UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

V REŠITEV USMERJENO POSTMODERNO ŠOLSKO SOCIALNO DELO

Mojca Šeme

Mentor: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Ljubljana, 2012

Zate, Pika Nogavička!

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Mojca Šeme
Naslov naloge: V rešitev usmerjeno postmoderno šolsko socialno delo
Kraj: Ljubljana
Leto: 2012
Število strani: 121
Število bibliografskih opomb: 40
Število slik: 3
Število tabel: 1
Mentor: doc. dr. Lea Šugman Bohinc
Ključne besede: šolsko socialno delo, postmoderno socialno delo, kratka v rešitev usmerjena terapija z otrokom, kratko v rešitev usmerjeno šolsko svetovanje, ustvarjalne svetovalne tehnike.

V diplomski nalogi se ukvarjam s postmodernim, v rešitev usmerjenim šolskim socialnim delom. Zato v njej najprej podrobneje opredelim posamezne elemente sodobnega postmodernega socialnega dela (npr. vzpostavljanje delovnega odnosa, soustvarjanje rešitev, perspektivo moči, etiko participacije itn.). Nato podrobneje predstavim šolsko, v iskanje rešitev usmerjeno socialno delo (model G. B. Sklare), ter ustvarjalne v rešitev usmerjene tehnike, primerne predvsem za delo z mlajšimi otroki (povzete po T. Steiner in I.K. Berg). Vse to storim z namenom pokazati, da šolsko socialno delo ima izjemno pomembna in posebna znanja. Brez usmerjenosti na krepitev virov, brez dela z družino in drugimi otrokovimi sistemi, brez pojmovanja otroka kot eksperta za reševanje svojih problemov, je šolsko svetovalno delo osiromašeno.

In my diploma thesis I am writing about postmodern solution-focused brief school social work. First I define key postmodern social work concepts (working relationship, co-construction of solutions, strengths perspective, ethics of participation etc.). Next I try to specify solution-focused school counselling (G. B. Sklare model) and creative solution-focused brief counselling (authors T. Steiner and I. Kim Berg). Latter represents creative/nonverbal adaptation of basic solution-focused brief therapy model, and was constructed for therapeutic work with younger children. My main goal in this thesis was to show, that school social work has important and special knowledge and that it needs to stay in schools. Strengths perspective, working with family and other pupil's systems, child as an expert for solutions – without this key social work concepts school counselling simply does not fully work for every child, every family, school and society.

PREDGOVOR

Naloga, ki je pred vami, govori o sodobnem postmodernem v rešitve usmerjenem šolskem socialnem delu. V nalogi, ki je sicer teoretske narave sem želela združiti tri področja, ki jih imam zelo rada: svetovalno delo z otroki in njihovimi družinami, ustvarjalnost oz. sociokulturno delo ter ljubezen do odkrivanja novih konceptov in novih teorij s področja psihosocialne pomoči, svetovanja in terapije.

Naloga je zaradi tega, ker sem v njej poskušala udejanjiti svojo potrebo po tem, da odkrijem nekaj novega, dolga. Kljub temu upam, da je bil čas, ki sem ga posvečala pisanju tega obsežnega projekta, vseeno smiselno preživet čas in da sem z njo vsaj za kanček pripomogla k temu, da socialno delo ne bo obupalo nad *šolskim* socialnim delom.

Naloge ne bi bilo brez moje mentorice dr. Lee Šugman Bohinc. Čeprav se v vseh pogledih nisva strinjali, je zame ves čas študija predstavljala neizmeren zgled. Njena predavanja so bila zame čisti užitek in miselni izziv. Prav tako sem ji hvaležna za vsak odgovorjeni mail!

Naloge prav tako ne bi bilo brez mojega moža Primoža, saj je bil prav on tisti, ki me je pred leti navdušil nad svojo in sedaj tudi mojo stroko socialnega dela. Hvala ti ker si! ☺

KAZALO

PREDGOVOR **4**

KAZALO **5**

I UVOD V TEORIJO **9**

II TEORIJA **15**

1 SVETOVALNO IN POSVETOVALNO (SOCIALNO) DELO V ŠOLAH 15
1.1 Svetovanje 16
1.1.1 Osebno šolsko svetovalno delo 16
1.1.2 Skupinsko šolsko svetovalno delo 17
1.2 Posvetovanje: delo z učitelji in starši 18

2 SOCIALNO DELO V ŠOLI – ENA IZMED ENAKOVREDNO ZASTOPANIH IN UVELJAVLJENIH STROK ALI LE RELIKT POLPRETEKLE ZGODOVINE NA ROBU IZUMRTJA? 19

3 SPECIFIČNOST POSTMODERNEGA SOCIALNEGA DELA V OKVIRU ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA 20

4 VZPOSTAVLJANJE DELOVNEGA ODNOSA V SOCIALNEM DELU IN NJEGOVI ELEMENTI 22
4.1 Dogovor o sodelovanju 23
4.2 Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev 24
4.3 Osebno vodenje 26
4.4 Etika udeleženosti 26
4.5 Perspektiva moči 28
4.6 Znanje za ravnanje 29
4.7 Ravnanje s sedanjostjo, posvetitev časa in koncept so-navzočnosti 29

5 SOUSTVARJANJE IZVIRNIH DELOVNIH PROJEKTOV POMOČI V DELOVNEM ODNOSU 31

6 SISTEMSKI PRISTOP KOT TEMELJNI MODEL DELA IN RAZMIŠLJANJA V SOCIALNEM DELU 33
6.1 Sistemski nauk o socialnem delu 33
6.2 Sistemska teorija z načeli kibernetike psihosocialne pomoči 34
6.2.1 Kibernetika drugega reda 34
6.2.2 Socialnokonstrukcionistične postmoderne sistemske terapije 35

7 KONCEPTI IZ SISTEMSKE TEORIJE RELEVANTNI ZA RAZUMEVANJE ŠOLSKEGA SOCIALNEGA DELA Z UČENCEM 36
7.1 Neverbalna konverzacija z zrcaljenjem ter so-prisotnostjo: priložnost za vzpostavljanje stika z učencem 36
7.2 Preokvirjanje in stabilizacija sprememb 38
7.3 Salutogeneza in utilizacija poprej neodkritih virov 39

8 (RAZVOJNE) SPECIFIKE SVETOVALNEGA DELA Z OTROKOM 40
8.1 Otrok kot neprostovoljni uporabnik ter starši in učitelj kot »pritožujoči se« uporabniki 42

9 V REŠITEV USMERJENA KRATKA TERAPIJA 43
9.1 Tri temeljna pravila v rešitev usmerjene kratke terapije 44
9.2 Pet temeljnjih predpostavk v rešitev usmerjene kratke terapije 45

9.3 Dodatni pomembni koncepti v rešitev usmerjene kratke terapije ... 46
9.4 Temeljni koraki ter ključne tehnike in metode v rešitev usmerjenega socialnega dela ... 48
9.4.1 Najprej raziščemo uporabnikovo življenje ... 48
9.4.2 Nato soustvarimo kratek opis problema ... 49
9.4.3 Postavljanje odnosnih vprašanj ... 49
9.4.4 Raziskovanje oz. sledenje izjemam (ko do problema ni prišlo) in uspešnim oblikam soočanja s problemom ... 50
9.4.5 Uporaba lestvic za določanje teže problema ... 50
9.4.6 Vprašanje čudeža ... 51
9.4.7 Dajanje pohval in nalog ... 51

10 V REŠITEV USMERJENA KRATKA TERAPIJA IN SVETOVALNO DELO Z OTROKI ... 51

11 UPORABA VRUKT V ŠOLSKEM SOCIALNEM DELU ... 52
11.1 Raziskave učinkovitosti v rešitev usmerjenega kratkega svetovanja v šolskem socialnem delu ... 53
11.2 Omejitve v rešitev usmerjenega kratkega (šolskega) svetovanja otroku ... 54

12 KRATKO, V REŠITEV USMERJENO ŠOLSKO SVETOVALNO DELO PO MODELU GERALDA BENNETTA SKLAREJA ... 55
12.1 Prvi korak: razlaga procesa svetovanja ... 55
12.2 Drugi korak: razvijanje ciljev ... 56
12.2.1 Tipi ciljev ... 57
12.2.1.1 Pozitivni cilji ... 57
12.2.1.2 Negativni cilji ... 59
12.2.1.3 Škodljivi cilji ... 61
12.2.1.4 »Ne vem« cilji ... 63
12.3 Tretji korak: konkretizacija vedenjskih cijev s pomočjo metode vprašanje čudeža ... 64
12.3.1 Nespecifični čudeži ... 65
12.3.2 Nedosegljivi in neverjetni čudeži ... 66
12.3.3 »Želim, da se drugi spremenijo« čudeži ... 67
12.3.4 Dopolnilno vprašanje Vprašanju čudeža – Kaj še ... vprašanja ... 68
12.4 Četrti korak: Vzpostavitev dobro razvitih ciljev (*Kaj in Kako ... vprašanja*) ... 68
12.4.1 Kaj ... vprašanja ... 68
12.4.2 Kako ... vprašanja ... 69
12.5 Peti korak: iskanje in prepoznavanje izjem od problemov s pomočjo vprašanja izjem ... 70
12.6 Šesti korak: krepitev moči s pomočjo prepoznavanja učenčevih virov (miselni zemljevidi uspehov, navijanje) ... 73
12.6.1 Miselni zemljevidi uspehov (Sklare 2005: 45) ... 73
12.6.2 Navijanje, pohvala ... 74
12.7 Sedmi korak: uporaba lestvic za merjenje učenčevega napredka ... 74
12.7.1 Najprej: uporaba lestvice za določanje trenutne točke (kje se učenec glede cilja trenutno nahaja) ... 74
12.7.2 Potem: uporaba lestvic za merjenje napredka in iskanje novih, za dosego cilja bolj učinkovitih vedenj ... 75
12.7.3 Označevanje min na minskem polju: prepoznavanje ovir, ki se nahajajo na poti do učenčevega cilja ... 76
12.8. Zaključek prvega srečanja (odmor, pisanje sporočila) ... 77

12.8.1 Zgradba sporočila (pohvale, vezni stavek, naloga) ... 78
12.8.1.1 Pohvale ... 78
12.8.1.2 Most (povezovalni stavek) ... 78
12.8.1.3 Naloga ... 79
12.9 Zapisovanje med svetovanjem (predloga za zapisovanje na prvem srečanju) ... 80
12.10 Vodenje drugega in naslednjih srečanj – EARS sekvenca ... 82
12.10.1 Prva faza EARS sekvence: socialna delavka naj skuša iz učenca izvabiti tisto, kar se je od zadnjega srečanja izboljšalo ... 83
12.10.2 Druga faza sekvence EARS (Amplify): socialna delavka naj poudari to, kar je boljše od zadnjega srečanja ... 84
12.10.3 Tretja faza EARS sekvence: Socialna delavka naj potem krepi in utrjuje načine, s katerimi je učenec prišel do novega pozitivnega vedenja ... 85
12.10.4 Četrta faza EARS sekvence: Start ... 85
12.11 Uporaba lestvic za evalvacijo učenčevega napredka ... 85
12.12 Ocena potrebe po nadaljnjem svetovanju ... 86
12.13 Zemljevid in opomnik strukture drugega in nadaljnjih srečanj ... 87

13 USTVARJALNE ZA DELO Z MLAJŠIMI OTROKI PRILAGOJENE VRUKT METODE IN TEHNIKE ... 90
13.1 Igrica »Izberi žival, ki ti je najbolj podobna« – poimenovanje želene spremembe in ustvarjanje vizualne slike želene spremembe ... 90
13.2 Lutke ... 91
13.3 Pripovedovanje in branje zgodb ... 92
13.4 Risanje risb, slikanje slik ... 93
13.5 Risanje stripov ... 94
13.6 Igre in igrice ... 94
13.6.1 Igra «Močne roke« ... 94
13.6.2 Stolp uspehov ... 95
13.6.3 Z balonom do izmere napredka ... 96
16.6.4 Delo z vrvjo ... 96
13.6.5 Pobarvana roka – »Smeško s frizuro« ... 97
13.6.6 Skok iz pekla v nebesa ... 97
13.6.7 Rišem svoje uspehe ... 98
13.7 Eksperimenti oz. domače naloge ... 98
13.7.1 Vrzi kovanec ... 99
13.7.2 Pretvarjaj se, da se je zgodil čudež ... 99
13.8 Naloge opazovanja pozitivnih vedenj ... 100
13.8.1 Zapišimo otrokova pozitivna vedenja ... 100
13.8.2 Zbiranje frnikul v kozarcu za vlaganje kumaric ... 100
13.8.3 Naredi nekaj drugače ... 101
13.8.4 Pretvarjaj se, da se je zgodil čudež ... 101
13.8.5 Objem presenečenja in druge oblike presenečenj ... 102
13.8.6 Čarobnih pet minut ... 103
13.8.7 Moč ... 103
13.8.8 Odgovornost ... 103
13.9 Počni več tega, kar deluje … ... 104
13.9.1 Mali transi in sidrišča ... 104
13.9.2 Varno mesto, varen prostor ... 104

14 DODATNE TEHNIKE, UPORABNE PRI DELU S STARŠI IN UČITELJI ... 105
14.1 »Kako zmorete?« vprašanja ... 106

14.2 Normalizacija 106
14.3 Diskutiranje o vplivu otrokovega vedenja na »pritožujočega se« uporabnika – vprašanje: »Kako je to za vas problem?« 107
14.4 Preokvirjanje 108
14.5 Pomoč socialne delavke staršu, da prepozna kaj hoče, in ne, česa noče 108
14.6 Uporaba posrednih pohval 108
14.7 Domača naloga za družino – »Opazujte vse pozitivne stvari, ki se že dogajajo in za katere želite, da bi se še naprej dogajale.« 109
14.8 Eksternalizacija problema 109
15 KRITIKA V REŠITEV USMERJENE KRATKE DRUŽINSKE TERAPIJE 110
16 SKLEP 113
LITERATURA 118

I UVOD V TEORIJO

Osrednja tema moje diplomske naloge je sodobno postmoderno v iskanje rešitev usmerjeno šolsko socialno delo. V nalogi zato v tem kontekstu, poleg osnovnih postmodernih socialnodelovnih načel, predstavljam dvoje: najprej kompleksen model v iskanje rešitev usmerjenega *šolskega svetovalnega* dela avtorja Geralda Bennetta Sklareja, ter nabor za delo z otroki prilagojenih kreativnih, v iskanje rešitev usmerjenih metod in tehnik avtoric (in v rešitev usmerjenih terapevtk) T. Steiner in I. Kim Berg. Oboje predstavlja v slovenskem prostoru socialnega dela novost.

V okviru študija na Fakulteti za socialno delo smo se študentje dodobra spoznali s klasičnimi, *za odrasle* skonstruiranimi v iskanje rešitev usmerjenimi tehnikami in metodami. Spoznali smo koncepte kot so odnosna vprašanja, raziskovanje in sledenje izjemam od problema, lestvične tehnike (za določanje teže problema in za spodbujanje motivacije). Spoznali smo tudi najbolj znano tehniko znotraj v rešitev usmerjenega, kratkega svetovalnega pristopa - tehniko vprašanja čudežev.

Kljub temu, da smo se v okviru študija dodobra seznanili z osnovami v rešitev usmerjene kratke terapije, pa sem med opravljanjem študijske prakse[1] opazila, da te tehnike pri delu z mlajšimi otroki vedno ne delujejo. Raziskovalna žilica in želja, da bi se otroku v svetovanju znala bolj približati in mu pomagati, me je vodila v prebiranje tuje literature, s pomočjo katere sem prišla do spoznanja, da obstaja tudi za delo z otroki prilagojena oblika v rešitev usmerjenega kratkega svetovanja.

Z željo, da bi tudi v slovenskem socialnem delu (še posebej šolskem socialnem delu, ki je po mojem mnenju na robu izumrtja!), zaživele te izjemno uporabne tehnike in metode dela, sem oblikovala tudi strukturo te teoretične naloge.

Spodaj na kratko orisujem posamezna poglavja naloge.

V prvem poglavju podrobneje opredeljujem dva ključna koncepta – in sicer koncept svetovalnega in koncept posvetovalnega šolskega svetovalnega dela. Podrobneje

[1] Prakso sem opravljala v osnovnošolski svetovalni službi in v Svetovalnem centru za otroke in mladostnike Ljubljana.

razdelam tudi koncept osebnega svetovalnega dela, znotraj katerega se dotaknem tudi koncepta učencev kot neprostovoljnih uporabnikov šolskega svetovanja.

V drugem poglavju problematiziram krizo socialnega dela na zaposlitvenem trgu šolskih svetovalnih delavcev. Hkrati poskušam pokazati, da ne glede na odpore do zaposlovanja socialnih delavk v šolstvu (ki jih kažejo raziskave), sodobno socialno delo *ima* nujno potrebna in posebna znanja, torej znanja brez katerih bi bilo šolsko svetovanje osiromašeno.

V tretjem poglavju zapišem definicijo šolskega socialnega dela, ki pravi, da je predmet dela šolskega *socialnega* dela »pomoč in iskanje rešitev za kompleksne socialne probleme ljudi skupaj z njimi« (Čačinovič Vogrinčič 2000). Tej definiciji dodam tudi sodobnejšo definicijo šolskega socialnega dela, ki izhaja iz posebne naloge sodobnega socialnega dela v šolski svetovalni službi (Mešl 2005). Ta naloga je vzpostavitev in vzdrževanje delovnega odnosa, ki zagotavlja soudeleženost v svetovalnem procesu, sodelovanje pri soustvarjanju rešitev, ter delo, ki temelji na perspektivi moči in etiki udeleženosti (ibid.).

V četrtem poglavju predstavljam enega izmed ključnih postmodernih socialnodelovnih konceptov – koncept vzpostavljanja kvalitetnega delovnega odnosa med udeleženimi v procesih pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2006). V tem kontekstu navajam ključne elemente takega socialnodelovnega odnosa, ki so: dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, etika udeleženosti, perspektiva moči, znanje za ravnanje, ravnanje s sedanjostjo ali koncept so-navzočnosti. Te ključne koncepte potem podrobneje opredelim.

V petem poglavju podrobneje definiram socialnodelovni koncept soustvarjanja izvirnih delovnih projektov pomoči (IDPP) v kontekstu šolskega svetovanja. Pri tem s posebnim poudarkom izpostavim specifično socialnodelovno filozofijo, da je procesu dajanja pomoči učencu, učenca potrebno pojmovati kot enakovrednega soustvarjalca rešitev (Čačinovič Vogrinčič 2008).

V šestem poglavju podrobneje predstavim sistemski pristop, kot temeljni model dela in razmišljanja v socialnem delu. To storim predvsem zato, ker je socialno delo v svojem bistvu zapisano delu s sistemi in družinami. V tem se naša stroka razlikuje od drugih strok, ki se sicer bolj uspešno zaposlujejo na področju šolskega svetovanja. V poglavju tako podrobneje predstavim dva sistemska okvira iz katerih mora črpati znanje šolska socialna delavka – Lüssijev sistemski nauk o socialnem delu ter sistemsko teorijo z načeli kibernetike psihosocialnega svetovanja. V kontekstu slednje podrobneje opredelim kibernetiko drugega reda ter socialnokonstrukcionistične in postmoderne sistemske terapije.

V sedmem poglavju poudarim koncepte iz sistemske teorije kibernetike drugega reda in sistemske socialnokonstrukcionistične postmoderne usmeritve, ki so relevantni za razumevanje svetovalnega dela z učencem. Tu podrobneje razdelam pomen neverbalne komunikacije z učencem. Govorim tudi o procesu preokvirjanja in ter o procesu stabilizacije sprememb v kontekstu svetovalnega dela z otrokom. Oba procesa omenjam skupaj zato, ker menim, da preokvirjanje, ki se pogosto zgodi s pomočjo v rešitev usmerjenih tehnik, nujno zahteva tudi stabilizacijo sprememb. Koncepta, s katerima zaključujem sedmo poglavje sta koncept salutogeneze in koncept utilizacije poprej še neodkritih virov.

V osmem poglavju prehajam na področje specifik svetovalnega dela z otrokom oz. učencem. Na tem mestu prikažem, v čem se svetovalno delo z otrokom razlikuje od svetovalnega dela z odraslim človekom. Tudi v tem poglavju se dotaknem pojmovanja, da je vsak otrok, ki je uporabnik psihosocialnih storitev, pravzaprav neprostovoljni uporabnik teh storitev. V tem poglavju opredelim tudi koncept t.i. »pritožujočih se« uporabnikov, torej otrokovih staršev in/ali učiteljev. Ti so pravzaprav »pravi« uporabniki šolskega svetovalnega dela (Sklare 2005).

V devetem poglavju podrobneje predstavim v rešitev usmerjeno kratko terapijo. Na začetku poglavja na kratko predstavim zgodovino in bistvene značilnosti pristopa. Nato sledijo bistvene predpostavke in formalne sestavine tega pristopa. Temu sledi opis treh temeljnih pravil v rešitev usmerjene kratke terapije (Shazer 1987, Berg in Miller 1992 v Sklare 2005) ter opis temeljnih predpostavk v rešitev usmerjenega kratkega pristopa (Walter in Peller 1992 v Sklare 2005). Sledi še oris dodatnih

konceptov, ki predstavljajo zemljevid za implementacijo v rešitev usmerjene kratke terapije (Sklare 2005). Poglavje zaključim z orisom temeljnih korakov (z vključenimi tehnikami in metodami) v rešitev usmerjenega terapevtskega pristopa, ki se jih uporablja v kontekstu svetovalnega socialnega dela z družino (Franklin in Biever 1987).

V desetem poglavju pričnem s podrobnejšo analizo uporabe v rešitev usmerjene kratke terapije v svetovalnem delu z otroki. Pri tem pokažem, da klasična v rešitev usmerjena vprašanja za delo (še posebej z mlajšimi otroki) niso vedno uporabna. In sicer zato, ker za odrasle skonstruirana v rešitev usmerjena terapija gradi na govoru, kot osnovnem terapevtovem orodju (Berg in Steiner 2003). Ker otroci šele usvajajo jezik (in s tem povezano kognitivno kompetentnost) je potrebno klasične v rešitev usmerjene tehnike prilagoditi delu z njimi – in to tako, da svetovalka utilizira že obstoječe otrokove vire (igro, ustvarjanje, delo z lutkami, risanje, pripovedovanje zgodb, kreativne oblike fizičnega gibanja, fizično aktivnost ipd.)

V enajstem poglavju nakažem, da je v rešitev usmerjeno šolsko svetovanje izjemno učinkovita in priljubljena oblika šolskega svetovanja. V tem kontekstu navajam tudi različne raziskave o učinkovitosti tega šolskega svetovanja. Na kratko tukaj pokažem tudi omejitve v rešitev usmerjene kratke terapije v kontekstu svetovalnega dela z otroki. Obstajajo namreč določene teme, ki zahtevajo dolgotrajnejšo obravnavo in za katere svetovalno delo po metodah VRUKT svetovanja ni primerno (Davis 2005).

V dvanajstem poglavju zelo podrobno predstavim kratko, v rešitev usmerjeno šolsko svetovalno delo po modelu šolskega svetovalca ter profesorja pedagoške in svetovalne psihologije Geralda Bennetta Sklareja.

V trinajstem poglavju podobno kot v dvanajstem poglavju podrobneje predstavim še eno inovacijo v slovenskem prostoru socialnega dela z otrokom – in sicer kreativne, za delo z otroki prilagojene v iskanje rešitev usmerjene svetovalne metode in tehnike. Pri tem se v večini naslanjam na delo dveh avtoric, švicarske psihiatrinje Therese Steiner in soustanoviteljice v rešitev usmerjenega pristopa Insoo Kim Berg. V iskanje rešitev usmerjene tehnike, ki jih nanizam v tem poglavju so npr. kratko svetovalno delo s pomočjo lutk, iger, pripovedovanja in branja zgodb, risanja risb in slikanja slik,

risanje stripov, svetovanje s pomočjo eksperimentov in domačih nalog, pa tudi presenečenj, malih transov in sidrišč (npr. ustvarjanje varnega mesta) itn.

V štirinajstem poglavju razdelam še nekaj dodatnih konkretnih tehnik, uporabnih pri delu s starši in učitelji. Med tehnike, ki jih omenjam v tem poglavju na primer sodijo »Kako zmorete?« vprašanja, nato tehnika normalizacije, pa uporaba vprašanja »Kako je to (otrokovo vedenje) za vas problem?« itn.

V petnajstem poglavju predstavim še kritike kratkega, v rešitev usmerjenega pristopa.

Ker je naloga teoretsko izjemno obsežna in vsebuje precej inovacij v slovenskem prostoru socialnega dela, je nisem zastavila raziskovalno, ampak teoretsko, s sicer nujnimi mini refleksijami lastnih praktičnih izkušenj.

Osnovna teza, ki sem si jo zastavila v okviru te naloge je:

Sodobno socialno delo ima svoja, *posebna* (torej drugačna od drugih strok) znanja, ki so nujna za kvalitetno šolsko svetovalno delo. Poleg bazičnih postmodernih in sistemskih socialnodelovnih načel (vzpostavljanje kvalitetnega delovnega odnosa, soustvarjanje rešitev v individualnih delovnih projektih pomoči, sistemski nauk, kibernetika psihosocialnega svetovanja itn.) je v šolskem socialnem delu nujna tudi uporaba elementov v rešitev usmerjenega kratkega svetovanja oz. terapije. Pri tem je pomembno poudariti, da je v rešitev usmerjena kratka terapija v svojem postmodernem bistvu jezikovna terapija, torej terapija ki od uporabnika zahteva določeno kognitivno zrelost. Zato je za otroke in določene mladostnike v svoji, za odrasle skonstruirani različici, manj uporabna. V tem kontekstu je ključno, da šolske socialne delavke pri svojem delu uporabljajo otrokom prilagojeno verzijo v rešitev usmerjene kratke terapije.

V svojem teoretičnem raziskovanju želim preveriti tri predpostavke oziroma teze:
T1: Sodobno socialno delo ima svoja, *posebna* znanja.
T2: Ta posebna znanja so zajeta v krovnem konceptu – postmoderno, v rešitev usmerjeno socialno delo.

T3: Pri delu z učencem mora socialna delavka uporabljati za delo z otroki in mladostniki ***prilagojeno*** obliko kratkega, v rešitev usmerjenega svetovanja. Slednja je namreč prilagojena razvojnim značilnostim otroka in mladostnika.

II TEORIJA

1 SVETOVALNO IN POSVETOVALNO (SOCIALNO) DELO V ŠOLAH

V diplomski nalogi se ukvarjam s postmodernim socialnim delom ter z uporabo *v rešitev usmerjene kratke terapije* (od zdaj naprej VRUKT) v šolskem (po)svetovalnem socialnem delu. Zato pričenjam nalogo z definicijo tega, kaj svetovalno in posvetovalno delo v okviru vzgojno-izobraževalnih inštitucij sploh sta.

Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli[2] (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008) opredeljujejo svetovalno in posvetovalno funkcijo v kontekstu šolskega svetovalnega dela v okviru treh vrst dejavnosti, ki jih opravljajo šolske svetovalne službe (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008: 14). Preko teh dejavnosti se svetovalna služba vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli in so sledeče (ibid.):

1. dejavnost nudenja pomoči s svetovalno in posvetovalno funkcijo šolskega svetovalnega dela,
2. razvojne in preventivne dejavnosti ter
3. dejavnost načrtovanja in evalvacije.

Vse tri vrste dejavnosti so med seboj pogostokrat povezane in prepletene (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008: 14).

Kljub tej prepletenosti in povezanosti vseh treh dejavnosti se v tej nalogi povsem idealno-tipsko gledano osredotočam na prvo dejavnost, dejavnost dajanja pomoči v kontekstu (po)svetovanja, saj le ta predstavlja prostor, kjer se lahko uporabljajo tehnike VRUKT.

V nadaljevanju sledita krajši opredelitvi konceptov svetovanja in posvetovanja.

[2] Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli so temeljni dokument, ki opredeljuje naloge šolskih svetovalnih služb (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008). Dokument je konec 90-ih let skupaj soustvarila Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost v sestavi: dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič (predsednica komisije) in člani: dr. Janez Bečaj, dr. Sonja Pečjak, dr. Metod Resman, Tanja Bezić, Marica Dobnik Žerjav, Jure Grgurevič, Saša Niklanovič, Bogdana Šmuk in Ksenija B. Golobič (Pečjak in Košir 2004: 36).

1.1 Svetovanje

Svetovanje je za Resmana osrednja dejavnost v kontekstu šolskega svetovalnega dela (v Resman et al. 1999: 70). Predstavlja najpogostejšo in tudi najbolj neposredno obliko pomoči učencem (ibid.). V svetovalni okvir sodi vsa pomoč, katere fokus je usmerjen v reševanje problemov in vprašanj, s katerimi se otroci obračajo neposredno na svetovalnega delavca in zadevajo učenčevo šolsko delo ter različne osebne in socialne probleme (ibid.). Značilnost te pomoči je neposredna pobuda oz. udeležba otrok pri definiranju ciljev, nalog rasti in razvoja ter premagovanje šolskih, poklicnih in širših zadreg življenja in dela otrok (ibid.).

Zato je pri tej svetovalni vlogi, tako Resman (v Resman et al. 1999: 70), osrednjega pomena več stvari:

1. poznavanje razvoja človeka in njegove osebnosti,
2. poznavanje intra- in interpersonalnih odnosov,
3. poznavanje procesov sprejemanja odločitev in reševanja problemov,
4. znanje o tem kako voditi svetovalni proces v individualni ali skupinski obliki in
5. potreba po vzpostavljanju zaupljivosti v odnosu.

Glede na število uporabnikov (to so lahko učenci, starši ali učitelji), s katerimi dela šolski svetovalni delavec, ločimo osebno svetovalno delo in skupinsko svetovalno delo (Pečjak 2004: 63).

1.1.1 Osebno šolsko svetovalno delo

Osebno svetovanje je svetovanje posamezniku (Pečjak 2004: 63). V šolskem svetovanju je najpogostejša oblika takega svetovanja svetovanje posameznim učencem (ibid.).

V kontekstu šolskega osebnega svetovanja ločimo naslednji dve vrsti svetovanja, in sicer glede na to, ali so v reševanje problema učenca vključene še druge osebe (učitelj, starši) ali ne (Pečjak 2004: 63):

1. Obiskovalno svetovanje (t.i. "drop in" svetovanje) je svetovanje, ki se ga udeleži učenec na lastno pobudo.

2. Napotitveno svetovanje (t.i. "school referal") je svetovanje, pri katerem je učitelj tisti, ki (skupaj s potrditvijo učencev in staršev na pripravljenost na pogovor) napoti posameznega otroka na pogovor k šolskemu svetovalnemu delavcu. V takem svetovanju sodeluje več akterjev: učenec, učitelj, starš(i), ravnatelj in šolska svetovalka.

Napotitveno obliko šolskega svetovanja sama povezujem s socialnodelovnim konceptom »neprostovoljnih uporabnikov[3]«, torej uporabnikov, ki v svetovalni proces ne vstopajo prostovoljno, ampak so jih tja napotili drugi (Šugman Bohinc 2005: 245).

1.1.2 Skupinsko šolsko svetovalno delo

Pomemben del šolskega svetovanja je tudi skupinsko svetovanje. Pri tej vrsti svetovanja gre za svetovanje skupini oseb, ki imajo soroden problem (Pečjak 2004: 64).

Teme, o katerih se lahko pogovarjajo udeleženci šolskega skupinskega svetovanja, so lahko (Davis 2005: 69):

1. povezane s krepitvijo virov (npr. učenje učenja),
2. podporne (npr. ob spremembah v družini),
3. razvojne (npr. krepitev odnosov z vrstniki, razvoj identitete) in
4. preventivne (npr. treningi ravnanja z jezo).

Ker so teme pogovorov na skupinskih srečanjih lahko občutljive, je pomembno poudariti, da je v kontekstu skupinskega šolskega svetovanja izjemno pomembno

[3] Šugman Bohinc neprostovoljne uporabnike socialnega dela definira kot uporabnike, ki prejemajo psihosocialne storitve, čeprav jih aktivno ne iščejo (Šugman Bohinc 2005: 245). Skrajni primer neprostovoljnih uporabnikov npr. predstavljajo zaporniki ali drugi ljudje, ki jim je bila storitev socialne ustanove predpisana z zakonsko odredbo, ukrepom – torej so zakonsko odrejeni, t.i. mandatni uporabniki (ibid.). Po drugi strani obstajajo tudi neprostovoljni uporabniki, na katere se sicer ne vršijo zakonski ukrepi, uporabniki pa kljub temu v procesu pomoči doživljajo formalne in neformalne pritiske, naj sprejmejo socialne storitve (ibid.). Navadno gre pri tem za situacije, ko imajo drugi moč, da potencialnemu uporabniku pripišejo težave in tudi vplivajo na njega, da privoli v storitev (ibid.). V to skupino uporabnikov Šugman Bohinčeva uvršča npr. učenca, ki ga je učiteljica poslala k šolski socialni delavki zato ker ni zbran med poukom (ibid.).

zagotoviti varnost (Davis 2005: 69). Le tako bodo učenci lahko svobodno izrazili svoje misli in čustva ter vadili nova vedenja (ibid.).

Kljub temu, da skupinsko svetovanje velja za najbolj učinkovit način zagotavljanja neposrednih svetovalnih storitev v šolskih svetovalnih programih (Davis 2005: 68), ga na tem mestu zaradi tega, ker se v nalogi ukvarjam predvsem z individualnim svetovanjem učencu, le na kratko orišem.

1.2 Posvetovanje: delo z učitelji in starši

Koncept posvetovanja je za socialno delo, ki je že po definiciji zapisano svetovalnemu delu s sistemi (npr. Lüssi 1990), izjemno pomemben koncept, zato ga na tem mestu tudi podrobneje opredeljujem, čeprav se v nalogi večinoma ukvarjam z individualnimi metodami in tehnikami VRUKT pristopa.

Posvetovanje je svetovalno delo s tretjo stranko – bodisi s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je v ospredju skrb za otroka, ki imajo nanj vpliv in ki jim je v ospredju njegovo delo in razvoj (v Resman et al. 1999: 70). Svetovalni delavec se z njimi stalno posvetuje, jim pomaga v razmišljanju, reševanju problemov ter iskanju odgovorov na vprašanja (ibid.).

Posvetovanje ima torej tri udeležence: šolskega svetovalca, posvetovanca (starša, učitelja) in učenca, pri čemer delata dva skupaj, da bi pomagala tretjemu (Košir in Pečjak 2004: 47).

Posvetovanje v sodobnem šolskem svetovalnem delu postaja aktivnost, ki vedno bolj vstopa v ospredje šolskega svetovalnega dela (Anserello in Sweet 1992 v Košir in Pečjak 2004: 47; Čačinovič Vogrinčič 2006: 85).

Najpogostejša oblika šolskega posvetovanja je posvetovanje med svetovalcem in učiteljem (Košir in Pečjak 2004: 48). Tovrstna oblika dela je, kot kažejo raziskave, zelo učinkovita, saj se na podlagi te vrste posvetovanja poveča uspešnost učenca (Bundy in Poppen 1986 v Košir in Pečjak 2004: 48).

Druga najpogostejša oblika posvetovanja je posvetovanje med svetovalno delavko in starši otroka (Košir in Pečjak 2004: 48). Socialni delavci smo izmed vseh profilov, ki se lahko zaposlujejo v šolski svetovalni službi, najbolj usposobljeni za delo z družino – in to na postmoderen, v iskanje rešitev usmerjen način.

2 SOCIALNO DELO V ŠOLI – ENA IZMED ENAKOVREDNO ZASTOPANIH IN UVELJAVLJENIH STROK ALI LE RELIKT POLPRETEKLE ZGODOVINE NA ROBU IZUMRTJA?

V diplomski nalogi se ukvarjam s šolskim socialnim delom, zato se moram v tem poglavju dotakniti tudi, po mojem mnenju zelo aktualne teme – zaposljivosti socialnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.

