mini vaja: Prepoznajmo nefunkcionalno komunikacijo

Preberite spodnji dialog. Podčrtajte vse nefunkcionalne odzive svetovalca in za vsakega navedite, za katero vrsto nefunkcionalne komunikacije gre (moraliziranje, prezgodnje svetovanje, minimiziranje, diagnosticiranje, vprašanje »zakaj«, prekinjanje, selektivna pozornost).

*Učenec: »Zadnje čase se slabo počutim v šoli. Sošolci me ignorirajo.« Svetovalec: »Zakaj pa menite, da vas ignorirajo?« Učenec: »Ne vem točno ... Morda ker sem malo drugačen.« Svetovalec: »Saj ni tako hudo – v srednji šoli bo vse drugače. Vi ste pa verjetno preveč introvertni in se sami ne trudite dovolj za stike.« Učenec: »Ampak jaz se trudim, samo ...« Svetovalec: »Veste kaj – vključite se v kakšen krožek, takoj boste dobili prijatelje. To vedno pomaga.«*

*Primerjajte ugotovitve v parih. Koliko nefunkcionalnih odzivov ste prepoznali? Kateri se vam zdijo najbolj škodljiv za odnos in zakaj?*

### ♦ Mini vaja: Popravimo odziv

Za vsak nefunkcionalen odziv napišite funkcionalni alternativni odziv. Pazite, da v zameno ne padete v drugo vrsto nefunkcionalne komunikacije.

1. Učenka: *»Spet sem se skregala z mamo.«* → Svetovalec: *»To se zgodi – mame so pač takšne.«*
2. Učenec: *»Ne vem, ali bi šel na to šolo.«* → Svetovalec: *»Pojdite – tam boste zagotovo uspešni.«*
3. Učenka: *»Počutim se osamljeno.«* → Svetovalec: *»Zakaj se počutite osamljeno, če imate pa toliko sošolcev?«*
4. Učenec: *»Težko mi je, odkar sta se starša ločila.«* → Svetovalec: *»Jasno – ločitev pri otrocih vedno povzroči take reakcije. To je klasičen primer separacijske anksioznosti.«*

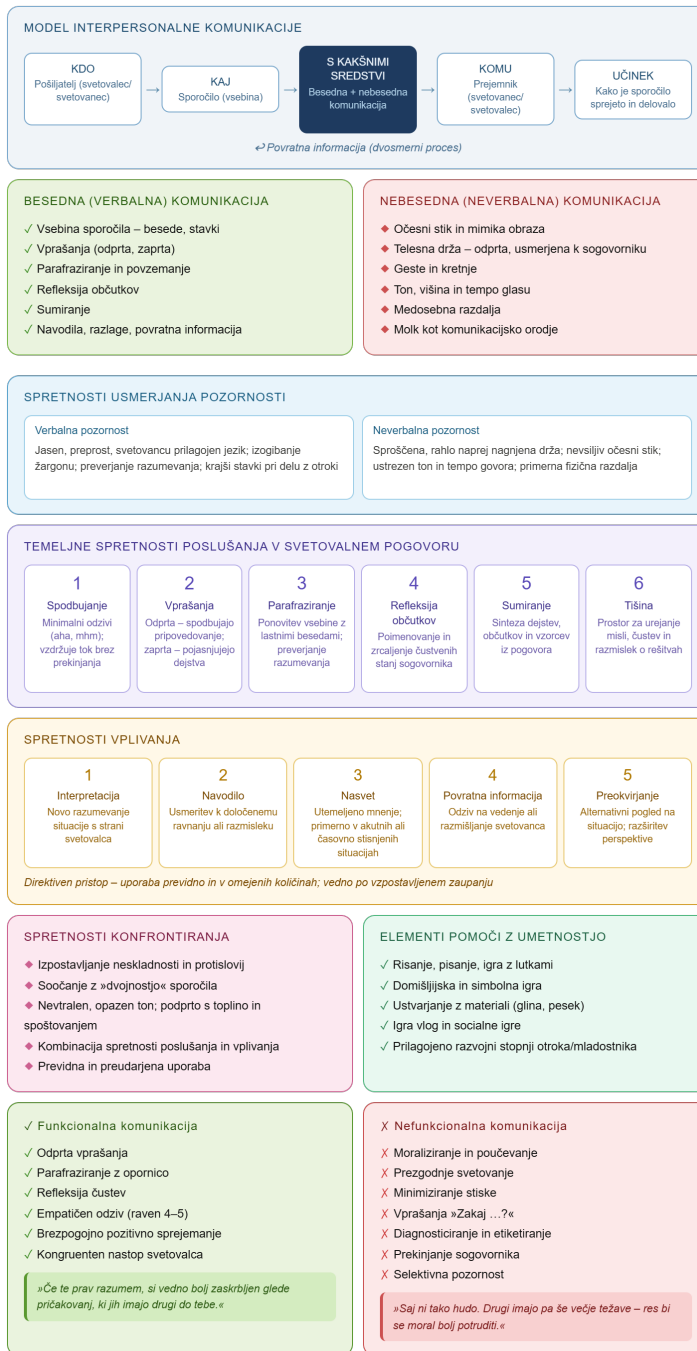
V trojicah preberite funkcionalne alternative glasno. Eden prevzame vlogo učenca in pove, ob katerem odzivu se počuti najbolj slišane. Kateri odziv je bilo najtežje preoblikovati?

### 8.6.7 Spretnosti kot razvijajoča se praksa

Temeljne spretnosti svetovalnega delavca niso enkrat pridobljeno znanje, temveč razvijajoča se praksa, ki zahteva: redna izobraževanja in supervizijo, refleksijo lastnega dela, odprtost za povratno informacijo ter skrb zase (*self-care*) – izgorelost je eden najpogostejših poklicnih tveganj svetovalnih delavcev in neposredno vpliva na kakovost odnosa s sogovorniki.

Pomembno je poudariti, da sama uporaba svetovalnih spretnosti in tehnik še ne zagotavlja kakovostnega svetovalnega odnosa. Brez osebne angažiranosti, pristnosti in avtentične prisotnosti svetovalca se težko vzpostavita zaupanje in sodelovanje, ki sta temelj vsakega svetovalnega pogovora oziroma procesa. Kot poudarjata de Vries in Bouwkamp (2002), so svetovalne spretnosti in tehnike sicer pomembno strokovno orodje, vendar ne nadomeščajo odnosa, temveč ga le podpirajo. Avtorja opozarjata, da mora biti uporaba tehnik vedno preiščena in kontekstualno ustrezna. Svetovalni delavec naj izbira tiste pristope, ki se ujemajo z naravo problema in situacijo svetovanca, pri čemer tehnike uporabljajo kot podporo procesu, ne pa kot njegov nadomestek. Prav tako je pomembno, da svetovalec uporablja predvsem tiste tehnike, ki jih pozna iz lastne izkušnje, saj le tako razume njihove učinke, omejitve in morebitne pasti (de Vries in Bouwkamp, 2002).

Posebej poudarjata, da zahtevnejših spretnosti in tehnik, kot sta vplivanje ali konfrontacija, ni smiselno uporabljati brez predhodno vzpostavljenega zaupanja. Uporaba tehnik mora biti usklajena tudi z značilnostmi svetovanca, saj lahko neustrezno izbrane intervencije povzročijo odpor ali nerazumevanje. Če se svetovalec znajde v situaciji, ko uporablja tehniko zgolj zato, ker ne pozna drugega pristopa, je pomembna strokovna iskrenost in refleksija lastnega delovanja.



**Slika 10: Komunikacija v svetovalnem procesu**  
Vir: lastna priredba po Vec (2005), Pečjak (2005)

Te ugotovitve so posebej relevantne tudi za šolsko svetovalno delo, kjer je vsak pogovor odvisen od konkretne situacije in potreb otroka ali mladostnika. Svetovalčevi odzivi in izbira tehnik so zato vedno del dinamičnega procesa in niso sami po sebi pravilni ali napačni, temveč bolj ali manj ustrezni glede na kontekst. Ključno je, da tehnike služijo razjasnjevanju problema in usmerjanju k rešitvam, ne da bi pri tem omejevale spontanost in pristnost pogovora. Z izkušnjami in strokovnim razvojem svetovalni delavec postopno razvija večjo občutljivost za izbiro ustreznih pristopov ter njihovo smiselno in etično uporabo v praksi (de Vries in Bouwkamp, 2002).

Pečjak (2005) in Hornby (2002) poudarjata, da je poleg komunikacijskih spretnosti ključna tudi sposobnost prepoznavanja meja lastnih kompetenc: situacije, ki presegajo kompetence šolskega svetovalnega delavca (npr. klinično diagnosticiranje, psihoterapija, krizna intervencija), zahtevajo napotitev k zunanjim specialistom – kar ni znak neusposobljenosti, temveč znak profesionalne odgovornosti. Ključne sestavine komunikacije v svetovalnem pogovoru – od modela interpersonalne komunikacije prek besedne in nebesedne ravni do temeljnih spretnosti poslušanja in razlike med funkcionalno ter nefunkcionalno komunikacijo – so zbrane v pregledni shemi (gl. Sliko 10).

## 8.7 Sklep

Temeljne spretnosti svetovalnega delavca – od kongruentnosti in brezpogojnega sprejemanja do parafraziranja, refleksije občutkov, preudarnega vplivanja in konfrontiranja – niso zgolj tehnični repertoar, temveč utelešenje odnosa, ki ga svetovalec vzpostavlja v svetovalnem pogovoru. Ta pogovor predstavlja osrednji prostor svetovalnega dela, v katerem se uresničujejo njegovi temeljni svetovalni cilji. Rogersova dediščina nas opominja, da nobena tehnika ne deluje v vakuumu: vse spretnosti so le tako dobre, kot je dober odnos, v katerem jih svetovalec uporablja. To potrjujejo tudi komunikacijski modeli, ki opozarjajo, da komunikacija ni le prenos informacij, temveč vedno vključuje tudi odnosni in osebni vidik. V svetovalnem kontekstu to pomeni, da način, kako svetovalec komunicira, pogosto vpliva na svetovanca še bolj kot sama vsebina sporočila. Svetovalne spretnosti zato delujejo znotraj širšega komunikacijskega procesa, v katerem se prepletajo razumevanje, odnos in vplivanje. V tem okviru so svetovalne tehnike pomembno strokovno orodje, vendar ne nadomeščajo odnosa, temveč ga podpirajo.

Za bodoče svetovalne delavce to pomeni, da je usposabljanje za spretnosti hkrati usposabljanje za osebnostno rast: ko razvijamo sposobnost empatičnega poslušanja, razvijamo tudi sposobnost biti z drugim v vsej njegovi kompleksnosti – brez potrebe po takojšnjih rešitvah, brez presojanja, z iskreno prisotnostjo.

## **ZAKLJUČNA VAJA:** **Od izkušnje do strokovnega znanja.**

### **1. korak: povratek k uvodnem ogledalu (10 minut, individualno).**

Vrnite se k seznamu lastnosti »dobrega poslušalca«, ki ste ga sestavili v uvodni vaji, in k odgovoroma na vprašanji 4 in 5 (*»Kdaj ste doživeli, da vas nekdo resnično poslušča?«* in *»Kaj nekdo naredi, da se zaprete?«*). Preverite:

- katere lastnosti s seznama je teorija poimenovala s strokovnim pojmom, kateri spretnosti ustreza;
- kaj ste zamudili – katere spretnosti iz teorije niste prepoznali v uvodnem popisu;
- kaj je sogovornik iz vaše izkušnje naredil, da ste se »zaprli« – in kateri tip nefunkcionalne komunikacije bi to poimenoval;
- kateri Rogersov pogoj je »dober poslušalec« iz vaše izkušnje uresničeval – ne da bi ta pogoj sploh poznal?

### **2. korak: igranje vlog (10 minut, v trojicah).**

V trojicah odigrajte kratek svetovalni pogovor (5–7 minut):

- Svetovanec – pripravi kratko situacijo iz šolskega vsakdana,
- Svetovalec – zavestno uporablja spretnosti poslušanja in skrbi za usklajenost besedne in nebesedne komunikacije,
- Opazovalec – beleži: Katere spretnosti je svetovalec uporabil? Kdaj je bil odziv funkcionalen, kdaj ne? Kaj je nebesedna komunikacija svetovalca sporočala?

Po igranju vlog si trojice izmenjajo povratno informacijo (3 minute).

## DOMAČA NALOGA

### Razvoj reflektivne prakse in sposobnosti opazovanja komunikacijskih vzorcev v vsakdanjih situacijah.

V naslednjem tednu bodite pozorni na dva pogovora, v katerih nastopate v različnih vlogah. Pogovori naj bodo resnični in iz vašega vsakdanjega življenja – ne simulirani. Analizo in ugotovitve zapišite na 2–3 straneh.

Pogovor 1: Vi ste v vlogi poslušalca ali pomočnika – pa čeprav neformalno (pogovor s sošolcem, mlajšim bratom ali sestro, učencem med prakso ipd.).

Pogovor 2: Vi ste v vlogi sogovornika – torej nekdo drug posluša vas. Bodite pozorni na odzive sogovornika.

Po vsakem pogovoru si čim prej zapišite:

#### Za pogovor 1:

1. Kratek opis situacije (brez imen).
2. Vsaj tri konkretne replike, ki ste jih sami izrekli.
3. Za vsako repliko: ali gre za spretnost poslušanja ali vplivanja? Je bila funkcionalna ali nefunkcionalna?
4. Kako ste ocenili lastno nebesedno komunikacijo – je bila usklajena z besednim sporočilom?
5. Katero raven empatičnega odziva mislite, da ste dosegli?
6. Ali ste kdaj med pogovorom zdrseli v nefunkcionalno komunikacijo (moraliziranje, minimiziranje, prezgodnje svetovanje ...)? Kdaj in zakaj?

#### Za pogovor 2:

1. Kratek opis situacije (brez imen).
2. Katera vedenja sogovornika so ustvarila občutek, da vas posluša? Poimenujte jih s strokovnimi pojmi.
3. Katera vedenja sogovornika so vas zaprla ali odvrnila od pripovedovanja? Za kateri tip nefunkcionalne komunikacije je šlo?

4. Kakšna je bila nebesedna komunikacija sogovornika – je bila usklajena z besednim sporočilom?

Sinteza analize pogovorov

Na podlagi obeh pogovorov odgovorite:

- kaj ste o sebi kot poslušalcu ugotovili, česar pred tem poglavjem niste vedeli;
- katera spretnost se vam zdi najtežja za razvoj v praksi in zakaj;
- kaj boste pri naslednjem podobnem pogovoru naredili drugače?

### Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

#### Temeljna slovenska literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljane delovnega odnosa in osebnega stika*. Fakulteta za socialno delo.
- Temeljno slovensko delo, ki uvaja koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v pomagajočih poklicih.
- de Vries, S., Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Firis.
- Prevedeno nizozemsko delo uvaja psihosocialni model dela z družino, ki integrira sistemski pristop z razumevanjem posameznikovih čustvenih in socialnih potreb.
- Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Praktično usmerjeno delo, ki učiteljem in vzgojiteljem predstavi temeljne svetovalne veščine – aktivno poslušanje, empatično odzivanje, postavljanje vprašanj in kratke intervencije – prilagojene vzgojno-izobraževalnemu okolju.
- Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Visoka šola za socialno delo.
- Delo obravnava načela psihosocialne podpore, vlogo laičnih in strokovnih pomočnikov ter pomen krepitve moči (empowerment) pri delu z ljudmi v stiski. Za šolsko svetovalno delo je posebej relevantno pri razumevanju učencev z izkušnjo duševne stiske.
- Pečjak, S. (2005). *Šolsko psihološko svetovanje*. Filozofska fakulteta.
- Referenčni vir za poglavje o svetovalnem pogovoru.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Posodobljena in razširjena izdaja temeljnega dela, ki vključuje sodobne teoretske in empirične spoznavanja s področja šolskega svetovanja. Avtorici nadgradita izhodiščni model svetovalnega pogovora z novejšimi pristopi, posebno pozornost pa namenjata svetovalnim spretnostim (aktivno poslušanje, reflektiranje, postavljanje vprašanj, povzemanje), etičnim vidikom svetovalnega dela ter specifičnim izzivom dela z učenci, starši in učitelji.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Musek, J. in Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kontekstualizacija spretnosti v slovenskem šolskem prostoru; poglavja o filozofiji in procesu svetovalnega dela. Poglavji *Pojem in karakteristike šolskega svetovanja* ter *Modeli in etape svetovalnega procesa*. Temeljno referenčno delo za razumevanje vrst svetovalnega dela, razlikovanja med internim in eksternim svetovanjem ter splošnega modela svetovalnega procesa.
- Šugman Bohinc, L. (2000). *Kibernetska konverzacija – o spreminjanju razumevanja sebe in drugega skozi razgovor*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Predstavitev kibernetkega modela konverzacije, ki izhaja iz konstruktivistične in sistemske paradigme. Osrednja teza je, da pogovor ni zgolj izmenjava informacij, temveč dinamičen proces, v katerem sogovornika vzajemno spreminjata svoje razumevanje sebe in drugega, pomembno za razumevanje transformativne razsežnosti svetovalnega razgovora.
- Tomić, A. (1992). *Pedagoška komunikacija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sistematična obravnava komunikacijskih procesov v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Ule, M. (2009). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Obsežna in teoretsko poglobljena monografija, ki obravnava psihološke, socialne in komunikološke vidike medosebnega sporazumevanja.
- Vec, T. (2004). Svetovalno-terapevtske komunikacijske tehnike v supervizijskem procesu. V: A. Kobolt (ur.). *Metode in tehnike supervizije* (str. 62-100). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Predstavitev konkretnih komunikacijskih tehnik, ki se uporabljajo v svetovalnem in supervizijskem procesu – med njimi aktivno poslušanje, reflektiranje, postavljanje odprtih vprašanj, parafraziranje in povzemanje.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Pregled komunikacijskih procesov s poudarkom na interpersonalni komunikaciji v pomočniških poklicih.

### Tuja literatura

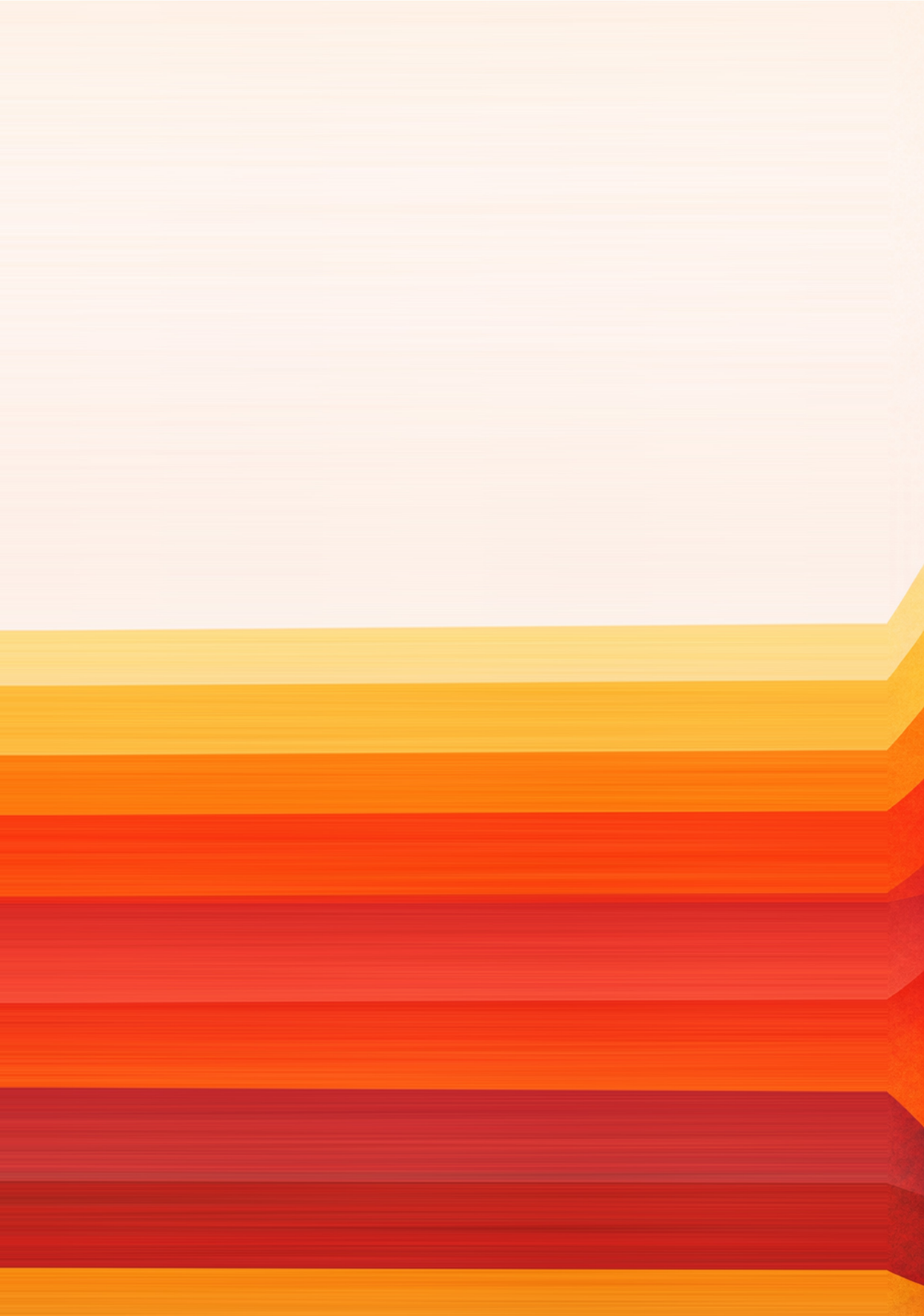
- Benjamin, A. (1987). *The helping interview with case illustrations*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klasično delo, ki celovito obravnava strukturo in dinamiko svetovalnega pogovora.
- Berg, I. K. in de Shazer, S. (1993). Making numbers talk: language in therapy. V: S. Friedman (ur.). *The new language of change. Constructive collaboration in psychotherapy* (str. 5–24). New York: The Guilford Press.
- Poglavlje predstavlja rabo vprašanja v obliki ocenjevalnih lestvic kot osrednjega orodja na rešitev usmerjenega svetovanja.
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. in Brace, C. (2002). *Counselling in Schools*. Sage Academic Books.
- Praktično usmerjeno delo, ki obravnava specifičnosti svetovalnega dela v šolskem okolju – od vzpostavljanja odnosa z učencem do strukturiranja svetovalnega pogovora in dela z različnimi problematičnimi situacijami.
- Corey, G. (2005). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Student Manual*. Belmont, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Delovni priročnik, ki spremlja temeljni Coreyev učbenik in vsebuje vaje, primere in refleksijska vprašanja za razvijanje svetovalnih kompetenc.
- Corey, G. (2016). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (10th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Obsežen mednarodni priročnik; posebej koristna poglavja o humanističnem pristopu, empatiji in spretnostih svetovalnega pogovora.
- DeRubeis, R. J., Tang, T. Z. in Beck, A. T. (2001). Cognitive therapy. V: Dobson, K. S. (ur.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (str. 349–392). New York: The Guilford Press
- Poglavlje sistematično predstavi teoretična izhodišča in tehnike kognitivne terapije, ki jo je razvil Aaron Beck. Avtorji opišejo strukturo terapevtskega pogovora, vlogo sokratičnega spraševanja, prepoznavanje avtomatskih misli in kognitivnih izkrivljanj ter njihovo prestrukturiranje.
- de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Avtor, eden od utemeljiteljev na rešitev usmerjenega kratkega svetovanja (SFBT), v tej monografiji razvija tezo, da imajo besede v terapevtskem pogovoru transformativno moč. Posebno pozornost namenja vprašanju o čudežu, vprašanju v obliki ocenjevalnih lestvic in vprašanju o izjemah kot temeljnem orodjem za premik od problema k rešitvi.
- de Vries, S. in Bouwkamp, R. (2002). *Psibosocialna družinska terapija*. Firis.

- Slovenski prevod izvirnega nizozemskega dela (*Psychosociale gezinstherapie*, 1994), ki uvaja psihosocialni model dela z družino in integrira sistemski pristop z razumevanjem posameznikovih čustvenih in socialnih potreb.
- Egan, G. (2014). *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping* (10th ed.). Brooks/Cole.
- Klasičen in pogosto posodobljen priročnik; trispovski model pomočniškega odnosa z jasno razlago spretnosti aktivnega poslušanja in sumiranja.
- Geldard, K. in Geldard, D. (2002). *Counselling children: A practical introduction*. Sage Publications.
- Praktičen uvod v svetovalno delo z otroki, ki upošteva razvojne značilnosti otroštva in jih aplicira na strukturo ter vsebino svetovalnega pogovora.
- Geldard, K. in Geldard, D. (2004). *Counselling adolescents*. London: Sage Publications.
- Nadaljevanje zgornjega dela, prilagojeno svetovalnem delu z mladostniki. Avtorja upošteva razvojno-psihološke posebnosti adolescence – identitetno iskanje, vrstniški pritisk, odnos do avtoritete – in pokažeta, kako te značilnosti vplivajo na vzpostavljanje svetovalnega odnosa in vodenje pogovora.
- Hess, R. S., Magnuson in S., Beeler, L. (2012). *Counseling Children and Adolescents in Schools*. Thousand Oaks.
- Celovit priročnik za svetovanje otrokom in mladostnikom v šolskem kontekstu, ki integrira razvojno perspektivo s praktičnimi svetovalnimi tehnikami.
- Hill, C. E. (2014). *Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action* (4th ed.). American Psychological Association.
- Sistematičen APA-priročnik za razvijanje svetovalnih spretnosti; zbirka praktičnih vaj in prepisov svetovalnih pogovorov.
- Hornby, G. (2002). *Counselling Pupils in Schools*. Routledge Falmer.
- Praktični priročnik s konkretnimi primeri svetovalnih tehnik v šolskem okolju; posebej koristno poglavje o mejah kompetenc.
- Ivey, A. E. (1987). *Counseling and Psychotherapy: Skills, Theories and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Izvirno delo, v katerem Ivey razvije model svetovanja pri odločanju s petimi stopnjami. Osnova za razumevanje strukturiranega vodenja svetovalnega pogovora, ki hkrati upošteva razvojnopsihološki vidik in humanistično paradigmo.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., in Zalaquett, C. P. (2018). *Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society* (9th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Eden najpomembnejših sodobnih priročnikov za svetovalnega spretnosti; sistematično razvija mikro-spretnosti svetovalnega pogovora od temeljnih (vprašanja, parafraziranje) do naprednih (preokvirjanje, interpretacija).
- Lambert, M. J., in Bergin, A. E. (1994). The effectiveness of psychotherapy. V: A. E. Bergin in S. L. Garfield (ur.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (str. 143–189). John Wiley & Sons.
- Nelson-Jones, R. (2001). *Counselling & Therapy*. Continuum.
- Oba vira ponujata pregled temeljnih teoretskih pristopov k svetovanju in terapiji – od psihoanalitičnega in humanističnega do kognitivno-vedenjskega in integrativnega.
- Nelson-Jones, R. (2016). *Basic Counselling Skills: A Helper's Manual* (4th ed.). SAGE.
- Pregleden in praktično naravnani priročnik s poudarkom na razvijanju posameznih svetovalnih spretnosti; primeren za začetnike.
- Rogers C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Constable.
- Temeljno izvirno delo, v katerem Rogers postavi teoretične in praktične temelje na klienta usmerjenega pristopa.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Delo, kjer Rogers razširi svoja teoretska izhodišča na osebnostno rast, avtentičnost in pomen medosebnega odnosa v svetovalnem procesu.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Klasična izvirna dela humanističnega pristopa k svetovanju; nujno za razumevanje konceptov kongruentnosti, brezpogojnega sprejemanja in empatije.
- Rubin, J. A. (2010). *Introduction to Art Therapy Sources & Resources*. Routledge.

- Uvodno in pregledno delo s področja arteterapije, ki predstavi zgodovinske korenine, teoretske pristope in praktične aplikacije umetnostne terapije. Avtorica pokaže, kako ustvarjalni proces in likovno izražanje postaneta medij svetovalnega pogovora, ki presega verbalno komunikacijo.
- Schulz Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1 Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt Taschenbuch.
- Predstavitev modela komunikacije (vsebina, odnos, samorazkrivanje in apel oziroma poziv v komunikaciji), ki pojasnjuje, zakaj sporazumevanje tako pogosto ne uspe. Model je v svetovalni praksi neposredno uporaben za analizo nesporazumov in za razvijanje komunikacijske občutljivosti svetovalnega delavca.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. in Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. WW Norton & Co.
- Temeljno sistemsko-komunikacijsko delo, ki uvede pet aksiomov komunikacije – med njimi ključni spoznanji, da je nemogoče ne komunicirati in da ima vsako sporočilo vsebinsko ter odnosno razsežnost.
- Wampold, B. E., in Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Avtorja na podlagi obsežne meta-analitične evidence argumentirata, da skupni dejavniki svetovalnega odnosa – zlasti kakovost terapevtske aliance, empatija in zaupanje – napovedujejo izid svetovanja bolj kot specifične tehnike ali teoretski pristop.

### Revije in spletni viri

- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Strokovno združenje, obvestila o aktualnih izobraževanjih za svetovalne delavce v Sloveniji.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje – <https://paka3.mss.edus.si/katis/Uvodna.aspx>
- Uradni katalog strokovnih izobraževanj in usposabljanj za vse strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Za vsebine, relevantne za to poglavje, iščite po ključnih besedah: *komunikacija, svetovalno delo, aktivno poslušanje, supervizija*.
- Pedagoški inštitut – <https://www.pei.si>
- Raziskovalna institucija s področja vzgoje in izobraževanja; vir aktualnih empiričnih izsledkov, relevantnih za razvoj svetovalnih praks.
- Professional School Counseling* – <https://www.schoolcounselor.org/Publications-Research/Publications/Professional-School-Counseling-Journal>
- mednarodna recenzirana revija; aktualne empirične raziskave o učinkovitosti svetovalnih pristopov.
- Schulz von Thun Institut für Kommunikation (b.l.). <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>
- Uradna spletna stran inštituta, ki ga je ustanovil Friedemann Schulz von Thun, predstavlja komunikacijski kvadrat (nem. Kommunikationsquadrat) kot interaktivno in vizualno dostopen model. Stran služi kot primarni institucionalni vir za razumevanje štiristrane narave vsakega sporočila in je koristna didaktična dopolnitev k avtorjevemu temeljnemu delu iz leta 1981.
- Šola za ravnatelje – <https://www.zrss.si/podrocja/sola-za-ravnatelje/programi/>
- programi strokovnega usposabljanja s področja komunikacije, vodenja pogovorov in reševanja konfliktov v šolskem okolju.
- Šolsko svetovalno delo* – <https://www.zrss.si/revije/solsko-svetovalno-delo/>
- slovenska strokovna revija s pogostimi prispevki o svetovalnih tehnikah in spretnostih v praksi.
- Zavod RS za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Gradiva, programske smernice, konceptualni dokumenti, izobraževanje in svetovalna pomoč.



