

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Vida Vincek

VLOGA SOCIALNEGA DELA V OSNOVNI ŠOLI

Magistrsko delo

Ljubljana, 2021

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Vida Vincek

VLOGA SOCIALNEGA DELA V OSNOVNI ŠOLI

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2021

PODATKI O MAGISTRSKI NALOGI

Ime in priimek: Vida Vincek

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Naslov magistrske naloge: Vloga socialnega dela v osnovni šoli

Kraj: Ljubljana

Leto: 2021

Število strani: 69

Število virov: 191

Ključne besede: šolska svetovalna služba, osnovna šola, socialno delo v gostujočem okolju, socialno delo v šoli

Povzetek magistrskega dela:

Osnovne šole so ene izmed institucij, kjer se lahko v šolski svetovalni službi zaposlijo socialne delavke. Ker je osnovna šola institucija, kjer je socialno delo sekundarna praksa, je njegovo področje dela in prispevek manj razviden, zato sem v magistrskem delu z analizo strokovne literature raziskovala vlogo, ki jo ima socialno delo v osnovni šoli. Začela sem z zgodovinskim pregledom razvoja šolske svetovalne službe v Sloveniji. Nadaljevala sem s tem, kako šolska svetovalna služba deluje danes, kakšna so njena načela, cilji in pristopi, področja in načini delovanja. Svoje delo sem začela s šolsko svetovalno službo, saj je to del šole, v katerega je umeščeno socialno delo (tam najdemo socialne delavke) in je pomembno, da ga poznamo in razumemo, da lahko v nadaljevanju mislimo in analiziramo vlogo socialnega dela. V nadaljevanju sem se posvetila vlogi socialnega dela v šoli – področjem dela, načinu dela, konceptom, ki jih socialno delo vnaša v šolski prostor. Dotaknila sem se tudi neenakosti v šoli, kot področja, ki je specifično za socialno delo in ga v šoli ne smemo spregledati. Omenjam tudi poklicno identiteto socialnih delavcev zaposlenih v šolah, kjer pišem tudi o pojavu marginalizacije socialnih delavcev v šoli, na podlagi njihovega načina dela in slabega prepoznavanja njihovega polnega potenciala. Zaključujem tako, da poskušam strniti in povzeti vse zapisano in še enkrat osvetliti, kaj lahko socialno delo v šoli prispeva. Zapišem tudi neizkoriščene potencialne socialnega dela v šoli, ki sem jih zaznala sama. Ugotavljam tudi, da med analizo literature nisem prišla do natančne opredelitve vloge socialnega dela v šoli. Na koncu podam tudi svoje predloge za izboljšanje trenutne situacije za osnovne šole kot institucije, šolske svetovalne službe in predvsem za več prostora in razvidnosti (vloge) socialnega dela v šolah.

Title: The Role of Social Work in Primary School

Keywords: school counseling service, primary school, social work in a host setting, social work in school

Master's thesis abstract:

Primary schools are one of the institutions where social workers can be employed in the school counseling service. Since primary school is an institution where social work is a secondary practice, its field of work and contribution are less visible. That is why I researched the role of social work in primary school in my master's thesis by using the method of professional literature review. I started with a historical overview and the development of school counseling services in Slovenia. I continued with how the school counseling services work today, what are their principles, goals and approaches, areas, and ways of working. I started my work with the field of school counseling service, as this is the part of the school where social work is located (social workers can be found here) and it is important to know and understand it so that we can think about and analyze the role of social work. Next, I focused on the role of social work in school - the areas of work, the way of working, the concepts that social work brings to the school space. I also addressed the topic of inequality in school, as an area that is specific to social work and should not be overlooked in school. I also mention the professional identity of social workers employed in schools, where I also write about the phenomenon of marginalization of social workers in school, based on the way they work and the poor recognition of their full potential. I conclude by trying to summarize and once again shed light on what social work in school can contribute. I also acknowledge the untapped potentials of social work in schools that I perceive myself. In conclusion, I note there is no precise definition of the role of social work in school. At the very end, I also give my suggestions for improving the current situation for primary schools as institutions, school counseling services, and, above all, for more space and transparency for social work in schools.

KAZALO

1	PREDGOVOR	1
2	UVOD	3
2.1	PROBLEM	5
2.2	METODOLOGIJA	5
3	SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI	6
3.1	ZGODOVINA IN RAZVOJ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V SLOVENIJI ...	6
3.2	ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA DANES	10
3.2.1	KONCEPT ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA.....	10
3.2.2	OPREDELITEV ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA	10
3.2.3	DELO ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE.....	14
3.2.3.1	SVETOVALNI ODNOS	16
3.2.3.2	SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE S KOLEKTIVOM V ŠOLI....	22
3.2.3.3	SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE Z VODSTVOM ŠOLE	24
3.2.3.4	SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE Z LOKALNO SKUPNOSTJO IN ZUNANJIMI INSTITUCIJAMI	27
4	VLOGA SOCIALNEGA DELA V OSNOVNI ŠOLI.....	29
4.1	NEENAKOSTI V ŠOLI	36
4.2	PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA V ŠOLI.....	39
4.3	IDENTITETA SOCIALNEGA DELAVCA V ŠOLI	46
5	UGOTOVITVE.....	51
6	PREDLOGI.....	57
7	LITERATURA	59

1 PREDGOVOR

Že pred vpisom na Fakulteto za socialno delo sem vedela, da me zanima delo z otroki in mladostniki. Posledično sem se že v prvem letniku študija odločila za opravljanje prakse na osnovni šoli, ker mi je bilo delo tako všeč, sem tudi izven prakse sodelovala kot prostovoljka, in sicer vsa štiri leta študija. Najraje in najpogosteje sem sodelovala z učenci, že to delo je bilo pestro in raznoliko, srečala pa sem se tudi z delom z družino, delom s celotnim razredom, delom v šoli v naravi, delom s kolektivom (v obliki sestankov, konferenc, intervizije ...). Danes si upam trditi, da delo na osnovni šoli in v šolski svetovalni službi dobro poznam. Skozi vsa leta prakse sem na začetku, sicer zelo previdno, kasneje vedno bolj intenzivno, začela razmišljati in raziskovati, kaj vse lahko socialno delo ponudi v šoli, in kakšna je vloga socialnega delavca zaposlenega v šoli. Med časom preživetim v šoli sem namreč začela opazati, da se sme socialno delo v šoli pokazati zgolj za zaprtimi vrati pisarne svetovalne službe in morda kdaj v sodelovanju s kakšnim posameznim učiteljem. Svetovalno službo in tudi socialne delavke v njej se, po moji izkušnji, uporablja kot »popravljalnico neprimernih otrok in staršev«. Ni bilo ne svetovalnega ne socialnega dela, ki bi sodelovalo s šolo kot celoto z vsemi udeleženci, ki bi si prizadevalo za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja za učence, ki bi se holistično posvečalo šolskemu kontekstu. Včasih ko se je kje pokazal zametek tega kar omenjam, je bil običajno prezrt, ko pa je redko kdo vztrajal pri potrebi po sodelovanju, ustvarjanju skupnosti, grajenju odnosov, je v najboljšem primeru s tem ostal sam (nihče v instituciji ni želel sodelovati), v najslabšem primeru, pa je bil deležen poniževanja in prisilne zaustavitve svoje ideje.

Sama sem imela srečo, da je bila moja mentorica na praksi socialna delavka, srečo zato, ker je v šolskih svetovalnih službah malo zaposlenih socialnih delavk in na podlagi svojih izkušenj si upam reči, da socialno delo v šolah izginja. Seveda je prvi pokazatelj tega, da v šolskih svetovalnih službah redko najdemo socialne delavke, drugi (ki je vsaj zame) še bolj usoden, pa je dejstvo, da v šolah izginjajo znanja, načela, principi in načini dela, ki jih v šolski prostor vnaša socialno delo. Poniknila je potreba po grajenju skupnosti, preglasila jo je težnja po tekmovalnosti, produktivnosti, storilnosti in uspehu za vsako ceno, kar je seveda začelo ustvarjati in poglobljati družbene neenakosti. Slabša se duševno zdravje otrok in mladostnikov, večja se občutek, da šola kot institucija deluje kot tovarna, ki »proizvaja standardizirane izdelke«, posledično izginja potreba in možnost za sodelovanje, za soustvarjanje šole, v kateri bi bilo vsem dobro. Doživela sem celo, da so bili moji načini razmišljanja in delovanja kot

socialne delavke v šoli deležni ne zgolj odpora, ampak ostre kritike, zavrnitve in oznake, da sem naivna in da ne vem, kaj delam.

Sama sem še vedno mnenja, da je socialno delo v šolah nujno potrebno in ponuja ogromno dragocenega znanja, konceptov in metod dela, ki lahko vsakemu udeležencu v vzgojno-izobraževalnem procesu omogočijo varno, spodbudno okolje, v katerem napreduje, raste in lahko skupaj z ostalimi soustvarjajo želene izide.

Socialno delo v vzgojno-izobraževalnih institucijah je moja strast, ker se mi je na podlagi lastnih izkušenj, sodelovanja in udejanjanja socialnega dela v šoli dokazalo, kako pozitivni in spodbudni so njegovi učinki. Kadar s kolegicami, socialnimi delavkami ali drugimi strokovnjaki razpravljamo o tej temi, se sicer strinjamo glede tega, da šole potrebujejo socialno delo, sem pa nemalokrat deležna komentarja, da so moje ideje utopične in da se ne splača riniti v osje gnezdo. Pa se mi prav zaradi takih komentarjev zdi vredno vztrajati in si prizadevati za spremembe. Ko govorimo o uvajanju izboljšav in novosti v šolski prostor gre namreč v prvi vrsti za otroke in mladostnike, ki odraščajo in se oblikujejo, mi pa smo jim dolžni zagotoviti varno, sprejemajoče, spodbudno okolje – sami si ga bodo težko izborili, saj so v podrejenem položaju, nimajo družbene moči in vpliva, zato nas potrebujejo v vlogi zagovornikov, da si skupaj z njimi izborimo prostor, v katerem ne bodo več podrejeni, ampak bodo kot eksperti iz izkušenj sooblikovali in soustvarjali vzgojno-izobraževalni proces.

2 UVOD

Socialno delo je v osnovnih šolah prisotno, predvsem znotraj šolske svetovalne službe, v kateri so lahko zaposlene tudi socialne delavke in delavci. So pa šole kompleksne institucije, v njih se prepletajo številne ravni od vodstva, strokovnih delavcev, učencev, staršev, odnosov in interakcij med njimi, do klime in kulture šole, šolskega kurikulumu in pouka, šolskih politik in programov, ki jih narekuje občina in država, virov šole in skupnosti ter še številnih drugih dejavnikov (Ravitch, 2010).

Socialno delo v šoli ni primarno področje prakse. Glede na to kakšno je mesto socialnega dela oziroma socialne delavke¹ kot njegove nosilke v odločeni instituciji, ločimo namreč socialno delo kot primarno, sekundarno ali partnersko področje prakse. O primernem področju prakse govorimo takrat, ko je socialno delo primarna disciplina (večina ključnih delovnih mest zahteva to izobrazbo, socialne delavke usmerjajo razvoj dejavnosti itd.). Partnersko področje prakse pomeni, da je socialno delo enakopravni partner drugim disciplinam (socialni delavci in strokovnjaki drugih profilov enakovredno sodelujejo in enakomerno prispevajo k razvoju področja). Pri sekundarnem področju prakse pa gre zato, da socialno delo zagotavlja podporno storitev primarni disciplini, socialno delo je v gostiteljski vlogi (Milošević Arnold in Postrak, 2003). Socialno delo v šoli je torej sekundarno področje prakse, saj je primarno področje prakse vzgoja in izobraževanje. Posledično vloga in prispevek socialnega dela nista tako razvidna kot v drugih institucijah, kjer je socialno delo primarno področje prakse.

Postavlja se mi vprašanje, koliko je v šolskem sistemu in načinu delovanja prostora za socialno delo oziroma, kako ta prostor zagotoviti, saj je lahko prispevek socialnega dela koristen za vse udeležene v vzgojno-izobraževalnem procesu. Hkrati pa je tudi socialno delo samo po sebi kompleksno. Sama to kompleksnost vidim v tem, da se socialno delo oblikuje in razvija v času in prostoru kjer je prisotno, da se odziva na potrebe okolja (uporabnikov), se od njih uči, spremlja in se odziva na družbene spremembe, se razvija in napreduje. Skozi delo se bom posvetila tej kompleksnosti in poskušala izluščiti mesto in prispevek, ki ga socialno delo ima oziroma bi ga moralo imeti v osnovni šoli.

Začela bom s pregledom nastanka in razvoja svetovalne službe v slovenskih osnovnih šolah in nadaljevala s pregledom teorij, pristopov in načinov delovanja šolske svetovalne službe danes

¹ V nalogi je za socialne delavke in delavce, svetovalne delavke in delavce, druge šolske strokovne delavke in delavce, študentke in študente, učenke in učence izmenično uporabljena ženska in moška slovnična oblika, ki pa je vsakokrat zamenljiva.

in poskušala razčleniti vlogo socialnega dela znotraj nje. Zaključila pa bi rada s pregledom dosedanjih spoznanj, raziskav in ugotovitev glede tega, kako socialno delo vključevati v šolski prostor. Kaj lahko doprinese, s kakšnimi ovirami se na tej poti srečuje. V slovenskem prostoru je o socialnem delu v šoli na voljo nekaj literature na področju učnih težav, sodelovanja z družinami s številnimi izzivi in preventive (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010; Šugman Bohinc, 2011; Kodele in Mešl, 2016; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Sama pa vidim potencial in vlogo socialnega dela še širše, kot delovanje ali sodelovanje s celotno šolo in dejansko povezovanje vseh vključenih v vzgojno-izobraževalnem procesu (vodstvo, učitelji, svetovalna služba, učenci, starši), ustvarjanju skupnosti in postavljanju v ospredje že dolgo zanemarjeno vzgojno komponento šole. Socialni delavci smo usposobljeni za spodbujanje in ohranjanje že obstoječih neformalnih socialnih mrež (družina, prijatelji, sosedi itd.) in ustvarjanje, razvijanje formalnih socialnih mrež (formalizirani stiki osebe z okoljem, socialne storitve) za svoje uporabnike (Milošević Arnold in Postrak, 2003), torej smo sposobni sodelovanja in povezovanja tako akterjev znotraj šole, kot tudi povezovanja z zunanjimi akterji. Kot posebnost socialnega dela v šoli vidim tudi to, da smo socialne delavke sposobne prepoznati in upoštevati socialni kontekst svojih uporabnikov, prepoznamo in znamo delati z družbenimi neenakostmi in specifičnimi družbenimi skupinami. Lahko zmanjšamo socialno izključenost in razslojevanje v šoli, kjer tega ne bi smelo biti (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Z zmanjševanjem neenakosti na področju vzgoje in izobraževanja bi postavili vsaj izhodišče za več enakosti in manj diskriminacije ter marginalizacije določenih družbenih skupin po tem, ko zaključijo šolanje (Sardoč, 2013). S tega vidika je področje vzgoje in izobraževanja izredno pomembno tudi za socialne delavce. Vsekakor sem prepričana, da je socialno delo lahko ključno pri ustvarjanju, po besedah Čačinovič Vogrinčič (2008) »šole, ki je od vseh«. Vsega tega ne naštevam kot utopije ali fantazije o lepšem svetu. Naštevam z zavedanjem, da je pravo, pristno, strokovno socialno delo zavezano in sposobno zagotoviti varen prostor, kjer se sliši glas vseh udeleženih in kjer se soustvarja zelene izide, ki so dobri za vse. Zato sem se odločila sistematično in natančno pregledati literaturo, ki na tem področju obstaja z namenom pokazati, da podlago za spremembe že imamo, samo udejanjati jo moramo začeti.

2.1 PROBLEM

Z magistrskim delom sem skozi analizo teoretskih virov želela raziskati vlogo socialnega dela v osnovnih šolah.

Zanimalo me je, kateri so koncepti, metode, tehnike, pristopi in teorije socialnega dela v osnovni šoli. Hotela sem ugotoviti, kako je v strokovni literaturi koncipirano socialno delo v osnovnih šolah v Sloveniji, kako ga vidijo strokovnjaki, in kaj so pokazale raziskave na tem področju. Posvetila sem se torej temu, kako (naj bi) in kaj (naj bi) dela in lahko ponudi socialno delo na področju vzgoje in izobraževanja.

Prebrala sem meni dostopna besedila o socialnem delu v osnovni šoli v Sloveniji in po svetu, na podlagi katerih sem oblikovala tudi svoje ugotovitve, argumentacije in zaključke.

Odkrivala, povezovala in prepletala sem znanja, ki ga iz področja socialnega dela v šoli že imamo. V tujini pa tudi v Sloveniji je bilo izvedenih kar nekaj raziskav in napisano kar nekaj strokovne literature, ki govori v prid temu, da socialno delo v šolah potrebujemo. Seveda pa ni vseeno na kakšen način, v kakšni obliki in s kakšnim namenom. Zato sem se odločila za sistematičen pregled literature iz tega področja. Od začetkov razvoja šolske svetovalne službe, do tega, kako deluje danes in kako naj bi delovala, do dela, ko sem se osredotočila specifično na socialno delo in njegovo mesto v šolskem okolju.

2.2 METODOLOGIJA

Raziskava bo teoretska. Svojo temo bom obdelala na podlagi izbrane literature in raziskav že opravljenih na tem področju. Zbrala in povezala bom dosedanje ugotovitve različnih avtoric in avtorjev, ter pokazala njihove podobnosti in razlike. Podala bom tudi svoje poglede, razmišljanja, razlage in izkušnje kot tudi predloge.

3 SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI

3.1 ZGODOVINA IN RAZVOJ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V SLOVENIJI

Kovač (2013, str. 11) zapiše, da je šolsko svetovalno delo »[...] staro toliko, kolikor je staro zanimanje občutljivega učitelja za svoje učence«. Torej začetek svetovalnega dela v šoli vidi v prvih učiteljih, ki jih je skrbel uspeh in razvoj njihovih učencev. Sama to težko vidim kot začetek in zametke šolskega svetovalnega dela. To bolj zaznavam kot dobrega učitelja, ki zavzeto opravlja svoje delo. Menim, da učitelj ne uspe kvalitetno opravljati svojega dela, če svojih učencev ne obravnava celostno, če ne spremlja tako njihovega znanja kot osebnega napredka in počutja. Zato se mi zdi, da tak zapis še dodatno pogloblja ločevanje med vzgojnim in izobraževalnim delom v šoli (čeprav vemo, da bi morala biti prepletena in se medsebojno dopolnjevati), poudarja, da so učitelji zadolženi za prenos znanja na učence, svetovalna služba pa je zadolžena za to, da skrbi za počutje in razvoj učencev. Sama bi zgornji citat preoblikovala in zapisala, da je kvalitetno poučevanje staro toliko, kolikor je staro zanimanje občutljivega učitelja za svoje učence in vztrajala pri tem, da avtor govori o dobrih učiteljih, ne pa o svetovalni službi. Mislim, da bi bilo v primeru svetovalne službe točneje zapisati, da se je začela, ko so prvi zaposleni v šoli začeli ugotavljati, da bi pri svojem delu potrebovali dodatno podporo, da naletijo na določene učence, ki jim ne zmorejo učinkovito pomagati itd.

Nadaljujmo raje z bolj konkretnimi osebami, dogodki, mejniki, in koncepti, ki so spodbudili začetek in razvoj šolskega svetovalnega dela v Sloveniji.

Konceptualno oblikovano svetovalno delo v osnovni šoli se začne s Pedičkovno disertacijo *Vsebinska, struktura in funkcija svetovalne službe in šolske pedagoške službe* (Resman, 1999a). Prav Pedičku pripisujemo postavitev temeljev za teoretsko zasnovo šolske svetovalne službe v slovenskem prostoru (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Označil jo je kot službo treh različnih profilov, ki s svojim svetovalnim delovanjem in svojimi znanji prispeva in vodi k antropologizaciji in strokovnosti pedagoškega dela, pomoč in svetovanje pa nudi učencem, staršem in učiteljem (Pediček, 1967).

Dejanski začetki snovanja svetovalnega dela znotraj šole segajo v že v leto 1953, ko se je oblikovala ljubljanska Vzgojna svetovalnica, ustanovitelji pa so opozarjali na potrebe in možnosti za svetovalno delo znotraj šole (Bezić, 1999). Leta 1959 se zaposli prva svetovalna delavka v šoli psihologinja Hedvika Virant. Začetek šolskega socialnega dela pa Pediček

postavlja v leto 1960, ko so bile na tedanji Višji šoli za socialno delo v Ljubljani zagovarjane prve naloge s tovrstno tematiko in organizirana praksa na osnovni šoli Angele Ocepek v Ljubljani. Prva socialna delavka zaposlena v šoli je bila Karla Novak, ki je bila zaposlena kot pomočnica ravnatelja. Prvi formalni začetek socialnega dela v šoli pa nastopi leta 1962, ko je na osnovni šoli Vita Krajgherja v Ljubljani zaposlena socialna delavka Nevenka Ahčin (Bezić, 1999).

Pediček v okviru raziskovalne naloge na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani, uvede time svetovalnih delavcev. Takšen tim sestavljajo socialni delavec, psiholog in pedagog. Leta 1968 je bil oblikovan predlog za uveljavitev in formalno ureditev šolskih služb (Gregorčič Mrvar idr., 2020) in istega leta začne v praksi delovati prvi tim svetovalnih delavcev (na eni šoli so v svetovalni službi zaposleni vsi trije profili) (Bezić, 1999).

Število zaposlenih v šolskih svetovalnih službah je po tem hitro naraščalo. Leta 1968 je bilo skupaj zaposlenih 51 šolskih svetovalnih delavcev od tega 39 socialnih delavcev. Tudi kasneje v letu 1976 je bilo zaposlenih 235 svetovalnih delavcev od tega 126 socialnih delavcev in že leta 1978, je zaposlenih 294 svetovalnih delavcev od tega 155 socialnih delavcev (Bezić, 1999). Socialni delavci so se, kljub temu, da se je socialno delo začelo uvajati v šoli najkasneje, uveljavili najhitreje. Ves ta čas med zaposlenimi v svetovalnih službah namreč prevladujejo socialni delavci. Tudi v letih od 1985 do 1995 je še vedno, glede na profil, v šolski svetovalni službi zaposleno več socialnih delavcev kot psihologov in pedagogov. Je pa zanimivo, da se od leta 1985, ko je bilo na osnovnih šolah zaposlenih 228 socialnih delavk, do leta 1995 to število drastično zmanjša, saj jih je leta 1995 zaposlenih samo še 181 (Bezić, 1999).

Leta 1996 je sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki v 67. členu formalno uredi področje šolskega svetovalnega dela. Tik pred sprejetjem zakona pa se zaposljivim profilom v svetovalni službah pridružil še socialni pedagog (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) v 67. členu opredeljuje, da v javnem vrtcu in šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in

defektologi. Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, 1996).

V razvoju šolske svetovalne službe v Sloveniji je seveda prišlo tudi do več sprememb pedagoških paradig in posledično v načinu dela svetovalne službe v šoli. Svetovalno delo je bilo namreč vedno pod vplivom družbenih sprememb in šolske politike (Resman, 2008).