Šolsko svetovalno delo bi moralo biti, kot je zapisano v publikaciji »Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli«, interdisciplinarno zasnovano (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008: 5). Profili, ki naj bi se tako *uravnoteženo*[4] zaposlovali na tem področju so po naši zakonodaji sledeči: specialni pedagog (oz. defektolog), socialni pedagog, psiholog in socialni delavec (v Resman et al. 1999: 68).

Vsaka izmed naštetih strok naj bi v delo šolske svetovalne službe doprinesla *enakovreden*[5] delež svoje stroke k projektu pomoči (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008: 7). Strokovnjaki različnih profilov naj bi se pri svojem delu med seboj vzajemno podpirali ter ohranjali strokovne različnosti (ibid.).

Izključevanje ali stapljanje mej in razlik med različnimi strokovnimi profili, kot je zapisano v Programskih smernicah ni zaželeno (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008: 7). Vsaj teoretično ne. Praksa pa je, kot ve vsaka socialna delavka, ki ima željo dobiti zaposlitev v šolski svetovalni službi, drugačna.

[4] Poudarila Mojca Šeme.
[5] Zopet moj poudarek.

To kažejo tudi novejše raziskave[6] o trendih zaposlovanja profila socialnega delavca v šolskih svetovalnih službah (Zelko 2009). Slovenski ravnatelji izmed vseh v smernicah navedenih profilov, primernih za opravljanje dela šolskega svetovalca, najmanj[7] radi zaposlujejo prav socialne delavce (Zelko 2009: 116). Podobno kaže tudi obisk spletne strani Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje. Med oglasi za zaposlovanje na področju šolskega svetovanja redko naletim na željo po zaposlitvi profila socialne delavke (http://www.ess.gov.si/iskalci_zaposlitve/prosta_delovna_mesta 3.3.2012).

Razlogi za to so gotovo kompleksni[8] in njihova analiza zagotovo presega namen te naloge. Je pa po mojem mnenju pomembno, da se razlogom za upad interesa po zaposlovanju socialnih delavk v šolskem svetovanju poglobljeno posvetijo raziskovalci s področja socialnega dela.

V nasprotnem primeru bodo – po mojem mnenju – socialne delavke s preferencami do dela v šolah primorane svoje znanje dopolniti (in s tem dvigniti svoje zaposlitvene možnosti) s podiplomskim študijem sorodnih strok (npr. inkluzivne pedagogike, specialne pedagogike, socialne pedagogike ipd.). To pa bo s seboj prineslo, v Programskih smernicah tako nezaželeno stapljanje mej med različnimi strokami.

3 SPECIFIČNOST POSTMODERNEGA SOCIALNEGA DELA V OKVIRU ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA

Menim, da kljub temu, da socialni delavci trenutno predstavljamo profil, ki bi ga šolski ravnatelji najmanj radi zaposlili na delovnem mestu šolskega svetovalnega delavca, socialno delo *ima oz.* lahko ponudi specifična znanja, ki lahko doprinesejo k bolj

[6] Raziskava je nastala v okviru diplomskega dela z naslovom *Ravnateljice osnovnih šol o usposobljenosti socialnih delavk za naloge šolske svetovalne službe* (Zelko 2009).

[7] Trenutno je odstotek zaposlenih socialnih delavcev v OŠ še precej visok (delijo si drugo mesto za pedagogi), a žal na račun starejših generacij socialnih delavcev, za katere Zelko ugotavlja, da najbrž ne poznajo novih postmodernih konceptov socialnega dela – kar, zopet navajam Zelka, gotovo vpliva na način njihovega dela in posledično tudi na pogled, ki ga imajo ravnatelji na delo strokovnjakov, ki prihajajo iz naše stroke (Zelko 2009: 112).

[8] Po mojem mnenju jih lahko iščemo tako v slabi identificiranosti poklica socialnega delavca, o čemer govori Lüssi (Lüssi 1990), kot tudi v trenutni javno-medijsko-družbeni klimi, ki naši stroki ni naklonjena oz. ki v medijskem diskurzu konstruira zgodbe o nesposobnosti socialnih delavcev. Svoje gotovo doprinese tudi manko formalne pedagoško-andragoške izobrazbe.

kompleksnim rešitvam učenčevih težav. O tem v svojem članku *Svetovalno delo v šolah: prispevek socialnega dela* govori tudi Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič Vogrinčič 2000).

Zakaj torej tak odpor ravnateljic do zaposlovanja našega profila? Sama »problem« socialnega dela v kontekstu šolskega svetovanja, povezujem s tem, da so socialnodelovna znanja premalo jasno identificirana[9] kot pomembna in posebna – in sicer tako s strani samih socialnih delavcev, kot tudi drugih, ki si o naši stroki ustvarjajo takšna in drugačna laična mnenja.

Prav zato je pomembno, da naša stroka jasno identificira tisto kar je v šolskem socialnem delu posebno, pomembno in drugačno od drugih strok, ki se lahko tudi zaposlujejo na tem področju.

Definicija predmeta šolskega socialnega dela, ki jo poda Čačinovič Vogrinčičeva (2000), prispeva prvi kamenček k večji razvidnosti posebne vloge, ki jo šolsko socialno delo lahko igra v kontekstu šolskega svetovanja (Čačinovič Vogrinčič 2000: 22). Po tej opredelitvi je namreč predmet dela šolskega *socialnega* dela »pomoč in iskanje rešitev za kompleksne socialne probleme[10] ljudi skupaj z njimi« (Čačinovič Vogrinčič 2000: 22).

Dodatno k večji razvidnosti vloge socialnega dela v kontekstu šolskega svetovalnega dela doprinese tudi sodobnejša definicija vloge socialnega dela v kontekstu šolskega

[9] V tej točki se dotikam ugotovitev priznanega švicarskega socialnega delavca Petra Lüssija, ki govori o težavah, ki jih ima socialno delo (in s tem tudi socialni delavec) z lastno poklicno identiteto (Lüssi 1991: 1). Socialno delo je po njegovem slabo identificiran poklic, tudi sami socialni delavci pogostokrat ostanejo brez besed, ko bi morali predstaviti drugim svoj poklic oz. kaj in zakaj to delajo (ibid.). Glavni vzrok te pomanjkljive poklicne identitete (in posledične poklicne negotovosti) socialnih delavcev leži v šibki teoriji socialnega dela (Lüssi 1991: 5), pri čemer poudarjam, da je Lüssi svoj pogled oblikoval konec osemdesetih in na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, torej ko je bilo postmoderno socialno delo šele v povojih. Zato je najbolj pomembna naloga socialnega dela, tako Lüssi, ta da razvije prepričljivo iz prakse izhajajočo teorijo (Lüssi 1991: 17). V tej točki se Lüssijev pogled dotika tudi bistvenega elementa nastanka VRUKT, ki je – kot bomo videli v nadaljevanju naloge – nastajala prav na tak način, torej preko preverjanja metod in tehnik, ki delujejo v praksi (Lipchik et al. v Franklin et al. 2011: 3).

[10] Ti socialni problemi so (med drugim) lahko: revščina, bolezen v družini, nerešeno stanovanjsko vprašanje, pomanjkanje socialne podpore, nepoznavanje in nedostopnost virov pomoči in podpore, zanemarjenost in nasilje v družini ipd. (Čačinovič Vogrinčič 2000: 22).

svetovanja, ki jo je podala Nina Mešl, pri čemer se je v veliki meri naslanjala na koncepte, ki jih je v zadnjih 15 letih razvila oz. v slovensko socialno delo prevedla Gabi Čačinovič Vogrinčič (Mešl 2005: 15).

Mešl (Mešl 2005: 15) vidi poseben prispevek sodobnega socialnega dela v šolski svetovalni službi v vzpostavitvi in vzdrževanju delovnega odnosa, ki:

1. zagotavlja soudeleženost v svetovalnem procesu,
2. sodelovanje pri soustvarjanju rešitev,
3. ki temelji na perspektivi moči in etiki udeleženosti
4. in tako vedno znova ustvari prostor za vsakega posameznika in njegovo enkratnost v t.i. izvirnih delovnih projektih pomoči.

Ker se ta definicija dotika bistva sodobnega socialnega dela, ki ga moramo po mojem mnenju nujno prenesti tudi v prakso šolskega socialnega dela, bom koncepte, ki jih navajam v okviru te definicije (soudeleženost in soustvarjanje rešitev v socialnodelovnem odnosu, perspektiva moči, etika udeleženosti, izvirni delovni projekti pomoči), podrobneje opredelila v nadaljevanju naloge. Čeprav se ti koncepti neposredno ne dotikajo uporabe tehnik VRUKT v kontekstu šolskega svetovalnega socialnega dela, pa predstavljajo neko osnovno strukturo, brez katere si uporabe elementov VRUKT v sodobnem socialnem delu ne znam predstavljati. Predstavljam si jih kot okostje človekovega telesa, na katerega so pripeti organi, mišice in drugi človeški deli.

4 Vzpostavljanje delovnega odnosa v socialnem delu in njegovi elementi

Sodobno socialno delo (v skladu s paradigmatskim premikom[11] v smeri postmodernega in socialnokonstrukcionističnega razmišljanja znotraj pomagajočih

[11] V kontekstu tega paradigmatskega premika je zanimivo razmišljanje W.T. Andersona, ki v svojem prispevku z naslovom *Four different Ways to be Absolutely Right*, v katerem se ukvarja z nastankom postmodernega pojmovanja selfa in sveta (pri čemer se naslanja na spoznanja priznanega socialnega konstrukcionista Kennetha Gergna) ugotavlja, da individualni »resnični jaz« (angl. »true self«), s katerim so se v pomagajočih poklicih ukvarjali še v modernem obdobju, v postmodernem načinu razmišljanja ne obstaja več (Gergen v Anderson 1996: 114). Socialnokonstrukcionistično razmišljanje namreč postavlja novo paradigmo, ki govori o tem, da so v resnici odnosi tisti, ki vedno znova konstruirajo »self« - Gergen v tem kontekstu govori o »relacijskem oz. odnosnem selfu« (Gergen v Anderson 1996: 115). V ta kontekst razmišljanja se povsem vklaplja tudi O'Hanlonova (1993)

poklicev) poudarja pomen vzpostavljanja kvalitetnega delovnega odnosa med udeleženimi v procesih pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2006; Mešl 2005).

Čačinovič Vogrinčičeva je tako za potrebe vzpostavljanja kvalitetnega socialnodelovnega odnosa, posebej za socialno delo, oblikovala definicijo tega, kako naj socialna delavka vzpostavlja odnos z uporabniki (Mešl 2005: 16). Med seboj je povezala posamezne prispevke ključnih tujih avtorjev s področja (tudi postmodernega) socialnega dela in drugih svetovalnih poklicev in postavila naslednje temeljne elemente socialnodelovnega odnosa (Čačinovič Vogrinčič 2008: 20; Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 9):

1. Dogovor o sodelovanju;
2. Instrumentalna definicija problema (Lüssi 1991) in soustvarjanje rešitev;
3. Osebno vodenje (Bouwkamp, Vries 1995);
4. Etika udeleženosti (Hoffman 1994);
5. Perspektiva moči (Saleebey 1997);
6. Znanje za ravnanje (Rosenfeld 1993; Čačinovič Vogrinčič 2005);
7. Ravnanje s sedanjostjo ali koncept so-navzočnosti (Andersen 1994).

4.1 Dogovor o sodelovanju

Dogovor o sodelovanju z učencem, s starši, z učiteljem predstavlja pomemben uvodni ritual oz. nujen prvi korak, ki ga mora šolska socialna delavka vzpostaviti, če želi vzpostaviti tak delovni odnos, ki bo omogočil vzpostavljanje individualnega delovnega projekta pomoči učencu (Čačinovič Vogrinčič 2008: 21; Mešl 2007: 16). Ta dogovor mora biti jasen in izrečen (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 9; Čačinovič Vogrinčič 2008: 21).

koncepcija razvoja zgodovine konceptov pomoči, v okviru katere avtor razlaga nastanek postmoderne, na odnos osredotočene paradigme v psihoterapiji (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 11). Čačinovič Vogrinčičeva, ki je O'Hanlonov prispevek prevedla tudi za potrebe socialnega dela, ugotavlja, da je šel tudi razvoj socialnega dela, podobno kot razvoj psihoterapije, čez štiri (idealno-tipsko gledano) valove: prvi val v socialnem delu je temeljil na patologiji, drugi val je bil usmerjen v problem, tretji val se je osredotočal na rešitve, četrti val pa Čačinovič Vogrinčičeva povezuje z nastopom postmodernizma, ki postavlja v ospredje odnos med udeleženimi v procesih pomoči (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 11).

Udeležiti se ga morajo vsi udeleženi v problemu (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 9). V kontekstu šolskega svetovanja so to lahko učenec, učitelj, starši, šolska svetovalka, ravnatelj, sošolec – odvisno od učenčevega problema. Tak začetek pomoči učencu izhaja iz osnovne socialnodelovne naravnanosti na delo s sistemi, in je – upam si trditi, v tem kontekstu najbrž drugačen od tega, kako k začetnemu vzpostavljanju odnosa pristopajo druge stroke, ki se tudi zaposlujejo v šolskem svetovanju.

Dogovor o sodelovanju vseh udeleženih je sestavljen iz naslednjih elementov (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 9):

- iz pristanka na sodelovanje tukaj in zdaj,
- iz dogovora o času, ki ga imamo na voljo,
- ter iz dogovora o tem, kako bomo delali.

V tretji točki, torej točki, v kateri se socialna delavka skupaj z drugimi udeleženimi dogovarja o tem, kako bodo delali, lahko predstavi metode in osnovno filozofijo VRUKT svetovanja. Izjemno lep uvod v VRUKT šolsko svetovanje bom predstavila v nadaljevanju naloge, kjer predstavljam Sklarejev model šolskega svetovanja.

V zvezi z uvodnim vzpostavljanjem dogovora želim poudariti, da mora socialna delavka vzpostaviti in varovati tak prostor, ki bo varen za delo za vse udeležene in kjer vsak od udeleženih lahko pride do besede (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10). Le na tak način bo mogoče celostno razumevanje problema in tudi poznejše soustvarjanje rešitev (ibid.).

4.2 Instrumentalna definicija problema (Peter Lüssi 1991) in soustvarjanje rešitev

Začetnemu dogovoru o sodelovanju sledi delo na t.i. instrumentalni definiciji problema (IDP) in na nadaljnjem soustvarjanju rešitev (Lüssi 1991: 21). Oba sta temelja socialnodelovnega odnosa (ibid.).

Pri tem je pomembno, da mora biti proces pomoči v socialnem delu zastavljen tako, da bo lahko vsak od udeleženih raziskoval svoj delež k rešitvi problema (Lüssi 1991:

21). Vsak uporabnik (v kontekstu šolskega svetovalnega dela so to ponavadi učenec, učitelj in/ali starš) v proces pomoči namreč vstopi s svojo definicijo problema (ibid.). Svojo definicijo potem doda tudi socialna delavka in nato vsi skupaj začno oblikovati delovno definicijo mogočega in uresničljivega (ibid.).

Sama to fazo socialnodelovnega odnosa vidim tako, da npr. učenec, ki ga je učitelj napotil k socialni delavki zaradi motečega vedenja (ker npr. pogosto nagaja sošolcu), k socialni delavki ne sme priti sam. V tej fazi instrumentalne definicije problema (in temu sledečega soustvarjanja rešitev) je prav, da se pri socialni delavki zberejo vsi udeleženi: učenec, učitelj, starši, morda sošolec, ki ga je zafrkaval. Pri tem se mi poraja pomislek, da je teoretično tak pričetek pomoči pravilen, če pa je v praksi vedno uresničljiv, pa je vprašanje. Sama na tem mestu vidim največ težav v tem, kako istočasno pritegniti vse udeležene na skupen sestanek.

V središču faze vzpostavljanja IDP in soustvarjanja rešitev sta dialog in sodelovanje med udeleženimi (Čačinovič Vogrinčič 2008: 21). Socialna delavka mora v dialogu dati prostor vsakomur od udeleženih, le tako bodo uporabniki razumeli drug drugega (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10). Razumevanje resnic drugih udeleženih v problemu pa omogoča poznejše formuliranje dogovorov o uresničljivem (ibid.).

Zdi se mi, da je socialno delo prav v tej točki razumevanja resnic drugega najbolj postmoderno – o "relacijskem selfu" in neobstoju Resnice z velikim R sem pisala na začetku naloge. Prav ta točka je po mojem mnenju tudi ena izmed najbolj zahtevnih nalog socialne delavke – kako naj en sam človek pomaga kopici drugih (ki so celo zapleteni v konflikt!) razumeti drug drugega.

Še ena točka v zvezi s fazo IDP je pomembna – in sicer ta, da se mora proces pomoči vsakokrat začeti tam, kjer posamezniki trenutno so s svojo stisko, težavami, in nemočjo (Mešl 2005: 16). Če ima npr. nek učenec strah pred določenim učiteljem, je prav, da socialna delavka proces pomoči prične prav na tem vprašanju.

V izvirnem delovnem projektu pomoči je nato bistvena tudi naslednja faza – zastaviti in začrtati projekt rešitve (Mešl 2005: 16).

4.3 Osebno vodenje (Sjef de Vries)

Še en poudarek, v katerem se po mojem mnenju socialno delo razlikuje od drugih strok, ki lahko delajo na področju šolskega svetovanja, je koncept osebnega vodenja. Osebno vodenje je koncept, ki ga Čačinovič Vogrinčičeva prevzela od Sjefa de Vriesa[12] (1995) (v Čačinovič Vogrinčič 2008: 22) in pomeni, da socialna delavka z učencem in z njegovim sistemom komunicira na neposreden, bolj oseben način (ibid.). Z učencem dela tako, da podeli svojo izkušnjo, reflektira njun odnos tukaj in zdaj in zavzeto sodeluje pri soustvarjanju rešitve (ibid.).

Na tem mestu se spomnim svoje izkušnje iz študijske prakse na osnovni šoli. Učencu, s katerim sva delala na individualnem delovnem projektu pomoči, sem v neki točki procesa pomoči zaupala lastno izkušnjo o tem, kako sem tudi sama doživela podoben problem kot on. V trenutku, ko sem mu podelila svojo izkušnjo (in to, kako sem problem rešila sama), me je pogledal v oči in se nasmehnil. Menim, da sem se prav z osebnim vodenjem na nek način uglasila na otroka. Uglasitev je pripomogla k temu, da se je med nama zgodil stik. Vsaj tako sem začutila sama. Od takrat naprej sva lažje in bolj tekoče sodelovala pri individualnem projektu pomoči.

4.4 Etika udeleženosti (Lynn Hoffman)

Naslednji pomemben element vzpostavljanja kvalitetnega socialnodelovnega odnosa med šolsko socialno delavko in učencem ter drugimi uporabniki (učiteljem, staršem itn.) je koncept etike udeleženosti. Ta koncept je slovensko socialno delo prevzelo od Lynn Hoffman[13] (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10).

V zvezi s tem konceptom je bistveno to, da »moderno« idejo šolske socialne delavke kot »objektivne« opazovalke nadomesti postmoderna ideja o socialni delavki, ki gradi na sodelovanju – in to takem sodelovanju, v katerem nihče nima zadnje besede in je tudi ne potrebuje, niti socialna delavka sama ne (Mešl 2005: 17). Socialna delavka torej ni več neka »objektivna« opazovalka, ki išče »vzroke« in »resnice«, ampak je

[12] Sjef de Vries je po stroki socialni delavec, sicer pa tudi v rešitev usmerjen družinski terapevt (http://nl.linkedin.com/pub/sjef-de-vries/17/650/74b 10.1.2012)

[13] Lynn Hoffman je ameriška socialna delavka in družinska terapevtka (http://en.wikipedia.org/wiki/Lynn_Hoffman_%28family_therapist%29 18.3. 2011).

človek, ki omogoča, da vsi udeleženi v procesu pomoči sodelujejo (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10). Socialna delavka mora odstopiti od svoje moči, ta ji pravzaprav sploh ne pripada (ibid.). To moč mora nadomestiti z naravnanostjo na skupno iskanje in raziskovanje (ibid.)

Menim, da se tudi v tej točki socialno delo že po svoji definiciji razlikuje od drugih strok, ki se lahko zaposlujejo na področju šolskega svetovanja. To povezujem predvsem s salutogenetsko naravnanostjo naše stroke in s tem povezano skepso do (psiho)diagnostike. Kolikor sem uspela raziskati osnovno filozofijo strok, ki se zaposlujejo na področju šolskega svetovanja, si vse – tudi socialna pedagogika, ki je po svoji epistemologiji oz. filozofiji najbližje socialnemu delu – pridružujejo pravico do svojega diagnostičnega sistema. Sodobno socialno delo pa po drugi strani svoje diagnostike ni razvilo – sklepam, da tudi zaradi svoje filozofije, ki nam socialnim delavcem zapoveduje, da naj sestopimo iz svoje pozicije moči in naj soustvarjamo rešitve skupaj z uporabnikom.

Prav v tem kontekstu se spomnim izkušnje iz svoje prakse, ki sem jo opravljala v šolski svetovalni službi – in sicer primera, ko sem skupaj z učencem, ki je imel učne težave in je izhajal iz težkih socialnih razmer, delala na individualnem delovnem projektu pomoči. Učenec je bil navajen »top-down« odnosa, torej odnosa učitelja, ki vse ve (»zgornja pozicija«) in učenca, ki ne uboga, se ne uči in ima slabe ocene (»spodnja pozicija«). Sama sem k delu poskušala pristopiti drugače – sestopila sem iz svoje pozicije moči odraslega. Poskušala sem se uglasiti na njegov svet, mu pokazati, da imam tudi sama za seboj kakšen krizni trenutek, ki mi ga je uspelo bolj ali manj uspešno predelati. Vse to sem storila z namenom, da v učencu aktiviram upanje, da je njegov problem lahko rešljiv. Zdaj, ko gledam na svojo izkušnjo nazaj, ugotavljam, da bi bilo v reševanje problema nujno vključiti (sodelovalno) tudi otroku pomembne ljudi. Le tako bi skupaj za otrokovo pomočjo soustvarili nekaj trajnega. Tako pa sva pri iskanju rešitev sodelovala le midva z otrokom. Teža njegove socialne stiske pa je bila prevelika, da bi jo lahko sam (v sodelovanju z mano, študentko na praksi) celovito premagal.

4.5 Perspektiva moči (Dennis Saalebey)

Naslednji pomemben socialnodelovni koncept je koncept perpektive moči (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 12). Ta koncept, ki predstavlja enega izmed pomembnih paradigmatskih premikov v socialnem delu, je slovensko socialno delo prevzelo od Dennisa Saleebeya[14] (ibid.). Pred uveljavitvijo tega koncepta je bilo socialno delo usmerjeno k temu, da je posameznikove težave definiralo kot patologijo posameznika (Mešl 2005: 17).

Saleebeyjev koncept socialne delavce usmerja k temu, da v prispevku uporabnika (npr. učenca v kontekstu šolskega socialnega dela) spoštljivo iščemo uporabnikovo moč in vire (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 12). In to z namenom, da mu pomagamo doseči cilje, uresničiti sanje in razbiti okove ovir in nesreč (Saleebey 1997 v Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10).

Kot bom pokazala v nadaljevanju naloge je ključna značilnost VRUKT prav njena izrazita orientiranost na iskanje, ubeseditev in odkrivanje še neodkritih učenčevih virov in moči (Sklare 2005).

Za šolsko svetovanje po modelu perspektive moči je pomemben tudi Saalebeyev koncept »leksikon moči«, v okviru katerega Saleebey predstavi šest pomembnih konceptov: dodajanje moči, včlanjenost, okrevanje, sposobnost ozdraveti, dialog in sodelovanje, odpovedati se temu, da ne verjamemo uporabnikovim sporočilom in besedam (Saleebey 1997 v Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 10). To so koncepti, ki socialni delavki pokažejo temeljne naloge, ki jih mora pri svojem delu opraviti, če želi delovati iz perspektive moči (ibid.).

[14] Dennis Saleebey je priznani profesor socialnega dela na School of Social Welfare, Univerze v zvezni državi Kansas, ZDA http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405161251_chunk_g97814051612512 1_ss1-1 18.3.2011)

4.6 Znanje za ravnanje (Iona Rosenfeld)

»Znanje za ravnanje« je koncept, ki se je uveljavil v slovenskem socialnem delu kot razširjena in dodelana verzija koncepta «actionable knowledge«, izraelskega profesorja Ione Rosenfelda (1993) (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 14). Pomeni pa to, da mora socialno delo uporabljati takšna znanja, ki se jih da pretvoriti v akcijo (ibid.).

Šolska socialna delavka torej potrebuje znanje, ki ga bo lahko s pridom in učinkovito uporabljala pri svojem delu. Torej znanje, ki ga bo lahko prenesla v akcijo in znanje, ki bo omogočilo učencu, da bo aktivno spreminjal svoje življenje na bolje. Kot bom pokazala v nadaljevanju naloge VRUKT pristop učencu dejansko pomaga hitro udejanjiti svoje cilje, jih torej prevesti v akcijo.

4.7 Ravnanje s sedanjostjo, posvetitev časa in koncept so-navzočnosti (Tom Andersen)

Šolsko socialno delo mora biti usmerjeno v sedanjost (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 14). V delovnem odnosu se tako ne analizirajo pretekle travme, ampak se rešujejo trenutni zapleti.

Pri delu s sedanjostjo je izjemno pomembno, da šolska socialna delavka učencu posveti dovolj časa (Čačinovič Vogrinčič 2005: 14). Brez posvečenega časa je otrok prikrajšan za občutek, da je razumljen (ibid.). S tem pa mu med prsti spolzi tudi priložnost za pridobitev izkušnje kompetentnosti in občutka, da je spoštovan (ibid.).

S posvečenim časom je povezan tudi koncept so-prisotnosti (co-presence), avtorja Toma Andersena[15] (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 14). S tem konceptom Andersen socialni delavki sporoča, da mora biti v odnosu z uporabnikom prisotna – in to na sočuten način (ibid.). Sočutno ga mora torej poslušati in se na tak način z njim tudi pogovarjati (ibid.).

[15] Tom Andersen je bil norveški profesor socialne psihiatrije na Institute of Community Medicine, University of Tromso, na Norveškem (http://www.taosinstitute.net/tom-andersen-phd 10.1.2012).

Kot sem že zapisala, gre za koncept, ki ga sama dojemam kot izjemno pomembnega. Andersenov koncept soprisotnosti namreč povezujem z najnovejšimi spoznanji o zdravilni moči uglašenih medosebnih odnosov (svetovalnih, terapevtskih, osebnih itn.), ki so se v zadnjih petnajstih letih razvila v kontekstu relacijske paradigme, katere glavni predstavniki so npr. Daniel Siegel (1999, 2003, 2007), Allan Schore (2003), Louis Cozolino (2002, 2006), Antonio Damasio (1994) in drugi (DeKoven Fishbane 2007: 396).

Gre za terapevtsko paradigmo, ki je v svojo teorijo integrirala najnovejša spoznanja s področja nevroznanosti[16] (DeKoven Fishbane 2007: 395). Med poglavitna spoznanja relacijske paradigme[17], ki jih je le ta prevzela od znanstvenikov, ki so opazovali možgane, je ta, da so človeški možgani v svojem bistvu narejeni za povezovanje (»wired to connect«) (DeKoven Fishbane 2007: 396). Še več – kot ugotavlja Siegel, se človeški možgani konstruirajo prav na podlagi medosebnih interakcij (ibid.). V tem kontekstu je za relacijske (ali tudi interpersonalne nevrobiologe) bistven poudarek ta, da je empatija, torej uglašen stik med npr. svetovalcem in uporabnikom ali staršem in otrokom, v kateri uporabnik oz. otrok dobi »občutek, da je bil začuten« (»feeling felt«) tista stvar, ki uporabniku daje občutek varnosti, ga pomirja in znižuje napetost (Goleman v DeKoven Fishbane 2007: 403). V tem kontekstu se mi zdi zanimiva misel LeDouxa, ki na podlagi najnovejših spoznanj s področja nevroznanosti pravi, da se je Descartes zmotil, ko je trdil »Mislim, torej sem.« (Farmer 2009: 14). Po LeDouxovem mnenju naj bi veljalo ravno nasprotno – ljudje smo čustvena bitja, ki mislimo in ne razmišljujoča bitja, ki imajo čustva (ibid.). Upam si trditi, da je to misel, ki »zatrese« pravovernega postmodernega na delo z jezikom usmerjenega terapevta!

V tem kontekstu se mi zdi pomembno opozoriti na enega izmed najbolj pogostih očitkov VRUKT pristopu[18] – ki je ta, da pristop s svojo izrazito naravnanostjo na

[16] V zadnjih dvajsetih letih se je na področju razumevanja delovanja človekovih možganov, torej nevroznanosti, zgodil pravi »boom«, poplava novih informacij. K temu je največ pripeval razvoj naprednih tehnologij za opazovanje človekovih možganov (npr. fMRI) (DeKoven Fishbane 2007: 395).
[17] Daniel Siegel relacijsko paradigmo pojmuje kot interpersonalno nevrobiologijo (Siegel v Fishbane 2007: 395). Nekateri avtorji v tem kontekstu govorijo tudi o socialni nevroznanosti (Farmer 2009: 11).
[18] Več o tem v poglavju o kritiki VRUKT.

iskanje virov in rešitev ne dopušča, da bi uporabnik v svetovalnem odnosu doživel globoka čustva (Lipchik 1994; Nylund in Corsiglia 1994 v Kelly et al. 2008: 19). To je po mojem mnenju lahko še posebej problematično v primeru hujših stisk (fizičnih zlorab, spolnih zlorab, vrstniškega mobinga ipd.).

Sama sem to dilemo doživela v okviru svoje osnovnošolske prakse – in sicer pri učni pomoči učencu. Fant je bil kljub negativnim ocenam izjemno bister. Sama sem njegove težave z ocenami povezovala predvsem s težkimi socialnimi razmerami (mama samohranilka kljub trudu za otroka ni znala dobro poskrbeti, zato je bil pogostokrat dobesedno prepuščen ulici). K procesu pomoči sem pristopala na v rešitev usmerjen način. Učinki so bili na trenutke dobri, otrok je postajal bolj motiviran tako za učenje, kot tudi za redno prihajanje na najine skupne ure. Hkrati pa sem sama v sebi doživljala kar hude pomisleke, celo etične dvome, če je človeško, da z otrokom, ki je očitno v čustveni bolečini, na nek način »na silo« delam na v rešitev usmerjen način.

Kot bom pokazala v nadaljevanju naloge – in sicer v poglavju, kjer govorim o kritikah pristopa – je lahko ad hoc, torej »kar povprek» uporabljanje tehnik VRUKT pristopa sporno!

5 Soustvarjanje izvirnih delovnih projektov pomoči v delovnem odnosu

V prejšnjih razdelkih že omenjam enega izmed ključnih socialnodelovnih konceptov – koncept izvirnega delovnega projekta pomoči (od zdaj naprej IDPP) (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 15). IDPP je nekaj brez česar delovni odnos v socialnem delu ne obstaja (ibid.).

Čačinovič Vogrinčičeva opredeli vsako posamezno besedo v konceptu IDPP takole (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 15-16):

- Vsak IDPP, ki ga v socialnem delu pomaga vzpostavljati socialna delavka mora biti **izviren**. To pomeni, da se za vsakega učenca oblikuje na novo in posebej.

- Vsak IDPP mora biti **delovni projekt**. To pomeni, da se v vsakem IDPP konkretizirajo dogovorjene spremembe, naloge, aktivnosti, deleži posameznika in tudi roki ter dogovor za naslednji sestanek.
- Vsak IDPP je **projekt**, saj teče v času. Projekt je zato, ker je usmerjen k dobrim izidom oz. zaželenim razpletom. Te dobre cilje je potrebno jasno ubesediti. Zato naj socialno delavko pri vzpostavljanju IZDPP vodi opozorilo Pfeiffer-Schauppa (1995), ki pravi: »Če ne veš, kam hočeš priti, se ti ni treba bati, da bi kdaj prispel.«

Šolska socialna delavka je v procesu pomoči učencu v vlogi vodje IDPP (Mešl 2005: 20). V delovni odnos vabi učenca, starše, učitelje, druge sodelavce, omogočati mora sodelovanje med njimi in vse skupaj mora voditi k cilju (ibid.). Zato je pomembno, da je IDPP zastavljen tako, da vedno znova povabi in mobilizira vse udeležene (ibid.).

V IDPP morajo torej biti mobilizirani vsi udeleženi v problemu, še posebej pa mora v IDPP aktivno sodelovati otrok (Čačinovič Vogrinčič 2008: 11). Učenec je namreč po sodobni socialnodelovni doktrini povsem enakovreden soustvarjalec zaželenih izidov (ibid.). Otrok mora aktivno sodelovati pri soraziskovanju, sodefiniranju in soodločanju svoje nadaljnje poti (Čačinovič 2008: 13).

Otrok z npr. učnimi težavami je namreč ekspert za svoje izkušnje, zato mu je pri iskanju rešitev nujno potrebno dati glas (Čačinovič Vogrinčič 2008: 13). Če učenec ostaja nem, če torej rešitve njegovih problemov podajajo le odrasli, to za Čačinovič Vogrinčičevo ni pomoč na sodoben socialnodelovni način (Čačinovič Vogrinčič 2006: 89).

Kot bom pokazala v poglavju, ki podrobneje predstavlja Sklarejev model šolskega svetovalnega dela na način v rešitev usmerjene kratke terapije, se delo po tem pristopu lepo pokriva s socialnodelovnim pojmovanjem otroka kot eksperta za reševanje svojega problema.

6 Sistemski pristop kot temeljni model dela in razmišljanja v socialnem delu

Ker je socialno delo, torej tudi šolsko socialno delo v svojem bistvu zapisano delu s sistemi (družinami) v nalogo vključujem tudi nekaj osnovnih socialnodelovnih znanj s področja sistemskega[19] pristopanja k reševanju psihosocialnih stisk.

Šolski socialni delavec lahko pri svojem delu z učencem in njegovo družino ter drugimi sistemi (učitelji, razredom, zunanjimi sodelavci) črpa iz dveh teoretskih in metodičnih virov sistemske teorije, ki sta se v zadnjih dvajsetih letih uveljavili v slovenskem socialnem delu. Prva je Lüssijev nauk o socialnem delu, druga pa sistemska teorija z načeli kibernetike psihosocialnega svetovanja. Oboje predstavljam v nadaljevanju naloge.

6.1 Sistemski nauk o socialnem delu (Peter Lüssi)

Prvi sistemski okvir predstavlja Lüssijeva teorija o sistemskem nauku v socialnem delu (Lüssi 1990). Lüssi je zato, ker je bil prepričan, da sistemska teorija predstavlja temeljni model za mišljenje in ravnanje v socialnem delu, to generično sistemsko teorijo[20] prilagodil za potrebe praktičnega socialnega dela (ibid.).

Iz te za praktično socialno delo prilagojene sistemske teorije povzemam nekaj Lüssijevih spoznanj, ki so po mojem mnenju pomembna tudi za delo šolske socialne delavke.

Lüssi v svojem nauku tako ugotavlja, da je človek v svojem bistvu družbeno bitje – da torej pripada številnih socialnim sistemom (npr. družini, šoli, interesnim skupinam ipd.) (Lüssi 1990). Kot živo bitje in pripadnik sistemov je človek odprt sistem, to pa pomeni, da stalno sočinkuje s t.i. okoljem – torej z vsem, kar ni referenčni sistem sam (ibid.). Zato je za socialnega delavca pomembno, da spozna in razišče, katerim

[19] Omemba sistemskega pristopanja k reševanju psihosocialnih problemov je nenazadnje pomembna tudi zato, ker se v rešitev usmerjena kratka terapija med drugim umešča tudi v širši kontekst sistemskih psihoterapevtskih in svetovalnih smeri (Možina v Mrvar 2006: 147-148). Več o tem v nadaljevanju naloge.
[20] O sistemski teoriji in terapiji več v naslednjem podpoglavju naloge.

socialnim sistemom pripada uporabnik s katerim dela (ibid.). Na tak način se izogne nevarnosti, da bi precenil individualne zmožnosti tega posameznika (ibid.).