## POGLAVJE 9:

# Načrtovanje in evalvacija dela šolske svetovalne službe

### 9.1 Uvod

Prejšnje poglavje je odgovorilo na vprašanje, *kako* svetujemo — katere metode in pristope uporablja šolski svetovalni delavec v neposrednem stiku s svetovancem. To poglavje pa postavlja temeljni pogoj za vsako kakovostno delo: *kako ga načrtujemo in kako ugotovimo, ali je bilo dobro in kakovostno izpeljano.*

### VAJA ZA OGREVANJE: Kaj bi preveril?

#### Cilj vaje

Aktivirati predznanje o evalvaciji in ozavestiti lastna stališča do vrednotenja strokovnega dela.

#### Navodilo (individualno, 10 minut)

Predstavljajte si, da ste šolski svetovalni delavec na osnovni šoli. V preteklem šolskem letu ste izvedli naslednje dejavnosti:

- individualno svetovanje 48 učencem (predvsem v zvezi z učnimi težavami in medvrstniškim nasiljem),
- skupinski preventivni program za učence 6. razreda na temo socialnih veščin (6 srečanj),
- tri delavnice za starše o postavljanju meja,
- posvetovalno delo z razredniki v petih oddelkih.

Zapišite odgovore na naslednja vprašanja

1. **kako bi ugotovili, ali je vaše delo doseglo namen;** naštejete vsaj tri konkretne načine zbiranja podatkov;
2. **koga bi vprašali za povratno informacijo;** zakaj prav te akterje;
3. **česa ne bi mogli izmeriti, pa bi vseeno vedeli, da je pomembno;** imenujte vsaj en primer.

### Skupinska razprava (10 minut)

V parih ali trojkah primerjajte odgovore. Opazujte razlike v pristopu: kateri odgovori so bolj usmerjeni k *merjenju izidov* in kateri k *razumevanju procesov*? Katere meje evalvacije ste prepoznali?

### Refleksijsko vprašanje za skupino

Zakaj menite, da so načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela v slovenskih šolah sistematično šibko področje – kljub temu, da so normativno predpisani?

## 9.2 Načrtovanje in evalvacija delovanja svetovalne službe

Programske smernice (2024) opredeljujejo načrtovanje in evalvacijo kot pomembni dejavnosti delovanja šolske svetovalne službe, ki nista zgolj administrativni obveznosti, temveč strokovni osnovi, ki daje smer vsemu preostalemu delu. Brez sistematičnega načrtovanja je delo reaktivno in nesistematično; brez evalvacije ne moremo vedeti, ali je bilo učinkovito in kakovostno – in torej tudi ne, kako ga izboljšati.

Pri načrtovanju dela svetovalne službe moramo upoštevati naslednje dejavnike (Bezić idr., 2003; Resman, 1999:

- koncept dela svetovalne službe (Programske smernice, 2024);
- objektivne okoliščine, usposobljenost in raznolikost strokovnih profilov v svetovalni službi;
- vizija, cilji in funkcije vrtcev oz. šol;
- potrebe in pričakovanja različnih akterjev (učencev, učiteljev, vodstva šole, staršev in zunanjih institucij).

Navedeni dejavniki so razlog, zakaj ni mogoče oblikovati enotnega načrta dela oziroma svetovalnega programa šolske svetovalne službe.

Oblikovanje konkretnega načrta oziroma programa svetovalne službe naj temelji na naslednjih načelih (Bezić idr., 2003; Resman, 1999; prim. Programske smernice, 2024):

- Svetovalni program mora biti sestavni del celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, zato mora biti šolska svetovalna služba tesno vključena v delovanje šole.
- Svetovalni program je usmerjen v optimalni razvoj otrok in mladostnikov ter vključuje razvojno, vzgojno, preventivno in kurativno dejavnost.
- Pri načrtovanju svetovalnega programa naj sodelujejo vsi akterji v šoli – učenci, učitelji in vodstvo.
- V oblikovanje in izvajanje svetovalnega programa je smiselno vključiti tudi starše ter zunanje strokovne službe in institucije (npr. zdravstvene delavce, svetovalne centre, društva, zavod za zaposlovanje), saj naj se povezuje s širšim okoljem šole.
- Svetovalni program naj bo zasnovan celostno za daljše obdobje ter naj vključuje tako dolgoročne kot kratkoročne cilje.
- Programi posameznih svetovalnih delavcev morajo biti medsebojno usklajeni, dopolnjujoči in povezani v smiselno celoto, usmerjeno k doseganju skupnih ciljev šole.
- Svetovalni program mora biti konkreten, izvedljiv in podprt z ustreznimi pogoji (prostorskimi, materialnimi in finančnimi).

- Svetovalni program mora biti realističen ter usmerjen v dejansko izvajanje, ne le v izpolnjevanje formalnih zahtev.
- Svetovalni program mora temeljiti na etičnih načelih, zlasti na spoštovanju zaupnosti, strokovne avtonomije ter koristi akterjev v šoli.
- Svetovalni program mora ostajati odprt za prilagoditve, saj ga je treba glede na potrebe in okoliščine sproti dopolnjevati.
- Po oblikovanju svetovalnega programa za določeno obdobje (npr. šolsko leto) je treba z njim seznaniti vse vključene, da razumejo njegove cilje in namen.
- Izvajanje svetovalnega programa je treba redno spremljati ter ga po potrebi sproti prilagajati.
- Svetovalni program je treba sistematično evalvirati.
- O poteku in uspešnosti svetovalnega programa je treba redno obveščati učitelje, vodstvo šole, starše in učence.

Resman (1999) ob tem opozarja, da kakovostno strokovno delo zahteva refleksijo in vrednotenje: svetovalec, ki ne vrednoti lastnega dela, ostaja ujetnik rutine. Gregorčič Mrvar idr. (2020) to strnejo v tezo, da je evalvacija *del razvojnega in raziskovalnega procesa* – ne le zaključni korak, temveč gonilo stalnega strokovnega razvoja.

### 9.3 Letni delovni načrt kot ključni instrument načrtovanja dela

Letni delovni načrt (v nadaljevanju: LDN) šolske svetovalne službe je ključni operativni dokument, ki uteleša celoten cikel načrtovanja. Programske smernice (2024) določajo, da je LDN sestavni del letnega delovnega načrta vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki ga potrди svet šole.

LDN vsebuje pregled analitičnih izhodišč (stanje šole, ugotovljene potrebe), opredelitev prioritarnih nalog in področij dela, konkretne dejavnosti s cilji, ciljnim skupinami, nosilci in časovnico, načrt evalvacije posameznih dejavnosti ter razdelitev dela, kadar delujeta dva ali več svetovalnih delavcev.

**Opomba za uporabnika:** Predloga je zasnovana za obe stopnji. Tam, kjer se OŠ in SS vsebinsko razlikujeta, je to označeno z barvnimi oznakami. Svetovalc/ka izpolni le razdelke, ki ustrezajo njegov/njeni šoli in strokovnemu profilu.

**A. SPLOŠNI PODATKI**

Naziv šole \_\_\_\_\_ Strokovni profil  Pedagog/inja  Psihologinja  Soc. delavec/ka  
 Soc. pedagog/inja  Spec. pedagog/inja  
 Drugo: \_\_\_\_\_  
 Ime in priimek svetovalnega delavca/ke \_\_\_\_\_ Število oddelkov \_\_\_\_\_ Datum priprave LDN \_\_\_\_\_ Datum potrditve \_\_\_\_\_

**B. IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE**

**B1. Analiza stanja (preteklo šolsko leto)** \_\_\_\_\_

**B2. Prioritetne naloge** \_\_\_\_\_

**B3. Ugotovljene potrebe** \_\_\_\_\_

**B4. Povezanost z razvojnim načrtom šole** \_\_\_\_\_

**C. PODROČJA DELA IN NAČRTOVANE NALOGE**

Raven: Z = zavod/šola | S = skupna/oddelek | P = posameznik Vrsta: POM = pomoč | RAZ = razvojno-preventivno | NAC = načrtovanje/evalvacija  
 Nosilci: SD = svetov. delavec/ka | RS = ravnatelj/ica | U = učitelj/ica | ZU = zunanji sodelavec

**C1. Varno, spodbudno in vključujoče okolje**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**C2. Celostni razvoj in dobrobit učencev**

**CS**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**SS**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**C3. Učenje in poučevanje**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**C4. Vzgojno-izobraževalni prehodi**

**CS**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**SS**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**C5. Razvoj zavoda in profesionalni razvoj**

Naloga / dejavnost	Cilj	Ciljna skupina	Raven	Vrsta	Nosilci	Casovni okvir	Evalvacija

**D. RAZDELITEV DELA MED SVETOVALNIMI DELAVCI**

*Izpolnite to, kadar na šoli delujeta dva ali več svetovalnih delavcev.*

**D1. Sestava svetovalnega tima**

Ime in priimek	Strokovni profil	Delež zaposlitve

**D3. Usklajevanje dela tima**  
 Timski sestanki:  tedensko  dvotedensko  mesečno  
 Oblika dokumentiranja dogovorov \_\_\_\_\_  
 Supervizija / intervizija tima \_\_\_\_\_

**D2. Razdelitev področij in nalog**

Področje / naloga	Nosilni SD	Sodelujoči SD	Opomba
Individualno svetovanje			
Poklicna orientacija			
Preventivni programi			
Posvetovalno delo z učitelji			
Delo z učenci s PP (IP)			
Sodelovanje z zunanjimi			
Načrtovanje in evalvacija LDN			
Drugo:			

**E. SODELOVANJE Z ZUNANJIMI USTANOVAMI**

Ustanova	Namen sodelovanja	Oblika sodelovanja	Casovni okvir
Center za socialno delo			
Ziravstveni dom / CIGZO			
Zavod RS za zaposlovanje			
Nevladne organizacije			
Druga šole / SD			
Drugo:			

**F. ČASOVNI PREGLED PO MESECIH**

Mesec	Prioritetne dejavnosti
September	
Oktober	
November	
December	
Januar	
Februar	
Marec	
April	
Maj	
Junij	

**G. EVALVACIJA LDN**

**G1. Metode evalvacije**  
 Vprašalniki  Strukturirani pogovor / intervju  Analiza dokumentacije  Opazovanje  Pretest / posttest  
 Samocena SD  Drugo: \_\_\_\_\_

**G2. Kazalniki uspešnosti**  
 \_\_\_\_\_

**G3. Poročanje**  
 Evalvacijsko poročilo bo pripravljeno do: \_\_\_\_\_  
 Poročilo bo predstavljeno: \_\_\_\_\_  
 Ravnatelju/ici  Učiteljskemu zboru  Svetu staršev  Strokovnim organom šole

**H. OPOMBE IN POSEBNOSTI ŠOLSKEGA LETA**

\_\_\_\_\_

Svetovalc/ka: \_\_\_\_\_ Ravnatelj/ica (potrditev): \_\_\_\_\_

Slika 11: Predloga za letni delovni načrt šolskega svetovalnega delavca

Viri: lastna priredba Bezić idr. (2003), Gregorčič Mrvar idr. (2020), Programske smernice (2024)

LDN ni tog obrazec, ki bi ga svetovalec enkrat letno napisal in nato pospravil v predal. Je živ dokument, ki se sprotno preverja in po potrebi dopolnjuje – skladno s sprotnim spremljanjem in novimi ugotovitvami. Koordinacijsko-organizacijske kompetence (Programske smernice, 2024) – ki vključujejo načrtovanje časa, postavljanje prioritet in organizacijo dela – so natanko tiste, ki svetovalnemu delavcu omogočajo, da LDN dejansko živi in ne ostane zgolj na papirju.

Slika 11 prikazuje eno od možnih predlog za LDN šolske svetovalne službe, ki je usklajena s strukturnimi zahtevami Programskih smernic (2024). Predloga je zasnovana za obe stopnji izobraževanja – osnovno in srednjo šolo – pri čemer so vsebine, ki se med stopnjama razlikujejo (npr. poklicna orientacija, uvajanje novincev), ustrezno ločeno označene. Predloga obsega osem razdelkov: splošne podatke o šoli in svetovalnem delavcu, izhodišča za načrtovanje, tabele načrtovanih dejavnosti po vseh petih področjih dela, razdelitev nalog med svetovalnimi delavci (kadar jih je več), pregled sodelovanja z zunanjimi ustanovami, časovni pregled po mesecih, načrt evalvacije ter prostor za opombe. Svetovalec jo prilagodi konkretnim potrebam in posebnostim svoje šole. Gre za eno od možnih predlog, ne za predpisani ali edini veljavni format. Posamezne šole in svetovalni delavci so pri oblikovanju LDN strokovno avtonomni in predlogo prilagodijo v skladu s potrebami svojega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

#### 9.4 Štirje temeljni koraki delovanja svetovalne službe

Programske smernice (2024) opredeljujejo štiri medsebojno odvisne korake, ki usmerjajo delovanje šolske svetovalne službe in se ciklično obnavljajo:

##### *Analiza in ocena stanja*

Izhodišče vsakega načrtovanja je sistematično preučevanje stanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Vključuje zbiranje podatkov o potrebah učencev, učiteljev in staršev, pregled preteklih poročil, analizo obstoječih virov ter prepoznavanje področij, ki zahtevajo prednostno pozornost. Rezultati analize so temelj, na katerem se gradi letni delovni načrt. Bečaj (1999, v Resman idr., 1999) je opozoril, da brez dobre analize zdajšnjega stanja ni mogoče uspešno načrtovati dela te službe – in da se brez nje svetovalna služba le s težavo uspešno prilagaja spreminjajočim se razmeram.

### ***Opredeleitev ciljev in načrta dela***

Na podlagi analize stanja svetovalni delavec skupaj z ravnateljem, kolektivom in drugimi akterji opredeli prioritētne naloge za tekoče šolsko leto. Te so vključene v *letni delovni načrt (LDN)* šolske svetovalne službe, ki je sestavni del LDN celotnega zavoda. Načrt vsebuje: področja dela, konkretne naloge, odgovorne osebe in sodelavce, ciljne skupine, okvirne roke in predvideno trajanje posameznih dejavnosti. Pri tem je bistveno, da gre za skupnostno oblikovan dokument – ne le za administrativno dolžnost enega delavca.

Načelo integritiranosti (Programske smernice, 2024) zahteva, da LDN svetovalne službe izhaja iz potreb šole in da je vsebinsko usklajen s šolskim razvojnim načrtom. Svetovallec ne deluje v strokovni izolaciji – je strokovna vez med različnimi deležniki.

### ***Sprotno spremljanje procesa***

Med izvajanjem načrtovanih dejavnosti je naloga svetovalnega delavca, da redno preverja uresničevanje zastavljenih ciljev. Sprotno spremljanje vključuje koordinacijo z drugimi strokovnimi delavci, izmenjavo informacij, soodločanje in odkrivanje morebitnih ovir ali novih potreb (prim. Bizjak, 2019). Ta korak omogoča fleksibilno prilagajanje načrta brez opustitve ciljev – kar je posebej pomembno v dinamičnem šolskem okolju, kjer se potrebe sproti pojavljajo in menjajo.

### ***Evalvacija dela in doseganja ciljev***

Evalvacija je *načrtna, sistematična, strukturirana, celostna analiza, interpretacija in ovrednotenje rezultatov* z vidika uresničitve postavljenih ciljev in kakovosti delovanja svetovalne službe (Programske smernice, 2024). Njeni rezultati so izhodišče za pripravo letnega poročila, ki je skupaj z novo analizo stanja osnova za naslednji cikel načrtovanja. Pomeni ključno podlago za izdelavo načrtov odpravljanja slabosti in ohranjanja dobrih dosežkov v delovanju službe. Evalvacija ni enkratni dogodek na koncu šolskega leta, temveč strukturiran proces, ki poteka na več ravneh in z različnimi metodami. Je izrednega pomena za izboljšanje in tudi ohranjanje kakovosti tako svetovalne službe v celoti kot tudi dela posameznega svetovalnega delavca.