Z začetkom razvoja svetovalne službe se Pediček naslanja na duhoslovno pedagoško paradigmo in humanistično psihologijo, ki sloni predvsem na individualnem svetovanju (Medveš, 2018). Sam začetek šolske svetovalne službe označi kot pojav antropološko zasnovane pedagoške misli (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Sledi druga razvojna faza svetovalnega dela (zadnjih trideset let prejšnjega stoletja), ko pride v ospredje socialno kritična pedagoška paradigma, ki poudarja pomen skupnosti in temeljne vrednote šolske pravičnosti. Pozornost se usmeri na razvoj šole kot celostnega socialnega organizma. Šolska svetovalna služba se je posvečala organizaciji življenja in dela na šoli, sprejemu novincev, poklicnemu usmerjanju in normalizaciji razredov, le redko pa neposredni organizaciji pouka, ali pomoči učiteljem pri vzgoji (Medveš, 2018). V tem času (sedemdesetih letih prejšnjega stoletja) je pod vodstvom Pedagoškega inštituta potekal raziskovalni projekt »Razvoj šolske svetovalne službe«. Ta je bil naravnano operativno na program akcij in dejavnosti svetovalne službe, ki naj bi v enakem zaporedju potekale skozi celo šolsko leto. Začetek je potekal v septembru s »šolskimi novinci«, potem pa so se aktivnosti prilagajale potrebam šole, torej je bil projekt zasnovan precej funkcionalno, opiral pa se je na obsežen instrumentarij za zbiranje podatkov o učencih in metodologijo za obdelovanje teh podatkov. To je sicer prineslo dosledno in urejeno delo, ob enem pa tudi nevarnost, da bi se svetovalna služba spremenila v rutinsko tehnično obravnavanje učencev. Tak funkcionalno-pragmatični koncept in delovanje svetovalne službe je ostajal v ospredju do leta 1996, ko je prišla nova šolska zakonodaja, ki je šoli odvzela možnost ustvarjanja podatkovnih baz iz serij zbranih podatkov zaradi omejitve zbiranja osebnih podatkov učencev, posledično je padel koncept svetovalne službe, kot je deloval do takrat (Medveš, 2012).

Sledi iskanje novega koncepta dela šolske svetovalne službe, s katerim se mudi, saj je bila v prvih letih tranzicije prisotna nevarnost, da bi se vloga in pomen šolske svetovalne službe zmanjšala do te mere, da bi lahko bila tudi ukinjena (Resman, 2008). Sledilo je več raziskovalnih projektov in iskanje novega koncepta delovanja šolske svetovalne službe, kar se je proučevalo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (Medveš, 2012).

Nov koncept delovanja šolskega svetovalnega dela izhajajoč iz novih pogojev dela v šolah in nove šolske zakonodaje, je bil predstavljen v monografiji *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (1999). Rezultati raziskave, ki so jo opravili avtorji monografije so služili tudi kot podlaga za nastanek zakonskih, podzakonskih, smernic in priporočil. Monografija je imela res pomemben vpliv na razvoj in delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji (Medveš, 2012). Omogočila je tudi, da se je presegel funkcionalno-pragmatični koncept dela svetovalne službe iz sedemdesetih in osemdesetih let prejšnjega stoletja, saj na področje svetovanja v šoli vnese moderna spoznanja iz psihologije (s tem preseže nekdanji pristop, ki je temeljil na »faznem« razumevanju otrokovega razvoja), hkrati pa kot izhodišče postavi pomen socialnega okolja in konteksta (kako na posameznika vpliva družina, širše socialno-kulturno okolje, ekonomski status, šolsko okolje) (Resman, 2008). Iskalo se je ravnoesje med humanističnim in sociološkim pristopom, med individualnim in sistemskim pristopom, kar je v praksi omogočilo tudi prehod od zgolj kurativne k preventivni usmerjenosti delovanja (Resman, 2007). Maja leta 1999 so na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrjene Programske smernice za delo šolske svetovalne službe (2008), ki so temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo pri nas (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Programske smernice za delo šolske svetovalne službe so razdeljene na podsisteme (vrtec, osnovna šola, srednja šola) in tako opredelijo delo svetovalne službe v splošnem in za posamezni podsistem, postavljajo pa tudi temeljna načela dela svetovalne službe (Bezić, Rupar in Škarič, 2003).

Šolsko svetovalno delo je tako prepotovalo pot od zgolj individualnih obravnav, ki so temeljile na bioloških in psiholoških dejavnikih, do funkcionalnega delovanja, načrtovanja velikih akcij temelječih na zbranih osebnih podatkih učencev, do upoštevanja širšega socialnega okolja (tudi socialno okolje šole) oziroma konteksta učenca, ki ga ni potrebno zgolj prilagoditi potrebam šole, ampak predstavlja integralno celoto, osebo (Medveš, 2012). Tudi Resman (2008) poudarja, da je šolska svetovalna služba v svojem prvem stoletju razvoja naredila velik korak, od ozkega svetovanja učencem pri izbiri in pridobitvi poklica, h konceptu svetovalnega dela, ki je bolj holistično, široko in zajema osebno, šolsko, socialno in poklicno pomoč različnim populacijam učencev. To načelo celostnosti tudi danes ostaja eno od načel šolskega svetovalnega dela. Danes se šolska svetovalna služba ravna po reformski pedagoški paradigmi, ki izhaja iz sistemske teorije. Sistemska teorija razume šolo kot sistem, ki deluje kot samoreferenčni sistem, ampak razume kot samoreferenčni sistem tudi otroka. Otroka razume kot medij vzgoje in vzgojo kot komunikacijo, torej je komunikacija osnovna pedagoška strategija. Z reformsko paradigmo se fokus premakne iz delovanja šole kot celote na učence v procesih

učenja in vzgoje. To postavi svetovalni službi tri nove delovne usmeritve: konceptualizacijo vzgoje, kakovost šole in inkluzijo (Medveš, 2018).

3.2 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA DANES

3.2.1 KONCEPT ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA

Šolo brez svetovalne službe si danes v Sloveniji že težko predstavljamo, skozi leta se je razvijala in postala pomemben del šolskega sistema. Raziskave kažejo, da tudi strokovni delavci na šolah (učitelji, ravnatelji) sprejemajo svetovalno službo kot integrali del vsake šole (Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič, in Peklaj, 2011). Koncept svetovalnega dela, ki je uveljavljen v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, je po mnenju stroke sodoben, aktualen in v koraku s svetovalnimi službami tujih šolskih sistemov (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013).

Konceptualni dokument šolskega svetovalnega dela so Programske smernice za delo šolske svetovalne službe (2008, str. 5), kjer je kot temeljni cilj svetovalne službe naveden »[...] optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.«

Šolska svetovalna služba se s svojim specifičnim strokovnim znanjem, preko svetovalnega odnosa in strokovno avtonomno, vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli (Programske smernice, 2008).

3.2.2 OPREDELITEV ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA

Resman (1999b) piše, da mora konceptualna opredelitev šolskega svetovalnega dela predstavljati del konceptualne opredelitve šole oziroma vzgojno-izobraževalnega procesa, ki v njej poteka. Ti dve konceptualni opredelitvi se morata dopolnjevati in ne stati vsaka zase. Svetovalna služba ne sme biti postavljena nad ali pod šolo, temveč mora v procesu postopnega in konstantnega razvoja postati neločljiv del celotnega šolskega sistema - program svetovalnega dela mora zajemati in temeljiti na načelih in potrebah oziroma razvojni usmerjenosti, tako šole kot celote, kot učenca, ki je del sistema (Privošnik in Urbanc, 2009).

Pri svojem delu svetovalni delavci izhajajo iz določene svetovalne teorije oziroma modela, pomembno pa je, da se svetovalni delavci ne držijo zgolj enega teoretičnega modela, ampak osvojijo eklekticizem. Na ta način povečajo kakovost dela, saj znanje iz različnih teoretičnih usmeritev omogoča, da svoje svetovalno delo prilagodi vsakemu posameznemu uporabniku (Mrvar, 2006). Resman (1999b) kot nujna znanja oziroma teoretična izhodišča, na katerih mora sloneti svetovalno delo navaja antropološka, psihološka, filozofska, pedagoška, socialna in sociološka spoznanja. Svetovalno delo izhaja iz antropološkega utemeljevanja človeka, njegovega osebnega in družbenega razvoja, odnosa do sebe in okolja. Svetovalni delavci to teorijo poskušajo uresničevati v konkretnih okoliščinah. Skozi svoje izkušnje in empirična spoznanja preverjajo meje veljavnosti te teorije in jo, kjer je potrebno, tudi dopolnjujejo (Resman, 1999b). Zdi se mi pomembno poudariti, da spreminjanje tako teorije kot prakse izhaja iz strokovnih empiričnih spoznanj in izkušenj, ne pa osebnih prepričanj glede tega, kaj je prav in kaj ne, iz vrednot, pogledov itd. Ti so seveda dragoceni lahko pa v določenih primerih tudi škodijo uporabnikom, sploh če jih začnemo vsiljevati oziroma na njihovi podlagi izvajati sankcije. Predvsem pa na tak način izstopimo iz vloge (ki naj bi jo kot svetovalni delavci prevzeli) spoštljivega in odgovornega zaveznika svojega uporabnika, ki je ekspert iz izkušenj in zavzamemo vlogo strokovnjaka, ki je nosilec resnice, če že ne preganjalec (Postrak, 2019).

Na tej točki se pojavi vprašanje strokovne avtonomnosti svetovalnega delavca. Svetovalni delavec potrebuje strokovno avtonomnost, kar pa je zahtevna naloga, saj mora svetovalna služba manevrirati med različnimi in lahko tudi nasprotujočimi interesi države, vodstva šole, učiteljev, učencev in staršev (Resman, 1999a). Pediček (1967) kot glavno načelo za iskanje poklicne identitete svetovalnega delavca postavi humanizacijo in učlovečenje – poudarja namreč pomembnost svetovalnega dela v vzgoji, ki socializira in humanizira človeka, torej udružblja in človeči človeka. Resman (1996) strokovno avtonomijo vidi v tem, da svetovalna služba spoštuje šolske zakone in predpise, se pa ne podreja šolski politiki. Šolskemu svetovalnemu delavcu pri delu ne bi smele biti vodilo vnaprej predpisane enotne naloge, ki jih zapove država ali šolska oblast. Njihovo delo izhaja iz humanističnega pogleda na svetovalno delo in na tem doktrino (svetovalnega dela) tudi gradi. Tudi v Programskih smernicah o delu šolske svetovalne službe v osnovnih šolah (2008) je med temeljnimi načeli navedena strokovna avtonomnost. Zapisano je, da je svetovalna služba pri svojem delu vselej avtonomna, ne glede na mišljenje ali pričakovanja drugih v šoli in je kot taka dolžna posredovati korektna strokovna mnenja. Pri strokovnih vprašanjih sama odloča o načinih svojega dela. Prav tako ima svetovalna služba v šoli pravico in dolžnost odkloniti vse naloge in zadolžitve, ki so v nasprotju s strokovno

etičnimi načeli dela (Programske smernice, 2008). V programskih smernicah je izpostavljena tudi poklicna avtonomnost, ki opredeli odnos med svetovalnimi delavci znotraj svetovalne službe in pravi, da ima svetovalni delavec v odnosu do svetovalnega delavca drugega strokovnega profila pravico in dolžnost odkloniti vse naloge, ki presegajo njegovo strokovno področje. Sodelovanje med svetovalnimi delavci različnih strokovnih profilov naj bi temeljilo na jasnih strokovno avtonomnih opredelitvah in prispevkih (Programske smernice, 2008). Moj pomislek ob tem je, ali lahko ob tako strogi razdelitvi dela zagotovimo celostno obravnavo uporabnikov v svetovalni službi? Resman (1999b) poudarja, da je pomembno s katere perspektive gledamo na otroka (pedagoškega, psihološkega, socialno-delavskega, medicinskega), vsaka stroka ima namreč svoj pogled in svojo filozofijo svetovanja. Ne moremo pa govoriti o tem, da naj vsak profil znotraj svetovalne službe ravna izključno po svoji filozofiji, saj bi bilo takšno svetovanje in pomoč nudena učencu le delno, nesistematično in ne celovito. Človek je namreč kompleksno bitje in ključno je, da se pri zagotavljanju pomoči različni vidiki pomoči med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Le tako lahko zagotovimo celostno obravnavo in holističnost. Tudi, če ima uporabnik težavo zgolj na enem področju, je potrebno to področje osvetliti z vidika celotne osebnosti in življenja uporabnika (Resman, 1999). Kot pravimo v socialnem delu, je pomembno, da raziščemo življenjski svet uporabnika, kar pomeni, da soustvarjamo prikaz njegove življenjske situacije v družbenem in kulturnem kontekstu, z namenom odkriti in aktivirati vire, ki mu bodo omogočili bolj kakovostno življenje in doseganje zelenih razpletov (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanc, 2007). Poudarja se pomembnost interdisciplinarnega in transdisciplinarnega delovanja svetovalne službe. Resman (1999b) svetovalno delo opredeli kot naddisciplinarno znanost, ki se naslanja na znanja pedagogike, psihologije, socialne znanosti, antropologije, filozofije itd., ter na podlagi teh izpeljuje in gradi svojo znanost, ki ima svoj predmet proučevanja in raziskovanja, svoj sistem in svojo metodologijo. Svetovalni delavci rabijo za svoje delo široko paleto znanj s področja načrtovanja, razvoja otroka, poznavanja vzgojno-izobraževalnega sistema, didaktičnega vodenja in evalviranja učnega ter vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti, znanje in veščine za delo s specifičnimi skupinami učencev, staršev, učiteljev. Obvladati morajo tudi interdisciplinarno sodelovanje in delovanje v timih šolskih svetovalnih delavcev ter iskati možnosti za konstantno strokovno izpopolnjevanje (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016). Tudi v Programskih smernicah (2008) je zapisano, da je delo svetovalne službe kompleksno in povezuje pedagoška, psihološka in socialna vprašanja, kar pomeni, da je pomembno sodelovanje svetovalnih delavcev različnih strokovnih profilov in delo na interdisciplinarni način. Nasprotno od Resmana pa smernice poudarjajo, da si mora vsak svetovalni delavec

prizadevati, da jasno opredeli svoj prispevek v vsakem projektu pomoči ali sodelovanja, in da naj to sodelovanje temelji na ohranjanju strokovnih različnosti, naj ne izključuje ali staplja mej med različnimi strokovnimi profili. Sama bi zavzela stališče, da je pomembno, da vsak strokovni profil ohranja in deluje po svojih znanjih in strokovnih načelih, (saj s tem prispeva k ustvarjanju širšega pogleda, virov, načinov delovanja itd.) vendar pa jih kljub različnim strokovnim profilom družijo in povezuje delo v svetovalni službi, ki ima kot že zgoraj zapisano svojo lastno filozofijo svetovanja in ravnanja. Brez te skupne točke bodo svetovalni delavci težko delovali enotno, celostno in kot tim. Nedvomno pa je svetovalno delo izjemno kompleksno in zahtevno delo (ki nosi tudi veliko odgovornost), saj je zgolj strokovno znanje premalo za res učinkovito delo. Spoznati moramo tudi ostale stroke, s katerimi sodelujemo v šolskem prostoru (stroke profilov znotraj svetovalne službe, do neke mere pa tudi stroko učiteljev, saj je izobraževanje (žal) glavni fokus šole kot institucije), predvsem pa moramo spoznati in začutiti utrip šole, kulturo, klimo, pravila, potrebe, dogajanje ... Ali kot že omenjeno pravi Resman (1999b), osvojiti moramo stroko šolskega svetovalnega dela kot celoto. Pomembno je tudi, da se svetovalno delo razvija v smeri, da postane stroka in kot tako ostaja relativno samostojno oziroma neodvisno od šolsko-političnih dogajanj in zunanjih vplivov (Resman, 1999b).

Konceptualna opredelitev svetovalnega dela se oblikuje predvsem na podlagi tega, kako je pojmovan in postavljen položaj učenca v šoli, ter kakšno vlogo ima šola v njegovem razvoju. Lahko je usmerjena v to, da se usmerja izključno v kognitivni razvoj (izobraževalna komponenta), lahko je fokus usmerjen v to, da se učenca prilagodi zahtevam šole, ali pa se usmeri v to, da se šolske okoliščine prilagajajo potrebam in posebnostim učencev in okolja (Resman, 1999b). Šolskega svetovalnega dela namreč ne moremo izvajati zgolj na ravni osebnega svetovanja, ker je izrednega pomena, da zagotovimo čim bolj optimalne pogoje za razvoj učencev, kar pomeni, da moramo spreminjati šolske razmere in svetovalno delo vnesti tudi v sodelovanje pri oblikovanju šolskega socialnega (vzgojno-izobraževalnega) prostora. Resman (1999a) zapiše, da je empirično dokazano, da osebni, socialni in šolski razvoj učenca ni odvisen zgolj od njega samega, in da vzrokov za težave učencev ne smemo iskati zgolj v učencih samih, saj mnogo težav povzroča tudi šolsko življenje, red, režim in organizacija šolskega dela. Učenec je del socialnega in kulturnega okolja, ki vpliva nanj, kakor tudi on vpliva na to okolje, torej je nujno sodelovanje svetovalnega delavca tudi s tem celotnim okoljem (fizičnim in socialnim). Osebno svetovanje in nudenje neposredne podpore in pomoči učencem je zato premalo, pomoč je treba nuditi tudi posredno, z oblikovanjem pozitivnega, varnega in

spodbudnega šolskega okolja, dela ter procesa (vprašanja pouka, obšolskih dejavnostih, reda, režima, kulture, vodenje šole itd.) (Resman, 1999a), nujno je sodelovanje tudi z družino kot primarnim okoljem, v katerem učenec živi. Izredno pomembno pa se mi zdi kako poteka oblikovanje zgoraj opisanega šolskega prostora. Glede na to, da naj bi svetovalni delavci poskrbeli za spremembe, ki bodo v korist učencev, se mi zdi na mestu vprašanje, ali si bodo svetovalni delavci prizadevali za spremembe, za katere sami menijo, da jih učenci potrebujejo ali bodo zagovarjali dejanske potrebe in želje učencev in se v tem primeru postavili v zagovorniško vlogo. Sama močno zagovarjam drugo možnost, šla bi celo korak dalje in se spraševala o tem, zakaj učenci potrebujejo zagovornika v svetovalnem delavcu. Ali bi lahko bila ena od nalog svetovalne službe ta, da učence dovolj okrepi, v šolskem okolju pa ustvari prostor, da bodo učenci lahko sami spregovorili o tem, kaj potrebujejo ali celo dobili prostor za to, da soustvarjajo življenje na šoli – da bo njihov glas slišan? Nedvomno so v šolskem prostoru učenci tisti, ki imajo najmanj moči (Bečaj, 1999) in vpliva na dogajanje, kar se utemeljuje s tem, da gre »samo za otroke«, kar implicira, da sami niso sposobni presojudati, se odločati, razmišljati, si želeli, biti odgovorni sogovorniki. Vendar, če jim želimo zagotoviti optimalen in celostni razvoj, bi jih morali na tej poti slišati, upoštevati, jim (s starostjo in zmožnostmi) omogočati počasi prevzemati vedno več moči, kar seveda s seboj prinese tudi prevzemanje odgovornosti, hkrati pa jim seveda stati ob stani in kot odrasli biti pripravljeni na to, da jih ujamemo, ko padejo, saj se vsega skupaj šele učijo. To so namreč dragocene izkušnje in lekcije za življenje. V nasprotnem primeru učimo samo sledenja navodilom.

3.2.3 DELO ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

Resman (1999a) pravi, da je šolsko svetovalno delo sestavljeno iz svetovanja, posvetovanja in koordinacije. Svetovanje je delo, ki ga svetovalni delavci opravljajo z učenci na individualni ali skupinski ravni – za to delo je pomembno predvsem to, da je svetovalni delavec sposoben vzpostaviti odnos, varen prostor, zaupanje in da zna voditi proces. Posvetovanje je delo, ki ga svetovalni delavec opravlja s starši, učitelji, vodstvom oziroma z vsemi, ki imajo v ospredju skrb za učenca in imajo vpliv nanj. Koordinacija pa je vezana na vodenje aktivnosti in programov za razvoj, rast, življenje in delo učencev (razvojna naloga svetovalne službe). Po drugi strani pa koordinacija zajema tudi delo svetovalnega delavca kot iniciatorja sprememb, ki spreminja socialno okolje, da bo to bolj naklonjeno učencu, torej sodeluje tudi s straši, učitelji in lokalno skupnostjo. Upoštevanje teh treh »sestavin« svetovalnega dela svetovalnemu delavcu onemogoča, da bi ostal zaprt v svojem kabinetu z učenci, ampak ga žene, da sodeluje s šolskim kolektivom in probleme rešuje na vseh relacijah, v katerih se otrok giblje. V Programskih

smernicah (2008) so prav tako zapisane osnovne vrste dejavnosti šolske svetovalne službe, ki so vsebinsko zelo blizu Resmanovi (1999a) delitvi, le poimenovanja so drugačna. Torej, svetovalna služba opravlja dejavnost pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti in dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Preko teh dejavnosti deluje na področjih: učenja in poučevanja, šolske kulture, klime, vzgoje, reda, telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja, šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno-ekonomskih stisk (Programske smernice, 2008).

Kljub zastavljenim smernicam, pa je realnost v praksi drugačna. Raziskave kažejo (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek, 1999; Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012; Bizjak, 2014; Gregorčič Mrvar in Šarić, 2018), da večina šolskih svetovalnih delavcev največ svojega časa nameni individualni obravnavi učencev, torej kurativnemu delu. To delo zajema predvsem sodelovanje z učenci s posebnimi potrebami, učnimi težavami ter vzgojnimi in disciplinskimi težavami (Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012). Posledično svetovalni delavci le redko opravljajo razvojno-preventivno delo, delo s celotno populacijo učencev ali delo v posameznih oddelkih. Svetovalni delavci se znajdejo v vlogi šolske servisne operative, ki se posveča zgolj individualnemu delu z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami ter z administrativnimi deli. S takim delovanjem se šolski svetovalni delavec postavi na rob šolskega dogajanja, v vlogo krizne službe in šolskega servisa (Bizjak, 2014; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Začne uveljavljati remedialni koncept in zgolj krizno filozofijo svetovanja, ki pa je nepregledna, nikoli dokončana in slabo učinkovita, nakazuje pa na to, da ima svetovalna služba (ali svetovalni delavec) slabo zastavljen program ter položaj na šoli in na šoli nima svoje identitete. Remedialni koncept sloni na tem, da zadovoljuje potrebe učiteljev in šole (kot institucije), torej učence prilagaja in usmerja tako, da ustrezajo potrebam učnega procesa. To pa ni in ne bi smelo biti poslanstvo šole niti svetovalne službe (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Med drugim usmerjenost zgolj v individualno pomoč učencem s posebnimi potrebami krepi medicinski diskurz in diskurz profesionalizma, ta pa krepi diskurze nezmožnosti in težavnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolskih politikah, kar še vedno predstavlja oviro za uveljavljanje inkluzivne šolske kulture (Kroflič, 2003; Peček in Lesar, 2006; Lesar, 2009). Prednost pred kriznim svetovanjem in remedialnim konceptom bi moral imeti koncept razvojnega svetovanja, ki je zasnovan celostno, na učencu in perspektivi njegovega razvoja (pomoč, da razvije kompetence za usmerjanje svojega življenja). Svetovalni program bi moral temeljiti na filozofiji o enakovrednosti treh medsebojno življenjsko povezanih delov razvoja učenca, ki so šolski (akademski), osebnostno-socialni in karierni. Zato

razvojno svetovanje (za razliko od kriznega) postavlja v ospredje delo z vsemi učenci, ne zgolj s posamezniki. Pomembno je torej, da svetovalni delavec razume in sooblikuje koncept vzgojno-izobraževalnega dela šole, ki bi moral biti prepoznan v vzgojnih načrtih šole (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Je pa za svetovalnega delavca pri tem zelo pomembno, da ima podporo, spodbudo in pomoč s strani svojih sodelavcev in tudi vodstva šole (Vogrinc in Krek, 2012).

3.2.3.1 SVETOVALNI ODNOS

McLeod (1993) svetovanje opiše kot aktivnost nastalo v kulturi moderne industrializirane družbe, s katero je postalo svetovanje sestavni del opravljanja mnogih poklicev: zdravstvo, vzgoja in izobraževanje (šolska svetovalna služba in učitelji), socialno področje (socialni delavci, socialni pedagogi), poklicni in rehabilitacijski svetovalci itd. Na vseh teh področjih potekajo svetovalni komunikacijski in metodični pristopi na individualni ali skupinski ravni. Torej so osnovne značilnosti svetovanja na omenjenih področjih podobne, prilagodi pa se vsebina, upoštevajoč specifične okoliščine svetovanja (McLeod, 1993).