Šolska socialna delavka se mora torej dobro zavedati, da učenec s katerim dela, ni nek od družbenega konteksta iztrgan posameznik, ampak, da pripada različnim širšim sistemom (npr. konkretni šoli, šolskemu razredu, družini, narodni in etnični skupnosti, širšemu šolskemu sistemu[21] ipd.) in da prav vsi ti sistemi na tak ali drugačen način vplivajo na njega.

Poudarek, ki se mi v tem kontekstu (v povezavi z VRUKT šolskim svetovanjem) zdi še posebej pomemben pa je že omenjena nevarnost, da bi socialna delavka uporabljala VRUKT tehnike v trenutkih, ko je učenčeva stiska večja od njega samega, ker je npr. družbeno pogojena (če je otrok recimo pripadnik romske etnične manjšine) ali pa ker učenec izhaja iz socialno ogrožene družine (če v otrokovi družini npr. vlada alkoholizem).

6.2 Sistemska teorija z načeli kibernetike psihosocialne pomoči

6.2.1 Kibernetika drugega reda

Drugi sistemski okvir, iz katerega lahko črpa šolska socialna delavka, predstavlja kompleksna sistemska teorija, ki smo jo študentje poslušali v okviru študijske usmeritve kibernetike psihosocialne pomoči. Gre za kompleksno sistemsko znanje, ki so nam ga na fakulteti predavali učitelji[22], ki sicer poučujejo tudi eno izmed vej[23] sistemske psihoterapije, kibernetiko psihoterapije-sistemski pristop.

[21] V tem kontekstu se naslanjam na Lavalovo delo Šola ni podjetje (Laval 2006). Laval v tem svojem delu analizira in kritizira vse večjo prevlado ideje o nujnosti neoliberalizacije izobraževanja, ki je po njegovem mnenju, za tradicionalni model javnega šolstva, pogubna. Pogubna pa ni le za javno šolstvo kot ga poznamo, ampak tudi za posamezne učence. Laval namreč pravi, da neoliberalizirano javno šolstvo iz učencev ustvarja bodoče pasivne, »ubogljive potrošnike« in ne aktivne, izobražene, socialno čuteče državljane.

[22] Dr. Lea Šugman Bohinc, mag. Miran Možina, dr. Leonida Kobal idr.

[23] Sicer lahko, po Schlippeju in Schweitzerju (2003), sistemske psihoterapevtske pristope razdelimo v tri večje skupine: (1) modeli kibernetike prvega reda, (2) modeli kibernetike drugega reda in (3) socialnokonstrukcionistični in postmoderni pristopi (Možina et al. 2011: 418). Schlippe in Schweitzer opozarjata, da se še posebno zadnji dve skupini izrazito prekrivata (ibid.).

V skupino modelov kibernetike drugega reda so avtorji (Možina et al. 2011: 431) uvrstili: (1) kratko terapijo, usmerjeno na problem (Palo Alto ali MRI model), (2) sistemsko konstrukcionistično terapijo in pozni milanski sistemski model, (3) reflektirajoči tim Toma Andersena.

Za zadaj v zvezi z kibernetiko drugega reda le toliko, v nadaljevanju pa bom predstavila nekaj njenih ključnih konceptov, ki jih sama povezujem z VRUKT in VRUKT šolskim socialnim delom.

6.2.2 Socialnokonstrukcionistične postmoderne sistemske terapije

V kontekstu študijske usmeritve kibernetike psihosocialne pomoči smo se študentje srečali tudi z elementi socialnokonstrukcionistične epistemologije sistemske terapije.

Socialnokonstrukcionistične in postmoderne sistemske terapije po Schlippe in Schweitzer (2003) (v Možina et al. 2011: 418) predstavljajo zadnjo od treh večjih skupin sistemskih psihoterapevtskih pristopov, o katerih pišem že zgoraj. Med njih avtorja poleg v rešitev usmerjene kratke terapije uvrščata še narativno terapijo Michaela Whita in Davida Epstona in pristop konstruktivnih in pomagajočih dialogov Harlene Anderson in Harryja Goolishiana (Možina et. al. 2011: 432).

Na tem mestu skupino socialnokonstrukcionističnih in postmodernih sistemskih terapij posebej poudarjam zato, ker se v moji nalogi ukvarjam s sodobnim, torej *postmodernim* socialnim delom ter z *v rešitev usmerjenim kratkim* šolskim svetovanjem.

Eden izmed pomembnejših prispevkov socialnokonstrukcionističnih in postmodernih sistemskih terapij k sodobnemu socialnemu delu je njihovo pojmovanje, da se resničnost socialno konstruira[24] - in sicer s pomočjo jezika (Možina et al. 2011).

[24] Menim, da se v tej točki, čeprav na prvi pogled morda ne izgleda tako, dotaknemo področja, o katerem sem pisala zgoraj – in sicer prepričanja »interpersonalnih nevrobiologov«, torej relacijske paradigme, da smo človeška bitja v svojem bistvu odnosna bitja in da se človekovi možgani konstruirajo v medosebnih interakcijah. To stičišče poudarjam zato, ker gre, vsaj po mojem mnenju, za dve plati istega kovanca. Eno plat predstavlja t.i. »relacijska paradigma«, ki k vprašanju pristopa z vidika regulacije čustev (»ko

Jezik je torej v procesu pomoči uporabniku izjemno močno orodje socialne delavke! To pa lahko pri delu z otroki (ki so še v procesu usvajanja kognitivno-jezikovnih kompetenc) lahko predstavlja problem (Berg in Steiner 2003). Zato sta VRUKT terapevtki Insoo Kim Berg in Therese Steiner klasične VRUKT »jezikovne« tehnike in metode prilagodili za delo z otroki tako, da sta jih oplemenitili z kreativnimi tehnikami (Berg in Steiner 2003). Več o tem bom pisala v nadaljevanju naloge.

7 Koncepti iz sistemske teorije relevantni za razumevanje šolskega socialnega dela z učencem

V tem poglavju izpostavljam nekaj po mojem mnenju ključnih konceptov iz sistemske teorije kibernetike drugega reda in sistemske socialnokonstrukcionistične postmoderne teorije. Izbrani koncepti so po mojem mnenju ključni za kvalitetno v rešitev usmerjeno šolsko socialno delo.

7.1 Neverbalna konverzacija z zrcaljenjem ter so-prisotnostjo: priložnost za vzpostavljanje stika z učencem

Kot sem zgoraj že večkrat pisala se svetovalno delo z otrokom precej razlikuje od svetovalnega dela z odraslim uporabnikom. Ena izmed poglavitnih razlik je ta, da so otroci - še bolj kot odrasli ljudje - nagnjeni k neverbalnemu sporočanju svoje resnice (Berg in Steiner 2003: 15). V luči Paskove teorije konverzacije[25] oziroma teorije

sem začuten v bolečini, se počutim bolje«), drugo pa predstavlja socialnokonstrukcionistična smer, ki pri pomoči uporabniku izhaja iz uporabe jezika kot medija, ki pripomore k drugačnemu pogledu na problem – in s tem k boljšemu počutju.

[25] Pask v svoji teoriji konverzacije oziroma teoriji interakcij akterjev jasno *razlikuje* med pojmoma komunikacije in konverzacije (Pask 1987 v Šugman Bohinc 1998: 83). Komunikacijo opredeljuje kot prenos in transformacijo signalov in v tem okviru je *vrednost komunikacije* v njeni "točnosti" ter "verodostojnosti", ki ju konstruiramo z zamišljanjem "pravilnih" in "napačnih" vrednosti v kontekstu propozicionalne ali opisne in verjetnostne logike (ibid.). Za razliko od tega pa je *vrednost konverzacije* v *sporazumu,* ki ga dosežejo udeleženci razgovora na različne načine, na primer na podlagi spraševanja in odgovarjanja ipd., pri čemer pa vprašanja in odgovori nimajo in ne predpostavljajo nobene "dejanske" resničnostne vrednosti (ibid.). Sporazum si lahko predstavljamo kot usklajene resničnostne vrednosti znotraj logike samega postopka konverzacije, v katerem udeleženci razgovora skozi delitev konceptov dosežejo nek dogovor. Za udeležence v razgovoru je značilno (za razliko od vnaprej nedvoumno opredeljenih oddajnikov in prejemnikov), da je njihov razgovor sicer odvisen od njihove avtonomnosti in medsebojnega razlikovanja, vendar hkrati ustvarja

interakcij akterjev (v Šugman Bohinc 1998: 83) bi lahko rekla, da otroci neverbalno »konverzirajo« oz. se sporazumevajo z gibi in govorico telesa, preko ustvarjalnih medijev (risanja, igranja z lutkami in drugimi igračami), preko zvokov ipd.

Kako torej spraševati in odgovarjati, če otrok večinoma komunicira na neverbalne načine? Kako dosegati sporazume, če otrok še ni verbalno in kognitivno zrel za izmenjavanje besed in idej?

Steiner in Berg v ta namen svetovalni delavki predlagata naj utilizira otrokov vir – in sicer njegovo nagnjenost k neverbalnim načinom sporočanja resnice (Steiner in Berg 2003).

Možina, naslanjajoč se na Sterna (1998, 2004) v tem kontekstu govori o tem, da je pri vzpostavljanju pristnega stika z otrokom socialni delavki v veliko pomoč to, da zavestno opazuje in zavestno zrcali otrokovo govorico telesa (Možina 2003: 16). Preko teh dveh dejavnosti socialna delavka na zavesten način razvija prisotnost, pristnost in t.i. trenutke srečanja (Možina 2003: 17-21). Z otrokom, ki se npr. obnaša hiperaktivno, naj se socialna delavka zavestno naravna na to, da bo z njim poskušala ujeti ritem (Možina 2003: 17). Če bo otrok skakal po prostoru, bo v istem ritmu socialna delavka pričela dvigovati svoje pete, trepljati s prsti po mizi ipd. (ibid.).

V povezavi z vprašanjem neverbalnega vzpostavljanja stika z otrokom se po mojem mnenju zopet dotikam najnovejših spoznanj s področja relacijske nevroznanstveno utemeljene svetovalne paradigme. Tudi v okviru te paradigme avtorji (npr. Siegel in Hratzell 2004, Goleman 2012), poudarjajo, kako pomembno je, da se pomagajoči (terapevt, starš) uglašuje na otrokove potrebe in čustveno doživljanje (Dekoven Fishbane 2007: 402). Preko uglaševanja na otrokove čustvene potrebe, torej preko tega, da otrok »čuti, da ga čutijo« (»feeling felt«), le ta namreč razvije zaupanje vase in v svojo izkušnjo (ibid.). S pomočjo empatije in uglaševanja otrok razvije samozavest in samozaupanje (ibid.). Podobno po mojem mnenju ugotavlja tudi Andersen, ki v kontekstu svojega koncepta so-prisotnosti govori o tem, da mora biti socialni delavec prisoten v poslušanju – in to na tak način, da je hkrati na razpolago

tudi nova razlikovanja. Iz opisanih razlik je razvidno, da *»komunikacija ni nujno tudi konverzacija«*, četudi konverzacija vedno zahteva vsaj nekaj komunikacije (ibid.).

za sočutje in razgovor (Andersen 1994 v Čačinovič Vogrinčič in Šugman Bohinc 2000: 181).

Menim, da sta empatija in uglaševanje na otrokove potrebe, občutke in čustva izjemno pomembni sestavini socialnodelovnega odnosa med šolsko socialno delavko in učencem. V tem kontekstu se zato tudi sama strinjam z najbolj pogosto kritiko VRUKT pristopa, ki jo bom sicer podrobneje predstavila v zadnjem poglavju naloge in pravi, da VRUKT pristop uporabniku ne omogoča, da bi (če bi bilo to potrebno) izrazil, doživel, sprostil svoja čustva. Zato v tem kontekstu menim, da mora šolska socialna delavka v primeru, ko je učenec v hujši stiski, najprej ravnati kot socialna delavka (koncept so-prisotnosti Toma Andersena) in šele nato kot v rešitev usmerjena socialna delavka.

7.2 Preokvirjanje in stabilizacija sprememb

Še dva koncepta se mi zdita pomembna v kontekstu moje diplomske naloge – in sicer koncept preokvirjanja in koncept stabilizacije sprememb.

Preokvirjanje je, po časovno že precej odmaknjeni definiciji Watzlawicka[26], proces v svetovanju, v katerem si udeleženi prizadevajo spremeniti konceptualni in/ali čustveni kontekst ali gledišče, v odnosu do katerega oseba doživi situacijo, in ga umestiti v drug okvir, ki ustreza »dejstvom« te iste konkretne situacije enako dobro ali celo bolje in s tem spremeni njen celoten pomen (v Šugman Bohinc 2000: 100). Kar se kot rezultat preokvirjanja spremeni, ni situacija sama, ampak pomen, ki ga oseba pripisuje situaciji (interpretacija situacije) in s tem tudi njene posledice (ibid.) Preokvirjanje torej omogoča spremembe drugega[27] in višjega[28] reda (ibid.).

Pri tem je pomembno dodati poudarek, ki se ga sistemski strokovnjaki v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja še niso zavedali, in sicer, da

[26] Ki sicer govori o *nežni umetnosti preokvirjanja* (v Šugman Bohinc 2000: 100).
[27] Spremembe drugega reda so spremembe, kjer se zgodi prehod od nekontekstualnega h kontekstualnemu redu rešitve (Šugman Bohinc 2000: 99).
[28] Pri spremembah tretjega in višjega reda gre za epistemološko zamenjava obstoječega konteksta reševanja problema z drugim kontekstom, torej za spremembo posameznikovega celostnega sistema pravil in predpostavk, na katerih temelji njegovo doživljanje in ravnanje (Šugman Bohinc 2000: 99).

preokvirjanje ni tehnika pomagajočega, ampak proces, ki ga izvede uporabnik (Šugman Bohinc osebna komunikacija: april 2012).

Preokvirjanje na tem mestu omenjam zato, ker VRUKT tehnike in metode socialni delavki in učencu pomagajo preokviriti pogled na problemsko situacijo (npr. da je vedno »problematičen«). VRUKT tehnike so v tem kontekstu po mojem mnenju lahko izjemno močno orodje, kar od socialne delavke zahteva posebno pozornost.

Vsaka, tudi pozitivna sprememba (npr. odstranitev »simptoma« oz. znaka problema iz sistema), namreč vsaj začasno poruši ravnovesje v sistemu oz. bolje rečeno, poruši njegovo poprejšnjo, četudi nezadovoljivo uravnoteženost (Šugman Bohinc 2000: 96). Zato je ključno, da socialna delavka, ki s pomočjo VRUKT tehnik pomaga otroku spreminjati njegova vedenja v smeri zaželenih ciljev, le te spremembe – potem, ko se zgodijo – pomaga stabilizirati (ibid.). Če tega ne stori, je po Keeneyju (1983) »ekološko nevedna« (v Šugman Bohinc 2000: 96).

7.3 Salutogeneza in utilizacija poprej neodkritih virov

Kot sem že poudarila je socialno delo edina od strok v šolskem svetovanju, ki za namen šolskega svetovanja ni razvila svojega sistema diagnosticiranja. Socialno delo je, tako kot tudi sistemski terapevti do »vede o boleznih« (patogeneze) skeptično (Možina 2005: 12).

Sistemski terapevti se namreč v tem kontekstu dovolj dobro zavedajo skušnjav, ki pretijo pomagajočemu, če se naslanja na teorijo psihopatologije (Možina 2005: 12). S takšnim pristopanjem k pomoči se namreč neredko zgodi, da pomagajoči zaide v t.i. »pripisovanje patologije« in v t.i. »samoizpolnjujoče se prerokbe« (ibid.). To pa še stopnjuje uporabnikove težave (ibid.).

Zato se v okviru sodobnih sistemskih modelov terapevti fokusirajo predvsem na t.i. salutogenezo oz. »vedo o zdravju« (Možina 2005: 12). Koncept salutogeneze pa med drugim na več načinov poudarja pomen virov v uporabnikovem življenju (Možina 2005: 21).

Prav v tem kontekstu je VRUKT povsem v skladu z zgoraj opisanim salutogenetskim sistemskim pogledom na svetovanje, saj VRUKT pristop gradi, kot bom pokazala v nadaljevanju teksta, na krepitvi virov in iskanju rešitev. Dodatno k salutogentski naravnanosti VRUKT pristopa prispeva tudi to, da je pristop kratek, da torej želi v kratkem času doseči hitre rezultate.

Drugi koncept, ki je po mojem mnenju prav tako kot koncept salutogeneze povezan s konceptom krepitve virov je koncept utilizacije. Pri konceptu utilizacije gre pravzaprav za terapevtsko pristopanje k reševanju uporabnikovega problema na način, da v svetovalnem razgovoru uporabimo vse, kar v terapevtsko interakcijo prinese uporabnik kot vir moči (Možina et al. 2011). Kot bom prikazala v nadaljevanju naloge, utilizacija v kontekstu VRUKT pristopa pomeni, da svetovalec, ki dela po tem pristopu, zavestno in s polno pozornostjo išče pozitivno v uporabnikovih zgodbah, četudi te na prvi pogled kažejo, da je uporabnik (otrok) v popolni krizi (Sklare 2005).

8 (Razvojne) specifike svetovalnega dela z otrokom

Svetovalno delo z otrokom je zaradi razvojnih specifik značilnih za otroštvo in mladost drugačno kot svetovalno delo z odraslimi uporabniki (Košir in Pečjak 2004: 162; Berg in Steiner 2003: 15). Otroška svetovalna delavka, tudi tista, ki dela po načelih VRUKT, mora zato imeti znanje o poteku »normalnega« ali bolje rečeno povprečnega otrokovega razvoja (Berg in Steiner 2003: 15).

Ključne momente v otrokovem razvoju na kratek in jedrnat način prikazuje spodnja razpredelnica (Egan in Cowan 1979 v Košir in Pečjak 2004: 164). Podatki prikazani v tabeli svetovalki dajejo osnovni referenčni okvir za načrtovanje dela (Košir in Pečjak 2004: 164). Iz okvirne otrokove starosti svetovalka lahko sklepa stopnjo otrokovega razvoja in s tem tudi stopnjo otrokovega aktivnega sodelovanja v procesu pomoči (ibid.). Tabela tudi pokaže katero okolje (družina, šola, vrstniki) je glede na otrokovo trenutno razvojno fazo ključno za otroka in tudi to katere osebe iz otrokovega okolja je potrebno vključiti v proces pomoči (ibid.).

Tabela 1. Najpogostejša vsebina problemov v posameznih življenjskih obdobjih učenca (Egan in Cowan 1979 v Košir in Pečjak 2004: 164)

Obdobje	Temeljni sistemi	Razvojne naloge	Razvojne možnosti	Razvojne krize
Zgodnje otroštvo (2-4 leta)	Razširjena osnovna družina.	Samokontrola, jezikovni razvoj, igra, gibanje.	Interakcije, senzorna stimulacija, zaščitno okolje, omejitev izbir.	Občutek osebne neodvisnosti, dvoma vase in sramu.
Srednje otroštvo (5-7 let)	Družina, soseščina, šola.	Spolna identiteta, zgodnji moralni razvoj, konkretne miselne operacije, skupinska igra.	Ustrezni modeli Pojasnitev izbire vlog Doslednost v uveljavljanju vlog	Jaz kot iniciator ali krivda zaradi lastnih želja.
Pozno otroštvo (8-12 let)	Družina, soseščina, šola, skupina vrstnikov.	Kooperativni socialni odnosi, samo-evalvacija, učne spretnosti, pripadnost skupini.	Kooperativno učno okolje, kooperativno okolje za prosti čas, učinkovite spretnosti učenja temeljnih medosebnih spretnosti, povratna informacija o sebi in o dosežkih.	Inferiornost na teh področjih.
Zgodnje mladostništvo (13-17 let)	Družina, skupina vrstnikov, šola.	Fizično dozorevanje, formalne miselne operacije, pripadnost skupini vrstnikov, začetna spolna intimnost.	Fiziološke informacije, kognitivno reševanje problemov in naloge odločanja, spretnosti vzpostavljanja odnosov, vedenje o spolnih vlogah, možnosti za neodvisno moralno presojanje.	Pripadnost ali socialna izoliranost.
Pozno mladostništvo (18-22 let)	Skupina vrstnikov, izbira šole ali dela, družina, širša skupnost.	Neodvisno življenje, začetne poklicne odločitve, ponotranjena moralnost, začetna intimnost, relativistično mišljenje.	Vedenje in spretnosti, potrebne za: finančno neodvisnost, odločanje, poglabljanje odnosov, prevzemanje odgovornosti za izbire in posledice.	Oblikovanje identitete posameznika, identitetna kriza.

Poznavanje posameznikove razvojne stopnje na določenem področju daje odgovore tudi na druga pomembna vprašanja, kot so (Košir in Pečjak 2004: 165):

- ali je otrok sposoben abstraktnega mišljenja,
- kaj motivira njegovo vedenje,
- ali je sposoben prevzemanja perspektive drugega,
- koliko strukture potrebuje v svetovalnem procesu,

- s katerimi razvojnimi nalogami in krizami se morda srečuje ipd.

Po Downey (1998) se mora otroška svetovalna delavka zavedati tudi tega, da so otroci v primerjavi z odraslimi (v Košir in Pečjak 2004: 162):

1. bolj usmerjeni na sedanjost kot preteklost ter na lastno videnje sebe in problemske situacije, zato pogosto težko uvidijo povezavo med dogajanjem v preteklosti in aktualno problemsko situacijo;
2. svoje težave pogosteje kot na simbolni ravni kažejo v vedenju;
3. so manj sposobni samorefleksije (to velja vse do obdobja mladostništva, ko se kognitivne sposobnosti že bolj razvite) in so bolj usmerjeni na izkustveno učenje.

Za šolsko socialno delo se mi zdita ključna dva poudarka. Prvi je ta, da mora socialna delavka psihosocialno pomoč otroku vedno zastaviti tako, da dela tudi z otrokovimi starši oz. skrbniki (Berg in Steiner 2003: 15). Ti namreč pomembno vplivajo na otroka, otrok je usodno odvisen od njihovih ravnanj (ibid.). Drug poudarek je povezan z že omenjenim dejstvom, da otroci zaradi kognitivno-jezikovnih omejitev večinoma komunicirajo na neverbalne načine. Socialna delavka mora znati ta otrokov vir vedno znova utilizirati (Berg in Steiner 2003). Več o tem bom sicer pisala v nadaljevanju naloge.

8.1 Otrok kot neprostovoljni uporabnik ter starši in učitelj kot »pritožujoči se« uporabniki

Individualno šolsko svetovanje učencu je, kot sem že pisala v začetku naloge, večinoma »napotitvene« narave (Pečjak 2004: 63). Učenec je na svetovanje najpogosteje napoten s strani pomembnih odraslih – npr. učitelja, staršev in drugih strokovnih delavcev (ibid.). Tam se torej ne znajde po svoji volji, ampak je v svetovanje primoran.

Zato sama koncept napotitvenega svetovanja učencu povezujem s socialnodelovnim konceptom »neprostovoljnih uporabnikov«. Ta vrsta uporabnikov je, kot sem že pisala na začetku naloge, v socialnem delu izjemno pogosta (Šugman Bohinc 2006: 245). Zato je prav naša stroka še posebej usposobljena za delo z njimi.

Da so učenci pravzaprav neprostovoljni uporabniki šolskega svetovanja ugotavljajo tudi VRUKT avtorji in svetovalci (npr. Berg in Steiner 2003; Sklare 2005: 26). Še več! Peter De Jong, priznani VRUKT terapevt in Insoo Kim Berg, pionirka VRUKT pristopa celo ugotavljata, da je večina otrok, ki se na tak ali drugačen način znajde v svetovanju, neprostovoljnih uporabnikov (Jong in Berg 2002: 180).

Vloga v kateri se znajde otrok kot neprostovoljni uporabnik svetovalnih storitev je tako pogosto vloga »obiskovalca« (visitor) svetovanja (Corcoran 2002: 303). Obiskovalci svetovanja pa si od svetovanja pogosto želijo le to, da bi ga bilo čim prej konec (ibid.). Svetovanju v katerem se znajdejo neprostovoljno se upirajo oz. v njem niso prisotni (Sklare 2005: 3). V skladu s socialnodelovno filozofijo se to, tako sklepam sama, zgodi zato, ker ti učenci v proces pomoči niso aktivno vključeni kot soustvarjalci rešitev. Kot bom pokazala v nadaljevanju naloge pa VRUKT šolsko svetovanje aktivno vključuje otroka v soustvarjanje rešitev problemov.

Za zaključek tega poglavja morda še beseda o »pravih« uporabnikih šolskega svetovalnega dela. To so, kot že rečeno učenčevi starši, učitelji, ravnatelj ipd. (Sklare 2005: 26). Ker se ti »pravi« uporabniki pogosto pritožujejo nad otrokovim vedenjem jih Corcoran poimenuje »pritožujoči« se uporabniki (angl. complient client) (Corcoran 2002: 303). Ti v svetovalni proces vstopajo z željo, da se spremeni otrok in ne oni sami (ibid.). Otroke potiskajo v šolsko svetovanje – včasih s prošnjo, pogostokrat pa tudi na ultimativen način (Sklare 2005: 3). Ker je socialno delo zapisano delu z družino in s sistemi, bom v nadaljevanju naloge na kratko predstavila tudi VRUKT svetovalno delo s to skupino uporabnikov.

9 V rešitev usmerjena kratka terapija

V rešitev usmerjeno kratko terapijo (VRUKT) je med letoma 1978 in 1984 iz kratke družinske terapije usmerjene na problem, skupaj s skupino sodelavcev razvil socialni delavec Steve de Shazer (Lipchik et al. 2011: 3).

VRUKT pristop je de Shazer oblikoval tako, da je v terapevtski praksi opazoval terapevtske metode, ki uporabniku dejansko pomagajo spremeniti vedenje v smeri doseganja ciljev (Lipchik et al. 2011: 3).

Možina je skupaj s sodelavci na kratko povzel bistvene značilnosti VRUKT pristopa (Možina et al. 2011: 463):

- teorija v okviru VRUKT je minimalna,
- pristop je pragmatičen – usmerjen je na to, kaj si uporabnik želi sam,
- VRUKT pristop se ne ukvarja s pojmovanjem psihopatologije,
- pristop ne opredeljuje »zdravja« in »normalnosti«.

Tisto kar je ključno v VRUKT terapiji so sistemska vprašanja, usmerjena h konstrukciji rešitev (npr. vprašanje čudeža, vprašanja usmerjena k izjemam, virom in ciljem, potem lestvična vprašanja, pa vprašanja izvirnega opisa in predpisujoča vprašanja, ter eksistenčna in spodbujajoča vprašanja (Berg in Miller 1993 v Možina et al. 2011: 463). Več o teh vprašanjih pišem v nadaljevanju naloge.

9.1 Tri temeljna pravila v rešitev usmerjene kratke terapije (Shazer 1987, Berg in Miller 1992)

Shazer (1987) ter Berg in Miller (1992) so oblikovali tri temeljna pravila VRUKT svetovanja (Sklare 2005: 9):

1. Prvo pravilo je star pregovor, ki pravi: **»Če ni polomljeno, ne popravljaj.«** (»If it ain't broke, don't fix it.«). Socialna delavka naj v procesu pomoči ne problematizira nečesa, kar za uporabnika ni problem! Namesto tega naj se raje osredotoča na generiranje rešitev.
2. Drugo pravilo pravi: **»Ko enkrat ugotoviš, kaj deluje, uporabi to večkrat.«** (»Once you know what works, do more of it.«). Socialna delavka naj v procesu pomoči pozorno posluša uporabnika. Trudi naj se slišati uporabnika pri govorjenju o že uporabljenih uspešnih strategijah reševanja problema. Te so za socialno delavko in uporabnika zelo pomembna informacija. Ko so enkrat prepoznane, je naloga socialne delavke, da pomaga uporabniku pri tem, da le ta te uspehe pomnoži. Namreč – naloge, ki so v preteklosti že uspevale, imajo veliko možnosti, da bodo spet uspele. To načelo je še posebej pomembno, ker

uporabniki pogosto spregledajo stvari, ki jih v svojem življenju že obvladajo oz. stvari, ki jim v življenju uspevajo.

3. Tretje pravilo pravi: **»Če nekaj ne deluje, tega ne počni več. Naredi nekaj drugega.«** (If it doesn't work, don't do it again. Do something different«). Pomembno je, da socialna delavka otroka, ki mu v prejšnjih poskusih reševanja problema ni uspelo, spodbuja k uporabi drugačnih, novih strategij. Spodbujanje v uporabo novih, drugačnih vedenj je še posebej pomembno, če se socialna delavka zaveda, da so uporabniki, ko se znajdejo v težavnih situacijah pogosto nagnjeni k uporabljanju poznanih, že preizkušenih strategij – četudi te v preteklosti niso delovale.

9.2 Pet temeljnih predpostavk v rešitev usmerjene kratke terapije (Walter in Peller 1992)

Za šolsko socialno delo na način VRUKT se mi zdi pomembno predstaviti tudi predpostavke pristopa, ki sta jih razvila Walter in Peller (1992) (v Sklare 2005: 11):

1. **Usmerjanje na uspehe rodi pozitivne spremembe**. V procesu pomoči se mora socialna delavka osredotočati na to, kar pri uporabniku že deluje (oz. kar je v preteklosti že delovalo) in ne na stvari, ki ne delujejo oz. so za uporabnika težavne. Namesto »problemskega govorjenja« (angl. »problem talk«) naj socialna delavka raje uporablja »v rešitev usmerjeno govorjenje« (angl. »solution talk«).
2. **Vsak problem vsebuje tudi izjeme – le poiskati jih je treba in jih pretvoriti v rešitve.** Uporabniki pogosto doživljajo, da so problemi nekaj, kar se jim v življenju stalno dogaja. Dejansko pa temu pogosto ni tako, saj problem občasno »odide«, izpuhti in ni prisoten. Gre za trenutke izjem, ki jih uporabniki pogosto spregledajo. Zato je ključna naloga socialne delavke ta, da pozorno posluša uporabnika in s posebno pozornostjo išče znake tega, da se izjeme v uporabnikovem življenju že dogajajo oz. so se nekoč že dogajale.
3. **Majhne spremembe imajo učinek majhnega vala, ki pa povzroči večji val t.j. večje spremembe.** Ko uporabnik vsaj malo spremeni svoje vedenje, to pri drugih ljudeh vedno povzroči verižno reakcijo. Otrok, ki postane do vrstnika bolj prijazen, bo po vsej verjetnosti sprožil verižno reakcijo pri tem vrstniku, ki se bo do njega pričel vesti vsaj malo drugače.

4. **Vsi uporabniki imajo tisto »nekaj«, kar jim lahko pomaga rešiti njihove težave.** Uporabnik je VRUKT ekspert za reševanje svojih težav. To je vir, ki ga mora socialna delavka dodobra izkoristiti – in sicer tako, da poudarja stvari v katerih je uporabnik dober.
5. **Uporabnikove cilje je treba vedno formulirati in izraziti na pozitiven način.** Cilj je v procesu pomoči potrebno oblikovati tako, da reflektira tisto, *kar si uporabnik želi* narediti in ne tisto, česar si *ne želi* več početi. Uporabnikov cilj je torej lahko: »S starši se pogovarjam na lep način.« in ne: »S starši se ne prepiram.« Šele pozitivno formuliran cilj namreč omogoči vizualizacijo. Vizualizacija cilja pa je prvi korak v smeri spremembe vedenja. Pomemben poudarek v zvezi s formuliranjem ciljev pa je ta, da morajo biti cilji uresničljivi.

9.3 Dodatni pomembni koncepti v rešitev usmerjene kratke terapije (Sklare 2005)

Gre za štiri koncepte, ki jih v svojem delu *Brief Counseling that Works: A Solution-Focused Approach for School Counselors* predstavi Sklare (Sklare 2005: 13-17). Koncepti podobno kot zgoraj nanizana pravila in predpostavke usmerjajo socialnega delavca pri VRUKT delu.

Koncepti so naslednji (Sklare 2005: 13-17):

1. **Izogibaj se analizi problema**. V iskanje rešitev usmerjena socialna delavka naj v procesu pomoči ne raziskuje etiologije, torej vzrokov otrokovih problemov. Ukvarja naj se z iskanjem tega, kar za otroka deluje. Primer, ki ga v tem kontekstu navaja Sklare, je deček, šestošolec, ki je bil napoten k šolskemu svetovalnemu delavcu, ker ni znal nadzirati svojih izbruhov jeze. Zaradi tega se je zapletal v pretepe in druga neproduktivna vedenja. V iskanje rešitev usmerjen šolski svetovalni delavec dečka ni poglobljeno analiziral in ni raziskoval vzrokov otrokovega vedenja. V procesu pomoči se je raje osredotočal na čas oz. na trenutke, ko se je deček že vedel bolj produktivno. Poudarjanje pozitivnega vedenja je posledično povzročilo, da se je deček pričel bolj nadzirati in bolj konstruktivno vesti.

2. **Bodi učinkovit s svojimi ravnanji (intervencijami).** Eden izmed ciljev v kontekstu VRUKT je tudi ta, da mora uporabnik čim prej zapusti svetovanje. Tradicionalni terapevti porabijo ogromno časa za raziskovanje etiologije problemov. V rešitev usmerjeni terapevti pa iščejo rešitve, ki delujejo. Socialna delavka se mora v skladu s ciljem, da mora biti njeno svetovanje čim bolj kratko, izogibati temu, da bi uporabnik postal odvisen od nje oz. od njenega svetovanja. Usmerjati ga mora v čimprejšnjo rešitev problema.

3. **Osredotoči se na sedanjost in prihodnost.** Socialna delavka mora otroku pomagati pri tem, da si otrok naslika oz. vizualizira sliko tega, kako bosta potem, ko bo uvedel novo vedenje, izgledali njegova sedanjost in prihodnost. Viziji uspešne sedanjosti in prihodnosti otroku posredujeta sporočilo, da socialna delavka verjame v njegovo sposobnost okrevanja oz. v rešitev problema.

Primer (Sklare 2005: 15):

Na šolsko svetovanje je bil zaradi samih negativnih ocen napoten osmošolec. Deček je pri svojih osmih letih doživel hudo prometno nesrečo, v kateri si je težko poškodoval glavo. Poškodba glave je vplivala na to, da je deček informacije procesiral počasneje kot njegovi vrstniki. Če je imel na voljo dovolj časa, je stvari povsem dobro razumel. Ob pomanjkanju časa pa je doživljal neuspehe. In se ob tem počutil »neumnega«. Zato sta si s šolskim svetovalcem zastavila cilj, da bi se deček vsaj kdaj včasih počutil tudi malo pametnega. Svetovalec se je pri svojem delu osredotočal na sedanjost in skupaj s fantom sta raziskovala trenutke, ko se je deček počutil malo manj neumnega ali celo malo pametnega. V procesu pomoči je v zvezi s ciljem svetovanja fant prepoznal vedenja, ki jih je v preteklosti sam že počel in ki so se izkazala kot učinkovita (kadar je tako ravnal, se je počutil vsaj malo pametnega). Prepoznal je, da je bil pri pouku v preteklosti bolj uspešen takrat, kadar je blokiral zunanje »motilce« (hrup sošolcev, hrup iz telovadnice ipd.).To je povsem spontano storil tako, da se je osredotočal na učiteljeva usta. Ta podatek je Sklare v nadaljnjem delu z dečkom s pridom uporabil – informacijo je uporabil kot otrokov vir, ki ga je v nadaljnjem procesu pomoči otroku pomagal poglobiti. Deček je tako spoznal, da to svojo tehniko lahko uporablja tudi v drugih podobnih situacijah. Sčasoma so se mu ocene izboljšale in posledično se je počutil tudi bolj pametnega.