Evalvacija naj nas opozori na to, ali smo delali dovolj razvojno, vzgojno, preventivno, ali smo se preveč ukvarjali s kurativo, ali nismo morda eni ali drugi obliki svetovalnega dela posvetili preveč pozornosti (individualnemu delu na račun skupinskega dela), ali nismo zanemarili lastnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja in raziskovalnega dela, itd. Skratka evalvacija lastnega dela nam pomaga zagledati samega sebe, svojo vlogo in položaj, kot smo si ga postavili in ga v določenem času tudi uresničili (Resman, 1999). Evalvacija torej svetovalnemu delavcu omogoča ovrednotenje lastnega ravnanja, spoznavanja svoje moči in nemoči, kakovosti in nekakovosti, učinkovitost in neučinkovitost svojega dela.

### 9.5 Zakaj je evalvacija v slovenski praksi šibka točka?

Empirične ugotovitve o šibkosti evalvacije niso novost. Že Resman idr. (1999) so ugotavljali, da je evalvacija *najšibkejše področje* dela svetovalnih delavcev. Bezić idr. (2007) so pokazali, da je pomanjkanje časa eden ključnih razlogov, Vogrinc in Krek (2012) pa sta potrdila, da se stanje ni bistveno spremenilo. Gregorčič Mrvar idr. (2020) ugotavljajo, da dejavnosti načrtovanja in evalvacije zasedajo *skromno mesto* med nalogami svetovalnih delavcev, čeprav sta normativno predpisani.

Zakaj? Vzrokov je več in se prepletajo:

Prvič, **preobremenjenost s kurativnim delom**. Svetovalni delavci poročajo, da jih urgentne, individualne intervencije (učne težave, nasilje, krize) vzamejo večino časa. Ko je v ospredju reševanje konkretnih težav, sistemsko načrtovanje in vrednotenje odpadeta.

Drugič, **odsotnost uveljavljene evalvacijske kulture**. Evalvacija zahteva metodološko znanje, ki ga bodoči svetovalni delavci v izobraževanju pogosto ne pridobijo zadostno. Brez jasnih orodij in modelov ostaja evalvacija abstraktna dolžnost.

Tretjič, **nejasnost o tem, kaj sploh vrednotiti**. Izidi svetovalnega dela so pogosto subtilni in dolgoročni – spremembe v odnosih, dobrem počutju, šolski klimi. Teh ni mogoče izmeriti z enačbo. To ustvarja zmotni vtis, da evalvacija ni mogoča ali smiselna.

Četrtrič, **institucionalni pritiski**. Ravnatelji in šolske skupnosti pogosto ne spodbujajo sistematičnega vrednotenja, ker je to časovno potratno in ker rezultati niso vedno »lepi«.

Gregorčič Mrvar idr. (2020) tako povzemajo, da evalvacija ni luksuz, temveč pogoj za razvoj. Brez nje ni mogoče razlikovati med delom, ki deluje, in delom, ki zgolj polni delovni čas.

## 9.6 Vrste evalvacije v šolskem svetovalnem delu

V pedagoški in svetovalni literaturi ločujemo evalvacijo po več kriterijih. Vidiki, ki vplivajo na to, za katero vrsto evalvacije se bomo odločili, se nanašajo na vprašanja: Kaj bomo evalvirali? Koga bomo vključili? Ali gre za notranjega ali zunanjega evalvatorja? Katere metode raziskovanja bomo uporabili za zbiranje podatkov?

Za šolsko svetovalno delo so relevantni zlasti naslednji:

*Glede na časovni položaj:*

- *Formativna (sprotna) evalvacija* poteka med izvajanjem dejavnosti. Njen namen je sproti preverjati, ali aktivnosti potekajo v pravi smeri, in po potrebi prilagajati pristop. V svetovalnem delu se odraža npr. v vmesnih pogovorih s svetovancem, sprotne beleženju opazovanj ali vmesnih ocenah napredka.
- *Sumativna (zaključna) evalvacija* poteka ob koncu dejavnosti ali šolskega leta. Ocenjuje, v kolikšni meri so bili doseženi zastavljeni cilji, in zagotavlja podatke za poročila ter načrtovanje naslednjega cikla.

Namen formativne evalvacije je izpopolnjevanje dela, namen sumativne evalvacije pa je ugotavljanje učinkovitosti in kakovosti dela.

*Glede na predmet vrednotenja:*

- *Evalvacija procesov* – vrednotenje tega, *kako* je bilo delo izvedeno: ali je bila metoda primerna, ali je bil odnos z udeležencem produktiven, ali je bil pogovor strukturiran?

- *Evalvacija izidov* – vrednotenje tega, *čaj* je bilo doseženo: ali se je učenčev vedenje spremenilo, ali so se starši odzivali drugače, ali je šolska klima postala bolj vključujoča?
- *Evalvacija zadovoljstva* – zbiranje mnenj o zaznanem kakovosti dejavnosti s strani udeležencev (učencev, staršev, učiteljev). Je najpreprostejša, a hkrati najmanj zanesljiva.

*Glede na vir podatkov:*

- *Samoevalvacija* svetovalnega delavca – refleksija lastnega dela, ki jo pogosto podpira supervizija ali intervizija.
- *Zunanja evalvacija* – vključuje povratno informacijo ravnatelja, zunanjih strokovnjakov ali inšpekcije.
- *Participativna evalvacija* – vanjo so vključeni vsi zadevni akterji, vključno z učenci in starši. Gregorčič Mrvar idr. (2020) poudarjajo, da vključevanje staršev v evalvacijo dela svetovne službe šolskemu svetovalcu omogoča ovrednotenje lastnega ravnanja in izboljšanje delovnega načrta.

## 9.7 Metode zbiranja evalvacijskih podatkov

Ker so cilji svetovalnega dela raznoliki – segajo od individualnih srečanj do skupinskih programov in systemskega dela na ravni šole – tudi izbira evalvacijske metode ni nevtralna odločitev, temveč mora biti premišljeno usklajena z naravo dejavnosti, s katero zbiramo podatke, in z vprašanjem, na katerega iščemo odgovor (Bezić, Rupar in Škarič, 2003). V šolskem svetovalnem delu so smiselne naslednje metode:

**Vprašalniki in ankete** so pogosta in praktična oblika zbiranja povratnih informacij. Primerni so za vrednotenje skupinskih dejavnosti (preventivnih programov, delavnic), kjer je smiselno zbrati mnenja večjega števila udeležencev. Slabost je, da ne ujamejo globine izkušnje.

**Strukturirani pogovor oz. intervju** je primeren za bolj poglobljeno evalvacijo individualnega svetovalnega procesa ali pri delu s specifičnimi skupinami. Omogoča vpogled v perspektivo udeleženca, ki je za šolsko svetovanje pogosto bolj relevantna od kvantitativnih podatkov.

**Analiza dokumentacije** vključuje pregled zapisnikov srečanj, letnih poročil, izpiskov dejavnosti. Je hitra in ne obremeni udeležencev, a je omejena na tisto, kar je bilo dejansko zapisano.

**Opazovanje** je primerno pri skupinskih preventivnih programih ali pri posvetovalnem delu z učitelji. Svetovalec ali zunanji opazovalec beleži potek dejavnosti in vedenje udeležencev.

**Primerjava pred/po** (*pretest/posttest*) se uporablja pri strukturiranih programih, kjer je mogoče z istim instrumentom izmeriti stanje pred in po intervenciji (npr. znanje o nenasilni komunikaciji, stopnja anksioznosti, zaznano šolsko klimo).

Noben posamezen pristop ni zadosten sam po sebi – kakovostna evalvacija svetovalnega dela praviloma združuje več metod hkrati, saj šele njihova kombinacija omogoča celovitejši vpogled tako v procese kot v izide dela (Bezić, Rupar in Škarič, 2003; Programske smernice, 2024). Pri tem je ključno zavedanje, da nekaterih najpomembnejših učinkov svetovalnega dela – kakovosti odnosa, občutka sprejetosti, dolgoročnih sprememb v vedenju ali samopodobi – z nobeno od navedenih metod ni mogoče v celoti izmeriti, kar pa ne zmanjšuje njihovega pomena, temveč opozarja na meje vsakršnega vrednotenja (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

## 9.8 Evalvacija in etika

Evalvacija ni etično nevtralna dejavnost. Zbiranje podatkov o učencih, starših in učiteljih nalaga svetovalnem delavcu vrsto odgovornosti, ki izhajajo tako iz formalno-pravnih zahtev – zlasti iz načela varstva osebnih podatkov – kot iz strokovno-etičnih zavez, ki so temelj zaupljivega svetovalnega odnosa (Resman idr., 1999; Programske smernice, 2024):

- **Zaupnost:** Podatki, zbrani v okviru evalvacije, morajo biti ustrezno zaščiteni in ne smejo biti uporabljeni na način, ki bi posameznika izpostavil ali stigmatiziral.
- **Soglasje:** Pri evalvacijah, ki vključujejo neposredno zbiranje podatkov od učencev (zlasti mlajših), je potrebno soglasje staršev.
- **Poštenost pri poročanju:** Evalvacijska poročila morajo odražati dejansko stanje, tudi kadar ugotovitve niso laskave. Samoevalvacija, ki sistematično poudarja uspehe in zamolči neuspehe, ni evalvacija – je samopromocija.

- **Namen in uporaba podatkov:** Svetovalec mora biti jasno opredelil, za koga so podatki namenjeni in kako bodo uporabljeni – pred zbiranjem, ne po njem.

Upoštevanje teh etičnih zavez ni zgolj formalna zahteva, temveč pogoj za ohranjanje zaupanja, ki je temelj celotnega svetovalnega odnosa. Evalvacija, ki krši zaupnost ali je namenjena upravičevanju obstoja službe namesto njenemu izboljšanju, spodkopava prav tisto, kar šolska svetovalna služba gradi z vsakodnevnim delom (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

## 9.9 Sklep

Načrtovanje in evalvacija sta pogosto tisti področji svetovalnega dela, ki v vsakodnevni praksi prve odpadeta pod pritiskom urgentnih intervencij in individualnih stisk. A prav to poglavje nas opominja, da brez sistematičnega načrtovanja svetovalno delo ostaja reaktivno in nesistematično, brez evalvacije pa ne moremo vedeti, ali je bilo učinkovito – in torej tudi ne, kako ga izboljšati.

Spoznali smo štiri temeljne korake, ki usmerjajo delovanje šolske svetovalne službe: analizo stanja, opredelitev ciljev in načrta dela, sprotno spremljanje procesa ter evalvacijo doseganja ciljev. Ti koraki niso birokratska obveznost, temveč strokovna osnova, ki daje smer vsemu preostalemu delu in zagotavlja njegovo kakovost. Letni delovni načrt pri tem ni zgolj administrativni dokument – je živo orodje, ki odraža prioritete šole in svetovalnega delavca ter se sprotno preverja in dopolnjuje.

Evalvacija v slovenski praksi ostaja sistematično šibko področje, kar empirični podatki dosledno potrjujejo. Razlogi so znani – preobremenjenost, odsotnost evalvacijske kulture, nejasnost o tem, kaj in kako vrednotiti. A prav poznavanje različnih vrst in metod evalvacije, ki smo jih spoznali v tem poglavju, je prvi korak k spremembi te prakse. V naslednjem poglavju bomo to znanje preizkusili na enem od najbolj konkretnih področij svetovalnega dela – karierni orientaciji in poklicnih prehodih.

## ZAKLJUČNA VAJA: Oblikovanje minimalnega evalvacijskega načrta

### Cilj vaje

Preiti od abstraktnega razumevanja evalvacije k konkretni pedagoški praksi – sestaviti evalvacijski načrt za realno dejavnost.

### Navodilo (individualno ali v parih, 20–25 minut)

Izberite eno od spodnjih dejavnosti (ali predlagajte svojo):

- A) Skupinski preventivni program za učence 7. razreda na temo spletne varnosti (5 srečanj po 45 minut).
- B) Serija treh informativnih srečanj za starše prvošolcev ob vstopu v šolo.
- C) Posvetovalno srečanje z razrednikom o učencu z učnimi težavami.

Za izbrano dejavnost sestavite minimalni evalvacijski načrt, ki vsebuje:

Element:	Vaš odgovor:
Cilji dejavnosti (kaj hočete doseči?)	
Kaj boste vrednotili? (proces, izid, zadovoljstvo?)	
Metoda zbiranja podatkov (vprašalnik, pogovor, opazovanje...)	
Kdaj? (med dejavnostjo, po zaključku, čez mesec?)	
Koga vključite? (učenci, starši, učitelj, samoevalvacija?)	
Kako boste uporabili ugotovitve? (za poročilo, za izboljšavo, za LDN?)	

### Skupinska razprava (10 minut)

Vsaka skupina/posameznik kratko predstavi svojo rešitev. Razpravljajte o naslednjih vprašanjih:

- Katera metoda evalvacije se vam zdi najprimernejša in zakaj?
- Na kateri element evalvacije ste pri sestavljanju načrta pozabili ali ga spregledali?
- Kje so meje tega, kar je z evalvacijo sploh mogoče ugotoviti?

### Refleksija za zaključek

Zabeležite eno stvar, ki ste jo v tem poglavju spoznali na novo, in eno vprašanje, ki vam je ostalo odprto.

## DOMAČA NALOGA

Izberite eno od nalog.

### **Možnost A:**

Poiščite javno dostopen letni delovni načrt (LDN) katere koli osnovne ali srednje šole v Sloveniji ali ga pridobite na šoli, kjer opravljate prakso. Preberite razdelek, ki se nanaša na delo šolske svetovalne službe, in napišite kratko pisno analizo (500–700 besed), ki odgovori na naslednja vprašanja:

- Ali je LDN strukturiran v skladu s štirimi koraki, ki jih predpisujejo Programske smernice (2024): analiza stanja, opredelitev ciljev, sprotno spremljanje, evalvacija? Katere elemente prepoznate in kateri manjkajo?
- Ali so zastavljeni cilji merljivi? Izberite dva konkretna cilja iz LDN in ocenite, ali bi ju bilo mogoče evalvirati in kako.
- Kaj vam LDN pove o tem, katere dejavnosti so prioritete na tej šoli? Kaj bi po vašem mnenju manjkalo ali bi moralo biti bolj zastopano?
- Analizo zaključite z enim odstavkom refleksije: Kaj vas je pri pregledovanju LDN presenetilo ali spodbudilo k razmisleku?
- Obseg: 500–700 besed. Oblika: esejsko, ne seznam. Priložite: Naslov in spletni naslov LDN, ki ste ga analizirali.

### **Možnost B: Minimalni evalvacijski načrt za konkretno dejavnost**

Izberite eno konkretno dejavnost šolske svetovalne službe iz spodnjega seznama ali predlagajte svojo:

- Skupinski preventivni program za učence 7. razreda na temo medvrstniškega nasilja (4 srečanja)
- Delavnica za starše na temo postavljanja meja v digitalni dobi (1 srečanje)
- Individualno karierno svetovanje učencem 9. razreda ob vpisu v srednjo šolo
- Posvetovalno srečanje z razrednikom o učencu z učnimi težavami
- Sprejem in vključevanje novincev v šolo ob začetku šolskega leta

Za izbrano dejavnost sestavite pisni minimalni evalvacijski načrt, ki vsebuje vse naslednje elemente:

Element evalvacijskega načrta	Vaša opredelitev
Opis dejavnosti — kaj, kdo, kdaj, kako pogosto	
Cilji dejavnosti — kaj želite doseči? (2–3 konkretni, merljivi cilji)	
Predmet evalvacije — kaj boste vrednotili: proces, izide ali zadovoljstvo?	
Metoda zbiranja podatkov — kateri instrument in zakaj ravno ta?	
Časovnica — kdaj boste zbirali podatke (med dejavnostjo, po zaključku, s časovnim zamikom)?	
Vir podatkov — koga vključite: učenci, starši, učitelji, samoevalvacija?	
Morebitne omejitve — kaj ne boste mogli izmeriti in zakaj?	
Uporaba ugotovitev — kako bodo rezultati vplivali na nadaljnje načrtovanje?	