Je pa svetovanje zelo širok pojem in svetujejo lahko različni strokovnjaki na različne načine. V nadaljevanju bom predstavila svetovalni odnos, ki ga vzpostavijo šolski svetovalni delavci, pa tudi odnos, ki ga s svojimi uporabniki vzpostavimo socialni delavci in se imenuje delovni odnos soustvarjanja.

Svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče svetovalne službe. Gre za poseben strokovni pristop, ki opredeli vse različne oblike in metode dela svetovalne službe, po njem je svetovalna služba tudi poimenovana (Programske smernice, 2008).

Strokovno delo pomoči in svetovanja temelji na dogovoru in sodelovanju z vsakim posameznim udeležencem (Privošnik in Urbanc, 2009). Šolska svetovalna delavka si v svetovalnem odnosu prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno sodelovanje vseh udeleženi. Svetovalni odnos je orodje svetovalne delavke tudi za vzdrževanje možnosti za vzpostavljanje in razvoj mreže pomoči in sodelovanja z vsemi udeleženi v šolskem prostoru. Vzpostavitev in ohranjanje oziroma razvijanje svetovalnega odnosa z vsemi udeleženi v šoli, je odgovornost svetovalne službe (Programske smernice, 2008).

Vse svoje funkcije in naloge služba opravlja preko svetovalnega odnosa. Skozi svetovalni odnos si svetovalni delavec prizadeva za jasno, strokovno opredelitev problema, prepoznavanje in ustvarjalno, kritično premostitev konfliktov ali pristranosti pri vseh deležnikih v procesu

pomoči oziroma sodelovanja in za vzpostavljanje sodelovanje z dogovori in sporazumi, kjer so razvidne vloge, odgovornosti in meje (Programske smernice, 2008). Skozi svetovalni odnos svetovalec s svojim strokovnim znanjem in izkušnjami sogovorniku pomaga pri razreševanju življenjskih težav. Svetovalni odnos temelji na zaupanju in empatičnemu doživljanju oziroma odzivanju, saj le tako zagotovimo varno okolje, v katerem lahko uporabnik odkriva oziroma raziskuje samega sebe in svoje odnose (Kobolt, 2015). Zato, da bi vzpostavil svetovalni odnos in kasneje tudi partnerske odnose, med vsemi udeleženi v procesu podpore in pomoči, je pomembno, da uspe svetovalnemu delavcu v te odnose vnesti empatično razumevanje, medsebojno sprejemanje in pristnost (Mrvar, 2008). Preko svetovalnega odnosa svetovalna služba sodeluje z učenci, njihovimi starši, vodstvom šole, strokovnimi delavci na šoli in izven nje, kadar je to potrebno. Pomembna naloga svetovalne službe je, da je vsem tem deležnikom enako dostopna in da si sama prizadeva vzpostaviti stik tudi s tistimi, ki se ne čutijo nagovorjeni (Programske smernice, 2008).

Vsi udeleženci v šoli v svetovalni odnos vstopajo prostovoljno, nihče ne sme biti v svetovalni odnos prisiljen (razen v posebnih primerih, ko gre za ogroženost otroka). Svetovalni odnos je avtonomna odločitev vseh udeležencev v njem. Prav tako v svetovalnem odnosu velja načelo zaupnosti (ta je pogoj, da se lahko svetovalni odnos sploh vzpostavi), ki se dopolnjuje tudi s pravili varstva osebnih podatkov (Programske smernice, 2008). Zavedati se je potrebno, da svetovanje ni deljenje nasvetov in načinov ravnanja, ampak je spremljanje uporabnika na njegovi poti odkrivanja in preizkušanja novega (Kobolt, 2015). V socialnem delu oziroma v delovnem odnosu je to tisto, kar imenujemo soustvarjanje. Svetovalni proces je predvsem proces razumevanja in raziskovanja ob pristni komunikaciji s samim seboj in svetovalcem (Kobolt, 2015).

Preko svetovalnega odnosa se lahko vzpostavi partnerstvo med učenko, šolo in starši. To partnerstvo naj bi temeljilo na sodelovanju in skupnem prizadevanju svetovalnih delavk, učiteljic, staršev in učenca, za učenčev razvoj in učenje. Tako si vsi udeleženi delijo odgovornost, vire moči in kompetentnost. V prvi vrsti je takšno sodelovanje seveda v korist otroka, pomaga pa tudi staršem in učiteljem, da spreminjajo, razvijajo in izboljšujejo svoj odnos do učenca (Mrvar, 2008). Je pa pomembna vloga svetovalne službe, kot smo že omenjali, da prevzame vlogo vodilne koordinatorke v odnosu med šolo in družino (Christenson, 1995). Tako si prizadeva, da se med vsemi omenjenimi deležniki vzpostavi odnos in sodelovanje. Svetovalni delavec pri tem seveda skozi svetovalni odnos uporablja posvetovanje in koordinacijo, vse to pa omogoča, da svetovalna služba postane prostor zbliževanja med učencem, starši in

strokovnimi delavci. Tako se lahko med njimi vzpostavi odnos, v katerem je možna medsebojna pomoč in podpora, združevanje različnih virov moči, znanj in izkušenj (Mrvar, 2008).

Zanimiva je raziskava v slovenskem prostoru z naslovom *Stanje in perspektive sodelovanja svetovalnih delavcev s starši*, ki je pokazala, da smo z odnosom in sodelovanjem svetovalnih delavk s starši lahko zadovoljni, si je pa še vedno vredno prizadevati za vzpostavljanje in razvoj sodelovalnega in partnerskega odnosa s starši. Stremeti je potrebno k odnosom, ki temeljijo na kulturi medsebojnega razumevanja in sprejemanja, spoštovanja, pristnosti, dogovarjanja o ciljih in nalogah ter sodelovanja. Zaželeno bi bilo tudi, da se tak odnos vzpostavi med svetovalnimi delavci in učitelji oziroma strokovnimi delavci na šoli (Mrvar, 2008).

Svetovalni odnos pa se na vzpostavi in razvije kar sam od sebe. Tudi svetovalni proces ni enkratni dogodek (razen v posebnih primerih), ampak teče v času. Kobolt (2015) razdeli proces svetovanja na tri stopnje:

1. V prvi oziroma inicialni fazi se oblikuje dogovor o poteku svetovanja in definiramo cilje našega sodelovanja. V tej fazi je pomembno, da uporabnik natančno opiše težavo in svoj pogled na lasten življenjski položaj.
2. V drugi oziroma osrednji fazi, je (svetovalni) odnos med svetovalcem in uporabnikom že vzpostavljen, definirani so cilji njunega sodelovanja in skupaj v odprtem dialogu iščeta alternativne rešitve in nova ravnanja.
3. V tretji oziroma zaključni fazi uporabnik nove rešitve in izkušnje, ki jih je pridobil v svetovalnem procesu preizkuša v svojem socialnem prostoru.

Kot glavni sestavni del svetovalnega odnosa Kobolt (2015) navede komunikacijo, in kakšnega izrednega pomena je, da svetovalec razume in zares sliši, kaj mu uporabnik sporoča, saj se brez tega ne more razviti zaupanje in občutek varnosti. Tudi Gordon (1983) komunikacijo pojmuje kot srž odnosa, sicer med učiteljem in učencem, a enako velja tudi za svetovalno (in socialno) delavko in uporabnika, saj avtor še posebej poudarja to, kako pomembno je, da se sporazumevamo in da se prepričamo, ali smo uporabnika res razumeli tako, kot je želel – s tem mu damo občutek, da ga nismo zgolj slišali, ampak tudi razumeli. Komunikacija naj bi potekala na ravni razgovora, kot ga opisuje Pask (1992), ki pravi, da sta dve osebi v razgovoru takrat, ko preko aktivne jezikovne interakcije izmenjujeta svoje osebne koncepte o nekem dogodku ali stvari, na način, da je rezultat razgovora obogatitev, razširitev njunih osebnih konceptov, zgodi se lahko tudi, da delita enega ali več skupnih konceptov, ob čemer še vedno oba ohranjata svojo

medsebojno različnost. Podlaga za razgovor je prav različnost oseb (Pask to opredeli kot konflikt), saj brez nje ne bi bilo potrebe po razgovoru. Resnična vrednost razgovora pa je sporazum, ki ga osebe dosežejo z izmenjavo osebnih konceptov (Šugman Bohinc, 1996). Udeleženi v pogovoru sodelujejo, se dogovarjajo in načrtujejo skupaj. Z vidika socialnega dela vzpostavijo delovni odnos in osebni stik ter se dogovarjajo o instrumentalni definiciji problema (Poštrak, 2015). Kordeš in Jeriček Klanšček (2001, str. 281) komunikacijo razumeta kot spiralno približevanje oziroma kot:

[...] zvezen proces počasnega in obojestranskega spreminjanja udeležencev interakcije. Zveznost je biološko utemeljena, saj je nujna za delovanje kognicijskega aparata. Za prekinitev ustaljenega načina delovanja (spoznavanja) in za začetek novega, drugačnega, ki bi omogočalo širjenje sveta oz. njegovo spreminjanje, je treba ugotoviti, kako smo se 'naučili' starega.

Avtorja pravita, da vsaka komunikacija ustvarja spremembo (ali v smeri utrjevanja ali razlike) in mi smo tisti, ki jo ustvarjamo, usmerjamo, ne glede na to ali si tega želimo ali zavedamo (Kordeš in Jeriček Klanšček, 2001).

Kobolt (2015) kot glavne lastnosti dobre komunikacije v svetovalnem odnosu navaja:

- uporabnika sprejmemo takšnega in tam kjer je, in ga skušamo razumeti v njegovem kontekstu;
- pozorni smo na vse, kar nam uporabnik pove in to poskušamo razumeti iz njegovega zornega kota, razmišljanja in videnja;
- še vedno ob tem ohranimo določeno distanco in uporabniku zrcalimo povedano, da bi mu pomagali pri tem, da se lahko bolje orientira in prepozna morebitne »slepe pege«;
- ne obsojamo in presojujamo, ampak odpiramo nove vidike in poglede, ki so za klienta trenutno še nejasni, a vodijo k rešitvi problema in k novim ravnanjem;
- komunikacija v svetovalnem odnosu ni vzvišena ali na nekem višjem nivoju, je normalna, pristna, odkrita, življenjska komunikacija med dvema osebama z željo po razumevanju drug drugega.

Znotraj koncepta svetovalnega odnosa zaznavam mnogo podobnosti s socialnodelavnim konceptom delovnega odnosa. To je še eden od indikatorjev teze, da so socialni delavci usposobljeni in kompetentni za delo v svetovalni službi in da lahko veliko doprinesejo k šolski skupnosti. Tudi rezultati raziskav so pokazali, da je koncept delovnega odnosa soustvarjanja možno uporabiti v šolskem prostoru, da je zelo učinkovit (Šugman Bohinc, 2011; Mešl in

Kodele, 2011) in da je izkušnja sodelovanja prijetnejša in učinkovitejša od izkušnje tekmovanja in gole produktivnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008; 2011; 2013a).

Tako kot je naloga svetovalne službe, da s svojimi sogovorniki vedno vzpostavi svetovalni odnos, je prva naloga socialne delavke, da vzpostavi delovni odnos. Delovni odnos ji omogoča, da vzpostavi pogovor, v katerem sta uporabnik in socialni delavec sodelavca, ki soustvarjata, raziskujeta in sooblikujeta deleže v rešitvi in dobre izide (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011).

Prej omenjeno inicialno fazo svetovanja v socialnem delu opredeljuje dogovor o sodelovanju, ki je pomemben uvodni ritual. Ta šele omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa in vsebuje dogovor o tem, kako bomo delali, o določitvi vlog vseh udeleženi in odločitev za delo v sedanjosti, na tem kar je mogoče narediti tukaj in zdaj. Dogovor postavi socialnodelovni okvir in postavi v ospredje, da tukaj in zdaj začnemo proces soustvarjanja rešitev (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011). Howe (2008) poudarja pomembnost prvega stika, osebne izkušnje, ki jo ima uporabnik ob prvem srečanju s socialnim delavcem. Avtor je ugotovil, da je za uporabnike ob prvem stiku s socialno delavko pomembno, da zaznajo njene osebne odlike, empatijo in sposobnost vzpostavitve odnosa.

Druga oziroma osrednja faza svetovalnega procesa v socialnem delu zajema predvsem Lüssijeva (1990) koncepta soustvarjanja rešitev in instrumentalne definicije problema, ki predstavljata temelj delovnega odnosa. Bistvo teh dveh konceptov je, da se proces pomoči soustvarja, kar pomeni, da udeleženi v problemu raziskujejo svoj delež v rešitvi, vsak vstopi s svojo definicijo problema, socialni delavec doda svoj pogled in skupaj oblikujejo delovno definicijo uresničljivega (Lüssi, 1990). Tako kot svetovalni odnos, tudi delovni odnos poteka v dialogu in sodelovanju, zagotavlja brezpogojno spoštovanje osebne izkušnje, vpeljuje in vzdržuje proces razumevanja, ki omogoča dogovor o uresničljivem (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011). Prav tako je socialni delavec po načelu interpozicije empatičen in se osebno odziva na dogajanje v delovnem odnosu (Lüssi, 1990).

Nujno pa je omeniti, da v delovnem odnosu varujemo prostor za dialog, ki izhaja iz perspektive moči (Saleebey, 1997) in etike udeležnosti (Hoffman, 1994).

Socialni delavci pri svojem delu vedno temeljimo na perspektivi moči, kar je pri delu z otroki še toliko bolj pomembno (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). V okviru perspektive moči našo pozornost usmerimo v vire, ki so učencem na voljo pri reševanju njihovega problema (Mesec, 2006, str. 240). Perspektiva moči nas usmerja, da v prispevku uporabnika spoštljivo iščemo

njegove vire, njegovo moč. Skušamo odkriti, raziskati, olepšati in izkoristiti moč naših uporabnikov (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011). Namesto osredotočanja na probleme in težave pozornost usmerimo v rešitve in nove možnosti, raziskujemo uresničljivo pri tem pa uporabljamo jezik vključevanja in sodelovanja (Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2004). S tem ne zanikamo realne situacije in stisk, ki jih doživljajo uporabniki, ampak pogovor peljemo v smeri soustvarjanja rešitev, odpiramo nove teme za raziskovanje uporabnikovih moči in njegovih virov (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011). Koncept perspektive moči namreč predpostavlja, da so spremembe in napredek možne in da imajo uporabniki sami odgovore in rešitve, socialna delavka pa jih na poti odkrivanja le-teh usmerja in podpira (Videmšek, 2008).

Etika udeležnosti pa nas usmerja, da v delovnem odnosu ne moremo biti zgolj objektivni opazovalci in prevzemati vloge edinega, ki razume resnico svojega uporabnika, ampak svoje razumevanje uporabnikove zgodbe razumemo kot svoje dožemanje njegove zgodbe, ki jo pišemo v svojem notranjem dialogu (Šugman Bohinc, 2003). V pogovoru aktivno sodelujemo na način, da nihče nima in ne potrebuje zadnje besede. Etika udeležnosti, nas kot strokovnjake, nas opomni, da odstopimo od moči, ki nam ne pripada – od moči, da bi posedovali resnice in rešitve. To zamenjamo z občutljivim skupnim raziskovanjem, soustvarjanjem in raziskovanjem (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011). To je še toliko bolj pomembno v šolskem okolju, ko se velikokrat zgodi, da se odločamo in razmišljamo za otroke namesto z njimi. Etika udeležnosti nas vodi, da v sodelovanju z učenci soustvarjamo novo znanje in v procesu podpore in pomoči resnicam odraslih dodajamo resnico učenca (Kodele in Mešl, 2013).

Glede na kontekst šolskega okolja se mi zdi pomembno poudariti tudi načela socialnega dela z mladimi. Poštrak (2015) zapiše, da je pomembno, da z mladimi vzpostavimo ustrezno komunikacijo, uporabljamo jezik sprejemanja in opogumljanja, smo spoštljivi, razumemo njihove potrebe in upoštevamo njihov življenjski svet. Pri delu izhajamo iz jasno opredeljene vloge, odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika in mladega človeka kot eksperta iz izkušenj. Skupaj z mladimi zgradimo in utemeljimo svojo avtoriteto kot kompetentni strokovnjaki tako, da naš odnos z njimi vzpostavlja avtoriteto, ne samo strokovno znanje. Ob vsem naštetem se opiramo na razvita doktrinarna načela sodobnega socialnega dela (Poštrak, 2015).

Kot omenjeno imata svetovalni in delovni odnos mnogo skupnih točk. Seveda pa ima delovni odnos svoje specifične značilnosti za doktrino socialnega dela. Sama sem mnenja, da so prav te

specifike tisto »nekaj več« kar socialno delo lahko prispeva v šolskem okolju in kar je lahko izredno dragoceno, ko socialni delavec sodeluje v timu ali v obliki svetovalne službe ali širše z ostalimi strokovnimi delavci. Z delovnim odnosom soustvarjanja v šoli lahko socialno delo pomaga vzpostaviti in razvijati dobro in učinkovito sodelovanje, tako s starši kot s šolskimi delavci (Kvaternik in Kustec, 2011).

3.2.3.2 SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE S KOLEKTIVOM V ŠOLI

Kot je bilo že poudarjeno, je pomembna naloga svetovalnega delavca tudi, da v šoli ustvarja varno in spodbudno okolje za razvoj učencev.

Zato je del razvojnega dela, ki ga opravljajo svetovalni delavci tudi sodelovanje s strokovnimi delavci v šoli. Pri sodelovanju z učitelji, ki poučujejo učence lahko svetovalne delavke prek posvetovanja z učiteljem pomagajo učencem. Namen posvetovanja svetovalnega delavca z učitelji je spreminjanje in izboljševanje dela učitelja in njegovega odnosa z učenci. Nezanemarljivo je dejstvo, da učiteljevo vedenje vpliva na vedenje učenca, učenčevo vedenje v razredu pa je neposredno povezano z njegovim šolskim uspehom (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016). Kadar imajo učenci občutek, da jih učitelji podpirajo in da se lahko nanje zanesejo, to deluje kot varovalni dejavnik in pozitivno vpliva tako na dušeno zdravje učencev, kot tudi na njihov učni uspeh (Pianta, 1994; Birch in Ladd, 1997; Bowen, Richman, Brewster in Bowen, 1998; Lee, 2007). Tako imajo ob uspešnem sodelovanju šolski socialni delavci in učitelji priložnost, da zmanjšajo dejavnike tveganja v življenjih svojih učencev, hkrati pa tudi povečajo njihovo rezilientnost in krepijo njihovo moč (Bowen in Bowen, 1998).

Verbnik Dobnikar (2015), ki je tudi sama svetovalna delavka v šoli, vidi vlogo svetovalnega delavca v sodelovanju z učiteljem predvsem v tem, da jim pomaga razumeti težave določenih učencev, pomaga načrtovati vzgojno delo s celotnim oddelkom ali posameznikom in ustvarjanju razredne klime, pomaga lahko tudi pri komunikaciji s starši. Predvsem postavlja v ospredje podporo odnosu učitelj-učenec. Premalo je, da imajo učenci dober odnos s svetovalno delavko, ne pa tudi z učiteljem, s katerim so v stiku vsak dan.

Naloga svetovalnega delavca je, da spodbudi učitelje k temu, da se pogovarja z učenci in starši oziroma vsemi, ki so vključeni v problem in ga skuša skupaj z njimi rešiti (Verbnik Dobnikar, 2015). Učitelji pa od svetovalnega delavca običajno pričakujejo posvetovanje o posameznem učencu, skupini učencev ali o celotnem oddelku. Za nekatere učitelje predstavlja pogovor s svetovalnim delavcem razbremenitev, drugi vidijo svetovalnega delavca kot vir novih znanj (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013).

Učinkovitost šolske svetovalne službe je odvisna tudi od tega ali dobi podporo (soglasje, zavzetost) s strani ostalih strokovnih delavcev v šoli. Učitelj je namreč ključna oseba pri vodenju otrok v osnovni šoli, posledično je en najpomembnejših kanalov preventivne vloge svetovalne službe prav strokovno usposabljanje in svetovanje učiteljem. Pomembno je, da si svetovalni delavci pridobijo zaupanje učiteljev, saj je to pogoj, da so med njimi sprejeti in da lahko z njimi sodelujejo (Resman, 1999c). Bečaj (1999) poudarja, da mora svetovalna služba priti učiteljem naproti in upoštevati situacijo, v kateri se nahaja učitelj ter tega, kaj je v njej možno storiti in kaj ne. Odnos med svetovalnim delavcem in učiteljem naj bi bil čustveno pozitiven in sprejemajoč, kar pa ne pomeni, da je kritičnost do učiteljev nedopustna. Pomembno je le, da svetovalni delavec ne razvije odpora, do učiteljev ali šole nasploh (Bečaj, 1999).

Resman (1999d) že leta 1999 zapiše, da je neperspektivno in škodljivo vztrajanje pri stališču, da je naloga učitelja zgolj poučevanje in posredovanje znanja, saj lahko to učenec dobi tudi doma, ali še toliko bolje na spletu. Ne bi smeli ostati na točki, kjer učitelj zgolj poučuje, svetovalni delavci in starši pa vzgajajo, saj takšno razmišljanje vodi v pozitivizem, scientizem, faktografizem in intelektualizem. Poleg naloge, da učitelj učence uči določen predmet, kar je njegova primarna naloga (po učnih rezultatih se tudi meri njegova uspešnost), pa je s poklicem učitelja sprejel tudi vrsto drugih nalog, h katerim ga zavezuje morala (zato te naloge večkrat odrine na stranski tir in zanje zmanjka časa). Te naloge so na primer skrb za socialne odnose v razredu, ki bodo učencem omogočali razvoj in oblikovanje svoje samopodobe, skrb za učence, ki so bolj nagnjeni k različnim tveganim vedenjem itd. S tem ne trdimo, da učenje oziroma izobraževanje ni prva in najpomembnejša naloga šole, pomeni pa, da absolutno ni edina in da se nalogam, ki izhajajo iz razvojnih in socializacijskih potreb učencev šola ne sme in ne more odreči (Resman, 1999d). Kot poudarja tudi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 15-16):

Da ne bo nesporazuma: soustvarjanje v šoli pomeni več dela, več odgovornosti, pa tudi več živosti – ne manj! Ne govorim o šoli, v kateri ne bi bilo treba znati, ne o šoli, v kateri se učenec ne bi učil trdo delati. Nasprotno, to je šola, ki uči učenca, da znanje spoštuje, ker je smiselno, ker ga razume, ker je v njem udeležen. Ker zares napreduje, ker dobiva izkušnjo kompetentnosti, se uči delati in je uspešen.