4. **Pozornost raje kot na uvide osredotoči na akcijo, delovanje.** Otrokova stopnja kognitivne zrelosti omejuje njegovo sposobnost vpogleda v vzroke, zakaj ima nek problem. Poleg tega ukvarjanje z vzroki v kontekstu šolskega svetovalnega dela zaradi časovne omejenosti ni možno. Yalom (1995), priznani psihoterapevt, v zvezi z ne/nujnostjo uvida razmišlja, da uvid ne bo nujno vplival na to, da se bo sprememba v resnici zgodila (v Sklare 2005: 17).

Primer (Sklare 2005: 15):

Učenko so k šolski svetovalki napotili zato, ker se je pogosto prepirala s sošolci, učitelji in babico, pri kateri je živela (z biološko mamo nista imeli stikov). Večina svetovalcev, ki niso v rešitev usmerjeni, bi se ukvarjala z iskanjem vzroka za njeno vedenje. Po vsej verjetnosti bi vzrok našli v tem, da z materjo nista imeli stikov. Ker pa je bil dekličin cilj, da bi se bolje razumela z vrstniki in babico, je VRUKT šolska svetovalka izhajala iz te točke. V svetovanju sta delali na trenutkih, ko je deklica že znala nadzorovati svoje vedenje in ko se je vsaj za kratek čas lepše razumela z vrstniki, babico in učitelji. Do tretjega srečanja je deklica napredovala do te mere, da v šoli niso več razmišljali o tem, da bi jo premestili v razred, ki ga obiskujejo otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

9.4 Temeljni koraki ter ključne tehnike in metode v rešitev usmerjenega socialnega dela

Šolska socialna delavka lahko v okviru (po)svetovalnega dela z otrokom in njegovo družino dela po korakih ravnanja v VRUKT pogovoru, kot sta jih učbeniku Franklin In Jordan (1998) predstavila Franklin in Biever (v Čačinovič Vogrinčič 2006: 40).

9.4.1 Najprej raziščemo uporabnikovo življenje

V tem uvodnem delu pogovora z uporabnikom in njegovo družino je naloga socialne delavke, da razišče uporabnikovo življenje (Čačinovič Vogrinčič 2006: 40). Pogovor naj bo usmerjen v raziskovanje uporabnikovih interesov, motivacije, verovanj in kompetenc (ibid.) To »klepetanje« naj traja največ 5 do 10 minut (ibid.).

9.4.2 Nato soustvarimo kratek opis problema

Fazi zbiranja podatkov sledi faza, v kateri socialna delavka in uporabniki skupaj soustvarijo opis problema (Čačinovič Vogrinčič 2006: 40). V tej fazi socialna delavka lahko uporabi naslednje vprašanje (ibid.):

- Kaj bi se na današnjem srečanju moralo zgoditi, da bi vi (vsak član družine) lahko rekli, da se je splačalo priti?

Temu vprašanju sledijo še druga vprašanja – in sicer takšna, ki socialni delavki in drugim udeleženim omogočajo nabor informacij o problemu, o kontekstu problema, o izjemah oz. o situacijah, ko problema ni bilo ipd. (Čačinovič Vogrinčič 2006: 40):

- Kako dolgo se problem že pojavlja?
- V kakšnih situacijah?
- Kdo so drugi udeleženi?
- Kako so drugi udeleženi?
- Kakšna je razlaga vzroka?
- Kaj vsak izmed njih naredi v problemu?
- Čigava ideja je bila, da ste danes prišli?
- Kaj ste doslej poskušali narediti sami, da bi rešili problem?
- Zakaj ste ravno zdaj prišli po pomoč?

9.4.3 Postavljanje odnosnih vprašanj

Odnosna vprašanja uporabniku pomagajo razbrati socialno konstrukcijo problema in mu omogočijo, da na problem pogleda tudi iz perspektive drugih ljudi (Čačinovič Vogrinčič 2006: 40, Mešl 2007: 19). Vprašanja so lahko sledeča (ibid.):

- Kaj bi tvoja učiteljica rekla glede ocen? Kaj bi rekla tvoja mama?
- Kdo bi bil najbolj presenečen, če bi zelo dobro pisal test?
- Ali bi bil oče presenečen, če bi ti uspelo?

9.4.4 Raziskovanje oz. sledenje izjemam (ko do problema ni prišlo) in uspešnim oblikam soočanja s problemom

Socialna delavka v tem delu pogovora raziskuje obdobja, ko se problem ni pojavljal oz. ko se je uporabnik učinkovito spoprijemal z njim (Mešl 2007: 19; Čačinovič Vogrinčič 2006: 41). Reče lahko npr. (Mešl 2007: 19):

- Čeprav je to zelo hud problem, se po mojih izkušnjah človekovo življenje spreminja. Stavim, da obstajajo tudi trenutki, ko se problem, da te učiteljica pošlje k ravnatelju, na pojavlja ali pa se pojavlja redkeje. Opiši te trenutke. Kaj je drugače? Kako ti je to uspelo?

Socialna delavka mora zbrati čim več takih izjem (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41). Pri tem pa mora uporabniku dati čas, da le ta sam najde svojo izjemo (Mešl 2007).

9.4.5 Uporaba lestvic za določanje teže problema

Temeljno lestvično vprašanje za določanje teže problema in za pojasnitev je (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41; Mešl 2007):

- Kam bi razvrstil težavnost problema na lestvici od 1 do 10, če 1 pomeni, da si v težavah vsak dan, in 10, da si se naučil ravnati z njim in da si ga rešil?
- Na lestvici od 1 do 10 pomeni 1, da zaideš v razredu v težave vsak dan, se stepeš s sošolci, vstajaš med poukom, 10 pa, da se ne pretepaš, da vprašaš učiteljico za dovoljenje, preden vstaneš, in da te učiteljica pohvali. Kje na lestvici si po svoji oceni zdajle?

Tehnika je uporabna tudi za sledenje napredku oz. raziskovanje napredka (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41). Socialna delavka v tem kontekstu lahko vpraša (ibid.):

- Kaj se mora zgoditi, da prideš od mesta 2 na mesto 5?

Lestvica pomaga razbrati in oblikovati rešitve, opredeliti »domače naloge«, lahko se kombinira z vprašanjem čudeža (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41).

9.4.6 Vprašanje čudeža

Vprašanje čudeža je najbolj znana VRUKT tehnika (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41). Vprašanje čudeža na posrečen način odpira nov vpogled v možnosti (ibid.). Pokaže uporabnikove pogostokrat do tega trenutka še neubesedene sanje ali pa skrite želje (ibid.). Osnovno vprašanje se glasi takole (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41):

- Recimo, da se je ponoči zgodil čudež in je problem (ki ga imaš z učiteljico) izginil. Ti si spal in tega nisi vedel. Kaj je bila prva stvar, ki si jo opazil, ko si naslednji dan prišel v šolo?

To vprašanje pomaga uporabniku vizualizirati in ubesediti nova vedenja, ki ga vodijo k uresničevanju ciljev (Čačinovič Vogrinčič 2006: 41). Socialna delavka mora vztrajati pri čim bolj podrobnem opisovanju novega vedenja – uporabnik naj opisuje konkretna in vedenjsko specifična dejanja za rešitve (ibid.).

9.4.7 Dajanje pohval in nalog

VRUKT pogovor se konča tako, da socialna delavka uporabniku (oz. družini) da štiri ali pet avtentičnih pohval in priznanj za sodelovanje pri pogovoru in v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2006: 42). Šele potem, ko pohvali lahko socialna delavka uporabniku zastavi domačo nalogo, ki naj jo uporabnik izvede do naslednjega pogovora (ibid.).

10 V rešitev usmerjena kratka terapija in svetovalno delo z otroki

V okviru VRUKT je govor, kot sem že pokazala v prejšnjih razdelkih, osnovno orodje s katerim operira socialna delavka (Berg in Steiner 2003 XIV). Pri delu z otroki pa to lahko predstavlja problem, saj so otroci šele v procesu usvajanja[29] tako jezikovnih, kot tudi kognitivnih sposobnosti (ibid.). Svojo resnico otroci tako največkrat izražajo na različne neverbalne načine (Berg in Steiner 2003: 14). Abstraktnih konceptov, kot so npr. iskanje izjem ali pa evalvacija posledic svojega vedenja, še ne morejo razumeti (Corcoran 2002: 301). V svojem razmišljanju so namreč konkretni (ibid.).

[29] Mlajši je otrok, težje razume jezikovne intervence, ki so sicer v VRUKT pristopu pogoste.

Ker otroci svet dojemajo drugače kot ga dojemamo odrasli, je po mojem mnenju nujno, da v iskanje rešitev usmerjeno socialno delo dopolnimo z za delo z otroki prilagojene VRUKT tehnike in metode dela .

Kot ugotavljata Steiner in Berg (Berg in Steiner 2003: 68) je potrebno pri pomoči otroku utiliizirati že obstoječe otrokove vire – pri tem je eden izmed ključnih otrokovih virov področje kreativnega ustvarjanja. Utilizacija igre, risanja risb, igranja z lutkami, pripovedovanja zgodb, kreativnih oblik fizičnega gibanja kot je npr. ples ipd. Je ključna sestavina uspešnega VRUKT svetovalnega dela z otrokom (Berg in Steiner 2003: 68).

Pri tem poudarjam, da VRUKT otroška svetovalka otrokovih virov ne utilizira z namenom izražanja potlačenih občutkov, ampak predvsem za namen krepitve otroka v smeri večjih občutkov kompetentnosti, samozaupanja, ter občutka da zmore in da nadzira svoje življenje (Berg in Steiner 2003: 68).

Kako pomembno je, da otrok na svetovanju dobi izkušnjo, da zmore in zna! Brez tega je »od zgoraj navzdol« svetovanje, o čemer sem že pisala, za otroka dolgočasno. Dolgočasno je zato, ker v takšni vrsti svetovanja otrok ne krepi samozaupanja in občutka, da zmore in zna. O tem pišeta tudi Jong in Bergova (Jong in Berg 2002: 180), ki pravita, da so otroci, ki so pogosti obiskovalci najrazličnejših svetovalcev, psihologov, psihiatrov tega do obisti siti in naveličani. Če pri strokovnjaku dobijo še težak kovček – diagnozo, je pot navkreber, k cilju še težja. V tej točki je v rešitev usmerjeno šolsko socialno delo še posebej dragoceno. Upanje daje otroku, ki je zaradi »samoizpolnjujoče prerokbe« (diagnoze) morda obupal nad tem, da bi lahko uresničil svojo skrito željo.

11 Uporaba VRUKT v šolskem socialnem delu

Zanimivo je, da v slovenskem prostoru še ni prišlo do večjega preboja ideje o uporabnosti VRUKT tehnik in metod v kontekstu šolskega svetovanja. To je še posebej zanimivo zato, ker raziskave kažejo, da je VRUKT eden izmed bolj (če že ne

najbolj) učinkovitih pristopov k šolskemu svetovanju (Franklin et al. 2001: 411; Sklare 2005: IX; Davis 2005: 64; Brasher 2009: 19; Mrvar 2006: 146).

Razlogov za velik uporabni potencial VRUKT pristopa v šolskem svetovanju je več. Eden izmed poglavitnih je gotovo sama narava šolskega svetovalnega dela, ki od šolske svetovalke, zaradi velikega števila otrok s katerimi dela, pogosto zahteva učinkovite, hitre in opazne rezultate v kratkem času (Sklare 2005: IX-X; 3). Najrazličnejše dolgotrajne terapije, torej terapije ki od uporabnika zahtevajo vpogled v vzroke problemov, za šolsko svetovalno delo, prav zaradi te časovne omejenosti in hkratne zahteve po hitrih rezultatih, niso primerne (Sklare 2005: 2).

Nujnost kratkega in na iskanje rešitev usmerjenega šolskega svetovanja povezujem tudi z ugotovitvijo Tanje Bezić, ki ugotavlja, da so slovenski šolski svetovalci že sedaj (torej pred neoliberalnimi posegi v standarde dela v javnih osnovnih in drugih šolah) glede na obstoječe normative in naloge, ki jih imajo, preobremenjeni (http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/05/solski_svetovalni_delavci_proti_posegom_v_normative_in_standarde.aspx 9.5.2012). Časa za dolgotrajnejše obravnave v šolstvu ni in jih – kot kažejo težnje k neoliberalizaciji šolstva – tudi v prihodnosti ne bo.

11.1 Raziskave učinkovitosti v rešitev usmerjenega kratkega svetovanja v šolskem socialnem delu

O učinkovitosti VRUKT v kontekstu šolskega svetovanja poročajo različne raziskave. Raziskava, ki so jo izvedli Franklin in sodelavci (2001), je tako npr. pokazala, da je VRUKT pristop obetaven model dela z otroki z učnimi in vedenjskimi težavami (Franklin et al. 2001: 432). Bruce in Hopper (1997) sta s svojo raziskavo dokazala, da VRUKT pristop pri delu z mlajšimi otroki enako ali pa celo bolj učinkovit od tradicionalnih svetovalnih pristopov (v Davis 2005: 65). Raziskava, ki sta jo z adolescenti z diagnozo ADHD izvedla Dielman in Franklin (1997) je pokazala, da je svetovalno delo po tej metodi učinkovito tudi s to populacijo (v Davis 2005: 65). Podobno je pokazala tudi raziskava, ki so jo izvedli na populaciji učencev z učnimi težavami (Thompson in Litrell 1998 v Davis 2005: 65) ter raziskava, ki so jo izvedli

na populaciji sedmošolcev, ki pogosto manjkajo pri pouku (Schopen 1997 v Davis 2005: 65).

11.2 Omejitve v rešitev usmerjenega kratkega (šolskega) svetovanja otroku

Sama sem v času študija dobila občutek, da se VRUKT pristop jemlje kot čudežen pristop, ki se ga lahko uporabi kadarkoli. Moram priznati, da sem že takrat (kot sem že omenila v predgovoru), v zvezi s takšnim razumevanjem VRUKT pristopa imela določene pomisleke – ti so se dotikali predvsem uporabe VRUKT metod in tehnik v situacijah, ko je otrok v hujši stiski.

Analiza virov je v tem kontekstu potrdila moje pomisleke (sicer o tem več v poglavju, ki obravnava kritiko VRUKT pristopa). O omejitvah VRUKT pristopa namreč pišejo tudi avtorji, ki sicer poudarjajo izjemno učinkovitost VRUKT šolskega svetovanja (npr. Davis 2005: 65). Davis tako v kontekstu omejitev VRUKT opozarja, da VRUKT šolska svetovalna delavka ne sme v popolnosti zapopasti v rešitev usmerjene filozofije (ibid.). Na tak način namreč lahko spregleda pomembne probleme (npr. zlorabe v družini) – ti pa pogosto zahtevajo dolgotrajnejši proces pomoči (Davis 2005: 65). Med teme, ki zagotovo zahtevajo dolgotrajnejšo obravnavo in za katere ni primerno svetovalno delo po metodah VRUKT svetovanja, so po mnenju Davis (Davis 2005: 65): zloraba otroka, motnje hranjenja, klinična depresija ipd. Šolska socialna delavka mora biti tako dovolj usposobljena, da prepozna, kdaj tehnike VRUKT ne bodo pravi pristop k reševanju učenčevega problema (ibid.).

Tudi Sklare, sicer avtor knjige *Brief Counselling that Works: A Solution Focused Approach to School Counselling,* v tem kontekstu ugotavlja, da je potrebno VRUKT pristop, kljub njegovi siceršnji primernosti za šolsko svetovalno delo, razumeti le kot enega[30] v naboru svetovalnih pristopov, s katerimi si lahko pri svojem delu pomaga svetovalna delavka (Sklare 2005: 7).

[30] Davis ugotavlja, da je ena izmed izjemno dobrih lastnosti VRUKT pristopa ta, da se da VRUKT metode in tehnike zelo lepo integrirati v druge teorije svetovalnega dela (Davis 2005: 66).

12 Kratko, v rešitev usmerjeno šolsko svetovalno delo po modelu Geralda Bennetta Sklareja

V tem poglavju predstavljam bistvene elemente kratkega, v rešitev usmerjenega šolskega svetovanja po modelu ameriškega avtorja Geralda Bennetta Sklareja. Na določenih točkah Sklarejevo teorijo dopolnjujem oz. primerjam s sodobnimi koncepti socialnega dela.

Sklare je svoj model zasnoval tako, da je prvo in vsa nadaljnja srečanja razdelil na posamične korake. Te korake podrobneje predstavljam v naslednjih razdelkih.

12.1 Prvi korak: razlaga procesa svetovanja

Socialna delavka mora učencu najprej razložiti, kako bo proces pomoči na VRUKT način sploh potekal (Sklare 2005: 19). S tem ga pripravi na trenutke, ki se lahko zgodijo v nadaljevanju svetovanja (ibid.):

1. pripravi ga na to, da mu bo med svetovanjem zastavljala težka vprašanja,
2. pripravi ga na to, da si bo med svetovanjem določene stvari zapisovala, in
3. razloži mu razlog za premor, ki se bo zgodil na koncu srečanja (socialna delavka takrat napiše sporočilo za učenca).

Že v tem uvodu mora učencu razložiti tudi to, v čem se VRUKT šolsko svetovanje razlikuje od drugih pristopov (Sklare 2005: 19). To lahko stori tako (Sklare 2005: 20):

»Rada bi ti razložila, kako bo potekalo najino delo. Postavljala ti bom veliko vprašanj. Nekatera od njih bodo morda malce smešna. Na katero izmed vprašanj boš morda težko odgovoril. Hočem, da veš, da si bom nekatere izmed tvojih odgovorov zapisala. Na podlagi teh zapiskov ti bom na koncu srečanja napisala sporočilo. Pred tem si bom vzela nekaj minut časa za premor. V tem času bom pregledala svoje zapiske in zapisala tebi namenjeno sporočilo. To sporočilo ti bom po premoru tudi prebrala. List, na katerem bo zapisano tebi namenjeno sporočilo, bom potem prekopirala. Original bom obdržala sama, kopijo pa boš lahko vzel s seboj domov. Kaj misliš o tem?«

Na tak način socialna delavka uvede učenca v proces svetovanja (Sklare 2005: 20).

Takšna uvodna razlaga je še posebej koristna takrat, kadar/če se učencu pozneje, med samim svetovanjem, kaj zatakne (Skale 2005: 20). Takrat lahko socialna delavka učenca spomni na uvodne besede in mu npr. reče (ibid.):

»Ali se spomniš, ko sem ti na začetku najinega pogovora rekla, da bo na trenutke izjemno težko odgovoriti na nekatera vprašanja? No, to je eno izmed teh vprašanj in eden izmed teh trenutkov.«

Takšna »priprava terena« je po mojem mnenju smiselna, sploh če sklepam iz svoje praktične izkušnje dela z učencem na VRUKT način. Ker takrat – torej v tretjem letniku študija – še nisem imela znanja o tem, da je otroka treba pripraviti na to, kako poteka delo po načelih VRUKT pristopa, sem brez priprave, ki jo sicer priporoča Sklare, kar takoj pričela z VRUKT vprašanji. Pri tem sem začutila, da sva bila oba, tako jaz kot učenec, kar nekako »vržena« v neki povsem drugačni, novi koncept razmišljanja. Zdelo se je, da je bil otroku pozitiven učinek (ki je bil rezultat vprašanja čudeža) všeč, hkrati pa sem imela občutek, da mu ni jasno, od kod in zakaj tak pristop. Morda je bil zaradi preteklih izkušenj dela s šolskimi svetovalkami in učiteljicami navajen drugačnega pristopanja (karanja in siljenja k učenju), ne pa tega, da se ga pohvali za majhne uspehe (ki so bili do tedaj spregledani) in zaupanja v to, da zmore, oz. da zanj obstaja tudi možnost boljše prihodnosti.

12.2 Drugi korak: razvijanje ciljev

Drugi korak se dotika samega bistva VRUKT pristopa – tj. razvijanja učenčevih ciljev. Sklare v zvezi z razvijanjem ciljev že prav na začetku svetovanja navaja Walterja in Pellerja (1992), ki pravita, da mora socialna delavka že čisto na začetku srečanja uporabniku zastaviti takšno vprašanje, ki bo pri njem sprožilo ciljno usmerjeno razmišljanje (Walter in Peller (1992) v Sklare 2005: 20).

O pomenu definicije smeri procesa svetovanja govori tudi Pfeiffer – Schaupp *(*1995), ki pravi: »Če ne veš*,* kam hočeš priti*,* se ti ni treba bati, da bi tja kdaj tudi prispel.» (v Čačinovič Vogrinčič 2006: 22).

Takoj po uvodnem pozdravu lahko socialna delavka – z namenom sprožitve ciljno usmerjenega razmišljanja – učencu zastavi spodnje vprašanje (Sklare 2005: 20):

»S kakšnim ciljem si prišel k meni?«

Nekaterim učenci poznajo svoj cilj, zato jim takšno vprašanje povsem zadošča (Sklare 2005: 20). Drugi pa ciljev še nimajo ozaveščenih, zato jim pri tem mora pomagati socialna delavka (ibid.). To lahko stori s spodaj nanizanimi vprašanji (ibid.):

- Kaj je razlog, da si prišel k meni?
- Kaj bi se moralo zgoditi kot posledica tvojega prihoda k meni, da boš imel občutek, da ti ni več treba priti k meni?
- Kako boš vedel, da svetovanje ni več potrebno?

Zgoraj nanizana vprašanja iz učenca izvabijo odgovore, ki jih lahko otrok pozneje, skupaj s socialno delavko, razvije v konkretne vedenjske cilje (Sklare 2005: 21).

Še en poudarek! V okviru VRUKT šolskega svetovanja so »uporabni« oz. »dovoljeni le konkretni, pozitivno formulirani cilji (Sklare 2005: 20). Če jih otrok formulira negativno, ali pa na preveč splošen način, mu jih mora socialna delavka pomagati prestrukturirati v konkretne, pozitivno oz. afirmativno formulirane cilje.

12.2.1 Tipi ciljev

Sklare torej loči štiri tipične odgovore učencev na svetovalkino vprašanje o tem, kakšne cilje v zvezi s svetovanjem imajo (Sklare 2005: 21). Odgovore učencev Sklare tako po obliki uvršča v enega izmed štirih skupin odgovorov – in sicer med (1) pozitivne, (2) negativne, (3) škodljive in (4) »ne vem« cilje.

12.2.1.1 Pozitivni cilji

Nekateri učenci se na vprašanje socialne delavke o tem, kakšne cilje imajo v zvezi s svetovanjem, odzovejo s pozitivnimi cilji (Sklare 2005: 21). Rečejo npr. lahko:

- »Želim si izboljšati svoje ocene in želim si, da mi pomagate pri tem, da ugotovim, kako naj to dosežem«.
- »Rad bi se naučil bolje razumeti z drugimi otroki.«

Sklare v zvezi s takšnimi cilji ugotavlja, da so le-ti sicer izraženi na pozitiven način, kar pomeni, da jih je mogoče opazovati in meriti, a so pogosto premalo vedenjsko konkretizirani (Sklare 2005: 21).

V tej točki lahko socialna delavka prav s pomočjo VRUKT tehnik in metod učencu pomaga pridobiti bolj **podrobne specifične opise vedenj**, ki jih bo ta učenec počel, ko se bo gibal v »pravi« smeri (Sklare 2005:21). Te podrobne opise konkretnih vedenj učenec namreč nujno potrebuje, in sicer zato, da bi si lahko naslikal mentalne podobe rešitve problema (ibid.).

S spodnjimi vprašanji lahko socialna delavka učencu pomaga ustvariti vedenjsko specifične podobe ciljev (Sklare 2005: 21):

- Kaj misliš, da bi moral delati, da bi se tvoje ocene dvignile?
- Predstavljaj si, da so se tvoje ocene dvignile. Kaj misliš, da si počel, da se je to zgodilo?
- Kaj misliš, da bi rekli tvoji sošolci, da počneš, kar bi pokazalo, da se z njimi bolje razumeš?
- Predstavljaj si, da se s sošolci dobro razumeš. Katero vedenje pri sebi opažaš, ki po tvojem mnenju vpliva na to, da se s sošolci dobro razumeš?
- Predstavljaj si, da si sposoben izraziti svoja čustva svojim staršem. Povej mi, katero vedenje pri sebi opažaš, ki ti da vedeti, da staršema res znaš izražati svoje občutke?
- Ko bi te tvoji starši opazovali pri tem, kako jima govoriš o svojih občutkih, kaj misliš, da bi se onadva pogovarjala v zvezi s tem?
- Kaj je tisto, kar počneš v zvezi z izražanjem občutkov, pa tega do sedaj še nisi počel?

Kadar učenec na takšna in podobna vprašanja odgovarja s posplošenimi odgovori, mora socialna delavka še naprej vztrajati pri tem, da učenec razvija konkretne podrobnosti vedenj, ki ga bodo pripeljala k rešitvi (Sklare 2005: 22). Pri tem je ključno to, da učenca vodi k opisovanju konkretnih vizualnih podob želenega vedenja (ibid.).

12.2.1.2 Negativni cilji

Negativno formulirani cilji so cilji, v katerih učenec govori o tem, da nečesa nima, oz. o tem, da mu nečesa primanjkuje (Sklare 2005: 22). Učenec si morda želi, da se nekaj ne bi zgodilo, ali pa, da bi se mu nekaj, kar se mu dogaja, prenehalo dogajati (ibid.). Tak negativni cilj je v kontekstu VRUKT svetovanja neuporaben, zato ga je treba preokviriti v konkreten pozitiven cilj (Sklare 2005: 22).

Učenci negativne cilje tipično izražajo na dva načina (Sklare 2005: 22):

1. Kot nekaj, kar hočejo sami prenehati početi (»Nočem več zamujati pouka«.)
2. Kot nekaj, kar si želijo, da bi drugi prenehali početi (»Hočem, da me nehajo zafrkavati.«)

1. **Spreminjanje svojega vedenja:**

Negativne cilje (ki so formulirani kot odsotnost nečesa) je v procesu pomoči treba preokviriti v pozitivne cilje (kot prisotnost nečesa) (Sklare 2005: 22). Kadar učenec izrazi negativno oblikovan cilj, mora socialna delavka na to nemudoma reagirati z vprašanji, ki ga bodo vodila k opisovanju konkretnih pozitivnih vedenj (ibid.).

Za preobrazbo negativnega cilja v pozitiven cilj lahko socialna delavka uporabi npr. tako vprašanje (Sklare 2005: 23):

»Če ne bi _____ (npr. zamujal pouka, divjal po hodniku, ipd), kaj bi delal namesto tega?

Primer (Sklare 2005: 23):

Socialna delavka: »Če ne bi dobival slabih ocen, kaj bi dobival namesto tega?«
Učenec: »Dobival bi boljše ocene.« (pozitivni cilj)
Socialna delavka: »Na poti k boljšim ocenam pa bi ravnal kako?« (specifični cilji)

Primer (Sklare 2005: 23):

Socialna delavka: »No, kaj bi počel namesto tega, da bi izgubil nadzor nad svojo jezo?«
Učenec: »Ostal bi miren.« (pozitiven cilj)

Socialna delavka: »To, kar si želiš, je, da bi ostal miren. In katero je tisto vedenje, ki bi ti dalo vedeti, da res ostajaš miren?« (detajliranje specifičnega cilja)

Primer (Sklare 2005: 23):

Socialna delavka: »Predstavljaj si, da ne zamujaš več k pouku. Kako deluješ namesto tega?«
Učenec: »K pouku prihajam točno.« (pozitivni cilj)
Socialna delavka: »V redu, to da točno prihajaš k pouku, je tvoj cilj. Kako misliš, da moraš pričeti ravnati, da boš res točno prihajal k pouku?.« (detajliranje specifičnega vedenja)

2. Spreminjanje vedenja drugih

Učenci pogosto izražajo tudi negativne cilje, ki so povezani z vedenjem drugih ljudi (Sklare 2005: 24). Želijo si, da bi se najprej spremenili drugi (ibid.). Učenec s tako formuliranim ciljem sporoča svoje prepričanje, da so za njegovo srečo odgovorni drugi in ne on sam (»Če se spremenijo sošolci, bom srečen.«) (Sklare 2005: 24).

Sklare za take primere socialni delavki predlaga, naj otroku tak cilj pomaga preokviriti v takšno obliko pozitivnega cilja, ki bo vključevala učenčevo odgovornost (Sklare 2005: 25):

Primer (Sklare 2005: 25):

Socialna delavka: »Kako ti lahko jaz pomagam pri tem problemu (da ga učiteljica med poukom ignorira)?«
Učenec: »Morda lahko poveste moji učiteljici, da se takrat, kadar želim sodelovati pri pouku, počutim ignoriranega«.
Socialna delavka: »Torej si želiš, da učiteljica izve, da si želiš bolj sodelovati pri pouku. Hkrati pa iščeš načine, preko katerih bi ji to svojo željo lahko prenesel.« (pozitivni cilj).«
Učenec: »Ja, rad bi ji to povedal, pa mi je nerodno.«
Socialna delavka: »Praviš, da bi ji povedal sam, če bi se počutil bolj samozavestnega. Dobro. Povej mi, kako bi deloval takrat, kadar bi se počutil čisto malo bolj samozavestnega?« (detajliranje specifičnega cilja)

Kot sociologinja menim, da mora biti socialna delavka v tej točki VRUKT svetovanja zelo pozorna. Priznani nemški sociolog Ulrich Beck namreč v kontekstu sodobnih

družb tveganja ugotavlja, da so to družbe, v katerih se promovira ideologija, da je za svojo srečo pravzaprav odgovoren le posameznik (Beck 2009). Pravzaprav pa je to ideologija, ki skuša prikriti, da je posameznikova sreča še kako strukturno pogojena (Beck 2009). Kapitalizem tako na neki način izkorišča posameznike (in njihov pretiran občutek samoodgovornosti), da so ti pripravljeni garati in si prizadevati, da bodo »vedno boljši« (ibid.).

V zadnjem poglavju se podrobneje posvečam kritiki VRUKT pristopa, zato na tem mestu zgolj omenjam pogost očitek pristopu, ki je ta, da VRUKT ne problematizira obstoječih krivičnih družbenih (in družinskih) razmer in da pretirano poudarja samoodgovornost posameznika (Rivett in Street 2003: 52). Tudi sama se v tem kontekstu sprašujem, ali VRUKT pristop včasih ni apologetski do obstoječih (krivičnih) družbenih ali družinskih razmer? Do katere točke mora otrok delati na spreminjanju sebe (in sprejemanju delovanja drugih in družbe), da ga bodo odrasli, ki imajo težavo (alkohol, nasilje ipd.), sprejeli? Ali pa, da se bo lahko umestil v družbo, za katero kaže, da je do določenih skupin otrok izključujoča?

12.2.1.3 Škodljivi cilji

Sklare v svojem konceptu v rešitev usmerjenega šolskega svetovanja vztrajno poudarja načelo, da morajo biti cilji svetovanja vedno učenčevi in ne od npr. socialne delavke (Sklare 2005: 25). V tem kontekstu se Sklarejev koncept povsem pokriva s sodobno socialnodelovno paradigmo, ki poudarja uporabnikovo pravico do samoodločanja, proste izbire in vpliva na svoje življenje (Flaker 2003: 15). Pokriva se tudi z zahtevo Čačinovič Vogrinčičeve, da je učencu v šolskem svetovanju nujno treba dati glas pri so-ustvarjanju rešitev (Čačinovič Vogrinčič 2008). Otrok se bo naučil razvijati strategije za uspešno reševanje težav le v primeru, ko bo aktivno vključen v IDPP (Peklaj 2012: 24).

Včasih pa se v svetovanju zgodi, da otroci izrazijo tudi cilje[31], ki jih socialna delavka ne sme podpirati (Sklare 2005: 25). Ti cilji se sicer v procesu pomoči učencu

[31] Socialna delavka se v tem kontekstu v svoji praksi pogosto znajde pred dilemo oz. v protislovju med imperativom samoodločanja in imperativom skrbi (Flaker 2003: 15). Flaker se v zvezi s to dilemo sprašuje o tem, kaj naj stori socialna delavka, če uporabnik, ki je vitalno ogrožen, noče sprejeti njene

pojavljajo redko, a se (ibid.). So pa to cilji, ki so bodisi v nasprotju z zakonom (npr. »Prebutal bom učitelja«) ali pa so za učenko škodljivi (npr. »Pobegnila bom od doma.«).

Škodljivi cilji so pogosto odraz nekega drugega cilja – ta je običajno povezan z učenčevo potrebo po tem, da bi na neki način zadovoljil praznino, ki jo čuti v sebi (Sklare 2005: 25). V takšnih primerih mora socialna delavka učencu pomagati pri prepoznavanju njegovih še ne ubesedenih "zdravih" ciljev (ibid.). Ko bo učenec uresničil te cilje, bo zapolnil tudi praznino, ki jo trenutno čuti (ibid.).

Škodljive cilje lahko socialna delavka učencu pomaga preokviriti na spodnji način:

Primer (Sklare 2005: 26):

Socialna delavka: »Kaj je tvoj cilj?«
Učenec: »Nočem več hoditi v šolo.«
Socialna delavka: »Kaj je razlog, da ne želiš več hoditi v šolo?«
Učenec: »Ker imam pri vseh predmetih cvek in sem enostavno obupal nad tem, da bi še vztrajal.«
Socialna delavka: »Torej praviš, da če bi se bolj trudil in bil bolj uspešen, da bi bil tudi bolj zadovoljen?«
Učenec: »Najbrž bo res tako.«
Socialna delavka: »Ali bi lahko bil tvoj cilj ugotoviti način, kako bi se lahko bolj potrudil in bil boljši v šoli?«
Učenec: »Ja, to bi gotovo rad.«
Socialna delavka: »Po katerem svojem vedenju bi najprej sklepal, da se bolj trudiš v zvezi s šolo?«
Učenec: »Hodil bi k pouku.«

pomoči (ibid.)? Ali naj opusti dajanje pomoči (imperativ skrbi)? Ali pa naj ne upošteva volje uporabnika (imperativa samodeterminacije) in poskrbi zanj kljub njegovi nasprotni volji? Flakerjev odgovor na to dilemo pravi, da je naloga socialne delavke, da v praksi vedno znova presega to protislovje – in sicer tako, da ***v dialogu*** z uporabnikom upošteva obe načeli, tako posameznikovo prosto voljo kot tudi to, da vztraja pri dajanju pomoči (ibid.).

12.2.1.4 »Ne vem« cilji

»Ne vem« cilje v šolskem svetovanju pogosto izražajo t. i. »napoteni« učenci (Sklare 2005: 26). Kot sem že pisala na začetku naloge, so to uporabniki, ki jih v socialnem delu pojmujemo kot neprostovoljne[32] uporabnike. Pomemben poudarek v zvezi s procesom pomoči »napotenim« učencem je ta, da so ti zaradi tega, ker se pri šolski socialni delavki znajdejo neprostovoljno, svetovanju manj predani (Sklare 2005: 26).

To dejstvo pa od socialne delavke zahteva dodatna znanja (Šugman Bohinc 2005: 247). Zanimivo pomoč socialni delavki, ki dela z napotenim učencem, ponuja Sklare, ki za takšne primere predlaga uporabo t. i. hipotečnih stavkov (Sklare 2005: 27). Če učenec na vprašanje, kaj je njegov cilj svetovanja, odgovori z »Ne vem«, mu socialna delavka lahko pomaga razvijati cilje s hipotetičnim **»*Če ...*« stavkom** (ibid.).