Tabeli dodajte kratko utemeljitev (200–300 besed), v kateri pojasnite, zakaj ste izbrali ravno to metodo zbiranja podatkov in kakšne etične premisleke ste upoštevali pri zasnovi načrta.

Obseg: Izpolnjena tabela + 200–300 besed utemeljitve. Oblika: Tabela in tekoče pisana utemeljitev. Opomba: Naloga se vsebinsko navezuje na zaključno vajo iz tega poglavja – pri pisanju jo lahko uporabite kot izhodišče, a jo vsebinsko poglobite in pisno utemeljite.

## Uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

### Temeljna slovenska literatura

- Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Temeljni praktični priročnik za načrtovanje in evalvacijo šolskega svetovalnega dela v slovenskem kontekstu. Nepogrešljivo izhodišče za razumevanje tega področja.
- Bizjak, C. (2019). *Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev*. Zavod RS za šolstvo.
- Vsebuje praktične predloge in orodja za načrtovanje in spremljanje dela.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K/d985e9fc-87d8-4509-8165-97bad1eb546c/PDF>
- Aktualna empirična monografija, ki med drugim izpostavi, da sta načrtovanje in evalvacija sistemsko šibki področji svetovalnega dela v slovenskih šolah.
- Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf>
- Analiza stanja v vrtcih z aplikativnimi priporočili, ki so prenosljiva tudi v šolski kontekst.
- Programske smernice za delo svetovalnih delavcev v programih vzgoje in izobraževanja* (2024). Zavod RS za šolstvo.
- Normativni okvir, ki določa štiri temeljne korake delovanja in vlogo LDN. Obvezno branje.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (ur.) (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.
- Temeljna monografija slovenskega šolskega svetovalnega dela; vsebuje poglavja o načrtovanju, evalvaciji in razvojno-preventivnem delovanju.

- Resman, M. (1999). Načrtovanje in evalvacija dela svetovalne službe. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič-Vogrincič, G. in Musek, J. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 193–201). Zavod RS za šolstvo.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje šolske svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.  
Dostopno: <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/download/140/335/301-1?inline=1>
- Empirična študija, ki dokumentira stanje evalvacijske prakse v šolah in potrjuje ugotovitve o njeni sistematični šibkosti.

### Tuja literatura

- Dimmitt, C., Carey, J. C. in Hatch, T. (2007). *Evidence-Based School Counseling: Making a Difference with Data-Driven Practices*. Corwin Press.
- Praktičen vodnik za evalvacijo, ki temelji na podatkih (*data-driven*) in je namenjen svetovalnim delavcem v šolah.
- Gysbers, N. C. in Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program* (5. izd.). American Counseling Association.
- Uveljavljeni ameriški priročnik za sistemsko načrtovanje in evalvacijo celostnega programa šolskega svetovalnega dela; uvaja model ASCA National Model.
- Stufflebeam, D. L. in Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.
- Obsežen pregled evalvacijskih modelov (vključno s CIPP-modelom), ki so prenosljivi v pedagoški in svetovalni kontekst.

### Revije in spletni viri

- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije – <https://www.svetovalnidelavec.si/>
- Strokovno združenje, obvestila o aktualnih izobraževanjih za svetovalne delavce v Sloveniji.
- Šolsko svetovalno delo* – <https://www.zrss.si/revije/solsko-svetovalno-delo/>
- Slovenska strokovna revija s pogostimi prispevki o svetovalnih tehnikah in spretnostih v praksi.
- Zavod RS za šolstvo* – <https://www.zrss.si>
- *Strokovna gradiva in podporni dokumenti za svetovalne delavce*.

## POGLAVJE 10:

# Profesionalni razvoj šolskega svetovalnega delavca in pomen supervizije, intervizije

## 10.1 Uvod

Skrb za profesionalni razvoj je eno izmed temeljnih načel dela šolskih svetovalnih delavcev in njihova osrednja etična odgovornost (Etični kodeks ..., 1998; Programske smernice, 2024). Od šolskih svetovalnih delavcev se pričakuje, da se nenehno izobražujejo in usposablajo, vključujejo nova znanja v svojo prakso ter stalno razvijajo svoje strokovne kompetence kot odziv na spreminjajoče se izobraževalne zahteve (Etični kodeks ..., 1998; Programske smernice, 2024; prim. ASCA Ethical Standards for School Counselors, 2022). Nenehen strokovni razvoj svetovalnim delavcem omogoča, da se učinkovito in kakovostno odzivajo na razvijajoče se učne, socialne in čustvene potrebe učencev ter na spremembe v izobraževalnih sistemih.

Delo šolskih svetovalnih delavcev se je v zadnjih desetletjih precej spremenilo in prilagodilo hitro spreminjajočemu se izobraževalnemu okolju. Kot poudarjajo različni avtorji (pri nas Gregorčič Mrvar idr., 2020; Kokol in Javornik, 2022; v tujini

Bettters-Bubon idr., 2021), se danes šolski svetovalni delavci soočajo s kompleksnim šolskim okoljem, ki združuje svetovalno delo z raznolikimi, dinamičnimi drugimi vlogami na področju izobraževanja, npr. vključevanja v pedagoško vodenje šole. Ta razvoj odraža širše družbene, tehnološke in kulturne spremembe, ki izzivajo tradicionalne opredelitve poklica ter hkrati širijo njegov obseg dela in pričakovanja (prim. v tujini Bettters-Bubon idr., 2021). Šolski svetovalni delavci delujejo na presečišču potreb posameznih učencev in drugih akterjev v šoli ter zahtev izobraževalnega sistema. Raznolikost vlog svetovalnih delavcev (Gregorčič Mrvar idr., 2022; Harris, 2013; Howell idr., 2007), ki pogosto vključujejo tudi številne nesvetovalne naloge, dodatno povečuje kompleksnost njegovega dela, saj zmanjšuje možnost osredotočanja na prvenstvene funkcije – razvojno, vzgojno, preventivno delo (Chandler idr., 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2022). Maor in Hemi (2021) sta ugotovila, da stresorji, povezani z nesvetovalnimi nalogami, bolj prispevajo k izgorelosti kot tisti, povezani s svetovalnim delom. Howell idr. (2007) poudarjajo potrebo, da svetovalni delavci sledijo dobrim praksam, pridobivajo nova znanja in skrbijo za lastno dobrobit, da lahko učinkovito obvladujejo svoje večplastne vloge.

Šolski svetovalni delavec dela torej z ljudmi v stiski, pogosto v etično zapletenih situacijah, pod pritiskom visokih pričakovanj s strani vodstva, učiteljev, staršev in učencev hkrati. Prav zato je skrb za lasten profesionalni razvoj, za psihično higieno in za kakovost lastnega dela ne le priporočljiva, temveč strokovna obveznost. Programske smernice (2024) med nalogami lastnega profesionalnega razvoja svetovalnega delavca eksplicitno navajajo vključitev v edukativno supervizijo, intervizijo in druge oblike profesionalne podpore pri reševanju intenzivnih, kompleksnih izzivov pri delu. S tem supervizija ni opredeljena kot osebna odločitev posameznika, temveč kot strukturni del poklicnega delovanja vsakega svetovalnega delavca.

To poglavje bo odgovorilo na vprašanja: Kaj supervizija v pedagoškem kontekstu sploh je – in česa ni? Kako se razlikuje od intervizije in mentorstva? Katere funkcije opravlja? Kakšne so njene oblike? In zakaj sta profesionalni razvoj in skrb za lastno duševno zdravje neločljivo povezana z etično kakovostnim svetovalnim delom?

**VAJA ZA OGREVANJE:****»Ko sem bil preveč znotraj« (aktivacija osebne izkušnje)  
Razmišljanje ob izseku****Cilj vaje**

Aktivirati osebno izkušnjo čustvene preobremenjenosti pri delu z ljudmi in jo konceptualizirati kot izhodišče za razumevanje pomena supervizije.

**Navodilo (individualno, 8 minut)**

Spomnite se situacije – iz pedagoškega usposabljanja, dela z otroki, prostovoljstva ali katerekoli izkušnje dela z ljudmi, ko ste imeli občutek, da ste »preveč znotraj problema«: da vas je situacija čustveno prevzela, da niste vedeli, kako naprej, ali da ste si po koncu situacije mislili »nisem reagiral prav«.

Pisno odgovorite na naslednja vprašanja:

1. opišite situacijo na kratko (brez imen), aj se je dogajalo;
2. kakšne čustvene ali miselne reakcije ste doživeli (strah, nemoč, jeza, sočutje, ki je »prešlo mejo« ...);
3. s kom ali s čim ste si pomagali, da ste situacijo predelali; ste se z nekom pogovorili, pisali dnevnik, ali ste jo preprosto »pustili za sabo«;
4. kaj bi po vašem mnenju v takšni situaciji potrebovali, pa tega ni bilo?

**Skupinska razprava (10 minut)**

V parih izmenjajte izkušnje (brez razkrivanja osebnih podatkov tretjih). Skupaj identificirajte: *kakšna bi bila idealna oblika podpore za predelavo takšne izkušnje?*

Razred skupaj primerja ideje. Izvajalec zabeleži ključne besede na tablo – te bodo izhodišče za teorijo, ki sledi.

**Opomba:** Vaja ni terapevtska. Njen namen je kognitivno-čustvena priprava na razumevanje supervizije, ne razreševanje osebnih težav v skupini.

## 10.2 Profesionalni razvoj svetovalnega delavca

Profesionalni razvoj svetovalnega delavca je vseživljenjski proces, ki vključuje formalne in neformalne učne izkušnje ter podpira osebno, strokovno in socialno rast (Day, 1999; Hargreaves in Fullan, 2012; OECD, 2019; Valenčič Zuljan, 1999). Gre za »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem strokovnjaki osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso; gre za proces, ki vključuje osebno, poklicno in družbeno dimenzijo« (Valenčič Zuljan, 1999, str. 131). Raziskave poudarjajo, da se strokovno učenje razteza od začetnega izobraževanja do nadaljnjega strokovnega usposabljanja ter je tesno prepleteno z osebnimi in poklicnimi izkušnjami strokovnjakov (Feiman-Nemser, 2001; Putnam in Borko, 2000).

Programske smernice (2024) opredeljujejo lastni profesionalni razvoj kot eno od nalog svetovalnega delavca na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in navajajo konkretne dejavnosti:

Formalne oblike: nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki temelji na empiričnih dokazih; vključevanje novih znanj in kompetenc v prakso; skrb za lastno poklicno kariero (portfolio, letni pogovori z vodstvom).

Neformalne in kolegialne oblike: vključitev v edukativno supervizijo in intervizijo; pisanje dnevnika in druge oblike refleksije; mentorstvo študentom in pripravnikom; povezovanje s svetovalnimi delavci v aktivih in stanovskih združenjih.

Samorefleksija in skrb za lastno integriteto: pisanje strokovnih in refleksivnih dnevnikov, analiza lastnih subjektivnih teorij o vzgoji in učenju, sledenje strokovni literaturi in aktualnim razmeram v stroki.

## 10.3 Poklicna identiteta svetovalnega delavca

S profesionalnim razvojem je tesno povezana poklicna identiteta – relativno trdna, a hkrati razvijajoča se podoba sebe kot strokovnjaka. Za šolske svetovalne delavce je vprašanje poklicne identitete posebej kompleksno, ker so po profilu različni (pedagogi, psihologi, socialni delavci, socialni pedagogi), a opravljajo v marsičem podobne naloge. Gregorčič Mrvar in Resman (2019) ugotavljata, da so pedagogi kot

šolski svetovalni delavci pogosto v tveganju, da se preveč identificirajo z učiteljsko vlogo, manj pa z identiteto svetovalnega delavca.

Razvoj poklicne identitete poteka prek: refleksije lastnih vrednotnih izhodišč, soočanja z etičnimi dilemami, gradnje strokovne samozavesti prek uspešnih intervencij, iskanja ravnotežja med osebno in poklicno dimenzijo ter vključevanja v strokovno skupnost (aktivni, združenja, supervizija).

#### **10.4 Supervizija: pojem, izvor in pedagoška opredelitev**

Modeli profesionalnega razvoja svetovalnih delavcev refleksijo dosledno umeščajo med osrednje mehanizme strokovne rasti. Rønnestad idr. (2019) v svojem razvojnem modelu poudarjajo, da svetovalni delavci skozi kariero prehajajo skozi več razvojnih faz, pri čemer refleksivna praksa pomembno prispeva k ohranjanju kontinuiranega razvoja ter preprečevanju stagnacije.

Refleksija se v tem okviru razume kot ena ključnih kompetenc profesionalnega razvoja, ki predstavlja nasprotje nekritičnega vztrajanja pri ustaljenih vzorcih vedenja. Opredelimo jo kot proces ozaveščanja lastnih občutkov, mišljenja in vedenja z namenom, da posameznik prihodnje izkušnje interpretira in obravnava na višji ravni razumevanja (Košir, 2013). V praksi se refleksija najpogosteje uresničuje skozi strukturirane oblike strokovne podpore, med katerimi izstopata supervizija in intervizija kot uveljavljeni metodi poklicne refleksije.

Beseda *supervizija* izvira iz latinščine: *super* (nad) in *videre* (zreti, gledati). V izvirnem pomenu je torej označevala nadzorovanje oz. kontrolo nad delom — in ta zgodovinski pomen še danes povzroča zmedo. V šolskem in svetovalnem kontekstu supervizija *ni nadzor*, temveč **reflektiran, strukturiran in strokovno voden proces učenja in podpore**, ki svetovalcu omogoča pogled na lastno poklicno delovanje *od zunaj* in s tem razvijanje kompetenc ter ohranjanje poklicne integritete (Kovač, 2013; Resman, 2000).

Supervizija v pedagoškem in svetovalnem delu je torej proces, v katerem izkušen strokovnjak (supervizor) ali enakopravni kolegi skupaj z nadzorovanim (supervizantom) reflektirajo poklicne izkušnje, analizirajo primere iz prakse, preučujejo lastne reakcije in razvijajo nova znanja ter strategije delovanja.

Ključne prvine supervizije (gl. Kovač, 2013):

1. Supervizija je **proces učenja** – ne kritika in ne terapija.
2. Je **analiza poklicnega polja** – preučujemo delo, ne osebe.
3. Je **evalvacija lastne udeležbe** v tem polju – kako jaz reagiram, kaj prenesem v situacijo.
4. Je **usmerjena na odnose in procese** v odnosih s svetovanci.
5. Je **usmerjena na skupinsko dinamiko** – kako delujemo v timu.

**Najpogostejša napačna razumevanja:** Supervizija ni enaka psihoterapiji (čeprav ima terapevtske učinke), ni nadzorni pregled dela s strani ravnatelja in ni mentorstvo (čeprav ima nekatere skupne prvine). Ključna razlika od psihoterapije je v tem, da je supervizija usmerjena na poklicno delovanje, ne na osebno psihopatologijo (gl. tudi Resman, 2000).

#### 10.4.1 Tri funkcije supervizije

Klasična trifunkcijska opredelitev supervizije izhaja iz dela Alfreda Kadushina (1976) in je v slovensko literaturo prešla prek socialne pedagogike in socialnega dela. V pedagoškem kontekstu jo podrobno obravnava tudi Kovač (2013). Vse tri funkcije so prisotne v vsaki superviziji, supervizor pa se v različnih obdobjih in situacijah pojavi v vseh treh vlogah.