Sprejeti bi morali paradigmo, da šola ni zgolj prostor učenja, ampak v njej poteka tudi socializacija otrok (Resman, 1999d). Paradigmatske spremembe, ki bi omogočile soustvarjanje v šolskem prostoru so nujno potrebne in izvedljive. Prav tako je možno soustvarjanje in ostale postmoderne koncepte, ki redefinirajo pomoč in odnos v pomagajočih poklicih, prenesti v šolski prostor, saj bi bil njihov doprinos izredno dragocen za vse deležnike (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Tako tudi učitelj ne more ostati zgolj posredovalec znanja, ampak pozornost posveča

tudi drugim vprašanjem dela in razvoja učencev. Tako delovanje učitelja pa je odvisno od njegovih subjektivnih stališč in strokovnih pogledov na svojo vlogo in odnos z učenci. V kolikšni meri bo to vlogo in odnos razvil, je torej odvisno od učitelja, njegovega pedagoškega dela, strokovne in moralne odgovornosti (Resman, 1999d). Svetovalni delavec lahko strokovnim delavcem pomaga pri refleksiji, s katero ti prepoznajo svoje globlje plasti, svoja stališča, vrednote, prepričanja, ki vplivajo na njegovo poklicno vedenje. Tako lahko strokovni delavec zazna neskladje med tem, v kar verjame, in tem, kar dejansko počne, kar pa prispeva k temu, da so pri sodelovanju z učenci sposobni več prilagajanja, empatije. Predvsem pa to strokovnim delavcem omogoči spoznavanje samih sebe, boljše in spoštljive odnose s partnerji v učnem procesu, s tem pa boljšo poklicno in osebnostno rast in razvoj, kar seveda prispeva tudi k večji kakovosti sistema šole kot celote (Verbnik Dobnikar, 2015). Brajša (1993) opozarja, da se učitelji dostikrat ne zavedajo, da je njihovo zaznavanje vedenja učencev subjektivno in selektivno. Slišimo in vidimo lahko namreč le del tistega, kar se da slišati in videti – ni pa nujno, da je to najpomembnejši del, lahko je le obrobni in nepomemben del celote. Veliko učiteljev se ne zaveda svojih predsodkov o učencih in celo svojih povsem nerealnih projekcij in dodatkov k temu kar zaznajo v vedenju učenca (Brajša, 1993). Svetovalni delavec lahko učiteljem, če so pripravljeni na sodelovanje in spremembe pomaga tudi na tem področju.

Pomembno pa se mi zdi omeniti tudi perspektivo, ki jo ponuja socialno delo, in sicer perspektivo uporabnika, na katero si v socialnem delu nikoli ne dovolimo pozabiti. Glavni uporabniki šole so namreč še vedno učenci. Kadar sodelujejo samo odrasli se navkljub najboljšim namenom iskanja dobrih izidov za učenca presliši prav njegov glas, ki pa je ključen, da je glas strokovnjaka iz izkušenj. Slišati glas učenca, odpreti prostor zanj in vključiti njegovo perspektivo v soustvarjanje želenih izidov z njim je izziv za novo tisočletje (Kodele in Mešl, 2013).

3.2.3.3 SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE Z VODSTVOM ŠOLE

Vodstvo šole in šolska svetovalna služba sta sicer najmanjša, pa vseeno ključna podsistema v šoli, povezujejo ju številne obveznosti in delovna področja (Mithans, 2018). Razlikujeta pa se v tem, da podsistem šolske svetovalne službe nima praktično nobene formalne moči, kar ga pogosto postavlja v vlogo »strelovoda«, v katerega se usmerja nakopičena napetost ostalih podsistemov. Ima pa svetovalna služba neformalno moč, ki ji jo prinaša predvsem velika količina informacij in stiki z različnimi zunanjimi institucijami (Bečaj, 1999). Svetovalni delavec je namreč tisti, ki ima celosten pogled na dogajanje v šoli in sposobnost videti težavo

iz več zornih kotov – kar je tudi eden izmed razlogov, zakaj je pomembno, da sodeluje z ravnateljem. Ne pozabimo, da je pomembna naloga vodstva zagotavljanje udeležbe oziroma sodelovanja nižjih hierarhičnih ravni pri sprejemanju odločitev o načinih dela (Ferjan, 1996).

Resman (2004) pravi, da bi morali pri vodenju šole in uresničevanju njenega poslanstva v največji meri sodelovati in nuditi podporo prav svetovalni delavci.

Prepletanje in dopolnjevanje dela ravnatelja in svetovalne službe Resman (2018) vidi na dveh področjih: nudenje podpore in pomoči učiteljem in njihovem razvoju (strokovno izpopolnjevanje, razvoj timov in timske kulture) in zagotavljanje pogojev za učenje ter razvoj učencev.

Pomembno je, da svetovalni delavec sodeluje z ravnateljem pri vprašanjih sodelovalne šolske kulture in šolskega timskega dela. Svetovalni delavec se mora zavedati tega, da imajo včasih posredni svetovalni učinki večjo moč kot neposredni in na podlagi tega svoje delo prilagoditi tako, da se ne posveča zgolj učencem, ampak je aktiven tudi v odnosu z učitelji, starši, zunanjimi sodelavci in zunanjimi ustanovami. S timskim delom pa zagotavljamo pogoje, da bodo deležniki v šoli strokovno rasli ter razvili kolegialne in drugačne vrste odnosov (Resman, 2018).

Šola pa se ne razvija in spreminja zgolj zaradi zunanjih ukrepov (načrtovanih s strani šolske politike in oblasti), vendar še toliko bolj z ukrepi in spremembami, ki so načrtovane znotraj šole in iz šole (Resman, 2002). Kar pa se tiče zunanjih ukrepov in sprememb ne pozabimo, da je že Pediček (1996) zapisal, da bi morali šolski svetovalni delavci sodelovati pri oblikovanju šolske prenove, šolske zakonodaje in imeti temeljno strokovno besedo, saj moč njihovih argumentov ne izhaja iz ideologij, strank, politike ampak iz znanosti, utemeljenosti šole, timskega in strokovnega delovanja in uresničevanju vzgojno-izobraževalnega poslanstva šole. Razmišljanje lahko nadgradimo z Resmanom (2018), ki zapiše, da svetovalni delavec na šoli ne more biti tisti, ki vzdržuje status quo, ampak je zagovornik sprememb v smeri večje pravičnosti pri učenju in razvoju učencev. Naloga svetovalnega delavca ni, da zgolj čaka na sistemske spremembe ali ravnateljeve ukrepe. Namesto tega mora zavzeti držo strokovnjaka, ki išče nove možnosti, ima nove ideje, oblikuje pobude, predloge, načine, da bi vsi učenci dosegli zastavljene cilje (Resman, 2018).

V zapisanem vidim tudi velik potencial za socialne delavce znotraj šole, saj imamo potrebna znanja in orodja, da si prizadevamo za spremembe v korist svojih uporabnikov, prevzemanje

zagovorniških vlog in pogleda na situacijo iz različnih zornih kotov in soustvarjanja znotraj nje.

Potrebuje pa za učinkovito opravljanje svojih kompleksnih nalog svetovalna služba podporo vodstva šole, torej ravnatelja oziroma ravnateljice. To sodelovanje je lahko oteženo, kadar ob njem trčijo različni dejavniki, kot so strokovno znanje, način vodenja in dela, osebnostne lastnosti (Jurič Rajh, 2013). Vloga, položaj in program svetovalne službe je v marsičem odvisen od ravnatelja, njegove vizije šole in sloga vodenja. Od ravnateljevega sloga vodenja je odvisno, koliko odgovornosti bo zaupal svetovalnemu delavcu, ali ga bo vezal nase, ga usmerjal v razred ali v individualno delo s problematičnimi učenci (Resman, 2018). S strani ravnatelja je pomembno, da je zmožen sodelovalnega, participativnega vodenja ter učinkovitega razporejanja in zaupanja delovnih nalog (Selan, 2006), vendar pa tega ne more izvesti, če nima na voljo usposobljenih, pogumnih in motiviranih delavcev, ki so pripravljeni prevzeti odgovornost za oblikovanje pedagoške podobe šole, kar je formalna odgovornost ravnatelja (Resman, 2018).

Vloga vodstva je seveda, da nadzoruje izpolnjevanje nalog zaposlenih, ključno pa je, da ob tem nudi tudi podporo in zaupanje. Chata in Loesch (2007) opozorita, da pomanjkanje podpore vodstva svetovalnim delavcem izhaja iz napačne predstave ravnateljev o delu in delovnih nalogah svetovalne službe. To pomeni, da naloge, ki jih ravnatelji dodelijo svetovalnim delavcem v večini primerov niso skladne s tistimi zapisanimi v smernicah za šolsko svetovalno delo, ampak gre za administrativna dela. Tudi v analizi opravljeni v okviru projekta *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb*, se je pokazalo, da je svetovalna služba s strani vodstva pogosto deležna nalog, za katere ni zadolžena (Bezić, 2008). Eno izmed večjih ovir za to, da bi bili svetovalni delavci s strani vodstva deležni ustrezne podpore, predstavlja prav napačna predstava vodstva o tem, kaj so naloge in kompetence svetovalnih delavcev (Vršnik, 2008). Resman (2018) predlaga, da bi se v izobraževanje ravnateljev vključilo znanja o tem, kaj je poslanstvo svetovalne službe, kaj delajo različni profili znotraj svetovalne službe, in kakšne so možnosti sodelovanja z njimi.

Kadar pa se ravnatelji zavedajo in poznajo vlogo, kompetence in znanje svetovalnih delavcev ter jim na podlagi le-teh tudi ustrezno dodelijo delovne naloge, je učinkovitost šolskih svetovalnih delavcev večja (Resman, 2018). A samo podpora in zaupanje ravnatelja v svetovalnega delavca ne bo zadostovala. Za dobro sodelovanje je potrebno prizadevanje tako ravnatelja kot svetovalnega delavca. Pogoj za to sodelovanje je, da temelji na usklajeni viziji šole. Če imata ravnatelj in svetovalni delavec drugačne poglede, se njuni naporu izničujejo in to

v škodo šole. Za kvalitetno in učinkovito sodelovanje, pa je potrebna tudi svobodna in odprta komunikacija, zaupanje in spoštovanje poklica in vloge drug drugega (Resman, 2018).

3.2.3.4 SODELOVANJE SVETOVALNE SLUŽBE Z LOKALNO SKUPNOSTJO IN ZUNANJIMI INSTITUCIJAMI

Kot je bilo že zapisano, šolsko svetovalno delo ne zajema zgolj neposredne pomoči učencem (pomoč, svetovanje in skrb za učni uspeh in osebni razvoj), vendar tudi posredno pomoč, ki zajema (so)ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja za svoje uporabnike. Kar pomeni, da svetovalni delavci sodelujejo z vsemi deležniki v šolskem prostoru, in kadar je potrebno posežejo tudi izven njega po dodatne vire in pomoč.

Mnogi avtorji (Resman, 1999a; Čačinovič Vogrinčič, 1999; Griffin in Steen, 2010; Epstein in Van Voorhis, 2010; Kvaternik in Kustec, 2011) poudarjajo, kako pomembno je sodelovanje šole, družine in skupnosti, ter pozitivne učinke tega sodelovanja za vse akterje.

V sodelovanju med šolo, družino in skupnostjo naj bi prišlo do partnerstva oziroma sodelovanja na način enakovrednih oseb ali institucij, s skupnimi cilji sodelovanja, vzpostavitve zaupnega odnosa in delitve moči, odgovornosti ter resursov. Takšno sodelovanje pozitivno vpliva na razvoj in uspešnost učencev, pozitivne učinke pa zaznajo tudi strokovni delavci šole, starši in skupnost (Bryan in Henry 2008).

Rezultati empirične raziskave o sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev z institucijami in posamezniki v skupnosti, izvedene na slovenskih osnovnih šolah, so pokazali, da ima šolska svetovalna služba ključno vlogo pri vzpostavljanju sodelovanja z različnimi institucijami in posamezniki v skupnosti, saj lahko spodbuja, koordinira in razvija sodelovanje, ki povezuje šolo, skupnost in družino. Kot pomembno se je izkazalo tudi, da je sodelovanje med šolo in skupnostjo edinstveno (drugačno za vsako šolo posebej) in odvisno od značilnosti in potreb tako šole kot skupnosti, v kateri deluje. Sodelovanje med šolo in skupnostjo pa nikakor ne bi delovalo, če se ne vzpostavijo med njimi odnosi, ki temeljijo na zaupanju, dialogu, dogovarjanju, sodelovanju in spoštovanju vseh vpletenih. Zaželeno bi bilo, da bi svetovalni delavci ves čas reflektirali načine za vzpostavljanje in vzdrževanje teh odnosov in na podlagi te refleksije izboljšujejo ali spreminjajo sodelovanje (Mrvar Gregorčič in Mažgon, 2016).

Skupnost je v socialnem delu pomembna tema in pomemben vir moči za uporabnike. Prav socialni delavci v šoli so lahko tisti, ki se zavedajo pomena in so hkrati usposobljeni za to, da

se povežejo s skupnostjo oziroma povežejo med seboj šolo, družino in skupnost v sodelovanje (Constable, 2015).

Ena od nalog svetovalne službe je seveda tudi, da učencem in staršem, če se za to pokaže potreba, pomaga vzpostaviti stik z zunanjimi institucijami, ki jim lahko pomagajo in z njimi sodeluje tudi sama (Resman, 1999a). Vogrinc in Krek (2012) sta s svojo raziskavo ugotovila, da svetovalni delavci zaposleni v osnovnih šolah, kadar sodelujejo z zunanjimi institucijami, najpogosteje sodelujejo s centri za socialno delo. Večkrat sodelujejo tudi z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in z zdravstvenimi domovi. Redkeje pa svetovalni delavci sodelujejo s fakultetami, vzgojnimi posvetovalnicami in Pedagoškim inštitutom (Vogrinc in Krek, 2012). Če svetovalna služba ne bi obstajala, bi začelo število takšnih zunanjih institucij naraščati, vendar bi to pomenilo, da se je šola začela odrekati svoji socializacijski funkciji in bi se še bolj očitno posvetila izključno izobraževalnemu delu, vse ostalo pa prepuščala zunanjim institucijam (Resman, 1999a).

Šolska svetovalna služba ima namreč prednost pred drugimi organizacijami, ki ponujajo svetovanje (centri za socialno delo, pediatrične klinike, svetovalnice in druge institucije za pomoč otrokom in mladostnikom), saj lahko usklajuje strokovna (pedagoška, sociološka, psihološka) znanja, stališča, namere in konflikte vsakodnevnega življenja v šoli. Šolska svetovalna služba ima možnost neposrednega vplivanja na življenje v šoli, kar je ogromna prednost (Resman, 1999a).

Svetovalna služba namreč ne temelji na tem, da bi zgolj podajala diagnoze in predpisovala terapijo, pomoč pa prepustila drugim. Šolska svetovalna služba se spoprijema s problemi in stiskami ter jih rešuje tukaj in zdaj v okolju, v katerem uporabnik je (Resman, 1999a). Prav ta način delovanja je zelo blizu socialnim delavcem, kot zapiše Čačinovič Vogrinčič (2003) je v socialnem delu pomembna sedanost »tukaj in zdaj«, v njej delujemo, v njej se soustvarjajo zgodbe za prihodnost, odkrivajo in poimenujejo možne spremembe.

4 VLOGA SOCIALNEGA DELA V OSNOVNI ŠOLI

Šolanje je v današnjem svetu postalo ključnega pomena, ne zgolj zato, da nas nauči osnovnih veščin in spopadanja z zahtevami življenja, vendar tudi zaradi golega preživetja in ekonomske varnosti (Constable, 2015). Osnovna šola ima nameren in organiziran vpliv na učence z namenom prenosa znanja in socializacije (Barle Lakota in Bezenšek, 2006), hkrati pa je šola tudi prostor socialnega učenja in psihosocialnega razvoja otrok (Mikuš Kos, 1991). Je pa izobraževanje učencev, ki je še vedno primarno poslanstvo šol naletelo na številne ovire, ki nastanejo zaradi vplivov okolja, kot so revščina, družbene neenakosti, stres, nasilje, zlorabe in psihopatologija (Franklin in Streeter, 1995; Anderson-Butcher in Ashton, 2004). Zato si socialni delavci v šolah prizadevajo za učinkovit vzgojno-izobraževalni proces. S tem namenom sodelujejo z učenci, njihovimi družinami in zaposlenimi na šoli, v kompleksnem šolskem in domačem okolju (Constable, 2015).

Vzgoja in izobraževanje otrok je izredno kompleksen proces, sploh v enaindvajsetem stoletju, ko smo priča hitrim in velikim družbenim spremembam. Šola tako nosi izredno pomembno in kompleksno nalogo, prav tako socialni delavci zaposleni v šolah, pomembno je, da dobro poznajo svojo stroko, pa tudi druga relevantna področja za delo v šoli. Franklin (2006) priporoča, da tisti, ki razmišljajo o karieri socialnega delavca v šoli, temeljito premislijo in ocenijo svoje zmožnosti, glede na svojo splošno poklicno usposobljenost, usposobljenost za antiopresivno prakso, svoje poklicne vrednote, poklicno etiko ter vprašanja. Socialni delavci moramo biti dobro usposobljeni za to, da znamo slišati in upoštevati glasove vseh v šoli, da slišimo tudi potrebe učencev (ki so mnogokrat preslišane), tako na individualni kot skupinski ravni, pa tudi za ocenjevanje družbenopolitičnih vprašanj v šoli ali skupnosti. Za delo socialnega delavca v šoli je pomembno, da obvladamo tudi veščine s področja komunikacije, obvladovanja konfliktnih situacij, ocenjevanja potreb, medpoklicnega sodelovanja, vzdrževanja partnerstev in sodelovanja v skupnosti, ter povezovanja delovanja socialnega dela s splošnimi cilji šole. Poleg teh veščin in področij znanja sta fleksibilnost in pripravljenost za dvoumno ter nepredvidljivo delo, dragocena prednost, ki socialnim delavkam v šoli omogoča, da obvladujejo kompleksna in obširna področja, s katerimi se dnevno srečujejo (Franklin, 2006). Z vsem kar našteva avtorica se popolnoma strinjam, ugotavljam pa, da ne opredeli specifičnega področja dela socialnih delavcev v šoli. Vse naštetu naj bi, glede na zapisano v Programskih smernicah (2008), obvladali tudi drugi profili zaposleni v šolski svetovalni službi (psihologi, pedagogi, socialni pedagogi ...).

Šolski socialni delavci delajo z najbolj občutljivim delom vzgojno-izobraževalnega procesa, zato je tudi njihova vloga kompleksna. Njihovo delo temelji na širokem spektru veščin, ki se še bogatijo z interaktivnim timskim delom (Constable, 2015). Šolski socialni delavci sodelujejo individualno s strokovnimi delavci ter vodstvom, učenci (individualno in skupinsko) in družinami pri reševanju raznolikih situacij. Sodelujejo tudi z drugimi organizacijami, ki uporabnikom lahko omogočijo dostop do virov v skupnosti. Opravljajo pa tudi primarno in sekundarno preventivno delo ter administrativna dela. Hkrati pa so socialni delavci vpeti tudi v širša skupna prizadevanja izboljševanja šolskega prostora, zagotavljanja ohranjanja dostojanstva in spoštovanja do vseh udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu, ustvarjanja skupnosti, ki temelji na pripadnosti in spoštovanju (Lynn, McKernan McKay in Atkins, 2003; Constable, 2015; Kelly idr., 2015). Avtorji naštevajo pomembna področja dela in nalog v šoli, a še vedno ne opredelijo specifičnih kompetenc in nalog socialne delavke, ki se jih ne bi dalo posplošiti na celotno šolsko svetovalno službo.

Že leta 1916 Jane Culbert (Culbert, 1916) ponudi definicijo šolskega socialnega dela, ki se ne osredotoča samo na posameznega učenca, ampak bolj na okolje in šolo kot skupnost. Culbert (1916) zapiše, da je vloga šolske socialne delavke tolmačenje učenčevega zunajšolskega življenja šoli, dopolnjevanje učiteljevega znanja o učencu (da bodo tudi učitelji lahko do učencev pristopali celostno), pomoč šoli pri spoznavanju življenja v skupnosti, da bi lahko učence vzgojila in pripravila za življenje, ki se ga lahko veseli. Definicija razume proces vzgoje in izobraževanja kot kompleksen, relacijski proces v šolski skupnosti - proces, ki ga lahko šolski socialni delavci strokovno podpirajo v interesu učencev. Številni koncepti zajeti v tej definiciji so se skozi stoletje še naprej razvijali v polju vzgoje in izobraževanja: inkluzija, upoštevanje in spoštovanje individualnih razlik ter izobraževanje kot proces, ki poteka v učilnici, družini in skupnosti.

Poole (1949) ponudi novo perspektivo vloge socialnega delavca v šoli, in sicer, da je šolsko socialno delo ključnega pomena zato, da lahko šole uresničijo svoj namen. Pravi, da socialnega dela ne bi smeli več dojemati kot storitve, ki je samo dodana šolam, ampak kot sestani del storitve, ki jo ponuja šola, torej vzgoje in izobraževanja otrok (Poole, 1949). Jasnost in edinstvenost socialnega dela v šoli je videla zaradi družbene funkcije šole. Avtorica pravi, da mora biti socialna delavka v šoli sposobna razbrati, katere potrebe v šoli je mogoče ustrezno zadovoljiti s pomočjo socialnega dela. Svoje delo mora razviti tako, da se bo ujemalo s splošno organizacijo in strukturo šole, vendar ga je mogoče prepoznati kot socialno delo (torej še vedno deluje po načelih, konceptih in metodah socialnega dela). Svoje delo in svoj prispevek mora

znati opredeliti in predstaviti tako, da ga lahko ostali zaposleni v šoli sprejmejo kot delo, ki prispeva k glavnemu namenu šole (Poole, 1949). Pri napisanem pogrešam malo jasnejšo opredelitev tega, katere potrebe v šoli naj bi zadovoljili socialni delavci, in kako naj bi to naredili. Zavedam se, da so to področja prakse, ki so pogojena s posamezno situacijo in da so potrebe vsakega uporabnika in vsake šole verjetno drugačne. A avtorica pravi, da naj bi prepoznali potrebe, ki se jih da zadovoljiti s socialnim delo in mislim, da bi bolj jasna opredelitev le-teh lahko pomagala tudi pri razumevanju in izpolnjevanju nalog socialne delavke v šoli.

Pristop Florence Poole k praksi socialnega dela temelji na parametrih poslanstva šole, znanju in strokovnosti socialnega dela ter strokovni in moralni odgovornosti delavca, da prepozna, potrebe uporabnikov in razvije načine za njihovo izpolnitev. Tudi Poole (1949) je preusmerila poudarek iz s problematičnega učenca, ki se ne prilagodi šoli, na šolo kot celoto in učence kot akterje, ki se prilagajajo drug drugemu v okviru pravice vsakega otroka do kvalitetnega izobraževanja. Pogoji, ki omogočajo učencu, da se poveže z vzgojno-izobraževalnim sistemom, so raznoliki, posledično so tudi naloge šolskega socialnega delavca široko zastavljene, prilagodljive in razvite v vsaki šoli posebej, v konkretnih situacijah in potrebah šolske skupnosti (Poole, 1949).

Kasneje Lela Costin (1973) opiše sedem široko zastavljenih skupin funkcij šolskega socialnega delavca. Šolski socialni delavci opravljajo: neposredno svetovanje posameznikom, skupinam in družinam, zagovorništvo, posvetovanje, ustvarjanje in povezovanje skupnosti, interdisciplinarno usklajevanje ekip, ocenjevanje potreb in razvoj programov in politik (Costin, 1973).

Delo šolskih socialnih delavcev je zelo raznoliko in vključuje mreženje in soustvarjanje v različnih okoliščinah za zmanjševanje tveganj in ustvarjanje oziroma krepitev varovalnih in preventivnih dejavnikov. Socialni delavec naj bi bil bolj kot drugi profili v svetovalni službi zadolžen za pripravljanje raznih poročil o učencih, predvsem za zunanje institucije, kot so na primer centri za socialno delo. Izmed vseh profilov zaposlenih v svetovalni službi so prav socialni delavci tisti, ki se bodo najbolj pogosto postavili v vlogo zagovornika učenca in njegovih pravic. Pomembne naloge socialnih delavcev pa so tudi vzpostavljanje stika med starši in šolo ter ugotavljanje širših značilnosti kulture, klime in delovanja šole (Resman, 1999).