Primeri hipotetičnih Če … stavkov (Sklare 2005: 27)

Ciljna vprašanja	**Učenčev odgovor**	**Odziv socialne delavke**
Kaj je tvoj cilj?	Ne vem.	***Če* bi vedel...**
Kaj je razlog tvojega prihoda?	Se mi ne sanja.	***Če* bi se ti sanjalo ...**
Kdo misliš, da te je poslal na svetovanje?	Pojma nimam.	***Če* bi vedel, kdo te je poslal…**
Kaj je razlog, da nekdo želi, da si tu?	Preveč me vprašate.	***Če* bi lahko ugibal...**
Kaj bi tvoja mama rekla, da delaš drugače, od kar si prišel k meni, in zaradi česa ti ni več treba hoditi k meni?	Nimam pojma.	***Če* bi vedel...**

S »*Če* ...« stavki socialna delavka razbremeni učenca pritiska, da bi moral povedati »pravi« odgovor (Sklare 2005: 27).

Na tak način pomoč učencu po mojem mnenju postane tudi bolj igriva in sproščena. Sproščeno stanje zavesti pa omogoča, tako kažejo raziskave možganov, večjo

[32] Na tem mestu se mi zdi pomembno še enkrat poudariti, da je prav za našo stroko značilno, da se kar dve tretjini ali celo več naših uporabnikov uvršča v skupino neprostovoljnih uporabnikov (Šugman Bohinc 2005: 346). Socialno delo ima ravno zaradi te specifičnosti našega dela razvitih nekaj teoretičnih konceptov dela s to skupino uporabnikov – npr. »model perspektive socialnega konflikta« (Cingolani 1984), »k nalogam usmerjen model prakse« (Doel in Marsh 1992) in »model skupnih smernic zakonite in etične prakse z neprostovoljnimi uporabniki« (Rooney in Bibus 2001) (v Šugman Bohinc 2005: 247– 248).

verjetnost dostopa do alternativnih, včasih sicer zdravo razumsko nelogičnih, a »pravih« rešitev (http://www.sinapsa.org/rm/poljudno.php?id=69 30. 5. 2012).

Faza zastavljanja hipotetičnih *Če …* stavkov je začetna faza identifikacije ciljev, tu se konkretni vedenjski cilji po navadi še ne definirajo v celoti (Sklare 2005: 27). Do bolj konkretnih podob učenčevih ciljev (novih vedenj, ki vodijo k učenčevemu cilju) učenec in socialna delavka prideta šele s pomočjo klasične VRUKT metode – z vprašanjem čudeža (ibid.).

12.3 Tretji korak: konkretizacija vedenjskih ciljev s pomočjo metode vprašanje čudeža

Seme rešitev sta socialna delavka in učenec zasadila v fazi razvijanja ciljev.

Tej fazi pa sledi korak, v katerem socialna delavka učencu zastavi najbolj znano VRUKT vprašanje, torej vprašanje čudeža (Sklare 2005: 27). S tem vprašanjem učencu pomaga povečati in osvetliti trenutke, ko je v prejšnjih fazah procesa pomoči že uzrl vizijo rešitev (tj. vedenj, ki vodijo v uresničitev učenčevega cilja) (ibid.).

Tipično je vprašanje čudeža zastavljeno nekako takole (prirejeno po Čačinovič Vogrinčič 2006: 41):

»Predpostavljajva, da se je danes ponoči zgodil čudež in da je problem, ki ga imaš (z učiteljem, staršem ipd.), izginil. Ponoči si spal in zato ne veš za ta čudežni dogodek. Naslednje jutro v šoli … kaj bi bila prva drugačna stvar, ki bi jo opazil?«

To vprašanje ima, če ga svetovalka zastavlja mlajšim otrokom (torej kognitivno manj zrelim otrokom), svoje omejitve (Sklare 2005: 28). Mlajši otroci še ne zmorejo konceptualizirati pojma čudež, zato jim je treba to vprašanje prilagoditi (ibid.). V ta namen Sklare predlaga spodaj nanizano alternativo (Sklare 2005: 28):

»Predstavljaj si, da imam v rokah čarobno palčko (ali "čudežno lučko"). Predstavljaj si, da bo problem, zaradi katerega si prišla k meni, potem ko bom s to čarobno palčko pomahala nad tvojo glavo, izginil. Kaj bo po tvojem mnenju takrat drugače? Kako se boš takrat (drugače) vedla?«

Pri delu z učenci, ki na splošno teže konceptualizirajo abstraktne pojme, kot je na primer pojem čudež, lahko socialna delavka uporabi tudi spodnjo modifikacijo vprašanja čudeža (Sklare 2005: 28):

»Predstavljaj si sebe čez šest mesecev. Tvoj problem, zaradi katerega si prišla k meni, se je v času teh šestih mesecev razrešil. Kaj je na tebi in tvojem vedenju drugačnega, takega, kar bi mi dalo vedeti, da se nama (učenki in socialni delavki) ni treba več sestajati?«

12.3.1 Nespecifični čudeži

Za uspešno reševanje problema je izjemno pomembno, da učenec v VRUKT procesu pomoči pride do izjemno konkretnih podob, slik, vizij svojega cilja – torej novega vedenja, ki ga bo pripeljal do cilja (Sklare 2005).

Ker pa se v pomoči učencu pogosto zgodi, da učenci na vprašanje čudeža ne odgovarjajo s konkretnimi opisi novih vedenj, ki jih bodo vodila do njihovih ciljev, Sklare socialni delavki ponuja pomoč tudi za te primere (Sklare 2005: 29).

Primer (Sklare 2005: 29):

Učenec: »Če bi se ta čudež zgodil, bi se zjutraj zbudil bolj srečen.«
Socialna delavka: »In kadar si bolj srečen, kako se takrat vedeš, kaj delaš? Iz katerega svojega vedenja bi lahko sklepal, da si bolj srečen?«
Učenec: »No, najbrž bi se več smejal. No, več bi se tudi pogovarjal s svojim bratom, in to na prijazen način.«
Socialna delavka: »In kadar bi se z bratom pogovarjal na bolj prijazen način ... Kako bi tvoje drugačno vedenje, na podlagi katerega bi sklepal, da si bolj srečen, opisal tvoj brat?«
Učenec: »Zjutraj bi mu rekel živijo, morda bi ga celo povabil k skupni igri.«
Socialna delavka: »No, in ko bi se to zgodilo... Kako misliš, da bi se na tvoj pozdrav in tvoje povabilo k igri odzval tvoj brat?«
Učenec: »Najbrž bi se tudi on odzval na moje povabilo in skupaj bi predebatirala, kaj bova čez dan počela.«
Socialna delavka: »No, to je torej nekaj vodil, ki bi ti pokazala, da si bolj srečen. Kdo drug bi še opazil, da si bolj srečen?«

Nekateri učenci potrebujejo več pomoči pri opisovanju konkretnih vedenj, ki jih bodo vodila k uresničevanju ciljev (Sklare 2005: 29).

Sklare navaja primer učenca, ki je v VRUKT procesu pomoči najprej izrazil premalo konkreten cilj (»da bi znal bolj zbrano in pozorno slediti pouku.« (Sklare 2005: 30). Socialna delavka mu je zato s spodnjim vprašanjem pomagala konkretizirati njegovo vizijo cilja (ibid.):

»Ko boš zbrano in pozorno sledil pouku, kaj bodo pri tem počele tvoje oči? Kako se bodo ob tem, ko boš pozorno sledil pouku, obnašale tvoje noge (roke, telo …)?«

12.3.2 Nedosegljivi in neverjetni čudeži

V procesu pomoči učenec na vprašanje čudeža včasih odgovori s ciljem, za katerega je jasno, da ga ne bo moč uresničiti (Sklare 2005: 30). Otrok si morda zaželi, da bi se njegovi ločeni starši spet združili, ali pa da bi umrli sorodnik ponovno oživel (ibid.).

Kadar otrok ubesedi takšen cilj, je pomembno, da se socialna delavka zaveda tega, da se za takšnimi željami pogosto skrivajo boleči občutki izgube (Sklare 2005: 30). Zato je pomembno, da socialna delavka učencu pomaga prepoznati, kaj je tisto, kar si učenec pravzaprav želi (ibid.). S tem mu pomaga nadomestiti nerealistične cilje z uresničljivimi.

Vprašanja, s katerimi si pri tem lahko pomaga socialna delavka, so (Sklare 2005: 30):

- »Zdi se, da bi ti to izjemno veliko pomenilo, ker_____?«
- »Kako, da je to zate tako pomembno?«

Primer (Sklare 2005: 30)

Socialna delavka: »Kaj bi bilo zate drugače, če bi se to zgodilo?«
Učenec: »Potem bi bila naša cela družina spet skupaj.«
Socialna delavka: »In kaj bi ti to, da je vaša družina zopet skupaj, pomenilo?«
Učenec: »Spet bi se počutil del družine.«
Socialna delavka: »Tvoj cilj je torej, da bi se zopet počutil, da si del družine.«
Učenec: »Ja, to si resnično želim.« (to zdaj postane učenčev cilj)

Na tem mestu se zopet navezujem na enega izmed ključnih elementov vzpostavljanja kvalitetnega delovnega odnosa v socialnem delu – koncept so-navzočnosti Toma Andersena (v Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 14). Moje mnenje je, da se mora v trenutkih, ko otrok izrazi željo, ki je ne bo mogoče uresničiti, socialna delavka še posebej potruditi in dati otroku prostor, da izrazi svoje občutke. Šele potem nastopi čas za uporabo zgoraj nanizanih VRUKT vprašanj.

12.3.3 »Želim, da se drugi spremenijo« čudeži

V procesu pomoči si uporabnik pogosto zaželi, da bi se najprej spremenila druga oseba (npr. učitelj, sošolec ipd.), in šele potem on sam (Sklare 2005: 31).

Kadar učenec v procesu pomoči govori o tem, da se morajo najprej spremeniti drugi, naj mu socialna delavka razloži t. i. načelo recipročnosti (Sklare 2005: 31). To načelo pravi, da sprememba v vedenju ene osebe vedno vpliva tudi na spremembo v vedenju druge osebe (ibid.). Učenec lahko torej s svojim novim vedenjem vpliva na spremembo vedenja pri drugi osebi (sošolcu, učiteljici ipd.) (ibid.).

Primer (Sklare 2005: 31):

Učenec: »No, vi pravite »čudeži«. No, če bi se zgodil čudež, bi me moja učiteljica pričela obravnavati pravično – tako kot moje druge sošolce.«
Socialna delavka: »No, predstavljaj si, da se je ta čudež res zgodil. Učiteljica te zdaj res obravnava pravično, tako kot druge otroke. Povej mi, kako to izgleda? Opiši mi situacijo?«
Učenec: »Poklicala bi me, kadar dvignem roko.«
Socialna delavka: »No, če bi te poklicala, kadar dvigneš roko... kako bi se ti pričel vesti drugače?«
Učenec: »Ne bi več klepetal.«
Socialna delavka: »No, kaj bi počel namesto tega?«
Učenec: »Sedel bi na svojem stolu, gledal učiteljico, ali pa si zapisoval njeno razlago. Usta bi imel zaprta.«
Socialna delavka: »Kaj misliš, da bo učiteljica storila, ko te bo videla, da se tako vedeš?«
Učenec: »Po vsej verjetnosti me bo obravnavala tako kot druge otroke.«
Socialna delavka: »Ali si ti to želiš?«
Učenec: »Seveda si.«

Socialna delavka: »No, s tem ko se boš tako obnašal, kot si prej opisal, se bo vsej verjetnosti spremenilo tudi to, kako se učiteljica vede do tebe.«

12.3.4 Dopolnilno vprašanje Vprašanju čudeža – Kaj še ... vprašanja

Sklare v svojem modelu VRUKT šolskega svetovanja klasično vprašanje čudeža dopolni še z dodatno tehniko oz. dodatnim vprašanjem, s t. i. ***Kaj še …*** vprašanjem (Sklare 2005: 33). Tudi s tem vprašanjem socialna delavka učencu pomaga iskati izjeme od problemov:

- »Kaj se bo še zgodilo, potem ko se bo zgodil čudež?«

To sekvenco naj socialna delavka ponovi tri do štirikrat (Sklare 2005: 33).

12.4 Četrti korak: Vzpostavitev dobro razvitih ciljev (*Kaj in Kako ... vprašanja*)

Najbolj pomembna naloga VRUKT šolske socialne delavke je, da učencu pomaga oblikovati dobro razvit, podrobno opredeljen, konkreten, pozitiven (kot prisotnost nečesa) vedenjski cilj (Sklare 2005: 33). To lahko stori s pomočjo dveh vrst vprašanj – in sicer s ***Kaj …*** in ***Kako …*** vprašanjema (ibid.).

12.4.1 Kaj ... vprašanja

***Kaj* ...** vprašanja socialni delavki pomagajo od učenca pridobiti do tedaj še neubesedene opise pozitivnih vedenj, torej učenčevih ciljev (Sklare 2005: 33). Ta vprašanja so lahko po mojem mnenju socialni delavki v pomoč pri odkrivanju t. i. ''nemih'' besed uporabnika (koncept W. Kemplerja), kar je ena izmed poglavitnih nalog socialnega dela (v Čačinovič Vogrinčič: 2006).

Primer (Sklare 2005: 34)

Učenec je v svojem odgovoru na vprašanje čudeža nakazal, da je njegov cilj, da bi v razredu opravljal svoje delo. Ta cilj pa ni dovolj specifičen, da bi ga lahko umestili med dobro razvite cilje. Njegov opis dela je namreč preveč nejasen, manjka mu opisov podrobnosti novih vedenj. Zato mu socialna delavka lahko zastavi ***Kaj ...*** vprašanje.

Socialna delavka: »***Kaj*** bi delal, kar bi pokazalo tako tebi kot tudi tvoji učiteljici, da opravljaš svoje delo?« ali
Socialna delavka: Če bi jaz sedela v tvojem razredu in bi te opazovala pri tem, kako delaš svoje delo, ***kaj*** bi te videla početi?«
Učenčev odgovor bi morda bil: »Moja knjiga bi bila odprta in gledal bi v učitelja.«

12.4.2 Kako ... vprašanja

Dobro razviti cilji opisujejo tudi, ***kako*** se bodo učenci pomikali v smeri svojih ciljev (Sklare 2005: 34).

S ***Kako ...*** vprašanji socialna delavka učencu pomaga razvijati še bolj konkretne opise konkretnih pozitivnih vedenj, torej vedenj, ki ga bodo pripeljala do uresničitve cilja (Sklare 2005: 34). S temi vprašanji mu pomaga vizualizirati v rešitev usmerjena vedenja, kot da bi se pred njegovimi očmi odvrtel posnetek (ibid.).

Primer (Sklare 2005: 34):

Učenec je v zgornjem primeru opisal svoj cilj, da bi pri pouku opravljal svoje delo, in to tako, da bi imel pred seboj odprto knjigo in da bi gledal v učiteljico. Svetovalka mu lahko njegov opis pomaga še bolj konkretizirati – in sicer z vprašanjem ***Kako ...***
Socialna delavka: »Kako boš to storil?«
Učenec: »Knjigo bi prinesel k pouku, položil bi jo na mizo in jo odprl na pravi strani in gledal v učiteljico.

Še en Sklarejev poudarek, povezan s fazo oblikovanja dobro razvitih ciljev, se mi zdi pomemben, in je ta, da so dobro razviti cilji skoraj po pravilu vedno majhni cilji (Sklare 2005: 34)! Majhni cilji imajo tudi to veliko prednost, da so pogosto dosegljivi (ibid.). Preveliki in »nerealni« cilji pa po drugi strani v učencih pogosto vzbujajo občutke frustriranosti in preobremenjenosti (ibid.).

Sklarejev koncept sledenja majhnim ciljem se po mojem mnenju dobro ujema tudi s tem, da v socialnem delu izrecno poudarjamo pomen ubesedenja manjših vmesnih ciljev (Čačinovič Vogrinčič 2006: 22).

Razlika med Sklarejevim pojmovanjem ubesedovanja ciljev in socialnodelovnim pojmovanjem ubesedovanja ciljev, ki jo sama prepoznavam, pa je ta, da v socialnem delu cilje oblikujemo na način soustvarjanja *vseh* udeleženih v problemu (Čačinovič Vogrinčič 2006: 22). Sama bi zato Sklarejevo koncepcijo sledenja manjšim ciljem prilagodila tako, da bi v proces pomoči povabila tudi otrokove starše, učitelja, sošolce in druge soudeležene. ***Kako …*** vprašanja bi tako zastavljala tudi staršem in učiteljici.

S tem vedenjem, ki ga imam danes, bi spremenila tudi svojo praktično izkušnjo dela z učencem z učnimi težavami (zaradi neurejenih družinskih razmer) in bi tudi njegovi učiteljici (ne ne le otroku) zastavila vprašanje: »***Kako*** lahko **ti** otroku pomagaš, da bo mentalno bolj prisoten pri pouku?«. Ali pa: »***Kako*** boš otroku **ti** pomagala, da se bo počutil bolj enakovrednega drugim učencem?«.

Menim, da ravno na tak bolj sistemski način, ki je lasten socialnemu delu, VRUKT metode postanejo bolj legitimne in manj apologetske do obstoječih, pogosto izključujočih družbenih razmer. Menim, da je do otroka kruto in ekološko nevedno, če socialna delavka pričakuje spremembo le od učenca samega in ne tudi od sistema, ki ga obkroža (učitelja, starša, ožjega in širšega šolskega sistema ipd.).

12.5 Peti korak: iskanje in prepoznavanje izjem od problemov s pomočjo vprašanja izjem

Potem ko je učenec skupaj s socialno delavko razvil in povečal hipotetične vizualne predstave svojih uspehov, Sklare predlaga naslednji korak v procesu pomoči – poiskati in prepoznati je treba že obstoječe, a še neprepoznane izjeme od problemov (Sklare 2005: 41). V tej sekvenci se morata socialna delavka in učenec osredotočati na prepoznavanje četudi povsem majhnih trenutkov, ko se je učenčev čudež (konkretno vedenje, ki učenca vodi v dosego cilja) že zgodil (ibid.).

Te že obstoječe, a še neprepoznane izjeme od problemov Sklare uvršča v dve kategoriji (Sklare 2005: 41):

1. primeri, ko je učenec nekatere segmente svojih ciljev že uresničil,
2. situacije, ko so bili učenčevi problemi manj intenzivni ali pa jih celo ni bilo.

Socialna delavka lahko v procesu pomoči prepozna in potem uporabi tudi povsem kratkotrajne trenutke izjem od problemov (npr. učenec je bil malo manj žalosten, kot je običajno) (Sklare 2005: 41). Zato je pomembno, da v tej fazi pozorno posluša učenca in da dobesedno »lovi« učenčeve besede, ki nakazujejo, da je v preteklosti ali sedanjosti že uspešno reševal svoj problem (Sklare 2005: 42). Še bolj pomembno pa je, da tudi učenca nauči biti pozoren na trenutke, ko mu gredo stvari dobro (ibid.).

Kot tak primer Sklare navaja primer učenca, ki je imel pri vseh predmetih, razen pri enem, negativne ocene (Sklare 2005: 42). V skladu z VRUKT filozofijo je morala socialna delavka fokusirati svojo pozornost prav na ta edini predmet, kjer je učenec uspešen. Ta Sklarejeva filozofija se povsem sklada s filozofijo socialnega dela v slovenskem prostoru. Vsi študentje se spomnimo zgodbe, ki nam jo je pripovedovala Gabi Čačinovič Vogrinčič in je govorila o tem, kako je skupaj z družino, s katero je delala, proslavljala štiri popravljene negativne ocene (kljub temu da je nekaj drugih negativnih ocen še ostalo, da jih učenec popravi).

V zvezi z iskanjem že obstoječih izjem od problemov Sklare opozarja socialno delavko, naj bo še posebej pozorna na učenčeve besede in besedne zveze, kot so *večino časa*, *skoraj vedno*, *včasih* ali *na splošno* (Sklare 2005: 42). Te besede namreč kažejo na prisotnost nekoč že obstoječih izjem od problemov (ibid.). Če je problem prisoten *večino časa*, gotovo obstajajo tudi trenutki, ko problema ni (ibid.).

Zaprta vprašanja, torej vprašanja, ki se začenjajo z besedo ***Ali...*** (npr. Ali obstajajo trenutki, ko se čudež že dogaja, so v procesu odkrivanja obstoječih, a še neprepoznanih rešitev prepovedana (Sklare 2005: 42) Takšna vprašanja namreč omejujejo učenčevo sposobnost odkrivanja izjem od problemov.

Za odkrivanje izjem od problemov so bolj primerne različne oblike **»vprašanja izjem«** (Sklare 2005: 43). Ta vprašanja namreč že sama v sebi vsebujejo domnevo, da se je vsaj nekaj čudeža že zgodilo (ibid.).

Nekaj stavkov, različic vprašanja izjem (Sklare 2005: 43):

- Povej mi o trenutkih, ko včasih ...

- Rada bi vedela, kdaj ...
- Kako blizu si bil ...

Primer (Sklare 2005: 43):

Gre za primer desetletne deklice Marie, ki je izjemno zaskrbljena zaradi pogostih materinih hospitalizacij. Zelo jo plašijo tudi materina nihanja v razpoloženju (materi je bila v preteklosti diagnosticirana bipolarna motnja). Ker deklica veliko razmišlja o materi in njenem stanju, trpi tudi dekličino šolsko delo. Njen cilj v okviru šolskega svetovanja je, da bi nadomestila negativne misli z bolj prijetnimi. Ko sta s svetovalko raziskovali, kdaj je v preteklosti Maria že imela prijetne misli, se je deklica spomnila različnih trenutkov, ko negativnih misli nima, npr. nima takrat, ko se vozi s kolesom, ko se igra z mamo ali s svojimi prijateljicami, trenutkov, ko bere ali piše v šoli, in trenutkov, ko se zmore preklopiti iz negativnih na bolj prijetne misli. Slednje je predstavljalo odločilni trenutek v svetovanju. V tem trenutku se je pomoč deklici preusmerila na tiste trenutke v preteklosti, ko je Maria zmogla odklopiti negativne misli in preklopiti bolj pozitivne. Socialna delavka je nato poudarjala te posebne trenutke. To je Marii pomagalo, da se je spomnila, kako ji je ta preklop iz negativnega v pozitivno sploh uspel. Spomnila se je, da je v tistem trenutku, ko jo je pričelo skrbeti za mamo, preklopila na misli o športu, glasbi in šoli. Ta trenutek je predstavljal vir, ki ga je Maria lahko v prihodnosti vedno znova ponavljala.

Če učenec na vprašanje izjeme odgovori z: »Ne vem,« ali pa z: »Mislim, da se to ni nikoli zgodilo,« si lahko socialna delavka pomaga tudi z besedami (Sklare 2005: 43):

»Malo razmisli ... Kaj misliš, kdaj pa si se vseeno vsaj malo tako vedel?«

Pri takšnih in podobnih vprašanjih gre za t. i. "mikroskopiranje", torej podrobno osredotočanje na iskanje izjem v tem dnevu, preteklem tednu ali celo mesecu (Sklare 2005: 43).

Primer (Sklare 2005: 44):

Mac, šestošolec, med poukom pogosto nagaja in dobiva slabe ocene. V šolskem svetovanju si je zato zastavil dva cilja: (1) da bi bolj spoštoval šolska pravila in (2) da bi bil v šoli bolj uspešen. Ko je šolska svetovalka Maca vprašala, kdaj v preteklosti se je glede tega vsaj za kratek čas zgodil čudež (in je bolj spoštoval šolska pravila ter bil bolj uspešen v šoli), je Mac odvrnil, da nikoli. Socialna delavka je zato k iskanju izjem pristopila takole (Sklare 2005: 44):

Socialna delavka: »Mac, dobro razmisli. Vzemi si minuto časa. Pomisli na današnji dan in ga miselno preglej: kdaj se je danes čudež vsaj za malo zgodil?«
Mac: (pavza) »No, če dobro razmislim, se je pa res zgodil. Ko sem zapuščal knjižnico, sem ubogal učitelja, ki je od nas zahteval, da hodimo v ravni vrsti.«
Socialna delavka: »Ali je to drugače od tvojega običajnega vedenja?«
Mac: »Ja, je, ja. Po navadi skačem in norim naokoli. Aha, pa še nečesa sem se spomnil. Danes sem divjal v jedilnici, ko me je učitelj poklical k sebi in mi rekel, naj preneham divjati. Res sem prenehal z divjanjem. Pričel sem mirno hoditi.»
Socialna delavka: »Je to drugačno vedenje od običajnega?«
Mac: »Ja, je, ja. Po navadi še kar naprej norim. K učitelju sploh ne pridem, če me pokliče. Potem učitelj ponori, me lovi in na koncu moram ostati po pouku še v šoli.«

12.6 Šesti korak: krepitev moči s pomočjo prepoznavanja učenčevih virov (miselni zemljevidi uspehov, navijanje)

12.6.1 Miselni zemljevidi uspehov (Sklare 2005: 45)

Sklare v svojem modelu ponudi še eno zanimivo tehniko – in sicer tehniko miselnih zemljevidov uspehov (Sklare 2005: 45). Pri tej tehniki učenec dobi od svetovalke nalogo, naj med spominjanjem in govorjenjem o preteklih pozitivnih vedenjih riše tudi zemljevid misli, ki so ga v preteklosti že uspešno pripeljale do cilja (ibid.). Risanje pozitivnih vedenj in misli v otrokove možgane vtisne zavedanje o vedenjih in mislih, ki so mu že kdaj prej prinesla uspeh (ibid.). Krepitev zavedanja o učinkovitih vedenjih pa povečuje verjetnost, da jih bo učenec v prihodnosti še kdaj uporabil (ibid.).

Sklare navaja nekaj stavkov, ki jih socialna delavka lahko uporabi kot pomoč učencu pri razvijanju misli o pozitivnih vedenjih (Sklare 2005: 45). Te pozitivne misli lahko učenec vriše v svoj zemljevid uspeha (ibid.):

- Kako ti je to uspelo narediti?
- Kaj je bilo tokrat drugače glede na zadnjič?
- Katere drugačne misli si imel tokrat v glavi?

12.6.2 Navijanje, pohvala

Druga VRUKT tehnika za krepitev učenčeve moči je dajanje pohval (Sklare 2005: 46). Dajanje pohval in spodbud sta tudi v socialnem delu izjemno pomembni tehniki, o čemer piše Čačinovič Vogrinčičeva, ki navaja Bassovo, Dosserja in Powella (2001) in njihovo pojmovanje pomena proslavljanja v socialnem delu (v Čačinovič Vogrinčič 2006: 24). Ti avtorji poudarjajo pomen prepoznavanja in spoštovanja moči, potencialov, uspehov in napredovanj uporabnika in njegove družine (ibid.). V socialnem delu so izjemno pomembni tudi tisti "najmanjši" zaznani premiki pri učenju, samostojnosti, v življenju (ibid.)

Pri dajanju pohval pa je pomembno, da socialna delavka ni pokroviteljska in da je iskrena (Sklare 2005: 47). Pohvale bodo izpadle bolj iskreno in pristno, če bo socialna delavka pohvalo povezala z nekim specifičnim razlogom za pohvalo (Sklare 2005: 47). To lahko stori z uporabo besede ***Ker ...*** (ibid.):

Primer (Sklare 2005: 47):

- Vau! Kako ti je pa to uspelo izpeljati ... **Ker** to je bilo pa res pogumno!
- Neverjetno je, da si vztrajal .. **Ker** to, pa res kaže, kako zrel si!
- Res sem navdušena nad tabo ... **Ker** tvoje vedenje res kaže na to, da si sposoben pravih odločitev!

12.7 Sedmi korak: uporaba lestvic za merjenje učenčevega napredka

Uporaba lestvic za merjenje napredka predstavlja naslednji korak v procesu svetovanja po Sklarejevem VRUKT modelu šolskega svetovanja.

12.7.1 Najprej: uporaba lestvice za določanje trenutne točke (kje se učenec glede cilja trenutno nahaja)

Za oceno učenčeve izhodiščne točke (torej tega, kje učenec je glede svojega cilja) Sklare predlaga naslednjo tehniko.

Učenec naj se glede tega, ali je že dosegel svoj cilj ali ne, umesti nekje na lestvico med 0 (najnižja možna ocena) in 10 (najvišja možna ocena) (Sklare 2005: 49). Ta samoumestitev je referenčna točka za merjenje učenčevega napredka (ibid.).

Ocene, ki si jih učenci po navadi pripisujejo v tej fazi, se običajno gibljejo nad oceno 0[33] (Sklare 2005: 50). Pri tem je pomembno poudariti, da so tudi tiste ocene, ki se nahajajo čisto malo nad ničlo, znak nekega preteklega uspešnega ravnanja (ibid.). Tudi te v sebi namreč vsebujejo pozitivno (ibid.). Kažejo, da v učenčevem življenju že obstajajo trenutki, ko mu je glede uresničevanja ciljev šlo tudi slabše, in kažejo tudi na to, da učenec očitno že počne nekaj pozitivnega (saj bi drugače svoj trenutni položaj ocenil z 0) (ibid.).

To ključno točko mora socialna delavka izkoristiti – in sicer tako, da učencu pomaga prepoznati pozitivna vedenja, ki jih ta že uporablja, torej vedenja, ki so ga v preteklosti že vodila k uresničevanju njegovih ciljev (Sklare 2005: 50).

Le v redkih trenutkih učenec oceni svojo trenutno situacijo z oceno 0 (Sklare 2005: 50). Takrat naj socialna delavka učencu da vedeti, da je že njegov prihod na svetovanje nekaj pozitivnega, in da kaže na to, da je pripravljen delati na spremembah in da si želi, da bi se stvari obrnile na bolje (ibid.).

12.7.2 Potem: uporaba lestvic za merjenje napredka in iskanje novih, za dosego cilja bolj učinkovitih vedenj

V drugi fazi zastavljanja lestvičnih vprašanj socialna delavka učencu zastavlja naslednja vprašanja (Sklare 2005: 51):

- »Kako se boš vedel, kaj boš delal, ko se boš pomaknil za eno oceno navzgor na lestvici?«
- »Ko se boš na lestvici premaknil za eno mesto, kakšno tvoje novo vedenje bodo opazili učitelji (tvoji starši, sošolci)?«
- »Pri kakšnem početju te bom opazovala, ko se boš premaknil s 4 na 5?«

[33] Običajno klienti ocenijo svojo trenutno situacijo z oceno med 2 in 4 (Sklare 2005: 50)

Delo s klasičnimi VRUKT lestvicami (npr. od 0 do 10) ni primerno v primeru svetovalnega dela z mlajšim otrokom (Sklare 2005: 50). Otroci med petim in sedmim letom starosti namreč še nimajo dovolj znanja o številkah in številčnih razmerjih (ibid.). Bolj kot kognitivno so naravnani na vizualno dojemanje sveta (Sklare 2005: 50). Zato naj socialna delavka pri delu s to skupino uporabnikov raje uporablja lestvico s krajšim številčnim razponom, ali pa lestvico z 10 obrazi (vrednost 0 ponazarja spačen obraz, vrednost 10 pa smejoč obraz) (ibid.). Več o podobnih prilagoditvah klasičnih VRUKT tehnik bom pisala v poglavju o kreativnih VRUKT tehnikah.

12.7.3 Označevanje min na minskem polju: prepoznavanje ovir, ki se nahajajo na poti do učenčevega cilja

V socialnem delu poudarjamo pomen stabilizacije sprememb, ki se zgodijo v procesu pomoči (Šugman Bohinc 2000). Uporabnik in njegov sistem namreč potrebujeta čas, da se navadita na nova vedenja in s tem tudi na nove načine vzpostavljanja ravnovesja v sistemu. Čas in prostor za stabiliziranje sprememb v uporabnikovem sistemu je nujen element procesa pomoči, ki po mojem mnenju ščiti vse udeležene – učenca, starša, učitelja in socialno delavko.

Sklare pa v kontekstu varovanja učenca ponuja še eno, po mojem mnenju izjemno pomembno »varovalo« – in sicer vnaprejšnjo identifikacijo morebitnih ovir na poti do učenčevega uspeha (Sklare 2005: 51). Potem ko je učenec prepoznal in ubesedil, katera so tista vedenja, ki ga bodo vodila k uresničitvi cilja, je nujno, da učenec predvidi in označi tudi morebitne ovire oz. »mine na minskem polju« na tej poti k uspehu (Sklare 2005: 51). Nato je naloga socialne delavke, da učenca uspešno pripravi na soočanje z morebitnimi ovirami (Sklare 2005: 51).

Sklarejev koncept označevanja ovir in pripravljanja učenca na soočanje s temi ovirami je povsem skladu s trditvijo Čačinovič Vogrinčičeve, ki pravi, da je v socialnem delu nujno potrebno skrbeti tudi za razvoj otrokovih varovalnih mehanizmov in za razvoj učenčeve odpornosti (Čačinovič Vogrinčič 2008a: 34).

12.8. Zaključek prvega srečanja (odmor, pisanje sporočila)

Zaključek prvega srečanja po načelih VRUKT je specifičen in drugačen od običajnih zaključkov svetovalnih srečanj (Sklare 2005: 52). Poteka namreč tako, da socialna delavka za nekaj časa zapusti prostor (Sklare 2005: 52). V tem času reflektira srečanje, razmisli o povedanem in na podlagi tega pripravi sporočilo za učenca (ibid.).
Sporočilo, ki ga socialna delavka na koncu pove učencu, je sestavljeno iz treh delov – in sicer iz (1) treh pohval, (2) veznega stavka in (3) naloge (Sklare 2005: 52).

V času, ko socialna delavka pripravlja sporočilo za učenca, ta od nje dobi eno izmed spodaj nanizanih 10 minutnih nalog (Sklare 2005: 52):

- učenec naj nariše sliko tega, kako bi izgledal njegov čudež, ali
- učenec naj naredi miselni vzorec tega, kar je danes izvedel na srečanju, ali
- učenec naj nariše sebe pri novem vedenju, torej vedenju, ki vodi v uresničitev cilja
- učenec naj opiše sebe pri novem vedenju in pri tem, kako bo dosegel cilj (starejši otroci).

V času, ko učenec dela nalogo, socialna delavka pregleda zapiske, ki si jih je naredila med procesom pomoči (Sklare 2005: 53). Na podlagi zapiskov potem oblikuje sporočilo za učenca (ibid.). Sporočilo mora biti oblikovano tako, da bo učenca spodbujalo v vedenjske spremembe in s tem v dosego cilja (ibid.).

Preden socialna delavka učencu prebere sporočilo, lahko skupaj pregledata risbo, ki jo je v času odmora narisal otrok (Sklare 2005: 53).

Izjemno pomembno je, da socialna delavka učencu preda fotokopijo sporočila (Sklare 2005: 53). Ker sporočilo vsebuje veliko pozitivnih informacij (npr. o otrokovih virih, sposobnostih ipd.), jih večina učencev namreč rada kaže naokoli – staršem, učiteljem, vrstnikom ipd. (ibid.). Na tak način tudi otrokovi pomembni drugi dobijo možnost spoznati in prepoznati prej spregledane pozitivne otrokove dele (ibid.).

V tem kontekstu je po mojem mnenju Sklarejev model šolskega svetovalnega dela povsem skladen s sodobnimi koncepti šolskega socialnega dela. Čačinovič Vogrinčičeva v svojem delu »Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor« namreč piše o tem, da učenca v smeri tega, da bo zmogel, opolnomoči predvsem občutek lastne vrednosti (Čačinovič Vogrinčič 2008: 34). Ta pa je v šoli usodno odvisen od uspeha (ibid.). Prav zato se mi zdi Sklarejeva ideja, da se otroku preda to pozitivno sporočilo – predvsem z namenom, da ga vidijo tudi otrokovi pomembni drugi, enkratna!

12.8.1 Zgradba sporočila (pohvale, vezni stavek, naloga)

Kot sem že zapisala zgoraj, je sporočilo na koncu prvega srečanja sestavljeno iz treh sestavin – iz treh pohval, veznega stavka in naloge (Sklare 2005: 52).

12.8.1.1 Pohvale

V fazi dajanja pohvale bo socialna delavka s pridom uporabila vse informacije, ki jih je s predanim in pozornim poslušanjem (o otrokovih virih, uspehih, o že obstoječih rešitvah) zbrala in zapisala v procesu pomoči (Sklare 2005: 56). Zapisane informacije o otrokovih virih mora socialna delavka zdaj oblikovati v tri pohvale – vsaka od njih se mora nanašati na vedenja, ki jih učenec že uporablja (ibid.)

Sklarejevo razumevanje pomena dajanja pohval učencu se povsem sklada tudi s pomenom, ki ga dajanju pohval pripisujemo v socialnem delu. Čačinovič Vogrinčič tako socialnim delavkam predlaga, naj uporabnika avtentično pohvalijo vsaj štiri- do petkrat (Čačinovič Vogrinčič 2006: 42).

12.8.1.2 Most (povezovalni stavek)

Povezovalna poved je »most« med pohvalo in poznejšo nalogo v sporočilu, ki jo na koncu prvega srečanja učencu pove socialna delavka (Sklare 2005: 57). Sestavljen je iz dveh delov: (1) iz kratke omembe tega, kar učenec želi doseči kot rezultat svetovanja (torej iz cilja) in (2) iz kratke izjave, ki najavlja nalogo (ibid.).

Primeri (Sklare 2005: 57):

- Zaradi tvoje želje, da si izboljšaš ocene, ***te spodbujam, da ....***
- V pomoč temu, da ostajaš osredotočen na pravočasno vstajanje zjutraj, ***ti predlagam ...***
- Da boš vztrajal na poti mirnosti, kadar oče vpije nate, ***ti svetujem ...***
- Ker prepoznavaš, kako koristno je imeti prijatelje, ***bi ti bilo morda v pomoč ...***
- Kot rezultat tvoje predanosti temu, da redno obiskuješ pouk, ***morda želiš vedeti, da ...***

12.8.1.3 Naloga

Tretja sestavina sporočila je domača naloga (Sklare 2005: 58). Naloga mora biti oblikovana v nespecifični obliki – s tem socialna delavka učencu sporoča, da mu zaupa, da bo domačo nalogo dokončal na tak način, ki najbolj ustreza njemu (ibid.).

Primer celotnega sporočila (Sklare 2005: 60):

Pohvale (3):

Navdušena sem nad tem, kakšen zaupljiv in iskren odnos si želiš doseči s svojo mamo, in to na tak način, da želiš ravnati tako zrelo! Z uporabo komentarjev: »Ok, to je v redu!« ali »OK, naredila bom nekaj drugega!« ji boš res pokazala, da znaš biti sodelovalna.

1. »Vidim, da se zavedaš, da bo vzpostavljanje direktnega očesnega stika z družinskimi člani (namesto zavijanja z očmi), ter to, da jih prijazno pozdravljaš z »Živjo!« in da doma pomagaš pri hišnih opravilih, tako da daš prat perilo in pelješ psa na sprehod, pokazalo tvoji mami, da se je tvoja naravnanost zelo spremenila.«
2. »Vidim tudi, da se zavedaš, da svetovanje pomaga. Vidim tudi, da se zavedaš, da iskreni pogovori z mamo, pa da kdaj pospraviš po hiši, preden mama pride domov z dela, pomagajo pri tem, da se bodo stvari med tabo in tvojo mamo izboljšale. Prav tako si pričela kazati napredek pri skrbi za mačko, saj si ji dala hrano, poleg tega pa si dala prati tudi umazano perilo, ko te je za to prosila tvoja mama.«
3. Vidim, da se zavedaš tudi tega, da s spremembo lastne naravnanosti, tako da postajaš bolj sodelovalna, da sprejemaš stvari, ki jih reče mama, da se manj prepiraš, da z njo preživljaš več časa, lahko vodi v bolj pozitiven odnos s tvojo mamo. In to je nekaj, kar si zelo želiš! Vidim tudi, da se zavedaš stvari, ki ji boš morala storiti, da boš izboljšala odnos z mamo (prijazno pozdraviti, skrbeti za psa in mačko, večkrat prostovoljno ponuditi svojo pomoč v hiši). Pravzaprav te stvari že počneš!

Most:
Zaradi tvoje predanost temu, da doma izboljšaš stvari, ti predlagam, …

Naloga:
..., da še naprej delaš stvari, za katere opažaš, da delujejo. Predlagam ti tudi, da pozorno spremljaš, katera so tista vedenja, ki te vodijo v smeri tvojega cilja, torej po lestvici navzgor – od druge na četrto stopnjo.

V zvezi s to fazo imam pomisleke predvsem glede izjemne kompleksnosti pohvalnih stavkov. Težko si predstavljam, da bi jih npr. osemletni otrok lahko v popolnosti razumel. Težko si tudi predstavljam, da socialna delavka v časovni stiski konstruira tako zahtevne povedi!

12.9 Zapisovanje med svetovanjem (predloga za zapisovanje na prvem srečanju)

Sklare je v sodelovanju s svojo takratno študentko Kim McKinney pripravil izjemno praktično predlogo za zapisovanje na prvem srečanju (Sklare 2005: 54).

Ta predloga socialni delavki hkrati ponuja dvoje: (1) predstavlja nujne korake dela po VRUKT šolskem svetovanju, poleg tega pa (2) ponuja tudi strukturiran prostor, kamor si svetovalka lahko zapiše svoje opombe (Sklare 2005).

Slika 1. Predloga za zapisovanje na prvem srečanju (Sklare 2005: 69)

V rešitev usmerjeno kratko svetovanje: predloga za zapisovanje na prvem srečanju

Učenec:_____

Datum:_____Datum in čas naslednjega srečanja:_____

KLIENTOV CILJ: • Izraziti na pozitiven način. • Definirati v obliki vedenjske akcije.	
VPRAŠANJE ČUDEŽA: • Če se danes ponoči zgodi čudež in se zjutraj zbudiš z rešenim problemom, kaj bi bil prvi znak, da se je čudež res zgodil oz. da je problem rešen? • Kaj bi v primeru, da se je čudež res zgodil, delal drugače? • Kaj bi bilo še drugačnega po tem čudežu? **ODNOSNA VPRAŠANJA:** (učinek majhnega vala) • Kdo bi opazil spremembo v tebi? • Kaj bi opazili? • Kako bi se odzvali nate? • Kako bi se potem ti odzval na njih? **Ponovi sekvenco odnosnih vprašanj 3 ali 4 krat.**	
PRIMERI/IZJEME: • Kdaj se je ta čudež že zgodil? Vsaj malo? • Kako si bil *ti* sposoben to izpeljati? (pomoč učencu, da prevzame odgovornost nase; temu sledi *navijanje*)	
LESTVICE: • Kam na lestvici od 0 do 10, pri čemer je 0 najslabša možna ocena, 10 pa najboljša možna ocena, bi danes umestil sebe? • Kako si danes prišel do stopnje_____? • Ko se boš premaknil za eno oceno višje, pri kakšnem vedenju se boš lahko opazoval? **** Označiti minsko polje:** Kaj boš storil, če...	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NEDOKONČANE ZADEVE: Ali obstaja še kaj, kar moram vedeti?	
SPOROČILO: • Komplimenti (3): o trenutnih uspehih • Most: povezati cilj z nalogo • Naloga: splošne akcije ali opažanja, ki jih mora klient izpeljati	

12.10 Vodenje drugega in naslednjih srečanj – EARS sekvenca (po Berg 1994)

Sklare (2005: 85) v svojem modelu šolskega svetovanja ponuja tudi načrt dela za drugo in vsa nadaljnja srečanja. Pri tem se opre na sekvenco, ki so jo v okviru VRUKT pristopa poimenovali EARS[34] sekvenca (Berg 1994 v Sklare 2005: 85).

EARS[35] sekvenca (angleško beseda *ears* pomeni ušesa, kar po mojem kaže na to, da mora socialna delavka dobro poslušati uporabnika), je sestavljena iz spodaj nanizanih sestavin vodenja drugega in vseh nadaljnjih srečanj (Sklare 2005: 85):

- ***E**licit what's better* .
  Socialna delavka naj skuša iz učenca **izvabiti** tisto, kar se je od zadnjega srečanja izboljšalo.
- ***A**mplify the effects of what's better.*
  Socialna delavka naj **poudari** in **razširi** to, kar je boljše.
- ***R**einforce how these changes were brought about.*
  Socialna delavka naj potem **krepi** in **utrjuje** načine, s katerimi je učenec prišel do novega pozitivnega vedenja.
- ***S**tart over again, discovering additional successes*.
  Potem naj se **vedno znova vrača k odkrivanju** dodatnih učenčevih **virov**.

Po končani EARS sekvenci naj socialna delavka uporabi še različne lestvične tehnike – in sicer z namenom evalvacije učenčevega napredka k cilju, ki si ga je zastavil v okviru procesa pomoči (Sklare 2005: 85).

Po tem se učenec in socialna delavka skupaj odločita, ali so dodatna srečanja sploh še potrebna (Sklare 2005: 86).

[34] Akronim sestavljen iz angleških besed Elicit, Amplify, Reinforce, Start.
[35] Ker je EARS sekvenco nemogoče dobesedno prevesti v slovenski jezik in hkrati ohraniti akronim EARS, jo puščam v originalu.

12.10.1 Prva faza EARS sekvence: socialna delavka naj skuša iz učenca izvabiti tisto, kar se je od zadnjega srečanja izboljšalo

Poved, ki jo v tej fazi uporabi socialna delavka – z namenom, da bi iz učenca izvabila informacije o pozitivnih spremembah, ki so se zgodile med prvim in drugim (ali naslednjim) srečanjem – je (Sklare 2005: 86):

- »Kaj je boljše ali drugače od takrat, ko sva se zadnjič srečala?«

Na to vprašanje Sklare predvidi naslednje učenčeve odgovore (Sklare 2005: 86– 88):

1. Učenec pove, kaj je boljše ali drugače v primerjavi s prvim srečanjem.
2. Učenec pove, da so stvari sicer drugačne, a žal ne boljše.
3. Učenec reče, da ni nič boljše.
4. Učenec reče, da so stvari še slabše.

Vsak izmed zgoraj zapisanih odgovorov od socialne delavke zahteva drugačno reakcijo (Sklare 2005: 86– 88):

1. Kadar učenec takoj našteje, kaj vse se je izboljšalo, se lahko socialna delavka takoj pomakne naprej po shemi EARS, torej na fazo (A)mplify, v kateri se poudarja tisto, kar je že boljše. Socialna delavka in učenec raziskujeta spremembe, ki so se zgodile zato, ker je učenec spremenil svoje vedenje.
2. Kadar učenec odgovori, da so stvari sicer drugačne, a ne nujno boljše, je naloga socialne delavke, da razišče in poišče tisto, kar je boljše, a je morda še neprepoznano. Pozorna mora biti predvsem na minimalne izboljšave, torej stvari, ki se na prvi pogled zdijo nepomembne. Z drugo fazo EARS procesa, torej s poudarjanjem tistega, kar je boljše (faza Amplify), lahko socialna delavka začne šele takrat, ko učenec z njeno pomočjo prepozna svoje do sedaj spregledane (manjše) uspehe. V tej fazi lahko socialna delavka uporablja vprašanja za raziskovanje izjem in preteklih uspehov.
3. Kadar učenec odgovori, da se od zadnjega srečanja ni nič spremenilo (na bolje), je dobro, da socialna delavka pusti učencu, da to pokomentira. Pri tem pa ga mora pozorno poslušati in v povedanem pozorno iskati tudi najmanjše znake izboljšav. Zelo uporabno je, da v tej fazi pogovora raziskuje posamezne časovne segmente (danes, zadnjih nekaj dni, zadnji teden, zadnjo uro) učenčevega

življenja. Na tak način mu v teh časovnih segmentih pomaga iskati in prepoznati trenutke, ko mu je vseeno šlo kar dobro. Pri tem lahko uporablja naslednje stavke:

- »Opiši mi trenutek, minuto ali uro v tem tednu, ko stvari morda niso bile popolnoma slabe?«
- »Povej mi, kdaj v tem tednu stvari niso bile tako zelo slabe?«
- »Kaj se je s teboj dogajalo, ko stvari niso bile tako zelo slabe? Kako si deloval?«
- »V čem si bil drugačen, ko stvari niso bile tako zelo slabe?«
- » Naj ugibam ... Če bi si zdaj vzel nekaj trenutkov za razmislek, bi se gotovo lahko spomnil nečesa, kar je bilo boljše oz. drugačno glede na zadnjič?«
- »Kdo bi po tvojem mnenju lahko opazil nekaj boljšega ali novega v zvezi s teboj, odkar sva se zadnjič srečala?«
- »Katero spremembo (na bolje) misliš, da bi ta oseba videla v tebi?«

4. Kadar učenec poroča, da so se stvari glede na prvo srečanje še poslabšale, ima socialna delavka zopet nalogo, da pozorno posluša in išče stvari, ki so vseeno šle na bolje. Poleg tega lahko v takšnih primerih uporablja tudi stavke, ki učencu pomagajo prepoznati njegove spretnosti shajanja v kriznih situacijah (npr.: **»Kako, da stvari niso še slabše, kot so?«**).

12.10.2 Druga faza sekvence EARS (Amplify): socialna delavka naj poudari to, kar je boljše od zadnjega srečanja

V tej fazi EARS sekvence socialna delavka in učenec raziskujeta učinke, ki jih v drugih ljudeh (starših, učitelju, sošolcih) vzbuja novo učenčevo vedenje (Sklare 2005: 88). V tej fazi učenec spozna delovanje že omenjenega načela recipročnosti, torej to, kako njegovo novo (bolj konstruktivno) vedenje vpliva na ljudi v njegovi okolici (ibid.).

Sama Sklarejev koncept načela recipročnosti v odnosih (učenec spremeni svoje vedenje in posledično bo drugače ravnal tudi učitelj – in seveda obratno) povezujem s spoznanji nove kibernetike, torej kibernetike opazujočih sistemov, in s konceptom rekurzivnosti – o teh konceptih podrobneje piše Šugman Bohinc v tekstu Kibernetika spremembe in stabilnosti v kontekstu svetovalnega in terapevtskega dela s klientskim sistemom (Šugman Bohinc 2000: 91). Pri tem se mi zdi iz socialnodelovne

perspektive pomembno poudariti, da ni samo učenec tisti, ki vpliva na to, da bo prišel do svojega cilja (npr. do tega, da bo bolj poslušal učitelja pri pouku), ampak je tudi učitelj tisti, ki rekurzivno soustvarja učenčev uspeh! To točko po mojem mnenju Sklare premalo poudari, upam si trditi, da jo celo spregleda. Sama menim, da Sklare zaradi tega, ker k šolskemu svetovanju pristopa na način individualnega svetovalnega dela z otrokom (in ne svetovalnega dela s celotnim sistemom), na trenutke pretirano individualizira odgovornost otroka in s tem nanj pretirano prelaga odgovornost za lastno »srečo«. Na neki način se mi v tej točki model G. B. Sklareja zdi ameriški, lahko mu podelim tudi nalepko «neoliberalen«.

12.10.3 Tretja faza EARS sekvence: Socialna delavka naj potem krepi in utrjuje načine, s katerimi je učenec prišel do novega pozitivnega vedenja

Tretja faza je faza krepitve pozitivnega (Sklare 2005: 89). V tej točki mora socialna delavka »navijati« za učenca (ibid.). »Navijanje« pomeni, da učenca spodbuja in podpira pri pozitivnih spremembah (ibid.). Na tak način se v učenčevih možganih oblikujejo »zemljevidi«, ki mu bodo v prihodnjih kriznih situacijah pomagali reševati problem na tak način, da bo učenec tudi sam sebe znal spodbujati ter se usmerjati v pozitivno (ibid.).

12.10.4 Četrta faza EARS sekvence: Start

V zadnji fazi EARS sekvence socialna delavka «reciklira« oz. ponovno uporabi vse štiri faze (Sklare 2005: 89). Ponovno učenca sprašuje po tem ***Kaj je bolje*** ... (ibid.).

12.11 Uporaba lestvic za evalvacijo učenčevega napredka

Potem ko je socialna delavka zaključila z EARS sekvenco, naj skupaj z učencem evalvirata učenčev napredek – in sicer glede na zadnje srečanje (Sklare 2005: 89). Napredek učenec najlaže evalvira s pomočjo lestvice za samooceno (ibid.).

V tej fazi procesa pomoči večina učencev svoj položaj oceni z boljšo oceno od tiste, ki so si jo dodelili na začetku srečanja (Sklare 2005: 89).

Učenec si lahko na drugem srečanju dodeli naslednji dve oceni (Sklare 2005: 89-90): (1) oceno, ki kaže, da se je glede učenčevega cilja med dvema srečanjema zgodil napredek, in (2) oceno, ki kaže, da se med dvema obiskoma svetovalke napredek ni zgodil oz. da so se stvari celo poslabšale.

V primeru, ko učenčeva samoocena na lestvici v primerjavi z njegovo prvo samooceno kaže, da se je pri učencu glede doseganja cilja zgodil napredek, je naloga socialne delavke, da učenca vpraša (Sklare 2005: 90):

- »Kako si deloval, da je do napredka sploh prišlo? Kako si se obnašal, kaj si počel?«
- »Kako so drugi reagirali na tvojo spremembo vedenja?«
- Kako ti je spremembo vedenja uspelo izpeljati?

Ker je veliko tega učenec že povedal v fazah EARS, na tem mestu socialna delavka spodbuja krajše opise (Sklare 2005: 90). Pomembno pa je, da učenca potrjuje, da ga podpira in spodbuja ter da zanj navija (ibid.). Pomembno je tudi, da v tej fazi ponovno skupaj označita ovire (t. i. «mine na minskem polju«) (ibid.).

V primeru, ko učenčeva samoocena kaže, da se v času njegovega obiskovanja svetovanja zaželene spremembe niso zgodile, oz. je prišlo celo do nazadovanja, je prva naloga socialne delavke ta, da samo sebe opominja na načelo VRUKT svetovanja, ki pravi, da se izjeme od problemov stalno dogajajo, le opazimo jih pogosto ne (Sklare 2005: 90). Manjši čudeži, uspehi ali pa vsaj trenutki, ko stvari niso popolnoma slabe, se dogajajo tudi takrat, ko naj bi bile stvari zelo slabe (ibid.). Pomembno je, da v primeru, ko učenec ne poroča o izboljšavah, socialna delavka poudari, kako dobre spretnosti shajanja v kriznih situacijah ima učenec (ibid.).

12.12 Ocena potrebe po nadaljnjem svetovanju

Preden socialna delavka učencu napiše končno sporočilo, ga mora povprašati, če je bil zadovoljen s svetovanjem (Sklare 2005: 90). Če učenec ni zadovoljen, je socialna delavka dolžna raziskati, kam si glede svetovanja učenec želi iti oz. če si pomoč sploh še želi oz. jo potrebuje (ibid.).

Naslednji stavki lahko učencu in socialni delavki pomagajo prepoznati, kdaj je čas za prenehanje svetovanja (Sklare 2005: 91):

- Kako boš vedel, da svetovanja ne potrebuješ več?
- Kaj boš počel takega, kar ti bo dalo vedeti, da ti ni več potrebno hoditi k meni?
- Ko boš zaključil s svetovanjem, kaj misliš, da bo rekla tvoja učiteljica (mama, sošolka, ...) glede tvojega vedenja? V čem ga bo opisala kot drugačnega od običajnega?
- Katero ocena na lestvici bo zate zadosten znak, da si boš lahko rekel, da si bil na svetovanju uspešen? Kaj misliš, koliko najinih srečanj bo potrebnih, da prideš do te ocene na lestvici?

Ko socialna delavka in učenec ugotovita, kolikokrat se bosta še srečala, sledi premor (Sklare 2005: 91). V tem odmoru socialna delavka skonstruira sporočilo za učenca, in to na enak način, kot je to naredila v okviru prvega srečanja (ibid.).

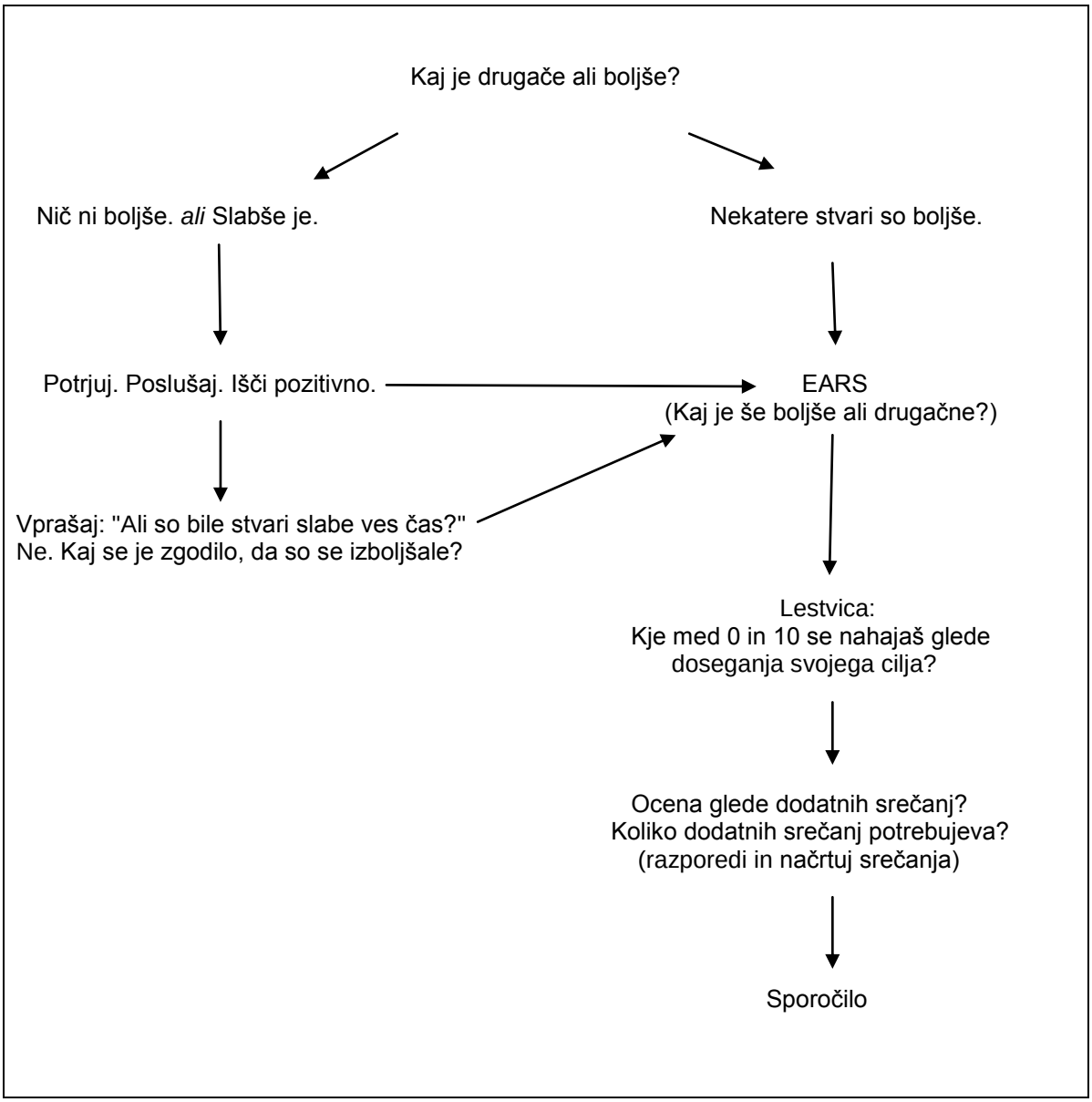
Pri pisanju sporočila si socialna delavka lahko pomaga z zemljevidom procesa drugega(in vseh nadaljnjih srečanj in s predlogom za zapisovanje na drugem in vseh nadaljnjih srečanjih (t. i. opomnik strukture drugega in vseh nadaljnjih srečanj) (Sklare 2005: 91). Zemljevid in predloga socialno delavko opominjata na korake v procesu, v pomoč sta ji pri organizaciji zapiskov in reduciranju časa za zapisovanje (ibid.).

12.13 Zemljevid in opomnik strukture drugega in nadaljnjih srečanj

Zemljevid in opomnik strukture drugega in nadaljnjih srečanj sta vodili, ki socialni delavki zelo olajšajo delo po načelih VRUKT (Sklare 2005: 91). Praktično je, da socialna delavka obe orodji uporablja hkrati (ibid.). Na levo stran pisalne mize naj položi zemljevid, na desno pa predlogo za zapisovanje (ibid.).

Slika 2. Zemljevid procesa pomoči po v rešitev usmerjenem kratkem svetovalnem pristopu za drugo in vsa nadaljnja srečanja (Sklare 2005: 92)

Zemljevid procesa pomoči po v rešitev usmerjenem kratkem svetovalnem pristopu za drugo in vsa nadaljnja srečanja.



Slika 3. Predloga za zapisovanje na drugem in vseh nadaljnjih srečanjih (Sklare 2005: 92)

VRUKT , predloga za zapisovanje na drugem in vseh nadaljnjih srečanjih_____

Klient: _____

Datum: _____ Datum in ura naslednjega srečanja:_____

UPORABNIKOV CILJ: • Indentificiraj cilj, ki si ga je uporabnik zastavil na zadnjem srečanju	
ELICT: • Kaj je drugače ali boljše, odkar sva se nazadnje srečala? • Identificiraj še neprepoznane uspehe. • Kako si lahko to izpeljal? **AMPLIFY:** • Kdo je opazil spremembo v tebi? • Kaj so opazili? • Kako so se odzvali na te spremembe? • Kako si se ti odzval na njih? **REINFORCE:** • Kako ti je uspelo to spremembo izpeljati? • Navijanje? **Ponovi celotno sekvenco 3 ali 4 krat:** Kaj je še bilo boljše kot zadnjič?	
UPORABA LESTVIC: • Kje na lestvici med 0 in 10 se nahajaš glede doseganja cilja? • Kako si prišel do____ danes? • Ko se boš premaknil za eno številko naprej, pri kakšne vedenju se vidiš? **** Označi mine na minskem polju:** Kaj boš storil, če...?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NASLEDNJA SREČANJA: • Ali si zadovoljen z najinimi srečanji? • Kako boš vedel, da se nama ni več treba srečevati?	
SPOROČILO: • Pohvale (3): o trenutnih uspehih. • Most: povezati cilj z nalogo. • Naloga: vedenja na splošno (ali opažanja na splošno), ki jih bo uporabnik izpeljal.	

Na tem mestu zaključujem s predstavitvijo Sklarejevega modela šolskega socialnega dela. Ker je model izjemno kompleksen, in ker po mojem mnenju od učenca zahteva

precejšnjo stopnjo kognitivne zrelosti in verbalne razvitosti, v naslednjem razdelku predstavljam za delo z mlajšimi otroki prilagojene VRUKT metode.

13 Ustvarjalne za delo z mlajšimi otroki prilagojene VRUKT metode in tehnike

Ker so majhni otroci še v zgodnjih fazah kognitivnega in verbalnega razvoja, so različni avtorji klasične VRUKT tehnike (vprašanje čudeža, iskanje izjem itn.) prilagodili tako, da so jih dopolnili z različnimi ustvarjalnimi tehnikami (Berg in Steiner 2003; Griffith 2007: 325).

Berg in Steiner sta tako klasične, odraslim namenjene VRUKT tehnike dopolnila s tehnikami, ki vključujejo uporabo otroških igrač, lutk, pripovedovanje zgodb, uporabo vizualizacije, risanje, slikanje ter igranje družabnih iger (Berg in Steiner 2003: 70–116). Tudi Griffith (Griffith 2007: 325–342) in Sklare (Sklare 2005: 116) za VRUKT svetovalno delo z mlajšimi otroki priporočata delo z lutkami.

V nadaljevanju teksta predstavljam nekaj ustvarjalnih VRUKT tehnik.

13.1 Igrica »Izberi žival, ki ti je najbolj podobna« – poimenovanje želene spremembe in ustvarjanje vizualne slike želene spremembe

Podobno kot v prejšnjem poglavju Sklare tudi Steiner in Berg poudarjata izjemen pomen tega, kako svetovalka prične srečanje z otrokom (Berg in Steiner 2003: 74). Eno izmed vprašanj, ki jih socialna delavka lahko uporabi na začetku prvega srečanja, je vprašanje: »Izberi žival, ki ti je najbolj podobna,« ali pa vprašanje »V kakšno žival bi se rada spremenila?« (Berg in Steiner 2003: 74). S tema dvema vprašanjema otroku pomaga, da že na začetku srečanja uzre in poimenuje rešitev problema (ibid.).

Primer (Berg in Steiner 2003: 75):

Shantele je stara 7 let. Je zelo sramežljiva in plaha deklica, ki se zaradi večjih fantov, ki jo stalno zafrkavajo in se nad njo izživljajo, zelo boji šolskega odmora. Ko ji je terapevtka zastavila zgornje vprašanje, se je deklica najprej opisala kot majhno miško. Potem pa je s terapevtkino pomočjo spoznala, da si pravzaprav želi postati pogumen tiger. Nad tigri je

namreč navdušena, saj si je prej o njih ogledala zanimiv dokumentarec. S pomočjo terapevtke si je potem predstavljala sebe kot tigrico, s tem pa je tudi vizualizirala rešitev svojega problema.

Za namen te vaje, torej za poimenovanje in vizualiziranje rešitve otrokovega problema, lahko socialna delavka utilizira tudi druge stvari, ki so konkretnemu otroku blizu (npr. različne figurice, avtomobilčke, znane otroške like, dogodke, filme, naravo, filmske zvezde, rock zvezde, priznane športnike, risane in stripovske junake ipd.) (Berg in Steiner 2003: 74– 76).

Primer utilizacije drugih stvari, ki so otroku blizu (Berg in Steiner 2003: 74):

Pri Claudiu, 12-letnem fantu, je obstajala velika verjetnost, da bo zaradi strahu, ki ga čuti pred starejšimi fanti, opustil šolanje. S pomočjo terapevta je vizualiziral in poimenoval rešitev. Trenutno se sicer še vidi v vlogi sivega Renault Clia, kmalu pa bo postal hiter rdeč Ferrari, ki ga vsi občudujejo.

13.2 Lutke

Ročne lutke so izjemno uporabno orodje za vzpostavljanje in tudi nadaljevanje pogovora z otrokom (Berg in Steiner 2003: 78). Mlajši otroci se teže pogovarjajo o svojih problemih, laže pa jih odigrajo s pomočjo lutk (Sklare 2005: 116).

Ko si otrok na roko nadene lutko, pogovorni partner socialne delavke, postane lutka in ne več otrok (Berg in Steiner 2003: 78). Od tega trenutka naj svetovalka gleda v lutko (in ne v otroka), reagira naj na lutkine gibe (in ne na otrokove) (ibid.). Le tako bo otrok čutil, da je varno ostati v vlogi npr. »pogumnega« leva (ibid.). Konkretno žival si je otrok namreč izbral zato, ker le-ta poseduje tisto vedenjsko lastnost, ki si jo v prihodnosti želi razviti tudi sam (ibid.).

Vprašanja, ki jih lahko socialna delavka zastavlja »lutki« (Steiner in Berg 2003: 78):

- Kako ti je ime? Koliko si star?
- Ali imaš prijatelje? Kako jim je ime?
- Kaj rad počneš? Katera je tvoja najljubša igra?

- Kateri je tvoj najljubši kraj?
- Pri čem si dober?
- Kaj najraje ješ?

Primer pomoči otroku s pomočjo lutke (Sklare 2005: 120):

Fantek po imenu Jason je bil napoten k predšolski svetovalni delavki zaradi pogostega pretepanja v vrtčevski skupini. Jason je bil v svojem kratkem življenju že večkrat hudo zlorabljen, poleg tega je v kratkem času zamenjal že tri rejniške družine. Otrok je v procesu VRUKT pomoči svetovalki ubesedil svoj cilj: »Igram se brez pretepanja«. Po tem, ko mu je socialna delavka zastavila vprašanje čudeža, sta deček in svetovalka ta čudež skupaj z lutkami odigrala. Med igranjem košarke in med igranjem namizne družabne igre je Jason (s pomočjo svoje lutke) deloval bolj konstruktivno kot običajno – in to tudi takrat, ko je zgrešil koš ali izgubil igro. Socialna delavka je po zaključenem igranju za merjenje napredka uporabila lestvico s kontinuumom obrazov (od 0, ki jo ponazarja najbolj žalosten obraz do 6, ki jo ponazarja pravi smeško). Jason je svoje novo vedenje ocenil z obrazom, ki ustreza številki šest! Svoje preteklo vedenje pa je ocenil z najbolj žalostnim. Jasonovo vedenje v vrtcu in tudi v rejniški družini se je po tem svetovanju na splošno precej izboljšalo.

13.3 Pripovedovanje in branje zgodb

Večina otrok obožuje zgodbe, Steiner in Berg ugotavljata, da so otrokom še posebej blizu takšne, ki opisujejo, kako glavni junak (npr. žival, otrok, igrača, bitje) premaga podobne težave, kot jih ima otrok sam (Berg in Steiner 2003: 81).

Ljubezen do zgodb je torej vir, ki ga lahko šolska svetovalka pogosto utilizira – in sicer tako, da otroku prebere kakšno sodobno otroško slikanico ali pa katero izmed znanih ljudskih pravljic (Berg in Steiner 2003: 81). Še več! Avtorici predlagata, da za namen pomoči otroku svetovalka lahko kar sama skonstruira zgodbo, ki ustreza situaciji, v kateri se nahaja otrok (ibid.).

Prebiranje otroških slikanic za namen pomoči otroku je še posebej uporabno v sklepni fazi svetovalnega razgovora, takrat torej, ko ima svetovalka nalogo, da povzame srečanje in da skonstruira sporočilo za otroka (Berg in Steiner 2003: 81). Zgodbo, ki ustreza situaciji, v kateri se nahaja konkretni otrok, naj socialna delavka otroku prebere po pohvali (ibid.). Besede, ki jih pri tem lahko uporabi, so npr. (ibid.):

» Medtem ko sem razmišljala o dobrih stvareh, ki si mi jih povedal o sebi, mi je na misel prišla naslednja zgodba, ki bi ti jo rada povedala.«

13.4 Risanje risb, slikanje slik

Risanje in slikanje sta kreativni obliki izražanja, ki jih svetovalke, ki delajo z majhnimi otroki, s pridom uporabljajo pri svojem delu – in to ne glede na to, iz katere terapevtske šole izhajajo (Berg in Steiner 2003: 89). VRUKT risanje in slikanje pa se razlikujeta od drugih vrst terapevtskega slikanja in risanja v tem, da namen VRUKT risanja in slikanja ni izražanje potlačenih čustev, ampak iskanje in krepitev otrokovih virov, sposobnosti in moči (Berg in Steiner 2003: 89).

Tako lahko – z namenom, da bi prepoznal in poimenoval kakšnega izmed virov – v rešitev usmerjena socialna delavka otroku reče, naj nariše (Berg in Steiner 2003: 89):

- Tisto, kar dobro obvlada.
- Najljubše kraje, najljubšega psa, družino, najboljšega prijatelja – karkoli ima rad-a.
- To, kar si želi postati, ko bo velik.
- Tisto, kar mu je pomembno.
- Čas, ko je v otrokovem življenju vse v redu.
- Žival, ob kateri se otrok počuti dobro ali srečno.
- Dan po noči, ko je otrokovo družino obiskala dobra vila, ki je s čarobno palčko odpihnila vse probleme, ki so težili otrokovo mamo.
- Družino, kadar problem s katerim trenutno živijo njeni člani, ne obstaja.

Otrok lahko v času procesa pomoči riše kadarkoli, še posebej pa je priporočljivo, da riše takrat, kadar se otrok znajde pred pomembno prelomno točko (npr. pred pomembnim spoznanjem) (Berg in Steiner 2003: 90). V tej točki je lahko prav VRUKT risanje tista metoda, ki otroku pomaga ozavestiti neko novo vedenje, ki ga bo otrok moral uvesti, če bo želel priti do želenega cilja (ibid.).

Metodo risanja lahko socialna delavka uporabi tudi, kadar želi poudariti trenutke, ko otrokov problem ni prisoten (npr. ko se otrok ni prepiral) (Berg in Steiner 2003: 90).

13.5 Risanje stripov

Berg in Steiner sta z v rešitev usmerjenimi elementi nadgradili klasičen pristop terapevtskega risanja stripov avtoric Crowley in Mills (v Berg in Steiner 2003: 90). Razvili sta metodo VRUKT risanja stripa v šestih slikicah (Berg in Steiner 2003: 90):

1. V prvi razdelek otrok vriše svoj problem.
2. Nato v drugi razdelek vriše svojega pomočnika, torej nekoga, ki si ga želi imeti ob sebi, ko bo reševal svoj problem.
3. V tretji razdelek otrok vriše rešitev problema – do nje je otrok prišel s pomočjo pomočnika. Ta rešitev naj predstavlja izjemo od problema.
4. V četrti kvadratek otrok vriše še tisto, kar je drugače od takrat, ko problem obstaja.
5. Peta risba se fokusira na prihodnost, ko se bo rešitev zopet uresničila.
6. V šesti slikici otrok nariše, kako se zahvaljuje pomočniku.

13.6 Igre in igrice

Igranje iger v svetovalne in terapevtske namene je ena izmed najbolj uporabljanih metod v svetovalnem delu z otroki (Wilson in Ryan 2005). Za VRUKT delo ga priporočata tudi Berg in Steiner (Berg in Steiner 2003: 99).

Spodaj navajam nekaj VRUKT iger.

13.6.1 Igra «Močne roke«

S to tehniko otroku pomagamo spregovoriti o njegovih sposobnostih, močeh in virih (Berg in Steiner 2003: 100).

Igra »Močne roke« se začne tako, da socialna delavka pred otroka položi prazen list papirja (Berg in Steiner 2003: 100). Nato otroku naroči, naj na ta list papirja položi obe svoji roki. Nato obe otrokovi roki obriše s črnim flomastrom. Med obrisovanjem rok lahko otroku pove kakšno izmed otroških prstnih iger. Temu sledi naslednji postopek (Berg in Steiner 2003: 100):

- Otroku reče: »Odloči se, s katerim prstom bova začela igro?«
- Nato: »Za vsak prst, ki je narisan na papirju, povej eno stvar, v kateri si dober.«
- Potem naj otroka prime za prst, ga malo »potrese« in vpraša: »V čem je dober tvoj palec?«
- Nato naj otroku reče: »Povej eno aktivnost, v kateri si dober (npr. nogomet).«
- Nato naj otroka vpraša: »Katera barva po tvojem mnenju ponazarja izbrano aktivnost (npr. nogomet)?« Ko otrok pove barvo, naj mu svetovalka reče: »Z izbrano barvo pobarvaj izbrani prst.«
- Odvisno od otrokove starosti lahko ta na izbrani prst bodisi napiše izbrano aktivnost (npr. nogomet), ali pa jo nariše (npr. sliko nogometne žoge).
- Otrok naj nato podobno stori za vseh preostalih devet prstov.

Na koncu igre bo imel otrok pred seboj deset na papir narisanih prstov, vsak izmed njih bo pobarvan z drugo barvo in vsak izmed njih bo govoril o eni otrokovi sposobnosti oz. o enem otrokovem viru (Berg in Steiner 2003: 100).

Igro lahko socialna delavka zaključi tako, da otroka prosi, naj obe svoji dlani sklene v strešico (Berg in Steiner 2003: 100). Nato naj mu naroči, da mora svoje prstke pritisniti močno skupaj. Potem naj otroku z mirnim in toplim glasom reče: »Vsak dan s seboj nosi to svojo malo čarobno hišico. Kadarkoli se boš želel počutiti bolj močnega, pritisni prstke močno skupaj – in že boš začutil moč, ki jo imaš v sebi (ibid.).«

13.6.2 Stolp uspehov

Za to igro socialna delavka potrebuje poln koš lesenih kock različnih barv in velikosti (Berg in Steiner 2003: 105–106). Socialna delavka naj pri tej igri skupaj z otrokom sede na tla. Nato naj otroka vpraša, kaj dobrega se je zgodilo med današnjim in prejšnjim srečanjem. Za vsak pozitiven dogodek, ki ga otrok omeni, otrok izbere eno kocko iz koša in jo položi na mizo. Kocke nato nalaga eno vrh druge. Na tak način gradi svoj stolp. Če je prisoten eden od otrokovih staršev, svetovalka podobno vpraša tudi njega oz. njo (ibid.). Potem ko se je otrok (ali/in otrokovi pomembni odrasli) spomnil vseh dobrih stvari, socialna delavka še enkrat ponovi vse dobre

stvari, ki so se zgodile v vmesnem obdobju med obema srečanjema – in to tako, da vsako posamično kocko še enkrat poveže s posamičnim uspehom. Nato otroka fotografira z vsako izmed posamičnih kock. Z otrokom naj se nato pogovarja, kdo vse bo videl te fotografije.

13.6.3 Z balonom do izmere napredka

Baloni so izjemno uporaben pripomoček za vizualizacijo otrokovega napredka (npr. za »merjenje« napredka v pospravljanju sobe, napredka v učenju, napredka v nadziranju svoje jeze ipd.) (Berg in Steiner 2003:106).

Na začetku mora socialna delavka otroku povedati, da prazen balon predstavlja otrokov prvi obisk pri njej (Berg in Steiner 2003:106). Nato naj ga prosi, da vpihne v balon zrak – in sicer do tiste mere, ki po otrokovem mnenju označuje točko, do katere je otrok napredoval. Potem ko otrok to stori, naj mu svetovalka da navodilo, naj zrak izpusti ven (ibid.). Nato naj otroka vpraša: »Kako ti je uspelo doseči to stopnjo poguma (stopnjo, do katere je bil napihnjen balon)?« (ibid.). Potem naj otroka prosi, naj zopet napihne balon. Medtem ko otrok znova napihuje balon, naj svetovalka našteva vse tiste stvari, ki jih je otrok sam prej naštel kot stvari, ki so mu pomagale pri tem, da je na primer postal bolj pogumen (Berg in Steiner 2003:106). Nato naj svetovalka pri otroku (ali njegovih starših) poizve, če obstaja še kakšno koristno vedenje, ki bi ga ob otrokovem napihovanju balona lahko še omenila, pa se ga do sedaj še nihče ni spomnil (ibid.). Temu vprašanju sledi še svetovalkina prošnja otroku, naj napihne balon do stopnje, za katero sam misli, da bi bila zanj koristna (ibid.).

16.6.4 Delo z vrvjo

Za delo po tej VRUKT tehniki socialna delavka potrebuje daljšo vrv (Berg in Steiner 2003:107). To vrv za namen iskanja otrokovih virov položi pred otroka (ibid.). Nato skupaj določita, kateri od dveh končnih delov vrvi predstavlja čas, ko je bilo otroku zelo težko (ibid.). Posledično tej izbiri drugi končni del vrvi predstavlja čas, ko se bodo stvari uredile in ko otroku ne bo več treba hoditi na svetovanje. Nato naj se otrok igra okoli vrvi (npr. skače okrog vrvi). Socialna delavka naj mu nato da navodilo,

da naj se ustavi pri tistem delu vrvi, ki ponazarja današnji dan (ibid.). To je točka, ki jo socialna delavka označi z otrokovim imenom. Nato mora socialna delavka raziskati, kako je otroku uspelo priti do te točke (ibid.). Zato naj z otrokom v pogovoru predela vsak korak in vsako pozitivno vedenje, ki ga je otrok v preteklosti že uporabljal (ibid.). Nato naj socialna delavka vsa našteta pozitivna vedenja še enkrat ponovi. Ko otrok opisuje svoje uspehe, je koristno, da socialna delavka s polaroidnim fotoaparatom posname otrokove izraze na obrazu. Nato naj na vsako od posnetih fotografij dopiše otrokovo vedenje, ki je otroka v preteklosti že pripeljalo do cilja (ibid.).

13.6.5 Pobarvana roka – »Smeško s frizuro«

Pri tej igri socialna delavka potrebuje papir, na katerem so narisani obrazi oz. t. i. »smeški«, pri čemer ima prvi obraz najbolj jezen izraz, drugi malo manj jeznega, tretji, ki je nevtralen, četrti, ki se rahlo nasmiha, in peti – z najbolj srečnim izrazom na obrazu (Berg in Steiner 2003: 107). Otroka naj nato vpraša, kateri izmed petih obrazov najbolj ustreza njegovemu trenutnemu razpoloženju. Nato naj socialna delavka nariše ta obraz na hrbtno stran otrokove dlani (ibid.). Smeškove oči naj nariše vzporedno pod členki, usta pa spodaj, na hrbtni strani dlani. Nato naj otroka prosi, naj se spomni vseh svojih vedenj, ki so ga do sedaj že kdaj pripeljala do cilja. Za vsako omenjeno vedenje socialna delavka s tempera barvami (z drugo barvo in/ali z drugim vzorcem) pobarva po en otrokov prst (ibid.). To naj stori za vseh pet prstov. Pobarvano razprto dlan naj otrok nato položi na nevtralno podlago, socialna delavka pa naj nato posname fotografijo otrokove hrbtne strani dlani, ki sedaj izgleda kot smeško s pisano frizuro (raznobarvni in raznovzorčni otrokovi prsti) (ibid.). Otrok naj to fotografijo odnese domov in jo nalepi na najbolj vidno njemu ljubo mesto.

13.6.6 Skok iz pekla v nebesa

Igra nebesa in pekel je izjemno primerna za večino otrok, še posebej pa za tiste, ki imajo veliko potrebo po gibanju (Berg in Steiner 2003:107). Otroka za namen te igre socialna delavka postavi ob krajše stopnišče (ibid.). Tla predstavljajo pekel (oz. čas, ko je bilo z otrokom tako hudo, da je morala mama (oče, učiteljica ipd.) za pomoč prositi socialno delavko), stopnice pa predstavljajo nebesa (oz. dan po tem, ko se je v otrokovem življenju zgodil čudež) (ibid.). Socialna delavka naj nato otroku da nalogo,

da skače na tisto stopnico, ki ponazarja njegov napredek, oz. na tisto stopnico, ki ponazarja točko, kamor bi rad prišel (ibid.). To igro lahko svetovalka ponovi na začetku vsakega srečanja – in sicer kot orodje za merjenje napredka med srečanjema (ibid.).

13.6.7 Rišem svoje uspehe

Za to igro potrebujemo skicirno tablo z listi papirja, ki se jih da odtrgati **(**Berg in Steiner 2003:108). Igra se prične tako, da socialna delavka otroku reče, naj se spomni vseh dobrih stvari, ki so se mu zgodile v času med tem in zadnjim srečanjem (ibid.). Podobno lahko vpraša tudi vse otrokove pomembne druge (npr. starša, učiteljico). Socialna delavka naj nato vse prisotne (otroka, učitelja, starše itn.) prosi, da opišejo in narišejo naštete otrokove uspehe (ibid.). Pri tej igri lahko socialna delavka uporabi tudi odnosna vprašanja – prisotne lahko npr. vpraša, kako bi otrokovi bližnji (npr. prijatelj, babica, sošolec ipd.), ki trenutno sicer ni prisoten v sobi, opisal spremembe v otrokovem vedenju (ibid.). Nato naj otroka prosi, da povedano nariše na skicirno tablo. Na koncu srečanja socialna delavka list, porisan z otrokovimi uspešnimi vedenji, odtrga in ga da otroku. Ta risbo svojih uspehov odnese domov in jo obesi na njemu najbolj ljubo mesto.

13.7 Eksperimenti oz. domače naloge

Dajanje domačih nalog omogoči, da se svetovanje oz. proces pomoči otroku in družini pomakne ven iz pisarne socialne delavke – in to v otrokovo družino (Berg in Steiner 2003: 108).

Pri tem je pomembno poudariti nekaj navodil in načel v zvezi z dajanjem domačih nalog (Berg in Steiner 2003: 108):

- Eksperiment oz. domača naloga mora biti povezana z nečim, kar si otrok želi in kar je ubesedil na prvem srečanju.
- Za domačo nalogo mora svetovalka dati nekaj, kar se da doseči in kar predstavlja majhen korak v smeri uporabnikovih ciljev. Pomembno je iti počasi!
- Glaven namen dajanja domačih nalog oz. eksperimentov je ta, da se iz otrokovih »pomembnih drugih« (staršev, učiteljev, vrstnikov) izvabijo pozitivni

odzivi »pomembnih drugih« na otrokovo novo vedenje, torej vedenje, ki ga je otrok uporabil za namen domače naloge.

- Večina eksperimentov pade v kategorijo »počni več tistega, kar že deluje«.
- Število eksperimentov, ki otroku sugerirajo, naj naredi nekaj drugega, naj bo majhno. Te vaje naj se uporablja le za prekinjanje ponavljajočih se vzorcev, zaradi katerih so vsi udeleženi v problemu izjemno frustrirani.

13.7.1 Vrzi kovanec

Vrzi kovanec je igra, ki jo večina otrok obožuje (Berg in Steiner 2003: 108). Začne se v pisarni socialne delavke – in sicer tako, da otrok iz svetovalkine zbirke tujih kovancev izbere enega, ki ga nato odnese domov (ibid.). Socialna delavka naj otroku pred odhodom da navodilo, naj bo prva stvar, ki jo bo naredil naslednje jutro, ta, da bo v zrak vrgel izbrani kovanec (ibid.). Če bo vrgel figuro, mora čez dan izvesti eno novo pozitivno vedenje, ki pa mora za druge (starše, učitelje, prijatelje ipd.) ostati skrivnost (ibid.). V primeru, da vrže cifro, se mora obnašati po starem (ibid.). Naloga staršev v tem eksperimentu je, da iz otrokovega vedenja razberejo, katero stran kovanca je otrok to jutro vrgel (ibid.).

13.7.2 Pretvarjaj se, da se je zgodil čudež

Potem ko sta otrok in svetovalka do podrobnosti predebatirala čudež, naj svetovalka otroku naroči, da si v prihajajočem tednu izbere en dan, ko se bo pretvarjal, da se je čudež res zgodil (Berg in Steiner 2003: 109– 110). Dan naj si otrok izbere sam, brez pomoči metanja kovanca ali drugih podobnih »naključnih metod« (ibid.). Na ta poseben »dan čudeža« se bo otrok pretvarjal, da je problem rešen (npr. da ga drugi otroci med šolskim odmorom ne preganjajo oz. da zna preslišati posmehljive opazke drugih otrok) (ibid.). Otrok ima pri tem dvojno nalogo – in sicer, da opazuje in opazi, kdo od ljudi okrog njega je opazil, da se pretvarja, da se je zgodil čudež, in to, da opazi tisto svoje drugačno vedenje, ki so ga opazili tudi drugi otroci (ibid.).

13.8 Naloge opazovanja pozitivnih vedenj

Socialna delavka mora spodbujati otrokovo pozitivno vedenje – in to tako, da selektivno posluša, da se selektivno pogovarja z otrokom in posveča pozornost že obstoječim pozitivnim vedenjem otroka (Berg in Steiner 2003: 109– 110). To je zelo pomembno, saj so starši napotenih otrok pogostokrat preveč osredotočeni le na otrokova negativna vedenja (ibid.).

Z domačo nalogo opazovanja pozitivnih otrokovih vedenj lahko socialna delavka otrokovim staršem pomaga prepoznati in ozavestiti do tedaj spregledana pozitivna otrokova vedenja (ibid.).

Primera domačih nalog (Berg in Steiner 2003: 109– 110):

- (otroku): »Med današnjim in naslednjim srečanjem zelo natančno opazuj, kakšen obraz naredi tvoja mami, ko pričneš pisati nalogo, ne da bi ti ona sama to naročila.«
- (materi): »Med današnjim in naslednjim srečanjem bi bilo super, če opazujete, kdaj bo Tomijev jezni krokodil[36] ostal v kletki.«
- »Opazujte, kdaj se bo v vašem stanovanju prikazala modra sova[37].«

13.8.1 Zapišimo otrokova pozitivna vedenja

To je še ena preprosta domača naloga opazovanja pozitivnih otrokovih vedenj (Berg in Steiner 2003: 110). Pri tej nalogi socialna delavka staršem naroči, da na vidno mesto v stanovanju nalepijo velik list papirja. Vsakič, ko starši opazijo kakšno otrokovo pozitivno vedenje, naj to vedenje zapišejo na ta list (ibid.). Otrok lahko na ta list napiše tudi vedenja staršev, ki so mu pomagala, da se je bolj konstruktivno vedel (ibid.).

13.8.2 Zbiranje frnikul v kozarcu za vlaganje kumaric

Tudi to je domača naloga, ki staršem pomaga osredotočati svojo pozornost na otrokova pozitivna vedenja (Berg in Steiner 2003: 110). Starši naj vsakič, ko opazijo

[36] Metafora, ki si jo je Tomi izbral za ponazoritev trenutkov, ko je jezen – in to na neobvladani način.
[37] Metafora, ki si jo je otrok izbral na začetku srečanja, ko ga je svetovalka vprašala, katera žival bi rad postal.

(novo) otrokovo pozitivno vedenje (da npr. posluša in sledi navodilom staršev), vržejo v steklen kozarec po eno frnikulo (ibid.). Potem naj zvečer pred spanjem z otrokom predebatirajo vedenje, ki ga predstavlja vsaka izmed frnikul v kozarcu (ibid.). Ko se kozarec napolni, naj otrok dobi posebno nagrado (ibid.). O nagradi naj se starši vnaprej pogovarjajo z otrokom. Iz izkušenj Berg in Steiner je bolj učinkovito, če otrok za nagrado dobi neki skupaj preživeti čas (igranje košarke, obisk parka, ribarjenje, plavanje, nočni sprehod po gozdu z baterijsko lučko ipd.) kot pa nakup materialnih stvari (igračk, sladkarij ipd.) (ibid.).

13.8.3 Naredi nekaj drugače

Kadar starši na vedno enak način prigovarjajo otroku naj nekaj stori, otrok pa ne posluša in uboga, je dobro, da se starši odzovejo na neki novi, drugačni način (Berg in Steiner 2003: 110). Ker imajo otroci radi presenečenja, je dobro, da so starši pri opominjanju na otrokove odgovornosti in opravila ustvarjalni (ibid.).

Namesto običajnega »nerganja« (»Pospravi že sobo. Poglej, kako je vse nametano.«) naj si starši izmislijo neki bolj izvirni način pritegovanja otrokove pozornosti (Berg in Steiner 2003: 110). Svoje opozorilo otroku lahko zapojejo ali zašepetajo, in to takrat, ko otrok to najmanj pričakuje (ibid.). Svojo zahtevo lahko tudi zapišejo na kartico – in jo otroku pokažejo ob najbolj nenavadnem trenutku, ali pa otroka tiho primejo za roko in ga brez besed odvedejo v sobo (ibid.).

13.8.4 Pretvarjaj se, da se je zgodil čudež

Kadar otrok še ni kognitivno dovolj zrel, da bi razumel klasično vprašanje čudeža, lahko socialna delavka otroku predlaga otroško različico tega vprašanja – npr. da naj se en dan v tednu pretvarja, da »jezni krokodil ne more ven iz kletke« (uporabi naj prispodobo, ki si jo je otrok izbral na začetku srečanja) (Berg in Steiner 2003: 111). Otrokovemu staršu pa naj socialna delavka da domačo nalogo, naj ugotovi, kateri dan v tednu je bil »jezni krokodil zaklenjen«, in kaj je bilo drugačnega v družini, ko je krokodil lepo »čičal in čakal v svoji kletki« (ibid.).

13.8.5 Objem presenečenja in druge oblike presenečenj

Objem presenečenja lahko pomaga prekiniti neki ustaljeni negativni vzorec vedenja v družini (npr. napade trme, odpor do pisanja domačih nalog, kraje, laganje ipd.) (Berg in Steiner 2003: 111). Tehnika »objem presenečenja« je pozitivna alternativa običajnemu odzivanju staršev na določeno otrokovo vedenje (ibid.). Še posebej je uporabna v primerih, ko starši svetovalki povedo, da so v zvezi z otrokovim negativnim vedenjem »poskusili že vse živo« (ibid.).

Ko starši otroka nepričakovano objamejo, to v otroku vzbudi samospraševanje: »Kaj dobrega sem pa naredil, da je mama/oče to opazil/a in me nagradil/a z objemom?« (ibid.). Tehnika v otroku torej lahko sproži proces prepoznavanja in iskanja svojih dobrih vedenj, ki se jih do sedaj morda sploh ni zavedal.

Kako konkretno izgleda objem presenečenja? Eden od staršev naj otroka povsem iznenada objame in mu npr. reče: »Miška, ker si nekaj tako zelo super naredila, sem zelo srečna« (ibid.). Nato naj gre stran in se pretvarja, kot da se ni nič zgodilo. Če otrok starše povpraša o tem, kaj pa je tisto, zaradi česar je dobil objem, naj se mati ali oče le nasmehneta in rečeta: »Miška, to je skrivnost, ki ti jo bom morda nekoč izdala.« (ibid.). Nato naj spremni temo pogovora.

Druga varianta tehnike presenečenja je pisanje listkov z ljubečo vsebino (Berg in Steiner 2003: 112). To tehniko lahko svetovalka uporabi takrat, kadar se starši pritožujejo zaradi otrokovih (za starša) motečih navad (otrok npr. ne pospravlja sobe) (ibid.). Socialna delavka v takem primeru staršem sugerira, naj otroka pozitivno presenetijo na tak način, da skrijejo malo čokoladko tja, kjer otrok darilce – presenečenje težko spregleda (npr. pod odejo v otrokovi postelji, v žep jakne, v čevelj ipd.) (ibid.). Na čokoladko lahko starši prilepijo tudi listek z na primer naslednjo vsebino: »Sovražim tvojo razmetano sobo, in vedno ko vstopim vanjo, postanem slabe volje, vendar pa imam tebe, Marko, zelo, zelo, zelo rada ☺. Tvoja mami.«

13.8.6 Čarobnih pet minut

Svetovalka lahko staršem naroči oz. jim da domačo nalogo, naj z otrokom vsak dan obvezno preživijo t. i. "čarobnih" pet minut (Berg in Steiner 2003:113). Nalogo morata starša izpeljati ne glede na to, kakšen dan je za njima (ibid.). Pomembno je, da čarobnih pet minut ne motita ne zvonjenje telefona ne prižgana televizija. Svetovalka naj staršem sugerira, da se morata o tem, kako bo potekalo teh pet čarobnih skupnih minut, uglasiti na to, kar si želi početi otrok (ibid.). Pomembno je, da torej otroka vprašata, na kakšen konkreten način si želi preživeti teh čudežnih pet minut. Nekateri otroci tako predlagajo masažo, drugi si zaželijo pripovedovanja šal, tretji bi radi skupaj s staršem risali, četrti igrali karte ipd.

13.8.7 Moč

Ta naloga je zaradi fizične komponente predvsem naloga za očete[38] in sinove, a tudi za hčere, ki so rade fizično aktivne(Berg in Steiner 2003: 113). Kako igra poteka? Oče naj preko različnih iger fizično tekmuje z otrokom (bori naj se npr. z vzglavnimi blazinami, skupaj lahko zabijata koše, polagata pesti ipd.) (ibid.).

13.8.8 Odgovornost

Svetovalka lahko staršu da domačo nalogo, naj otroku večkrat zaupa kakšno "veliko" odgovornost (kuhanje večerje, pleskanje sten, nakupovanje hrane, skrb za bolnega starša ipd.) (Berg in Steiner 2003: 114). Starši namreč prepogosto svoje otroke prikrajšajo za izkušnjo prenašanja večjih odgovornosti (ibid.). Premajhne odgovornosti otrokom pogosto niso dovolj zanimive, zato za njihovo udejanjanje nimajo interesa (ibid.). S tem, ko starši otroku sem ter tja dajo kakšno veliko nalogo, mu dajo tudi priložnost, da se bo počutil pomembnega in da bo dobil občutek, da nekaj prispeva k zadovoljni družini.

[38] V tem kontekstu povezujem tehniko Moč, avtoric Berg in Steiner, s trditvijo družinskega terapevta Jesperja Juula, ki pravi, da je odnos sodobne družbe (in pedagogike) do povsem »normalne« agresivnosti otrok – prevsem dečkov – napačen, in da paradoksalno pravzaprav povzroča agresivno vedenje pri otroku (Juul 2011: 71). Pedagogom in nekaterim staršem očita, da fante prepogosto spodbujajo v razumsko razreševanje konfliktov (Juul 2011: 70). Tega pa otroci pogosto niso zmožni, zato se nekateri izmed njih zatečejo v nasilje, drugi pa v samoagresivno vedenje (pretirana samokritika, samopoškodbe, motnje hranjenja ipd.). Po Juulovem mnenju se deček zdravega odnosa do agresivnosti nauči predvsem v vsakodnevnih fizičnih »ruvanjih« in »bojevanju« z očetom (ibid.).

13.9 Počni več tega, kar deluje …

Gre za sklop tehnik, kjer otroku svetovalna socialna delavka pomaga pri tem, da dela več tistega, kar je v preteklosti že počel in kar ga je v preteklosti že pripeljalo do cilja (Berg in Steiner 2003:114).

13.9.1 Mali transi in sidrišča

Svetovalka v pogovoru z otrokom najprej poskuša odkriti pretekle situacije, v katerih se je otrok počutil uspešnega, močnega in samozavestnega (npr. otrok, ki se boji javnega nastopanja, je nekoč že pel v šolskem zborčku; ali pa šolsko sicer manj uspešen otrok, ki pa je med najboljšimi igralci nogometa ipd.) (Berg in Steiner 2003:114). Nato naj otroka povabi k temu, da bo skupaj to situacijo ponovno – tokrat v domišljiji – podoživel oz. si jo zelo jasno predstavljal (ibid.). Svetovalka otroku pomaga podoživeti situacijo tako, da ga povabi, naj si zelo podrobno še enkrat predstavlja barve, zvoke, vonje, telesne občutke in tone glasu, ki jih je doživljal takrat, ko se je počutil dobro (ibid.). Nato naj svetovalka otroka prosi, da poimenuje to pravkar opisano specifično pozitivno situacijo (ibid.). Ko otrok poimenuje situacijo, naj ga svetovalka prosi, če se lahko nežno dotakne njegove dlani (ibid.). Ko dovoljenje od otroka dobi, ga prosi še, naj zapre tudi oči. Medtem ko svetovalka otroka drži za roko, ga še enkrat vodi čez celotno situacijo, o kateri sta se pred tem pogovarjala. Reče naj mu: »Prosim te, da greš ponovno v situacijo (uporabi naj ime, s katerim je otrok prej poimenoval situacijo) (ibid.). Medtem ko sebe opazuješ med tekanjem za žogo, poslušaj tudi hrup in druge zvoke, ki jih slišiš okoli sebe (ibid.). Še posebno pozornost pa posveti temu, kar slišiš v sebi – torej besedam, ki jih govoriš sam sebi. Opazuj tudi, kakšen občutek imaš v telesu zdaj, ko se nahajaš v tej uspešni situaciji (ibid.).Nato svetovalka otroku pove, da lahko te pozitivne občutke, na katerih sta zdaj tako dobro delala, prikliče, kadarkoli jih bo v prihodnosti potreboval – in sicer tako, da se bo sam dotaknil svojega zapestja in dobri občutki bodo prišli sami od sebe (ibid.).

13.9.2 Varno mesto, varen prostor

Otroci, s katerimi svetovalci delajo na način VRUKT, pogosto poročajo, da so se dan po tem, ko se je »zgodil čudež«, počutili zelo varno in mirno (Berg in Steiner 2003:

116). Če otrok svetovalki poroča o teh prijetnih občutkih, lahko svetovalka z njim dela na poglabljanju te pozitivne izkušnje – in sicer tako, da mu pomaga pri tem, da si bo ponovno predstavljal že doživeti občutek varnosti in umirjenosti (ibid.).

Svetovalka lahko otroku pomaga poiskati varen prostor v sebi tako, da mu reče (Berg in Steiner 2003: 116): »Zapri oči … Predstavljaj si, da se ti pred očmi kažejo fotografije prostorov ali pa enega samega prostora, kjer se počutiš zelo varno. Ta varni prostor se lahko nahaja nekje v naravi ali pa kar doma... Morda se ti bo pred očmi pojavil prostor, kjer še nikoli nisi bil ... Morda tak varni prostor obstaja le v tvoji domišljiji ... Ko se ti bo eden izmed teh varnih prostorov zazdel najbolj pravi, mi ga lahko pričneš opisovati.« Nato lahko svetovalka otroka spet usmerja v to, naj opazuje barve, zvoke in vonje tega varnega prostora.

Namen te vaje je, da otrok pride do natančnega orisa slike varnega mesta (Berg in Steiner 2003: 116). Zato naj svetovalka vpraša otroka, kje v varnem prostoru se nahaja on, ali morda sedi, stoji ali leži. Otroka naj vpraša tudi to, kakšna je tekstura materiala ali okolja okoli njega. Pomembno je, da je slika varnega prostora čim bolj specifična! Specifičnost bo namreč otroku pomagala doživeti mirne in varne občutke takoj, ko si bo v kakšni drugi situaciji (ko ga bo npr. strah) ponovno predstavljal to varno mesto.

14 Dodatne tehnike, uporabne pri delu s starši in učitelji

V tretjem poglavju naloge pišem o tem, da učenec večinoma ni »pravi« uporabnik šolskega svetovanja. »Pravi« uporabniki šolskega svetovanja so pravzaprav tisti, ki so otroka zaradi za njih motečega vedenja napotili na šolsko svetovanje, torej otrokovi starši, učitelji in drugi pomembni odrasli.

Šolska socialna delavka mora torej znati delati tudi s temi »pritožujočimi se« uporabniki. Zato v nadaljevanju navajam še nekaj kratkih VRUKT strategij, uporabnih prav v posvetovalnem delu s to skupino uporabnikov. Ključno pri teh strategijah je, da se z njimi socialna delavka pridružuje «pritožujočemu se uporabniku (Corcoran 2002: 303).

14.1 »Kako zmorete?« vprašanja

Eden izmed učinkovitih načinov pridruževanja staršu oz. učitelju, ki se pritožuje nad otrokovim vedenjem, so t. i. »Kako zmorete?« vprašanja (Corcoran 2002: 303). Z uporabo »Kako zmorete?« vprašanja socialna delavka stori dvoje – najprej validira oz. potrdi stiske, ki jih zaradi otrokovega vedenja doživljajo »pritožujoči se« starši (oz. učitelj), nato pa s pomočjo tega vprašanja staršem pomaga ubesediti in prepoznati do sedaj še neprepoznane, a že obstoječe »strategije spoprijemanja s težavo« (ibid.). Validacija čustev »pritožujočih se« uporabnikov je nujen pogoj za vstop teh uporabnikov v iskanje rešitev usmerjen pogovor, prepoznavanje že obstoječih »strategij spoprijemanja s težavo« pa je nujno za dosego cilja (ibid.).

14.2 Normalizacija

Normalizacija[39] je VRUKT tehnika, s pomočjo katere socialna delavka staršem in/ali učiteljem pomaga depatologizirati skrbi, ki jih imajo le-ti v zvezi z otrokom – in to na tak način, da se »pritožujočemu se« uporabniku otrokove težave predstavijo kot povsem običajne, »normalne« življenjske težave (Bertolino in O'Hanlon v Corcoran 2002: 304).

Normalizacija je zelo učinkovita tehnika v posvetovalnemu delu s starši predvsem takrat, kadar starši od svojega otroka pričakujejo preveč – sploh glede na stopnjo otrokove kognitivne zrelosti (Corcoran 2002: 304). Starši, ki na primer od triletnega otroka pričakujejo, da bo zmogel vedno znova nadzorovati svojo jezo, od otroka pričakujejo več, kot ta po razvojnih zakonitostih zmore (Siegel 2011 in Bryson: 43). Če otrokove starše skrbi, da je z njegovim triletnikom nekaj narobe, ker se npr. meče ob tla, ker v trgovini ni dobil lizike, lahko svetovalna delavka za pomiritev skrbi staršev uporabi prav tehniko normalizacije (Corcoran 2002: 304). To stori tako, da starše educira oz. informira o tem, kaj otroci v posameznih razvojnih obdobjih zmorejo (ibid.).

[39] Tehnika normalizacije izvira iz MRI kratke družinske terapije (Corcoran 2002: 304). Ta pristop pojmuje družino kot sistem, ki delujejo na podlagi povratnih zank (ibid.). Kadar se npr. pojavi neko negativno vedenje (otrok ne uboga), starš uvede neko svoje vedenje, s pomočjo katerega misli, bo otroka spravil spet pod nadzor. Vendar pa to vedno ne daje želenih rezultatov. Včasih takšno ravnanje staršev še celo poslabša otrokovo vedenje. In povratna zanka se tako vedno bolj zateguje. Gre za to, kar Watzlawick poimenuje »več istega« oz. za t.i. spremembe prvega reda (Watzlawick et al. 1994).

Starša triletnika, ki pogosto doživlja izbruhe besa, lahko svetovalka na primer informira o predelu možganov, ki se mu reče amigdala in ki ima nalogo, da na hitro sprocesira in izrazi čustva – predvsem jezo in strah (Siegel 2011 in Bryson: 42). Staršu lahko pove, da je amigdala nekakšen »pes čuvaj« naših možganov, torej nekdo, ki je vedno v pozoru za prepoznavanje morebitnih nevarnosti (ibid.). Kadar zazna nevarnost, amigdala v hipu »ugrabi« naše zgornje možgane – torej predel možganov, ki je odgovoren za razmišljanje, predstavljanje in načrtovanje (ibid.). Ko amigdala ugrabi naše zgornje možgane, delujemo, ne da bi prej razmislili (ibid.). Takšno delovanje je izjemno koristno v nevarnih situacijah – če na primer pred seboj zagledamo kačo, bomo brez kakršnegakoli razmisleka odskočili in se ji umaknili. V povsem običajnih življenjskih situacijah – ko npr. triletnik ne dobi lizike – pa delovanje brez razmisleka ni koristno. To vemo odrasli, otroci pa tega zaradi razvojnih zakonitosti še niso zmožni, to še posebej velja za triletnike. Njihova amigdala oz. »pes čuvaj« njihovih možganov namreč reagira precej pogosteje kot amigdala odraslega človeka (Siegel in Bryson 201: 43). Sprožena amigdala pa blokira povezavo oz. »stopnišče« med spodnjimi in zgornjimi možgani, kar otroku preprečuje, da bi o svoji stiski razmislil in jo s tem zmanjšal (ibid.). V takih primerih zato prav nič ne deluje, če starši otroku dopovedujejo, da so npr. lizike slabe za zobke (komunikacija, ki prihaja iz zgornjih možganov staršev). Otroka je potrebno s sočutjem pomiriti in mu v primeru ko gre za mlajše otroke, preusmeriti pozornost na nekaj drugega (ibid.).

S takšno razlago (normalizacijo) bodo starši spoznali, da so otrokovi izbruhi jeze nekaj povsem normalnega in da z otrokom ni nič narobe.

14.3 Diskutiranje o vplivu otrokovega vedenja na »pritožujočega se« uporabnika – vprašanje: »Kako je to za vas problem?«

Včasih se lahko negativno doživljanje vedenja otroka pri otrokovih starših zmanjša z vprašanjem – »Kako je to (otrokovo vedenje) za vas problem? (O'Hanlon in Weiner-Davis v Corcoran 2002: 304). Mamo fanta, ki doma ves čas glasno posluša nasilno rap glasbo, je svetovalka tako vprašala: »Kako je poslušanje te glasbe za vas problem?« Mama je odgovorila, da jo ta glasba žali. Skupaj s svetovalko sta nato

mama in sin prišla do rešitve, da bo fant to zvrst glasbe doma od sedaj naprej poslušal le s slušalkami na glavi (ibid.).

14.4 Preokvirjanje

Jong in Berg (1998) v zvezi s preokvirjanjem ugotavljata, da gre pri preokvirjanju za proces, v katerem socialna delavka uporabniku pomaga prepoznati pozitiven vidik nekega vedenja, ki ga je pred tem uporabnik doživljal kot povsem negativnega (v Corcoran 2002: 304).

Šolska socialna delavka je tako pomagala preokviriti negativni pogled neke babice na vedenje njenega vnuka (»Vnuk se z menoj ne pogovarja in me ne posluša.«) v: »Res je tih, vendar sem prepričana, da zna kdaj tudi poslušati.« (ibid.).

14.5 Pomoč socialne delavke staršu, da prepozna kaj hoče, in ne, česa noče

Kadar se starši pretirano osredotočajo na negativno otrokovo vedenje, jih socialna delavka lahko vpraša: »Katero vedenje bi si namesto tega vedenja želite videti?« (Corcoran 2002: 306). Potem lahko s starši dela na tem, da bodo prišli do spoznanja, da otrok pravzaprav že uporablja tudi nekatera pozitivna vedenja (ibid.).

Negativen cilj staršev (npr. »Otrok naj preneha odgovarjati.« ali »Naj se neha prepirati.«) lahko socialna delavka pomaga spremeniti v pozitivnega (npr. »Otrok sledi pravilom.« ali »Otrok se lepo razume z bratoma.«) (Corcoran 2002: 306).

14.6 Uporaba posrednih pohval

Kot sem že pisala v nalogi, je dajanje pohval ena izmed poglavitnejših VRUKT tehnik.

Corcoran loči dve vrsti VRUKT pohval, neposredne in posredne pohvale (Corcoran 2002: 306). Neposredne pohvale so usmerjene direktno na uporabnika (npr. »Super vam gre!«) (ibid.). Pri posrednih pohvalah pa gre za to, da mora uporabnik ob pohvali, ki jo prejme, sam ugotoviti oz. prepoznati, v čem je bil uspešen (Jong in Berg 1998 v Concoran 2002: 306). Vprašanja, ki vsebujejo posredno pohvalo, in ki jih

lahko uporablja socialna delavka, so tako lahko: »Kako si lahko to tako dobro izpeljal«, ali pa: »Kako si vedel, da je to prava stvar, ki jo moraš reči?«

Posredno izrečene pohvale so “močnejše”, saj ustvarijo prostor, da uporabnik sam prepozna svoje vire (Corcoran 2002: 306).

Corcoran navaja dva odlična primera posrednih pohval neki babici, ki sama skrbi za dva majhna vnuka: »Kako zmorete sami skrbeti za dva tako majhna otroka?« ali pa »Katere moči morate priklicati, da vse to zmorete?« (Corcoran 2002: 7).

14.7 Domača naloga za družino – »Opazujte vse pozitivne stvari, ki se že dogajajo in za katere želite, da bi se še naprej dogajale.«

Najbolj pogosta domača naloga v okviru VRUKT pristopa je naslednje navodilo učencu in njegovi družini: »Med tem in naslednjim srečanjem opazujete vsa pozitivna vedenja oz. vse pozitivne stvari, ki se že dogajajo in za katere si želite, da bi se še naprej dogajala oz. dogajale.« (Jong in Berg v Corcoran 2002: 310). Ta naloga družinskim članom omogoča, da usmerjajo svojo pozornost na čas, ko problema ni, in na že obstoječe, a še neprepoznane vire (ibid.).

14.8 Eksternalizacija problema

Eksternalizacija problema je še ena od tehnik, ki lahko socialni delavki in uporabniku pomaga prepoznati izjeme od problemov (White in Epston (1990) v Corcoran 2002: 310).

Z metodo eksternalizacije problema socialna delavka uporabniku pomaga (jezikovno) ločiti uporabnikov obstoječi problem od njega samega (Corcoran 2002: 310). S to metodo lahko otrokov problem ločimo od njegove »osebne dinamike«, »genetske preddipozicije” itn., in ga (problem) pričnemo pojmovati kot neko povsem zunanjo entiteto (ibid.).

Ta metoda je izjemno uporabna takrat, kadar na šolsko svetovanje pridejo starši, ki vedenje svojega otroka označujejo z različnimi diagnostičnimi nalepkami – in to brez kakršnih koli medicinskih dokazov o obstoju resnih težav (Bertolino in O'Hanlon v Corcoran 2002: 311). Starši so namreč danes zaradi vpliva medijev bolj kot kdajkoli prej nagnjeni k samodiagnosticiranju otrokovih težav (ibid.).

Socialna delavka tako lahko otroka, katerega starši zanj ugotavljajo, da ima na primer ADHD, vpraša eksternalizirajoče vprašanje (Corcoran 2002: 311): »Kdaj pa se lahko upreš temu ADHD-ju?« Podobno lahko vpraša tudi starša: »Kako lahko pomagate otroku, da se bo uprl ADHD-ju?

15 Kritika v rešitev usmerjene kratke družinske terapije

Ena izmed najbolj pogostih kritik VRUKT pristopa je ta, da je pristop preveč optimističen in hkrati čustveno redukcionističen, saj ne dopušča, da bi uporabnik v procesu pomoči izrazil svoja čustva (Lipchik 1994; Nylund in Corsiglia 1994 v Kelly et al. 2008: 19).

Kottler in Shepard (2011) v zvezi s čustvenim redukcionizmom v VRUKT pristopu ugotavljata, da pristop povsem po nepotrebnem podcenjuje ali celo ignorira uporabnikovo potrebo po vpogledu in razumevanju samega sebe (Kottler in Shepard 2011: 175). Praksa namreč kaže, da se svetovalci pri svojem delu vsakodnevno srečujejo z uporabniki, ki na svetovanje pridejo s povsem legitimno potrebo po tem, da bi spregovorili o svojih problemih (ibid.).

Podobno glede vprašanja izražanja čustev v okviru VRUKT razmišljam tudi sama – še več, na trenutke se mi zdi, da je pristop v svojem, kot ga doživljam sama, »rigidnem« zavračanju govora o negativnih čustvih na neki način pokroviteljski do uporabnika. Zakaj slepo slediti neki filozofiji, če človek, ki je pred nami, potrebuje odnos, empatijo in prostor, da lahko pove, kaj čuti? In še en pomislek v zvezi s tem – mar ni VRUKT pristop s svojim zavračanjem govora o čustvih podcenjujoč do uporabnikov socialnega dela, ki že po definiciji izhajajo iz nižjih SES skupin? Mar je

pravica do izražanja čustev le privilegij bogatih in izobraženih, torej tistih, ki si danes sploh še lahko privoščijo psihoterapijo?

Na tem mestu se lahko navežem na naslednjo kritiko VRUKT pristopa, ki je povezana z očitkom Nelsonove in Thomasa, ki določeni skupini pristašev VRUKT očitata brezkompromisno in na neki način fundamentalistično lojalnost VRUKT teoriji in filozofiji (Nelson in Thomas 2007: 394). Ta bolj radikalna veja pristašev VRUKT pristopa namreč vztrajno ignorira nekatera povsem legitimna spoznanja s področja psihosocialnega svetovanja (ibid.). Za to fundamentalistično lojalnost, ki jo Nelsonova in Thomas primerjata celo s krščanskim fundamentalizmom 20. stoletja, pa VRUKT plača svojo ceno (ibid.). Zahteva po brezkompromisni lojalnosti pristopu namreč omejuje kreativnost in tudi uporabnost VRUKT (ibid.)

V tej točki se dotaknem naslednjega očitka VRUKT, ki je ta, da so pionirji pristopa (Shazer, Berg idr.) za prakso dela po načelih VRUKT postavili preveč rigidne standarde in tudi pretirano nefleksibilne teoretične konstrukte (Nelson in Thomas 2007: 392). Rezultat tega je, tako Nelsonova in Thomas, preozka definicija tega, katero ravnanje je za VRUKT prakso sprejemljivo (ibid.). To pa po mnenju Nelsonove in Thomasa omejuje, kot sem že povedala, tako krativnost v VRUKT kot tudi njeno uporabnost (ibid.)

V tem kontekstu se navezujem tudi na naslednji očitek VRUKT, ki je ta, da VRUKT praktiki znanih VRUKT strategij pogosto ne zmorejo in ne znajo uspešno prenesti v svojo prakso (Kottler in Shepard 2011: 175). Kottler in Shepard to povezujeta z načinom nastanka oz. konstruiranja teh strategij (ibid.). Večino VRUKT strategij so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja oblikovali pionirji pristopa s pomočjo t. i. »ekspertnih timov«, ki so jih sestavljali terapevt, ki je delal s klientskim sistemom, in skupina izza ogledala opazujočih ekspertov (kolegov terapevtov) (ibid.). Terapevt se je proti koncu srečanja o konkretni terapiji lahko posvetoval s svojimi kolegi, ki so terapijo opazovali za ogledalom (ibid.). Tak način dela pa za današnje praktike, tako Kottler in Shepard, predstavlja nedostopen luksuz (ibid.). Zato teh strategij pogosto ne zmorejo uspešno implicirati v svojo prakso (ibid.).

Naslednji očitek VRUKT pristopu je ta, da se zaradi pretirane usmerjenosti pristopa v zasledovanje ciljev v VRUKT lahko trpi kvaliteta terapevtskega odnosa (Wetterson et al. 2005). Tudi McKeel (1996) opozarja praktike VRUKT pristopa, naj se pri svojem delu ne zanašajo izključno le na VRUKT tehnike, ampak naj delajo tudi na vzpostavljanju kvalitetnega delovnega odnosa z uporabnikom – ta se je namreč pokazal, tako kažejo raziskave, kot ključni faktor uspešnosti svetovanja (v Corey 2009: 404).

Več virov VRUKT pristopu očita tudi to, da o VRUKT obstaja premalo objektivnih empiričnih dokazov o njegovi učinkovitosti (Gingerich in Eisengart 2000: 477; Kottler in Shepard 2011: 175– 176).

Feministična kritika VRUKT pristopu očita, da je VRUKT teorija predvsem »teorija delovanja oz. spreminjanja« in ne toliko »teorija razlaganja družinskih struktur« (Hudson & O'Hanlon 1991 v Dermer 1998). Za feministične avtorice je pri VRUKT problematično to, da VRUKT pristopa posameznikova družinska zgodovina ne zanima oz. da se v okviru VRUKT o posameznikovi zgodovini govori le z namenom iskanja rešitev in izjem od problemov (Dermer 1998). To je za feministke problematično predvsem v primeru družinskega nasilja (ibid.).

Feministična kritika nadalje problematizira VRUKT terapijo tudi v tem, da pristop po mnenju feminističnih terapevtk pretirano individualizira odgovornost posameznika za spreminjanje lastnega vedenja (Dermer 1998). Poleg tega je za feministke sporno tudi to, da mora uporabnik to početi, ne da bi za svojo stisko oz. probleme krivil drugega (ibid.). Feministične teoretičarke, npr. Lerner (1987), se sicer strinjajo z VRUKT filozofijo, da razmišljanje »hudodelec in žrtev« ni produktivno, vendar pa hkrati ugotavljajo, da je določena vrsta obtoževanja koristna in nujna (v Dermer 1998). Lerner tako razlikuje med dvema tipoma obtoževanja – med neproduktivnim obtoževanjem drugega in «na druge usmerjeno jezo« (other-directed anger) (ibid.). Neproduktivno obtoževanje prikrije odgovornost obeh udeleženih in ne prispeva k reševanju problema. Po drugi strani pa je jeza, ki je usmerjena na drugega, bistvena za osebno in družbeno reorganizacijo (ibid.).

16 Sklep

V nalogi sem v skladu s tezo, ki sem si jo zastavila na začetku naloge, poskušala pokazati, da sodobno socialno delo *ima* svoji stroki lastna znanja, potrebna za kvalitetno in celovito delo šolske svetovalne službe.

Podrobneje lahko glede svoje teze sklenem naslednje sklepe:

P**rvemu delu teze**, ki pravi, da *sodobno socialno delo ima posebna (torej drugačna od drugih strok, ki se lahko tudi zaposlujejo na področju šolskega svetovanja) znanja, ki so nujna za kvalitetno šolsko svetovalno delo*, lahko glede na zapisano v tej nalogi pritrdim. Moji argumenti za to, da socialno delo mora ohraniti (oz. si znova pridobiti!) svoj prostor v šolski svetovalni službi so sledeči:

Prvi argument je ta, da je učenec kot uporabnik šolskih svetovalnih storitev (skoraj) vedno neprostovoljen uporabnik, torej uporabnik, ki je na nek način primoran prejemati psihosocialne storitve, čeprav jih sam aktivno ne išče (Sklare 2005; Berg in Steiner 2003; Šugman Bohinc 2005). Socialno delo pa je že po definiciji stroka, ki je specializirana za delo s to skupino uporabnikov. Naše znanje za ravnanje, naše pridruževanje uporabniku in njegovi perspektivi, naše spoštovanje uporabnikovih virov in naše vztrajanje na tem, da uporabnika ne diagnosticiramo, so po mojem dobra izhodišča za delo z uporabnikom, ki se v procesu pomoči ni znašel na lastno pobudo.

Drugi argument, ki potrjuje mojo tezo, da socialno delo ima upravičeno in posebno mesto v šolskem svetovalnem delu, je ta, da smo socialni delavci usposobljeni za delo s sistemi (družino, učitelji in drugimi osebami, ki se pomembno dotikajo otrokovega življenja), in v tem kontekstu tudi za posvetovalno delo s »pravimi« uporabniki (Sklare 2005) šolskega svetovanja oz. s t.i. »pritožujočimi se« uporabniki (Corcoran 2002), torej uporabniki, ki imajo moč, da označijo otrokovo vedenje kot problematično (učitelj, starš ipd.). Glede na to, da posvetovanje v sodobnem šolskem svetovalnem postaja vedno bolj pomembna sestavina šolskega svetovalnega dela (Čačinovič 2006), se zdi, da socialni delavci – glede na svojo usposobljenost za delo s sistemi na način soustvarjanja rešitev – vedno bolj sodimo v zoženi prostor

šolskega svetovanja. Menim, da šola veliko izgubi, če se odpove našemu sistemskemu načinu dela! Učno manj uspešen otrok je manj uspešen tudi zaradi sistemov, ki ga obkrožajo. Če je edina pomoč, ki jo tak otrok dobiva, učna pomoč, npr. specialnega pedagoga, potem je takšen odnos, vsaj zame, krivičen in pokroviteljski. Zakaj? Kot že rečeno, zaradi sistemskih vplivov na učni neuspeh nekega učenca. Učinek pomoči bo s socialnim delom trajnejši, saj bo posegel v spreminjanje otrokovega sistema. Socialna delavka se bo v procesu pomoči dobila z vsemi udeleženimi v problemu, torej z otrokom, učiteljem, s starši. Skupaj bodo soustvarili za otroka (in njegovo okolje!) dobre rešitve. To se zdi še posebej pomembno v časih, ko se nam pred oči sesuva sistem socialne države, torej zaščitni obroč premnogih otrok iz nižjih SES skupin. Zdaj bolj kot kdajkoli prej šolsko svetovanje potrebuje naš sistemski način pristopanja k reševanju učenčevih problemov.

Tretji dokaz, da bi bilo šolsko svetovalno delo brez socialnega dela osiromašeno, je zame ta, da smo socialni delavci zavezani temu, da vsakemu uporabniku zagotovimo svoj glas, saj izhajamo iz etike udeleženosti. Do rešitev otrokovega problema torej šolska socialna delavka ne pride sama, ampak jih soustvarja z vsemi udeleženimi, še posebej pa z otrokom, ki je izvedenec za svoje rešitve (Čačinovič Vogrinčič 2008). V pojmovanju otroka kot izvedenca za svoje rešitve se socialno delo zdi drugačno (in tudi je drugačno!) od drugih strok. Specialna pedagogika, psihologija in delno tudi socialna pedagogika pri šolskem svetovalnem delu izhajajo iz svojih diagnostičnih okvirjev, zaradi katerih lahko spregledajo včasih krhke in komaj prepoznavne zametke učenčevih virov, ki bi se jih s pravo spodbudo dalo povečati. Socialno delo je v tem kontekstu salutogenetsko, depatologizirajoče in vztraja na tem, da vedno znova išče otrokove še ne prepoznane vire in moči.

Četrti dokaz, da socialno delo mora ohraniti svoj prostor v šolskem socialnem delu, je njegova postmoderna naravnanost k temu, da na podlagi svoj načel soustvarjanja v IDPP dopušča soobstoj različnih resnic (Gergen v Andersen 1996). Na tak način po mojem mnenju deluje inkluzivno in prispeva k pluralizaciji družbe.

Čeprav je razlogov za to, da socialno delo ohrani svoj prostor v šolskem svetovanju, gotovo več, bi na tem mestu omenila še zadnjega, a ne najmanj pomembnega. **Peti**

razlog izhaja iz osnovne definicije šolskega socialnega dela, ki pravi da je predmet dela šolskega *socialnega* dela »pomoč in *iskanje rešitev za kompleksne socialne probleme* ljudi skupaj z njimi« (Čačinovič Vogrinčič 2000). Prav naša stroka je za razliko od drugih strok zapisana pomoči otroku in njegovi družini pri reševanju kompleksnih socialnih problemov (revščina, težave v družini ipd.). Teh pa bo – sklepam glede na pospešeno neoliberalizacijo šolstva in vseh drugih javnih politik (družinskih politik, politik dela, politik socialne varnosti) v prihodnosti najbrž vedno več.

In zdaj k **drugemu delu teze**, torej delu, ki se pravzaprav dotika bistva moje naloge in ki pravi, da je v šolskem socialnem delu (poleg bazičnih postmodernih in sistemskih socialnodelovnih načel) nujna tudi uporaba elementov v rešitev usmerjene kratke družinske terapije. Pri tem v svoji tezi poudarjam, da mora socialna delavka pri svojem delu z učencem poznati in uporabljati za delo z otroki prilagojeno obliko v rešitev usmerjene kratke terapije.

Zakaj v tezi poudarjam, da je za svetovalno delo z otrokom oz. učencem potrebno uporabljati delu z otroki prilagojeno različico v rešitev usmerjene kratke družinske terapije? V nalogi pokažem, da je to zato, ker se svetovalno delo z otrokom precej razlikuje od svetovalnega dela z odraslim uporabnikom (Pečjak 2004; Berg in Steiner 2003). Poglavitna razlika med obema vrstama svetovanjema leži v tem, da so otroci in mladostniki, za razliko od odraslih ljudi, še v procesu usvajanja tako jezikovnih kot tudi kognitivnih kompetenc (Berg in Steiner 2003; Sklare 2005). Zato komunicirajo predvsem na različne neverbalne načine – preko govorice telesa, ustvarjalnih dejavnosti itn. To dejstvo pa je v nasprotju s tem, da je v rešitev usmerjeni kratki terapiji govor oz. jezik poglavitno orodje terapevta oz. svetovalca. V okviru VRUKT namreč pomagajoči prav z različnimi jezikovnimi strategijami (z npr. vprašanjem čudeža, vprašanjem izjem itn.) soustvarja vizije rešitev uporabnikovih stisk. Otrok teh strategij zaradi razvojnih kognitivno-verbalnih omejitev pogosto še ne zmore v popolnosti dojeti. Zato mora šolska socialna delavka pri svojem delu uporabljati z ustvarjalnimi elementi dopolnjeno različico v rešitev usmerjenega kratkega svetovanja (npr. delo z lutko, pripovedovanje v rešitev usmerjenih zgodb, v rešitev usmerjeno risanje stripov, napihovanje balonov – kot nadomestek lestvične tehnike za merjenje napredka, skakanje na stopnice kot nadomestek lestvične tehnike za

merjenje napredka itn.). Na tak način se pravzaprav uglašuje na otroka in njegov svet.

Ker je v rešitev usmerjeno kratko šolsko svetovanje trenutno med najbolj popularnimi pristopi v anglosaksonskem šolskem svetovanju, sem enega izmed bolj poznanih modelov v rešitev usmerjenega šolskega svetovanja predstavila tudi v tej nalogi. Model šolskega svetovanja avtorja G.B. Sklareja je po mojem mnenju precej kompleksen, in zato na trenutke manj uporaben za delo z mlajšimi otroki. Ker precej gradi na govoru kot svetovalčevem poglavitnem delovnem orodju, so po moji oceni Sklarejeva v rešitev usmerjena vprašanja za otroka v prvem triletju osnovne šole preveč abstraktna. Kljub temu pa Sklare po ponuja nekaj odličnih strategij za krepitev učenčevih virov (npr. ***kaj še...*** vprašanja, ***kako...*** vprašanja, ***hipotetični če bi vedel***... stavki idr.). Sklare v svojem modelu po mojem mnenju tudi odlično razdela in prikaže različne tipe ciljev, s katerimi otroci prihajajo k šolski svetovalki (»ne vem« cilji, »negativni« cilji idr.), in tudi to, kako šolska svetovalka in učenec cilje razvijata v smeri vizij pozitivnih vedenj, torej vedenj, ki učenca vodijo k rešitvi problema. Kar me pri Sklarejevem modelu najbolj zmoti, je to, da k reševanju učenčevih problemov po mojem mnenju ne pristopa na soustvarjalen sistemski način. Zato pogosto hodi po tankem robu pretirane »individualizacije odgovornosti«. V tej točki je Sklarejev model lahko apologetski do obstoječih družbenih, družinskih in drugih sistemskih krivic!

Zato se v tej točki še enkrat vračam k drugemu delu svoje teze, ki pravi, da mora šolsko socialno delo črpati svoja znanja za ravnanje tudi iz v rešitev usmerjene terapije, in pri tem nujno opozorim, da rigidnega sledenja v rešitev usmerjeni filozofiji v socialnem delu ne bi smelo biti! Elementi v rešitev usmerjene terapije da, a po pameti! Naj razložim.

Kadar v rešitev usmerjeno šolsko socialno delo pretirano individualizira odgovornost otroka za rešitve problema, je to po mojem mnenju do otroka krivično in preveč zahtevno. Dermer (1998) v rešitev usmerjeni terapiji očita, da je to pristop, ki se pretirano ukvarja s spreminjanjem vedenja pri posamezniku, ne problematizira pa obstoječih krivičnih oz. nepravičnih družbenih in družinskih razmer. Delo na spreminjanju sebe je s sociološkega vidika lahko sporno (čeprav je z vidika posameznika povsem legitimno in na nek način predstavlja adaptacijo na obstoječe

družbene razmere). Pretirano poudarjanje individualizacije odgovornosti »za lastno srečo« namreč omogoča, da širše ali ožje strukturne krivice (krivična družba, boleče družinske razmere ipd.) ostajajo neproblematizirane. Zato je po mojem mnenju pomembno, da v rešitev usmerjena socialna delavka dovolj dobro pozna družinski in družbeni kontekst otroka, s katerim dela. Menim, da je Sklare v svojih v rešitev usmerjenih intervencah, ki jih kot primere navajam tudi v svoji nalogi, na trenutke prav neznosno brezčuten. Posebej mi v spominu ostaja v rešitev usmerjeno svetovanje predšolskemu dečku, ki je bil k šolski svetovalki napoten zaradi pogostih izbruhov jeze, izhaja pa iz socialno ranljivih razmer – v svojem kratkem življenju je zamenjal že tri rejniške družine. Svetovalka z njim dela na v rešitev usmerjen način in to individualno!? Po mojem mnenju je to kriminal brez primere oz. z besedami Gabi Čačinovič Vogrinčič, »za vzeti licenco!«

Na tej točki se dotikam še drugega momenta, ko po mojem mnenju v rešitev usmerjeno šolsko svetovanje ni primerno. V primeru, ko ima otrok potrebo po tem, da bi izrazil težje občutke, obstaja nevarnost, da ga bo pretirano zavzeta v rešitev usmerjena socialna delavka zavrnila oz. da se bo še naprej rigidno držala svoje v rešitev usmerjene filozofije. To je po mojem mnenju (in tudi mnenju več drugih kritikov pristopa, o čemer sem pisala v poglavju o kritiki VRUKT) sporno.

Najnovejša spoznanja nevroznanosti o zdravilni moči tega, da smo (kadar je to potrebno) v svoji bolečini začuteni (to sama povezujem s konceptom, ki ga je slovensko socialno delo prevzelo od Toma Andersena, konceptom so-navzočnosti) namreč govorijo o tem, da je treba tudi v šolskem svetovanju učencu, če ima to potrebo, dati prostor in čas, da pove oz. izrazi, kaj čuti.

Zato za konec zaključujem svojo nalogo z mislimi:

V rešitev usmerjeno (šolsko) socialno delo da! In to vedno znova. Vendar pa »po pameti« in »notranjem občutku«. Nikoli pa brez osnovnih elementov socialnega dela, torej hrbtenice naše stroke – so-prisotnosti, soustvarjanja, etike udeleženosti, perspektive moči itn. In nikoli brez vključevanja učenčevega sistema – staršev, učiteljice, sošolca – v rešitev usmerjen proces pomoči.

LITERATURA

- Anderson, W. T (ur.) (1996), *The Truth About the Truth: De-confusing and Re-constructing the Postmodern World*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Beck, U. (2009), *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Berg, I., Jong de, P. (2002), *Interviewing for solutions*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Berg, I., K., Steiner, T. (2003), *Children's solution work.* New York; London: Norton.
- Brasher, K. L. (2009), Solution-Focused Brief Therapy: Overiew and Implications for School Counselors. V: *The Alabama Counseling Association Journal*, 34, 2: 20-30.
- Corcoran, J. (2002), Developmental Adaptations of Solutions Focused Family Therapy. V: *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2, 4: 301-314.
- Corey, G. (2009), *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000), Svetovalno delo v vrtcih in šolah: prispevek socialnega dela: teze. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 5, 3: 22-29.
- Čačinovič Vogrinčič, G. , Šugman Bohinc, L., (2000), Učinkovitost (uspešnost) razgovora v socialnem delu z družino. *Socialno delo*, 39, 3: 175-189.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Možina, M., Kobal, L., Mešl, N., (2005), Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Boex.
- Čačinovič Vogrinčič, G., (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., (2008), *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Davis, T. E. (2005), *Exploring School Counseling: professional practices and perspectives*. New York: Lahaska Press.

- Dermer, S. B., (1998), A feminist critique of solution-focused therapy*. The American Journal of Family Therapy* , 26, 3 (239-250).
- Farmer, L. R., (2009), *Neuroscience and Social Work Practice: The Missing Link.* Los Angeles; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications Inc.
- Fishbane DeKoven, M. (2007), Wired to Connect: Neuroscience, Relationships, and Therapy. *Family Process*, 46, 3, 395-412.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., Scamardo, M. (2001).The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11, 411-434.
- Flaker, V. (2003), *Oris metod socialnega dela: uvod v katalog nalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gingerich, W. J., Eisengart, S. (2000), Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process,* 39, 477-498.
- Goleman, D. (2012), *Socialna inteligenca: nova veda o odnosih med ljudmi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Griffith, S. C. (2007), School Based Play Therapy and Solution Oriented Brief Counselling. V: Boyd Webb (ur.), *Play therapy with children in crisis*. New York: The Guilford Press.
- Juul, J. (2011), *Mož in oče: knjiga zate*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kelly, M. S., Kim, J. S., Franklin, C. (2008), *Solution-Focused Brief Therapy in Schools: A 360-Degree View of Research and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Košir, K., Pečjak, S. (2004), Posvetovanje: delo z učitelji in starši. V: Pečjak, S. (ur.), Košir, K., Zabukovec, V., *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo (47-61).
- Kottler, A. J., Shepard, D. S. (2011), *Introduction to Counseling: Voices from the Field.* Belmont: Brooks/Cole.
- Laval, C. (2005), *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, 2005.
- Lipchik, E., Derks, J., Lacourt, M., Nunnaly, E. (2011), The Evolution of Solution-Focused Brief Therapy. V: Franklin, C. (ur.), Trepper, T. S.,

McCollum, E. E., Gingerich, W. J., *Solution-Focused Brief Therapy: A Handbook of Evidence-Based Practice.* New York: Oxford University Press (3-19).

- Lüssi, P. (1990), Sistemski nauk o socialnem delu. *Socialno delo*, 29, 1/3: 81-94.
- Lüssi, P. (1991), Sistemsko socialno delo. V: Čačinovič Vogrinčič, G. , *Teorija pomoči socialnega dela: študijsko leto 2007/2008* (3-48).
- McLeod, J. (2003), *An Introduction to Counselling*. Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Mešl, N. (2005), Sodobni pristopi v socialnem delu v šoli: delovni odnos in izvirni delovni projekt pomoči. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih,* 10, 3-4: 15-20.
- Mešl, N. (2007), *Teorije ravnanja in uspešnost procesov moči v socialnem delu z družinami: doktorska disertacija*. Ljubljana: [N. Mešl].
- Možina, M., (2003), O prisotnosti, pristnosti in trenutkih srečanja odraslih z otroki. V: Ažman, R. (ur.), *Lahko vzgojim uspešnega otroka? Priročnik za starše, vzgojitelje in učitelje.* Ljubljana: Epta (13-39).
- Možina, M., (2005), Prispevek sistemske psihoterapije k sodobnim tokovom v psihoterapiji. V: Bohak, J. in Možina, M. (ur.), *Četrti študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo*, 3. in 4. junij 2005, Rogla, Slovenija: (8-25).
- Možina, M., Štajduhar, D., Kačič, M., Šugman Bohinc, L., (2011), Sistemska psihoterapija. V: Žvelc, M., Možina, M., Bohak, J. (ur.), *Psihoterapija*. Ljubljana: IPSA.
- Mrvar, P. (2006), Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 57, 1: 146-158.
- Nelson, T. S., Thomas, F. N. (2007), *Handbook of Solution-Focused Brief Therapy: Clinical Applications*. ZDA: HaworthPress.
- Neukrug, E. S., (2011), *Counseling Theory and Practice*. Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Pečjak, S., Košir, K, (2004), Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah. V: Pečjak,S. (ur.), Košir, K., Zabukovec, V., *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo (162-187).

- Pečjak, S. (2004), Vrste šolsko psihološkega svetovanja. V: Pečjak,S. (ur.), Košir, K., Zabukovec, V., *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo: (62-81).
- Peklaj, C. (2012), *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rivett, M., Street, E. (2003), *Family Therapy in Focus*. London, Thousand Oakes, New Delhi: SAGE publications Ltd.
- Siegel, D. J., Payne Bryson, T., (2011), *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind, Survive Everyday Parenting Struggles, and Help Your Family Thrive*. ZDA: Mind Your Brain Inc.
- Siegel, D. J., Hartzell, M., (2004), *Parenting from the Inside Out*. New York: Penguin group.
- Sklare, G. B. (2005), *Brief Counseling that Works: A Solution-focused Approach for School Counselors and Administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Šugman Bohinc, L. (1998), Kibernetika svetovalnega in terapevtskega razgovora. *Psihološka obzorja*. 7, 4 (december 1998): 81-94.
- Šugman Bohinc, L. (2000), Kibernetika spremembe in stabilnosti v kontekstu svetovalnega in terapevtskega dela s klientskim sistemom. *Psihološka obzorja*, 9, 2: 87-101.
- Šugman Bohinc, L. (2005), Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 33, 221: 167-181.
- Šugman Bohinc, L. (2006), Socialno delo z neprostovoljnimi uporabniki. *Socialno delo*, 45, 6: 345-355.
- Watzlawick, P. (1994), *Da bi lažje bili nesrečni*. Celovec; Ljubljana; Dunaj: Mohorjeva založba.
- Wilson, K., Ryan, V. (2005), *Play Therapy: A Non-directive Approach for Children And Adolescents.* Burlington: Elsevier.

- Zelko, L. (2009), *Ravnateljice osnovnih šol o usposobljenosti socialnih delavk za naloge šolske svetovalne službe: diplomska naloga*. Ljubljana: [L. Zelko].

Internetni viri:

- http://nl.linkedin.com/pub/sjef-de-vries/17/650/74b 10.1.2012.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Lynn_Hoffman_%28family_therapist%29 18.3. 2011.
- http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405161251_chunk_g978140516125121_ss1-1 18.3.2011.
- http://www.taosinstitute.net/tom-andersen-phd 10.1.2012.
- http://www.ess.gov.si/iskalci_zaposlitve/prosta_delovna_mesta 3.3.2012.
- http://nl.linkedin.com/pub/sjef-de-vries/17/650/74b 10.1.2012
- http://en.wikipedia.org/wiki/Lynn_Hoffman_%28family_therapist%29 18.3. 2011.
- http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405161251_chunk_g978140516125121_ss1-1 18.3.2011.
- http://www.taosinstitute.net/tom-andersen-phd 10.1.2012.
- http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/05/solski_svetovalni_delavci_proti_posegom_v_normative_in_standarde.aspx 9.5.2012.
- http://coe.eku.edu/DataDashboard/CACREP2011/VITA/GeraldSklare.pdf 4.5.2012.
- http://www.sinapsa.org/rm/poljudno.php?id=69 30.5.2012.

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Mojca Šeme, izredna študentka Fakultete za socialno delo, izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom V rešitev usmerjeno postmoderno šolsko socialno delo, napisala samostojno, s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorice dr. Lee Šugman Bohinc.

V Ljubljani, 5.7.2012

Povzetek

V diplomski nalogi se ukvarjam s postmodernim, v iskanje rešitev usmerjenim šolskim socialnim delom in z za delo z otroki prilagojenimi, v rešitev usmerjenimi kreativnimi tehnikami. Ker je moja primarna tema šolsko socialno delo, na začetku naloge problematiziram in analiziram položaj, ki ga imamo socialni delavci na področju zaposlovanja v šolskih svetovalnih službah. Pri tem ugotovim, da socialni delavci izgubljamo zaposlitveno bitko na področju šolskega svetovanja! Kot kažejo raziskave, ravnateljice slovenskih osnovnih šol najmanj rade zaposlujejo prav naš profil! Zato poskušam v nadaljevanju naloge pokazati, da naša stroka *ima* posebna in pomembna znanja - znanja brez katerih bi bilo šolsko svetovanje, vsaj po mojem mnenju, osiromašeno. Ta znanja so skrita pod krovnim pojmom postmoderno v iskanje rešitev usmerjeno šolsko socialno delo. Soustvarjanje individualnih delovnih projektov pomoči, otrok kot ekspert za reševanje svojega problema, depatologizacija in salutogeneza, krepitev virov, delo z otrokovimi sistemi, etika udeleženosti itn. - vse to so sodobni socialnodelovni koncepti, brez katerih ne bi smelo biti sodobnega šolskega svetovanja. Glede na to, da je v rešitev usmerjeno socialno delo eden izmed temeljev sodobnega socialnega dela in glede na to, da VRUKT predstavlja eno izmed najbolj učinkovitih metod šolskega svetovanja (tako kažejo različne raziskave), je najbolj naravna pot za šolsko socialno delo ta, da se razvija naprej v smeri v rešitev usmerjenih pristopanj k reševanju otrokovih problemov. S tem namenom v nalogi podrobneje predstavljam model šolskega svetovanja (avtor G.B. Sklare) in kreativno prilagoditev VRUKT za delo mlajšimi otroki (avtorici T. Steiner in I.Kim Berg). Prispevki vseh treh avtorjev so lahko za slovensko (šolsko) socialno delo pomembni. Kreativne tehnike (VRUKT pomoč s pomočjo lutk, risanja, pripovedovanja zgodb, iger itn.) in izjemno razdelan koncept šolskega v iskanje rešitev usmerjenega svetovanja lahko izjemno obogatijo slovensko šolsko socialno delo. Na koncu naloge še kritično ovrednotim VRUKT. V tem kontekstu pokažem, da je tehnike in metode VRUKT potrebno uporabljati z občutkom - upoštevajoč otrokov mikro in makro kontekst (torej družinske in družbene razmere). Brez tega je lahko, tako zaključujem nalogo, VRUKT apologetska do obstoječih (krivičnih) družinskih in družbenih razmer.