##### Edukativna ali formativna funkcija

Edukativna funkcija se nanaša na **razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti** superviziranega prek preučevanja njegovega dela s svetovanci. Gre za spoznavanje lastnih močnih in šibkih področij, za razvoj razumevanja poklicnih postopkov in pridobivanje novih informacij ter spretnosti ter za analizo lastnega dela. V tej funkciji supervizija deluje kot oblika strukturiranega učenja iz lastne prakse — kar jo dela bistveno drugačno od formalnega izobraževanja.

##### Podporna funkcija

Podporna funkcija se nanaša na **ozaveščanje čustvene plati dela** s svetovanci. Svetovalec mora čustva »predelati«, če se ne želi pretirano identificirati s svetovancem ali ob sebi pustiti travm, s katerimi se srečuje pri delu. Nepredelana

čustva vodijo v sindrom poklicnega izgorevanja (*burnout*). Supervizijska skupina ali individualna supervizija omogoča svetovalcu vzpostavljanje distance in s tem presojanje lastnih strokovnih postopkov v smislu »pogleda od zgoraj«. Ta funkcija je v šolskem svetovalnem delu posebej pomembna, ker se svetovalec redno sooča z intenzivnimi čustvenimi obremenitvami – nasilje, zanemarjenost, stiske, žalovanje.

### **Vodstvena ali normativna funkcija**

Vodstvena funkcija zagotavlja **nadzor kakovosti dela z ljudmi**. V ospredju je usmerjanje, vrednotenje dela svetovalcev znotraj določene organizacije, skrb za etičnost dela in upoštevanje standardov stroke. Primer je mentorstvo mentorja s pripravnikom ali ravnateljev letni pogovor s svetovalnim delavcem. Ta funkcija je v šolskem kontekstu najpogosteje pomešana z »nadzorniškimi« pojmovanjem supervizije – a bistvena razlika je v tem, da je normativna supervizija usmerjena k razvoju kakovosti, ne k sankcioniranju posameznika.

#### **10.4.2 Vrste supervizije**

##### **Individualna supervizija**

Individualna supervizija poteka med supervizorjem in enim supervizantom. Gre za intenziven odnos z intenzivnimi prenesenimi mehanizmi (transfornimi dinamikami). Razlogi za individualno supervizijo so različni: potreba po konzultaciji pri zahtevnem primeru, različna pričakovanja okolice do svetovalca ali potreba po globoki osebni refleksiji.

Individualna supervizija poteka v štirih fazah:

1. Formulacija cilja in oblikovanje supervizijskega dogovora – kaj bomo obravnavali, kako bo potekal proces.
2. Predstavitve problema superviziranta – opis konkretnega primera ali situacije iz prakse.
3. Evalvacija oz. ovrednotenje predstavljenega gradiva – skupna analiza, prepoznavanje vzorcev, čustvenih odzivov, alternativnih interpretacij.
4. Načrtovanje nadaljnjega srečanja in prenos naučenega v poklicno delovanje – konkretni zaključki in koraki naprej.

## Skupinska supervizija

Skupinska supervizija je v praksi šolskih svetovalnih delavcev bolj razširjena od individualne, ker je dostopnejša, ekonomičnejša in omogoča večje število perspektiv na isti problem.

Prednosti skupinske supervizije so: več alternativnih pogledov na isti problem, učenje drug od drugega, ekonomičnost in nižji stroški. Slabosti so: manjša možnost člana, da pride na vrsto za analizo lastnega dela, možnost tekmovalnega duha ter vpliv slabe skupinske dinamike.

Skupinska supervizija poteka v štirih fazah:

1. Predstavitve posameznikovega problema pred skupino.
2. Zrcaljenje slišane pri vseh članih – vsak pove, kaj je slišal, čutil, opazil.
3. Skupinska diskusija – kognitivna obravnava primera, iskanje alternativ.
4. Diskusija o ravnanju – skupina ponudi možnosti, a se odloči supervizant sam.

## Supervizija tima

Supervizija tima je posebna oblika skupinske supervizije, ki poteka v okviru določene ustanove (vrta, šole). Usmerjena je na delovanje tima kot celote, ne le na posamezne primere. Poudarjena področja so: spreminjanje programov, spreminjanje medčloveških odnosov, povečevanje strokovne avtonomije in krepitev šolske kulture.

Tim se odloči za supervizijo, kadar so prisotni naslednji znaki: premajhna učinkovitost tima, konflikti, nerazumevanje, tekmovalnost in nasprotja v skupini ali nespodbudna klima v skupini. V šolskem kontekstu je supervizija tima dragoceno orodje za krepitev timske kulture ŠSS, zlasti v šolah, kjer deluje večji in interdisciplinarni tim svetovalnih delavcev.

### 10.5 Intervizija – vrstniška supervizija

Intervizija (imenovana tudi *vrstniška supervizija*, *laična supervizija* ali *parasupervizija*) je oblika vzajemne profesionalne refleksije, pri kateri strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti skupaj reflektirajo poklicne izkušnje. Ni prisoten

izkušenejši supervizor – udeleženci so enakovredni partnerji v lastnem profesionalnem razvoju.

Intervizija v slovenskem prostoru pogosto poteka v obliki aktivov šolskih svetovalnih delavcev – rednih srečanj svetovalnih delavcev iz istega ali bližnjih zavodov, ki si izmenjujejo izkušnje, razpravljajo o primerih in skupaj iščejo rešitve. Programske smernice (2024) med nalogami lastnega profesionalnega razvoja navajajo *povezovanje s svetovalnimi delavci izven vzgojno-izobraževalnega zavoda v obliki aktivov in stanovskih združenj* – kar je v bistvu institucionalizirana oblika intervizije.

Prednosti intervizije so: demokratičnost (ni hierarhičnega odnosa), nizki stroški, razvijanje kulture medsebojne strokovne podpore in krepitev kolegialne mreže. Omejitev je, da brez izkušenejšega supervizorja skupina ne more presegati skupne slepe pege – kar pomeni, da intervizija ne more nadomestiti supervizije, temveč jo dopolnjuje.

## 10.6 Mentorstvo in razlika s supervizijo

Mentorstvo je oblika profesionalnega razvoja, pri kateri izkušen strokovnjak (mentor) vodi manj izkušenelega kolega (mentoriranca) s ciljem razvijanja poklicnih kompetenc. V slovenskem šolskem sistemu je mentorstvo formalno urejeno v okviru pripravništva in uvajanja novih strokovnih delavcev.

Ključne razlike med supervizijo in mentorstvom prikazuje naslednja preglednica.

**Preglednica 3: Primerjava supervizije in mentorstva**

	Supervizija	Mentorstvo
<b>Usmeritev</b>	Na poklicno delovanje in refleksijo.	Na prenos znanja in uvajanje v delo.
<b>Cilj</b>	Razvoj, podpora, kakovost.	Uvajanje, poklicna socializacija.
<b>Odnos</b>	Bolj enakopraven (zlasti skupinska).	Hierarhičen (izkušeni → manj izkušeni).
<b>Vsebina</b>	Konkretni primeri iz prakse, čustveni odzivi.	Naloge, postopki, standardi, pravila.
<b>Kdaj</b>	Skozi celotno poklicno pot.	Zlasti v začetni fazi kariere.

Vir: Kobolt in Zorga (2006)

Ob koncu pa lahko omenimo tudi druge oblike profesionalnega razvoja, ki omenjeni metodi lahko dopolnjujejo. Gre za individualne oblike (Košir, 2013):

- pisanje dnevnika (smiselno je, da je svetovalec sposoben reflektiranja svojih notranjih stanj, sicer lahko dnevniški zapisi ostanejo na ravni poročanja, samoobtoževanja ali obtoževanja drugih);
- portfolio, kot mapa reprezentativnih pokazateljev dela svetovalca; zbiranje v nekem časovnem obdobju omogoča vpogled v profesionalni razvoj);
- vpogled v svoje delo se zgodi tudi spontano, brez sistematične refleksije, pri čemer je pomembno, da jih svetovalec zna izkoristiti za spremembo vedenja.

### 10.7 Poklicno izgorevanje – zakaj supervizija ni luksuz?

Poklicno izgorevanje (*burnout*) je stanje kroničnega poklicnega stresa, ki ga zaznamujejo tri dimenzije: čustvena izčrpanost (občutek, da nimamo več ničesar dati), depersonalizacija (oddaljenost, cinizem, zmanjšana empatija do tistih, ki jim pomagamo) in zmanjšano doživljanje poklicne učinkovitosti (občutek, da naše delo nima smisla ali učinka) (Maslach in Leiter, 1997).

Kovač (2013) v monografiji *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev* ugotavlja, da so šolski svetovalni delavci skupina z nadpovprečno izpostavljenostjo dejavnikom tveganja za izgorevanje: delajo z intenzivno čustveno vsebino, so pogosto izpostavljeni konfliktnim vlogam (hkrati morajo biti zavezani učencu, šoli, staršem in sistemu), imajo pogosto premalo časa za kakovostno opravljanje vseh nalog in so v šoli pogosto »edini, ki vedo vse«, kar ustvarja socialno izolacijo.

Programske smernice (2024) neposredno naslavljajo to tveganje z navedbo, da skrb za psihofizično (duševno) zdravje temelji na: poznavanju vpliva dolgotrajnega stresa in aktivnega soočanja z njim, poznavanju in upoštevanju svoje vloge in položaja v sistemu vzgoje in izobraževanja, razumevanju pomena dobrih medosebnih odnosov in prizadevanja zanje, ohranjanju zaupne socialne podpore ter premišljevanju o svoji avtonomiji, odgovornosti in integriteti.

Ključni varovalni dejavniki pred izgorevanjem so: jasne poklicne meje, redna supervizija ali intervizija, dobri kolegijski odnosi, jasna prioritizacija nalog (razvojna in preventivna dejavnost pred kurativno), realno postavljanje pričakovanj do sebe in primopredaja dokumentacije ob menjavah (Programske smernice, 2024).

## 10.8 Sklep

Profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, ki se ne zaključi z diplomo ali prvim zaposlitvenim letom. Je zaveza sebi, svoji stroki in ljudem, s katerimi delamo. S tem poglavjem zaokrožujemo učbenik kot celoto: od temeljnih pojmov in načel, prek spretnosti in modelov svetovalnega dela, načrtovanja in evalvacije, karijerne orientacije, dela z ranljivimi skupinami in šolske kulture – do skrbi za lastni profesionalni razvoj. Vse te teme so med seboj globoko povezane in se uresničujejo v istem prostoru: v šoli kot živi skupnosti, ki jo svetovalni delavec vsak dan soustvarja. Prav to je poslanstvo, h kateremu vas je ta učbenik pripravljajal.

Supervizija, intervizija in profesionalni razvoj niso privilegij tistih, ki imajo čas in sredstva – so strukturni del poklicnega delovanja vsakega svetovalnega delavca. To poglavje je pokazalo, da kakovostnega svetovalnega dela ni mogoče vzdrževati dolgoročno brez sistematične skrbi za lastno strokovno rast, psihično higieno in refleksijo lastne prakse.

Spoznali smo tri temeljne funkcije supervizije – edukativno, podporno in normativno – ter različne oblike, v katerih se pojavlja: od individualne in skupinske supervizije do supervizije tima in intervizije v okviru aktivov svetovalnih delavcev. Vsaka od teh oblik ima svoje prednosti in omejitve, skupno pa jim je, da svetovalcem omogočajo tisto, kar pri intenzivnem delu z ljudmi pogosto manjka: pogled na lastno delo od zunaj, prostor za predelavo čustvenih obremenitev in strokovno podporo pri reševanju zahtevnih situacij.

Poklicno izgorevanje ni znak šibkosti, temveč predvidljiva posledica dela v poklicih pomoči, kadar teh podpornih struktur ni ali so premalo izkoriščene. Jasne poklicne meje, realna pričakovanja do sebe, dobri kolegijski odnosi in redna supervizija ali intervizija so najpomembnejši varovalni dejavniki, ki jih je treba vzpostavljati zavestno in načrtno, ne šele takrat, ko je izgorevanje že prisotno.

## ZAKLJUČNA VAJA: Supervizijska vaja – analiza primera v skupini

### Cilj vaje

Izkustveno preizkusiti skupinsko supervizijo kot obliko strukturirane strokovne refleksije.

### Navodilo (45 minut)

Skupina se razdeli na skupinice po 5–6 udeležencev. Vsaka skupinica izvede eno »mini skupinsko supervizijo« v štirih fazah (kot opisano v teoriji). Eden od udeležencev prevzame vlogo moderatorja (ne supervizorja – udeleženci so si enakovredni).

### Gradivo za obravnavo (vsaka skupinica dobi eno situacijo):

**Situacija A** – Čustvena preobremenjenost Jana je šolska svetovalka na osnovni šoli. V enem tednu je imela tri intenzivne pogovore: z učenko, ki je povedala, da jo oče telesno kaznuje; z mamo, ki je jokala in prosila za nasvet, ker mož pije; ter z učiteljem, ki ji je zaupno povedal, da se sam počuti »na robu«. Jana vsak večer leži budna in misli na te pogovore. Čez vikend pošilja sporočila staršem. Sprašuje se, ali počne prav.

**Situacija B** – Konflikt vlog Miha je šolski pedagog. Ravnatelj mu je zaupal, da namerava enega od svetovalnih delavcev – Miho samega – premestiti na polni delovni čas k delu z učenci s posebnimi potrebami. Miha meni, da bo to ogrozilo razvojno-preventivno delo, a hkrati se zaveda, da se mora ravnatelju podrediti. Čuti tesnobo in nemoč.

**Situacija C** – Primanjkljaj kompetenc Saša dela na srednji šoli in se je znašla v pogovoru z dijakom, ki je nakazal samomorilne misli. Saša je naredila, kar je vedela – poklicala starše, obvestila ravnatelja, napisala poročilo. A zdaj dvomi: ali je naredila prav? Ali bi morala storiti kaj drugega? Počuti se, kot da »ne ve dovolj«.

### **Faze skupinske supervizije (po 10 minut vsaka)**

1. **faza:** Tisti, ki primer predstavlja (pripovedovalec), ga opiše brez prekinitev. Ostali poslušajo aktivno.
2. **faza:** Vsak udeleženec pove, kaj je slišal in kaj je začutil ob poslušanju. Ne interpretiramo – le zrcalimo.
3. **faza:** Skupna kognitivna obravnava: Kaj se dogaja? Kateri vzorci so vidni? Kateri varovalni dejavniki so prisotni? Kateri manjkajo?
4. **faza:** Pripovedovalec pove, kaj od slišane mu je koristilo. Skupina skupaj oblikuje en konkreten predlog za naprej.

### **Refleksija v skupnem krogu (10 minut)**

Vsaka skupina deli en ključni uvid. Skupaj razpravljajte: *Kaj je supervizija dala, česar individualna refleksija ne bi mogla?*

## **DOMAČA NALOGA**

### **Moj načrt profesionalnega razvoja**

#### **Namen naloge**

Razvijati zmožnost zavestnega in strateškega načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja ter reflektirati osebne vire in področja rasti.

#### **Navodilo**

Napišite osebni načrt profesionalnega razvoja za prvo leto dela na šoli (700–900 besed), strukturiran v naslednje dele:

#### **Del 1 – Kje sem zdaj: samorefleksija kompetenc (cca. 200 besed)**

Na podlagi vsega, kar ste se naučili v tem predmetu, iskreno ocenite:

- Katera področja šolskega svetovalnega dela se vam zdijo vaša močna stran? (Z utemeljitvijo.)
- Na katerih področjih opazate vrzeli ali negotovosti, ki bi jih morali razviti?
- Katera čustvena področja (strah, nelagodnost, pretirano sočutje ...) bi lahko ovirala vaše poklicno delovanje?