Delo strokovnjakov, ki so v neposrednem stiku z ljudmi, v našem šolskem kontekstu so to učiteljice, vzgojiteljice, svetovalne delavke (med njimi seveda tudi socialne delavke),

pedagoške vodje itd., je delo, pri katerem delavec s svojimi dejanji ves čas posredno ali neposredno vpliva na osebe, s katerimi je v delovnem odnosu. To pomeni, da ves čas sprejema odločitve o tem, kako ravnati, da bo učinkovito, strokovno in v dobro vseh udeleženih sodeloval v reševanju določene situacije (Žorga, 1994). Socialni delavci zaposleni v šolah pa ne »žonglirajo« le s številnimi nalogami in kompleksnimi situacijami svojih uporabnikov, temveč morajo znati tudi uravnotežiti več poklicnih odgovornosti in pričakovanj, več zainteresiranih strani (učenci, starši, zaposleni, vodstvo šole, skupnost, država ...) hkrati. Šolski socialni delavci se velikokrat srečujejo z večplastnimi nalogami, ki so si pogosto v nasprotju druga z drugo (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008). Gre za kompleksne situacije, ki zahtevajo delovanje na več nivojih hkrati. Prepletajo se izobraževalni, vzgojni, strokovni, odnosni, osebni in institucionalni nivo. Na delovanje delavca v takem trenutku pa poleg njegovega strokovnega znanja vplivajo tudi njegove osebne značilnosti, vrednote, stališča, tudi šolska klima in pravila, pričakovanja, zahteve, ki jih pred njega postavlja tako šola kot institucija kot tudi uporabnik (Žorga, 1994). Velikokrat se socialni delavci v šoli znajdejo tudi pred etičnimi dilemami. Zato, da bi ustrezno in strokovno obravnavali takšne etične dileme, morajo socialni delavci zelo dobro poznati etične standarde, kodekse in zakone ter biti sposobni učinkovite komunikacije in kritičnega mišljenja. V takšnih situacijah pomagajo tudi možnost posvetovanja z drugimi socialnimi delavci, ali pa supervizija (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008). Pogovor z drugim socialnim delavcem ali drugim strokovnim delavcem lahko omogoči določeno razbremenitev, premislek tudi razjasnitev dileme, vendar običajno ne zagotavlja povečanja strokovne in osebnostne kompetentnosti in ne omogoča integracije konkretnih uvidov osebe v svoje ravnanje z obstoječim znanjem o sebi in o svoji stroki. Zgodi se lahko torej, da socialni delavec s svojim delom začne poln entuziazma, postopoma pa zaradi neustrezne predelave svojih postopkov postane nezadovoljen in se pasivizira, namesto da bi osebnostno in strokovno napredoval in gradil svojo poklicno identiteto in kompetentnost (Žorga, 1994). V izogib temu se priporoča supervizija, saj je to metoda, ki lahko bistveno prispeva h kvalitetnejšemu in uspešnejšemu opravljanju posameznikovega poklica. Sploh v poklicih, kjer je cilj podpora in pomoč sočloveku, in ki kot glavno strokovno prvino uporablja odnos, je supervizija bistvenega pomena, saj nikoli ne pridemo do točke nespremenljive poklicne suverenosti zaradi konstantnega spreminjanja značilnosti delovnega konteksta (Kobolt, 1992; Milošević Arnold, 1994). Supervizija je metoda, ki je namenjena strokovnjaku in mu je v neposredno pomoč, posredno pa je v pomoč tudi uporabnikom, saj jim zagotavlja kvalitetne profesionalne storitve. Delavcu je s supervizijo omogočeno učenje o delovanju v profesionalnem (delovnem) odnosu in pri spoznavanju samega sebe, podpora in pomoč pri premagovanju in prenašanju

obremenitev (preprečevanje otopelosti in izgorevanja), usmerjanje pri profesionalnem ravnanju in razvoju (Milošević Arnold, 1994), supervizor pa omogoči, da imajo člani supervizijske skupine na koncu srečanja več moči in poguma za nadaljevanje svojega dela (Videmšek, 2020). Je pa pomembno, da strokovnjak k superviziji pristopi prostovoljno in zavzeto in da supervizija poteka v varnem okolju, varni klimi (Žorga, 2000). Supervizija je vedno bolj prepoznana kot nujno strokovno delo, ki strokovnjaku omogoči refleksijo in podporo pri delu, z refleksijo ravnanja pa vpliva tudi na razvoj stroke kot znanosti (Videmšek, 2020). Je pa na žalost pojem supervizije v slovenskem šolstvu dokaj nepoznan (Bajec, 2019) in supervizija v šolskem prostoru redkost, kljub raziskavam in literaturi, ki izpostavlja njene pozitivne učinke. Tudi v Programskih smernicah za delo svetovalne službe (2008) je zapisano, da imajo svetovalni delavci pravico in dolžnost za stalno strokovno izpopolnjevanje ter preverjanje lastne strokovnosti v supervizijskih, intervizijskih in podobnih skupinah.

Poleg kompleksnih etičnih odgovornosti se socialni delavci v šolah soočajo tudi s konkurenčnimi načrti in prioritetami različnih interesnih skupin v šoli in skupnosti. Vsaka dejavnost, ki se zgodi v javni šoli, je predmet javnega nadzora. Starši, politiki, člani šolskega sveta, verske avtoritete, družbeni aktivisti in mediji budno spremljajo, komentirajo in razpravljajo o številnih pozitivnih in negativnih platih šole, ki jih zaznajo. Šolski socialni delavci se morajo zavedati teh različnih pogledov (včasih tudi pritiskov), jih slišati in zelo premišljeno uporabljati svoje spretnosti odločanja glede tega, kdaj stremeti k doseganju konsenza ali kompromisa, in kdaj so se dolžni postaviti, zavzeti za svojega uporabnika (večinoma gre v takih primerih za otroke, ki imajo manj družbene moči) in se postaviti v vlogo zagovornika (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008).

Constable (2015) pravi, da vlogo socialnega delavca v šoli oblikuje vsak socialni delavec drugače in je odvisna tudi od ravnatelja in strokovnih delavcev. Zato je pomembno, da imajo socialni delavci, ki se zaposlijo v šoli, trdno predstavo o svojem poslanstvu, vizijo o tem, kaj je mogoče, biti sposobni za pogajanja in usklajevanje svojega dela z življenjem šole. Na ta način lahko svojo vlogo oblikujejo z drugimi, na podlagi ocene potreb in prednostnih naloge šolske skupnosti in razumevanja, kaj vse lahko šolski socialni delavec ponudi.

Socialni delavci zaposleni v šolah so v svojem delovnem okolju vedno del interdisciplinarnih timov. Za to, da bi zadovoljili potrebe učencev in jim zagotovili najboljše pogoje za razvoj in napredek, je potrebno sodelovanje različnih profilov in strokovnjakov, saj ima v tem procesu vsak svojo vlogo. Zato so interdisciplinarni timi v šolskem okolju neizogibni in ponujajo priložnost skupnega glasu, ki zagovarja potrebe otrok in mladostnikov (Franklin, Gerlach in

Chanmugam, 2008). Kadar različni strokovnjaki različnih profilov v šoli učinkovito sodelujejo ima to pozitivne učinke za učence in njihove starše, saj so deležni celovitejšše podpore in pomoči – še bolje je, če se ti strokovnjaki uspejo povezati tudi z viri v skupnosti (D'Agostino, 2013). Člani tima, vključno s šolskim socialnim delavcem, lahko sodelujejo tako pri reševanju individualnih potreb učencev, kot pri doseganju skupnih ciljev šole. Takšno sodelovanje članom omogoča, da spoznajo perspektivo drugih poklicev, vključenih v šolski prostor. Tesno sodelovanje s kolektivom z namenom zagotavljanja spodbudnega okolja za učence, zahteva odnose, ki temeljijo na zaupanju. Šolski socialni delavci se morajo zavedati prednostnih nalog, ki jih imajo drugi zaposleni v šoli, kot tudi ciljev, ki so jim skupni. Kadar šolski socialni delavci sodelujejo z učitelji ali vodstvom, neposredno pomagajo pri reševanju trenutne težave, posredno pa razvijajo spretnosti in vire strokovnega delavca za obvladovanje podobnih težav ali potreb, če se bodo te pojavile v prihodnosti, kar je za vse vpleten izredno učinkovit način dela (Albers & Kratochwill, 2006). Zmožnost učinkovitega sodelovanja in dobre komunikacijske spretnosti so pomembne veščine za šolske socialne delavke, saj jim omogočajo, da svojim uporabnikom omogočijo ustrezne, celovite in usklajene storitve. Sodelovanje in komunikacija morata potekati na vseh nivojih, z vsemi vpletenimi - učenci, družino, strokovnimi delavci, vodstvom šole, lokalno skupnostjo, pa tudi z mestno občino, ministrstvi in ostalimi oblikovalci politike na področju šolstva. Ta partnerstva imajo skupni potencial za zmanjšanje ovir pri učenju, izboljšanje šolske kulture in klime, izboljšanje učnega uspeha in motivirane mlade, ki so podprti v doseganju svojih ciljev (Blonsky, Cox in Pennekamp, 2007; D'Agostino, 2013).

Ker pa socialni delavci sledijo načelom socialnega dela, kot so zagovorništvo, enake možnosti in antiopresivna praksa, so s strani ostalih strokovnih delavcev (predvsem učiteljev) velikokrat deležni očitkov in se znajdejo v »medprofesionalnem konfliktu« (Isaksson in Sjöström, 2016), ki lahko oslabi njihovo sodelovanje z učitelji. Raziskave pa kažejo, da je dobro medpoklicno sodelovanje med učitelji in šolskimi socialnimi delavci pomemben predpogoj za uspešno delo šolskih socialnih delavcev (Lynn, McKernan McKay in Atkins, 2003; D'Agostino, 2013). Zato je pomembno, da se različni profili strokovnih delavcev v šoli strinjajo in uskladijo svoja pričakovanja glede delovnih nalog, ki jih opravljajo šolski socialni delavci. Pomembno je, da je razvidno ali pričakujejo enake ali različne rezultate dela, saj so skupna razumevanja in vizije pomembna za učinkovito sodelovanje (Lawson, 2004; D'Agostino, 2013). Žal pa v praksi temu ni tako, saj raziskave kažejo, da imajo strokovni delavci v šoli nejasno sliko o tem, kakšna je vloga šolskega socialnega delavca in različno dojemajo in ocenjujejo učinkovitost njihovega

dela, ta dvoumnost pa negativno vpliva na to, kako ostali zaposleni v šolah razumejo in cenijo šolske socialne delavce (Tower, 2000; Garrett, 2006; Higy, Haberkorn, Pope in Gilmore, 2012; Whittlesey-Jerome, 2012; Richard in Villareal-Sosa, 2014), nastajajo tudi nejasnosti glede delovnih nalog socialnih delavcev (Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders in Allen, 2013). Takšna različna pričakovanja za šolske socialne delavce ustvarijo okolje, v katerem se lahko zdi, da večino svojega časa zapravijo za to, da si poskušajo izboriti prostor zase (Anand, 2010). Zato je pomembno, da postane delo šolskih socialnih delavcev bolj jasno in vidno, da se pokaže, kaj počnejo z učenci in njihovimi družinami, kako pomagajo šolskim okolišem (Goren, 2002). To ni enostavna naloga, saj je položaj šolskega socialnega dela pogosto slabo opredeljen. Garrett in Barretta-Herman (1995) sta ugotovili, da ima le 10 odstotkov šolskih socialnih delavcev, ki so jih anketirali, jasen opis dela in delovnih nalog. Pomanjkanje opredelitve vloge šolskih socialnih delavcev, pa jih pušča ranljive in obsojene na nejasne standarde in pričakovanja (Goren, 2002).

Kljub nenehnim prizadevanjem za opredelitev vloge šolskega socialnega delavca, ta ostaja nejasna za mnoge, ki ne prihajajo iz področja socialnega dela. Še huje pa je, da je ta vloga pogosto označena kot obrobna v odnosu do temeljnih prepričanj, ciljev in praks v šoli (Gherardi in Whittlesey-Jerome, 2018). Tudi v šolski svetovalni službi se dogaja, da se svetovalni delavci postavijo na rob šolskega dogajanja, v vlogo krizne službe in šolskega servisa, ki samo »popravlja« učence, ki ne ustrezajo normam šole (Bizjak, 2014; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013).

Običajno imajo socialni delavci, zaposleni v institucijah, katerih primarno področje prakse ni socialno delo, nekoliko drugačne vrednote in prednostne naloge kot institucija sama (in večina zaposlenih), zato je pomembno, da tudi socialni delavci pokažejo pomembnost in učinek svojega dela za organizacijo (Dane in Simon, 1991). Torej morajo šolski socialni delavci dokazati, da tudi oni prispevajo k poslanstvu in ciljem šole, na kateri delujejo, to pa veliko lažje dosežejo, kadar dobro sodelujejo z vodstvenim kadrom šole (Allen-Meares, Washington in Welsh, 2000; Goren, 2002). Da bi dobro in jasno definirali svojo vlogo, morajo šolski socialni delavci najti načine, kako svojo vlogo vključiti v osrednje cilje in dejavnosti šol. Poiskati morajo način, kako svojo stroko, znanja, vrednote in veščine uskladiti z izobraževalnimi cilji, programi in politikami (Gherardi in Whittlesey-Jerome, 2018).

4.1 NEENAKOSTI V ŠOLI

Pojav družbenih neenakosti na področju vzgoje in izobraževanja je obsežen in kompleksen, zato ga na tej točki ne bom podrobno opisovala in analizirala, saj to ni namen mojega dela.

Šola kot institucija je od samega začetka močno vpletena v družbeno dogajanje, kar se odraža v njenem delovanju in učinkih le-tega na njene uporabnike. Althusser (1980) šolo na podlagi strukture odnosov ter mehanizmov nadzorovanja označi kot najmočnejši ideološki aparat države, preko katerega si država z interpelacijo individuumov v subjekte zagotavlja ideološko primerno oblikovane državljane.

Dejstvo je, da družbene neenakosti, pa tudi diskriminacija in marginalizacija v šolah obstaja, kljub temu, da je v *Splošni deklaraciji o človekovih pravicah* zapisano, da mora biti izobraževanje vsaj na osnovnih stopnjah brezplačno in obvezno, v *Konvenciji o otrokovih pravicah* pa, da mora biti izobraževanje dostopno enako vsem otrokom in brez diskriminacije. Tudi v *Beli knjigi* o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je zapisano, da so »[...] nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju.« (Krek in Metljak, 2011, str. 14)

Skozi zgodovino javnega šolstva, pa do danes je problematika družbenih neenakosti v šoli pomembno področje razprav (in raziskav) glede vloge in pomena javnega šolanja pri zmanjševanju oziroma odpravljanju družbenih neenakosti (Makarovič, 1984; Jencks 1988; Howe 1989; Brighouse 2007; Mead in Green, 2012). Strokovna javnost opozarja na kompleksne in prefinjene procese v šolah, ki prispevajo k pretiranemu izključevanju določenih, socialno že tako ali tako deprivilegiranih skupin učencev (Lesar, 2007).

Enake možnosti na področju vzgoje in izobraževanja bi namreč lahko predstavljale osnovno izhodišče za zagotovitev enakosti in nepovezanosti posameznikovega družbenega položaja z njegovim spolom, raso, spolno usmerjenostjo, veroizpovedjo, etnično pripadnostjo itd. (Sardoč, 2013). Se pa po mojih izkušnjah v šolskem prostoru še vedno načelo enakih možnosti zlorablja na način »za vse učence veljajo ista pravila in pogoji«, brez posluha za to, da so potrebe različnih učencev (in njihovih družin) različne.

Eno izmed najresnejših področji neenakosti v šoli predstavlja revščina. Revščino Dragoš in Leskošek (2003, str. 32) opredeljujeta kot:

[...] izrazito problematične kombinacije življenjskih težav pri tistih skupinah in posameznikih, ki so dlje časa izpostavljeni različnim vrstam deprivacije na pomembnejših področjih (zaposlitev, bivalni

standard, materialno, zdravstveno, izobrazbeno stanje, socialne mreže, preživljanje prostega časa, življenjski vzorci).

V Sloveniji se revščina povečuje, pogloblja in postaja dolgotrajna, seveda narašča tudi neenakost – 45.000 otrok v naši državi živi pod pragom revščine (Dragoš, 2019). Tašner, Kos in Gaber (2016) poudarjajo, da je pristajanje na vedno večje družbene neenakosti in njihovo poglobljanje, tudi na področju vzgoje in izobraževanja za družbo pogubno, saj neenakosti razjedajo kakovost družbenih razmerij, solidarnost, zaupanje drug v drugega in so močno povezane s težavami, tako s telesnim, kot tudi duševnim zdravjem. Revščina izključuje celotne skupine otrok in družin, med drugim so revni učenci v šoli tudi slabše ocenjeni (Peček in Lesar, 2006).

Problem raziskovanja neenakosti je, da se tradicionalno posveča analizi posameznih dimenzij (dejavnikov neenakosti), in na tak način izgubi uvid v vzajemnost delovanja različnih dimenzij (ne)moči (Mladenović, 2016). Različne družbene dimenzije namreč sodelujejo in sooblikujejo sisteme dominacije, ki omejujejo dostop do moči (Hrženjak, 2013). Intersekcionalnost si prizadeva bolj celostno obravnavo, ki je občutljiva na kompleksne preseke mnogih družbenih dimenzij (Apple, 2011). Brez uvida, ki ga omogoča intersekcijski pristop se neenakosti v vzgoji in izobraževanju, ki so posledica ekonomskih, socialnih in političnih praks, individualizira in pripisuje »nesposobnostim« (marginaliziranih) posameznikom ali skupinam. Analiza neenakosti na sistemski ravni in razumevanje le-teh kot večplastnih, omogočata tudi boljšo obravnavo in uresničevanje koncepta pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, pomembno pa je tudi zavedanje, da se pravičnost v vzgoji in izobraževanju ne nanaša samo na izobraževalne rezultate, ampak tudi na samo vzgojno-izobraževalno izkušnjo (Mladenović, 2016). V kontekstu šole moramo biti istočasno pozorni na odnose in procese moči (razredne, spolne, rasne, etnične itd.), zgodovinski kontekst, trenutno neoliberalno in neokonservativno ideologijo, procese ospoljanja izobraževalnih politik, prikrite in prefinjene oblike razredne segregacije ter rasizma v vzgojno-izobraževalnih institucijah, etnično pristranske kurikule (tako uradne kot skrite), določanje uradno sprejetega znanja in hierarhizacijo ter hegemonijo v vzgojno-izobraževalnih institucijah (Apple, 2013; Mladenović, 2016).

Pojav neenakosti v šolah omenjam zato, ker je to področje, ki ga socialne delavke zelo dobro poznamo in tekom študija dobimo znanje, s katerim smo sposobne družbene neenakosti prepoznati in z njimi delati.

To, da so družbene neenakosti pomembna tema v socialnem delu je razvidno tudi iz definicije socialnega dela, ki jo je junija 2014 potrdila skupščina IFSW in generalna skupščina IASSW (Mednarodna zveza socialnih delavcev, 2014):

Socialno delo je poklicna praksa in akademska disciplina, ki spodbuja družbene spremembe in razvoj, družbeno povezanost, krepitev in osvoboditev ljudi. Osrednja načela socialnega dela so socialna pravičnost, človekove pravice, kolektivna odgovornost in spoštovanje različnosti. Socialno delo, temelječe na teorijah socialnega dela, družboslovja in humanistike in na izkustveni vednosti, skupaj z ljudmi in strukturami odpravlja življenjske skrbi in izboljšuje življenje. Zgornja opredelitev se lahko razširi na nacionalni in/ali regionalni ravni.

Socialni delavci smo usposobljeni za delo z diskriminiranimi in marginaliziranimi uporabniki. Socialno delo gostuje v vzgojno-izobraževalnih institucijah z namenom, da podpre marginalizirane otroke in mladostnike s socialno delavnimi pristopi, kompetencami, znanji, metodam in tehnikami, pomaga reševati vprašanja in nevtralizirati posledice nastale zaradi družbenih neenakosti, prizadeva pa si tudi za to, da se neenakosti in diskriminacija vsaj na ravni šole zmanjšajo ali izničijo. To, kar omenjam je specifična socialnega dela v šolskem okolju. Ostali strokovni delavci, tudi ostali profili zaposleni v šolski svetovalni službi, niso usposobljeni za delo z družbenimi neenakostmi (vsaj ne v takšni meri). Reduciranje težav učencev na njihovo odgovornost je sistemski problem, saj je na ta način zastavljeno tudi nudenje pomoči, ki pa ne more biti učinkovita, ker ne upošteva socialnih okoliščin učenca, češ, da za to ni časa (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Ampak, socialni delavci smo usposobljeni za prepoznavanje in upoštevanje socialnih okoliščin naših uporabnikov in tudi za zagotavljanje časa, ki je potreben, saj se zavedamo, da brez časa za socialno delo socialnega dela ne more biti.

Socialni delavci dajemo poseben poudarek na sodelovanju vseh udeleženi, tudi tistih, ki so po navadi spregledani in niso povabljeni k sodelovanju (s čimer se potrjuje in vzdržuje socialna izključenost in razslojevanje v šoli, kjer tega ne bi smelo biti). Naloga socialne delavke v svetovalni službi je, da vsem učencem in njihovim staršem zagotovi, da so potencialni udeleženci v šolski skupnosti. Socialno delo posveča pozornost ranljivim skupinam in hkrati ustvarja proces sožitja v šoli. Gre za pomembno nalogo socialnega dela v šoli, ki še ni jasno zastavljena, ki je dostikrat zanemarjena in se je ne prepozna kot pomembnega prispevka socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Glede na svoje izkušnje bi se strinjala s tem, da je ta naloga velikokrat pozabljena ali spregledana, kar se mi zdi škodljivo predvsem za uporabnike, na nek način pa tudi za socialne delavke, saj je to področje, na katerem so

strokovnjakinje, in na katerem lahko dragoceno prispevajo k delovanju šole in življenju svojih uporabnikov, pa tega vira velikokrat ne izkoristijo.

Skrbi pa me, da se kot že prej omenjeno, socialne delavke v šoli velikokrat deležne očitkov ali se celo znajdejo v konfliktu z ostalimi strokovnimi delavci, zaradi zagovarjanja in delovanja po načelih in metodah socialnega dela, kot so zagovorništvo, enake možnosti in antiopresivna praksa (Isaksson in Sjöström, 2016). To še dodatno potrjuje ugotovitev, da je v šolah veliko diskriminacije in neenakosti, pa tudi, da jih bomo težko odpravili, dokler ne bo vsaj šola kot celota (vsi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu) ostro zavrnila teh pojavov in začela razmišljati, predvsem pa delati drugače. Prizadevati si moramo za oblikovanje šolskega sistema, ki bo učencem omogočil učni uspeh, a prav tako tudi socialno vključenost in možnost napredovanja, ne glede na njihov izvor (Lesar, 2007).

V šolo so povabljeni vsi otroci in njihovi starši, zato je pomembno, da šola zagotovi izkušnjo spoštovanja, sodelovanja in soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključuje. Socialna vključenost, zmanjševanje družbenih neenakosti in socialna država so pomembne vrednote, zato se izključevanje nikakor ne sme začeti v šoli, ampak mora šola zagotoviti vsakemu učencu dobre izkušnje pripadnosti, solidarnosti in pomoči v povezani skupnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2020).

4.2 PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA V ŠOLI

Osnovno prizadevanje šole je učenje in akademski dosežki, prednostno se torej posveča svoji izobraževalni vlogi (vzgojna ostaja drugotnega pomena). Prisoten je odpor do ukvarjanja z odnosi in čustvi v procesu izobraževanja (Allodi, 2010). Dewey (1997) je izčrpno opisal »vzgojno zlo«, ki ga povzroča dualistični pogled na človeštvo, znanje in izobrazbo. Njegova analiza nam pomaga razumeti pomen in odpore do odnosnih in čustvenih vidikov izobraževanja. Psihosocialno klimo učnega okolja je mogoče dojemati kot nasprotje z drugimi izobraževalnimi cilji, povezanimi z vsebino učnega načrta, ali vsaj kot podrejeno in drugotnega pomena osnovnega cilja izobraževanja. Kvalitetni in pristni odnosi, občutki in čustva, ki so povezani s socialnimi interakcijami, pa so izkušnje, ki sodelujejo pri oblikovanju in dojemanju posameznikovega jaza. Kljub svojemu osnovnemu pomenu, čustva pogosto še vedno veljajo za manj vredna od kognicije, zaradi tega tradicionalno ne štejejo za primarne predmete pedagoškega diskurza in se manj poudarjajo v izobraževalnih smernicah. Tako izhodišče ustreza dualističnemu in racionalističnemu pogledu na človeka in njegovo izobraževanje

(Dewey, 1997). Odpor do argumentov, ki spodbujajo izobraževalni sistem, da bi postal bolj pozoren in si prizadeval za izboljšanje socialne klime, je verjetno povezan z zakoreninjenim kulturnim dualizmom in z njegovim razvrednotenjem čustvenih vidikov v razmerju do kognitivnih (Allodi, 2010). V šoli se tako posvečajo dobremu učenju, pozabljajo pa na dobro počutje, kljub temu, da je dobro počutje eden ključnih pogojev za dobro učenje. Med dobrim učenjem in dobrim počutjem ne gre za dihotomijo, ampak za močno povezanost oziroma prepletenost (Rutar Ilc, 2020). Ne gre zanemariti tudi dejstva, da je (akademsko) učenje samo po svoji naravi družben/socialni proces. Ob upoštevanju vsega naštetega je vloga šolskega socialnega dela vse bolj pomembna in neizogibna v šolskem prostoru, glas socialnega dela, pa bi moral biti slišan in upoštevan tudi pri načrtovanju izobraževalne politike in programov (Gherardi in Whittlesey-Jerome, 2018). Prav socialno delo namreč v šolski prostor vnaša perspektivo in možnosti za ustvarjanje šole, ki je od vseh preseganje medicinskega modela in poglobljanja v že tako obstoječih neenakosti (Čaćinović Vogrinčič, 2008; 2020).

Allen-Meares (2007) poudarja, da ima doktrina socialnega dela specifičen sistem vrednot, ki so zelo pomembne v šolskem okolju: vsi otroci so upravičeni, do enakih možnosti vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da mora biti vzgojno-izobraževalni proces prilagojen potrebam posameznega učenca in ne temelji zgolj na učenju in usvajanju osnovnih vsebin za nadaljnje učenje, ampak je bistvenega pomena tudi duševno zdravje in osebni razvoj učenca.

Strokovni pristopi socialnega dela vnašajo v šolsko okolje novo paradigmo, koncept soustvarjanja v delovnem odnosu, ki temelji na etiki udeležnosti in perspektivi moči (Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2019). Kot piše Poštrak (2018) gre za zmes sistemsko ekološkega in socialno konstruktivističnega modela socialnega dela.

Socialno delo ima torej potencial (potrebno teoretsko in praktično znanje), da bi v šolskem okolju pomagalo preusmeriti fokus zgolj iz strogo izobraževalnega dela tudi na vzgojnega in ju združiti. Ena izmed mnogih vrlin socialnih delavcev je, da so usposobljeni za to, da tudi na kompleksno situacijo pogledajo iz zornih kotov vseh udeleženih in skupaj z njimi iščejo načine za doseganje želenih izidov, ki so dobri za vse vključene. Tako bi lahko pomagali premostiti vrzel med zasledovanjem učnega uspeha in znanja ter spodbudnim in varnim okoljem in psihosocialno blaginjo vseh deležnikov v šolskem prostoru. Tako okolje bi omogočalo uspeh in napredek vsem učencem (pa tudi zaposlenim) in ne zgolj tistim, ki imajo težave. Kot zapišeta London in Rodriguez-Jazcilevich (2007), je v šolskem okolju možno ustvariti učečo se skupnost, ampak mora ta že od samega začetka temeljiti na sodelovanju, izhajati pa moramo iz različnih razumevanj, doživljanj in znanj vseh udeleženih v vzgojno-izobraževalni proces, saj

raznoverstnost glasov ponuja bogastvo perspektiv in realnosti, ki so vredne tega, da se jih sliši in upošteva.

Socialno delo ima potrebno znanje in sposobnosti (seveda ob sodelovanju čisto vseh vpetih v šolsko okolje), da začne, razvija in podpre spremembe, ki jih nujno potrebujemo v šolah. Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2013) kot ključno spremembo, ki jo v šoli potrebujemo navajata spremembe v odnosih med učitelji in učenci oziroma med odraslimi in učenci. Če v šolski prostor vnesemo temeljno teoretično in praktično znanje socialnega dela o soustvarjanju in sodelovanju, lahko povežemo odrasle in učence v učečo se skupnost. Kadar soustvarjamo učenje v pogovoru presežemo običajno predajo znanja učitelja učencu, ampak učenec znanje vrača nazaj in ustvarja se izkušnja, da je znanje skupna, soustvarjena last, hkrati definicija znanja, nič več ni samo ena (učiteljeva), ampak je pluralna, ker učenje ni več enosmeren individualen proces, ampak je istočasno dragocena vaja in izkušnja sodelovanja. Sliši se glas vsakega učenca, ki delajo skupaj v večglasni učeči se skupnosti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013).

S socialnim delom, oziroma bolj specifično z delovnim odnosom, v šolo vnašamo še en pomemben poudarek – osebno zavzetost. Delovni odnos je vedno osebni odnos. Podpora, ki jo potrebujejo učenci (pa tudi odrasli v šoli) ne more in ne sme biti neosebna. Kako dragocena in pomembna je izkušnja učenca, da je spoštovan, da nekoga skrbi zanj, da je slišan – s tem ustvarjamo tudi varovalne faktorje za učence (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019).

Teorija in praksa socialnega dela v šoli med drugim zagotavljata tudi prostor za otrokov glas in spoštovanje otroštva (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Loremanov (2009) koncept spoštovanja otroštva nas v začetku opozori, v kolikšni meri smo odrasli zasedli svet otrok, in kako v odnosu z otroki izhajamo iz tega, kako mi razumemo, predvidevamo in zaznavamo. Da bi zares spoštovali otroštvo, moramo varovati specifične in kompleksnosti tega življenjskega obdobja, ki smo ga tako agresivno in vseobsegajoče zasedli odrasli. Odrasli (tudi v šoli) otroštvo obravnavamo zgolj kot prehodno obdobje, katerega namen je zgolj, da zagotovi neko že vnaprej določeno prihodnost. Otroci danes nimajo več časa, ki ne bi bil zapolnjen oziroma časa, s katerim bi lahko sami razpolagali (Loreman, 2009). Odrasli, v pogovoru ali pri delu z otroki in v šoli, učencem zelo redko naredimo prostor za to, da bi se slišal njihov glas (Čačinovič Vogrinčič, 2011). Zanimarimo ali spregledamo dejstvo, da so učenci ustvarjalni, kompetentni in modri sogovorniki, ki pogosto vidijo tisto, kar odrasli spregledamo, šele kadar jih zares slišimo nam je omogočeno novo skupno učenje (Čačinovič Vogrinčič, 2020).

V današnjih šolah so nepoznavanje, nespoštovanje otroštva in nepripravljenost, na delo skupaj z otroki in mladimi velike ovire (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Strokovni delavci v šoli smo odgovorni za to, da z učencem ali mladostnikom vzpostavimo in gojimo odnos, v katerem bo slišan, dobil izkušnjo soustvarjanja v procesu učenja in s tem dragoceno izkušnjo znanja. Je pa raziskava pokazala, da taki odnosi v naših šolah niso običajni (Čačinovič Vogrinčič, 2011). Socialni delavci smo lahko tisti, ki vnašamo v šolsko okolje znanje in predvsem konkretne izkušnje o zgoraj opisanem odnosu. Seveda, pa v tak način razmišljanja in delovanja ne moremo prisilit nikogar, to znanje in izkušnje lahko predamo zgolj tistim, ki jim je to v interesu oziroma se za to odločijo. Ne pozabimo pa, da smo socialni delavci opremljeni tudi z znanjem in veščinami za to, da se zavzemamo za spremembe, ki bodo v prid našim uporabnikom ali bodo vsaj zmanjševale stiske oziroma krivice, ki jih naši uporabniki doživljajo. Tako si socialni delavec ne more privoščiti ostati pasiven.

Prav koncept soustvarjanja pa je tisti, ki omogoča, da bo v šoli dobro tako učencem kot strokovnim delavcem, omogoča šolo, ki bo od vseh in šolo, v kateri bo vsak učenec napredoval po svoji edinstveni poti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013).

Socialno delo rešuje stiske in težave tam kjer se pojavijo, v sedanjosti, tukaj in zdaj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Tako tudi socialni delavci v šoli stiske rešujejo tam, kjer se pojavijo v procesu soustvarjanja sprememb, ki sežejo od dela z družino do sodelovanja z učitelji za ustvarjanje novih oblik pomoči in dela v razredu (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Socialna delavka se mora znajti in odzvati tukaj in zdaj, v vedno novih, nepredvidljivih in neponovljivih situacijah. Raznovrstni so tako naši uporabniki kot situacije, v katerih se nahajajo, tako delo torej od socialne delavke zahteva veliko mero samostojnosti in strokovnosti (Kustec, 2011).

Šolski socialni delavci so neprecenljiv vir v šolskem okolju in vključiti bi jih bilo potrebno v razvoj politike in programov, ki bi naslavljali omenjeno problematiko, prav tako bi morali začeti zasedati vodilna delovna mesta znotraj šolskega sistema. Tradicionalni pedagoški pristopi v izobraževanju za mnoge učence ne delujejo in zdi se, da to število eksponentno narašča. Tudi število otrok s težavami v duševnem zdravju vztrajno narašča, in čeprav je sistem javnega šolstva enostranski in sam ne more v celoti rešiti te problematike, ponuja prostor, kjer se lahko začne sprememba in napredek (Callahan Sherman, 2016).

Kelly, Cosner Berzin, Frey, Alvarez, Shaffer in O'Brien (2010) v svoji raziskavi ugotavljajo, da so šolski socialni delavci še vedno redko vključeni v vodenje šole (preko različnih odborov, svetov in aktivov šole), razvijanje preventivnih dejavnosti in izboljševanje splošne šolske

kulture. Raziskava je pokazala razkorak med tem, kaj želijo šolski socialni delavci početi v smeri preventivnega delovanja in izboljševanja šolske klime in tem, kar dejansko počno. Avtorji predvidevajo, da gre za to, da socialnim delavcem manjka moči in pristojnosti znotraj šole, da bi lahko delali kot želijo. Kot prvi korak za izboljšanje situacije predlagajo, da naj šolski socialni delavci okrepijo svojo prepoznavnost v šolskem prostoru, in sicer preko večjega sodelovanja z učitelji. Podatki raziskave namreč kažejo, da šolski socialni delavci pridejo v stik z večino učencev tako, da jih k njim pripeljejo učitelji, ali pa jih izpostavijo kot potrebne pomoči. Šolski socialni delavci verjamejo, da pomagajo učiteljem pri delu z učenci, ki imajo težave, le redko kdaj pa svetujejo učiteljem v obliki sestankov, svetovanja, usposabljanja. Prav tako avtorji predlagajo, da šolski socialni delavci več pozornosti posvetijo preventivnim aktivnostim na šoli, saj imajo spretnosti, znanja in perspektivo za pomoč strokovnim delavcem, staršem in skupinam učencev, da se mobilizirajo za reševanje težav in zadovoljevanje potreb učencev.

Delo šolskih socialnih delavcev ne bi smelo več temeljiti zgolj na zagotavljanju psihosocialne pomoči posamezniku, ampak na preventivnem delovanju in ustvarjanju okolja, ki spodbuja razvoj in uspeh učencev (Frey in Dupper 2005; Kelly, Raines, Stone in Frey, 2010). Kot smo že omenili je to okolje, v katerega so vključeni vsi in zagotovi izkušnjo spoštovanja, sodelovanja in soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključi (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Kar sovпада tudi z usmeritvami za delovanje in predlogi za izboljšanje delovanja svetovalne službe, ki pravijo naj se fokus zgolj iz individualnega svetovanja usmeri v razvojne naloge svetovalne službe, ki zajemajo sodelovanja z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Programske smernice, 2008; Resman, 1999a; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013; Bizjak, 2014). Problem za svetovalno službo, pa tudi specifično za socialne delavce v šoli, predstavlja tudi preobsežna birokracija. Dent (2017) obsoja pojav menedžerizma in birokratizacije, ki sta ključna elementa neoliberalizma, predvsem zato, ker sta v javnem sektorju delo in strokovno avtonomijo delavca obsodila na strogo regulacijo in nadzor s strani države (Dent, 2017). Menedžerizem in birokratizacija se kažeta tudi v naših šolah in svetovalnih službah. Raziskave kažejo, da svetovalni delavci opravljajo veliko preveč administrativnega dela in birokracije, v nekaterih primerih jim zaradi tega celo ne ostane dovolj časa za delo z učenci, starši in učitelji (Vogrinc in Krek, 2012; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Phillippo in Blosser (2013) pišeta o tem, da so bili v svojih začetkih šolski socialni delavci vedno prisotni v šolski skupnosti, kot tudi v lokalni skupnosti. Pravita pa, da je poklic socialnega dela preživel spremembo iz paradigme iz ekološko, v skupnost usmerjene

perspektive v novo na psihološko neprilagojenost posameznika osredotočeno prakso, temu modelu pa je sledilo tudi šolsko socialno delo. Šolski socialni delavec je kmalu postal osredotočen zgolj na duševno zdravje in učne težave v šoli in ni več uporabljal svojih sposobnosti ustvarjanja in povezovanja skupnosti (tako znotraj šole kot z lokalno skupnostjo) (Phillippo & Blosser, 2013).

Poudarek na duševnem zdravju in odpravljanje »napak« posameznika je sprožil marginalizacijo šolskih socialnih delavcev v šolski skupnosti. Zaznava se jih namreč zgolj kot profil, ki se ukvarja z učenci z različnimi primanjkljaji. Posledično so socialni delavci pogosto omejeni pri vključevanju v načrtovanje vzgojno-izobraževalnega programa (pa tudi v njegovo izvajanje) ali pri prevzemanju dodatnih šolskih odgovornosti. Na primer, socialni delavec bi želel preživeti več časa v sodelovanju z učitelji, vendar tega ne more početi zaradi velikega števila učencev, katerim nudi individualno pomoč (Callahan Sherman, 2016). Tako so primarne naloge šolskega socialnega delavca sodelovanje s posameznikom pri odpravljanju zaznanih primanjkljajev in ne povečanje ter zagotavljanje virov in spodbudnega okolja ali storitev v šolski skupnosti (Phillippo & Blosser, 2013).

Šolski socialni delavci se pogosto znajdejo v »tekmovanju« ali celo senci šolskih psihologov, pedagogov in drugih profilov svetovalne službe, predvsem glede vodstvenih odgovornosti v šoli. Pogosta predpostavka je, da šolski socialni delavci niso tako ciljno in pedagoško usposobljeni kot njihovi kolegi in imajo manj znanja ter kompetenc za opravljanje dela v šoli (Callahan Sherman, 2016). Problem za socialne delavke, ki se želijo zaposliti v šoli predstavlja tudi to, da nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe in posledično ne morejo v razredu delati kot učiteljice. Ostali profili, zaposljivi v svetovalni službi, takšno izobrazbo imajo. Fakulteta za socialno delo si prizadeva, da bi tudi socialne delavke pridobile to izobrazbo, saj je delo z razredom odlična priložnost za vzpostavljanje stika z učenci pa tudi za grajenje skupnosti, boljše klime itd. Kljub temu, da socialne delavke nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe so po končanem študiju visoko kvalificirane strokovnjakinje, usposobljene za soustvarjanje zelenih izidov v kompleksnih situacijah, v katerih se znajdejo posamezniki, skupine in skupnost (Čaćinović Vogrinčič, 2020).

Tekom dodiplomskega študija in podiplomskega študija na modulu Socialno delo v vzgoji in izobraževanju študentke in študenti socialnega dela pridobijo naslednje kompetence specifične za delovanje v vzgojno-izobraževalnih institucijah; hkrati so to tudi posebni prispevki socialnega dela na področju vzgoje in izobraževanja:

- usposobljenost za delo s sistemi različnih velikosti in kompleksnosti; spoštljivo, odgovorno, s perspektive moči, izhajajoč iz etike udeležенosti, z usmerjenostjo v želene spremembe vzpostaviti delovni odnos soustvarjanja in osebni stik ter organizirati izvirne delovne projekte (čustvene, socialne in tudi materialne) podpore in pomoči. Sposobnost ustvariti stabilne odnosne razmere (ki so predpogoj za soustvarjanje), v katerih se uporabniki počutijo varne, zaupajo v kompetence socialnega delavca in doživljajo upanje, da jim bo sodelovanje v pomoč, kar tudi osmisli njihovo prizadevanje za spremembe. Študentke in študenti pridobijo znanja s področja nevroznanosti, empiričnih raziskav uspešnosti pristopov pomoči, povezanosti zgodnjih slogov navezanosti in zgodnjih travmatskih izkušenj z nevrološkim spremembami, biološkim potencialom organizma za razvoj učinkovitejših spoznavnih, čustvenih in vedenjskih navad;
- usposobljenost za koordinacijo in povezovanje v procesih mreženja (viri, službe, institucije, sektorji, zakonodajna telesa, civilne iniciative), kjer spodbujajo in vodijo reševanje težav (na individualnih, družinskih, skupinskih, skupnostnih in družbenih ravneh) ali izboljševanje trenutnih razmer;
- usposobljenost za upravljanje s konflikti v interakcijah različnih podsistemov v vzgoji in izobraževanju;
- usposobljenost za delo v skupini in dobro poznavanje skupinske dinamike;
- usposobljenost za organiziranje in izvajanje prostovoljstva in organizacijo medsebojne učne pomoči;
- usposobljenost za razvojno, raziskovalno, projektno delo – za ocenjevanje, spodbujanje in spremljanje kakovosti dela na področju vzgoje in izobraževanja;
- poznavanje in razumevanje značilnosti revščine (kako se razvije, kaj so družbeni vzroki zanjo, kako živijo ljudje v revščini, kakšne so posledice za življenjske poteke otrok in mladih, kako to vpliva na njihovo izobraževanje, zaposlovanje) in usposobljenost za delovanje z družbenimi neenakostmi (prepoznavanje mehanizmov družbenega izključevanja in marginalizacije in razvita občutljivost za razlikovanje družbenih skupin, ki so običajno potisnjene v podrejen položaj in izključene iz družbene participacije);
- poznavanje nasilja (kaj je nasilje, kakšna je njegova dinamika, kako nastaja, kakšne posledice ima) in znanje o spolu, neenakostih med ženskami in moškimi ter usposobljenost za izdelavo in izvedbo analize tveganja oziroma ogroženosti in načrtov;

- poznavanje institucionalne mreže in načinov sodelovanja v medinstitucionalnih timih (Šugman Bohinc, 2014; Bizjak, 2014).

Za izboljšanje trenutnega položaja šolskih socialnih delavcev avtorji predlagajo več sodelovanja šolskih socialnih delavcev z vodstvom in njihovo vključevanje v načrtovanje dela v šoli (Frey in Dupper 2005; Kelly, Raines, Stone in Frey, 2010; Callahan Sherman, 2016). Poudarjajo tudi pomembnost samozagovorništva med socialnimi delavci v šoli, to naj bi bilo bistvenega pomena za zmanjševanje marginalizacije in uresničevanja svojega največjega potenciala v šolski skupnosti (Callahan Sherman, 2016). Samozagovorništvo je oblika zagovorništva in pogosto ni večšina, ki so jo šolski socialni delavci posedovali. Gre za ironično dihotomijo, saj je eno izmed temeljnih znanj oziroma metod (tako na teoretični, predvsem pa na praktični ravni), ki ga morajo socialni delavci obvladati prav zagovorništvo. V tem so izjemni, kadar gre za njihove uporabnike, malo manj pa, ko gre za njih same. S samozagovorništvom lahko socialni delavci v šolah pokažejo oziroma izrazijo svoje dosežke, vrednost in postanejo bolj vidni v šolskem prostoru, saj širok vpliv socialnih delavcev na šolsko kulturo, klimo in dosežke namreč pogosto ostane neopažen (Garrett, 2006; Beauchemin in Kelly, 2009; Callahan Sherman, 2016).

Garrett (2006) zapiše, da so šolski socialni delavci izjemni pri nudenju pomoči učencem in njihovim družinam, za doseganje želenih izidov, dosti slabši pa v tem, da bi uspehe, ki so jih dosegli s svojimi uporabniki pokazali tudi drugim oziroma svojemu kolektivu, pa tudi širši javnosti pokazali, koliko dobrega in učinkovitega dela opravijo. Morda bi lahko rekli, da je ta skromnost občudovanja vredna, vendar zaradi nje, ostaja delo socialnih delavcev neopaženo, predvsem s strani nadrejenih in oblikovalcev politik. Spregleda se, kako pomembni so šolski socialni delavci za učence, starše in učitelje. Garrett (2006) zagovarja tezo, da bi morali šolski socialni delavci postati bolj spretni pri prepoznavanju in dokumentiranju številnih stvari, ki jih počnejo v šolskih okoljih, evalviranju teh praks in jasnem sporočanju njihovega pomena upravnim odločevalcem (tistim, ki sprejemajo odločitve vezane na šolstvo).

4.3 IDENTITETA SOCIALNEGA DELAVCA V ŠOLI

Kljub temu, da je poklicna identiteta zelo pomembna tema, nisem o poklicni identiteti socialnih delavcev v šoli zasledila nobene slovenske literature. Ker to področje ni naslovljeno, se mu bom v tem poglavju skušala posvetiti večinoma s pomočjo tuje literature.

Koncept identitete je pomemben, saj nam pomaga pri analizi različnih ravni socialnega življenja (na osebni ravni, ravni timov in skupin), pa tudi pri prepoznavanju ponavljajočih se vzorcev in razumevanja raznolikih mrež delovanja v organizacijah (Webb, 2017a).

Poklicna identiteta se nanaša na sklop prepričanj, stališč, znanj, spretnosti in razumevanja svoje poklicne vloge ter njenih meja. Je ena izmed oblik družbene identitete, ki je povezana s tem, kako se ljudje primerjajo in razlikujejo od drugih poklicnih skupin (Adams, Hean, Sturgis in Macleod Clark, 2006). Dent (2017) meni, da se poklicna identiteta ustvarja skozi diskurze, naracije in reprezentacijo. Producirajo in reproducirajo pa jo strokovnjaki na kolektivni in individualni ravni. Ustvarjanje, ohranjanje in preoblikovanje poklicne identitete opredeli kot družbeni proces, ki v celoti angažira posameznega socialnega delavca. Je pa poklicna identiteta nekaj, kar se oblikuje v interaktivnem procesu in je zato veliko bolj kompleksna, kot le prevzemanje v našem primeru vloge socialnega delavca. Poklicna identiteta ni nekaj, kar oseba preprosto ima ali pridobi, ampak se vedno znova udejanja v neposrednih interakcijah v določenem delovnem okolju (Webb, 2017a).

Dent (2017) socialno delo (pa tudi druge mlajše poklicne dejavnosti) razlikuje od poklicnih dejavnosti, kot sta na primer medicina in pravo, saj so le te svojo pristojnost skozi čas ohranile in varovale nadzor nad svojim področjem delovanja. Canals (1995) primerja socialno delo in antropologijo ter pravi, da so obema skupne težave pri doseganju konsenza o validacijskih teorijah in pri samem definiranju discipline, pa tudi pri zagotavljanju samostojnosti ter nadzora nad svojim področjem delovanja. Abbott (1995) in Webb (2017a) namreč ugotavljata, da legitimnost neke poklicne dejavnosti izhaja iz njene moči in možnosti nadzorovanja določenih delovnih nalog, pa tudi iz njenega ugleda in prepoznavnosti v družbi. Dent (2017) pravi, da različne poklicne dejavnosti delujejo v medsebojno odnosnem sistemu, za katerega je značilna tekmovalnost, zato se morajo mlajše in manj vplivne poklicne dejavnosti (med njih sodi tudi socialno delo) sprijazniti z omejenim področjem delovanja. To pa ne pomeni, da je socialno delo manj vredno ali manj strokovno kot drugi poklici, gre za to, da poklicne dejavnosti, kot je socialno delo, ne morejo osvojiti višjega, vplivnejšega položaja brez, da bi se oslabila moč drugih poklicnih dejavnosti, ali pa, da bi prišlo do sprememb zakona, ki bi neposredno močno vplivale na določeno polje prakse. Ne gre pa pozabiti, da legitimacija nekega poklica goji poklicno identiteto (Webb, 2017b).

Sobočan (2013) ugotavlja, da med socialnimi delavkami ni soglasja oziroma usklajenosti glede lastne poklicne identitete. Socialne delavke izpostavijo pomen svoje poklicne identitete v odnosu do drugih poklicev, ker jo uporabijo za utemeljevanje, argumentacijo svojih dejanj in

za razmejitve pristojnosti ter strokovnih področij. Podobno je pokazala raziskava, ki je bila izvedena na Novi Zelandiji, kjer so socialni delavci zaposleni v šoli poročali o tem, da občutijo ponos, zaradi svoje sposobnosti vzpostavljanja odnosov z uporabniki in je to njihovo glavno orodje za uveljavljanje stroke socialnega dela v šolah (Beddoe, 2019).

Wiles (2013) je v svoji raziskavi ugotovila, da že študentje socialnega dela na praksi razvijejo različne poklicne identitete, kar je pripisala spremembam in premikom v njihovi osebni in poklicni identiteti, pa tudi temu, da so namesto poklicne identitete razvili skupinsko identiteto, torej so se identificirali s timom, v katerem so delali in ne toliko s stroko socialnega dela. Sama sicer to do neke mere razumem, se mi pa hkrati to zdi tudi zelo nevarno, saj moramo ohranjati svojo poklicno identiteto, da bi res delali strokovno socialno delo. Obstaja velika možnost in nevarnost izgube socialnodelovne identitete, do česar lahko pride zaradi multidisciplinarnega in transdisciplinarnega delovanja (Wiles, 2017). Emprechtinger in Voll (2017) opozarjata, da vzpodbujanje interdisciplinarnega delovanja, povzroča zamegljeno in nejasno poklicno identiteto. Hkrati pa avtorja poudarita, da je to ali bo poklicna identiteta v multidisciplinarnem ali interdisciplinarnem timu oslABLJENA ali okrepljena, odvisno najbolj od zmožnosti pogajanja in vzdrževanja lastne strokovne države posamezne socialne delavke. Mislim, da so tudi to pomembne kompetence, ki bi jim morali več pozornosti posvečati že tekom študija, saj postaja razvidno (Beddoe 2015), da so lastnosti, kot je strokovna samozavest pri socialnih delavcih (sploh v odnosu do drugih bolj »eminentnih« strok) premalo izražene.

Baxter (2011) opredeljuje številne dejavnike, ki slabo vplivajo na poklicno identiteto v javnem sektorju. V zadnjih desetletjih se je poslabšalo tudi mnenje javnosti o načinu delovanja javnega sektorja in o strokovnih delavcih, ki v njem delujejo, spodkopali pa so ga številni dejavniki. Tako je eden glavnih pritiskov na poklicno identiteto zaposlenih v javnem sektorju prav pritisk javnosti, kateri želijo služiti. Eden od dejavnikov, ki slabo vplivajo na poklicno identiteto, so tudi dejanske pomanjkljivosti znotraj poklica, ki jih delavci zaznajo sami (Baxter, 2011). Delo socialnih delavk kot državnih uslužbenk je podvrženo administrativnim omejitvam, ki se lahko sprevržejo v birokratsko prakso. Kot javni uslužbenec predstavljaš del birokratske strukture, ki pa omejuje strokovno avtonomijo, brez katere si je težko zamisliti strokovno prakso (Rapoša Tajnšek, 1996). Coffey, Dugdill in Tattersall (2009), so s študijo primera ugotovili, da so socialni delavci zaposleni v javnem sektorju, v primerjavi s socialnimi delavci zaposlenimi v nevladnem sektorju, bolj strokovno avtonomni in tudi politično angažirani. Problem nastane tudi, kadar z enim uporabnikom sodeluje več različnih strokovnjakov. Takrat uporabnik sam težko prepozna vlogo vsakega posameznega strokovnjaka, če ta ni jasno predstavljena, hitro pa

pride tudi do tega, da strokovnjaki med sabo ne spoštujejo meja in posegajo v področje dela drug drugega (Baxter, 2011). Tudi prikazovanje poklica v negativni luči s strani medijev je lahko zelo škodljivo za poklicno identiteto delavca. Našteti dejavniki so pripeljali tudi do zmanjšanja statusa poklica, kar ustvarja diskurze odpora in alternativnih načinov oblikovanja identitete pri preizkušanju poklicnih okoliščin (Baxter, 2011). Tudi v Sloveniji je predstava o socialnem delu v javnosti precej zamegljena in le redko pozitivna. Ostajajo zakoreninjene predstave socialnega dela kot birokratskega, nekoristnega in nehumanega načina obravnavanja življenjskih težav in stisk (Rapoša Tajnšek, 1996).

Scholar, McLaughlin, McCaughan in Coleman (2014) poudarjajo, da je za zmanjševanje zmede glede tega, kaj je socialno delo, in kakšen je način dela socialnih delavcev ključnega pomena, da imajo socialni delavci trdno postavljeno svojo poklicno identiteto, s tem se preprečijo zmotne in škodljive predstave o socialnem delu in njegovi vlogi. Z drugimi besedami, če kot socialni delavci ne zmoremo artikulirati, promovirati in lobirati za pojmovanje svoje vloge in identitete socialnega dela, ne bi smeli biti presenečeni, da to namesto nas naredijo drugi, ki predpisujejo in omejujejo vlogo socialnega dela zgolj v skladu z zakoni in (ali) svojimi prioriteta.

Bywaters (1986) je zapisal, da so bolnišnični socialni delavci v literaturi oziroma teoriji spodbujani k temu, da naj delujejo kot partnerji z ostalimi zaposlenimi, v praksi pa mnogi doživljajo kot »nezaželeni gosti«. Mislim, da so socialni delavci, zaposleni v šolah, v zelo podobnem položaju. Socialno delo je pogosto sekundarna dejavnost v institucijah in se znajde v »gostujoči vlogi«. V takšnih institucijah, kot so na primer bolnišnice in šole, ki imajo specifične cilje in so vključene v druge sisteme (zdravstvo, šolstvo), so socialne delavke v hierarhično so podrejene strokovnjakom primarnega področja, kar daje vtis, kot da je njihovo znanje in delo manj pomembno (Rapoša Tajnšek, 1996). Socialni delavci pogosto predstavljajo manjšino v okolju, v katerem prevladujejo drugi strokovnjaki. Zaznati je pojav marginalizacije socialnih delavcev v šoli, na podlagi njihovega načina dela in slabega prepoznavanja njihovega polnega potenciala. Sherman (2016), ugotavlja, da šolski socialni delavci veliko doprinesejo k dobremu delovanju šole, predvsem na ravni vzpostavljanja in razvijanja komunikacije med šolo, domom in skupnostjo, pa kljub pomembnim prispevkom ostajajo spregledani in v obrobem položaju.

V šolskem okolju, kjer je glavni poudarek še vedno zgolj na izobraževanju, je socialno delo potisnjeno v sekundarno ali podporno vlogo. Predvidevam, da je tudi to razlog za oteženo ohranjanje poklicne identitete socialnih delavk v šoli. Po mojih izkušnjah je v šoli socialno delo velikokrat pojmovano celo kot odvečno, nezaželeno in škodljivo – kar izhaja iz nepoznavanja

stroke, njenega doprinosa, predvsem pa vztrajna produktivna in tekmovalna naravnost naših šol. Bečaj (1994) zapiše, da so naše šole izrazito storilnostno naravnane, kar podpirajo učitelji s svojimi pričakovanji, starši pa tudi širše družbeno okolje. Načela in način dela socialnih delavcev pa deluje nasprotno, zato, vsaj po mojih izkušnjah, velikokrat pride do konfliktnih situacij. Namesto k storilnosti in tekmovalnosti stremimo k skupnosti in soustvarjanju, varnemu in spodbudnemu okolju za vsakega posameznika. Slednje je veliko bolj konstruktivno, prijetno in zagotavlja uspehe tako za učence, kot tudi za zaposlene v šoli in starše. Kot zapiše Čačinovič Vogrničič (2020, str. 173–174):

A šola potrebuje prakso socialnega dela, vsakdanje strokovno delo za podporo in pomoč učencem in njihovim družinam, ki brez pomoči ne morejo biti uspešni. Še posebej danes, ko je šola spregledala velike socialne razlike med učenci. Mislim, da smo v položaju, ko se moramo borovati za socialno delo na šoli. Kot sem že zapisala, imamo zelo veliko dela: socialna vključenost, zmanjševanje socialnih razlik, socialna država, vse to so pomembne vrednote. Naloga šole je, da vsakemu učencu zagotovi dobre izkušnje pripadnosti, solidarnosti in pomoči v povezani skupnosti.

5 UGOTOVITVE

Raziskovanje vloge socialnega dela v osnovni šoli sem začela s pregledom zgodovine šolske svetovalne službe v Sloveniji. Šolska svetovalna služba se je skozi čas razvijala v tesnem stiku s prakso vzgojno-izobraževalnih institucij, glede na potrebe uporabnikov in glede na nova znanstvena spoznanja. Spreminjal se je način dela, konceptualna opredelitev svetovalnega dela, pa tudi profili zaposlenih v svetovalni službi.

Danes se zavedamo, da je svetovalna služba dragocen del našega šolskega sistema. To, da svetovalna služba deluje znotraj šole in je dostopna za vse njene uporabnike je velika pridobitev in prednost. Kot povzameta Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2013) je šolska svetovalna služba prostor v šoli, ki lahko varuje vzpostavljanje procesa podpore in pomoči, ki lahko stremi k viziji šole, v kateri je slišan in upoštevan vsak glas, v kateri se učenje soustvarja in ima vsakdo priložnost za uspeh. Tako je celotni populaciji šoloobveznih otrok in njihovim staršem na voljo brezplačna podpora in pomoč. Svetovalne delavke pa so del okolja, v katerem so učenci, kar pomeni, da lahko učencem pomagajo tako neposredno s svetovanjem, pogovorom itd., kot tudi posredno s tem, da lahko vplivajo na šolsko okolje in delajo na tem, da se spremeni v korist učencev, njihovega razvoja in rasti.

Naloga šolske svetovalne službe je, da v šoli raziskuje pogoje za učenje in razvoj, ter jih glede na potrebe prilagaja. Naloga socialnega dela v tem okvirju je, da okolje prilagaja tako, da zmanjšuje neenakosti, razslojevanje in diskriminacijo, tako da upošteva socialni kontekst učencev in njihovih staršev, ter vsem učencem in staršem zagotovi, da so potencialni udeleženci v šolski skupnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Če svetovalne delavke opravljajo razvojne in preventivne naloge svetovalne službe, ne morejo ostati zaprte v svojih pisarnah, ampak se tvorno vključujejo v skupno življenje na šoli (Resman, 1995). Je pa v praksi stanje tako, da šolske svetovalne delavke največ časa posvetijo prav individualnemu delu z učenci in zelo redko opravljajo razvojno-preventivno delo (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek, 1999; Bezić, 2008; Vogrinc in Krek, 2012; Bizjak, 2014; Gregorčič Mrvar in Šarić, 2018). Tako so postavljene v vlogo servisa, ki »popravlja« učence, ki odstopajo od norm postavljenih s strani šole. Na ta način sicer kratkoročno zadovoljijo potrebe in želje strokovnih delavcev in vodstva, dolgoročno pa ne morejo izpolniti v Programskih smernicah navedenega fleksibilnega ravnotežja med tremi temeljnimi dejavnostmi svetovalne službe (Bizjak, 2014). Svetovalnim delavcem predstavlja problem tudi prevelika količina administrativnega in

birokratskega dela, zaradi česar lahko celo zmanjka časa za delo učenci, starši in učitelji (Vogrinc in Krek, 2012; Gregorčič Mrvar idr., 2020), kaj šele za razvojno-preventivne naloge.

Razvojno-preventivna naloga svetovalne službe ni izjemno pomembna zgolj zato, ker je opisana v Programskih smernicah za delovanje svetovalne službe (2008), ampak za to, ker stremi k razvoju in spremembam šolskega okolja v korist vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces. To se mi zdi še toliko bolj pomembno ob spoznanjih, da današnja šola ni po meri učenca, da potrebujemo izboljšave.

Osnovna šola namreč pomembno vpliva na kognitivni, socialni, moralni in vedenjski razvoj učencev (Werner, 2000), je ena redkih obveznih institucij sodobne družbe, pa se kljub temu sooča z vedno večjim osipom in šolsko neuspešnostjo (Barle Lakota, 2008). Šola je institucija in znotraj institucij so uporabniki prisiljeni delovati na določen način, na katerega imajo malo vpliva (Haralambos in Holborn, 1999). Znotraj šole se je uveljavil birokratski sistem izobraževanja, kjer je pomembna zgolj učinkovitost, dosežena s čim manjšim vložkom. Usmerjen je v prenašanje, preverjanje in vrednotenje znanja po vnaprej določenih kriterijih, čustvena in socialna komponenta pa sta zanemarjeni ali celo moteči (Allodi, 2010). Tovrstna izhodišča birokratskih sistemov izobraževanja utegnejo zavirati prizadevanja za ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja v šoli in lahko predstavljajo veliko škodo v izobraževalnem sistemu, ki jo morajo strokovni delavci razumeti in pogosto rešiti sami (Fischman, DiBara in Gardner, 2006). Posledično smo tudi znotraj šole lahko priča institucionalnemu nasilju, ki se v vzgojno-izobraževalnih institucijah kaže kot uporaba prisile, nezmožnost izbire, diskriminacija, avtoritarnost, zatiranje ustvarjalnosti in drugačnosti (Trtnik Herlec in Urh, 2006), kar pa ustvarja klimo strahu in nezaupanja v prostoru, ki naj bi vzgajal odgovornega državljana (Smith, 2003). Elementi nasilja v institucijah so skriti pod pretvezo, da gre za discipliniranje in usmerjanje h konformnemu vedenju (Oman, 2011). Prav šola pa bi morala biti bolj kot ostale državne institucije pozorna na krivice ali morebitne omejitve, ki lahko doletijo njene uporabnike, ker nosi odgovornost za oblikovanje in prihodnost mladih ljudi (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019).

Otroci in mladostniki v šoli preživljajo vedno več časa in danes lahko o vzgojno-izobraževalnih institucijah govorimo kot o pomembnih družbenih življenjskih prostorih (Heimgartner in Sting, 2013). Prav zaradi tega pa si ne moremo privoščiti šole, ki je prostor zgolj kognitivnega izobraževanja, ampak mora biti tudi prostor, kjer otroci in mladostniki širijo odnosne izkušnje z vrstniki in odraslimi, prostor, kjer potekajo procesi osebnostnega razvoja in razvoja identitete, kjer si pridobijo socialne kompetence in družbeno priznanje, prostor, kjer se učijo sodelovanja

in delovanja skupnosti, pa tudi prostor, kjer se razvijajo in rešujejo socialne težave (Coelen, 2002). Razviti so že načini in postavljena merila za to, kako naj bi šola postala prijaznejša za vse svoje uporabnike, pa kljub temu v praksi večina učencev in staršev šolo doživlja kot izrazito togo institucijo, v kateri so v ospredju formalni cilji (učni uspeh), vsi ostali cilji, ki vključujejo počutje, zadovoljstvo, občutke lastne vrednosti pa ostajajo potisnjeni v ozadje (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010). Učenec po meri šole je že opremljen z vsem kar se od njega pričakuje, ne dela težav in je »nezahteven«, če ni tak so okrivljeni starši – pozablja pa se, da se bistvene žlahtne stvari (kompetence, sposobnosti) za otroka lahko in morajo zgoditi v šoli, vendar le v odnosu, dialogu, ob skrbi in podpori, velikih pričakovanjih ter udeležnosti in vpetosti mladih (Čačinovič, 2008). Strokovni delavci v šoli bi se morali bolj zavedati dejstva, da imajo več moči kot učenci in da te moči ne smejo zlorabljati za prevlado nad njimi, ampak bi morali vsaj del te svoje moči prenesti med otroke in se s tem spoznanjem premakniti iz koncepta »moči nad«, h konceptu krepitve moči (Oman, 2011). Koncept (socialne) krepitve moči v šoli opominja na to, da otrok nima dovolj socialne moči, da bi bil slišan in viden, kar strokovne delavce zavezuje, da ustvarjajo pogoje za to, da bo slišan otrokov glas (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Biesta (2006) predlaga in se zavzema za vzgojno-izobraževani proces, ki ne bi temeljil na ustvarjanju racionalnega avtonomnega posameznika, ampak bi temeljil na zaupanju in odgovornosti, to namreč posameznika dela enkratnega, neponovljivega in se izraža v tem, kako se odziva do naravnega in družbenega okolja, kakor tudi do sebe. Potrebujemo šolo, ki bo delovala kot učeča se skupnost, v kateri si bodo vsi (učenci, strokovni delavci, starši in vodstvo) delili vrednote, si zagotovili vzajemno podporo in skrb, med seboj sodelovali in skupaj sprejemali odločitve na poti do skupnega cilja (Battistich, Solomon, Watson in Schaps, 1997). Za doseganje tega, pa najprej potrebujemo pristne odnose med vsemi prisotnimi v šolskem okolju in osmišljeno, relevantno ter izkustveno učno delo (Baker, Terry, Bridger in Winsor, 1997). Šola kot institucija bi se morala bolj zavedati svoje vloge in potrebovala bi več »socialno pedagoške refleksivnosti«, upoštevati bi morala svojo družbeno funkcijo, družbene pogoje, v katerih deluje in svoj prispevek glede zagotavljanja ali zaviranja družbene participacije in življenjskih možnosti (Heimgartner in Sting, 2013).

Sicer se zdi, da na področju vzgoje in izobraževanja pogosto prihaja do sprememb, ampak podroben pregled pokaže, da temu ni tako (Černetič, 2007). Spremembe v šolah je težko uresničiti še težje pa vzdrževati (Koren, 2007), saj so šole kot institucije neodzivne, toge in birokratske organizacije, zaprte same vase (Chubb in Moe, 1990). Zato je uvajanje sprememb v šolah zelo kompleksen proces in zahteva več kot zgolj vizualne, fizične in proceduralne

spremembe (Mikek, 2014), saj so v nasprotnem primeru rezultat zgolj spremembe na deklarativni ravni, ki se ne kažejo nujno tudi v dejanskem življenju šole kot skupnosti (Rupnik Vec idr., 2007). Kljub prej zapisanim pomanjkljivostim šole in argumentom za potrebne spremembe, se v vzgojno-izobraževalnih institucijah pojavljajo odpori do tega, da bi več pozornosti in prizadevanja namenili ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja v obliki učeče se skupnosti. Takšni odpori so verjetno povezani z zakoreninjenim kulturnim dualizmom in njegovim razvrednotenjem čustvenih vidikov v razmerju do kognitivnih (Allodi, 2010).

Vse to kaže na ogromno potrebo po razvojnem delovanju šolskih svetovalnih služb. Sama pa vidim v zgoraj zapisanih pomanjkljivostih delovanja šole in opisanih spremembah, ki bi jih potrebovala, veliko vlogo in potencial socialnega dela.

To, da je socialno delo v šolskem prostoru prisotno in da znotraj delovanja šolske svetovalne službe socialne delavke vzpostavljajo delovni odnos s učenci, družinami in tudi strokovnimi delavci, je izredno dragoceno. Socialne delavke varujejo prostor pomoči, dialoga in sodelovanja v šoli (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013). Vendar vidim še neizkoriščen potencial socialnega dela v šoli v tem, da bi se ta varen prostor, v katerem vlada dialog in sodelovanje razširil tudi izven pisarne svetovalne službe in zaobjel celotno šolo.

Socialni delavci smo namreč usposobljeni tudi za to, da skupaj z našimi uporabniki oziroma vsemi udeleženi v procesu (kar so v kontekstu šole učenci, starši, strokovni delavci in tudi vodstvo) dosegamo spremembe ali želene izide, s ciljem, da bo v šoli vsem dobro. Socialne delavke imamo znanje za ravnanje, imamo pa tudi znanje o tem, kako delovati v korist vseh, v kompleksnih situacijah imamo znanje za raziskovanje in projektno delo – kar pa je ključno za doseganje korenitih sprememb v šoli. Vidim možnost za to, da socialno delo v šolo vnese paradigmatične spremembe, ki bodo omogočile razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči vsem udeleženi in na vseh ravneh življenja in dela v šoli (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Namesto obstoječe paradigme vzgoje in izobraževanja bi socialni delavci v šolo lahko vnesli paradigmo soustvarjanja in z njo delo v delovnem odnosu (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2011), iz perspektive moči (Saleebey, 1997), etiki izobraževanja bi dodali etiko udeleženi (Hoffman, 1994) in nikoli več pozabili na spoštovanje otroštva (Loreman, 2009). Šolo bi začeli graditi in razvijati kot skupnost, kar bi omogočilo, da se razvije občutek pripadnosti, iskanje odgovorov in rešitev skupaj, a še vedno na način, da so stvarni, smiselni in izvedljivi, hkrati pa je ljudem dopuščeno uporabljati domišljijo, ustvarjalnost in svojo enkratnost (Kvaternik in Kodele, 2010). Prepričana sem, da bi se s prizadevanjem za ustvarjanje učeče se skupnosti v šoli odpravilo tudi veliko stisk posameznikov, s katerimi so

trenutno preobremenjene šolske svetovalne službe, že zato, ker bi se pogoji za bivanje in delo v šoli izboljšali. Naj dodam še, da bi prav koncepti socialnega dela lahko pripomogli tudi k zmanjšanju ali odpravljanju prej omenjenih odporov do sprememb v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, saj z uporabo socialnodelovnih konceptov poskrbimo, da se sliši glas vseh in nihče ne ostane sam s svojo stisko.

S pomočjo socialnega dela v šoli je možno doseči »šolo, ki je od vseh« in »šolo, v kateri je vsem dobro«. Za začetek takšnih paradigmatskih sprememb in ustvarjanja učeče se skupnosti ne potrebujemo velikih sistemskih in zakonskih sprememb. Takšne spremembe lahko dosežemo na ravni posamezne šole, verjamem pa, da bi tak način spreminjanja in dela lahko končno privedel tudi do sprememb na področju sistema in zakonodaje. Edino, kar se mi zdi res pomembno je, da je premalo, če si takih sprememb na šoli želijo le redki posamezniki. Brez sodelovanja in podpore vodstva šole je takšno početje nesmiselno. Kot piše Atwool (2018) velja prepričanje, da se lahko spremembe v instituciji začnejo na mikro ravni, tako da svojo prakso spremeni par strokovnih delavk, a težko računamo na moč spremembe zgolj na mikro ravni, sploh, če ne upoštevamo tudi mezo in makro ravni in ovir, na katere tam naletimo. Strokovni delavci morajo svojim institucijam, v katerih delujejo kazati možnosti in priložnosti za uvajanje sprememb in novih načinov dela. Institucije pa jim morajo to omogočiti, jih podpreti, ob enem pa državi sporočiti, kje so potrebne sistemske in zakonodajne spremembe (Atwool, 2018).

Zato bi bilo dobro, da bi socialne delavke in delavci v šolah postali »glasnejši« in bolj vidni, s trdno postavljeno poklicno identiteto, trdno predstavo o svojem poslanstvu in sposobnostjo usklajevanje svojega dela z življenjem šole. V praksi je namreč vloga šolskega socialnega delavca nejasna, kar negativno vpliva na to, kako ostali zaposleni v šolah razumejo in cenijo šolske socialne delavce (Tower, 2000; Garrett, 2006; Higy, Haberkorn, Pope in Gilmore, 2012; Whittlesey-Jerome, 2012; Richard in Villareal-Sosa, 2014). Zato je pomembno, da postane delo šolskih socialnih delavcev bolj jasno in vidno, da se pokaže, prispevek socialnega dela z učenci, njihovimi družinami in tudi širšim šolskim okoljem (Goren, 2002). Pomembno se mi zdi tudi, da socialni delavci v šolah po načelih socialnega dela sodelujejo tudi s strokovnimi delavci, da jih povabijo v sodelovanje, saj bodo tako dobili izkušnjo tega, kakšen je način dela socialnih delavk, kaj vse lahko doprinese in olajša. Socialni delavci v šolah lahko delujemo kot zgled in tudi tako prispevamo k spremembam v učnem okolju. Močno moramo stati za svojim načinom dela in imeti močno strokovno samopodobo, da se v šolskem okolju naš način dela ne izgubi, spodrine in razvedeni. V institucionalnih kontekstih potrebujemo moralni pogum, da stojimo za svojo stroko in si prizadevamo za spremembe v korist svojih uporabnikov.

Pomemben prispevek socialnega dela v šoli in področje, ki je res specifično za socialno delo, vidim v zmanjševanju neenakosti in izključevanja v šolskem okolju. Socialne delavke imamo znanje in sposobnosti za prepoznavanje neenakosti in njenih učinkov in naša naloga v šoli je, da poskrbimo, da vključimo tudi tiste, ki so običajno spregledani ter zmanjšujemo socialno izključenost (Čačinovič Vogrinčič, 2020).

Skozi analizo strokovne literature in pisanje magistrskega dela ugotavljam, da je vloga socialnega dela v šoli, redkokdaj natančno opredeljena, predvsem v smislu, kaj socialne delavke ločuje od ostalih profilov zaposlenih v šolski svetovalni službi, kaj so tiste specifike socialnega dela, ki so pomembne in uporabne v šoli. Avtorji naštevajo področja dela socialnega delavca v šoli (npr. delo s posameznikom, družino, skupnostjo, kolektivom, vodstvom ...) ne opišejo pa, kaj socialne delavke na teh področjih počnejo. V slovenski literaturi nisem našla definicije vloge socialnega dela v šoli. Veliko je napisanega o tem, kako delamo socialni delavci, manj pa o tem, kaj delamo, in kaj so naše specifike.

Svoje razmišljanje bi rada zaključila z mislijo, da obstaja mnogo strokovne literature in mnogo tujih in domačih raziskav, ki pričajo o tem, kakšno je stanje v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Veliko je napisanega in raziskanega tudi o tem, kakšne spremembe bi potrebovali, o tem, kaj v praksi dobro deluje. Postavljeni smo torej pred pomembno nalogo, da začnemo vsa ta spoznanja udejanjati. Znanje in raziskovanje je vsekakor dragoceno in pogoj za razvoj – je pa (vsaj po mojem mnenju) samo sebi namen, če ga ne začnemo udejanjati. Jasno je, da je uvajanje sprememb dolgotrajen proces, ki se ne zgodi iz danes na jutri, vendar je vseeno potrebno s tem procesom odločno začeti, vztrajati kljub morebitnim oviram in ne izgubiti vizije in upanja v to, da so spremembe možne. Čas je, da tudi v šolah »zavrnamo nesprejemljivo, izumimo neznano, soustvarimo novo« (Čačinovič Vogrinčič, 2013b, str. 5). Sama se bom skozi svoje delo (kamorkoli me bo že peljalo) še naprej zavzemala za načela in metode socialnega dela, za to, da prispevek socialnega dela postane bolj razviden, predvsem pa zato, da družbo institucije in organizacije, ki v njej delujejo spremenimo v dobro ljudi.

6 PREDLOGI

Na podlagi študija literature in svojih izkušenj z delom v osnovni šoli zapisujem predloge, ki bi prispevali k izboljšanju delovanja šole, svetovalne službe in predvsem vloge socialnega dela v šoli:

- Potrebujemo razbremenitev šolskih svetovalnih delavcev na področju administrativnega dela, ki je trenutno preobsežno in otežuje njihovo delo.
- Raziskave o uporabi socialnodelovnih konceptov v šoli so bile že izvedene, mislim pa, da potrebujemo še več akcijskih raziskav z namenom vnašanja konceptov socialnega dela v šole, ne samo v obliki podpore in pomoči v svetovalni službi, ampak bolj celostno v kontekstu celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.
- Potrebovali bi več intersekcijskih raziskav na področju neenakosti v vzgojno-izobraževalnih institucijah.
- Predlagam oblikovanje definicije socialnega dela v šoli in natančno opredelitev vloge in nalog socialnega dela v šoli.
- Raziskati bi bilo potrebno vzroke za upad zaposlovanja socialnih delavk v osnovnih šolah, če bomo poznali vzroke jih bomo lahko presegli, odpravili ali vsaj zmanjšali. Potrebne bi bile tudi raziskave na temo vloge socialnih delavk v vzgojno-izobraževalnih institucijah, predvsem glede njihove kompetentnosti, tega kaj lahko v šolskem okolju ponudijo kot strokovnjakinje svojega področja, v kakšni meri jim je to omogočeno, in kaj bi lahko na tem področju še izboljšali ali dodali.
- Podiplomski program študija socialnega dela na modulu Socialno delo v vzgoji in izobraževanju bi morali zasnovati tako, da bi študentke in študenti ob zaključku študija pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo. Pedagoško-andragoška izobrazba bi prispevala k večji zaposljivosti socialnih delavk v šolah oziroma bi lahko socialne delavke resneje konkurirali na trgu dela znotraj šolstva.
- Predlagam tudi ozaveščanje in promocijo socialnega dela, naših konceptov in metod dela. Pomembno je, da vodstvo in strokovni delavci v šolah poznajo stroko socialnega dela in se zavedajo tega, kakšen je lahko doprinos socialne delavke v šoli. Seveda je pomembno, da se socialne delavke najprej same zavedajo svoje strokovnosti, kompetenc, močnih področji in sposobnosti (in to tudi pokažejo), je pa pomembno, da to vsaj do določene mere poznajo tudi delodajalci oziroma kar širša javnost, saj se tako gradi javno mnenje in podoba socialnega dela. Posvetiti bi se morali izboljšanju javne

podobe socialnega dela in promociji naše stroke in načina dela. Menim, da se da to doseči tudi drugače kot s tipičnimi marketinškimi strategijami oglaševanja in promocije – saj socialno delo le ni tržni izdelek. Pokazati in izpostaviti bi morali, kaj socialno delo resnično je, in kaj lahko ljudem ponudi, pokazati naše dobre prakse in nedvomno delati na tem, da se zmanjša število slabih (ki na žalost tudi obstajajo). Vlogo pri ozaveščanju vidim na strani Fakultete za socialno delo, Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti pa tudi Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Ozaveščamo in promoviramo pa seveda tudi socialne delavke same, s svojimi dobrimi praksami in delovnimi uspehi, s katerimi bi se lahko večkrat pohvalile in jih izpostavile. Na tak način bi pokazali, da je socialno delo holistično, kompleksno in deluje v dobro ljudi – predvsem pa, da je veliko več kot stereotipna predstava o tem, da znamo le odvzemati otroke.

- Že tekom študija na Fakulteti za socialno delo bi bilo treba več pozornosti posvetiti krepljenju poklicne identitete in samopodobe bodočih socialnih delavk, tej temi bi se lahko bolj posvečali tudi v okviru Prakse in mentorskih srečanj. Več pozornosti bi lahko posvetili tudi temu, kako »delati socialno delo« in ohranjati poklicno identiteto v institucijah, kjer socialno delo ni primarno področje prakse.

7 LITERATURA

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5, 55–68.
- Albers, C. A., & Kratochwill, T. R. (2006). Teacher and principal consultations: Best practices. V C. Franklin, M. Harris, & P. Allen-Meares (ur.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (str. 971–976). New York: Oxford University Press.
- Allen-Meares, P. (2007). *Social Work Services in School*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Allen-Meares, P., Washington, R., & Welsh, B. L. (2000). *Social work services in schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104.
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V Z. Skušek-Močnik (ur.), *Ideologija in estetski učinek* (str. 37–99). Ljubljana: Cankarjev založba.
- Anand, M. (2010). Practising social work in schools: Reflections from Delhi. *Practice: Social Work in Action*, 22(4), 233–244.
- Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families and communities. *Children and Schools*, 26(1), 39–53.
- Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222–234.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, Power and Education*. New York: Routledge.
- Atwool, N. (2018). Challenges of operationalizing trauma-informed practice in child protection services in New Zealand. *Child & Family Social Work*, 24(1), 1–8.
- Bajec, T. (2019). Ovire, s katerimi se srečujemo v superviziji. *Didakta*, 29(203), 48–51.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: a relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586–602.
- Barle Lakota, A. (2008). Od instrumentalne k etični razsežnosti učenja. V G. Čačinovič Vogrinčič, *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor* (str. 73–82). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Barle Lakota, A., & Bezenšek, J. (2006). *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
- Baxter, J. (2011). *Public sector professional identities: a review of the literature*. UK: The Open University.
- Beauchemin, P., & Kelly, M. S. (2009). Adopting a social marketing mind-set in school social work practice. *School Social Work Journal*, 34(1), 61–73.

- Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen: o kulturi slovenskega šolskega prostora. *Vzgoja in izobraževanje*, 15(3), 3–9.
- Bečaj, J. (1999). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 157–174). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Beddoe, L. (2015). Continuing education, registration and professional identity in New Zealand social work. *International Social Work*, 58(1), 165–174.
- Beddoe, L. (2019). Managing identity in a host setting: School social workers' strategies for better interprofessional work in New Zealand schools. *Qualitative Social Work*, 18(4), 566–582.
- Bezić, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 95–107). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.
- Bezić, T., Rutar, B., & Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Biesta, J. J. G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The Teacher-Child relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 49–55.
- Blonsky, H. M., Cox, T., & Pennekamp, M. (2007). *Comprehensive student learning support services: A California educator's toolkit*. Los Angeles: California Association of School Social Workers.
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 273–286.
- Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1998). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20, 219–231.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brighouse, H. (2007). Equality of Opportunity and Complex Equality: The Special Place of Schooling. *Res Publica*, 13, 147–158.
- Bryan, J., & Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2), 149–156.
- Bywaters, P. (1986). Social work and the medical profession: Arguments against unconditional collaboration. *British Journal of Social Work*, 16(6), 661–667.

- Callahan Sherman, M. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*, 38(3), 147–151.
- Canals, J. (1995). Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela. *Socialno delo*, 34(2), 97–107.
- Chata, C. C., & Loesch, L. C. (2007). Future school principals' views of the roles of professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 35–41.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist?. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118–132.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets in America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Coelen, T. (2002). „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. *Neue praxis*, 32(1), 53–66.
- Coffey, M., Dugdill, L., & Tattersall, A. (2009). Working in the public sector: A case study of social services. *Journal of Social Work*, 9, 420–442.
- Constable, R. (2015). The role of the school social worker. V C. R. Massat, M. S. Kelly, & R. Constable (ur.), *School social work – practice, policy, and research* (3–24). Oxford: Oxford University Press.
- Costin, L. (1973). School social work practice: A new model. *Social Work*, 20(2), 135–139.
- Culbert, J. (1916). *Visiting teachers and their activities*. Chicago: Heldman Printing.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bežić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175–191). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). Jezik socialnega dela. *Socialno delo*, 42(4/5), 199–203.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–36). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013a). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 11–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013b). Zavrniti nesprejemljivo, izumiti neznano, ustvariti novo. V N. Šoštarčič (ur.), *Kam plovemo? Premisleki o izhodu iz krize*. Ljubljana: Sanje.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2020). Socialno delo v osnovni šoli: Soustvarjanje podpore in pomoči družinam s številnimi izzivi in preprečevanje socialne izključenosti. *Socialno delo*, 59(2/3), 163–176.
- Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 15–25.
- Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2011). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Černetič, M. (2007). *Management in sociologija organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- D'Agostino, C. (2013). Collaboration as an essential school social work skill. *Children & Schools*, 35, 248–251.
- Dane, B. O., & Simon, B. L. (1991). Resident guests: Social workers in host settings. *Social Work*, 36, 208–213.
- Dent, M. (2017). Perspectives on professional identity: The changing world of a social worker. V A. S. Webb (ur.), *Professional identity and social work* (str. 21–75). London, New York: Routledge.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dolar Bahovec, E., & Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Dragoš, S. (2019). *Enostavna ideja: univerzalni temeljni dohodek*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S., & Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Emprechtinger, J., & Voll, P. (2017). Inter-professional collaboration: Strengthening or weakening social work identity?. V A. S. Webb (ur.), *Professional identity and social work* (str. 137–150). London, New York: Routledge.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselor's roles in developing partnerships with families and communities for students success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1–14.
- Ferjan, M. (1996). *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36, 383–398.
- Franklin, C. (2006). The future of school social work practice: Current trends and opportunities. *Advances in Social Work*, 6(1), 167–181.
- Franklin, C., & Streeter, C. (1995). School reform: Linking public schools with human services. *Social Work*, 40(6), 773–782.
- Franklin, C., Gerlach, B., & Chanmugam, A. (2008). School Social Work. V K. M. Sowers, C. N. Dulmus, & B. W. White (ur.), *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Volume 1, The Profession of Social Work* (str. 205–225). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Frey, A. J., & Dupper, D. (2005). Towards a 21st century model of school social work practice. *Children & Schools*, 27, 33–44.
- Frey, A.J., Alvarez, M.E., Anlauf Sabatino, C., Coble Lindsey, B., Dupper, D.R., Raines, J.C., Streeck, F., McInerney, A., & Norris, M.P. (2012). The development of a national school social work practice model. *Children & Schools*, 34 (3), 131–134.

- Garrett, K. J. (2006). Making the Case for School Social Work. *Children & Schools*, 28(2), 115–121.
- Garrett, K. J., & Barretta-Herman, A. (1995). Moving from supervision to professional development. *Clinical Supervisor*, 13(2), 97–110.
- Gherardi, S. A., & Whittlesey-Jerome, W. K. (2018). Role Integration through the Practice of Social Work with Schools. *Children & Schools*, 40(1), 35–44.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Goren, S. G. (2002). The wonderland of school social work in the schools, or how Alice learned to cope. V R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (ur.), *School social work: Practice, policy, and research perspectives* (str. 53–60). Chicago: Lyceum Books.
- Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T., & Rihter, L. (2010). *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gregorčič Mrvar, P., & Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri - razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 7–12.
- Gregorčič Mrvar, P., & Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 20–27.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B., & Šarić, M. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218–226.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (1999). *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria - from a project to a regular offer. *CEPS journal*, 3(2), 119–134.
- Higgy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The role of school social workers from the perspective of school administrator interns: A pilot study in rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 8–15.
- Hoffman, L. (1994). Reflexive Stance for Family Therapy. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction* (str. 7–24). London: Sage.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Hampshire, New York: Palgrave, MacMillan.
- Howe, K. R. (1989). In Defense of Outcome-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity. *Educational Theory*, 39(4), 317–336.
- Hrženjak, M. (2013). Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju. *Šolsko polje*, 24(5/6), str. 73–90.
- Isaksson, C., & Sjöström, S. (2016). Looking for “social work” in school social work. *European Journal of Social Work*, 20(2), 191–202.

- Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?. *Ethics*, 98(3), 518–533.
- Jurič Rajh, A. (2013). Sodelovanje pedagoga in ravnatelja pri nalogah, opredeljenih v Programskih smernicah za svetovalno službo v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 64(4), 88–106.
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, 132–141.
- Kelly, M. S., Raines, J. C., Stone, S., & Frey, A. (2010). *School social work: An evidence-informed framework for practice*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M.S., Thompson, A.M., Frey, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Cosner Berzin, S. (2015). The state of school social work: Revisited. *School Mental Health*, 7, 174–183.
- Kobolt, A. (1992). Supervizija - modeli spremljanja in pridobivanja izkušenj v času študija in poklicnega dela. V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev* (str. 120–123). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2015). Svetovanje – kompetenca psihosocialnih poklicev. V A. Kobolt (ur.), *Svetovanje v praksi* (str. 9–22). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kodele, T., & Mešl, N. (ur.) (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kodele, T., & Mešl, N. (ur.) (2016). *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kordeš, U., & Jeriček Klanšček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje, *Socialno delo*, 40(5), 275–287.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, 24–35.
- Kustec, K. (2011). Umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu. *Socialno delo*, 50 (1), 27–33.
- Kvaternik, I., & Kodele, T. (2010). Sodelovanje in soustvarjanje. *Socialna pedagogika*, 14(3), 347–362.
- Kvaternik, I., & Kustec, K. (2011). Sodelovanje staršev s šolo. *Socialno delo*, 50(2), 81–89.
- Lawson, H.A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of Interprofessional Care*, 18, 225–237.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33, 209–216.

- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- London, S., & Rodriguez-Jazcilevich, I. (2007). The Development of a Collaborative Learning and Therapy Community in an Educational Setting: From Alienation to Invitation. V H. Anderson, & D. Gehart (ur.), *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that make a Difference* (str. 235–245). New York, London: Routledge.
- Loreman, T. (2009). *Respecting childhood*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Lüssi, P. (1990). Sistemski nauk o socialnem delu. *Socialno delo*, 29(1/3), 81–94.
- Lynn, C.J., McKernan McKay, M., & Atkins, M.S. (2003). School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools*, 25, 197–209.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- McLeod, J. (1993). *An introduction to counselling*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Mead, J. F., & Green, P.C. (2012). *Chartering Equity: Using Charter School Legislation and Policy to Advance Equal Educational Opportunity* [pdf]. Pridobljeno 28. 5. 2021 s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529628.pdf>
- Mednarodna zveza socialnih delavcev. (2014). *Globalna definicija socialnega dela*. Pridobljeno 25.5.2021 s <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, 63(2), 148–155.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Mešl, N., & Kodele, T. (2011). Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči: pogled učiteljic. *Socialno delo*, 50(1), 13–25.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. *Socialna pedagogika*, 18(1/2), 117–137.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija - metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487.
- Milošević Arnold, V., & Poštrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Mithans, M. (2018). Vodstvo šole in participacija svetovalne službe. *Šolsko svetovalno delo*, 22(1), 50–57.
- Mladenović, A. (2016). Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti. *Šolsko polje*, 27(5/6), 95–116.

- Mrvar Gregorčič, P., & Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 38–57.
- Mrvar, P. (2006). Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 57(1), 146–158.
- Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 120–141.
- Oman, M. (2011). Doživljanje institucionalnega nasilja z vidika otrok in mladostnikov, nameščenih v vzgojni zavod. *Socialna pedagogika*, 15(4), 365–382.
- Pask, G. (1992). *Interactions of Actors: Theory and Some Applications*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam.
- Peckover, A.C., Vasquez, M.L., Van Housen, S.L., Saunders, J.A., & Allen, L. (2013). Preparing school social work for the future: An update of SSWers' tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35, 9–17.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pediček, F. (1996). Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. *Šolsko svetovalno delo*, 1(1), 4–8.
- Phillippo, K. L., & Blosser, A. (2013). Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work's past and present. *Children & Schools*, 35, 19–31.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 115–31.
- Poole, F. (1949). An analysis of the characteristics of the school social worker. *Social Service Review*, 23, 454–459.
- Postrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54(3), 269–280.
- Postrak, M. (2018). Dometi socialno konstruktivističnega modela socialnega dela. *Socialno delo*, 57(2), 129–143.
- Postrak, M. (2019). Socialno delo z ranljivimi mladostniki v njihovem prostem času v Sloveniji v obdobju 1975-1990. *Socialno delo*, 58(3/4), 235–254.
- Privošnik, N., & Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 410–419.
- Programske smernice (2008). *Svetovalno delo v osnovnih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rapoša Tajnšek, P. (1996). Profesionalna identiteta socialnih delavk in delavcev in ugled socialnega dela v javnosti. *Socialno delo*, 35(5), 445–450.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Resman, M. (1995). Preventivno in razvojno delo šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 46(5/6), 233–2241.

- Resman, M. (1996). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. V B. Rupar (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (Zbornik s posveta). Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.
- Resman, M. (1999a). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999b). Filozofija šolskega oziroma vrtčevskega svetovanja in svetovalne službe. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 63–65). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999c). Razvojna vloga svetovalne službe. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85–94). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999d). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143–155). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 8–26.
- Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2(2), 7–22.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?. *Sodobna pedagogika*, 58, 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 58(2), str. 6–25.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo-priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 28–41.
- Resman, M., & Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 7–14.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Richard, L. A., & Villareal-Sosa, L. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36, 211–220.
- Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., & Pušnik, M. (2007). *Vpeljevanje sprememb v šole: Priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V S. Slokan, mag. B. Kečanović, & V. Logaj, *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 152–167). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saleebey, D. (ur.) (1997). *The strenght perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Scholar, H., McLaughlin, H., McCaughan, S., & Coleman, A. (2014). Learning to Be a Social Worker in a Non-traditional Placement: Critical Reflections on Social Work, Professional Identity and Social Work Education in England. *Social Work Education*, 33(8), 998–1016.

- Selan, I. (2006). Okviri delovanja ravnatelja slovenske osnovne šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 4(1), 125–146.
- Sherman, M. C. (2016). The school social worker: A marginalized commodity within the school ecosystem. *Children & Schools*, 38(3), 147–151.
- Smith, P. (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge.
- Sobočan, A. M. (2013). *Etika v socialnem delu* (Doktorska disertacija). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.
- Šugman Bohinc, L. (1996). Socialno delo - znanost?. *Socialno delo*, 35(5), 403–405.
- Šugman Bohinc, L. (2003). Pripovedovanje zgodb v socialnem svetovanju in psihoterapiji. *Socialno delo*, 42(6), 377–383.
- Šugman Bohinc, L. (2014). Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 41–48.
- Šugman Bohinc, L. (ur.). (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Šugman Bohinc, L., Rapoša Tajnšek, P., & Škerjanc, J. (2007). *Življenjski svet uporabnika. Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tašner, V., Kos, Ž., & Gaber, S. (2016). Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah. *Šolsko polje*, 27(5/6), 51–73.
- Tower, K. (2000). Image crisis: A study of attitudes about school social workers. *Social Work in Education*, 22, 83–94.
- Trtnik Herlec, A., & Urh, B. (2006). *Udejanjenje otrokovih pravic v kontekstu šole*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., & Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Verbnik Dobnikar, T. (2015). Pot od učiteljice do svetovalne delavke. V A. Kobolt (ur.), *Svetovanje v praksi* (str. 69–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47(3/6), 209–217.
- Videmšek, P. (2020). Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu. *Socialno delo*, 59(1), 99–101.
- Vogrinc, J., & Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršnik, T. (2008). Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 82–98.
- Webb, A.S. (2017a). Matters of professional identity and social work. V A. S. Webb (ur.), *Professional identity and social work* (str. 1–18). London, New York: Routledge.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. V J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (ur.), *Handbook of early childhood intervention* (str. 115–132). New York: Cambridge University Press.

- Whittlesey-Jerome, W. K. (2012). Selling the need for school social workers to the New Mexico Legislature: A call for advocacy. *School Social Work Journal*, 36(2), 44–55.
- Wiles, F. (2013). “Not Easily Put Into a Box”: Constructing Professional Identity. Social Work Education. *The International Journal*, 32, 854–866.
- Wiles, F. (2017). What is professional identity and how do social workers acquire it?. V A.S. Webb (ur.), *Professional identity and social work* (str. 35–50). London, New York: Routledge.
- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (1996). Ur. l. RS 16/07.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3/4), 157–169.
- Žorga, S. (2000). Supervizijski proces. V A. Kobolt, & S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.