**Del 2 – Cilji in dejavnosti profesionalnega razvoja (približno 250 besed)**

Opreделите vsaj tri konkretne cilje za prvo leto:

- En cilj na področju strokovnega znanja (npr. poglobitev znanja o določeni skupini učencev, metodi, zakonodaji).
- En cilj na področju poklicnih spretnosti (npr. karierno svetovanje, skupinsko svetovanje, vodenje tima).
- En cilj na področju osebnega ravnotežja (npr. vzpostavitev rutine za profesionalno refleksijo).

Za vsak cilj navedite: *Kaj bom naredil?* (konkretna dejavnost) in *Kako bom vedel, da sem ga dosegel?* (merilo uspešnosti).

**Del 3 – Supervizija in intervizija v mojem razvoju (cca. 200 besed)**

Kako si zamišljate svojo vključenost v supervizijo in intervizijo v prvem letu dela? Odgovorite na:

- Ali bi iskali individualno ali skupinsko supervizijo? Zakaj?
- Katere aktivne mreže intervizije (aktivni, združenja) so vam dostopne?
- Katera področja bi najpogosteje prinašali v supervizijo?

**Del 4 – Vrednotenje in skrb za lastno duševno zdravje (cca. 250 besed)**

- Katere strategije za preprečevanje poklicnega izgorevanja nameravate vzpostaviti? Bodite konkretni (npr. »Vsak petek bom pisal kratek refleksivni dnevnik o tednu.«)
- Kje vidite meje med tem, kar je »vaš problem, ki ga nosite domov« in tem, kar je »problem, ki mu morate vzpostaviti poklicno distanco«?
- Kaj bi za vas pomenilo, da ste v prvem letu dela dobro skrbeli zase?

Nalogo oddate pisno, do naslednjega predavanja. Ni »pravilnega« odgovora – pomembna je iskrenost refleksije in kakovost argumentacije.

## Uporabljena literatura in viri za poglabljanje znanja

### Temeljna slovenska literatura

- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: izzivi in možnosti. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 28–49.
- Dejavniki, ovire in priložnosti za poklicni razvoj učiteljev v sodobnem izobraževalnem kontekstu, vključno z vlogo mentorstva in kolegialne podpore.
- Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998). Društvo šolskih svetovalnih delavcev.
- Temeljni normativni dokument slovenskega šolskega svetovalnega dela, ki opredeljuje etična načela in standarde ravnanja svetovalnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–23.
- Prispevek o poklicni identiteti svetovalnega delavca z vidika pedagoga.
- Kokol, K. in Javornik, M. (2022). Life-story method utilisation for professional development of high school counselors in Slovenia. *Psihološka obzorja*, 31, 462–471.
- Avtorici v empirični študiji aplicirata metodo poklicne biografije kot orodje za preučevanje profesionalnega razvoja svetovalnih delavcev v slovenskih srednjih šolah.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Subkulturni azil.
- Monografija sistematično obravnava socialne odnose med učenci v šolskem kontekstu, s posebnim poudarkom na vrstniških odnosih, socialni sprejetosti in izključenosti ter njihovem vplivu na učenčovo počutje in učno uspešnost.
- Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Monografija o superviziji in izgorevanju v šolskem svetovalnem delu; obsega empirično študijo in konceptualni okvir.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Kuntner, M. (2021). *Nekatere izbrane teme in aktualna problematika šolskega svetovalnega dela*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Poglavlja o sodobnih izzivih, kompetencah in psihičnem zdravju svetovalnih delavcev.
- Programske smernice za delo svetovalnih delavcev v programih vzgoje in izobraževanja* (2024). Zavod RS za šolstvo.
- Poglavlje o lastnem profesionalnem razvoju; normativna izhodišča za supervizijo in intervizijo.
- Resman, M. (2000). Supervizija — svetovanje, terapija, nadzor. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 72–91.
- Prispevek, ki kritično razmejuje supervizijo od terapije in nadzora v slovenskem pedagoškem prostoru.
- Rupar, B. (2014). Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije. *Socialna pedagogika*, 18(3/4), 223–241.
- Prispevek o superviziji kot orodju poklicnega razvoja z vidika pedagoške stroke.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Temeljno delo za kognitivni model poklicnega razvoja bodočih učiteljev, ki izhaja iz konstruktivistične paradigme in poudarja vlogo prepričan, pojmovanj in reflektivnega mišljenja v procesu profesionalnega zorenja. Ugotovitve kažejo, da je poklicni razvoj tesno povezan s kakovostjo izkušenj med praktičnim usposabljanjem ter sposobnostjo kritične refleksije lastne prakse.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Ključen prispevek o konceptih profesionalnega razvoja, ki so prenosljivi tudi na svetovalne delavce.

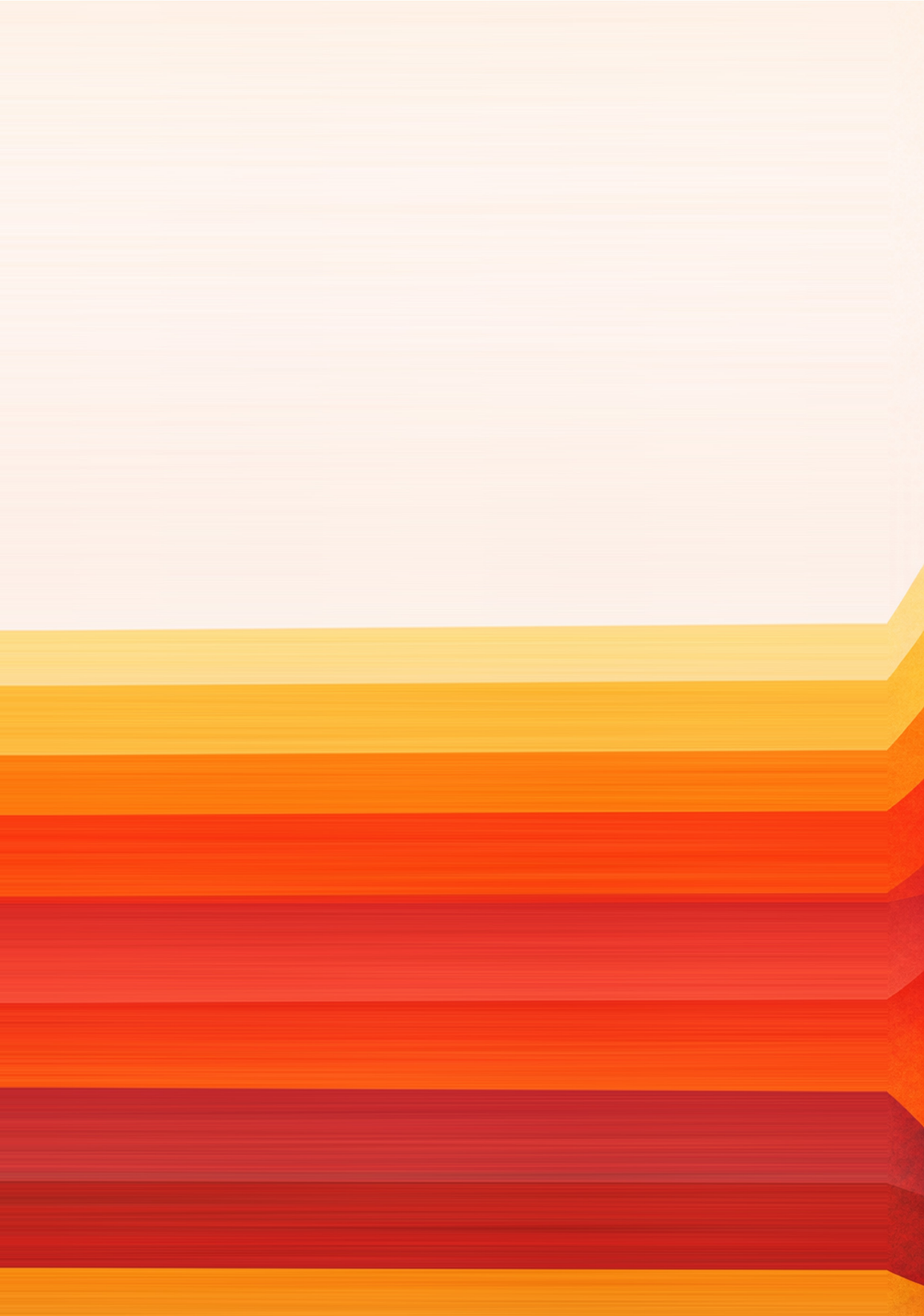
## Tuja literatura

- ASCA Ethical Standards for School Counselors (2022). [https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-\(1\)](https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-(1))
- Bernard, J. M. in Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision* (5th ed.). Pearson.  
→ Standardni ameriški priročnik o superviziji; obsega modele, metode in etiko supervizijskega procesa.
- Bettors-Bubon, J., Goodman-Scott, E. in Bamgbose, O. (2021). School counselor educators' reactions to changes in the profession: Implications for policy, evaluation, and preparation. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 3(2), 40–50.  
→ Fenomenološka raziskava zaznav izobraževalcev šolskih svetovalnih delavcev glede sprememb v poklicu; izpostavlja izzive poklicne identitete, zmanjšano vrednost šolskega svetovanja v stroki ter potrebo po krepitvi zagovorništvu.
- Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Davis, A. P., in Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the Counseling and Non-Counseling Roles of School Counselors. *Journal of school counseling*, 16(7). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182095>  
→ Empirična raziskava, ki analizira razmerje med svetovalnimi in nesvetovalnimi nalogami šolskih svetovalcev v ameriškem kontekstu.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.  
→ Obravnava profesionalnega razvoja učiteljev kot vseživljenjskega procesa, ki presega formalno izobraževanje in vključuje refleksivno prakso, neformalno učenje in medsebojno sodelovanje.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>  
→ Avtorica razvija koncept kontinuuma profesionalnega razvoja – od predpripravljalne faze prek začetnega usposabljanja do trajnega strokovnega izpopolnjevanja.
- Harris, B. (2013). *International school-based counselling: a scoping review*. British Association for Counselling & Psychotherapy and Department of Health. [https://www.academia.edu/48547005/School\\_based\\_counselling\\_internationally\\_a\\_scoping\\_review](https://www.academia.edu/48547005/School_based_counselling_internationally_a_scoping_review)  
→ Obsežen pregled šolskega svetovalnega dela v mednarodnem kontekstu, ki sistematično analizira stanje, modele in učinkovitost šolskega svetovanja v različnih državah.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions* (4th ed.). Open University Press.  
→ Najpomembnejša sodobna monografija o superviziji v poklicih pomoči; praktični in konceptualni vodnik.
- Howell, S. L., Bitner, K. S., Henry, N. J., Eggett, D. L., Bauman Jr., J., Sawyer, O., in Bryant, R. (2007). Professional development and school counsellors: A study of Utah school counselor preferences and practices. *Journal of School Counseling*, 5(2). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v5n2.pdf>  
→ Empirična študija, ki raziskuje preference in prakse profesionalnega razvoja šolskih svetovalcev v Utahu (ZDA). Rezultati kažejo na razkorak med formalnimi oblikami izobraževanja in dejanskimi potrebami svetovalcev v praksi ter poudarjajo pomen kolegialne podpore in supervizije.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work*. Columbia University Press.  
→ Klasično delo, ki je vzpostavilo trifunkcijsko opredelitev supervizije; izhodišče za vse nadaljnje razvoje teorije supervizije.
- Maor, R., in Hemi, A. (2021). Relationships between role stress, professional identity, and burnout among contemporary school counselors. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1597-1610. <https://doi.org/10.1002/pits.22518>  
→ Empirična študija, ki preučuje medsebojno povezanost vlognega stresa, poklicne identitete in izgorevanja pri šolskih svetovalcih.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Temeljna monografija o poklicnem izgorevanju; konceptualni okvir tridimenzionalnega modela. OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Putnam, R. T. in Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thin-king have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. doi:10.3102/0013189X029001004
- Obsežno mednarodno poročilo v okviru raziskave TALIS (Teaching and Learning International Survey), ki analizira profesionalni razvoj, delovne pogoje in poklicno zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev v več kot 40 državah. Za šolsko svetovalno delo je relevantno kot sistemski kontekst, v katerem deluje šolski svetovalni delavec, ter kot vir primerjalnih podatkov o kulturi profesionalnega razvoja v vzgoji in izobraževanju.
- Rønnestad M. H., Orlinsky D. E., Schröder T. A., Skovholt T. M., in Willutzki U. (2019). The professional development of counsellors and psychotherapists: Implications of empirical studies for supervision, training and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19, 214–230. <https://doi.org/10.1002/capr.12198>
- Skovholt, T. M. in Trotter-Mathison, M. (2016). *The Resilient Practitioner: Burnout and Compassion Fatigue Prevention and Self-Care Strategies for the Helping Professions* (3rd ed.). Routledge.
- Sodobno delo o preprečevanju izgorevanja in skrbi zase; posebej primerno za šolske svetovalce.

### Revije in spletni viri

- Hawkins & Shohet Supervision Resources – <https://www.supervisionandcoaching.com>
- Mednarodni vir za supervizijo v poklicih pomoči; modeli, orodja in primeri.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje – Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje – <https://www.gov.si teme/nadaljnje-izobrazevanje-in-usposabljanje-strokovnih-delavcev/>
- Katalog programov nadaljnega izobraževanja za strokovne delavce; vir za načrtovanje formalnih dejavnosti profesionalnega razvoja.
- NIJZ – Duševno zdravje – <https://www.nijz.si/sl/dusevno-zdravje>
- Gradiva in priporočila za skrb za duševno zdravje; koristno za preventivno razsežnost profesionalnega razvoja.
- Zavod RS za šolstvo – <https://www.zrss.si>
- Gradiva za profesionalni razvoj svetovalnih delavcev; informacije o študijskih skupinah in aktivih.



## Ob koncu začetka: refleksija in pogled naprej

Učbenik, ki ga zaključujete, vas je popeljal skozi temeljne pojme, načela, organiziranost in konkretne oblike šolskega svetovalnega dela. Od razumevanja šole kot skupnosti, ki jo svetovalni delavec soustvarja skupaj z vsemi njenimi člani, do opredelitve svetovanja kot procesa pomoči. Pot se je začela pri Pedičkovi viziji celostnega pogleda na učenca in pri Resmanovi konceptualizaciji šolskega svetovalnega dela kot sistemsko naravnane dejavnosti – in se zaključuje pri vprašanju, ki je najbolj osebno: kakšen strokovnjak želim postati in kako bom skrbel za svojo poklicno rast?

Vsako poglavje je bilo zasnovano kot celota zase: uvodna vaja za ogrevanje vas je pripravila na teoretične vsebine, poglobljena teorija je postavila strokovna in konceptualna izhodišča, praktične vaje in domače naloge pa so znanje prenašale v konkretne situacije. Izbor ključnih virov in literature ob vsakem poglavju vam omogoča samostojno poglobljanje in nadaljnje študijsko delo na področjih, ki vas še posebej zanimajo, ali v katerih prepoznate lastne vrzeli. Struktura učbenika ni bila naključna: izhajala je iz prepričanja, da se globoko učenje zgodi le takrat, ko teorija trči ob lastno izkušnjo in ko je znanje podvrženo kritičnemu premisleku – ne zgolj usvojenemu in reproduciranemu.

Rdeča nit, ki prepleta vsa poglavja, je napetost med kurativnim in razvojno-preventivnim pristopom. Šolsko svetovalno delo si prizadeva biti več kot reševanje kriz in individualnih stisk: je sistematično, načrtovano in evalvirano delo na ravni posameznika, oddelka, šole in skupnosti. Ta premik od »gašenja požarov« k proaktivnemu soustvarjanju pogojev za razvoj vsakega učenca ni le normativna zahteva programskih smernic, temveč temeljna strokovna in etična zaveza. Podatki, ki so jih zbrali Gregorčič Mrvar idr. (2020), kažejo, da ta premik v slovenski praksi še ni dokončno realiziran – in to je izziv, ki ga generacija bodočih svetovalnih delavcev, h kateri spadate vi, ne more prezreti.

Empatično poslušanje, parafraziranje in refleksija občutkov so dragocena orodja – toda le, kadar izhajajo iz resnične prisotnosti in spoštovanja sogovornika. Rogersova dediščina nas opominja, da ni tehnike, ki bi nadomestila kongruentnost, brezpogojno sprejemanje in empatijo kot živeto držo, ne kot naučen postopek. Spoznali ste tudi, da načrtovanje brez evalvacije ostane prazno: ne moremo vedeti, ali naše delo dosega namen, če ga ne vrednotimo sistematično in pošteno. Da je interdisciplinarno timsko delo prednost in ne zgolj organizacijska nujnost – saj pedagog, psiholog, socialni delavec in socialni pedagog skupaj vidijo tisto, česar nihče od njih ne bi zmožal sam. In da je skrb za lastni profesionalni razvoj ter duševno zdravje del poklicne odgovornosti, ne osebna odločitev, ki jo opravimo ali ne glede na razpoloženje.

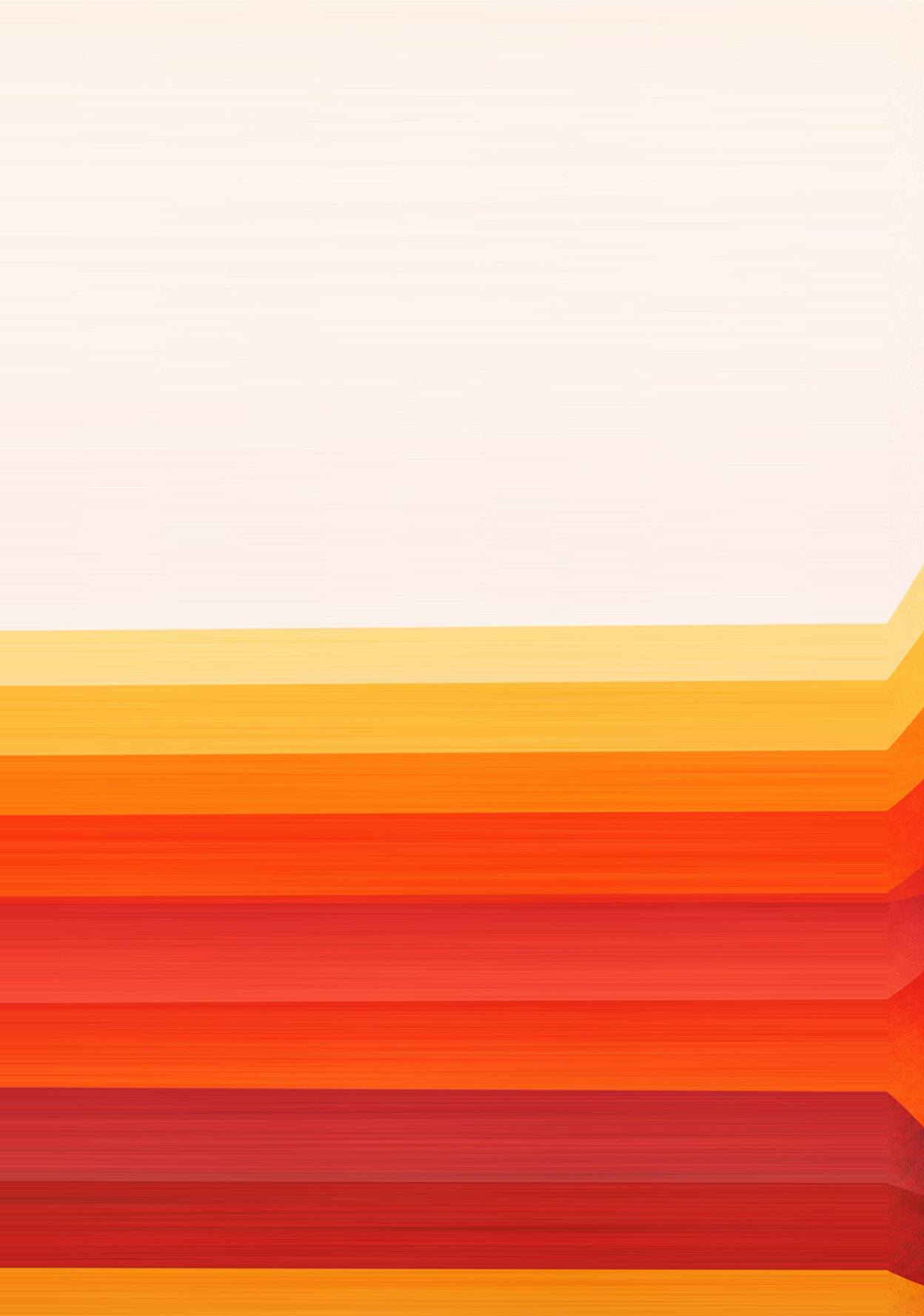
Posebej pomembno je, da ste spoznali kompleksnost dela z ranljivimi skupinami – nadarjenimi učenci, učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami, priseljenci, otroci iz socialno ogroženih družin. Vsaka od teh skupin zahteva drugačen strokovni pristop, a vse imajo skupen imenovalec: vsakemu otroku gre za dostojanstvo, sprejetost in možnost, da se razvija do svojih zmožnosti. Zagovorništvo, o katerem smo pisali v poglavju o ranljivih skupinah, ni zgolj ena od tehnik – je etično poslanstvo: biti glas tistih, ki ga v šolskem sistemu nimajo dovolj.

Šolsko svetovanje je dinamična disciplina, ki se razvija skupaj z družbenimi spremembami, novimi spoznanji stroke in vedno novimi izzivi, ki jih prinašajo otroci in mladostniki današnjega časa. Digitalizacija, duševnozdravstvena kriza med mladimi, naraščajoča raznolikost šolskih populacij, epidemične izkušnje, ki so razgalile ranljivosti celotnega sistema – to so konteksti, v katerih boste delali. Noben učbenik vam ne more ponuditi receptov za situacije, ki jih še ni. Lahko vam pa – in upava, da vam je – ponudi konceptualne okvire, ki vam bodo pomagali razumeti

nove situacije, etična izhodišča, ki vas bodo usmerjala v negotovosti, in zavedanje, da kakovostno šolsko svetovalno delo ni nikoli dokončano.

Učbenik je bil vaš spremljevalec pri prvi poglobitvi v to področje. Nadaljnje učenje bo potekalo v praksi, v dialogu z učenci, starši in kolegi, v superviziji in interviziji ter v vseživljenjski pripravljenosti, da svoje delo kritično sprašujete in razvijate. Pred vami so učenci, ki vas bodo čakali. Nekateri bodo prišli sami, drugi bodo poslani, tretji bodo potrebovali, da jih opazite sami. Vsi si zaslužijo svetovalnega delavca, ki je strokovno kompetenten, etično zrel in osebno prisoten. Takšni strokovnjaki ne nastanejo čez noč – nastajajo skozi leta izkušenj, refleksije in poguma, da se soočijo tako s svetovancem kot s samim seboj.

Ta učbenik se torej ne zaključuje – zaključuje se le ta faza vašega učenja. Kar sledi, je začetek.



# VLOGA PEDAGOGINJ IN PEDAGOGOVI V ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE: OD POSAMEZNIKA DO SKUPNOSTI – VISOKOŠOLSKI UČBENIK ZA PREDMETE S PODROČJA SVETOVALNEGA DELA

MARIJA JAVORNIK,<sup>1</sup> PETRA GREGORČIČ MRVAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija  
marija.javornik@um.si

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija  
petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si

Učbenik Vloga pedagoginj in pedagogov v šolski svetovalni službi: od posameznika do skupnosti je primarno namenjen študentom pedagogike, ki se pripravljajo na vlogo šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Zasnovan je v skladu s posodobljenimi Programskimi smernicami svetovalnega dela (2024) in aktualno domačo ter mednarodno strokovno literaturo. V desetih poglavjih sistematično obravnava temeljne pojme in načela šolskega svetovalnega dela, organiziranost in položaj šolske svetovalne službe, temeljne spretnosti svetovalnega delavca, vrste in modele svetovalnega dela, načrtovanje in evalvacijo, karierno orientacijo, delo z ranljivimi skupinami, šolsko kulturo in klimo ter supervizijo in profesionalni razvoj. Posebnost učbenika je didaktična struktura, ki pri vsakem poglavju vključuje vajo za ogrevanje, poglobljeno teorijo, zaključno vajo ter izbor literature za poglobljanje.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.7.2026](https://doi.org/10.18690/um.ff.7.2026)

ISBN  
978-961-299-157-9

#### Ključne besede:

šolsko svetovalno delo,  
šolska svetovalna služba,  
pedagog,  
svetovalec,  
programske smernice,  
kompetence svetovalnega  
delavca,  
karierna orientacija,  
inkluzija,  
šolska kultura,  
supervizija



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.7.2026](https://doi.org/10.18690/um.ff.7.2026)

ISBN  
978-961-299-157-9

# SCHOOL COUNSELLING FOR PEDAGOGY STUDENTS: FROM THE INDIVIDUAL TO THE COMMUNITY – UNIVERSITY TEXTBOOK FOR COURSES IN THE FIELD OF COUNSELLING

MARIJA JAVORNIK,<sup>1</sup> PETRA GREGORČIČ MRVAR<sup>2</sup>

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia  
[marija.javornik@um.si](mailto:marija.javornik@um.si)

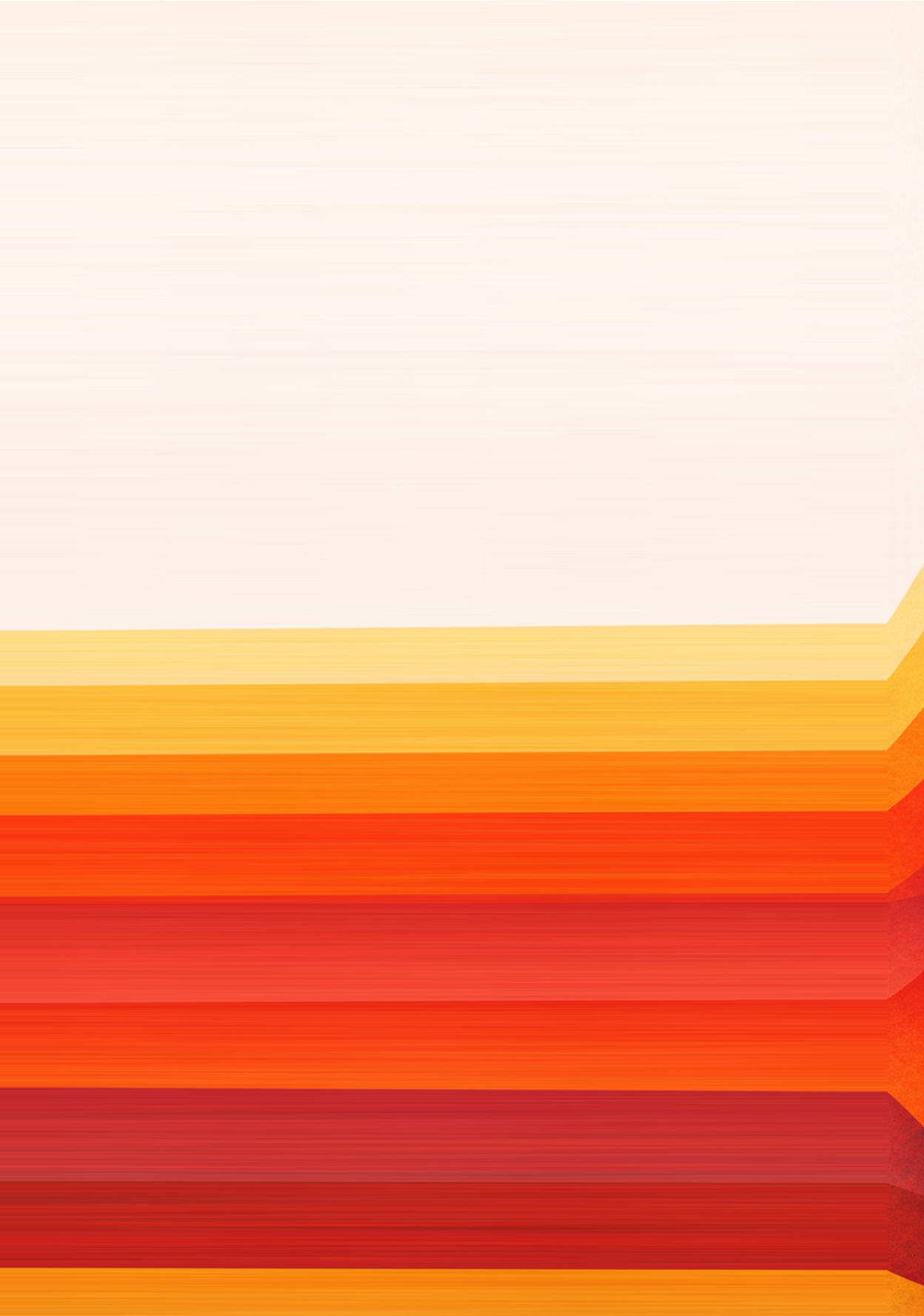
University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia  
[petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si](mailto:petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si)

**Keywords:**

school counselling,  
school counselling service,  
pedagogue,  
counsellor,  
programme guidelines,  
counsellor competences,  
career guidance,  
inclusion,  
school culture,  
supervision

The textbook *School Counselling for Pedagogy Students: From the Individual to the Community* is designed for pedagogy students preparing for the role of school counsellor in educational institutions. It is structured in accordance with the updated Programme Guidelines for Counselling Work (2024) and current domestic and international scholarly literature. Across ten chapters, it systematically addresses the core concepts and principles of school counselling, the organisation and position of school counselling services, fundamental counselling skills, types and models of counselling, planning and evaluation, career guidance, work with vulnerable groups, school culture and climate, and supervision and professional development. A distinctive feature of the textbook is its systematic didactic structure, which at each chapter includes a warm-up activity, in-depth theory, a concluding exercise, and a selection of literature for further study.





Posebna vrednost učbenika je njegova didaktična struktura, ki spodbuja aktivno učenje, razvoj reflektivne prakse in postopno gradnjo profesionalne identitete bodočih svetovalnih delavcev. Učbenik v celoti ustreza standardom visokošolskega učbenika z recenzijo in z njim avtorici pomembno prispevata k razvoju stroke ter visokošolskega izobraževanja na področju šolskega svetovalnega dela v slovenskem prostoru.

Milena  
**IVANUŠ GRMEK**  
UNIVERZA V MARIBORU

Gre za strokovno in akademsko zrelo delo, ki je vsebinsko ustrezno, terminološko dosledno, didaktično inovativno, aktualno in izvirno. Učbenik v celoti izpolnjuje merila za visokošolski učbenik, je neposredno usklajen z učnimi programi ustreznih predmetov na pedagoških študijskih programih Univerze v Mariboru in Univerze v Ljubljani ter zapolnjuje izrazito vrzel v slovenski visokošolski literaturi s tega področja.

Mojca  
**KUKANJA GABRIJELČIČ**  
UNIVERZA NA PRIMORSKEM



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta