

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Neža Terglav

**Kompetentnost svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s
čustvenimi in vedenjskimi težavami**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2022

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Neža Terglav

**Kompetentnost svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s
čustvenimi in vedenjskimi težavami**

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Ljubljana, 2022

ZAHVALA

Najprej iskrena hvala mentorici, doc. dr. Alenki Gril, za vso strokovno podporo, odzivnost, potrpežljivost in usmerjanje pri pisanju magistrskega dela.

Hvala tudi vsem svetovalnim delavkam, ki ste se odzvale moji prošnji za sodelovanje v raziskavi in z menoj podelile svoje mnenje ter izkušnje.

Največja zahvala pa gre vsem mojim najbližjim, ki ste mi ves čas študija in nastajanja magistrskega dela stali ob strani, me podpirali in verjeli vame.

Hvala vsem!

Podatki o magistrskem delu

Ime in priimek: Neža Teržglav

Naslov magistrskega dela: Kompetentnost svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Kraj: Ljubljana

Leto: 2022

Število strani: 191

Število prilog: 3

Število tabel: 4

Povzetek: V magistrskem delu raziskujem kompetentnost svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT). Poleg tega raziskujem, kakšne so razlike in podobnosti dela z učenci s ČVT v osnovni šoli glede na profil svetovalnega delavca (psiholog, socialni pedagog in socialni delavec), ter kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo. V teoretičnem delu najprej predstavim otroke s posebnimi potrebami s poudarkom na skupini otrok s ČVT, nato pišem o svetovalnem delu v osnovni šoli in svetovalnem delu z učenci s ČVT, teoretični del pa zaključim s poglavjem o vplivu epidemije covida-19 na svetovalno delo v osnovni šoli. Empirični del je potekal z izvedbo kvalitativne raziskave. Informacije sem pridobila preko delno standardiziranih intervjujev z devetimi svetovalnimi delavkami, ki so zaposlene na osnovnih šolah po Sloveniji in so po izobrazbi socialne pedagoginje/socialne delavke/psihologinje. V raziskavi sem ugotovila, da se sogovornice v večini počutijo kompetentne na osnovni ravni za delo z učenci s ČVT, nekatere se ne počutijo kompetentne za težje primere ČVT, izrazile so tudi potrebo po novih znanjih in spretnostih za delo s temi učenci in boljši podpori s strani zunanjih institucij. Svetovalne delavke v osnovni šoli običajno prepoznajo ČVT preko pripovedovanja drugih oseb (učitelji, starši, sošolci ipd.), včasih pa o težavah povedo tudi učenci sami. Med prepoznanimi znaki prevladujejo tisti, ki kažejo na eksternalizirane težave, manj pa je prepoznanih znakov internaliziranih težav. Vsak učenec s ČVT je deležen individualiziranega procesa pomoči, ki izhaja iz njegovih potreb, pri tem pa je svetovalnim delavkam na prvem mestu vzpostavitev zaupnega in varnega odnosa, ki temelji na spoštovanju učenca. Svetovalne delavke pri delu uporabljajo široko paleto metod in tehnik, najpogostejša metoda je pogovor. Pri delu z učenci s ČVT svetovalne delavke sodelujejo z njihovimi vrstniki, starši, učitelji in po potrebi tudi z zunanjimi institucijami. Delo z učenci s ČVT v času dela na daljavo je bilo zahtevno, težave v tem času so bile odsotnost osebnega stika in zasebnosti ter nezmožnost empatičnih odzivov. ČVT so se po delu na daljavo povečale, težave so imeli tudi učenci, ki jih prej niso imeli, pri tistih, ki pa so imeli težave že pred tem, so bile te še bolj izrazite. Svetovalne delavke se na začetku zaprtja šol v epidemiji covida-19 niso počutile kompetentne za delo z učenci s ČVT na daljavo. Zaznale so potrebo po dodatni podpori ter boljših in pravočasnih navodilih za delo na daljavo z učenci s ČVT s strani ministrstva.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, čustvene in vedenjske težave, šolsko svetovalno delo, kompetence, epidemija covida-19

Title: The Competency of School Counsellors in Primary Schools for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties

Abstract: In my master's thesis I researched the competency of school counsellors in primary schools for pupils with emotional and behavioural difficulties (hereinafter EBD). Furthermore, I researched the differences and similarities of working with pupils with EBD in primary schools according to the profile of the school counsellor (psychologist, social pedagogue, and social worker) and how working with pupils with EBD went during the COVID-19 pandemic and working from home. In the theoretical part, I first introduce the special needs children, while mostly focusing on the group of children with EBD, while afterwards describing social work in primary schools and social work regarding children with EBD. I conclude the theoretical part with a chapter dedicated to the impact of the COVID-19 pandemic on counselling work in primary schools. The empirical part consists of qualitative research. I gathered the information via partially standardised interviews with nine school counsellors employed in Slovenian primary schools, who are educated social pedagogues/social workers/psychologists. I concluded that the interviewees mostly feel competent enough on a basic level for work with pupils with EBD, whereas some do not feel competent enough for harder cases of EBD, while also expressing the need for new knowledge and skills to work with such pupils and better support from external institutions. School counsellors in primary schools usually recognise EBD after learning about the symptoms from others (teachers, parents, classmates etc.), while sometimes the children themselves tell them about their problems. Among the recognisable signs, those that point to externalised difficulties predominate, but there are less recognisable signs for internalised difficulties. Every pupil with EBD is subject to an individualised helping process which is derived from their needs. Most important to the school counsellors is the establishment of a safe and trustworthy relationship, based on respect towards the pupil. School counsellors use a wide variety of methods and techniques during their work, the most common one being conversation. While working with pupils with EBD, school counsellors cooperate with their peers, parents, teachers and, if needed, external institutions. Working from home with pupils with EBD was difficult, the problem being a lack of personal contact and privacy, and the inability to react in an emphatic manner. EBD have worsened during times of working from home. Even pupils, who have previously not exhibited signs of EBD, did so after. EBD worsened with those, who suffered from them even before the pandemic. After schools closed at the start of the COVID-19 pandemic, school counsellors did not feel competent enough for working from home with pupils with EBD. They recognised the need for additional support, and better and duly instructions from the government regarding remote work with children with EBD.

Key words: special needs children, emotional and behavioural difficulties, school counselling, competences, COVID-19 pandemic

Kazalo vsebine

1.	PREGLED PROBLEMATIKE.....	1
1.1.	Otroci s posebnimi potrebami	1
1.1.1.	Oprelitev otrok s posebnimi potrebami.....	1
1.1.2.	Otroci s posebnimi potrebami in šola	2
1.2.	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.....	3
1.2.1.	Oprelitev otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami	3
1.2.2.	Klasifikacija ČVT	6
1.2.3.	Dejavniki razvoja ČVT	9
1.2.4.	ČVT in šola	12
1.3.	Svetovalno delo v osnovni šoli.....	16
1.4.	Pristopi pri svetovanju	22
1.5.	Svetovalno delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami	25
1.5.1.	Vpliv epidemije covida-19 na svetovalno delo v osnovni šoli.....	28
2.	FORMULACIJA PROBLEMA.....	31
2.1.	Raziskovalna vprašanja	32
3.	METODOLOGIJA.....	33
3.1.	Vrsta raziskave	33
3.2.	Merski instrument.....	33
3.3.	Populacija in vzorčenje	33
3.4.	Zbiranje podatkov.....	34
3.5.	Obdelava in analiza podatkov	35
4.	REZULTATI	37
4.1.	Prepoznavna ČVT.....	37
4.2.	Pojavnost ČVT	39
4.3.	Delo z učenci s ČVT	41
4.4.	Podpora pri delu.....	51
4.5.	Značilnosti profilov.....	53
4.6.	Doživljanje dela.....	56
4.7.	Spremljanje učinkov dela	56
4.8.	Delo v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo	58
5.	RAZPRAVA.....	65
5.1.	Omejitve raziskave in predlogi.....	82
6.	SKLEPI.....	84
7.	PREDLOGI.....	87
8.	UPORABLJENA LITERATURA	89
9.	PRILOGE	95

9.1.	Vodilo za intervju	95
9.2.	Osnovno kodiranje.....	96
9.3.	Transkripti intervjujev.....	129
9.3.1.	Intervju A	129
9.3.2.	Intervju B	136
9.3.3.	Intervju C	143
9.3.4.	Intervju D	148
9.3.5.	Intervju E.....	156
9.3.6.	Intervju F	162
9.3.7.	Intervju G	169
9.3.8.	Intervju H	176
9.3.9.	Intervju I.....	183

Kazalo tabel

Tabela 1.1.: Delež OPP med učenci v osnovni šoli v Sloveniji (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).....	3
Tabela 1.2.: Število učencev (frekvenca) s posebnimi potrebami, vključenih v redne programe, glede na vrsto motnje (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).....	14
Tabela 3.1.: Značilnosti vzorca.....	34
Tabela 3.2.: Primer odprtega kodiranja.....	35

1. PREGLED PROBLEMATIKE

V magistrskem delu se bom osredotočila na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, natančneje na tiste otroke in mladostnike, ki imajo težave v čustvovanju in/ali vedenju. Najprej bom nekaj besed namenila otrokom s posebnimi potrebami, nato pa sem bom osredotočila na skupino otrok in mladostnikov, ki ima čustvene in/ali vedenjske težave. Tematiko posebnih potreb bom povezala z delom svetovalnih delavcev v osnovni šoli, natančneje bom pisala o delu svetovalnih delavcev z učenci s ČVT. Za zaključek pa bom tematiko svetovalnega dela z učenci s ČVT povezala s situacijo epidemije covida-19 in šolanja na daljavo.

1.1. Otroci s posebnimi potrebami

1.1.1. Opredelitev otrok s posebnimi potrebami

Izhodiščno vprašanje je, kako poimenovati in opredeliti »drugačne otroke«. V konceptu segregacije je bila vsa pozornost usmerjena v motnje otroka in prepoznavanje le-teh. Na podlagi motenj se je osebe tudi poimenovalo, npr. slepi in slabovidni, moteni v duševnem razvoju ipd. S tem se je ločevalo med razvojno motenimi otroki in njihovimi vrstniki. Leta 1980 se je uradno pojavil nov termin, in sicer otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) (Opara, 2015, str. 18), ki presega stigmatizirajoče nazive in uporablja poimenovanja, ki so usmerjena na to, kaj posameznik zmore in kaj potrebuje (Opara, 2005, str. 7). Termin OPP spodbuja integracijo in inkluzijo. V ospredju ni bila več motnja, ampak razmišljanje, kako lahko otrokom s posebnimi potrebami pomagamo, kakšne razmere je treba zagotoviti, da bodo ti otroci vključeni in uspešni (Opara, 2015, str. 18). S tem pa otroku omogočimo uresničevanje samega sebe in večjo participacijo v njegovem življenjskem okolju (Opara, 2005, str. 7).

S pojmom OPP zajamemo vse otroke, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo prilagoditve in/ali dodatno strokovno pomoč (Opara, 2015, str. 18). Po Zakonu o usmerjanju OPP (ZUOPP-1, 2011) so otroci s posebnimi potrebami: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

1.1.2. Otroci s posebnimi potrebami in šola

Vse odkar govorimo o vzgoji in izobraževanju »drugačnih« otrok OPP, je prisotno stigmatizirajoče prepričanje, da ti otroci ne sodijo v redne osnovne šole, saj zaradi svoje drugačnosti potrebujejo posebne pogoje ter načine vzgoje in izobraževanja. Prisotno je bilo tudi mnenje, da »drugačni« otroci obremenjujejo in ovirajo učenje »normalnih« otrok (Opara, 2005, str. 11). Tako je bila pri nas kot tudi po svetu med leti 1920 in 1960 v ospredju segregacija (Kavkler, 2008) in z njo povezano ustanavljanje specializiranih vzgojno-izobraževalnih institucij za različne otroke s specifičnimi odkloni od »normalnosti« (Opara, 2005, str. 11). Med leti 1960 in 2000 je bila v ospredju ideja integracije (Kavkler, 2008). Pri nas se je to začelo kazati okrog leta 1970, ko so starši izrazili nestrinjanje in nasprotovanje posebnim šolam, saj so te v nasprotju z vrednotami enakopravnosti, antidiskriminativnosti, enakih možnosti ipd. (Opara, 2005, str. 11–12). Kasneje je sistem posebnega šolanja začel razpadati kar sam, starši so namreč vse bolj pritiskali na posebne šole, jim nasprotovali in svoje otroke vključevali v redne šole. Pri vključevanju OPP v redne šole je šolski sistem spoznal, da ni dovolj usposobljen za delo z učenci s posebnimi potrebami (prav tam). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995) je prinesla prve konceptualne temelje za spremembe. V ospredje je namreč postavila integracijo OPP v redno šolanje (Opara, 2005, str. 11–12). Pred letom 2000 so integracijo in inkluzijo razumeli kot sinonima. Po letu 2000 je prišlo do sprememb (prav tam). Corbett (1999) jasno razmeji ideji integracije in inkluzije. Integracijo opiše kot prilagoditev otroka zahtevam šolskega okolja, inkluzijo pa kot proces vključevanja, ki spoštuje vse razlike in sprejema posebnosti, ki izhajajo iz spola, narodnosti, jezika, družbenega statusa, težav, motenj, pomanjkljivosti, bolezni ipd., s tem pa oblikuje inkluzivno kulturo, sprejemajočo za vse. Pomembna razlika med inkluzijo in integracijo pa je tudi ta, da pri inkluzivno naravnem delu strokovni delavci razmišljajo o tem, kako bi lahko prilagodili svoje delo in poučevanje različnim potrebam ter kako se bodo odzvali na potrebe učencev ipd. (Kavkler, 2008).

Za otroke in mladostnike, ki potrebujejo več prilagoditev in pomoči, kot jim je lahko nudi vrtec oziroma šola, pa se uporablja Zakon o usmerjenju OPP (ZUOPP-1, 2011). Na podlagi tega zakona se ureja usmerjanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in določa načine vzgoje in izobraževanja teh otrok (ZUOPP-1, 2011). V postopku usmerjanja se ugotavlja, kakšne potrebe in primanjkljaje ima otrok ter kakšne prilagoditve in pomoč potrebuje (Opara, 2005, str. 21). Glede na prilagoditve programov otrokovim primanjkljajem Zakon o usmerjenju OPP (ZUOPP-1, 2011) predvideva naslednje programe: program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo; prilagojen program za

predšolske otroke; vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo; prilagojen program vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom; prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom; posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugi posebni programi in vzgojni programi.

Spodnji tabeli prikazujeta delež OPP v osnovni šoli v Slovenji nasploh in delež OPP, ki je vključen v redne osnovne šole.

Tabela 1.1.: Delež OPP med učenci v osnovni šoli v Sloveniji (Statistični urad Republike Slovenije, 2022)

Šolsko leto	Delež (%) OPP med vsemi osnovnošolci	Delež (%) OPP med učenci v rednih programih OŠ
2016/2017	6,92	5,87
2017/2018	7,72	6,60
2018/2019	5,34	4,13
2019/2020	7,00	5,75
2020/2021	8,03	6,79

Glede na statistične podatke lahko razberemo, da se je delež vseh OPP v osnovnih šolah v zadnjem letu nekoliko povečal (za 1 %), pred tem pa je bil razmeroma enak (okrog 7 %, razen v letu 2018/2019 je bil nižji; 5 %). Odstotek otrok, ki so vključeni v posebne programe vzgoje in izobraževanja, je skozi leta razmeroma konstanten (med 1,1 in 1,3 %), kar lahko sklepamo iz primerjave deleža OPP med vsemi osnovnošolci in deleža OPP, ki so vključeni v redne programe osnovne šole (med 6 in 7 %, razen v letu 2018/2019 manj; 4 %) (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).

1.2. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami

1.2.1. Opredelitev otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Po ZUOPP-1 (2011) je ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami tudi skupina otrok s čustveno vedenjskimi motnjami. Z novim Zakonom o usmerjanju OPP (ZUOPP-1, 2011) pa se

je spremenilo tudi poimenovanje te skupine otrok. Pred uveljavitvijo izraza »otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami« je bilo v veljavi poimenovanje »otroci z motnjami vedenja in osebnosti« (Opara, 2011, str. 34). Izraze, kot so zanemarjena mladina, težje vzgojljiva mladina, ubožna mladina, motnje vedenja in osebnosti so danes zamenjali izrazi, kot so ČVT, čustveno vedenjske motnje ipd. (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2010). Še vedno pa različna strokovna področja uporabljajo različno izrazoslovje v povezavi s ČVT. V pravu se uporabljajo predvsem izrazi, kot so delinkvenca, prestopništvo, kriminaliteta ipd. V medicini prevladujejo izrazi motnja vedenja, psihopatija, sociopatija ipd. Zasledimo pa lahko še številne druge izraze, kot na primer disocialno vedenje, moteče vedenje, težave v socialni integraciji, čustvene, vedenjske in socialne težave/motnje, izstopajoče vedenje ipd. (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010; Vec, 2011). Številni avtorji (Kobolt, 2010; Vec, 2011; Vovk Ornik, 2014; Opara, 2015) pa danes v ospredje postavljajo poimenovanje »otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami«, pojem motnje je namreč zamenjal manj stigmatizirajoč pojem težave, saj ima beseda motnja negativno konotacijo. O razlikah med uporabo besede motnja in težava pa pišejo tudi Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 89). Pravijo, da če neko vedenje ali čustvovanje posameznika ne moti njegovega osebnega razvoja in okolice, potem govorimo o težavah. Kadar pa se težave stabilizirajo, pa prerastejo v motnje, ki predstavljajo težavo posamezniku kot tudi njegovemu okolju (prav tam). Kauffman (1977, kot navedeno v Kobolt 2010) še dodaja, da mora otrokovo neprimerno vedenje trajati dalj časa, da ga lahko opredelimo kot motnjo.¹

Tako kot imamo veliko različnih poimenovanj ČVT, imamo tudi veliko različnih opredelitev. Skupno definicijam je, da otrok s ČVT pogosto prihaja v konflikt z okoljem, ki ga obkroža, ob tem pa njegove težave vplivajo nanj kot tudi na okolje (ZUOPP-1, 2011; Zorc Maver, 2010; Vec, 2011; Mikuš Kos, 1991). Zorc Maver (2010, str. 24) čustvene, vedenjske in socialne težave opiše kot nezadovoljivo ujemanje med otrokom in njegovim okoljem, ki prizadene okolje in/ali otroka (prav tam), saj težave negativno vplivajo na otrokovo življenjsko situacijo in njegov razvoj (Mikuš Kos, 1991, str. 103). Podobno opisuje Vec (2011, str. 126), ki pravi, da gre pri motečem vedenju vedno za vedenje v socialni interakciji. Iz tega izhaja tudi glavna značilnost motečega vedenja, in sicer da moteče vedenje v večini primerov ni moteče za tistega, ki ga izraža, ampak za drugo osebo, ki se sreča s tem vedenjem.

¹ V magistrskem delu bom uporabljala izraz ČVT, saj menim, da je ta izraz manj stigmatizirajoč in bolj primeren.

Kljub temu da definicije ČVT niso povsem enotne, se večina avtorjev strinja, da neko vedenje težko definiramo kot moteče, ne da bi upoštevali njegove okoliščine (Pšunder, 2004, str. 64). Dyck (1982, str. 71, kot navedeno v Kobolt, 2010, str. 13) pravi: »Moteno je tisto, kar nas moti.« Glede na to, da ne obstaja otrok nasploh, prav tako otrok s ČVT nasploh ne obstaja. Vsako družbeno in socialno okolje ima namreč svoja pričakovanja, norme, pravila, vrednote in kulturo, ki predstavljajo določene meje med tem, kar je izstopajoče, moteče in težavno v določenem časovnem obdobju (Kobolt, 2010, str. 13). Visser (2003, kot navedeno v Kobolt 2010, str. 95) meni, da je oznaka otroka kot otroka s ČVT dodeljena glede na kulturne norme in ni nekaj, kar obstaja zunaj socialnega konteksta. Podobno pravi Byrne (2010, str. 32, kot navedeno v Marovič, 2018), da so ČVT socialni konstrukt, saj je od socialnih in kulturnih pričakovanj in prepričanj odvisno, kakšno vedenje bo definirano kot težavno.

Svetin Jakopič (2005, str. 397) pa piše še o enem pomembnem vidiku opredelitve ČVT. Pri opredeljevanju slednjega se je treba zavedati, da ni vsak vedenjski odklon znak ČVT, saj gre lahko za popolnoma normalno obliko vedenja, ki se pogosto pojavi v času adolescence. V tem času so namreč pri otrocih in mladostnikih v ospredju potrebe po zabavi, sprostitvi, preizkušanju meja, vznemirjenju, samopotrjevanju ipd. To pa lahko privede do agresije, laži, kraj, vandalizma ipd. To, da neko vedenje označimo kot »normalno«, še ne pomeni, da se nanj ni treba odzivati; oznaka »normalno« vedenje pove samo to, da to vedenje ne predstavlja posebne nevarnosti za normalen razvoj otroka ali mladostnika (prav tam).

Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 89) poudarijo, da kadar govorimo o ČVT, imamo vedno v mislih obe dimenziji, tako čustveno kot tudi vedenjsko, saj nastopata skupaj in sta medsebojno soodvisni. Lahko pa je izrazitejša bodisi čustvena bodisi vedenjska. Obe dimenziji sta povezani s socialnim kontekstom posameznika, z njegovimi preteklimi izkušnjami, sedanjimi pričakovanji, socialnim položajem v različnih socialnih okoljih in doživljanjem lastne umeščenosti. Tako so vedenjski in čustveni odzivi posledica dogajanja v posamezniku in dogajanja v socialnem kontekstu (prav tam).

V prejšnjih Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP, ki so veljali do leta 2015 (Žerovnik, 2004, str. 100) so motnje vedenja in osebnosti opredelili kot intenzivno in ponavljajoče se disocialno vedenje, ki traja dalj časa in se kaže v neuspešni socialni vključitvi. Disocialno vedenje je lahko notranje ali zunanje pogojeno, kaže se kot agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uničevanje tuje lastnine, uživanje alkohola, drog, čustvene težave, pobegi od doma ipd. (prav tam).

Po Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP, ki se uporabljajo danes (Vovk Ornik, 2015, str. 32) se kot otroke s ČVT usmerja otroke, pri katerih so spremembe v čustvovanju in/ali vedenju prisotne dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih ter normativnih vzorcev čustvovanja in/ali vedenja. Navajajo 4 kriterije: »1. intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine; 2. vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev; motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju); 3. pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase); 4. otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (odsotnost izkušenj dobre povezanosti, doživljanje odklanjanja in zavrnitev)« (Vovk Ornik, 2015, str. 32). ČVT se izražajo kot čustvene težave, vedenjske težave ali kombinacija obeh (prav tam).

1.2.2. Klasifikacija ČVT

V Zakonu o usmerjanju OPP (ZUOPP-1, 2011) so opredeljene kategorije, v katere se usmerja OPP. S tem načinom opredeljevanja otrok je še vedno v ospredju kategorialni pristop, ki sledi logiki medicinskega diskurza (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 94). Medicinski diskurz je leta 1989 opredelila Fulcher v monografiji *Onemogočajoče politike? Primerjalno raziskovanje vzgojno-izobraževalne politike in nezmožnosti*. Pri kategorialnem pristopu je pomoč, ki jo otrok potrebuje, opredeljena na podlagi njegove motnje, pomanjkljivosti oziroma ovire (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 94). Namesto kategorialnega pristopa bi se morali usmeriti k socialno participativni paradigmi dela z otroki in mladostniki, saj je skupina otrok s ČVT zaradi kategorialnega pristopa najbolj prikrajšana. V sklopu kategorialnega pristopa učenci s ČVT kljub podpori in individualiziranemu programu ne dobijo spodbudnega in razumevajočega socialnega okolja, kar najbolj potrebujejo. Ti učenci potrebujejo delo na ravni razreda, vključujočo šolsko klimo in okolje, ki ponuja priložnosti za nove izkušnje (prav tam).

Po besedah Kranjčan in Škoflek (2000, str. 168) je skupina otrok s ČVT najmanj enotna. Vsaka ČVT otroka je namreč specifična in ima specifične dejavnike za nastanek, poleg tega pa ne moremo povsem predvideti intenzivnosti pojavljanja težav, saj so le-te odvisne od trenutnega psihofizičnega stanja otroka, senzibilnosti okolja in interaktivnih spodbud okolja (prav tam).

Klasifikacije ČVT ne morejo zajeti individualnih značilnosti posameznika, kot tudi ne značilnosti okoliščin. Kljub kritikam pa so lahko klasifikacije ČVT v pomoč pri procesu spoznavanja in razumevanja otrokovega čustvenega in vedenjskega odzivanja. V pomoč so nam

lahko, da lažje spoznamo, opredelimo in razumemo osnovne značilnosti ČVT in predstavljajo okvir za načrtovanje intervencij (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010). V nadaljevanju bom na kratko opisala nekaj najbolj znanih klasifikacij.

Etiološka klasifikacija disocialnih motenj po Bergantu (1987, kot navedeno v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 101) predpostavlja pet skupin disocialnih motenj: situacijska motnja je motnja, ki nastane kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi; sekundarno peristatična motnja nastane zaradi motenega čustvenega razvoja; primarno peristatična motnja je motnja, ki nastane kot posledica življenja v izrazito zavajajočem okolju, ob disocialnih starših; primarno biološka motnja je posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz ter še zadnja skupina, kamor spadajo razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj, ki so nameščeni v zavode zaradi razvojne ogroženosti, čeprav pri njih ne zasledimo disocialnega vedenja. Bergant (1987, kot navedeno v Kranjčan in Škoflek, 2000, str. 196) etiološko klasifikacijo dopolni še s fenomenološko klasifikacijo motenj: motnje v odnosu do vrstnikov (prepirljivost, vsiljevanje svoje volje, spletkarjenje ipd.), motnje v odnosu do odraslih (laganje, predrznost ipd.), motnje pri delu (izostajanje od pouka, zavračanje učenja ipd.), tatvine (v družini, v šoli, vrstnikom ipd.), beganje in pohajkovanje (beg od doma, avanturizem ipd.), nasilnost (izzivalnost, uničevanje predmetov, fizično nasilje, psihično nasilje ipd.), nastopaštvo (prevarantstvo ipd.) in seksualna neprilagojenost (promiskuiteta, prezgodnji in neprimerni spolni odnosi ipd.).

Poulo in Norwich (2000, kot navedeno v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 104) vedenjske tipe otrok razdelita na tri dejavnike: čustvene težave, nevodljivost in kombinacijo čustvenih težav in nevodljivosti. Med čustvene težave spadajo strah pred neuspehom, slaba volja, pretirana sramežljivost, negativno mišljenje, težave pri sodelovanju, pretirana odvisnost od učitelja, brezzdelje, fizična agresija ipd. Nevodljivost prepoznamo po klepetanju, neprimernem sedenju na stolu, neurejenosti, živčnosti, neubogljivosti, žaljivkah, nemiru, hrupu, ki ga ne povzroča klepet, ampak druge moteče aktivnosti učencev. Kombinacijo čustvenih težav in nevodljivosti pa prepoznamo po kombinaciji simptomov, ki so značilni za čustvene težave in tiste, ki so značilni za nevodljivost (prav tam).

Quay (1979, po Lewis 1987, kot navedeno v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 105) otroke z vedenjskimi motnjami deli v štiri skupine: težko vodljivi otroci (otroci so agresivni, motijo pouk, ne ubogajo, ne sodelujejo ipd.), agresivni otroci (sodelujejo pri delinkventnih akcijah raznih tolp), otroci, ki se nezrelo vedejo (otroci imajo težave s pozornostjo, so pasivni) in boječi otroci (otroci so depresivni, odmaknjeni in nesamozavestni).

Najpogostejša delitev ČVT pa je delitev na težave pozunanjanja in težave ponotranjanja. Težave pozunanjanja se kažejo pri otroku, ki svoje odzive kaže na zunaj na primer v obliki kljubovanja, upiranja ipd. (Holland, Malmberg in Peacock, 2017). Delimo jih na motnje pozornosti/hiperaktivnosti (motnja pomanjkljive pozornosti, motnja hiperaktivnosti, motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti), opozicionalno-kljubovalne motnje in vedenjske motnje. Na drugi strani pa imamo težave ponotranjanja, te so usmerjene navznoter in se kažejo v obliki umika, depresivnih in tesnobnih občutkov ipd. Težave ponotranjanja delimo na anksiozne motnje (specifične fobije, separacijska anksiozna motnja, generalizirana anksiozna motnja, socialna anksiozna motnja in selektivni mutizem), posttravmatske stresne motnje, somatoformne motnje in depresivne motnje (velika depresivna motnja, distimija) (prav tam).

Na dve glavni skupini težav – težave ponotranjanja in težave pozunanjanja pa so ČVT razdeljene tudi v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP (Vovk Ornik, 2015, str. 32). V kriterijih je prva skupina težav opredeljena kot: »Otrok s čustvenimi motnjami (internalizirane/motnje ponotranjanja): značilno je, da otrok doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo ali depresivnost, kar moti psihosocialno delovanje. Oteženo je doseganje nujnih razvojnih nalog, kot je npr. obiskovanje šole, šolsko delo, prostocasne dejavnosti, sprejetost med vrstniki. Značilni so pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije, umik/izogibanje okoliščinam (tudi v šoli), ki sprožajo tesnobo in/ali depresivno razpoloženje.« (Vovk Ornik, 2015, str. 32–33). Druga skupina pa kot: »Otrok z vedenjskimi motnjami (eksternalizirane/motnje pozunanjanja): pri otroku so prisotni primanjkljaji v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij: zmanjšana sposobnost učenja iz izkušenj in sposobnost zavzemanja perspektive drugih oseb v socialnih interakcijah. Zmanjšana je kontrola lastnih impulzov, kar lahko vodi v impulzivne in nepredvidljive vedenjske odzive. V konfliktih težje uvidijo/priznajo svoj delež, krivdo in napake pripisujejo drugim. Značilne so socialno neželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja ali kaznuje, saj je vedenje moteče, kadar ni v skladu s pričakovanji in pravili. Tovrstni odzivi okolja primanjkljaj vzdržujejo in poglobljajo« (Vovk Ornik, 2015, str. 33). Glede na stopnjo izraženosti težav pa ločimo otroke z lažjimi oblikami vedenjskih motenj in otroke s težjimi oblikami vedenjskih motenj. Čustvene in/ali vedenjske motnje pa se lahko izražajo posamezno ali pa v kombinaciji npr. čustvene motnje; lažje vedenjske motnje; težje vedenjske motnje; čustvene motnje in lažje vedenjske motnje ter čustvene motnje in težje vedenjske motnje (Vovk Ornik, 2015, str. 33). Myschker

(2005, kot navedeno v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010, str. 106) k eksternaliziranim in internaliziranim oblikam vedenja dodaja še socialno nezrelo vedenje (težave v koncentraciji, nezrelo vedenje ipd.) in socializirano-delinkventno vedenje (otrok je brez občutka odgovornosti, prisotna je agresivnost, nemirnost, rizično vedenje, brez zavor, napadalnost ipd.).

Škoflek (1989, kot navedeno v Kranjčan, Škoflek, 2000, str. 173) je poskušal združiti različne klasifikacije čustvenih in vedenjskih težav v pet skupin. Prva skupina težav so motnje učne in delovne storilnosti, sem spada zanemarjanje ali zavračanje šole/učenja/dela. Druga skupina težav so disocialne motnje, sem spada izostajanje od pouka/dela, pohajkovanje, beg od doma/šole, tatvine, laganje, avanturizem, agresivnost, upornost zoper avtoritet, pravil, pitje alkohola, uživanje tablet, prepovedanih drog, promiskuitetno vedenje, prostituiranje, delinkventna dejanja in incestni odnosi. Tretja skupina težav so psihogene motnje, sem spada anksioznost, depresija, različne fobije, histerija, glavoboli, bruhanje, motnje spanja, razni tiki, govorne motnje, astmatični napadi, enureza, enkopreza. Četrta skupina so psihoorganski sindromi, sem spada posttravmatski sindrom, postencefalitični sindrom in sindrom minimalne cerebralne disfunkcije. Peta skupina so predpsihotični pojavi, kot na primer avtizem, regresija, zbeganost ipd. (prav tam).

Iz zapisanega lahko razberemo, da ČVT ni mogoče popredalčkati in klasifikacije ne morejo opisati vseh dimenzij, ki jih je potrebno zajeti pri ČVT. Pri svojem delu se lahko na klasifikacije samo naslonimo, v ospredju pa mora biti otrok s svojimi pričakovanji, željami, strategijami in poskusi iskanja povezanosti s sabo kot tudi z okoljem. Pomembno je, da s posameznikom soustvarjamo in sodelujemo, pri tem pa se osredotočimo na posameznikovo biografijo. Posameznika spoznavamo preko njegovih informacij kot tudi iz informacij ljudi, ki so mu blizu (Kobolt, 2011, str. 161–167).

1.2.3. Dejavniki razvoja ČVT

Za duševno zdravje in zdrav psihosocialni razvoj otrok je ključnega pomena celotno življenjsko okolje otroka (Mikuš Kos, 1991, str. 11–13). Med vsemi sistemi in podsistemi, v katere je otrok vključen, je družina ključnega pomena, pomembna pa so tudi vsa druga okolja, kot na primer vrtec, šola, vrstniki, prostočasne dejavnosti, soseščina, strokovne službe ipd. Na podlagi teorije sistemov (Selvini-Palazzoli, 1978) velja, da dogajanje na enem delu sistema vplivajo na dogajanje v drugem delu sistema. Iz tega lahko izpeljemo, da se vsi sistemi med seboj povezujejo in ugodno ali pa tudi neugodno vplivajo drug na drugega (Mikuš Kos, 1991, str. 11–13). O sistemskem in celostnem razumevanju ČVT piše tudi Kobolt (2011, str. 155), ko pravi,

da se je še ne dolgo nazaj otroke s ČVT obravnavalo zgolj iz vidika primanjkljajev v vedenju in čustvovanju, pri tem pa se je pozabilo na to, da posameznik odrašča v specifičnem okolju, ki vpliva na njegovo biografijo. Danes pa je v ospredju zavedanje, da na vsakega posameznika vplivajo interakcije, v katere je vključen, pri tem pa se je pomembno zavedati krožnega vplivanja vseh dejavnikov v otrokovem življenju, ki vodijo do nekega položaja v skupini. S tem razmišljanjem se preseže idejo vzročno-posledičnega vplivanja in se ustvari osnova za koncept soustvarjanja (prav tam).

Dejavnikov, ki vplivajo na nastanek ČVT pri učencih, je veliko, ti lahko delujejo posredno ali neposredno, po navadi pa so med seboj povezani ter prepleteni. Številni avtorji (Mikuš Kos, 1991; Meško, 1997; Tomori, 2000; Svetin Jakopič, 2005; Krajncan in Miklavžin, 2010; Kobolt in Pelc Zupančič, 2010; Kobolt, 2011) dejavnike najpogosteje delijo na: osebne značilnosti, družina, šola, spol in socialno okolje. Kobolt (2011) poleg že naštetih dejavnikov doda še dva dejavnika: značilnosti individualnih biografskih potekov (ločitev, smrt, preselitev, zloraba ipd.) in odpornost posameznika.

V nadaljevanju bom na kratko opisala glavne dejavnike, ki vplivajo na nastanek ČVT. Prvi dejavnik, ki lahko pri otroku pripomore k razvoju ČVT, so njegove osebne značilnosti. Te delimo na tiste, ki so določene z njegovo naravo (npr. impulzivnost, ekstravertiranost, zvišan prag za vznburjanje ipd.) in tiste, ki se razvijejo v interakciji z okoljem (npr. slabša socialna zrelost, potreba po sprejetosti v skupini vrstnikov, nesposobnost za prevzemanje odgovornosti, nizka raven samospoštovanja ipd.) (Tomori, 2000, str. 96–98). Pušnik (1999, str. 77–78) meni, da ima veliko vlogo temperament osebe. Otrok, ki pogosto in intenzivno izkazuje čustva, se negativno odziva na nove situacije in neznane osebe, pogosto ignorira in ne izpolnjuje zahteve staršev ipd., se lahko hitro znajde v težavah in je še bolj občutljiv za pritiske v okolju. Fenwick in Smith (1997, str. 229) kot pomemben faktor razvoja ČVT izpostavljata predvsem nenehne neuspehe, čustveno nesprejetost v okolju in pomanjkanje ustreznega socialnega uveljavljanja, kar lahko vpliva na samospoštovanje. V takšnem primeru se oseba uveljavi in zadovoljuje svoje potrebe na drug način.

Drugi dejavnik, ki pomembno vpliva na osebni razvoj otroka, je družina. Družina je skupina, v kateri poteka primarna socializacija otroka; razvijanje občutka lastne vrednosti, razvoj odnosa do avtoritete, učenje sposobnosti za obvladovanje stresov, oblikovanje vrednostnega sistema, ki usmerja motive, vedenje in ravnanja posameznika (Tomori, 2000, str. 89). Družina je prvi socialni sistem, ki naj bi otroku predstavljala varen kraj za odraščanje, razvoj in učenje življenja v družbi, kar pa ne drži vedno (Hrovat Kuhar, 2015, str. 89). V družini

lahko prihaja tudi do zanemarjanja skrbi za otroka, zavračanja otroka, lahko je prisotno pomanjkanje medsebojnih vezi med družinskimi člani ipd., kar sovpliva na nastanek ČVT (Tomori, 2000; Meško, 1997).

Z namenom boljše predstave o tem, kateri dejavniki v družini so lahko povezani z razvojem ČVT, bom na kratko predstavila ACE študije. Kratica ACE izvira iz izraza »Adverse Childhood Experiences«, kar v slovenščini prevedemo v »obremenjujoče izkušnje v otroštvu«. ACE študije raziskujejo, kako izkušnje iz otroštva do dopolnjenega 18. leta vplivajo na naše odraslo obdobje. Te študije so pokazale na pomen različnih obremenjujočih izkušenj v otroštvu, ki lahko pomembno vplivajo na odraslo obdobje (Adverse Childhood Experiences, b. d., lasten prevod). Obremenjujoče izkušnje so razdeljene v tri skupine: otroška zloraba, zanemarjanje in drugi izzivi v družini. Zlorabo natančneje razdelijo na čustveno zlorabo (žaljenje, ravnanje, ki pri otroku vzbuja strah), fizično zlorabo (porivanje, pretepanje, brcanje) in spolno zlorabo (dotikanje intimnih predelov, prisilen spolni odnos). Med izzive v družini uvrščajo situacije, kjer je eden izmed družinskih članov žrtev fizičnega ali psihičnega nasilja s strani drugega člana; zloraba prepovedanih substanc ali alkohola med družinskimi člani; duševna bolezen med družinskimi člani; ločitev staršev ali razveza; prestajanje zaporne kazni družinskega člana. Zanemarjanje delimo na čustveno zanemarjanje (odsotnost topline, pomoči, podpore, občutka ljubljenosti in pomembnosti) in fizično zanemarjanje (odsotnost varnosti in skrbi za otroka, pomanjkanje hrane ter čistih oblačil) (Felitti idr., 1998, str. 248, lasten prevod). Vse te obremenjujoče izkušnje pa lahko vplivajo na otroka že v času odraščanja ali pa kasneje v odraslem obdobju.

Naslednji dejavnik, ki lahko pomembno prispeva k razvoju ČVT, je šola in predvsem z njo povezana šolska neuspešnost (Tomori, 2000). Za razliko od družine šola otroku ves čas postavlja določene omejitve in zahteve (Svetin Jakopič, 2005, str. 396). Poleg intelektualnih sposobnosti pa se od otrok pričakujejo tudi sposobnosti socialnega prilagajanja, delovne navade, sodelovanje v skupinskem delu, vztrajnost, sposobnost, da se učenci odpovedo svojim trenutnim željam na račun šolskega dela ipd. Običajno pa otroci s ČVT teh sposobnosti nimajo, zato težje sledijo in lahko po določenem času postanejo moteči ter neuspešni. S tem se pri učencu poveča dvom v samega sebe in njegove sposobnosti, to pa hkrati vpliva na občutje odpora do učitelja (prav tam). Mikuš Kos (1991, str. 42–43), na podlagi raziskave Rutter (1979), kot dejavnike, ki lahko mladostnike omejujejo, ovirajo ali zanje predstavljajo tveganja, navaja tudi nizka pričakovanja glede dela in vedenja učencev s strani strokovnih delavcev šole, slabe vedenjske vzorce učiteljev, slabe odnose z učitelji/vrstniki, slabo otrokovo šolsko izkušnjo,

nespoštovanje otrok s strani učiteljev, odsotnost posluha za potrebe otrok, odsotnost dobre discipline in jasnih pričakovanj, odsotnost nagrajevanja, pretirano kaznovanje, slaba organizacijska struktura šole, slabo sodelovanje med starši in šolo, nezmožnost otrok, da dosežejo uspeh in prevzamejo odgovornost ter aktivno sodelujejo pri vsebinah, ki zadevajo šolsko življenje, delovanje šole v smeri, da nastajajo odtujene podskupine učencev ipd. Vedenje, ki ni v skladu s šolskimi pravili, kmalu privede do izključitve mladostnika iz rednega šolanja, s čimer je otrok prikrajšan za socializacijo in povezovanje z vrstniki (Tomori, 2000, str. 103–104). Otrok to pogosto nadomesti z vključevanjem med tiste, ki so, tako kot on, ostali ob robu in ki mu ne dajejo občutka manjvrednosti in nesposobnosti. Ti mladostniki imajo premalo samodiscipline, da bi se ukvarjali z neškodljivimi ali celo koristnimi dejavnostmi (prav tam).

Dodaten dejavnik za razvoj ČVT je socialno okolje – ČVT so povezane z neugodnimi splošnimi gmotnimi in socialnimi razmerami, s kulturno in ekonomsko prikrajšanostjo in s kakršno koli obrobno (Tomori, 2000, str. 104). ČVT pa se povezujejo tudi s spolom mladostnika, pri dečkih je desetkrat pogostejše kot pri dekletih (Tomori, 2000, str. 104). Razlog za te razlike je predvsem v tem, da se dečkom v socializacijskih procesih pogosto posreduje vrednote, kot so pogum, upornost, žilavost, trdnost ipd., pri deklicah pa se spodbuja nežnost, preudarnost in previdnost (Tivadar, 2000, str. 154).

1.2.4. ČVT in šola

Učence s ČVT se usmerja v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (ZUOPP-1, 2011). V postopku usmerjanja v redni osnovni šoli je prav skupina otrok s ČVT najmanj zastopana, najbolj zastopana pa je skupina otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Opara idr., 2010). V obdobju od leta 2005 do leta 2009 so bili glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj najmanj zastopani otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, in sicer s 0,6 %, na drugem mestu so bili slepi in slabovidni otroci in mladostniki (1 %), sledili so gibalno ovirani ter gluhi in naglušni otroci (3 %), nato otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in otroci z govorno jezikovnimi motnjami (5,2 %), dolgotrajno bolni otroci (9,2 %), otroci z motnjami v duševnem razvoju (11,3 %), sledili so otroci z več motnjami (25,4 %), največji delež odločb o usmeritvi pa je bil v skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, in sicer 35,8 % (prav tam). Številni strokovni delavci poudarjajo ravno nasprotno, in sicer da se število ČVT pri učencih povečuje, prav tako pa se povečuje potreba po pomoči učencem s ČVT (Hladnik in

Kobolt, 2011; Gregorčič Mrvar idr., 2020). Številni avtorji (Opara idr., 2010; Hladnik in Kobolt, 2011) opozarjajo na problem visokih kriterijev za usmeritev otroka kot otroka s ČVT. ČVT otrok so namreč redko zelo opazne in izstopajoče, poleg tega pa je tudi okolje premalo občutljivo, da bi jih sploh opazilo, če pa jih že opazi, se prepozno odzove. Opara idr. (2010) menijo, da ravno zaradi visokih kriterijev² ta skupina OPP še vedno ostaja neopažena glede na dejanske razmere. Kot razlog za nizek delež usmerjanja učencev kot otrok s ČVT bi lahko dodali še mnenje komisije, da pri otroku, ki še dozoreva, ne moremo oceniti, ali gre za motnjo oziroma ne, in pa strah pred stigmatizacijo otroka kot otroka s ČVT (Hladnik in Kobolt, 2011). Številni avtorji (Hladnik in Kobolt, 2011; Kobolt, 2011; Vovk Ornik, 2014; Vovk Ornik, 2015; Selko, 2016) poudarjajo, da se ČVT pogosto pojavljajo v kombinaciji z drugimi težavami/primanjkljaji. Tako so lahko učenci usmerjeni glede na druge težave in ne na podlagi ČVT. Učenci imajo pogosto poleg psiholoških in bioloških težav tudi socialne in učne težave. ČVT imajo po navadi učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, tisti, ki imajo težave s pozornostjo in spominom, otroci z govorno-jezikovnimi težavami ipd. Treba se je zavedati posledic usmerjanja otrok s ČVT v druge kategorije, saj ta način dela privede do odsotnosti primerne pomoči in podpore učencem s ČVT. V procesu pomoči se pogosto ne odgovori na njihove dejanske potrebe, ampak je v ospredje postavljena predvsem učna pomoč učencem.

Iz spodnje tabele lahko razberemo aktualne podatke zastopanosti učencev, ki so usmerjeni kot učenci s ČVT v osnovni šoli od šolskega leta 2016/2017 naprej.

² Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP (Vovk Ornik, 2015, str. 32): »1. intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine; 2. vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev; motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju); 3. pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase); 4. otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (odsotnost izkušenj dobre povezanosti, doživljanje odklanjanja in zavrnitev)« (Vovk Ornik, 2015, str. 32).

Tabela 1.2.: Število učencev (frekvenca) s posebnimi potrebami, vključenih v redne programe, glede na vrsto motnje (Statistični urad Republike Slovenije, 2022)

Skupine OPP	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	79	72	72	118	151
Slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije	48	55	20	35	37
Gluhi in naglušni otroci	152	153	59	87	108
Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	866	995	545	917	1.350
Gibalno ovirani otroci	111	101	39	69	89
Dolgotrajno bolni otroci	987	1.093	551	793	965
Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	180	214	208	304	388
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	4.459	4.687	3.022	4.251	5.134
Otroci z avtističnimi motnjami	18	19	3	2	4
Otroci z več motnjami	3.298	4.368	3.050	4.160	4.648
Neznana motnja	68	66	37	55	76
SKUPAJ OPP	10.266	11.823	7.606	10.791	12.950

Iz tabele lahko razberemo, da se število otrok, ki so usmerjeni na podlagi ČVT, povečuje. V šolskem letu 2016/2017 je bilo 1,75 % vseh otrok, ki so bili usmerjeni na podlagi ZUOPP-1 (2011), usmerjenih kot otroci s ČVT. V letu 2017/2018 je bilo teh otrok 1,81 %, v letu 2018/2019 2,73 % in v letu 2019/2020 2,82 %. V lanskem šolskem letu (2020/2021) pa je bilo že 3 % otrok usmerjenih kot otrok s ČVT, vrednost je zares v porastu, predvsem glede na podatke iz leta 2005–2009, ko je bil delež otrok usmerjenih na podlagi ČVT samo 0,6 %. V šolskem letu 2020/2021 pa se je povečalo tudi število vseh OPP, ki so vključeni v redne programe, kar gre lahko pripisati epidemiji covida-19 in šolanja na daljavo (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).

Vedenje je označeno kot neprimerno glede na to, kakšen pomen mu pripiše posameznik, ki ga vedenje zadeva. V šoli je ta posameznik najpogosteje učitelj, ki se mora vprašati, ali je neko neprimerno vedenje problem učenca, ali vedenje neposredno učinkuje tudi nanj in je tako učenčevo neprimerno vedenje tudi njegova težava (Lewis 1997, kot navedeno v Pšunder, 2004).

V raziskavi Magajne idr. (2005, str. 126–127) so raziskovali kompetentnost učiteljev za delo z OPP. Ugotovili so, da se učitelji počutijo najmanj kompetentne za delo z učenci s ČVT in da si na tem področju želijo dodatnih strokovnih usposabljanj. Pri učiteljih v Sloveniji so raziskovali tudi podpiranje koncepta inkluzije OPP (Peček in Lesar, 2006). Avtorici članka sta ugotovili, da se večina učiteljev strinja z vključevanjem OPP v redne šole, vendar so pri tem izpostavili odvisnost od težav, ki jih ima učenec. Prišli pa sta tudi do ugotovitve, da bi več kot 80 % učiteljev v svoj razred raje sprejelo učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z govorno-jezikovno motnjo ali gibalno oviranega, samo slaba polovica učiteljev bi sprejela učenca s ČVT (prav tam).

Haroun in O'Hanlon (1997, kot navedeno v Pšunder, 2004) sta raziskovala vrste neprimernih vedenj, s katerimi se srečajo učitelji v šoli. Opredelila sta osem vrst neprimerne vedenja: pomanjkanje motivacije, klepetanje, nepazljivost, zapuščanje sedežev, povzročanje hrupa, neprimerne šale, ustrahovanje vrstnikov in spraševanje za dovoljenje za zapustitev razreda.

Berkowitz, Hyman in Lally (1984, kot navedeno v Pšunder, 2004) so neprimerno vedenje razporedili v sedem skupin: kljubovanje, nezakonite aktivnosti, uničevanje šolske lastnine, napad ali zloraba, pretepi med učenci, kršitev šolskih pravil in aktivnosti, ki motijo šolsko delo. Na temo neprimernih vedenj učencev in pogostosti le-teh je bilo v Sloveniji opravljenih kar nekaj raziskav. Pšunder (2003) je ugotovila, da je največ neprimernih vedenj zmernih, od tega po pogostosti najbolj izstopa motenje pouka, najbolj moteči pa so neprimerni odnosi. V raziskavah, izvedenih v slovenskih osnovnih šolah, na temo pogostosti in stopnje motečih neprimernih vedenj (Kobolt idr. 2008; Metljak, 2009) so ugotovili, da je na vrhu lestvice po pojavnosti vedenja neosredotočenost na učno snov in nesamostojnost pri učnem delu, sledijo vedenja, ki neposredno zadevajo druge učence – druge učence jezijo, motijo pri delu, jih ustrahujejo ali žalijo, do njih so fizično agresivni. Pogosta so tudi vedenja, ki vključujejo socialno komponento – učenec, ki izziva prepire z drugimi učenci, ima težave pri vzpostavljanju odnosov in druženju z drugimi učenci, drugi učenci ga zavračajo. Poleg težav, ki se pojavljajo v odnosu učenec – učenec pa so težave vezane tudi na učitelje. Pogosto je kljubovanje in kritiziranje učiteljev, predrzno, nesramno in žaljivo vedenje do odraslih. Manj pa je bilo zaznanih težav, vezanih na čustveno komponento – nekoliko bolj so zaznane odmaknjenost

vase, prepisovanje, izbruhi jeze, nezadovoljstvo in nihanje razpoloženja, manj pa je zaznane žalosti med učenci, slabega mnenja o svojem šolskem delu, nezmožnosti predelave lastnega neuspeha, pri zelo malo otrocih pa so svetovalni delavci prepoznali, da imajo »ukoreninjen« strah pred neuspehom. Glede na to, kako motijo določena vedenja pedagoške delavce, so na vrhu lestvice uničevanje opreme, verbalno in fizično nasilje, ugovarjanje odraslim in odvrčanje drugih od dela. Najmanj moteča vedenja pa so internalizirana vedenja, ki se jih navzven ne opazi – odmaknjenost vase, neosredotočenost na snov, nesamostojnost pri šolskem delu ipd. (prav tam). Iz tega lahko sklenemo, da so strokovni delavci v šoli veliko bolj osredotočeni na vedenja, ki se kažejo na viden, očiten in javen način – na eksternalizirana vedenja, pri tem pa se pogosto spregledajo osebnostne in čustvene težave otrok – internalizirana vedenja (Metljak, 2010; Rapuš Pavel, 2010; Kobolt, 2010), kot so brezvoljnost, utrujenost, žalost, črnogledost, učenec je brez interesov, nezainteresiranost za druženje in prostočasne dejavnosti, motnje spanja, glavoboli, zmanjšanje odpornosti ipd. (Mikuš Kos, 1991, str. 51). Prav zato je zelo pomembno občutljivo, čutno in pozorno delo šolskih strokovnih delavcev, o čemer bom pisala v naslednjem poglavju.

Šola je prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del svojega časa, v šoli učenci izrazijo svojo igrivost kot tudi stiske. Pomembno je, da se strokovni delavci v šoli zavedajo možnih stisk učencev, ena izmed stisk so tudi ČVT. ČVT otrok se lahko izražajo doma in/ali pa v šoli. V empiričnem delu raziskave bom raziskovala področje prepoznavne ČVT v šoli, natančneje me zanima, kdo prepozna učence s ČVT, kakšni so znaki ČVT, kakšne so metode prepoznavne ter kako je s pojavnostjo ČVT glede na starost otrok in glede na čas v šolskem letu, ko so te najbolj pogoste. Zanima me tudi, kako se svetovalni delavci v osnovni šoli zavedajo resnosti ČVT in možnosti, da težav ne prepoznajo.

1.3. Svetovalno delo v osnovni šoli

Temeljni cilj svetovalne službe v šoli je optimalni razvoj otrok ne glede na spol, veroizpoved, socialno in kulturno poreklo, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Bečaj, Pečjak in Resman, 2008, str. 5). Glavni namen svetovalne službe je pomoč in podpora vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnih ustanov in šoli sami pri uresničevanju njihovih splošnih in posebnih ciljev. S pomočjo posebnega strokovnega znanja, vzpostavljenega svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomen način se svetovalni delavec vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-

izobraževalnega dela v šoli. Temeljna naloga je, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli (učenci, starši, učitelji, vodstvom) in z ustreznimi zunanjimi institucijami (prav tam).

Delo šolske svetovalne službe lahko po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgojne in izobraževanja (ZOFVI, 2007) opravlja pedagog, psiholog, socialni delavec, defektolog in socialni pedagog. Vsi svetovalni delavci v šoli, ne glede na njihovo izobrazbo, se morajo ravnati po načelu blaginje za otroka, kar pomeni, da vse, kar delajo v šoli, delajo v dobrobit otroka in ne v njegovo škodo, pri tem se otroka ne sme stigmatizirati in mu povzročati neupravičenih stisk in nelagodij (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Vsi udeleženci svetovalnega odnosa morajo v odnos vstopati prostovoljno, to pa sicer ne velja v primeru, ko je ogrožen otrok ali kdo drug. Pogoji za vzpostavitev sodelovanja in nadaljnega dela je zaupanje med udeleženci svetovalnega odnosa (prav tam).

Pomembno pa je tudi sodelovanje med svetovalnimi delavci različnih profilov in po potrebi sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki (npr. svetovalni centri, centri za socialno delo, vzgojne posvetovalnice, zdravstveni domovi, druge socialnovarstvene ustanove in organizacije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, druge organizacije, društva ipd.) (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z zunanjimi institucijami je učinkovito le ob partnerskem sodelovanju obeh strani (Pečjak in Košir, 2012, str. 85). Na eni strani so namreč svetovalci iz zunanjih institucij, ki nimajo dobrega vpogleda v konkretne šolske situacije, v katerih se nahajajo učenci, na drugi strani pa so šolski svetovalni delavci, ki nimajo specializiranih znanj za pomoč pri specifičnih težavah, kot jih imajo svetovalci v specializiranih zunanjih institucijah (prav tam). Pri sodelovanju z drugimi strokovnjaki mora šolski svetovalni delavec ohraniti svojo strokovno avtonomnost na način, da vsak strokovnjak opredeli svoj prispevek v projektu pomoči in ustvarjalno sodeluje z drugimi, pri tem pa ohranja različnosti in posebnosti svojega profila (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Anserello in Sweet (1992, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 50) dodajata pomen sodelovanja med učiteljem in svetovalnim delavcem: sodelovanje temelji na pomoči in podpori učitelju, iz strani svetovalnega delavca, da ta skupaj z učencem reši problem. Temu sodelovanju pravimo posvetovanje, ko svetovalni delavec dela s posvetovancem na reševanju problema učenca, s ciljem, da na specifičen način pomaga tako posvetovancu kot tudi učencu (Dougherty, 1990, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 70). Posvetovanje ima tri udeležence – svetovalec, posvetovanec (po navadi je to učitelj ali starši) in svetovanec (učenec) – pri tem delata dva skupaj z namenom, da bi pomagala tretjemu (Pečjak in Košir, 2012, str. 70–71). Najpogostejša oblika posvetovanja je posvetovanje med svetovalnim delavcem in učiteljem, na

drugem mestu po pogostosti pa je posvetovanje med svetovalnim delavcem in starši. V tem primeru svetovalni delavec pomaga staršem pri osebni rasti otrok in pri njihovi adaptaciji na šolsko in domače okolje (prav tam).

Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019) pišeta, da je sodelovanje s starši pomembna naloga šole. Sodelovanje s starši je raznovrstno, prav tako pa so nosilci povezovanja različni (vodstvo šole, učitelji, razredniki, starši sami, učenci, svetovalna služba, zunanje institucije). Starše je treba povabiti k sodelovanju pri delu šole (povezovanje skupnosti, materialna pomoč, pomoč pri načrtovanju projektov, ustvarjalen pogovor pri roditeljskih sestankih, govorilnih urah, svetu staršev) in k sodelovanju tam, kjer šola in učenec potrebujeta njihovo sodelovanje in pomoč. Veliko težav je namreč rešljivih šele takrat, ko se težave rešujejo skupaj z vsemi udeleženi v težavi. Po navadi govorimo o socialnem delu s starši, premalokrat pa se osredotočimo tudi na socialno delo z družino, ko k sodelovanju v delovnem odnosu povabimo vse člane družine, da prispevajo svoj delež k rešitvi težave (prav tam).

Izhajajoč iz načela interdisciplinarnosti je delo svetovalne službe najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov, ki prihajajo iz istih ali različnih šol/ustanov (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Le timsko delo namreč prinese uspešno vključitev OPP v razred, s tem pa tudi učitelj dobi podporo in pomoč pri delu, saj se ti pogosto počutijo nekompetentne za delo z OPP (Kavkler, 2008, str. 81). Timi so lahko različni, oblikovani so glede na potrebe otroka in učitelja. Naloga tima je, da pomaga vsakemu članu, da učinkovito vključi OPP in zanj oblikuje individualiziran program. Člani tima so: starši oziroma predstavniki družine, učitelj, svetovalni delavec, učiteljev pomočnik, ravnatelj, vrstniki in učenec sam. Tim lahko sodeluje na različne načine, npr. svetovanje učitelju glede specifičnih strategij ravnanja z OPP; skupno delo šolskega tima v smeri prilagajanja kurikuluma, reševanja problemov ipd.; sodelovalno poučevanje, ko poučujeta dva strokovna delavca skupaj; pomoč v razredu; neformalno reševanje težav med učitelji, ki učijo istega učenca npr. izmenjava informacij o učencu ipd.; individualna obravnava zunaj razreda ipd. (prav tam).

Svetovalna služba preko treh osnovnih vrst dejavnosti (dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije) pomaga vsem udeležencem v šoli. Izbor dejavnosti znotraj posameznih vrst pa si oblikuje vsak svetovalni delavec glede na svojo izobrazbo, pri tem pa mora upoštevati aktualne potrebe udeležencev v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Hugh (2002, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 47) našteje dejavnike, na podlagi katerih svetovalci izbere metodo dela z učencem: težave učenca in njegove preference; svetovalčeve izkušnje, sposobnosti in njegova teoretična usmerjenost ter

čas, ki ga imata na voljo in odnos, ki sta ga vzpostavila. Glede na to, da je spekter težav v osnovni šoli, ki predstavljajo povod za svetovanje, izredno širok, je fleksibilen pristop še toliko bolj pomemben (prav tam).

Preko osnovnih vrst dejavnosti svetovalni delavec sodeluje z vsemi udeleženci v šoli na področjih: učenje in poučevanje; šolska kultura, vzgoja, klima in red; telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj; šolanje in poklicna orientacija ter področje socialnoekonomskih stisk. Z izvajanjem vseh treh vrst osnovnih dejavnosti pa zagotovimo celostni pristop, ki je zelo pomemben pri svetovalnem delu, saj je učenec vpet v širok spekter sistemov in podsistemov, ki nanj vplivajo na različne načine (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Svetovalni delavec stopa v stik z učenci preko različnih vrst svetovanja. Pečjak in Košir (2012, str. 94–96) opredelita več vrst svetovanja. Najpogostejša oblika svetovanja učencem je osebno svetovanje. Osebno svetovanje je svetovanje posamezniku, delimo pa ga na svetovanje, ki se začne na lastno pobudo učenca in svetovanje na podlagi napotitve, po navadi s strani učitelja. Na drugi strani pa imamo skupinsko svetovanje, kjer gre za svetovanje skupini oseb, ki imajo sorodno težavo (npr. učenci z vedenjskimi težavami, učenci z motnjami pozornosti ipd.). Poznamo različne vrste skupin, npr. trening skupine oziroma skupine za razvijanje spretnosti, skupine za osebno rast, delovne skupine ipd. Cilj skupin za razvijanje spretnosti je razvijanje spretnosti, ki učencem omogočijo boljšo komunikacijo z drugimi učenci, dosežejo določene izobrazbene standarde ipd. Naloga svetovalnega delavca je, da učence uči npr. bolj sprejemljivih oblik vedenja ipd. Cilj skupin za osebno rast je razvoj medosebnih in socialnih spretnosti. Glavni cilj teh skupin je izboljšanje medosebnih odnosov med člani skupine in izven nje. Svetovanje pa delimo tudi na kurativno in preventivno. Kurativno svetovanje je svetovanje, ki se začne, ko nek problem že obstaja in ga je potrebno razrešiti. Te vrste svetovanja svetovalni delavec ne more načrtovati, zato je pomembno, da je na takšne situacije pripravljen. Na drugi strani pa imamo preventivno svetovanje, ki pa je v šolah prisotno v manjši meri, saj za to obliko svetovanja običajno zmanjka časa. Preventivno svetovanje temelji na predpostavki, da so lahko vzroki za nastanek določenih težav ali za njihovo poslabšanje v okolju – šoli. Ta vrsta svetovanja je še posebej primerna za učno in vedenjsko problematiko (npr. preventivni program za zmanjšanje vedenjskih težav s pomočjo razvijanja socialnih in sodelovalnih spretnosti preko delavnic) (prav tam).

Ne glede na vrsto svetovanja mora svetovalni delavec ustvariti svetovalni odnos z učencem oziroma drugim udeležencem svetovanja (Pečjak in Košir, 2012, str. 107). Za vzpostavitev dobrega delovnega odnosa in vzdušja med učencem in svetovalnim delavcem mora biti

svetovalec empatičen, spontan, naraven, spoštljiv in konkreten (Baker, 2000, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 107). Preko svetovanega odnosa si svetovalni delavec prizadeva vzpostavljati in vzdrževati pogoje za odprto sodelovanje vseh udeleženi v procesu pomoči, na način, ki omogoča nadaljnje sodelovanje tudi po konfliktih med udeleženi (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Pri svetovanju gre vedno za vzajemno interakcijo med svetovalcem in svetovancem (Pečjak in Košir, 2012, str. 159–189). Pomembno je, da svetovalec svetovancu občutek varnosti, spoštovanja in razumevanja. Spretnosti svetovalca delimo na spretnosti usmerjanja pozornosti, spretnosti poslušanja, spretnosti vplivanja, spretnosti opazovanja svetovanca, spretnosti premagovanja nesoglasij in spretnost uporabe molka v svetovalnem procesu. Spretnosti usmerjanja pozornosti se kažejo preko verbalne in neverbalne komunikacije – s sogovornikom lahko komuniciramo tudi z govorico telesa, očesnim stikom, upoštevanjem osebnega prostora, hitrostjo in tonom govora. Spretnosti poslušanja lahko svetovalni delavec pokaže preko neposrednih odgovorov, ki jih poda učencu, vprašanj, spodbud, povzemanja, reflektiranja občutij, sumiranja podatkov in občutij ali pa preko določenih neverbalnih reakcij na povedano. Med spretnosti vplivanja spadajo učinkovita interpretacija, ki omogoča nov pogled na problem učenca in lahko privede do spremembe stališča učenca glede njegovega problema, povratne informacije, dajanje navodil, dajanje informacij ipd. (prav tam).

Baza znanja šolskih svetovalnih delavcev po Openshaw (2008) zajema: razumevanje otrokovega/mladostnikovega razvoja; znanje o značilnostih posameznih razvojnih obdobjih, znanje o posebnem izobraževanju, razvrščanju otrok s posebnimi potrebami in poznavanju posebnih potreb; poznavanje dejavnikov tveganja in varovalnih delavnikov v šoli; sodelovanje s skupnostjo in programi zunaj šole; znanje o oblikovanju in podpori sodelovanja med učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter med šolo in starši ipd. Svetovalni delavec mora poznati razvoj človeka in njegove osebnosti, poznati mora interpersonalne in intrapersonalne odnose, imeti mora znanja o procesih reševanja konfliktov in sprejemanja odločitev, ključno pa je znanje o vzpostavljanju varnega in zaupnega odnosa ter znanje o vodenju svetovalnega procesa (individualno/skupinsko) (prav tam).

Glede na to, da lahko delo šolske svetovalne službe opravljajo posamezniki z različnimi izobrazbami, so tudi znanja delavcev različna, vsi imajo določene prednosti in pomanjkljivosti na posameznih področjih. Prav tako se razlikuje tudi njihovo delo v šolski svetovalni službi. Resman (1999, str. 255–256) je raziskoval delo šolske svetovalne službe in prišel do zanimivih ugotovitev glede posebnosti oziroma značilnosti delovne usmeritve posameznih profilov

svetovalnih delavcev. Ugotovil je, da je za pedagoga značilno predvsem ugotavljanje potreb učencev, zbiranje podatkov in vodenje vaj za razvijanje posameznih veščin učencev. Pedagog se pogosto ukvarja še z redom, klimo in kulturo šole ter išče ideje in predloge za spremembe na tem področju. Poleg navedenega pa pedagog sodeluje tudi z učitelji na način, da jih seznaja s sodobnimi trendi v šolstvu in obdeluje pobude za spreminjanje dela v šoli. Na drugi strani je pri psihologu prav tako v ospredju delo z učencem, natančneje zbiranje in obdelovanje podatkov o učencih. Psiholog je pogosto tudi vodja vaj za razvijanje posameznih veščin pri otrocih in zagovornik njihovih pravic. Velik del njegovega dela je tudi pisanje poročil o učencih za potrebe zunanjih institucij, iskanje in udejanjanje novih idej v zvezi s šolo. Socialni delavec pa se najpogosteje znajde v vlogi pisca poročil za zunanje institucije (npr. za CSD) in v vlogi zagovornika otrokovih pravic. V primerjavi z drugima dvema profiloma je delo socialnih delavcev bolj povezano z aktualnimi težavami učencev, manj pa je pri njih zbiranja podatkov. Socialni delavci imajo pomembno vlogo pri vzpostavljanju sodelovanja s starši, pripravljanja raznih pregledov in poročil o stanju na šoli ter ugotavljanju značilnosti reda, klime in kulture šole (prav tam).

Socialno delo ima pomemben prispevek v šolskem svetovalnem delu. Čačinovič Vogrinčič (2000) in Mešl (2005) navajata pomen koncepta delovnega odnosa (dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, etika udeležnosti, perspektiva moči, znanje za ravnanje in koncept sonavzočnosti) in izvirnega delovnega projekta pomoči v šoli, ki vedno znova omogočita prostor za vsakega posameznika in njegovo enkratnost. Socialno delo v ospredje vedno postavlja učenca kot eksperta iz svojih izkušenj, na drugi strani pa je socialni delavec spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku. Med njima poteka pogovor, dialog, ki pa je lahko usmerjen v želeni izid ali pa v to, da se pogovor nadaljuje. Celotno delo temelji na soustvarjanju med učencem in socialnim delavcem ter pridruževanjem socialnega delavca učencu tam, kjer je on. Pri tem ima osrednjo vlogo upoštevanje otrokovega glasu v lastnem procesu pomoči. Spremenila se je namreč perspektiva iz govora o otrocih k pogovoru z otroki. Glede na to, da socialni delavci nimajo razvite diagnostike, na ta način izstopijo iz pozicije moči, imajo pa pomembna znanja o socialnem delu z družino (prav tam).

Ne glede na izobrazbo je ključ do profesionalnosti evalvacija lastnega dela, saj omogoča, da smo v prihodnje boljši in učinkovitejši. Svoje delo evalviramo tako, da primerjamo načrtovane cilje in rezultate dela na čim bolj kritičen in objektivni način (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Svetovalni delavci stopajo v stik z učenci preko različnih vrst dejavnosti in svetovanja, zato me v magistrskem delu zanima, katere vrste dejavnosti in svetovanja se pojavljajo pri delu z učenci

s ČVT. Glede na moje mnenje, da vsak posameznik ni primeren za delovno mesto šolskega svetovalnega delavca, me zanima, katere spretnosti in znanja svetovalnim delavcem pripomorejo pri delu in kaj jim pri delu predstavlja oviro. Pomembna spretnost svetovalnih delavcev je tudi poiskati pomoč v svojem okolju, zato bom raziskala, kako se svetovalni delavci povezujejo z zunanjimi institucijami. Ključ do uspeha je sodelovanje tako zunaj kot tudi znotraj šole, zato bom raziskovala tudi sodelovanje kolektiva znotraj šole, zanima me, kakšno podporo imajo, kaj bi si še želeli ipd. Velik pomen pri delu ima evalvacija lastnega dela, zanima me, kako svetovalni delavci spremljajo učinke svojega dela, kako opazijo spremembe in po kolikšnem času so vidne spremembe pri učencih s ČVT. Glede na to, da lahko delo svetovalnega delavca opravljajo različni profili, me zanima tudi, kako se razlikuje njihovo strokovno delo z učenci s ČVT.

1.4. Pristopi pri svetovanju

V šolskem prostoru poznamo različne pristope svetovanja. Delimo jih na humanistični, kognitivno-vedenjski in sistemski pristop. Znotraj humanističnega pristopa pa se srečamo s tremi vrstami svetovanja. Prva vrsta je na osebo usmerjeno svetovanje, pri tem pristopu je v ospredju odnos med svetovalnim delavcem in učencem (Pečjak in Košir, 2012). Carl Rogers (2002, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 16–17) je opredelil tri pogoje za svetovalni proces. Prvi pogoj je kongruentnost/pristnost – kar pomeni, da je svetovalec v odnosu pristen, ne prevzame vloge strokovnjaka oziroma nadrejenega, pri tem pa se njegova neverbalna komunikacija sklada z notranjimi občutji. Drugi pogoj je brezpogojno pozitivno sprejemanje, kar pomeni, da svetovalni delavec učenca spoštuje takšnega kot je, ne glede na njegovo vedenje, čustva, stališča ipd. Tretji pogoj pa je empatično razumevanje, kar se nanaša na sposobnost svetovalnega delavca, da razume, kako se počuti učenec in to tudi reflektira (prav tam). Druga vrsta svetovanja je t. i. »gestalt svetovanje«, kjer je v ospredju osredotočenost na »tukaj in zdaj« – na občutja, misli in dejanja v določenem trenutku brez poudarjanja izkušenj iz preteklosti (Pečjak in Košir, 2012). Pri tej vrsti svetovanja učenec celovito sodeluje v svetovanju – fizično, intelektualno, emocionalno in duhovno. Svetovalni delavec mora biti tekom sodelovanja pozoren na vse aspekte sodelovanja – govorica telesa, barva glasu ipd. Za gestalt svetovanje so značilne tehnike praznega stola, igra vlog, tehnika prostih asociacij ipd. Tretja vrsta svetovanja znotraj humanističnega pristopa je svetovanje z vidika transakcijske analize. Ta pristop temelji na treh ego stanjih – starš, otrok in odrasli, iz katerih izhaja ideja, da ima posameznik tri različne načine mišljenja, občutenja in reagiranja na zunanje dražljaje. Temelj sodelovanja v procesu

pomoči pa je razdelan dogovor med svetovalcem in učencem. Namen dogovora je, da se odgovornost za večino dela prenese s svetovalca na učenca in se doseže enakopravnost (prav tam).

Kognitivno vedenjski pristop vključuje vedenjsko svetovanje, kognitivno-vedenjsko svetovanje in nevrolingvistično programiranje (Pečjak in Košir, 2012, str. 16–23). Glavna ideja vedenjskega svetovanja je, da je vedenje naučeno in da ga je možno z učenjem spreminjati. Cilj svetovanja je oblikovanje bolj zdravih vedenjskih vzorcev učenca, spreminjanje njegovega problematičnega vedenja in pomoč pri vzpostavljanju kontrole nad svojim okoljem. Proces sodelovanja se začne z identifikacijo vedenj, ki so za učenca problematična, nato pa svetovalni delavec in učenec skupaj oblikujeta specifične vedenjske cilje in strategije za spoprijemanje s problemom. Svetovalni delavec znotraj vedenjskega svetovanja uporablja različne metode in tehnike pomoči, te pa so zelo strukturirane, usmerjene na problem in prilagojene potrebam posameznika (prav tam). Hough (2002, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 23) navaja naslednje metode, značilne za vedenjsko svetovanje: modeliranje ali učenje z opazovanjem (učenec opazuje reakcije drugih in jih lahko posnema), trening socialnih spretnosti, pozitivno ojačevanje (svetovalec krepi zaželeno oblike vedenja, ob tem pa ignorira nezaželeno vedenje), igra vlog in preizkušanje vedenja, žetoniranje (nagrajevanje želenega vedenja npr. z dejavnostmi, predmeti), trening asertivnosti (naučiti se postaviti zase, kako se spoprijemati z življenjskimi izzivi), relaksacijske tehnike, sistematična desenzitivacija, samopogojevanje vedenja (izhaja iz predpostavke, da so fobični in anksiozni odzivi naučeni in jih je mogoče odpraviti s sproščanjem). Na drugi strani imamo kognitivno-vedenjsko svetovanje, glavna predpostavka tega pristopa je, da so kognitivni procesi povezani z vedenjem in da lahko vplivajo na spremembe v vedenju. Zato svetovalni delavci poleg ocenjevanja vedenja ocenjujejo tudi kognitivne procese učenca. Eden od temeljnih ciljev kognitivno-vedenjskega svetovanja je spreminjanje učenčevih iracionalnih prepričanj, ki vplivajo na njegovo vedenje (prav tam). Bor in sod. (2002, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 32) navajajo nekaj tehnik za spreminjanje iracionalnih prepričanj: uporaba vprašanj, ki učencu pomagajo uvideti iracionalnost svojih prepričanj; pomoč učencu, da se nauči usmeriti pozornost na lastne misli; blokiranje misli; odvrčanje misli na nevtralne dogodke/predmete; sproščanje; uporaba humorja; igra vlog ipd.

Tretji pristop pa je sistemsko/ekosistemski pristop k svetovanju. Znotraj tega pristopa poznamo ekološko teorijo razvoja in sistemsko teorijo. Ekološka teorija razvoja temelji na Brofenbrennerjevi (1979, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 38) teoriji kompleksne

medsebojne povezanosti socialnih okolij posameznika. Poznavanje različnih socialnih okolij, v katerih živi učenec, naj bi pomagalo razumeti njegovo problematično vedenje in odnose z drugimi. Socialne sisteme delimo na: mikrosistem (družina, šola, vrstniki ipd.), mezosistem (predstavlja povezave med različnimi mikrosistemi, npr. šolski in družinski mikrosistem ipd.), ekosistem (širša skupnost, ki na posameznika deluje enosmerno in posredno, npr. šolske reforme ipd.) in makrosistem (na posameznika deluje posredno preko zakonov, vrednot tradicije ipd.) (prav tam). Sistemska teorija temelji na predpostavki, da določenega vedenja ne moremo razumeti izolirano od vedenja drugih, s katerimi je posameznik v odnosu (Selvini-Palazzoli, 1978, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 40–42). Svetovalni delavec v šoli, ki izhaja iz sistemske teorije, pri delu z učenci s ČVT v proces pomoči vključi celoten sistem, v katerem se neko problematično vedenje pojavlja (Pečjak in Košir, 2012, str. 41–42). Če načela systemskega pristopa prenesemo na nivo razreda, je razred celota, vsak učenec v razredu pa z drugimi učenci v razredu tvori takšne odnose, da sprememba pri enem učencu vpliva tudi na druge učence v razredu. K ravnovesju v razredu prispevajo tako mirni in vestni učenci, kot tudi moteči in nemirni, iz tega lahko izpeljemo, da je za ravnovesje v razredu potrebno oboje in so pogosto poskusi pomoči problematičnim učencem neuspešni, saj učenci celotnega sistema po principu negativne povratne zanke preprečujejo, da bi se vedenje spremenilo (prav tam).

Ne glede na pristop, ki ga uporablja svetovalni delavec, pa je vsem skupno, da vzpostavijo zaupen in varen odnos z učencem, ki je osnovan na spoštovanju in aktivnem sodelovanju učenca. Pomembno je, da svetovalni delavci ne oblikujejo predpostavk o učencu, ampak se pridružijo učencu tam, kjer je, pri tem pa previdno uporabljajo jezik, saj vse, kar svetovalec izreče, vpliva na učenca. Tekom sodelovanja je pomembno oblikovanje majhnih in dosegljivih ciljev, saj ti povečajo možnost za proslavljanje uspehov (Pečjak in Košir, 2012, str. 46–47).

Glede na to, da je vsak otrok zase svet, vsak otrok potrebuje pristop, prilagojen njemu samemu. Zanima me, kako se svetovalni delavci zavedajo pomembnosti prilagajanja otroku in kakšne pristope uporabljajo. Menim pa, da je delo z učenci s ČVT še toliko bolj zahtevno, saj lahko določena stvar enemu otroku pomaga, drugemu pa škodi. Zato je zelo pomembno izhajanje iz otroka in participacija otroka v procesu pomoči. Svetovalni delavci pri svojem delu uporabljajo različne metode in tehnike, zato me zanima, katere metode in tehnike uporabljajo pri delu z učenci s ČVT.

1.5. Svetovalno delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Eno izmed področij dela šolske svetovalne službe je tudi delo z učenci s ČVT. Poštrak (2006, str. 3–4) meni, da oseba z nasilnimi dejanji na simboliziran način nekaj sporoča. Sporoča, da se v njegovem življenju nekaj dogaja, kar je zanj neprijetno in ogrožajoče, zato je pomembno, da starši, učitelji, svetovalci in drugi tovrstna sporočila prepoznajo, jih znajo razumeti in se nanje pravilno odzovejo. Podobno pišeta tudi Mrgole in Mrgole (2016, str. 378), ko navajata, da ima vedenje otrok, ki je označeno kot neprimerno, iz njihove strani nek smisel. S takšnim vedenjem otrok poskuša vzpostaviti ravnovesje, ki je bilo ogroženo zaradi različnih vzrokov. Pomembno je, da razmišljamo o tem ravnovesju, ki ga želi otrok ponovno vzpostaviti, in kaj njegovo vedenje sporoča. Takšno vedenje je pogosto klic po varnosti.

Učenci z izstopajočimi čustvenimi in vedenjskimi odzivi potrebujejo podporo in razumevanje ozadja njihovih čustvenih in vedenjskih odzivov (Kobolt, 2010, str. 161–162). Takšen odnos je ključen za zmanjšanje otrokovih strahov, da se bo drugače odzival, da bo spoštoval dogovore in bo vzpostavil zaupanje. Dolgoletno kategoriziranje in opredeljevanje nenavadnih dogajanj pri učencu kot težav, motenj in odklonov iz strani strokovnih delavcev je učenca še bolj stigmatiziralo in poslabšalo njegov položaj. Danes pa v ospredje prihaja celostni model interventnega dela z učenci, ki imajo čustvene in vedenjske težave. Ta model temelji na oblikovanju inkluzivne šolske klime in hkratnega razvoja individualiziranih ter skupinskih programov. Programi morajo biti hkrati usmerjeni v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne in socialne dimenzije in ne samo na učenje. Pogosto se namreč zgodi, da se pri podpori učencu s ČVT usmeri samo na učno pomoč, pri tem pa pozabi na njegove dejanske potrebe in težave. Te strategije dela vključujejo sodelovanje posameznika, socialnega konteksta in celotnega šolskega prostora (prav tam). Podobno navajajo tudi avtorji Skiba, Boone, Fontanini, Wu, Strussell in Peterson (2011, str. 112–129) v prevedenem članku z naslovom Preprečevanje nasilja v šolah. Avtorji menijo, da se je ČVT najboljše lotiti s celostno oblikovanim modelom preventivne discipline, ki predvideva, da v šoli ni ene same učinkovite rešitve, ampak so potrebni ukrepi na treh ravneh. Prva raven je raven oblikovanja varne in odzivne šolske klime; to lahko zagotovimo z izvajanjem raznih programov, npr. na temo preprečevanja nasilja, učenja veščin za razreševanje konfliktov, vrstniška mediacija ipd. Ti programi koristijo vsem učencem in ne le tistim, ki imajo ČVT. Druga raven je zgodnje odkrivanje učencev z večjim tveganjem za ČVT in zgodnje ukrepanje. Strokovni delavci so po navadi najbolj osredotočeni na znake, ki so zelo opazni, ob tem pa spregledajo izključenost, zavrženost, osamitev ipd., ki so lahko povod za razvoj vedenjskih težav. Opozorilne znake pa

je treba razumeti znotraj kompleksnega razvoja otroka in njegovega vedenja. Tretja raven je učinkovito odzivanje na ČVT in krizne situacije. Pomembno je, da ima šola natančno izdelane ukrepe, postopke obravnave in odzivanja na kršenje pravil, ti pa morajo biti skladni s težo prestopka (prav tam).

Želeni izid dela z učencem s ČVT je, da učenec svoja vedenja spremeni in jih na novo osmisli, da pa lahko do tega pride, mora imeti možnost novega učenja in pridobivanja novih izkušenj. To je možno znotraj varnih in trdnih meja, ki jih omogočajo odrasli in vrstniki. Svetovalni delavec mora preko spoštljivega odnosa z učencem soustvariti trdne dogovore in jasne meje, ki bodo predstavljale varen okvir za novo učenje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 165). Model dela po Blumu (2001) poudarja, da je z otrokom, ki ne zna obvladati jeze, treba soustvariti kompleksno učenje. Pomagajoči se mora najprej naučiti prepoznati nemoč otroka pri obvladovanju jeze, nato pa mora otroka naučiti ravnanja z njo. V procesu pomoči se mladostnik nauči prevzeti odgovornost za svoja dejanja in se odločiti, da ne bo ravnal nasilno. Uči se empatije do sebe in do drugih. Dela na tem, da prepozna in sprejme čustva, kot sta strah in žalost, poleg tega pa dela tudi na lastni ranljivosti, tako da sprejme čustva, kot so strah, tesnoba, panika, bolečina ipd. (prav tam). Pokazatelji učinkovite pomoči bi bili novo učenje, spremenjeno vedenje, več samospoštovanja, manj stresa in več moči za obvladovanje življenja (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 167–168).

Svetovalni delavec se pri svojem delu lahko opre na varovalne dejavnike otrok in mladostnikov. Varovalni dejavniki so lahko temperament otroka (prilagajanje na nove okoliščine, občutljivost), otrokove socialne spretnosti, sposobnost poiskati pomoč v svojem okolju, ugoden čustveni odnos z vsaj eno osebo v družini ali zunaj nje, učna uspešnost in dobro počutje v šoli, podpora učiteljev/svetovalnih delavcev/sošolcev (Mikuš Kos, 1997; Domiter Protner, 2011). Kobolt in Pelc Zupančič (2010, str. 76–80) poleg že navedenih podpornih dejavnikov navajata še proaktivno orientacijo (posameznik je prepričan v lastni uspeh in je samoiniciativen), razvit samoregulacijski sistem, sposobnost samokontrole nad mišljenjem, emocijami in vedenjem, vključenost in pripadnost določeni skupini, kognitivne sposobnosti, sposobnost prevzemanja različnih vlog v skupini, dobre intelektualne sposobnosti, širše socialno okolje, družina (otrok dobi izkušnjo povezanosti, zaupanja in sprejemanja, razvije zdravo samopodobo in samozaupanje) ipd.

V družinah, kjer rešujejo probleme s ČVT otrok, so ranljivi tako otroci kot tudi družina sama. Kot pravita Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 169) je družina otroka s ČVT v resnični stiski. Na prvem mestu je osramočenost, ker svojega otroka niso uspeli vzgojiti v skladu z

normami in vrednotami družbe. Poleg tega pa starše skrbi tudi prihodnost njihovih otrok. Starši pogosto nimajo moči, da bi vodili in varovali svoje otroke, zato je pomoč nujna, da se zmanjša občutek osramočenosti in krivde. S tem pa se poveča učinkovitost in moč staršev. Starši sicer delo s socialnimi delavci vidijo kot grožnjo, stigmatizacijo, ponižanje, zato je takšno delo zelo zahtevno ter zahteva čas in prostor (prav tam). Pomembna naloga socialnega dela pri reševanju kompleksnih psihosocialnih težav otrok in mladostnikov z odklonskim vedenjem je vzpostavljanje socialne mreže, ki najprej otrokom in potem tudi vsem udeleženi v problemu omogoči novo učenje in nove dobre izkušnje za spoštovanje sebe in drugih ljudi (Čačinovič Vogrinčič, 2000, str. 77). Glavni cilj je otroku omogočiti novo, boljšo možnost za življenje in razvoj. Zelo pomembno je povezati nosilno mrežo za otroka pomembne ljudi: člane družine, učitelje, sošolce, prostovoljce, delavce ipd. (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 166–170). Socialna mreža otroka je ključni vir pomoči in jo je za uspešno pomoč treba upoštevati. Pri tem se je pomembno zavedati, da to niso samo starši in njegovi najbližji. Socialna mreža otroka je lahko po eni strani vir moči, prijateljstva, samospoštovanja, v nasprotnem primeru pa je lahko vir stresa, pritiskov, izkoriščanja in zlorabe. Zato jo je treba pri vsakem posamezniku posebej raziskati. Glavna naloga socialnih delavcev je odkriti, raziskati in mobilizirati otrokove socialne mreže ali pa soustvariti nove (prav tam). Vrstniki imajo pomembno vlogo pri preprečevanju medvrstniškega nasilja v šoli in spodbujajo občutek varnosti, saj si vrstniki med seboj veliko bolj zaupajo in lažje opazijo določene grožnje. Vrstniki so pomembni tudi zaradi vrstniške mediacije (Košir, 2013, str. 92). Pri slednji se skupina učencev usposobi za izvajanje mediacije – za izvajanje procesa pogajanja, ki temelji na upoštevanju različnih interesov (Kroflič idr., 2011, str. 114). Učenci se naučijo načinov reševanja problemov in raznih komunikacijskih spretnosti. S pomočjo teh znanj pomagajo vrstnikom, ki se obrnejo nanje pri razreševanju morebitnih nesoglasij (prav tam).

V članku Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev (Metljak, 2010, str. 223), so zapisani izsledki raziskave o inkluzivni obravnavi otrok s ČVT. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da se le dobra tretjina svetovalnih delavcev počuti kompetentna za delo z učenci s ČVT. Prav tako se je v raziskavi pokazala izrazita potreba po dodatni podpori svetovalnih delavcev in zunanji pomoči strokovnjakov. O podobnih ugotovitvah piše tudi Zidarič (2013) v svoji diplomski nalogi, kjer je raziskovala timski pristop pri delu z vedenjsko motečimi učenci v osnovni šoli, pri tem pa se je osredotočila tudi na kompetentnost svetovalnih delavk za delo z otroki s ČVT.

Velik del empirične raziskave bo namenjen raziskovanju odnosa med učencem s ČVT in svetovalnim delavcem. Po mojem mnenju je ključnega pomena za sodelovanje vzpostavljen varen in zaupen prostor, kjer otrok dobi občutek sprejetosti, spoštovanja in razumevanja. Vsled tega me zanima, kako svetovalni delavci stopajo v stik z učenci s ČVT, kako vzpostavljajo odnos in ga ohranjajo. Zanima me, kako poteka sodelovanje med učencem s ČVT in svetovalnim delavcem, kakšne so posebnosti sodelovanja, kaj jim pri sodelovanju predstavlja oviro, kdo vse v ta odnos vstopa ipd. Pri delu z učenci s ČVT ne smemo pozabiti na njihovo družino, saj je to prostor, iz katerega otrok izhaja in v katerega se vsak dan znova vrača, iz slednjega izhaja moje zanimanje za sodelovanje šole in staršev. Glede na to, da ni recepta za delo z učenci s ČVT in je potrebno veliko prilagajanja, lastne ustvarjalnosti in angažiranosti, me zanima, kako svetovalni delavci doživljajo svoje delo in koliko se počutijo kompetentne za delo z učenci s ČVT.

1.5.1. Vpliv epidemije covida-19 na svetovalno delo v osnovni šoli

Slovenija je prvič v začetku marca in nato drugič sredi oktobra leta 2020 zaradi covida-19 razglasila epidemijo. Na podlagi Zakona o nalezljivih boleznih (2006) so bili sprejeti ukrepi o zaprtju vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov. Delo učencev in strokovnih delavcev se je tako preselilo v virtualni prostor, kar je prineslo številne nove izzive in spremembe. Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020a) je objavil Priporočila za izobraževanje na daljavo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020b), zapisali so seznam različnih izzivov, s katerimi se lahko srečajo strokovni delavci in kako naj ob izzivu ravnajo. Poleg priporočil za vse strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju pa so objavili tudi nekaj idej za ravnanja svetovalnih delavcev v šoli: šolska svetovalna delavka naj staršem in učencem sporoči, da je na razpolago za pogovor o nekaterih vprašanjih, ki jih prinaša situacija epidemije covida-19, v rednih terminih lahko objavi razna gradiva za pomirjanje, sproščanje, krepitev psihične čvrstosti, premagovanje tesnobe, učence, za katere meni, da je to potrebno, spodbudi k srečevanju v podpornih skupinah na daljavo, svetovalna delavka lahko na daljavo izvaja tudi različne psihosocialne podporne aktivnosti, posebej lahko kontaktira tiste starše in učence, za katere meni, da so še posebej ranljivi ali ogroženi, z raznimi igrami v popoldanskem času pomaga napolniti prosti čas učencev in pomanjkanje socialnih stikov, svetovalni delavec lahko dnevno posname kratek video za učence z raznimi spodbudnimi mislimi, idejami za preživljanje dneva ipd. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020). Šarić in Gregorčič Mrvar (2020) dodajata še nekaj napotkov za delo na daljavo. Pomembno je, da svetovalni delavci z učenci in

straši ohranijo stik in jim dajo vedeti, da so na voljo za pomoč, podporo, pogovor, razbremenitev, krizne intervencije, da imajo informacije o možnostih glede finančne pomoči ipd. Spodbuditi je treba dejavnosti, ki so uporabne v kriznih situacijah, npr. vodene vaje sproščanja, zavedanja telesnih občutkov, čustev in misli, pisanje dnevnika. Svetovalni delavec naj še vedno nadaljuje s predvidenimi vsebinami preventivnih dejavnosti. Pomembno je tudi učenje učnih strategij, samostojnega učenja, razporejanja urnika ipd. Velik problem dela na daljavo pa je tudi motivacija za delo učencev, zato je pomemben razmislek treba nameniti tudi temu, kako povečati občutek povezanosti, kar pripomore k motivaciji. Pri tem lahko pripomorejo tudi starši, ko svoje otroke spodbujajo za šolsko delo. Svetovalni delavci morajo biti pripravljeni govoriti o skrbah glede bolezni in glede ukrepov države. Pri vsem tem pa mora biti svetovalni delavec pozoren tudi nase, poskrbeti mora za lastne potrebe in zmožnosti, preudarno mora deliti svoje zasebne podatke, oblikovati si mora dnevni urnik in mora biti pozoren na lastno počutje. Pomembne so tudi spretnosti individualnega pogovora z učenci preko telefona, kjer mora biti več pozornosti namenjene tonu glasu, glasnosti, barvi glasu, hitrosti govora, ritmu, tišini ipd. Odločilnega pomena za sodelovanje je prvi stik med učencem in svetovalnim delavcem (prav tam).

Svetovalni delavci so bili v času šolanja na daljavo pogosto v funkciji reševanja različnih stresnih in kritičnih situacij, povezanih z dilemami učiteljev, odnosi med odraslimi in otroki, z učnim delom, z vzgojnimi vprašanji ipd. (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020). Svetovalni delavci so bili tisti, ki so lahko otrokom v času epidemije izboljšali bivanje in pomagali osmisliti življenje, saj so bili učitelji obremenjeni s pripravo pedagoških gradiv in s komunikacijo z učenci (prav tam). V raziskavi Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19 (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarić in Jeznik, 2020) so ugotovili, da so imeli svetovalni delavci v času dela na daljavo veliko več dela, to delo je bilo naporno in se jim je raztegnilo čez cel dan. Poudarili so predvsem pomanjkanje osebnega stika, kar je vplivalo na kakovost komunikacije in svetovalnega dela. Nekateri pa so pri tem dodali, da jim je takšno delo predstavljalo izziv, saj jim je to omogočilo pridobivanje novih znanj in spretnosti. Pokazala se je potreba po organizaciji več usposabljanj na temo svetovanja na daljavo, po udeležbi na supervizijskih skupinah, po delu v timih, po večji podpori ministrstva in drugih strokovnih ustanov. Ugotovitve raziskave kažejo tudi, da je prav čas epidemije svetovalne delavce, učitelje in ravnatelje bolj povezal (prav tam).

Janušić (2020) v eseju Leto nemoči izpostavi spregledano področje šolanja na daljavo. Mediji, ministrstvo in vsi ostali odgovorni so si namreč zatiskali oči pred realno sliko šolanja na daljavo.

Opozori na to, da se je v času šolanja na daljavo pozabilo na najrevnejše družine, na učence iz socialno in ekonomsko ogroženih družin, učence na obrobju družbe, na učence, ki potrebujejo učno pomoč, individualno podporo, učence, ki prihajajo iz drugojezičnih družin, učence, ki nimajo svojega kotička doma, niti svoje sobe, pozabilo se je tudi na učence, ki nimajo motivacije in podpore družine. Janušić nazorno prikaže dogajanje v šoli, kjer je sama zaposlena kot svetovalna delavka – delali so vse, kar je bilo v njihovi moči, a so vseeno izgubili stik z nekaterimi učenci, saj so ti nad šolo preprosto obupali, preko telefona/maila/spletnih učilnic namreč niso mogli dobiti tistega, kar bi lahko, če bi pouk vsaj deloma potekal v živo (prav tam).

Slovenski psihologi so vladi poslali odprto pismo z naslovom Breme, ki ga v epidemiji nosijo otroci, je večje, kot si mislimo (Mikuž, Kodrič, Musil, Svetina in Jurišević, 2020). V pismu so opozorili na poslabšanje kakovosti odnosov v družini, negativne učinke večje uporabe elektronskih medijev, povečano tveganje za spletno nasilje in zlorabe, večje tveganje za nasilje v družini, pomanjkanje podpore odraslih izven družine, premalo proste igre in gibanja, manjšo učinkovitost učenja, izključenost iz vrstniških skupin, otežen dostop do svetovalnih služb in strokovne pomoči (prav tam). Pri šolanju na daljavo se je pomembno osredotočiti še na en vidik, in sicer na vidik šole kot varovalnega dejavnika otrok in mladostnikov (Mikuš Kos, 1991). Prav zato je še toliko bolj pomembno, da si izobraževalne ustanove prizadevajo podpreti učence in jim ponuditi pomoč in pogovor. Pomembno se je zavedati, da se bodo posledice epidemije odražale tudi v prihodnosti, npr. v obliki tesnobe, psihične razdražljivosti, anksioznosti, težav v duševnem zdravju, umikanju, izbruhih jeze ipd. (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020).

Čas epidemije covida-19 je imel velik vpliv na šolski sistem, šolanje je potekalo na daljavo, kar je prineslo veliko novih izzivov in prilagajanja nastali situaciji. Zanima me, kako so se svetovalni delavci soočili z izzivi dela na daljavo, kako je potekalo sodelovanje z učenci s ČVT v tem času, kako učinkovito je bilo to sodelovanje in kako kompetentne za ta način dela so se počutili. Ta situacija je bila za vse nova, zato je bila v tem času velikega pomena podpora; zanima me, kakšne podpore so bili deležni svetovalni delavci in kakšno podporo bi v tem času še potrebovali. To je bil čas, ko smo morali vsi stopiti skupaj, se podpirati in verjeti, da bo kmalu bolje, pri tem pa ne pozabiti na otroke in mladostnike, saj je lahko mnogim šolanje na daljavo in sama situacija epidemije covida-19 predstavljala še dodatno stisko.

2. FORMULACIJA PROBLEMA

Na otrokov razvoj vplivajo vsi socialni sistemi in podsistemi, v katere je otrok vključen. Poleg družine je šola najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj otroka in njegovo doživljanje življenja. V šoli lahko otrok izrazi svoje veselje, smeh, igrivost, lahko pa na različne načine izrazi tudi svoje stiske in probleme. Mrgole in Mrgole (2016, str. 378) navajata, da ima vedenje otrok, ki je označeno kot neprimerno, nek smisel. S takšnim vedenjem otrok poskuša vzpostaviti ravnovesje, ki je bilo ogroženo zaradi različnih vzrokov. Pomembno je, da razmišljamo o tem ravnovesju, ki ga želi otrok ponovno vzpostaviti, in kaj njegovo vedenje sporoča. Takšno vedenje je pogosto klic po varnosti (prav tam).

Pomembno je zavedanje, da otroci svoje stiske izražajo tudi na načine, ki niso tako opazni. Menim, da je delo strokovnih delavcev v šoli izjemnega pomena, saj lahko prepoznajo stiske otrok in jim ponudijo pomoč. Sama se bom osredotočila na delo šolskih svetovalnih delavcev, saj so lahko pomemben del podpore učencem s ČVT. Predpogoj za podporo je ustrezna usposobljenost delavcev.

V času študija sem dve leti opravljala prakso na osnovni šoli, kjer sem srečala veliko učencev, ki imajo različne težave doma, v šoli, med vrstniki ipd. Najbolj mi je v spominu ostalo delo z učenci, ki imajo ČVT. Sodelovala sem s svetovalno delavko, ki je delala s temi učenci, delo z njimi je bilo vedno polno izzivov. Večkrat je imela vprašanja in dileme, kako naj postopa v posameznem primeru. Včasih je potarnala, da bi si želela še več znanja in spretnosti za delo z učenci s ČVT. Pri tem je dodala, da ji veliko pomenijo izobraževanja in sestanki z drugimi svetovalnimi delavci po Sloveniji, kjer dobi dodatno znanje, sliši izkušnje drugih in lahko vpraša za mnenje, kako naj ravna. Prav to me je spodbudilo k raziskovanju kompetentnosti svetovalnih delavk v osnovni šoli za delo z učenci ČVT.

Glavni namen moje naloge je raziskati, kako kompetentni so svetovalni delavci v osnovni šoli za delo z učenci s ČVT. Pri tem me zanima, kako prepoznajo ČVT, kakšni so načini dela, spretnosti in pristopi, ki jih uporabljajo pri svojem delu z učenci s ČVT, kako sodelujejo s starši in zunanjimi institucijami, kako kompetentne se počutijo pri delu z učenci s ČVT, katera znanja in spretnosti jim pripomorejo pri delu z učenci s ČVT in kaj bi pri svojem delu še potrebovali. Na temo otrok in mladostnikov s ČVT je bilo izvedenih kar nekaj raziskav, manj pa je raziskav, ki bi se nanašale izključno na kompetentnost svetovalnih delavcev za delo z učenci s ČVT. Raziskave na tem področju bi pripomogle k oblikovanju ustreznih izobraževalnih programov in k organizaciji dodatne podpore svetovalnim delavcem v osnovni šoli.

Kot sem že omenila v pregledu problematike, so v članku Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev (Metljak, 2010) zapisani izsledki raziskave o inkluzivni obravnavi otrok s ČVT. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da se le dobra tretjina svetovalnih delavcev počuti kompetentna za delo z učenci s ČVT. Prav tako se je v raziskavi pokazala izrazita potreba po dodatni podpori svetovalnih delavcev in zunanji pomoči strokovnjakov. O podobnih ugotovitvah piše tudi Zidarič (2013) v svojem diplomskem delu.

V svoji raziskavi pa ne bom raziskovala le kompetentnosti svetovalnih delavk nasploh, ampak se bom osredotočila na tri različne profile svetovalnih delavcev (psihologi, socialni pedagogi in socialni delavci) in primerjala njihovo kompetentnost. Raziskavo bom povezala tudi z epidemijo covida-19 in posledično šolanja na daljavo, kar je prineslo veliko sprememb v šolsko okolje.

Na podlagi zavedanja, kako pomembno je delo šolskega svetovalnega delavca v primeru učencev s ČVT, sem izpeljala glavno raziskovalno vprašanje: Kako kompetentni so svetovalni delavci v osnovni šoli za delo z učenci s ČVT?

2.1. Raziskovalna vprašanja

1. Kako svetovalni delavci v osnovni šoli prepoznajo učence s ČVT?
2. Kakšni so načini dela svetovalnih delavcev v osnovni šoli z učenci s ČVT?
3. Kakšne so razlike/podobnosti dela z učenci s ČVT v osnovni šoli glede na profil svetovalnega delavca (psiholog, socialni pedagog in socialni delavec)?
4. Kakšna je samoocena kompetentnosti svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s ČVT?
5. Kako je potekalo svetovalno delo v osnovni šoli z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo?

3. METODOLOGIJA

3.1. Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna, poizvedovalna in empirična. Kvalitativna, ker osnovno izkustveno gradivo, zbrano z metodo spraševanja, predstavljajo besedni opisi, ki sem jih pridobila od svetovalnih delavcev, zaposlenih na osnovnih šolah po Sloveniji. Zbrane besedne opise sem analizirala na beseden način brez uporabe merskih postopkov (Mesec, Rape in Rihter, 2009, str. 85). Raziskava je poizvedovalna ali eksplorativna, ker želim z intervjuji ugotoviti, kako kompetentni so svetovalni delavci v osnovnih šolah za delo z učenci s ČVT (Mesec, Rape in Rihter, 2009, str. 80). Raziskava je empirična, saj bom s spraševanjem na terenu zbirala novo neposredno izkustveno gradivo (Mesec, Rape in Rihter, 2009, str. 84).

3.2. Merski instrument

Pri raziskavi sem za merski instrument uporabila vprašalnik³, saj sem od sogovornikov želela pridobiti čim več besednih opisov o izbrani tematiki. Oblikovala sem delno strukturiran vprašalnik, tako da so vsi intervjuvanci prejeli podobna vprašanja, vprašanja pa sem po potrebi prilagodila oziroma dopolnila. Vodilo mi je pomagalo pri izvedbi intervjujev. Vsebuje 7 glavnih vprašanj odprtega tipa, ki so podkrepljena s podvprašanji.

3.3. Populacija in vzorčenje

V raziskavi populacijo predstavljajo psihologi, socialni pedagogi in socialni delavci (stvarno), ki so bili v času od sredine januarja 2022 do konca marca 2022 (časovno) zaposleni na mestu svetovalnega delavca v osnovni šoli v Sloveniji (krajevno). Vzorec je neslučajnostni in priročni, obsega devet svetovalnih delavk (Tabela 3.1.). Od tega so v vzorec vključene tri psihologinje, tri socialne pedagoginje in tri socialne delavke, ki so zaposlene na mestu svetovalne delavke v devetih različnih osnovnih šolah po Sloveniji. Svetovalne delavke, izbrane v vzorec, prihajajo iz zasavske, posavske, savinjske in jugovzhodne statistične regije Slovenije. V vzorec sem vključila svetovalne delavke, ki so privolile v sodelovanje in imajo ustrezno izobrazbo. Intervjuvanke sem iskala s pomočjo poznanstev, informacij, ki so dostopne na spletnih straneh osnovnih šol in s pomočjo priporočil intervjuvanih svetovalnih delavk. Tako sem prišla do

³ Vodilo za intervju je priloženo v prilogi 9.1.

svetovalnih delavcev, ki spadajo v populacijo, ki je predmet raziskave (metoda snežne kepe). Značilnosti vzorca so prikazane v spodnji tabeli.

Tabela 3.1.: Značilnosti vzorca

Oznaka intervjuja	Spol	Profil	Delovne izkušnje na področju svetovalnega dela v OŠ	Število učencev v OŠ
A	Ž	Socialni pedagog	10–15 let	350–400
B	Ž	Psiholog	30–35 let	300–350
C	Ž	Socialni delavec	25–30 let	400–450
D	Ž	Socialni pedagog	15–20 let	750–800
E	Ž	Socialni pedagog	1–5 let	100–150
F	Ž	Psiholog	1–5 let	300–350
G	Ž	Psiholog	10–15 let	750–800
H	Ž	Socialni delavec	20–25 let	600–650
I	Ž	Socialni delavec	20–25 let	600–650

3.4. Zbiranje podatkov

Za zbiranje kvalitativnih podatkov sem uporabila metodo spraševanja, natančneje delno standardizirani intervju. S spraševanjem sem pridobila odgovore devetih svetovalnih delavk, ki so zaposlene na različnih osnovnih šolah v Sloveniji. V mesecu januarju, februarju in marcu 2022 sem stopila v stik s svetovalnimi delavkami iz različnih osnovnih šol. Po dogovoru o sodelovanju v intervjuju sem se z vsako intervjuvanko individualno dogovorila, kdaj, kako in kje bo potekal intervju. Intervjuji so potekali od sredine januarja 2022 do konca marca 2022. Spraševanje je bilo ustno. V enem primeru sem intervju opravila preko aplikacije Zoom, ostale intervjuje pa sem opravila v živo, neposredno na delovnem mestu, kjer dela svetovalna delavka. Intervjuji so v povprečju trajali 80 minut. Spraševanje sem začela s predstavitvijo, povedala sem, kakšen je namen moje raziskave in spodbudila sogovornico k temu, da vpraša, ali jo kaj zanima. Iz uvodnega dela sem prešla na vprašanja, zaključila pa sem z zahvalo za sodelovanje. Vsako sodelujočo v raziskavi sem prosila za dovoljenje za snemanje intervjuja, da sem ga lahko kasneje lažje transkribirala in analizirala, vse sodelujoče so privolile. Vse sogovornice sem seznaniła tudi z anonimnostjo, kar pomeni, da bodo podatki uporabljeni zgolj v namen raziskave za potrebe mojega magistrskega dela in da njihova imena ne bodo razkrita.

3.5. Obdelava in analiza podatkov

Pridobljene podatke sem obdelala na kvalitativen način. Po izvedbi intervjujev sem najprej naredila transkripcijo le-teh in jih označila s črkami A, B, C, D, E, F, G, H in I. Transkripte⁴ sem zapisala v pogovornem jeziku. Nato sem vsak transkript razdelila na izjave, ki sem jih označila s črko intervjuja in zaporedno številko (npr. A1). Izjave sem nato najprej odprto⁵ kodirala v obliki tabele, pripisala sem pojme, podkategorije, kategorije in teme. Nato sem naredila osno⁶ kodiranje, kjer sem pojme vseh intervjujev združila po posameznih temah, kategorijah in podkategorijah. Vse to sem urejala v programu Microsoft Word. Na podlagi odprtega in osnega kodiranja sem nato zapisala rezultate.

Tabela 3.2.: Primer odprtega kodiranja

Št. Izjave	Izjava	Pojem	Podkategorija	Kategorija	Tema
A1	<i>V večini primerov te učence prepozna učitelj pri pouku,</i>	Učitelj		Kdo prepozna ČVT	Prepoznavna ČVT
A2	<i>v primeru pa, da je nek učenec zelo problematičen pa me učitelji tudi prosijo, da jih pridem opazovati v razred.</i>	Opazovanje (resnejše težave)		Metode prepoznavne	Prepoznavna ČVT
A3	<i>Opazujem mlajše učence,</i>	Opazovanje (mlajši)		Metode prepoznavne	Prepoznavna ČVT
A4	<i>starejših učencev pa ne opazujem v razredu, ampak jih povabim na pogovor.</i>	Pogovor z učencem (starejši)		Metode prepoznavne	Prepoznavna ČVT
A5	<i>V nekaterih primerih pa učenci prepoznajo ČVT pri sošolcih in o tem povedo razredničarki, ona pa potem meni.</i>	Sošolci		Kdo prepozna ČVT	Prepoznavna ČVT
A6	<i>Na šoli namreč spodbujamo tudi to, da v primeru, ko se učenci med seboj ne morejo sami pogovoriti, da lahko vedno pridejo do mene in bomo skupaj poskušali rešiti problem.</i>	Učenci sami		Kdo prepozna ČVT	Prepoznavna ČVT
A7	<i>V našem primeru je bilo tako, da so nam učenci prišli povedati, da sošolec počne nekaj, kar ni v redu – npr. se samopoškoduje.</i>	Sošolci		Kdo prepozna ČVT	Prepoznavna ČVT
A8	<i>Včasih pa so tudi starši tisti, ki opozorijo na ČVT.</i>	Starši		Kdo prepozna ČVT	Prepoznavna ČVT
A9	<i>So bili že primeri, ko so bili otroci doma težavni, v šoli pa v redu.</i>	Doma drugače kot v šoli		Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT

⁴ Transkripti intervjujev so priloženi v prilogi 9.3.

⁵ Odprto kodiranje je shranjeno v mojem osebнем arhivu.

⁶ Osno kodiranje je priloženo v prilogi 9.2.

A10	<i>Pogosto tudi učitelji na konferencah povedo, da bi bilo dobro se s tem pa tem učencem malo pogovoriti.</i>	Pogovori na konferenci		Metode prepoznave	Prepoznavna ČVT
A11	<i>Najbolj prepoznamo ČVT po vedenju. Se pravi, da je vedenje odstopajoče od pričakovanega,</i>	Izstopajoče vedenje	V šoli	Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT
A12	<i>ne upošteva pravil,</i>	Kršenje pravil	V šoli	Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT
A13	<i>ne more biti pri miru,</i>	Nemir	V šoli	Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT
A14	<i>joče,</i>	Jok	V šoli	Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT
A15	<i>je asocialen,</i>	Socialni umik	V šoli	Znaki ČVT	Prepoznavna ČVT

4. REZULTATI

V tem poglavju bom predstavila rezultate raziskave, ki sem jo izvedla z devetimi svetovalnimi delavkami v osnovnih šolah po Sloveniji. Rezultate analize bom predstavila v osmih tematskih sklopih: prepoznavna ČVT, pojavnost ČVT, delo z učenci s ČVT, podpora pri delu, značilnosti profilov (socialni pedagog, socialni delavec, psiholog), doživljanje dela, spremljanje učinkov dela ter delo v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo. Rezultate bom podkrepila z izjavami sogovornic, ki jih bom zapisala z ležečo pisavo, te pa bom tudi označila.

4.1. Prepoznavna ČVT

Predpogoj za delo z učenci s ČVT je prepoznavna ČVT. V raziskavi me je zanimalo, kdo prepozna ČVT pri učencih, kakšni so znaki ČVT in kakšne so metode prepoznavne.

Kdo prepozna ČVT

Glede na to, da svetovalne delavke nimajo veliko neposrednega stika z vsemi učenci, o ČVT učencev izvedo posredno, preko različnih kanalov. Svetovalne delavke so se strinjale, da najpogosteje ČVT pri učencih prepoznajo učitelji. Skoraj vse so povedale, da ČVT prepoznajo tudi starši in sošolci. Nekaj izmed njih pa je imelo izkušnjo, da so o ČVT potožili učenci sami, ena sogovornica je povedala, da do tega pride predvsem v primeru čustvenih stisk (*Do mene pa pridejo sami tisti učenci, ki imajo težave na področju čustvovanja, samopodobe, učne težave, posledica teh so lahko ČVT. (F5)*). Ena svetovalna delavka je povedala, da je ČVT prepoznala zunanja diagnostika.

Znaki ČVT

Svetovalne delavke prepoznajo širok spekter znakov, pri tem pa so nekatere opozorile na to, da je doma drugače, kot v šoli, da so znaki pri mlajših drugačni, kot pri starejših in da so razdeljeni v dve ekstremni skupini.

Svetovalne delavke so naštele široko paleto znakov v šoli, tako čustvenih kot tudi vedenjskih. Skoraj vse so kot znak za ČVT navedle socialni umik (zaprti vase) (*Otroci so bolj zaprti, tihi, mirni, skriti v ozadju, plašni. (C6)*), konfliktnost in agresivnost. Znaki ČVT, ki jih je omenilo več svetovalnih delavk, so še samopoškodovalno vedenje, jok, izostajanje od pouka, motenje pouka (*oglašanja v razredu, motenje pouka. (E20)*), izstopajoče vedenje, kršenje pravil, težave pri vzpostavljanju odnosov, težave pri regulaciji čustev, upad uspeha, nemir, iskanje pozornosti na neustrezne načine, igranje klovna v razredu, nedelo, strah pred šolo, zelo odprti učenci,

nemotiviranost, težko sledenje pouku in slabo fizično počutje. Nekatere pa so govorile o naslednjih znakih: odtujevanje stvari, laganje, odpor do šole, previsoka pričakovanja, nespečnost, osamljenost, panični napadi, iskanje pozornosti pri učiteljih, strah pred izpostavitvijo pred razredom (*/.../ da se otrok ne upa izpostaviti pred razredom, težave ima pri odgovarjanju pred razredom, dvigniti roke, (F11)*), motnje hranjenja, izkrivljena samopodoba, neprimeren odnos do učiteljev, šibke socialne veščine, sprememba vedenja, izogibanje pouku, egoističnost in žalost; žalost je izpostavila svetovalna delavka na prilagojenem programu. Dve svetovalni delavki sta našteali še nekaj znakov, ki jih zaznajo starši doma; to so odpor do šole, dihalna stiska, socialni umik, nezainteresiranost.

Metode prepoznave

Svetovalne delavke so povedale, da se po prepoznavi znakov ČVT poslužujejo pogovora z učencem, ena je izpostavila, da je to predvsem v primeru starejših učencev. Mlajše učence opazujejo v razredu (*Pri mlajših grem v razred opazovat, kako učenec funkcionira. (A54)*), ena sogovornica je izpostavila, da opazuje predvsem v primeru resnejših težav. Pri prepoznavi pa so lahko pomembne tudi informacije iz vrtca. Nekaj svetovalnih delavk sodeluje z vrtcem predvsem v obliki skupnih sestankov pred vpisom otrok v šolo, kjer jim vzgojiteljice povedo o določenih značilnostih otrok, ki se vpisujejo, podajo jim nasvete za razvrščanje v razrede (*/.../ pa če nam povedo, da nekateri otroci ne vplivajo dobro drug na drugega, to upoštevamo, drugega sodelovanja pa niti nimamo. (C45)*), v primeru večjih težav predstavijo tudi način, kako so delale z otrokom. Nekatere svetovalne delavke menijo, da je otrok ob prihodu v šolo nepopisan list in upoštevajo usmeritve vzgojiteljic le v primeru, da gre za hujše težave. Ena je še dodala, da lahko upoštevanje predhodnih informacij vodi v prehitro etiketiranje učencev s strani učiteljev. Dejstvo je tudi, da mlajši otroci še niso usmerjeni na podlagi ČVT.

Sodelujoče so naštele še naslednje metode prepoznave: pogovor o karierni orientaciji, pogovori na konferenci, izpoved otroka pomembni osebi v šoli, sprotno vpisovanje opažanj učiteljev v E-asistenta, obvestilo mladinskega centra in SOS točka na hodniku (*Imamo tudi SOS točko na hodniku, to je mesto, kjer se izmenjujemo različne strokovne delavke in tja lahko vedno pridejo učenci, v kolikor imajo kakšno težavo ipd., iz tega mesta pa lahko tudi me opazujemo ČVT. (I8)*). Svetovalna delavka, ki je usmerjena v delo z učenci na prilagojenem programu, je povedala, da so del prilagojenega programa tisti učenci, ki že imajo odločbo lažja/zmerna/težka duševna motnja, poleg tega pa so prisotne še ČVT.

Problemi prepoznavne

Pri vsakem delu pa pride tudi do določenih težav. Svetovalne delavke so kot slednje pri prepoznavi izpostavile pozornost samo na vedenjske znake (*Učitelji povedo o učencih, ki imajo pripombe, o tihih učencih pa ne govorijo /.../ (F19)*), kar privede do tega, da se čustvene težave spregledajo. Problem je tudi odsotnost pozornosti vseh učiteljev, odsotnost stika razrednika z vsemi učitelji in to, da se čustvene težave težko prepozna. Nekatere so kot problem prepoznavne navedle še težko prepoznavne oziroma sploh neopazne znake, pripisovanje krivde za težave samemu sebi (učenci), nenaden pojav težav, fantje ne govorijo o čustvenih težavah, mlajši ne povedo o stiskah, težave se pojavljajo samo doma in so prepoznane prepozno. Hkrati ŠSD⁷ nima stika z učenci in tako nima možnosti neposredno prepoznati ČVT.

4.2. Pojavnost ČVT

V raziskavi me je zanimala tudi pojavnost ČVT. Svetovalne delavke so pogosto omenile, da prevladujejo učenci s kombinacijo težav na način, da ima učenec več težav in ne samo ČVT. Ena sogovornica je poudarila, da se ČVT razvijejo kasneje poleg drugih težav, vendar se odločba takrat ne spreminja, ista sogovornica pa je povedala, da ČVT pogosto izzvenijo v prilagojenem programu. Sogovornice so povedale, da so glede pojavnosti razlike med generacijami, več čustvenih težav imajo starejši, več vedenjskih težav je med mlajšimi, vse več pa je tudi težjih oblik ČVT. Več svetovalnih delavk je povedalo, da se čustvene težave in vedenjske težave med seboj prepletajo (*Običajno vedenjske težave niso izolirane od čustvenih, menim, da so čustvene težave neka podlaga, gredo z roko v roki. (G5)*) in da komisija redko opredeli otroka kot otroka s ČVT.

Pojavnost glede na starost

Zanimalo me je, kdaj (glede na starost) se pri učencih začnejo izražati ČVT. Več svetovalnih delavk se je strinjalo, da pojavnost ČVT ni pogojena s starostjo, da se ČVT pojavljajo pri različnih starostih in da imajo lahko učenci težave v vseh starostnih skupinah. Sogovornice so naštele nekaj starostnih obdobj, ko se po navadi začnejo izražati ČVT. Največ jih je mnenja, da se začnejo težave izražati ob vstopu v šolo (*To se vidi že kmalu, da imajo otroci težave zlasti, če otroci te težave prinesejo s seboj, da niso pogojene s šolskim okoljem, se pravi, da niso trigerji šolske situacije, zadolžitve, izpostavitve ipd. (B25)*), ena je izpostavila, da je to pogosto predvsem pri težjih primerih. Več jih meni, da se težave pojavijo že v vrtcu in se v šoli samo

⁷ ŠSD je okrajšava za šolsko svetovalno delavko.

stopnjujejo, ena pa je povedala, da se predvsem čustvene težave začnejo izražati proti koncu šolanja. Izpostavile so tudi razvojno obdobje pubertete (*/.../ ali pa šele v 8. in 9., ko je najstništvo in je zelo intenzivno obdobje. (E23)*), saj menijo, da se takrat pogosto začnejo izražati ČVT.

Pojavnost glede na situacije

Zanimalo me je tudi, kdaj v šolskem letu so ČVT najbolj pogoste. Sogovornice so naštele raznolike situacije in različne prehode v življenju otrok, ko so ČVT najbolj pogoste. Največkrat je bil omenjen prehod iz razredne na predmetno stopnjo (*Je pa tudi to, da so od 1. do 5. razreda bolj vodeni iz strani enega učitelja, ves čas so v eni učilnici, nekdo bdi nad njimi, potem v 6. razredu pa se vidi, koliko je samokontrole in koliko je ni. Potem se menjajo učitelji, hodijo iz razred v razred, ko morajo pokazati več zrelosti, kako so samostojni, potem pa se pokaže, kdo je na tem področju šibek. (D45)*), sledil je prehod iz vrtca v šolo, nekatere pa so izpostavile tudi združitev učencev iz matične in podružnične šole ter prehod učencev iz rednega programa na prilagojen program. V primeru mlajših učencev je pogosta tudi šolska neprilagojenost, na kar sta opozorili dve svetovalni delavki, ki sta nezrelost ob vstopu v šolo, prezgodnje všolanje in več obveznosti v šoli navedli kot dejavnike, ki vplivajo na razvoj ČVT.

Najpogostejša stresna situacija v šoli, ki vpliva na pojav ČVT, je po mnenju svetovalnih delavk ocenjevanje (*Pri starejših so ČVT najpogostejše takrat, ko so pod stresom, na primer, ko je obdobje pred konferenco, ko je največ pridobivanja ocen. (A32)*), kar so izpostavile vse svetovalne delavke, razen svetovalna delavka na prilagojenem programu, ki je povedala, da pri njih ČVT niso povezane z ocenjevanjem. V času ocenjevanja so bolj pogoste čustvene težave, na pojav ČVT glede na opažanja svetovalnih delavk vpliva tudi neuspeh v šoli (v prilagojenem programu težave izzvenijo) in previsoka pričakovanja ter nepredvidljive situacije. Poleg šolskega stresa so kot dejavnik za razvoj ČVT navedle tudi druge stresne situacije v življenju otroka, osebne težave, situacije v okolju (vplivajo predvsem na čustvene težave), več obremenitev (to vpliva predvsem na čustvene težave) in nesprejetost v družbi, kar velja predvsem za starejše učence.

Sogovornice so naštele kar nekaj situacij v družini, ki vplivajo na pojav ČVT. Najpogostejši dejavnik so stiske in tragedije znotraj družine, sledi vzgojna nemoč staršev (*vzgojne nemoči staršev in se to kaže. Včasih ni vzrok samo v šoli, ampak dostikrat tudi doma. (F49)*), družinska dinamika, nasilje v družini in odsotnost podpore družine.

Skoraj vse svetovalne delavke so se spomnile tudi določenih obdobj v šolskem letu, ko je ČVT pri učencih več. Več kot polovica sogovornic je povedala, da je več ČVT po delu na daljavo, nekatere pa so še dodale, da je več težav po pogovornih urah, pred novim letom in pred zaključkom šolskega leta. Nekatere opažajo, da je več težav pred počitnicami, medtem ko druge pravijo, da je več težav po počitnicah. Sogovornice so navedle še primere, ko so težave povezane z osebnostno strukturo, s psihiatrično diagnozo in z motnjami avtističnega spektra. Dve svetovalni delavki sta pomislili tudi na letni čas, ki vpliva na pojavnost ČVT – po njunem mnenju je to pomlad (*In potem takole na pomlad marec-april je vedno en sunek nove energije, ki gre včasih tudi v negativno. Takrat ni toliko ocenjevanja, je pa veliko bolj čustveno. (E25)*).

4.3. Delo z učenci s ČVT

Osrednja tema pričujoče raziskave je delo svetovalnih delavk z učenci s ČVT. Zanimalo me je, kakšni so načini dela z učenci s ČVT, kako poteka sodelovanje, katere spretnosti/pristope uporabljajo svetovalne delavke pri svojem delu, kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT kot pri delu z drugimi učenci in kako v delo vključujejo vrstnike. Zanimalo pa me je tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami in s starši učenca.

Postopek usmerjanja (težji primeri)

Učenci v osnovnih šolah, ki imajo ČVT, so lahko usmerjeni ali pa tudi ne. Postopek usmerjanja se po mnenju sogovornic uvede za težje primere (*Pri nekaterih otrocih pa so ČVT bolj resne, v tem primeru pa učenca usmerimo v postopek usmerjanja ... (A67)*) za otroke, ki potrebujejo dodatno pomoč, imajo dolgotrajne težave, imajo potrebo po intenzivnem delu ali pa pri dotedanjem delu ni bilo napredka. Ena sogovornica je izpostavila, da gredo v postopek usmerjanja v primeru učnih težav. Pred uvedbo postopka usmerjanja imajo lahko učenci že določene prilagoditve ali pa pomoč, nekatere sogovornice so v pogovoru omenile, da so učenci pred uvedbo postopka vključeni v individualno in skupinsko pomoč, da delajo po nekem načrtu, da delajo po kontinuumu pomoči oziroma izvirnem projektu pomoči znotraj šole. Ravno nasprotno pa je ena svetovalna delavka povedala, da v težjih primerih ne delajo po kontinuumu in gredo takoj v usmerjanje.

Svetovalne delavke so v pogovoru pozornost namenile tudi korakom postopka usmerjanja, skoraj vse so povedale, da je najprej potrebno diagnosticiranje učenca zunaj šole (*V tem postopku strokovnjaki pregledajo otroka (psiholog, defektolog, zdravnik) /.../ (C37)*), sogovornice na treh šolah opravljajo diagnosticiranje tudi znotraj šole, ena sogovornica je

izpostavila, da znotraj šole opravijo osnovno diagnosticiranje, ostalo pa zunaj. Nekatere so govorile še o nadaljnjih korakih, za pridobitev odločbe je treba oddati zahtevek za usmeritev na komisijo, v večini primerov to oddajo starši. K zahtevi morajo priložiti še poročilo o otroku s strani svetovalne službe, z njim morajo opraviti intervju, ena sogovornica je dodala, da se naredi tudi družinska anamneza. Nato sledi odločitev komisije, na podlagi katere otrok dobi ustrezno pomoč, potem pa je odgovornost na šoli, da se ravna po odločbi.

Delo z učenci

Načini dela

Otrokom, ki imajo ČVT, se ponudi pomoč znotraj šole, lahko pa se uvede tudi postopek usmerjanja. Skupaj presodijo, ali je potrebna zunanja obravnava ali lahko pomagajo znotraj šole. Več sodelujočih je povedalo, da se najprej za učenca oblikuje načrt pomoči, po katerem v nadaljevanju tudi delajo. Dve sogovornici sta izpostavili, da oblikujejo načrt pomoči z učencem, ena od njiju je še dodala, da je to običajno v primeru težjih težav. Ena svetovalna delavka pa je na to temo dodala, da je potrebno premišljeno načrtovanje korakov šolske svetovalne službe v primeru, ko zaznajo neke težave. Več sogovornic se je strinjalo, da je v vseh primerih potrebno hitro ukrepanje. Večina svetovalnih delavk se z učenci s ČVT (usmerjeni/neusmerjeni) kontinuirano srečuje, nekaj jih je izrazilo, da se srečujejo po potrebi, ena je izpostavila, da z učenci, ki niso usmerjeni, ne dela veliko, ker to ni njena naloga in nima časa. Ena svetovalna delavka je povedala, da nima kontinuiranega dela z učenci, nekaj sogovornic pa ima prakso, da lahko učenci kadarkoli pridejo do nje. Ena sogovornica je pri tem poudarila, da ne zagovarjajo pošiljanja otroka iz razreda, ampak da mora biti prihod učenca k šolski svetovalni delavki tretiran kot umik in ne kot kazen. Ena svetovalna delavka ima z nekaterimi učenci tudi dnevni stik (*Potem pa imam tudi učence, na katere sem jaz dnevno pozorna in pridem do njih, jih vprašam, kako si, je vse v redu danes, kaj se dogaja. Pa je lahko to 5 minut ali pa 10, pa se mi zdi, da je tudi njim lažje, da je vsak dan nekdo pozoren na njih. (E48)*). Med postopkom dela z učencem vse svetovalne delavke sodelujejo s celotnim timom (vsi udeleženi), v tim so vključeni šola, starši in otroci, na štirih šolah pa so v tim vključene še zunanje institucije. Nekaj sogovornic je povedalo, da imajo na šoli tudi timske sestanke šolske svetovalne službe. Na treh šolah imajo znotraj šole interdisciplinaren tim delavk v svetovalni službi.

Nekatere sogovornice so govorile tudi o vrstah svetovanja, ena je izpostavila, da pri njih prevladuje individualno delo, nekaj jih je še omenilo, da se poslužujejo tako individualnega kot skupinskega dela. Posameznice so še povedale, da delajo z učencem, ko se ta umiri, se pravi,

da je najprej neka razbremenitev, šele nato sledi pogovor. Nekatere pravijo, da se izogibajo vzgojnim ukrepom, da prilagojeno delajo tudi z učenci, ki niso usmerjeni in da prevladuje kurativa pred preventivo. Ena sogovornica je povedala, da včasih dela tudi samo z učenci brez sodelovanja staršev, če učenci izrazijo to željo in če je stanje takšno, da jih ni treba vpletati. Ena sogovornica je poudarila, da na njihovi šoli prevladuje delo svetovalne službe v primerih učencev s ČVT (*Se pa praksa po šolah razlikuje, v nekaterih šolah večinoma z učenci dela samo razrednik, pri nas pa sem jaz takoj vključena. (A121)*) in da se te prakse po šolah razlikujejo. Več sogovornic je govorilo, da z učenci s ČVT delajo razredniki/učitelji znotraj oddelčne skupnosti (*/.../ potem se lahko pogovorijo tudi znotraj razrednih ur, na primer o tem, kaj je pričakovano vedenje, kakšna so pravila ipd. (F40)*), ena je izpostavila, da najprej z učenci dela učitelj in v primeru, da se težave znotraj razreda ne odpravijo, se vključi šolska svetovalna delavka. Ena je še dodala, da včasih skupaj z učitelji izvede tudi razredne ure. Prav tako je svetovalna delavka na prilagojenem programu povedala, da pri njih individualno z učenci dela učitelj znotraj razreda, ki je za to tudi usposobljen. Ena pa je izpostavila tudi to, da se poslužujejo tega, da se učenec pogovori z osebo, ki ji zaupa, to pa je po navadi razrednik. Učenec ima lahko pri pouku tudi določene prilagoditve (*/.../ in se potem prilagajajo določene stvari, na primer za določenega otroka, za katerega je izpostavitvev problem, je striktno določeno, da ga vsi učitelji sprašujejo iz klopi, se pravi odvisno, ne. (B98)*). Ena sogovornica je povedala, da je učitelj pomemben motivator za učence, da pridejo k šolski svetovalni delavki. Nekatere so izpostavile, da delo z učencem s ČVT začnejo preko učnega dela, najprej torej delajo na učni pomoči, nato pa preko te pomoči delajo še na drugih težavah.

Spretnosti/pristopi

Svetovalne delavke so opisale spretnosti in pristope, ki jih uporabljajo pri svojem delu z učenci s ČVT. Vse svetovalne delavke razen ene so večkrat poudarile, da vsak otrok potrebuje svoj pristop (*Sploh pa pri delu z otroki, vsak otrok je zase svet in vsakemu nekaj drugega pomaga. (D115)*), se pravi, da pri delu izhajajo iz otroka in pristop individualno prilagodijo. Sodelovanje z učencem gradijo na odnosu, kar opredelijo kot temelj sodelovanja, pomemben je tudi zaupen odnos, kar je pogoj za reševanje težav. Več sogovornic je še govorilo o tem, da njihovo delo temelji na spoštovanju otroka, proslavljanju malih korakov, poslušanju učenca, razumevanju učenca, soustvarjanju, delu iz perspektive moči (*Predvsem pa se osredotočim na to, da učenci znajo pri sebi prepoznati tisto, kar je pa v redu, v čem so dobri, v čem se odlikujejo, s čim so zadovoljni pri sebi ipd., to se mi zdi pomembno in to tudi odpiramo. (B88)*), podpora in empatiji. Svetovalne delavke pri delu z učenci odstopijo od moči, otroka postavijo v središče pozornosti,

učencem postavijo meje in verjamejo v možnost rešitve težav (*Pomembno je tudi verjeti v otroka, da se bo izboljšal /.../ (A242)*). Posameznice so povedale, da so pri delu dosledne, zavedajo se resnosti težav in pozorne so na znake. Menijo, da je treba dati učencu občutek sprejetosti, občutek, da se lahko zanese nate in prostor, da se izrazi. Pri delu je po mnenju nekaterih pomembna tudi strpnost, vzpostavljanje varnega prostora, osebni pristop, sproščen odnos, pomembna je normalizacija težav in pristnost v odnosu, saj te učenci hitro začutijo. Otroku je treba zagotoviti prostor, v katerem učenec sam išče rešitve (*/.../ da učenec oziroma tisti na drugi strani sam najde rešitve. Moje rešitve so lahko dobre, ampak so za mene in ne za njega. To sem se z leti naučila. (I152)*) in kjer pred kaznijo prevladujejo pohvale.

Metode/tehnike

Svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT uporabljajo veliko različnih metod in tehnik, nekatere sogovornice so naštele široko paleto metod in tehnik, ki jih uporabljajo, medtem ko so jih druge naštele le nekaj. Skoraj vse so v ospredje postavile pogovor, nekatere so celo rekly, da je pogovor osnova (*Pogovor pa je središče, da vidim, kako otrok razmišlja in kam ga to razmišljanje pelje. (E65)*), potem pa pridejo še ostale metode in tehnike. Druge pa so povedale, da so lahko razna gradiva z različnimi tematikami podlaga za pogovor. Pogosto uporabljene metode/tehnike z učenci s ČVT so uporaba pogovornih kartic, družabne igre, igre vlog, vizualizacija, igranje iger (mlajši), učni listi in tehnika preusmeritve misli (*/.../ da bi znal preusmeriti svoje misli, če gre za neke negativne misli. (E36)*). Nekatere se poslužujejo tudi tega, da ima učenec zvezek opazanj v razredu. Svetovalne delavke delajo z učencem na komunikacijskih spretnostih, razvijanju socialnih in čustvenih veščin, na samopodobi in na čustvenem opismenjevanju. Pri delu več sogovornic raziskuje ozadja težav učenca, z učencem oblikuje dnevni načrt in načrt ravnanja v stiski. Nekatere so govorile še o številnih drugih tehnikah/metodah, kot so mediacija, kritično razmišljanje in pisanje učenca, tehnike obvladovanja jeze (*Mora se naučiti, da ni nič narobe, če je jezen, naučiti se mora jezo ustrezno izraziti. (G123)*), uporaba socialnopedagoških testov, oblikovanje socialnega zemljevida, tehnika dolgčasa, vodenje dnevnika samoopazovanja ter pogovor o sprostitvenih tehnikah in vedenju. Nekatere z učencem delajo na lastnih pohvalah, učenju iz napak, iskanju skupnih rešitev, spoznavanju samega sebe, oblikovanju podporne mreže za otroka, reševanju trenutnih problemskih situacij in na pomoči učencu pri razumevanju težav. Ena je izpostavila tehniko povzemanja, saj učenec s pomočjo tega lažje ozavešča težave. Nekatere sogovornice pri pogovoru uporabljajo zgodbe za pogovor, razno literaturo, filme, terapevtske kartice in tehniko »stop razmisli«. Dve sogovornici sta poudarili pomen dela z učencem zunaj prostorov

svetovalne službe in preko drugih medijev (ne pogovora), ena je z učencem delala preko praktičnega dela (*Pri našem delu je tudi to pomembno, da ni samo to, da greš v učilnico in sediš z njim takole in delaš. Imela sem enega zelo težkega vedenjca, s komer se ni dalo pogovarjati, lahko bi bila samo tiho, če bi bila takole. Z njim pa sem recimo delala na projektih celo leto, npr. prvi projekt je bil pospravljanje nekega starega prostora. In tam se je razvil najin odnos in tam sva se pogovarjala, da se je začel odpirati /.../ (D258)*), druga pa je učenca vključila v sodelovanje pri organizaciji dogodkov na šoli. Nekatere sogovornice se poslužujejo tudi vzgojnih ukrepov/opominov in prešolanja. Na eni šoli imajo organizirano SOS točko na hodniku, kjer učenci dobijo samoevalvacijski vprašalnik. Na prilagojenem programu je najpogostejša vedenjsko kognitivna terapija. Ena sogovornica je izpostavila tudi nekaj metod in tehnik, ki jih uporablja z mlajšimi učenci, pri mlajših uporablja lutke, dramatizacijo in plišaste igrače z različnimi elementi. Svetovalne delavke so še povedale, da otroci med igro marsikaj povedo, da je dobro tudi, če kot svetovalni delavec sodeluješ pri igrah in odgovarjaš. Nekatere sogovornice so naštele tudi nekaj razbremenitvenih tehnik: gibalne tehnike, uporaba mehkih žog (*Pogosto je tudi, da vstanemo z mize in začnemo s tem, da mehko žogo z vso močjo mečemo v vrata in se šele potem začnemo pogovarjati in se vprašamo, ali je šlo sedaj ven in se lahko začnemo pogovarjati. (B94)*) in sprehod po stopnicah. Svetovalna delavka iz ene šole pa je povedala, da je pri njih v ospredju učna pomoč.

Preventivno delo

Tri sogovornice so naštele tudi nekaj metod/tehnik preventivnega dela z učenci: samouravnavanje čustev, pogovor s šolsko svetovalno delavko, mediacija, spodbujanje, da učenci povedo, ko kaj opazijo, delo po skupinah, dnevi dejavnosti, delavnice in literatura za preventivno delo.

Delo z učenci, ki so usmerjeni

V prejšnjih podkategorijah sem zapisala rezultate, ki se vežejo na delo svetovalnih delavk z učenci s ČVT nasploh, v tem delu pa bom zapisala rezultate, ki se vežejo izključno na delo z učenci, ki so usmerjeni. Več sogovornic je povedalo, da se v primeru, ko je učenec usmerjen, izdela individualiziran program (*Na začetku se naredi IP (individualiziran program) za otroka, v katerem je zapisano, kaj bo kdo izvajal, kakšni so cilji, kdo bo delal z učencem (socialni pedagog, specialni pedagog) /.../ (A94)*), na podlagi programa se svetovalne delavke z učencem kontinuirano srečujejo (tedensko), nekatere svetovalne delavke pa imajo z učenci poleg rednih srečanj še dodatne pogovore. Učenec lahko dobi učno pomoč in svetovalne storitve, določene

prilagoditve v šoli in možnost, da izrazi vsa svoja čustva. Svetovalne delavke delajo z učenci na podlagi svojih znanj. Nekaj svetovalnih delavk je izpostavilo tudi določene metode in tehnike, ki jih uporabljajo pri delu z učenci, ki so usmerjeni, učenje komunikacijskih veščin, učenje socialnih veščin, delo na obvladovanju sebe, delo na strukturi, na čustvenem opismenjevanju (*/.../ čustvenem opismenjevanju (da prepozna čustva pri sebi, pri drugih, da ve, kako jih izraža, da ve, kako drugače, da ve, v kakšnih situacijah jih občuti, delamo na zaznavanju in prepoznavanju mišljenja, kako naše misli vplivajo na čustva in kako potem reagiramo) /.../ (G61)*), reševanje sprotnih situacij, načrtovanje korakov ob stiski, delo na močnih področjih, nekatere sogovornice so povedale, da lahko učenci dobijo tudi spremljevalca in/ali terapijo z zdravili. Ena sogovornica je izpostavila, da je ves čas dela nujno opolnomočiti učenca. Nekatere so povedale, da na njihovi šoli učenec, ki je usmerjen, sodeluje s timom strokovnjakov na šoli, kjer vsak prispeva svoj del.

Sodelovanje z vrstniki

Vse razen ene svetovalne delavke pri delu z učencem s ČVT sodelujejo tudi z njegovimi vrstniki. Sodelujejo na način, da vrstnike vključijo v delo z učencem s ČVT, organizirajo mediacije in senzibilizirajo vrstnike, ki se srečujejo z učenci s ČVT. Sodelujejo z namenom krepitve medvrstniških odnosov in prepoznavanja, da vplivajo drug na drugega (*/.../ da sam vidi, da vsi pripomorejo k temu, kako se nekdo počuti in kako reagira. Da vidijo, da so vsi del tega in vplivajo en na drugega. (E90)*). Ena sogovornica je opozorila na to, da je pri ČVT manj sodelovanja vrstnikov. Učenci s ČVT in vrstniki sodelujejo na tri načine – medvrstniška pomoč, delo po skupinah in sodelovanje učenca s ČVT s konkretnim posameznikom. Medvrstniška pomoč se izraža preko tega, da starejši učenci spremljajo mlajše in da učenec s ČVT pomaga drugim učencem na področju, kjer je on močan. Najpogostejša oblika dela po skupinah, ki so jo navedle skoraj vse sogovornice, je delo v sklopu oddelčne skupnosti (*Vedno delamo tudi z vrstniki, se pravi s skupino v razredu, ker običajno so to učenci, ki niso priljubljeni v skupini, imajo težave z vključevanjem v medsebojne odnose, so v konfliktu s kom v razredu. (H85)*). Na ravni skupine se dela tudi z učenci, ki so povezani z učencem s ČVT, ali pa identificirajo kritične skupine in nato potekajo pogovori v skupini. Organizirano je tudi preventivno delo in delavnice socialnih veščin. V skupini je pomembno tudi jasno izražanje mnenj. Na ravni konkretnega posameznika lahko učenec s ČVT sodeluje z vrstnikom, ki je njegov vzornik ali pa je z njim v konfliktu. Vrstniki lahko dajejo učencu s ČVT nasvete, spodbude in povratne informacije o njegovem vedenju/čustvovanju. Včasih pa se tudi svetovalna delavka pogovori s katerim izmed prijateljev učenca s ČVT, kar kaže na to, da so lahko tudi prijatelji vir informacij za svetovalno

delavko, sočasno pa jim ona nudi podporo za pogovor z učencem s ČVT (*V pogovoru spodbudim prijatelja, da podpre učenca s težavami, pri tem jim pomagam, kako se lahko pogovori z učencem, kako ga lahko podpre. (A164)*).

Sodelovanje z učitelji

Svetovalne delavke se pri svojem delu pogosto posvetujejo z učitelji oziroma s celotnim kolektivom, delajo tudi timsko, kar pomeni, da ni vse na eni osebi. Nekatere svetovalne delavke so povedale tudi, da se učitelji posvetujejo z njimi (*V kolikor je kaj zelo izrazitega, po navadi učitelj pristopi do mene in se potem usedeva, se pogovoriva, pogledava iz različnih zornih kotov. (B31)*), predvsem v primeru resnejših težav učencev. Svetovalne delavke pogosto nudijo pomoč in podporo učiteljem za delo znotraj oddelčne skupnosti (*/.../ potem pa jim jaz dam kakšne nasvete, kaj še naj poskusijo znotraj razreda. Razredniku pomagam oblikovati razredne ure, delavnice. (F42)*). Nekatere svetovalne delavke so izpostavile pomen prizadevanja učiteljev za pomoč učencem s ČVT.

Sodelovanje s starši

Pomemben del pomoči učencu s ČVT je tudi sodelovanje s starši. Vse sodelujoče svetovalne delavke sodelujejo s starši, najpogosteje v obliki izmenjave informacij. Več svetovalnih delavk je pri sodelovanju s starši izpostavilo pomen tega, da starši sprejmejo pomoč šole in tako skupaj pomagajo otroku. Sodelovanje šolske svetovalne službe in staršev je namreč odvisno od njihovih interesov, saj oni niso dolžni prihajati na pogovore (*Tukaj smo kot šola zelo omejeni, mi v družino ne moremo posegati, lahko posegamo ravno toliko, kot nam starši/otrok dovoli, v smislu pogovorov. Jaz nimam nobenega vzvoda, da pa bi starš moral priti do mene, se pogovarjati vsak teden. Če je pripravljen, super, če pa ni, pa mu ne morem nič. (E81)*). Velikega pomena je, da starši delajo z otrokom doma, nekateri starši sami izrazijo tudi prošnjo za pomoč, kar nekaj svetovalnih delavk pa je povedalo, da so pogosto podpora in spodbuda staršem za delo doma (*Povem, kaj sem jaz delala z učencem, kaj sva se pogovarjala, dam jim kakšno usmeritev, ko izvem iz pogovora z njim, kaj si on želi, kaj ga skrbi, da potem dam usmeritve, kako doma se odzivajo. (D83)*). Menijo, da je sodelovanje s starši velikega pomena, saj starši otroka najboljše poznajo. Z njimi se pogovarjajo v primeru ukrepa, o možnih zunanjih virih pomoči, o možnem sodelovanju z drugimi strokovnjaki, skupaj oblikujejo oziroma jim samo predstavijo načrt pomoči, upoštevajo njihove poglede, hkrati pa so prisotni na evalvaciji. Kar nekaj svetovalnih delavk ima konstanten stik s starši, ena je izpostavila, da ima konstanten stik v primeru, da je učenec usmerjen, nekaj pa jih je navedlo, da starše vključijo po potrebi. Ena

sogovornica je rekla, da jih vključi pri težjih primerih, pri lažjih stvareh pa s starši ne sodeluje. Pomembno je zavedanje, da starši potrebujejo čas, da vse predelajo, da je potreben občutljiv pristop do njih in da je pomembno spoznanje staršev, da ima njihov otrok težave (*Starši morajo spoznati, da ima otrok težave, da jih lahko potem nudijo podporo. (A160)*).

Sodelovanje z zunanjimi institucijami

Vse svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT sodelujejo tudi z zunanjimi institucijami (*Če so hude težave, poiščemo pomoč tudi drugje, smo iskali pomoč pri zunanjih institucijah, (E78)*), če presodijo, da je to potrebno. Nekatere menijo, da je sodelovanje z zunanjimi institucijami ključno, druge pa, da se mora najprej izkoristiti pomoč znotraj šole in da se največ dela opravi v šoli. Svetovalne delavke z zunanjimi institucijami sodelujejo z namenom pridobitve poročil, iskanja namestitve, pomoči učencu in organizacije delavnic za učence. Zunanje institucije so kompetentne za poglobljeno obravnavo otrok in kontinuirano spremljajo otroka, v šoli pa učence informirajo o dogajanju v zunanjih institucijah. Vse razen ene svetovalne delavke sodelujejo s CSD-jem. Pri tem so nekatere povedale, da CSD pri njih organizira preventivne delavnice na šoli, da na CSD-ju steče celostna družinska obravnava in imajo možnost udeležbe na programu pomoči družini pri odraščanju. Več svetovalnih delavk sodeluje še z mladinskim centrom, ena je izpostavila, da skupaj z njimi oblikujejo načrt pomoči za učenca, v mladinskem centru so organizirane tudi popoldanske dejavnosti. Nekaj svetovalnih delavk sodeluje tudi s psihologi, pedopsihiatri, društvi, dnevnim centrom, svetovalnim centrom, posvetovalnico za otroke in starše. Nekatere sogovornice sodelujejo tudi s policijo, ki na šoli izvede preventivne delavnice, s specialnim pedagogom, s centrom za duševno zdravje otrok in mladostnikov, z Logoutom, s terapevtskim zavodom, z zavodom za nasilje nad ženskam, z zdravstvenim domom, s knjižnico, z institucijami, s katerimi imajo stik starši/otroci, z lokalnim okoljem, s Karitasom in Rdečim križem. Več sogovornic je povedalo, da sodelujejo z mobilnimi službami v sklopu strokovnih centrov (*/.../ sedaj imamo mrežo strokovnih centrov z novim Zakonom o obravnavi otrok in mladostnikov s ČVT v VIZ. In je tako, da je tam tim in lahko na njih naslovimo, da nam dajo diagnozo otroka, in v kolikor bi otrok potreboval dodatno obravnavo, prešolanje, namestitev ipd. se lahko obrnemo na njih in speljejo vse te korake. (A149)*), ki so zaživel na podlagi novega Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju. Pri tem so nekatere omenile, da je to sodelovanje dobro, saj starši o teh centrih nimajo negativnega mnenja, hkrati pa je sodelovanje koristno, ker se intenzivno dela z otroki in starši na način, da se vstopi v družino in steče celostna obravnava.

Nekatere sogovornice so pri sodelovanju z zunanjimi institucijami naletale na težave. Najbolj so jih zmotile dolge čakalne vrste za zunanje strokovnjake. Težava pri sodelovanju z zunanjimi institucijami pa je tudi distanca staršev do zunanjih institucij, neodzivnost institucij, manko učinkovite pomoči zunanjih institucij in manko možnosti za zunanjo obravnavo. Težave pri sodelovanju, ki so jih navedle nekatere sogovornice, so se vezali na CSD; mnenja so, da slednji nima ustreznega kadra, problem so tudi tabuji (*/.../ po navadi pa imajo še družine neko negativno sliko o CSD-ju, so negativno nastrojeni. (H120)*), strah, ki ga imajo starši in slabe izkušnje s CSD-jem. Ena je zaznala premalo pomoči na področju duševnega zdravja.

Svetovalne delavke na šolah, ki so na periferiji, so zaznale še dodatne težave. Težave, ki so jih navedle nekatere svetovalne delavke, so odsotnost stika z nevladnimi organizacijami, slaba udeležba na delavnicah v okviru CSD-ja, nedostopnost (*/.../ vendar je problem že sam teren, ki je zelo razvejan. In v kolikor bi bilo to nekje v centru, ne bi doseglo podružnic. (B108)*), malo sodelovanja z zunanjimi institucijami, institucije jih ne želijo sprejeti pod okrilje, ker so na meji in nikamor ne spadajo, zaznale so tudi potrebo po mladinskem centru in to, da težko poiščejo ljudi, ki bi izvedli delavnice na šoli.

Posebnosti pri delu z učenci s ČVT

Nekatere sogovornice so navedle tudi posebnosti dela z učenci s ČVT. Menijo, da je delo drugačno od dela z ostalimi učenci, več se jih je strinjalo, da je delo z učenci s ČVT dolgotrajen proces, kjer ni hitrega rezultata (*Pri ČVT ne vidiš rezultata in lahko hitro obupaš, in si misliš, brez veze, da še sploh kaj delaš. (E70)*), obenem pa je trenutna situacija z učencem težko določljiva. Kar nekaj sogovornic je izpostavilo, da delo z učenci s ČVT zahteva bolj občutljiv pristop (*/.../ ker so otroci s ČVT bolj občutljivi kot ostali otroci, ki nimajo teh težav. (A125)*), strpnost, večjo previdnost pri delu in delo na bolj osebni ravni. Posamezne sogovornice so povedale, da so učenci s ČVT bolj ranljivi, potrebujejo podporo pri strukturi, da se ne zavedajo svojih težav in da jim manjka empatije. Nekatere menijo, da je potrebna večja pozornost na doživljanje učencev s ČVT, osredotočiti se moraš na njihova čustva in socialne veščine ter opazovati moraš njihovo neverbalno komunikacijo. Svetovalne delavke so mnenja, da se te stvari v zvezi s ČVT bolj dotaknejo, da je delo bolj psihično naporno, strokovno moraš biti bolj podkovan in da lažje nadoknadiš učno vsebino, kot pa rešiš ČVT. Pri delu z učenci s ČVT je prisotno nihanje uspešnosti (*Pa že misliš, da je bolje in bo fajn, pa evo zopet pride do težav. (I106)*), saj ni recepta za pomoč in so razlike od primera do primera.

Težave pri sodelovanju

Sogovornice so med intervjujem izpostavile tudi določene težave, ki se pojavljajo pri delu z učenci s ČVT. Kar širok spekter problemov, ki so jih naštele sogovornice, je vezan na sodelovanje s starši. Več jih je izpostavilo, da starši zanikajo težave otrok, da ne podpirajo dela šole, ne zaupajo v delo šole (*/.../ starši namreč ne zaupajo šoli in iščejo napake v učiteljih, ki poučujejo njihovega otroka in krivijo nas, kaj nismo naredili, kaj bi morali. (F51)*), ne sodelujejo s šolo, bolj verjamejo otroku, ne delajo dovolj z otrokom doma in prelagajo vse delo na šolo. Težava je tudi ta, da starši običajno podajo zahtevek samo za učno pomoč, ob tem pa pozabijo na druge potrebe otroka. Nekatere menijo, da je težava odsotnost celostnega dela z družino, nemoč staršev, delo samo z otrokom, odnos staršev pa ostane nespremenjen (*Vidim pa problem v tem, da mi v bistvu vzamemo otroka iz nekega okolja, »ga porihtamo« in potem gre nazaj v tisto okolje, kjer se pa nič ne zgodi, se pravi doma ali pa v šoli. (I76)*), potrebna bi bila sprememba celotne družinske dinamike in ne samo pomoč učencu. Nekatere sogovornice menijo, da je delo s starši otrok s ČVT težko. Svetovalne delavke pa pri delu opažajo še druge težave: učenci ne želijo sodelovati, so zaprti vase (težko kaj povedo), ni »recepta« za pomoč, visoka pričakovanja s strani staršev/učiteljev do šolske svetovalne službe in širok spekter nalog šolske svetovalne službe, kar je težko uskladiti. Pojavlja se tudi dilema razumeti otroka s ČVT in zagotoviti varnost v razredu, nemoten pouk ter strah pred spopadanjem s težjimi primeri. Sogovornice so povedale, da je problem pomanjkanje preventivnega dela (ni časa), pomanjkanje časa za delo z vsemi, ki imajo ČVT, menijo, da v šoli ni dovolj kadra za celostno pomoč, hkrati pa delavci niso kompetentni za celostno družinsko obravnavo. Kot težavo so izpostavile tudi strah učiteljev pred posredovanjem informacij. Ena svetovalna delavka je izrazila lastni problem, da zelo rada daje nasvete (*Jaz sem takšen karakter, da ko nekdo pride s problemom imam jaz tekom razlage že predloge, kako rešiti stvar, to je bilo na začetku, ko še nisem bila dovolj zrela. (I151)*) in to ji je pogosto predstavljalo težavo, ker je s tem pozabila na to, da njen nasvet ni nujno dober za otroka, danes pa je to uspešno rešila. Ena sogovornica pa je izpostavila tudi to, da naloga šolske svetovalne službe ni diagnosticiranje in obravnavo otrok, ker niso kompetentni za to.

4.4. Podpora pri delu

V raziskavi me je zanimalo tudi, kakšno podporo imajo svetovalne delavke pri svojem delu in kaj bi še potrebovale.

Podpora socialne mreže

Večina svetovalnih delavk ima podporo celotnega kolektiva in podporo svetovalnih delavcev iz drugih šol. Nekaj sodelujočih ima podporo tima, prijateljev in zunanjih institucij. Dve svetovalni delavki sta povedali, da imata podporo s strani vodstva in šolske svetovalne službe. Nekatere pa so izpostavile še podporo družine, pomočnice na podružnici, društva svetovalnih delavcev, sekcije psihologov in podporo lokalnega okolja. Ena sodelujoča je izpostavila, da je bilo včasih več podpore, imeli so študijske skupine za svetovalno delo in med šolami so se bolj podpirali. Obenem je imela podporo tudi na začetku dela v šolski svetovalni službi.

Strokovna podpora

Poleg socialne mreže je vsem pomembna tudi strokovna podpora. Skoraj vsem, razen svetovalni delavki, ki je ravno končala s študijem, podporo predstavljajo izobraževanja po fakulteti (*/.../ in dodatnim izobraževanjem pa se da nadgraditi ta znanja. (H104)*). Pomemben vir podpore jim predstavlja tudi učenje iz izkušenj, supervizijska srečanja, intervizije in učenje od otrok. Posameznice so dodale, da so jim vir strokovne podpore tudi uspešni primeri, ki predstavljajo vir moči, izkušnje iz lastne družine, podpora v zvezi z zakonodajo in postopki ter podpora učiteljev pri zapisu ciljev.

Osebnostna naravnost

Vsak posameznik ima določene osebnostne značilnosti, ki so mu pri delu v pomoč. Tri sogovornice so naštele nekaj značilnosti, ki pripomorejo pri delu; to so vera v rešitev (*Pri meni se vedno vse da, samo če imaš voljo in če si pripravljen se določenim stvarjem odpovedati. (I153)*), želja po delu z OPP, pozitivna naravnost do OPP, vztrajnost in optimizem, veselje do dela in želja po pomoči ter želja po vseživljenjskem učenju. Ena svetovalna delavka meni, da je izobrazba osnova, najbolj pomembna pa je želja po pomoči.

Znanja/spretnosti

Svetovalne delavke so naštele širok spekter znanj in spretnosti, ki pripomorejo pri delu z učenci s ČVT. Skoraj vse svetovalne delavke menijo, da jih pri delu podpira njihova empatičnost. Pomembno podporo pri delu svetovalnim delavkam predstavljajo tudi njihove komunikacijske

spretnosti, spretnosti vzpostavljanja odnosa, spretnosti za delo iz perspektive moči in spretnost zaznave lastne nekompetentnosti, kar pomeni, da vedo, kdaj vključiti druge strokovnjake (*Pridemo pa tudi do točke, ko si moramo priznati, da se naše kompetence tudi nehajo in ne smemo še kar riniti z glavo skozi zid, ker nismo rešitelji za vse. Pomembno je, da prepoznamo, da je pri določenih primerih potrebno vključiti tudi zunanje strokovnjake (D174)*). Svetovalne delavke so govorile še o zmožnosti hitrega ukrepanja, ena pa je to povezala s spretnostjo zavedanja resnosti težav. Dve svetovalni delavki sta izpostavili pozornost in občutljivost na znake, kar jima pomembno pripomore pri delu. Svetovalnim delavkam podpora predstavljajo tudi določena znanja, kot na primer poiskati pomoč (*/.../ da si znam pomagati v primeru, ko mi kaj ne gre, znam zaprositi za pomoč. (I64)*), poznavanje zunanjih institucij, znanja o žetoniranju, mediaciji, spremljanju in analizi vedenja, znanja o čustvih, znanja s področja avtizma, znanja za podporo učiteljem, znanja za delo z učenci s ČVT, znanja za delo preko iger, znanja o zakonitostih skupine, o kriterijih za opredelitev OPP, znanja gledališča, znanja iz vrtca, znanja in spretnosti vodenja pogovora, oblikovanja pripomočkov za delo in uporabe razpoložljive literature. Nekaterim svetovalnim delavkam podpora pri delu predstavlja ustvarjalnost, igrivost, strpnost, humor, sposobnost poslušanja, sposobnost opazovanja, odločnost, razumevanje otroka, zgodnje odkrivanje težav, dostopnost (otroci se lahko vedno pridružijo), poznavanje razvojnih obdobj, ravnanje po intuiciji, zdrava kmečka pamet, organiziranost in prilagodljivost.

Gradiva

Nekatere sogovornice so govorile tudi o podpori, vezani na gradiva. Ena svetovalna delavka ima lastno zbirko gradiv na temo pomoči učencem s ČVT. Na voljo so jim še spletna gradiva (*Malo poiščem material na spletnih straneh od različnih strokovnjakov in izberem, kar menim, da bi bilo dobro. (E53)*), že pripravljena gradiva in gradiva, ki si jih izmenjajo s kolegicami.

Želje po učenju

Skoraj vse (razen ene) svetovalne delavke so navedle določene želje glede novih znanj in spretnosti, ki si jih želijo še usvojiti. Nekatere so izpostavile željo po znanjih in spretnostih za diagnosticiranje, vodenje pogovora (*/.../ in si želiš iti še na kakšno izobraževanje na temo kako voditi pogovor s takimi otroki. Z mlajšimi preko igre in to samo potem, ne vem v katero smer naj zapeljem stvari. Na primer nek otrok joka, ker mu je nekdo vzel dva flomastra, potem pa ugotoviš, da je bil vzrok drugje, da je bil prej pretep, in potem da mu ti na njemu primeren način razložiš, kako in kaj. (F81)*), vzpostavljanja delovnega odnosa, znanja o razumevanju

čustvovanja, regulaciji in vedenjsko-kognitivnih povezavah. Želje svetovalnih delavk so se navezovalle na usvajanje novih psiholoških tem, novih znanj in spretnosti. Želijo si tudi primere dobrih praks, spretnosti za operativen zapis ciljev, želijo biti bolj dosledne pri dogovorih, imeti spretnosti za sprotno zapisovanje pogovorov in dobro pisanje potočil – kratko in jedrnato. Glede na širok nabor nalog šolske svetovalne službe je ena izpostavila željo po zmožnosti prilagajanja in kombiniranja urnikov. Posameznica je še izpostavila, da se želi izobraževati na področju pravopisa in strokovnega izrazoslovja. Glede na to, da so pogosta težava svetovalnih delavk visoka pričakovanja okolice, da bodo težave pri otroku takoj izginile, je ena izpostavila željo po znanju, kako učiteljem razložiti, da je delo z učencem s ČVT proces.

Želje glede podpore

Na to temo sogovornice niso bile ravno zgovorne. Nekatere si želijo dostopne zunanje institucije in novo podporo okolja. Želje glede podpore so še mentorstvo ob prihodu na delovno mesto, več podpore zunanjih institucij, več kliničnih psihologov, podpora CSD-ja in skupnostna podpora (psihoterapija) (*Če se bo pa skupnostna podpora tudi psihoterapijsko, da ni več vse ambulantno, ker je dejstvo, da bi starši potrebovali podporo s tega področja. (G131)*). Ena sogovornica pa je povedala, da ne čuti potrebe po dodatni podpori.

Želje glede dela

Nekatere svetovalne delavke so izpostavile določene želje glede dela na mestu šolske svetovalne delavke. Ena sogovornica je izrazila željo po oblikovanju vrstniških podpornih skupin zunaj razreda, saj želi, da učenci izkusijo neformalni vidik skupinskega dela. Druga je izrazila željo po več dela s starši in po odpravljanju vzrokov za težave učencev. Glede na to, da narava dela šolskih svetovalnih delavk ne omogoča velikega vključevanja delavk v razrede, je ena svetovalna delavka izrazila željo po pogostejši prisotnosti v razredu (*Jaz pa si srčno želim več svetovalnega delavca v razredu, recimo enkrat na teden, da imaš eno uro v razredu, da imaš stik z učenci, da lahko tudi ti opaziš. (E125)*). Ena sogovornica pa ima željo po delu v timu z različnimi strokovnjaki.

4.5. Značilnosti profilov

Glede na to, da delo šolskega svetovalnega delavca lahko opravljajo različni profili, me je v raziskavi zanimalo, kakšno je mnenje intervjuvanih svetovalnih delavk o tem, kako se njihovo strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi. Zanimalo me je tudi, kaj menijo, da imajo

skupnega. Večini se je zdelo to vprašanje zahtevno, nekatere so opredelile le splošne razlike in skupne značilnosti, nekaj sogovornic pa je prepoznalo močna in šibka področja posameznih profilov.

Razlike

Več sogovornic meni, da je razlike težko opredeliti. Svetovalne delavke so govorile o splošnih razlikah med njimi – menijo, da je največja razlika med njimi pristop (*/.../ in drugačne pristope, kako se lotijo teh problemov. (C99)*) in znanja, nekaj jih meni, da imajo tudi različen značaj ter tehnike in metode.

Skupne značilnosti

O skupnih značilnostih so se sogovornice bolj razgovorile. Povedale so, da jim je skupna empatija, vzpostavljanje odnosa, izhajanje iz otroka, občutek za delo z ljudmi (*Vsi smo se odločili za to, ker radi pomagamo ljudem, nekaj nas vodi, da smo se odločili za ta poklic. (D176)*) in komunikacijske spretnosti. Nekatere svetovalne delavke so kot skupne značilnosti navedle še soustvarjanje, znanja za individualno in skupinsko delo, delo na zaupnem odnosu, postavljanje jasnih pravil, podpora učencu pri oblikovanju načrta, strpnost, občutljivost za dogajanje v okolju, delo v korist otroka, delo po istih konceptih, želja po stalnem izobraževanju in to, da vsak prepozna znake ČVT. Opozorile so tudi, da so vsi profili pomembni, da vsi delajo po svojih najboljših močeh, da imajo vsi profili možnost nadgradnje znanja in da je vsak kompetenten na njemu ljubem področju. Ne glede na profil pa so naloge (*Ne glede na profil svetovalnega delavca so že vnaprej določene neke naloge, katere moramo opravljati kot svetovalni delavci. (B1115)*) in pričakovanja šolske svetovalne službe za vse enake. Ena svetovalna delavka meni, da oseba druge stroke ne vidi razlik med profili.

Socialni pedagog

Mnenja sogovornic glede značilnosti strokovnega dela socialnih pedagogov so si različna. Nekatere sogovornice menijo, da je socialni pedagog kompetenten za skupinsko delo (*Socialni pedagog je pa bolj usmerjen v delo s skupino s podobnimi težavami. (I149)*), vključevanje učencev, načrtovanje in učenje spretnosti. Posamezne sogovornice menijo, da ima socialni pedagog znanja za pisanje individualiziranega programa, znanja s področja vzgoje in izobraževanja, znanja o učencih s ČVT, o dejavnostih z učenci s ČVT, da je praktično usmerjen, da ima znanja za skupinsko in individualno delo in da zna opolnomočiti učenca za ravnanje v dejanski situaciji. Socialni pedagog ima po mnenju nekaterih več neposrednega stika z otroki

(manj je v pisarni), več znanj pridobi v sklopu študija, ima ocenjevalne lestvice ter več metod in načinov dela. Ena sogovornica je izpostavila, da je socialni pedagog najbolj kompetenten za delo z učenci s ČVT, medtem ko ena sogovornica meni, da imajo socialni pedagogi manko znanja o konkretnih strategijah dela (*njim manjka konkretnih strategij, nimajo znanja, kako učiti socialne veščine, in razumevanje socialnih situacij. (G98)*) in da jim manjka znanje glede diagnosticiranja.

Socialni delavec

Dvema sogovornicama je bilo delo svetovalnega delavca neznano področje (*Delo socialnega delavca pa ne poznam tako dobro, da bi lahko ocenila. (F109)*), ena pa ni navedla značilnosti dela socialnega delavca. Ostale so se v večini strinjale, da ima socialni delavec znanja za delo z družino (*Mislim pa, da so na področju družinskega nasilja socialni delavci v prednosti, saj imajo veliko posluha za to in odpirajo te stvari. (B128)*). Nekatere menijo, da je socialni delavec dober v širjenju mreže pomoči, da zagotovi finančno pomoč, dela iz perspektive moči, razume širšo sliko težav ter ima znanja glede zakonodaje in nalog. Ena sogovornica meni, da socialnemu delavcu ČVT niso prioriteta. Ena svetovalna delavka je izpostavila tudi mnenje, da je socialni delavec več v pisarni, druga pa je povedala, da ima socialni delavec manko razumevanja problematike ČVT in konkretnega dela z učenci (*Socialni delavci pa še bolj, imajo še manj teh vsebin, razumevanja problematike ČVT in konkretnega dela. (G99)*).

Psiholog

Več sogovornic se je strinjalo, da je značilnost psihologov diagnosticiranje, usmerjenost na individualno delo in analiza težav (*Raziskuje ozadje, drobi težave in jih analizira, da bo otrok začel funkcionirati. (D172)*). Posamezne sogovornice so še dodale, da ima psiholog instrumentarij za prepoznavo težav, da je strokoven, da rešuje kompleksne probleme in ima celosten pogled. Psiholog ima po mnenju sogovornic določena specifična znanja, znanja o razvojnih stopnjah, o možnostih odstopanja razvoja otrok od normalnega razvoja, znanja za delo na čustvovanju, regulaciji vedenja, o skupinski dinamiki in procesnosti – se torej zaveda, da vse zahteva svoj čas. Nasprotno je svetovalna delavka, ki je psihologinja in je ne dolgo nazaj zaključila študij, potarnala, da je bil poudarek na fakulteti samo testiranje in statistika ter ima posledično manj znanja, kako delati (*/.../ konkretno, kako delati z učenci s ČVT pa ni bilo, pogrešam principe pa kakšne ideje, kako delati. (F105)*), manj znanja o vzgoji in izobraževanju nasploh ter manj znanja kot socialni pedagog. Na drugi strani pa sta dve sogovornici povedali, da psihologi po njunem mnenju tekom študija pridobijo več znanj za delo z učenci s ČVT.

4.6. Doživljanje dela

V raziskavi me je zanimalo, kako kompetentne se svetovalne delavke počutijo za delo z učenci s ČVT.

Občutek kompetentnosti

Več kot polovica intervjuvanih je na vprašanje o kompetentnosti odgovorila, da se ves čas učimo (*vsaj jaz vedno iščem nove načine, pripomočke, nova znanja, izobraževanja, informacije, ki bi izboljšale delo. (E102)*), nekaj jih je še dodalo, da so še vedno možnosti za napredek in da ne moreš reči, da veš vse, kar nekaj svetovalnih delavk pa se je strinjalo, da je takoj po končanem študiju kompetentnost nižja in da slednja narašča z izkušnjami. Primer tega je svetovalna delavka, ki je zaposlena dve leti in zase pravi, da se ne počuti preveč kompetentno, želi si večje kompetentnosti, izpostavi, da ji je težje delo z učenci s čustvenimi težavami in vzpostavljanje stika z zelo uporniškimi učenci. Ena sogovornica je glede kompetentnosti povedala, da dela z njimi in da so stvari, ki so šle v pravo smer. Dve sta svojo kompetentnost ocenili kot kompetentnost na osnovni ravni, ena pa je rekla, da se počuti kompetentno. Tri sogovornice so izpostavile, da se ne počutijo kompetentne za težje primere (*Ne čutim pa se dovolj kompetentna pri hujših primerih ČVT, če gre za primere, kjer se jaz ustrašim, da bi se kaj potem zgodilo izven šole. Npr. pri samopoškodovalnem vedenju, grožnje, da ni za živeti, da je za umreti. Ob tem bi se pa zelo ustrašila, ker ne vem, kako bi začela. Ne počutim se na tem področju dovolj močna. (I169)*). Ena sogovornica pa je glede kompetentnosti še povedala, da je obravnava v primeru nekompetentnosti škoda za otroke, da je podpora šolske svetovalne službe odvisna od kompetenc, znanj in interesa delavca ter da se vsak delavec usmeri v njemu ljubo področje oziroma se ne usmeri. Prav tako je druga sogovornica dodala, da je kompetentnost odvisna od lastne angažiranosti.

4.7. Spremljanje učinkov dela

V raziskavi sem želela raziskati tudi vidik, kako svetovalne delavke spremljajo svoje učinke dela. Zanimalo me je, kako spremljajo učinke dela z učenci s ČVT, kdaj se pri teh učencih začnejo kazati spremembe in kakšni so znaki, po katerih prepoznajo spremembe.

Način spremljanja učinkov dela

Vse sogovornice razen ene so navedle spremljanje učinkov dela preko evalvacij. Pri tem jih je večina navedla, da opravljajo vmesno in končno evalvacijo, dve pa poleg vmesne in končne

evalvacije opravljata še začetno evalvacijo. Nekaj jih je izpostavilo, da evalvirajo individualiziran program (usmerjeni) in načrt pomoči (neusmerjeni). Nekatere svetovalne delavke imajo tudi sprotne evalvacije. Sogovornice svoje delo evalvirajo tudi s pomočjo pogovorov s starši/učitelji, konferenc, beleženja dela, poročanja razrednika, poročanja staršev (*Potem preko komunikacije s starši, da imaš neko dobro odprto iskreno komunikacijo in dober pretok informacij, da dobiš neko povratno informacijo od njih, da se ti zahvalijo in da pokličejo, ko kaj opazijo. (F177)*), opazovanja učenca, poročanja učenca samega in s pomočjo poročil o otroku. Nekatere svoje učinke spremljajo preko postavitve konkretnih ciljev, preko spremljanja izvajanja ukrepov/opominov in preko tabel spremljanja vedenja v razredu. Ena sogovornica je rekla, da ne pozna načina spremljanja učinkov dela in da nima evalvacij. Prav tako je druga povedala, da nima evalvacij, če otrok ni v obravnavi. Je pa več sodelujočih opozorilo na to, da je težko spremljati učinke svojega dela, da težko trdiš, da si za nekaj zaslužen samo ti (*Ne moreš reči, jaz pa sem bila uspešna, toliko dejavnikov in drugih ljudi je še vpletenih, da ne moreš reči, jaz sem pa sedaj bila uspešna. Če smo je cel sistem nekaj naredil, je nekaj premaknil, težko pa rečem, da sem pa nekaj samo jaz naredila, bila sem samo delček tima, delček tega, ki je pripomogel k temu, da je otrok tam, kjer je, da je bolje. (H183)*), da lahko vsakega učenca primerjaš samo z njim samim, da so potrebna konkretna znanja, da lahko zapišeš konkretne cilje in da ne moreš vedeti, kdaj dosežeš cilj, če ti niso konkretni.

Znaki sprememb

Sogovornice so navedle kar nekaj znakov, po katerih prepoznajo, da je pri učencu prišlo do sprememb. Najpogosteje omenjen znak je spremenjeno vedenje in izboljšanje uspeha. Nekatere so kot znak navedle še: boljša koncentracija, sodelovanje pri pouku, druženje z vrstniki, zadovoljstvo učenca, dobro funkcioniranje učenca, boljša klima v razredu, sprejem zunanje pomoči, boljše sodelovanje s starši, več motivacije, boljša samopodoba, drugačen odnos do sebe in drugih, učenec ni več agresiven, učenec se odpre in se umiri. Ena pa je povedala, da so znaki vse spremembe, ki sledijo zastavljenemu cilju. Znak, da je prišlo do sprememb je tudi to, da učenec ne pride več k šolski svetovalni delavki (*Pokazatelj je tudi to, da ne pride več, da me ne rabi, da je uredil stvari. (I247)*) in da ni v SOS točki. Učenec lahko tudi sam pove, da je prišlo do sprememb ali pa o opažanjih povedo drugi. Pravijo pa, da so ob spremljanju otroka spremembe hitro opazne.

Čas sprememb

Glede časa, ko pride pri učencu s ČVT do sprememb, je več sogovornic povedalo, da je to odvisno od otroka in njegovega razvoja (*Malo je pogojeno tudi z razvojem, in ne veš, ali je to samo vpliv dela tima ali je to tudi razvojno, ko odraščajo in bolj zavedajo sebe, večje imajo zmožnosti samoregulacije čustev in vedenja. (F187)*). Nekatere sogovornice pa so čas sprememb opredelile tudi časovno. Odgovori so bili po nekaj mesecih, spremembe čez dalj časa (težji primeri), spremembe po nekaj srečanjih (prehodne težave), od par ur pa do več let, od enega leta pa do konca šolanja, ena sogovornica je rekla, da je pri nekaterih že en pogovor dovolj, druga pa je opozorila na nihanje učinkovitosti pri delu z učenci s ČVT.

4.8. Delo v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo

V preteklih letih smo se srečali z vsem nam novo situacijo – šolanje na daljavo, vezano na epidemijo covida-19. Tega ni nihče pričakoval, v hipu se je vse spremenilo, veliko sprememb pa je bilo tudi v šolskem okolju. Zato me je v raziskavi zanimalo, kakšno je bilo delo v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo. Zanimalo me je, kako so svetovalne delavke v tem času prepoznale učence s ČVT, kako je potekalo delo z učenci s ČVT, kako učinkovito je bilo delo, kakšni so bili izzivi pri delu, kako kompetentne so se sogovornice počutile za ta način dela in kako je bilo v tem času s podporo.

Težave na odnosni ravni

Skoraj vse sodelujoče so se strinjale, da je bila največja težava na odnosni ravni neodzivnost učencev. Težave, ki jih je navedlo več sodelujočih, so še odsotnost osebnega stika (*Ni bilo osebnega stika, ki je zelo pomemben in se enostavno ne začutiš med seboj. (A207)*), odsotnost zasebnosti (*/.../ da so starši v bližini otrok v času Zoom srečanj, pa se delajo, kot da jih ni. Smo imeli pa tudi zanimive situacije, npr. imela sem poklicno svetovanje in je sodeloval širši družinski krog. (B178)*), težko pridobivanje pozornosti, nemotiviranost učencev, odsotnost koncentracije pri učencih (*Problem je bil, ker učenci niso bili pri miru, ves čas jih je nekaj motilo, bili so na mizi, pod mizo, plesali so ipd. (A209)*), težko vzpostavljanje dobrih odnosov, odsotnost očesnega stika (*Problem je predvsem očesni kontakt, tudi če se uspeš preko Zooma srečat in si rečeš, da boš vzpostavil nek kontakt, da se pogledaš to ni to. Ker dejansko gledaš mimo. (B176)*), zaprtost in zadržanost učencev, nezmožnost empatičnih odzivov (*/.../ ko vidiš učenca, da se ti zjoka preko računalnika, pa ga ne moreš vsaj potrepeljati po rami. (I198)*) in nevednost, kaj se dogaja v ozadju učenca. Določene posameznice pa so kot problem izpostavile

tudi vzdrževanje odnosa, manko aktivnosti, ki bi jih lahko delal z otrokom poleg pogovorov (*Samo učno snov smo že nekako naredili, pri drugemu pa ti preko interneta zmanjka, zmanjka ti recimo igra, ki bi jo vmes igral in bi se potem o tem pogovarjal, zmanjka ti učni list, ki bi ga učenec pri sebi rešil (E156)*), občutek, da nekaj manjka, pogovor je bil preveč suhoparen, pomoč ni bila tako konkretna in nekatere stvari so bile spregledane. Težava je bila tudi ta, da si učenci niso upali povedati o težavah, poleg tega je bilo to za učence neznano področje. Ena sogovornica je izpostavila tudi lasten strah in sram pred govorjenjem preko računalnika.

Težave na organizacijski ravni

Na organizacijski ravni so najbolj izstopale tehnične težave, več sogovornic je govorilo tudi o težavi glede zabrisa meje med delom in zasebnim življenjem (*/.../ potem tudi telefonski klici staršev v popoldanskem času. (H157)*), kar je privedlo tudi do problemov glede prilagajanja dela in zasebnega življenja (*Težje je bilo jaz sem imela doma še hčerko, in sem morala prilagajati, ko je ona spala in je bilo za ene in druge težko. (F158)*). Nekaj sogovornic je opozorilo tudi na problem odločanja staršev o obiskovanju šole (*Problem pa so tudi starši, ki so sami normalno hodili delati in se testirali, otrokom pa tega niso dovolili in so tako ostajali doma. (D215)*), problem nedostopnosti in počasnega ukrepanja v tem času. Manj pa je bilo tudi preventivnega dela, kar sta zaznali dve sogovornici. Posamezne sogovornice so na organizacijski ravni zaznale še naslednje težave: samotestiranje, nestrinjanje z ukrepi, pravica do brezplačnega kosila, socialne stiske, pritisk staršev, manj vključevanja vrstnikov v delo, nevednost, kaj se dogaja v virtualnem svetu mladostnikov, problem je bil tudi z učenci, ki ne znajo uporabljati tehnologije. Težava je bila tudi zabrisana meja starši-šola in zabrisana meja učenec-učitelj (*/.../ zabrisal se je tudi odnos in meje učitelj-učenec, več si dovolijo, več si upajo, bolj so žaljivi. (I19)*). Ena sogovornica je kot težavo izpostavila to, da je bilo veliko družin v obravnavi in da je bila težava vstopanja v družino v tem času. Na organizacijski ravni je ena sogovornica povedala, da se učenci niso držali ur srečanj.

Prepoznavna ČVT

Nekatere sogovornice so govorile o metodah prepoznave v času šolanja na daljavo. Dve sogovornici sta kot metodo prepoznave navedli poročanje učiteljev o dogajanju, medtem ko je ena sogovornica zaznala težave pri prepoznavi znakov s strani učiteljev v času šolanja na daljavo. Nekaj sogovornic je povedalo, da so starši prepoznali težave doma (*/.../ starši klicali, pa se je več stvari pokazalo, ki se prej niso ali pa jih prej niso zaznali ali pa so prišle neke stvari ven preko družinske dinamike, ko so bili ves čas doma. Veliko je bilo klicev s strani staršev.*

(G138)). Dve sogovornici sta kot metodo prepoznavne navedli komunikacijo med zaposlenimi, ena izmed njiju pa je dodala, da so otroci tudi sami povedali o težavah. Ista svetovalna delavka je povedala tudi, da lahko v majhni šoli prej prepoznaš težave in da je bilo v tem času malo na novo odkritih težav. Ena sogovornica je povedala, da je bilo prisotno tudi poročanje sošolcev o težavah.

Skoraj vse svetovalne delavke so ČVT prepoznale po neodzivnosti. Več kot polovica jih je prepoznala po nedelu. Ostali znaki, o katerih so še govorile, so bili: motenje pouka, navidezne tehnične težave (*/.../ ugašali in prižigali so kamere, izgovarjali so se, da jim ne dela kamera, vklapljali in izklapljali so se /.../ (H129)*), klovnovsko vedenje, apatičnost, zdolgočasnost, laganje, nemotiviranost, zadržanost in iskanje pozornosti na neustrezne načine.

Ob prepoznavi težav so skoraj vse svetovalne delavke kot korak navedle pogovor s starši (*/.../ tukaj je bil prvi korak, da so učitelji kontaktirali starše, zakaj se ni oglasil, kaj je narobe. (E142)*), dve sta govorili o tem, da sta se po prepoznavi težav posvetovali s sodelavci in oblikovali načrt pomoči z njimi.

Načini dela

Skoraj vse sogovornice so poudarile, da se je v času šolanja na daljavo DSP (dodatna strokovna pomoč) ohranil, poleg tega je več sogovornic povedalo, da so imele pogovore z učenci po potrebi in da so način dela prilagajali situaciji. Nekaj sogovornic je povedalo, da so bili pogovori v tem času splošni in ni bilo poglobljenega dela (*/.../ ker ti se o teh temah, ko se pogovarjaš v živo, ne moreš pogovarjati, lahko se pogovarjaš kako si ipd. (F146)*). Ena sogovornica je izpostavila, da je nudila pomoč tudi učencem, ki prej niso imeli težav, medtem ko je druga sogovornica povedala, da ni imela neposrednega dela z učenci in da se je vključevala le v primeru neodzivnosti učencev. Ena sogovornica je izpostavila, da je komunicirala samo preko elektronskih sporočil, medtem ko sta dve sogovornici navedli, da sta uporabljali različne komunikacijske kanale. Sogovornica, ki je usmerjena v delo na prilagojenem programu, je povedala, da so bile v tem času ČVT stvar družine in da se ni kontinuirano srečevala z učenci, saj so bile v ospredju druge stvari in ne ČVT. Prav tako je ena sogovornica povedala, da je prevladoval stik z usmerjenimi učenci in da so bila srečanja krajša. Na drugi strani pa imamo dve sogovornici, ki sta poudarili, da sta imeli stik z vsemi učenci. Ena sogovornica je izpostavila, da je prevladovala učna pomoč, medtem ko je nekaj sogovornic povedalo, da so preko učne pomoči delali tudi na drugih težavah (*Večji del je bilo učne pomoči, potem si pa preko te učne pomoči prišel v pogovor, kako si, kaj boš delal, potem so se prav odprli, so*

povedali, kakšne stiske imajo, pogovarjali smo se tudi od korone, kako izrabiti prosti čas, čisto življenjske stvari. (I211)). Posameznica je izpostavila, da je bilo manj individualnega dela in da je bilo več pozornosti namenjene skupinam z več težavami. Posameznice pa so uporabljale še druge načine dela: delo na učni snovi, tiskanje in prinašanje snovi, delo z učenci preko staršev, prihod učencev z več težavami v šolo, pozornost na odzivanje, v ospredju je bila vzpostavitev povezave z učencem, sledenje ciljem pa je bilo postavljeno na stran. Ena sogovornica je izrazila mnenje, da ni čutila potrebe, da se še ona vključuje v tem času, a da je bila dosegljiva ves čas. Nekaj sogovornic je izpostavilo tudi to, da so se z učenci srečale na prostem in da je v tem času z učencem delala oseba, s katero ima učenec dober odnos.

Več kot polovica sogovornic je govorila o reševanju težav znotraj razreda in individualnem delu učiteljev z učenci v času šolanja na daljavo (*/.../ in potem smo naredili nov razpored in so se določeni učitelji razporedili in delali s temi učenci. Tako so tem otrokom pomagali individualno. (D222)*). Pri tem je ena sogovornica poudarila, da se je tudi sama vključevala v razrede.

Sogovornice so pri svojem delu uporabljale različne metode in tehnike. Nekatere so pri delu uporabljale vaje za sproščanje, druge motivacijske nagovore (*Jaz sem že od začetka ves čas skušala s pozitivni sporočili okrepiti ljudi, saj ni vse tako narobe, malo še zdržimo, saj bodo boljši časi, tudi iz teh časov se lahko kaj naučimo, vsaka stvar je za nekaj dobra. To je mene ves čas gor držalo in sem želela, da še druge gor drži. (D205)*), ena sogovornica je imela organiziran Čveki Zoom (*/.../ ob petkih Čveki Zoom, da se je lahko priklopil, kdor je želel in smo debatirali ... Nekatere so poročale o svojih stiskah, začele pa smo recimo s spoznavanjem, pripovedjo o močnih točkah ipd. (F136)*). Ena sogovornica je uporabljala učne liste in filme. Druga je poudarila odsotnost uporabe ustvarjalnih sredstev, uporabila je le igre. Posameznice so govorile še o dogovoru z učenci o posledicah neupoštevanja pravil, pomoči glede tehnologije, ena sogovornica pa je pripravila splošna gradiva za učence in starše, nepovezana s šolo.

Kar nekaj sodelujočih v raziskavi je govorilo tudi o sodelovanju znotraj šole v času šolanja na daljavo. V treh primerih so sodelovali preko analize dela (sestanki kolektiva), pri tem je ena izpostavila, da so imeli kontinuirane sestanke po manjših skupinah (da se je vse slišalo) (*smo se po aktivih, po razredni stopnji, po podružnicah dobivali. Da smo imeli čim več informacij in je komunikacija stekla. Da smo imeli pregled nad problemi, da ni bilo samo tako široko v obliki konference, da je bilo 100 okvirčkov. Ampak smo se najprej v manjših skupinah pogovorili.*

(D243)). Dve sta govorili o prerazporeditvi dela in nalog, pri tem je ena poudarila, da so prosti učitelji delali z učenci, ki so pomoč potrebovali. Nekatere so še poudarile pomen izmenjave informacij ŠSD-starši-učitelji, podpore učiteljem s strani ŠSD in opolnomočenje razrednikov. Ena sogovornica je govorila o tem, da so oblikovali urnike, tako da se ure pri sorojencih niso pokrivalo. Na eni šoli pa so imeli organizirana neformalna srečanja strokovnih delavcev.

O sodelovanju z zunanjimi institucijami v času šolanja na daljavo so govorile le nekatere sogovornice. Povedale so, da je bilo v tem času zaznati odsotnost podpore zunanjih institucij (zaprti). Ena svetovalna delavka je v tem času sodelovala s CSD-jem, druga pa z mladinskim centrom, na način, da je mladinski delavec delal z učencem, ki prihaja iz nefunkcionalne družine.

Sodelovanje s starši

Nekatere sogovornice so poudarile veliko vlogo staršev v tem času, ena svetovalna delavka je staršem napisala spodbudno pismo. O mešanih odzivih staršev na pomoč je govorila ena sogovornica. Nekaj jih je imelo v tem času konstantno komunikacijo s starši. Ena sogovornica pa se je s starši pogovarjala o vzgoji in aktualni situaciji ter jih usmerjala za delo doma. Svetovalne delavke so na različne načine pomagale družinam, na primer glede hrane, posamezne sodelujoče so omenile še pomoč v obliki razdelitve računalnikov, učenje dela z računalnikom in finančno pomoč.

Ovrednotenje dela na daljavo

Več kot polovica sogovornic je delo z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 opredelilo kot težko (*Pravo olajšanje je bilo, ko smo šli nazaj v šolo. Doma je bilo zelo težko ... (D224)*). Dve sogovornici sta delo v času epidemije opredelili kot slabo, ena je rekla, da je bilo drugačno, druga pa, da so bili prisotni vzponi in padci. Določene sogovornice so še dodale, da je bil to stresen čas za vse, da so se počasi navadili na delo na daljavo, da je bilo potrebno veliko znanja in potrpljenja, veliko dela in prilagajanja in da so vse moči usmerili v delo.

Nekaj sogovornic je govorilo tudi o vplivu šolanja na daljavo na učence. Povedale so, da je nekaterim učencem ta način dela bolj ustrezal (*/.../ medtem ko pri učencih, ki doživljajo stisko zaradi socialne anksioznosti ipd., njim je bilo pa med tem časom super, sedaj so se umirili, super so delali. Pri njih je šlo pa učno delo in počutje samo gor. (G145)*), medtem ko je ena sogovornica rekla, da so se pri enem učencu ČVT stopnjevale. Nekatere so povedale, da je bilo v tem času velikega pomena spodbudno oziroma nespodobno okolje doma, določene so namreč

zaznale nasilje v družini in povečanje težav v okviru slednje. Da so se težave v času šolanja na daljavo še poglobile, pa menita dve sogovornici (*Vsi učenci, ki so imeli že prej vedenjske ali pa učne težave, so v tem času šli še kakšen korakec nazaj, je bilo takoj jasno, da bodo se stiske povečale. (D213)*). Posameznice so naštele tudi nekaj posledic, ki jih je prineslo delo na daljavo: izguba spretnosti dela v skupini in navezovanja stikov, zmanjšanje šolske kondicije, potlačitev težav, vezanih na skupino ter čustvena in socialna škoda za otroke. Sogovornici iz dveh šol pa sta povedali, da so bili učenci v tem času odzivni.

Učinkovitost dela na daljavo

Glede učinkovitosti tri sogovornice menijo, da je bilo delo manj učinkovito, dve sta se strinjali, da je bilo delo v času šolanja na daljavo boljše kot nič, ena je mnenja, da je bilo delo neučinkovito, druga je povedala, da je bilo delo pri nekaterih bolj učinkovito, pri drugih pa manj, pri tem pa je poudarila odvisnost od prizadevanja učiteljev, kakšno je bilo to delo. Dve sogovornici sta dali nejasne odgovore, in sicer: delo je bilo v tem času drugačno in učinkovitost v tem času je težko opredeliti. Glede učinkovitosti je ena izpostavila, da je stanje stagniralo. Ena sogovornica je dodala, da je imela glavno vlogo v tem času osebna motivacija in ne kompetence ŠSD, prav tako je izpostavila vlogo fleksibilnosti, inovativnosti in motiviranost ŠSD za učinkovitost dela v času šolanja na daljavo.

Občutek kompetentnosti

Štiri intervjuvanke so izrazile nekompetentnost na začetku dela na daljavo, dve od njih sta poudarili, da je kompetentnost danes večja, tri pa so govorile o nekompetentnosti.

Podpora

Vse sodelujoče so povedale, da so imele v času šolanja na daljavo podporo kolektiva (*Podpora je bila od vseh zaposlenih. (C152)*), skoraj vse so imele tudi tehnično podporo. Nekatere so govorile še o podpori preko seminarjev, preko intervizij, o podpori svetovalnih delavcev iz drugih šol, podpori aktiva svetovalnih delavcev in podpori lokalnega okolja. Ena sogovornica je govorila o podpori v obliki smernic, ki so jih dobili za delo po epidemiji covida-19 in smernice za delo z računalnikom. Druga je govorila o tem, da se je učila spretnosti za izboljšanje dela, imela pa je tudi možnost vprašanj. Nekatere so imele tudi organizacijsko podporo in podporo preko Zoom posvetov svetovalnih delavk. Nekaj sogovornic je govorilo tudi o podpori s strani Zavoda za šolstvo. Slednji je nudil podporo v obliki napotkov za delo, ena sogovornica pa je povedala, da je zavod organiziral študijske skupine.

Potrebna podpora

Več kot polovica intervjuvank meni, da bi v času šolanja na daljavo potrebovale dodatno podporo ter boljša in pravočasna navodila s strani ministrstva (*Takrat bi si človek še želel še več od ministrstva kaj, mogoče bolj jasnih odgovorov, potem tudi smernic pravi čas, pa bolj konkretne smernice, smernice so bile bolj kot neko izhodišče, naprej pa smo morali sami. (D248)*). Nekatere sogovornice so omenile željo po več pripravah za delo na daljavo in potrebo po kakovostnem izobraževanju o svetovalnem delu na daljavo, po pozitivni spodbudi, po podpori za izogib pritiskom staršev, več usmeritev glede načina dela oziroma vsebinske podpore, ne pa zgolj podpore glede dela z računalnikom. Ena sogovornica je povedala, da vedno poišče, kar potrebuje (*Jaz sem takšen tip, če kaj rabim, to najdem. Zato jaz nimam težav s tem, kakšno podporo bi še rabila. Če se mi bo nekaj zdelo, da bi rabila, bom to poiskala ... (I237)*).

5. RAZPRAVA

V tem poglavju bom povzela osnovne ugotovitve s tem, da bom odgovorila na predhodno zastavljena raziskovalna vprašanja. Pri tem bom ugotovitve povezala s teorijo, vključila pa bom tudi lastno mnenje. Razprava predstavlja mojo interpretacijo rezultatov.

Kako svetovalni delavci v osnovni šoli prepoznajo učence s ČVT?

Poštrak (2006, str. 3–4) meni, da oseba z nasilnimi dejanji na simboliziran način nekaj sporoča. Sporoča, da se v njegovem življenju nekaj dogaja, kar je zanj neprijetno in ogrožajoče, zato je pomembno, da starši, učitelji, svetovalci in drugi tovrstna sporočila prepoznajo, jih znajo razumeti in se nanje pravilno odzovejo (prav tam). Vedenje je označeno kot neprimerno glede na to, kakšen pomen mu pripiše posameznik, ki ga vedenje zadeva. V šoli je ta posameznik najpogosteje učitelj, ta se mora vprašati, ali je neko neprimerno vedenje problem učenca ali vedenje neposredno učinkuje tudi nanj in je tako učenčevo neprimerno vedenje tudi njegov problem (Lewis 1997, kot navedeno v Pšunder, 2004). V raziskavi sem tudi sama ugotovila, da ČVT najpogosteje prepoznajo učitelji, ki nato o težavah povedo svetovalnim delavkam. Poleg učiteljev pa težave prepoznajo tudi starši, sošolci in učenci sami. Nekatere svetovalne delavke pa glede otrok s ČVT izvedo od vzgojiteljic iz vrtca ob vstopu otrok v šolo, te jim predajo pomembne informacije glede otrok in usmeritve za delo z njimi. Se pa svetovalne delavke zavedajo, da je treba otroka ob vstopu v šolo obravnavati kot nepopisan list in upoštevati informacije iz vrtca le pri težjih primerih. Sama sem mnenja, da lahko na podlagi določenih informacij začnemo hitro posploševati in etiketirati, kar pa ni dobro. Določene informacije lahko služijo kot opomnik, vsekakor pa morata svetovalni delavec in učitelj z učencem vzpostaviti lasten proces pomoči, kjer bosta skupaj raziskala težave in rešitve težav. Pri tem pa se je pomembno zavedati, da je prehod iz vrtca v šolo pomembna prelomnica v otrokovem življenju, ki lahko pripomore k določenim težavam, lahko pa dotedanje težave ob vstopu v šolo tudi izzvenijo. Ko svetovalne delavke dobijo informacije o prepoznanih znakih ČVT, še same opazujejo učenca, se z njim pogovorijo, pogovorijo pa se tudi z učitelji in starši.

Sogovornice so naštele široko paleto znakov ČVT. V grobem bi lahko znake razdelili na dve glavni skupini težav – težave ponotranjanja (socialni umik učenca, jok, strah pred šolo, nemotiviranost, težko sledenje pouku, slabo fizično počutje, samopoškodovno vedenje ipd.) in težave pozunanjanja (konfliktnost, agresivnost, motenje pouka, izostajanje od pouka, izstopajoče vedenje, kršenje pravil, težave pri regulaciji čustev, težave pri vzpostavljanju odnosov, upad uspeha, nemir, iskanje pozornosti na neustrezne načine, igranje klovna v

razredu, nedelo ipd.). Tako so ČVT razdeljene tudi v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP (Vovk Ornik, 2015, str. 32). Če primerjamo zapisane znake težav pozunanjanja in ponotranjanja v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev (Vovk Ornik, 2015), lahko ugotovimo, da so sogovornice navedle skoraj vse našteje znake. Vse so naštele nekaj znakov iz obeh skupin, večina pa se je osredotočila na težave pozunanjanja, ki jih lažje opazimo preko vedenja. Številni avtorji (Metljak, 2010; Rapuš Pavel, 2010; Kobolt, 2010) opozarjajo, da so strokovni delavci v šoli veliko bolj osredotočeni na vedenja, ki se kažejo na viden, očiten in javen način – se pravi na eksternalizirana vedenja, pri tem pa se pogosto spregledajo osebne in čustvene težave otrok – internalizirana vedenja. Enako skrb so navedle tudi svetovalne delavke v raziskavi, saj da so učitelji pogosto pozorni samo na vedenjske znake in tako spregledajo čustvene težave, ki so po navadi manj opazne, problem pri prepoznavi čustvenih težav pa je še toliko večji pri fantih in mlajših, ki o tem ne govorijo. Kot so poudarile nekatere sogovornice, da je ključnega pomena zgodnje odkrivanje znakov ČVT in hitro ukrepanje, tudi sama menim, da je to ključ do uspeha. V ozadju ČVT so običajno hude stiske, ki se lahko ob odsotnosti prepoznave samo še stopnjujejo. Zato je zelo pomembno, da prepoznamo znake in nanje pravilno reagiramo, saj je lahko nekega dne prepozno. Pri tem pa ne smemo zanemariti dejstva, da mora biti ukrepanje ustrezno, saj se lahko ob nepremišljenem in neustreznem delu naredi več škode kot koristi.

Težava pri prepoznavi ČVT pa je, da šolske svetovalne delavke nimajo stika z učenci in tako nimajo možnosti neposredno prepoznati ČVT. Glede na to, da narava dela šolskih svetovalnih delavk ne omogoča pogostega vključevanja delavk v razrede, je ena svetovalna delavka izrazila željo po več prisotnosti v razredu. Iz nabora nalog šolske svetovalne službe lahko izluščimo tudi potrebo po ugotavljanju potreb učencev, spremljanje poteka vsakdanjega življenja in dela v šoli z vidika šolskih svetovalnih delavcev. Izhajajoč iz teh nalog bi lahko svetovalni delavci več časa namenili vključevanju v razrede in opazovanju dogajanja v njih. V razrede bi se lahko po pogovoru z razredniki vključevali v sklopu razrednih ur, dinamiko razreda pa bi lahko opazovali pri določenih urah pouka.

V lanskem šolskem letu 2020/2021 je bilo 3 % otrok, usmerjenih kot otrok s ČVT, ta vrednost je glede na prejšnja leta zares v porastu, predvsem glede na podatke iz let 2005–2009, ko je bil delež otrok, usmerjenih na podlagi ČVT samo 0,6 %. V šolskem letu 2020/2021 pa se je povečalo tudi število vseh OPP, ki so vključeni v redne programe, kar bi lahko pripisali epidemiji covida-19 in šolanju na daljavo (Statistični urad Republike Slovenije, 2022). Glede na podatke moje raziskave lahko domnevo za porast deleža otrok, usmerjenih na podlagi ČVT,

res pripišemo šolanju na daljavo. Številne sogovornice so namreč poleg drugih situacij, ki vplivajo na pojav ČVT v šolskem letu, navedle tudi šolanje na daljavo, saj menijo, da so imeli učenci ob vrnitvi v šolo več ČVT. Razlog za povečanje ČVT pri učencih po šolanju na daljavo bi lahko bila daljša odsotnost neposrednega in osebnega stika z učenci in učitelji, prekinitve rutine pri učencih, povečanje stisk v družinah, večja uporaba družbenih omrežij, kjer je večje tveganje za spletno nasilje, manko socialnih odnosov z vrstniki, odsotnost pristočnih dejavnosti, manko stika z osebami, ki jim otrok zaupa, otežen dostop do pomoči in podpore, pomanjkanje varovalnih dejavnikov (šola, vrstniki ipd.), kopičenje več dejavnikov tveganja (družina, šola, prijateljski odnosi) ipd. Svetovalne delavke so naštele še druge situacije, ki v šoli vplivajo na pojav ČVT, najpogostejše omenjene situacije so ocenjevanje znanja, čas pubertete, vstop v šolo, prehod z razredne na predmetno stopnjo, združitve učencev iz matične in podružnične šole, stiske v družini, tragedije v družini, vzgojna nemoč staršev, obdobje pomladi ipd.

Številni avtorji (Hladnik in Kobolt, 2011; Kobolt, 2011; Vovk Ornik, 2014; Vovk Ornik, 2015; Selko, 2016) poudarjajo, da se ČVT pogosto pojavljajo v kombinaciji z drugimi težavami/primanjkljaji. ČVT imajo po navadi učenci z učnimi težavami in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, tisti, ki imajo težave s pozornostjo in spominom, otroci z govorno-jezikovnimi težavami ipd. Glede na analizo odgovorov svetovalnih delavk pa lahko to potrdim tudi sama, sogovornice so namreč večkrat povedale, da prevladujejo učenci s kombinacijo težav; veliko otrok je torej usmerjenih na podlagi drugih težav, poleg slednjih pa imajo še ČVT. Svetovalne delavke so povedale še, da komisija redko opredeli otroka kot otroka s ČVT, o čemer pišejo tudi številni avtorji (Opara idr., 2010; Hladnik in Kobolt, 2011), ki opozarjajo na problem visokih kriterijev za usmeritev otroka kot otroka s ČVT. ČVT otrok so namreč redko zelo opazne in izstopajoče, poleg tega je tudi okolje premalo občutljivo, da bi jih sploh opazilo, če pa jih že opazi, se prepozno odzove. Kot razlog za nizek delež usmerjanja učencev kot otrok s ČVT bi lahko dodali še mnenje komisije, da pri otroku, ki še dozoreva, ne moremo oceniti, ali gre za motnjo oziroma ne, ter strah pred stigmatizacijo otroka kot otroka s ČVT (Hladnik in Kobolt, 2011).

Pri tem se je pomembno vprašati, ali sploh potrebujemo kriterije in razvrščanje učencev v skupine, kar sledi ideji medicinskega modela. Opredelitve težav so nam lahko v pomoč pri prepoznavi znakov, pomoč in podpora pa mora temeljiti na ideji inkluzije, ki ima za cilj oblikovanje vključujoče šolske klime za vse, kjer ni kategoriziranja, ampak se oblikuje spodbudno in razumevajoče okolje za vse učence.

Kakšni so načini dela svetovalnih delavcev v osnovni šoli z učenci s ČVT?

Učenec, ki ima ČVT, je lahko usmerjen kot učenec s ČVT na podlagi ZUOPP-1 (2011) in Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP (Vovk Ornik, 2015, str. 32) ali pa tudi ne, v vseh primerih pa se mu lahko nudi pomoč znotraj šole ali pa zunaj. Postopek usmerjanja se po mnenju sogovornic uvede za težje primere, za otroke, ki potrebujejo dodatno pomoč, imajo dolgotrajne težave, imajo potrebo po intenzivnem delu ali pa pri dotedanjem delu ni bilo napredka. Prakse dela na sodelujočih šolah so si različne, na nekaterih šolah z učenci s ČVT pretežno dela učitelj znotraj oddelčne skupnosti, na nekaterih šolah prevladuje delo šolske svetovalne službe, najbolj pogosta pa je kombinacija dela znotraj oddelčne skupnosti in sodelovanje s svetovalno službo. Večina sogovornic se kontinuirano srečuje z učenci (usmerjenimi/neusmerjenimi), medtem ko ena svetovalna delavka nima kontinuiranih srečanj z učenci in se vključi le v primeru, da se težave znotraj razreda ne odpravijo. Druga večino nalog nameni delu z učenci, ki so usmerjeni, saj meni, da delo z učenci, ki niso usmerjeni, ni njena naloga in za to nima časa. Svetovalne delavke se z učenci srečujejo tudi po potrebi, ko pride do situacij, da učenec potrebuje pomoč in podporo. Sama menim, da je v šoli potrebno zagotoviti podporo in pomoč vsem učencem, ki jo potrebujejo, ne glede na to, ali so usmerjeni ali ne. To narekujejo *Programske smernice* za delo svetovalne službe, kjer je zapisano, da svetovalno delo z učenci zajema svetovanje, neposredno pomoč in/ali organizacijo pomoči učencem z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter težavami v telesnem, osebni in socialnem razvoju (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Če pa se svetovalni delavci ne počutijo kompetentne za delo z učenci, je pomembno, da o tem spregovorijo in učenca usmerijo do ustreznih zunanjih institucij, ki jim bodo nudile pomoč.

Svetovalni delavec mora z učencem oziroma drugim udeležencem svetovanja najprej ustvariti svetovalni odnos (Pečjak in Košir, 2012, str. 107). Istega mnenja so tudi sogovornice, kar nekaj jih je namreč odnos opredelilo kot temelj sodelovanja med učencem in svetovalno delavko. Čačinovič Vogrinčič (2000) in Mešl (2005) z vidika socialnega dela dodajata, da delo med učencem in socialnim delavcem temelji na soustvarjanju ter pridruževanju socialnega delavca učencu tam, kjer je on. Pri tem pa ima osrednjo vlogo upoštevanje otrokovega glasu v lastnem procesu pomoči (prav tam). Ti koncepti socialnega dela so pomembni tudi pri delu šolske svetovalne službe. To potrjujejo izjave intervjuvank, ki menijo, da vsak otrok potrebuje svoj pristop, kar pomeni, da pri delu izhajajo iz otroka in pristop prilagodijo njemu samemu, saj ne obstaja »recept« za pomoč, ki bi bil učinkovit za vse.

Ne glede na pristop, ki ga uporablja svetovalni delavec, je vsem skupno, da vzpostavijo zaupen in varen odnos z učencem, ki je osnovan na spoštovanju in aktivnem sodelovanju učenca (Pečjak in Košir, 2012). Tekom sodelovanja je pomembno oblikovanje majhnih in dosegljivih ciljev, saj ti povečajo možnost za proslavljanje uspehov. Za vzpostavitev dobrega delovnega odnosa in vzdušja med učencem in svetovalnim delavcem mora biti svetovalec empatičen, spontan, naraven, spoštljiv in konkreten (prav tam). Želeni izid dela z učencem s ČVT je, da učenec svoja vedenja spremeni in jih na novo osmisli, da pa lahko do tega pride, mora imeti možnost novega učenja in pridobivanja novih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 165). To je možno znotraj varnih in trdnih meja, ki jih omogočajo odrasli in vrstniki. Svetovalni delavec mora preko spoštljivega odnosa z učencem soustvariti trdne dogovore in jasne meje, ki bodo predstavljale varen okvir za novo učenje (prav tam). Sogovornice so v intervjuju to potrdile, njihovo svetovalno delo temelji na zaupnem in varnem odnosu, spoštovanju učenca, proslavljanju malih korakov, poslušanju učenca, razumevanju učenca, podpori, empatiji in delu iz perspektive moči. Svetovalne delavke pri delu z učenci odstopijo od moči, učenca postavijo v središče pozornosti, mu postavijo meje in verjamejo v možnost rešitve težav. Menijo, da je učencu treba dati občutek sprejetosti, občutek, da se lahko zanese nate in prostor, da se izrazi. Svetovalne delavke delajo tudi skladno z načeli delovnega odnosa soustvarjanja, ki v ospredje postavlja sodelovalni dialog, kjer sogovornika skupaj iščeta in soustvarjata možne rešitve. Soustvarjanje je sicer specifičen pristop socialnih delavcev, pa vendar deli ista načela komunikacije v odnosih kot drugi svetovalni pristopi, zato je pomemben tudi v šolskem prostoru.

V šolskem prostoru poznamo različne pristope svetovanja. Delimo jih na humanistični, kognitivno-vedenjski in sistemski pristop (Pečjak in Košir, 2012). Iz opisa dela sogovornic lahko povzamem, da uporabljajo vse pristope – humanističnega, kognitivno-vedenjskega in systemskega – običajno v obliki kombinacije različnih pristopov. Znotraj humanističnega pristopa najbolj izstopa na osebo usmerjeno svetovanje. Pri tem svetovanju je namreč v ospredju odnos med svetovalnim delavcem in učencem (Pečjak in Košir, 2012), kar je omenilo več sogovornic. Po izjavah lahko prepoznamo še vedenjsko svetovanje, kognitivno-vedenjsko svetovanje, ekološko teorijo razvoja in sistemsko teorijo. Znotraj posameznih pristopov pa poznamo široko paleto metod in tehnik, ki jih uporabljajo svetovalni delavci. Kobolt (2010, str. 161–162) opozori, da je pri delu z učenci s ČVT potrebno biti hkrati usmerjen v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne in socialne dimenzije in ne samo na učenje. Pogosto se namreč zgodi, da se pri podpori učencu s ČVT usmeri samo na učno pomoč, pri tem pa se

pozabi na njegove dejanske potrebe in težave (prav tam). V splošnem lahko rečem, da intervjuvane svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT uporabljajo metode in tehnike, ki pokrijejo učno, podporno, usmerjevalno, spodbujevalno, korektivno in socialno dimenzijo. Primer usmerjenosti samo na učno pomoč je svetovalna delavka, ki je povedala, da je pri njih v ospredju učna pomoč pri vseh težavah. Nekatere sogovornice so naštele veliko različnih metod in tehnik, ki jih uporabljajo pri svojem delu, medtem ko so jih nekatere naštele le nekaj. Glede na rezultate svoje raziskave lahko rečem, da so socialne pedagoginje omenile največ različnih metod in tehnik, ki jih uporabljajo pri delu. Skoraj vse sogovornice so v ospredje postavile pogovor, druge pogosto uporabljene metode/tehnike z učenci s ČVT so še: uporaba pogovornih kartic, družabne igre, igre vlog, vizualizacija, učni listi in tehnika preusmeritve misli. Svetovalne delavke delajo z učencem na komunikacijskih spretnostih, razvijanju socialnih in čustvenih veščin, na samopodobi in na čustvenem opismenjevanju. Pri delu več sogovornic raziskuje ozadja težav učenca, z učencem oblikuje dnevni načrt in načrt ravnanja v stiski. Nekatere so govorile še o številnih drugih tehnikah/metodah, kot so: mediacija, kritično razmišljanje in pisanje učenca, tehnike obvladovanja jeze, oblikovanje socialnega zemljevida, tehnika dolgčasa, zvezek opažanj v razredu, vodenje dnevnika samoopazovanja ter pogovor o sprostitev tehnikah in vedenju. Nekatere z učencem delajo na lastnih pohvalah, učenju iz napak, spoznavanju samega sebe, reševanju trenutnih problemskih situacij in pomoči učencu pri razumevanju težav. Ena sogovornica je izpostavila tudi nekaj metod in tehnik, ki jih uporablja z mlajšimi učenci – lutke, dramatizacija in plišaste igrače z različnimi elementi. Nekatere sogovornice menijo, da se mora učenec najprej razbremeniti in šele nato lahko delajo z njim, zato so naštele tudi nekaj razbremenitvenih tehnik – gibalne tehnike, uporaba mehkih žog in sprehod po stopnicah.

Podporo in pomoč učencem pa svetovalni delavci lahko nudijo preko različnih vrst svetovanja; poznamo osebno, skupinsko, kurativno in preventivno svetovanje. Kurativno svetovanje je svetovanje, ki se začne, ko določen problem že obstaja in ga je treba razrešiti. Te vrste svetovanja svetovalni delavec ne more načrtovati, zato je pomembno, da je na takšne situacije pripravljen (Pečjak in Košir, 2012). Iz odgovorov svetovalnih delavk lahko razberemo, da večina uporablja kurativno delovanje, na kar kažejo njihovi opisi načinov dela, pristopov, metod in tehnik. Na drugi strani pa imamo preventivno svetovanje, ki je v šolah prisotno v manjši meri, saj običajno za to obliko svetovanja zmanjka časa (Pečjak in Košir, 2012). To so potrdile tudi izjave sogovornic, le tretjina jih je namreč omenila, da na področju ČVT delujejo tudi preventivno, zaznale pa so tudi pomanjkanje časa za preventivno delo.

Izhajajoč iz načela interdisciplinarnosti je delo svetovalne službe najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov, ki prihajajo iz istih ali različnih šol/ustanov (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Le timsko delo namreč prinese uspešno vključitev OPP v razred, s tem pa tudi učitelj dobi podporo in pomoč pri delu, saj se ti pogosto počutijo nekompetentne za delo z OPP (Kavkler, 2008, str. 81). O timskem delu vseh udeleženih so govorile tudi vse sodelujoče, v tim so vključeni šola, starši in otroci, na štirih šolah pa so v tim vključene še zunanje institucije. Na večjih šolah je prisoten interdisciplinarni tim strokovnjakov znotraj svetovalne službe, ki med seboj sodeluje v primeru učencev s ČVT.

Učenec s ČVT je vključen v številne socialne sisteme in podsisteme, ki vplivajo nanj. Zelo pomembno je povezati celotno nosilno mrežo za otroka pomembne ljudi: člane družine, učitelje, sošolce, prostovoljce, delavce ipd. (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Socialna mreža otroka je ključni vir pomoči in jo je za uspešno pomoč treba upoštevati. Socialna mreža otroka je lahko po eni strani vir moči, prijateljstva, samospoštovanja, v nasprotnem primeru pa je lahko vir stresa, pritiskov, izkoriščanja in zlorabe. Glavna naloga socialnih delavcev je odkriti, raziskati in mobilizirati otrokove socialne mreže ali pa soustvariti nove (prav tam). Sodelovanje in delo s socialno mrežo učenca je pomembno tudi v svetovalnem delu, ne glede na profil šolskega svetovalnega delavca. Skoraj vse sogovornice pri delu z učenci s ČVT sodelujejo z vrstniki učenca. Vrstniki imajo pomembno vlogo pri preprečevanju medvrstniškega nasilja v šoli in spodbujajo občutek varnosti, saj si vrstniki med seboj veliko bolj zaupajo in lažje opazijo določene grožnje (Košir, 2013, str. 92). Vrstniki pa so pomembni tudi zaradi vrstniške mediacije (prav tam). Sogovornice so govorile o treh načinih, kako učenci s ČVT sodelujejo z vrstniki – medvrstniška pomoč (mediacija ipd.), delo po skupinah (delo v sklopu oddelčne skupnosti, delo po skupinah zunaj oddelčne skupnosti, preventivno delo ipd.) in sodelovanje učenca s ČVT s konkretnim posameznikom. Na ravni konkretnega posameznika lahko učenec s ČVT sodeluje z vrstnikom, ki je njegov vzornik ali pa je z njim v konfliktu. Vrstniki lahko dajejo učencu s ČVT nasvete, spodbude in povratne informacije o njegovem vedenju/čustvovanju. Vrstniki so lahko tudi vir informacij za svetovalno delavko, slednja pa vrstnike opolnomoči za pogovor z učencem s ČVT. Vključevanje vrstnikov v delo z učencem s ČVT sledi ideji inkluzije, saj se na ta način učenci med seboj povezujejo in si pomagajo, ne glede na njihove težave/specifike. Na podlagi tega sodelovanja učenci spoznavajo razlike med seboj, svoje potrebe in potrebe drugih, lažje prepoznajo svoje težave in težave drugih, učijo se prisluhniti drug drugemu in si pomagajo, vse to pa je pogoj za dobro šolsko klimo, ki je zelo pomembna pri delu z učencem s ČVT. Vključevanje vrstnikov je pomembno z vidika OPP, saj

s tem presežemo kategoriziranje in segregacijo, v šolski prostor pa vnesemo vrednote, kot so solidarnost, nediskriminacija, spoštovanje, pravičnost, sodelovanje, prijateljstvo, spoštovanje različnosti, strpnost ipd.

Socialno mrežo učenca predstavljajo tudi učitelji, starši in zunanje institucije. Anserello in Sweet (1992, kot navedeno v Pečjak in Košir, 2012, str. 50) dodajata pomen sodelovanja med učiteljem in svetovalnim delavcem: sodelovanje temelji na pomoči in podpori učitelju s strani svetovalnega delavca, da ta skupaj z učencem reši problem. Tudi v moji raziskavi sogovornice pri delu z učencem s ČVT sodelujejo z učitelji, nekatere tudi s celotnim kolektivom. Prisotno je posvetovanje svetovalnih delavk z učitelji in obratno, da se učitelji posvetujejo s svetovalnimi delavkami. V ospredju je podpora učiteljem s strani šolske svetovalne delavke za delo z učenci s ČVT znotraj oddelčne skupnosti. Pomembno je, da z učencem s ČVT dela tako učitelj kot tudi svetovalni delavec, pri tem pa se morata medsebojno podpirati, si izmenjavati informacije, se dopolnjevati ipd. Sodelovanje med učitelji in šolsko svetovalno službo je izrednega pomena, saj so lahko ob dobrem sodelovanju obeh strani stalno vidne spremembe v pozitivno smer.

Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019) pišeta, da je sodelovanje s starši pomembna naloga šole. Starše je treba povabiti k sodelovanju pri delu šole in k sodelovanju tam, kjer šola in učenec potreujeta njihovo sodelovanje in pomoč. Veliko težav je namreč rešljivih šele takrat, ko se težave rešujejo skupaj z vsemi udeleženi v problemu. Pogosto pa starši delo s svetovalnimi delavci vidijo kot grožnjo, stigmatizacijo, ponižanje, zato je takšno delo zelo zahtevno ter zahteva čas in prostor (prav tam). Podobne težave pri sodelovanju s starši so navedle tudi intervjuvanke. Potrdile so, da je delo s starši zahtevno, da starši zanikajo težave otrok in da ne podpirajo dela šole. Kot problem so zaznale tudi to, da se dela v šoli samo z otrokom, pri tem pa starši ostanejo nespremenjeni; potrebna bi bila namreč sprememba celotne družinske dinamike. Svetovalne delavke sodelovanju s starši pripisujejo veliko vlogo, je pa sodelovanje staršev odvisno od njihovih interesov, saj niso dolžni prihajati na pogovore. V dobrih primerih sodelovanja s starši slednji sodelujejo s svetovalno delavko, sprejmejo pomoč, si med seboj izmenjujejo informacije in skupaj pomagajo otroku. Svetovalne delavke pogosto nudijo podporo staršem za delo z otrokom doma, kar je velikega pomena, saj je težava, če starši ne delajo z otrokom doma in vse prelagajo le na šolo. Kot pravita Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019) tudi sogovornice poudarjajo pomen zavedanja, da starši potrebujejo čas, da vse predelajo, da je potreben občutljiv pristop do njih in da je pomembno spoznanje staršev, da ima njihov otrok težave. Pri nekaterih sogovornicah sem zaznala razumevanje vidika, da starši potrebujejo čas in prostor, da vse stvari v zvezi z njihovim otrokom predelajo, pri drugih pa je

bilo tega občutka nekoliko manj. Nekatere so se bolj osredotočile na vidik, da starši odločajo o tem, kakšno bo sodelovanje med svetovalno delavko in starši, sama pa menim, da je velikega pomena tudi pristop svetovalnega delavca do staršev. Neustrezne reakcije svetovalnih delavcev lahko hitro pripomorejo k temu, da se starši zaprejo vase in okrog sebe postavijo zid, ki ga je v nadaljevanju sodelovanja težko podreti in vzpostaviti zaupanje ter sodelovanje.

Pomembno pa je tudi sodelovanje med svetovalnimi delavci različnih profilov in po potrebi sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki (npr. svetovalni centri, centri za socialno delo, vzgojne posvetovalnice, zdravstveni domovi, druge socialnovarstvene ustanove in organizacije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, druge organizacije, društva ipd.) (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Vse sogovornice pri delu z učenci s ČVT sodelujejo tudi z zunanjimi institucijami. Sogovornice z zunanjimi institucijami sodelujejo pri težjih primerih ČVT, če presodijo, da je to potrebno. Skoraj vse svetovalne delavke sodelujejo s CSD-jem. Nekaj svetovalnih delavk sodeluje tudi z mladinskim centrom, psihologi, pedopsihiatri, društvi, dnevnim centrom, svetovalnim centrom in posvetovalnico za otroke in starše. Nekatere sogovornice sodelujejo tudi s policijo, specialnim pedagogom, centrom za duševno zdravje otrok in mladostnikov, Logoutom (tj. center za pomoč pri prekomerni rabi interneta in za pomoč žrtvam spletnega nasilja), terapevtskim zavodom, zavodom za nasilje nad ženskami, zdravstvenim domom, knjižnico, lokalnim okoljem, Karitasom in Rdečim križem. Več sogovornic je povedalo, da sodelujejo z mobilnimi službami v sklopu strokovnih centrov, ki so zaživel na podlagi novega Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020). Prav delo na podlagi novega zakona me je zelo pozitivno presenetilo, saj nekatere šole že dobro sodelujejo z mobilnimi enotami in strokovnimi centri, pri tem pa prepoznajo veliko pozitivnih plati tega sodelovanja. Se pa intenzivnost sodelovanja z zunanjimi institucijami med sogovornicami razlikuje, nekatere svetovalne delavke sodelujejo s široko paleto strokovnjakov in institucij, medtem ko druge z zunanjimi institucijami sodelujejo v manjši meri. Največ institucij, s katerimi sodelujejo, so naštele socialne delavke, najmanj pa psihologinje. Res je, da so lahko predvsem na periferiji prikrajšani glede sodelovanja z zunanjimi institucijami, je pa sodelovanje v veliki meri odvisno od lastne angažiranosti svetovalnega delavca za povezovanje z drugimi strokovnjaki.

Ključ do profesionalnosti svetovalnega delavca je evalvacija lastnega dela, saj ta omogoča, da smo v prihodnje boljši in učinkovitejši. Svoje delo evalviramo tako, da primerjamo načrtovane cilje in rezultate dela na čim bolj kritičen in objektiven način (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Vse sogovornice razen ene so navedle, da spremljajo učinke svojega dela preko evalvacij.

Sogovornice svoje delo evalvirajo tudi s pomočjo pogovorov s starši/učitelji, konferenc, beleženja dela, opazovanja, poročanja učenca samega in s pomočjo poročil o otroku. Je pa več sodelujočih opozorilo na to, da je težko spremljati učinke svojega dela, da težko rečeš, da si za nekaj zaslužen samo ti, ker je po navadi v pomoč vključena mreža ljudi. Sogovornice so navedle kar nekaj znakov, po katerih prepoznajo, da je pri učencu prišlo do sprememb. Najpogostejše omenjena znaka sta spremenjeno vedenje in izboljšanje uspeha, ostali omenjeni znaki, ki pri učencu s ČVT kažejo na spremembe v pozitivno smer, so še boljša koncentracija, druženje z vrstniki, zadovoljstvo učenca, dobro funkcioniranje učenca, boljša klima v razredu, sprejem zunanje pomoči, boljše sodelovanje s starši, boljša samopodoba ipd. Spremembe, ki jih svetovalne delavke pričakujejo pri učencih s ČVT, sledijo metodam in tehnikam, ki jih uporabljajo svetovalne delavke pri svojem delu. Pri tem pa izstopa izboljšanje uspeha, za kar se večina svetovalnih delavk pri delu z učenci ne prizadeva v prvi vrsti. Izboljšanje uspeha pri učencih s ČVT je običajno odraz drugih sprememb, do katerih pride pri učencu. Glede časa, ko pride pri učencu s ČVT do sprememb, se je več sogovornic strinjalo, da je to odvisno od otroka in njegovega razvoja, je pa večina poudarila, da je proces pomoči pri učencih s ČVT daljši. Možen razlog za daljši proces pomoči pri učencih s ČVT je lahko ta, da so po navadi v ozadju ČVT hude stiske, ki jih ne moremo rešiti čez noč. Rešitev težav ni odvisna samo od otroka, pomembno se je zavedati, da nanj vplivajo vsi socialni sistemi in podsistemi, v katere je otrok vključen (starši, vrstniki, šola, okolje ipd.), ti lahko učencu pomagajo pri premagovanju ČVT, lahko pa delujejo ravno nasprotno in pripomorejo k pojavu le-teh. Pri delu z učenci s ČVT je tako pogosto potrebna tudi celostna pomoč celotni družini, za kar pa šolske svetovalne delavke niso kompetentne in je treba vključiti tudi zunanje institucije.

Nekatere sogovornice so navedle še druge posebnosti dela z učenci s ČVT. Menijo, da je delo drugačno kot z ostalimi učenci, ki nimajo ČVT, več se jih je strinjalo, da delo z učenci s ČVT zahteva bolj občutljiv pristop na osebni ravni in večjo previdnost, saj so učenci s ČVT bolj ranljivi in se ne zavedajo svojih težav. Svetovalne delavke menijo, da se te stvari v zvezi s ČVT bolj dotaknejo, da je delo bolj psihično naporno, strokovno moraš biti bolj podkovan, in da lažje nadoknadiš učno vsebino, kot pa rešiš ČVT. Pri delu z učenci s ČVT je prisotno nihanje uspešnosti, saj ni recepta za pomoč in so razlike od primera do primera. S tem se strinjata tudi Kranjčan in Škoflek (2000, str. 168), ki pišeta, da je skupina otrok s ČVT najmanj enotna. Vsaka ČVT otroka je namreč specifična in ima specifične dejavnike za nastanek, poleg tega pa ne moremo povsem predvideti intenzivnosti pojavljanja težav, saj so le-te odvisne od trenutnega psihofizičnega stanja otroka, senzibilnosti okolja in interaktivnih spodbud okolja (prav tam).

Kakšne so razlike/podobnosti dela z učenci s ČVT v osnovni šoli glede na profil svetovalnega delavca (psiholog, socialni pedagog in socialni delavec)?

Delo šolske svetovalne službe lahko po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju (ZOFVI, 2007) opravlja pedagog, psiholog, socialni delavec, defektolog in socialni pedagog. Mnenja intervjuvank glede značilnosti profilov psiholog, socialni delavec in socialni pedagog so si različna, po nekod so si tudi nasprotovala. Številne sogovornice težko opredelijo značilnosti profilov. Menijo, da so razlike med njimi predvsem v znanju in pristopih. Resman (1999, str. 255–256) je v svoji raziskavi ugotovil, da je za socialnega pedagoga značilno predvsem ugotavljanje potreb učencev, zbiranje podatkov in vodenje vaj za razvijanje posameznih veščin učencev. Socialni pedagog se pogosto ukvarja še z redom, klimo in kulturo šole ter išče ideje in predloge za spremembe na tem področju. Poleg navedenega pa pedagog sodeluje tudi z učitelji na način, da jih seznaja s sodobnimi trendi v šolstvu in obdeluje pobude za spreminjanje dela v šoli (prav tam). Nekaj sogovornic je omenilo podobne značilnosti, kot jih navaja Resman (1999), večina pa je dodala še druge značilnosti, za katere menijo, da predstavljajo delo socialnega pedagoga. Socialni pedagog je po mnenju sogovornic usmerjen v skupinsko in praktično delo z učenci, ima več stika z učenci, ni toliko v pisarni, ima znanja o vzgoji in izobraževanju, o učencih s ČVT, pozna metode in načine dela z učenci s ČVT, veliko teh znanj pridobi tekom študija in je kompetenten za učenje spretnosti (prav tam). Sogovornica (psihologinja) medtem meni, da socialnim pedagogom manjka znanja o konkretnih strategijah dela z učenci s ČVT.

Nekaterim sogovornicam je bilo delo socialnega delavca neznano področje. Druge pa menijo, da ima socialni delavec znanja za delo z družino in je dober v širjenju mreže pomoči. Področja socialnega delavca so še finančna pomoč, poznavanje zakonodaje, delo iz perspektive moči in pozornost na širšo sliko težav. Do podobnih izsledkov glede znanja za delo z družino je prišel tudi Resman (1999, str. 255–256), ugotovil je, da imajo socialni delavci pomembno vlogo pri vzpostavljanju sodelovanja s starši, so bolj povezani z aktualnimi težavami učencev, manj pa je pri njih zbiranja podatkov. Socialni delavec pripravlja razne preglede in poročila o stanju na šoli ter ugotavlja značilnosti reda, klime in kulture šole. Socialni delavec se najpogosteje znajde v vlogi pisca poročil za zunanje institucije (npr. za CSD) in v vlogi zagovornika otrokovih pravic (prav tam). Ena sogovornica (psihologinja) meni, da ima socialni delavec manko razumevanja problematike ČVT in konkretnega dela z učenci. Večina socialnih delavk se počuti kompetentnih za delo z učenci s ČVT, ena pa je o svojem delu povedala, da ČVT pri socialnih delavcih niso prioriteta, da se sicer počuti kompetentno za delo z učenci s ČVT na osnovni

ravni, nekompetentno pa se počuti za delo s težjimi primeri. Se je pa strinjala, da je kompetentna za delo z družino in sodelovanje z zunanjimi institucijami.

Resman (1999, str. 255–256) meni, da je psihologu v ospredju delo z učencem, natančneje zbiranje in obdelovanje podatkov o učencih. Psiholog je pogosto tudi vodja vaj za razvijanje posameznih veščin pri otrocih in zagovornik njihovih pravic. Velik del njegovega dela je tudi pisanje poročil o učencih, za potrebe zunanjih institucij, iskanje in udejanjanje novih idej v zvezi s šolo (prav tam). Do podobnih ugotovitev sem prišla tudi sama, po mnenju sogovornic je glavna značilnost psihologov diagnosticiranje, usmerjenost na individualno delo in analiza težav. Psiholog ima instrumentarij za prepoznavo težav, rešuje kompleksne težave, ima celosten pogled na težavo in določena specifična znanja (o razvojnih stopnjah, čustvovanju ipd.). Več znanj o ČVT pridobi tudi med študijem. Medtem ko je psihologinja, ki je ne dolgo nazaj zaključila šolanje, potarnala, da je na fakulteti poudarek bolj na testiranju in statistiki, posledično pa ima manj znanja, kako delati in po njenem mnenju manj znanja kot socialni pedagog.

Glede na rezultate sem začela razmišljati, v kolikšni meri svetovalni delavci sploh poznajo druge profile in kako sodelujejo z drugimi svetovalnimi delavci, ki imajo drugačno izobrazbo. V večjih šolah imajo po navadi tim različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev. Ti si med seboj razdelijo naloge ter tako lažje prepoznajo močna in šibka področja posameznih profilov. Predvsem na manjših šolah svetovalni delavec težko primerja svoje delo, saj je običajno sam in nima tima. Glede na odgovore sogovornic, kako se med seboj povezujejo svetovalni delavci znotraj šole in z drugimi šolami, sem vseeno mislila, da bodo bolje prepoznale močna in šibka področja posameznih profilov.

Vsi svetovalni delavci v šoli, ne glede na njihovo izobrazbo, se morajo ravnati po načelu dobrobiti za otroka, kar pomeni, da vse, kar delajo v šoli, delajo v dobrobit otroka in ne v njegovo škodo, pri tem se otroka ne sme stigmatizirati in mu povzročati neupravičenih stisk in nelagodij (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). S tem so se strinjale tudi sogovornice, nekatere so še dodale, da je vsem svetovalnim delavcem, ne glede na profil, skupna empatija, vzpostavljanje odnosa, izhajanje iz otroka, občutek za delo z ljudmi in komunikacijske spretnosti. Opozorile so tudi, da so vsi profili pomembni in da imajo vsi profili možnost nadgradnje znanja. Ne glede na profil pa so naloge in pričakovanja šolske svetovalne službe za vse enaka. Ponovno lahko opazimo manko pri manjših šolah, kjer so vse naloge odvisne od enega svetovalnega delavca (običajno), medtem ko so na večjih šolah naloge razporejene med različne delavce (glede na posameznikovo zanimanje in področje).

Kakšna je samoocena kompetentnosti svetovalnih delavcev v osnovni šoli za delo z učenci s ČVT?

V raziskavi (Metljak, 2010, str. 223) o inkluzivni obravnavi otrok s ČVT so ugotovili, da se le dobra tretjina svetovalnih delavcev počuti kompetentna za delo z učenci s ČVT. Sama sem v raziskavi prišla do nekoliko drugačnih ugotovitev. Iz odgovorov lahko razberem, da se večina svetovalnih delavk počuti kompetentna na osnovni ravni za delo z učenci s ČVT, nekatere pa so izrazile, da se ne počutijo kompetentne pri težjih primerih. Se pa večina strinja, da se ves čas učimo in da so vedno možnosti za napredek. Več jih je izpostavilo, da kompetentnost narašča z izkušnjami in da po študiju niso bile tako kompetentne, kot so sedaj. Primer tega je tudi sogovornica, ki je zaposlena kratek čas; povedala je, da se ne počuti dovolj kompetentno in da bi potrebovala mentorstvo ob prihodu na delovno mesto. Glede na odgovore sogovornic, da med študijem niso pridobile ustreznih znanj in spretnosti za delo z učenci s ČVT in so večino znanj pridobile preko dodatnih izobraževanj ter učenja iz izkušenj, bi bilo treba razmisliti o posodobitvi učnih načrtov na fakultetah, kjer se izobražujejo šolski svetovalni delavci. V učni načrt bi bilo potrebno vključiti več vsebin, namenjenih ČVT in delu z učenci s ČVT.

K občutku kompetentnosti svetovalnih delavk za delo z učenci s ČVT pa pripomorejo njihova znanja in spretnosti. Spretnosti svetovalca delimo na spretnosti usmerjanja pozornosti, spretnosti poslušanja, spretnosti vplivanja, spretnosti opazovanja svetovanja, spretnosti premagovanja nesoglasij in spretnost uporabe molka v svetovalnem procesu (Pečjak in Košir, 2012). Baza znanja po Openshaw (2008) pa zajema razumevanje otrokovega/mladostnikovega razvoja; znanje o značilnostih posameznih razvojnih obdobj, znanje o razvrščanju otrok s posebnimi potrebami in poznavanju posebnih potreb; poznavanje dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov v šoli; sodelovanje s skupnostjo in programi zunaj šole; znanje o oblikovanju in podpori sodelovanja med učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter med šolo in starši ipd. Ključno pa je znanje o vzpostavljanju varnega in zaupnega odnosa ter znanje o vodenju svetovalnega procesa (prav tam). Številne spretnosti in znanja so naštele tudi intervjuvanke, zajele so večino prej naštetih znanj in spretnosti. Skoraj vse svetovalne delavke menijo, da jih pri delu podpira njihova empatija. Pomembno podporo pri delu svetovalnim delavkam predstavljajo tudi njihove komunikacijske spretnosti, spretnosti poslušanja, opazovanja in razumevanja učenca, spretnosti vzpostavljanja odnosa, spretnosti za delo iz perspektive moči in zmožnost zaznave lastne nekompetentnosti, kar pomeni, da vedo, kdaj vključiti druge strokovnjake. Svetovalne delavke so govorile še o spretnosti hitrega ukrepanja, zavedanja resnosti težav, pozornosti in občutljivosti na znake ČVT. Svetovalnim delavkam

podporo predstavljajo tudi določena znanja; naštele so zmožnost poiskati pomoč, poznavanje zunanjih institucij, znanja o mediaciji, spremljanju in analizi vedenja, znanja o čustvih, znanja o razvojnih obdobjih, znanja s področja avtizma, znanja za podporo učiteljem, znanja za delo preko iger, znanja o kriterijih za opredelitev OPP, znanja gledališča, znanja in spretnosti vodenja pogovora, oblikovanja pripomočkov za delo ipd. Nekaterim svetovalnim delavkam podporo pri delu predstavlja ustvarjalnost, igrivost in humor.

Poleg znanj in spretnosti pa imajo svetovalne delavke tudi strokovno podporo in podporo socialne mreže. Večina svetovalnih delavk ima podporo celotnega kolektiva šole in podporo svetovalnih delavcev iz drugih šol. Nekaj sodelujočih je še izpostavilo podporo prijateljev, zunanjih institucij, vodstva, svetovalne službe, družine, društva svetovalnih delavcev, sekcije psihologov ipd. Poleg socialne mreže je vsem pomembna tudi strokovna podpora, predvsem v obliki izobraževanj po zaključeni fakulteti. Pomemben vir podpore jim predstavljajo tudi supervizijska srečanja, intervizije in učenje od otrok. Tako kot ZOFVI (2007), ZOsn (2006) in *Programske smernice* (2008) predvidevajo nujnost kontinuiranega profesionalnega razvoja strokovnih delavcev zaposlenih v šoli, tudi sogovornice poudarjajo ta vidik. Pomembno se je zavedati, da živimo v času nenehnih sprememb, ko je treba znanje in spretnosti ves čas prilagajati aktualnim situacijam, potrebam in težavam, s katerimi se srečujejo učenci. K profesionalnemu razvoju pa pripomorejo izobraževanja in podporne strokovne mreže.

V raziskavi (Metljak, 2010, str. 223) o inkluzivni obravnavi otrok s ČVT se je pokazala tudi izrazita potreba po dodatni podpori svetovalnih delavcev in zunanji pomoči strokovnjakov. Željo po podpori so izrazile tudi sogovornice v moji raziskavi. Več jih ima željo po pridobivanju novih znanj in spretnosti na področju ČVT in svetovalnem delu nasploh (npr. psihološke tematike, diagnosticiranje, znanja za sprotno zapisovanje pogovorov, znanja za pisanje poročil, primeri dobre prakse v povezavi s ČVT ipd.). Želijo si tudi novo podporo in več podpore s strani zunanjih institucij. Kot težave zunanjih institucij so zaznale predvsem dolge čakalne dobe, stigmatizirajoče mnenje staršev o zunanjih institucijah, neodzivnost institucij in manko učinkovite pomoči institucij. Večji problem glede sodelovanja z zunanjimi institucijami pa imajo šole, ki so na periferiji, saj te pogosto nimajo dostopa do zunanjih institucij oziroma nimajo razvite mreže pomoči zunaj šole. Na težavo nedostopnosti institucij opozarjajo tudi v Resoluciji o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (2018), kjer predvidevajo geografsko razvejanost institucij s področja duševnega zdravja, kar bi pripomoglo k boljši dostopnosti in hitrejši obravnavi. Prav tako pa se zavzemajo tudi za več preventivnega dela in krepitev znanj ter kompetenc na področju duševnega zdravja (prav tam).

Kako je potekalo svetovalno delo v osnovni šoli z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 in šolanja na daljavo?

Slovenija je prvič v začetku marca in nato drugič sredi oktobra leta 2020 zaradi covida-19 razglasila epidemijo. Na podlagi Zakona o nalezljivih boleznih (2006) so bili sprejeti ukrepi o zaprtju vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov. Delo učencev in strokovnih delavcev se je tako preselilo v virtualni prostor, kar je prineslo številne nove izzive in spremembe. V raziskavi Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covida-19 (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarić in Jeznik, 2020) so ugotovili, da so imeli svetovalni delavci v času šolanja na daljavo veliko več dela, to delo je bilo naporno, zanj pa so potrebovali cel dan. Večina sogovornic v moji raziskavi je to potrdila, na kar kažejo izjave, da je bilo delo z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 težko in da je zahtevalo veliko znanja, potrpljenja, dela ter prilagajanja. Več dela je bilo predvsem v smislu, da je bilo več sodelovanja z učitelji, več razvrščanja nalog in usklajevanja dela z učitelji, več sodelovanja s starši, saj je več družin potrebovalo pomoč, več je bilo tudi učne pomoči in telefonskih klicev ipd., kar pa je vplivalo na čas, ki so ga imeli svetovalni delavci za delo z učenci. Sogovornice so se v tem času srečevale tudi z izzivi glede tehnologije. Velik izziv v tem času je bil zabris meje med delom in zasebnim življenjem, kar je privedlo do težav glede prilagajanja dela in zasebnega življenja. Zabrisala pa se je tudi meja med starši in šolo ter med učitelji in učenci. Na organizacijski ravni so velik problem predstavljali še ukrepi v zvezi z epidemijo, sodelovanje s starši, ki so nasprotovali tem ukrepom, in zaprtost zunanjih institucij. V tem času so bili prisotni tudi problemi glede prepoznavne težav in to, da ni bilo preventivnih delavnic.

V raziskavi Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19 (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarić in Jeznik, 2020) so kot problem izpostavili predvsem pomanjkanje osebnega stika, kar je vplivalo na kakovost komunikacije in svetovalnega dela. Prav to je bil eden od glavnih problemov na odnosni ravni, ki so ga navedle tudi intervjuvanke. Poleg odsotnosti osebnega stika so sogovornice govorile še o težavi glede neodzivnosti, nemotiviranosti, zadržanosti in odsotnosti koncentracije pri učencih. Tudi Šarić in Gregorčič Mrvar (2020) pri napotkih za delo omenita problem motivacije za delo učencev. Težava po mnenju sogovornic je bila tudi ta, da ni bilo očesnega stika in je bilo empatično odzivanje v primerjavi s pogovorom v živo oteženo. Pri sodelovanju z učencem je bila težava tudi ta, da ni bilo zasebnosti, nisi vedel, kaj vse se dogaja v ozadju učenca, težko si pridobil njegovo pozornost in vzpostavil dober odnos. V času epidemije covida-19 smo se vsi znašli v neznani situaciji, polni pritiskov, kjer si moral imeti izjemno moč, da te sama situacija ni izčrpala,

svetovalni delavci pa še toliko več, da so lahko pomagali tudi drugim. Poleg problema glede velikega obsega dela, ki je vplival na svetovalno delo z učenci s ČVT, je v tem času veliko težavo predstavljal tudi posreden medij (računalnik, telefon ipd.) med učencem in svetovalnim delavcem. Menim, da preko računalnika zagotovo ne moreš vzpostaviti odnosa, kjer bi lahko z učencem delal na globljih stvareh. Težava je že samo to, da imajo učenci doma pred računalnikom veliko dejavnikov, ki motijo njihovo pozornost, velik problem pa po mojem mnenju predstavlja tudi pomanjkanje zasebnosti, nekateri učenci so že v šoli zelo zadržani in se težko odprejo, preko računalnika pa je ta težava še toliko večja, saj obstaja možnost, da v drugi sobi nekdo posluša pogovor.

Kljub vsem izzivom pa so se svetovalne delavke ves čas trudile in dajale vse od sebe, uspešno so se prilagodile situaciji in opravljale tudi svetovalne naloge. Svetovalni delavci so bili v času šolanja na daljavo pogosto v funkciji reševanja različnih stresnih in kritičnih situacij, povezanih z dilemami učiteljev, odnosi med odraslimi in otroki, z učnim delom, z vzgojnimi vprašanji ipd. (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020). Svetovalni delavci so bili tisti, ki so lahko otrokom v času epidemije izboljšali bivanje in pomagali osmisliti življenje, saj so bili učitelji obremenjeni s pripravo pedagoških gradiv in s komunikacijo z učenci (prav tam). To potrjujejo tudi izjave intervjuvank, ki so učencem in tudi staršem pošiljale razne motivacijske in spodbudne nagovore, z učenci so se pogovarjale o sprostitevnih tehnikah, tiskale in prinašale so jim gradivo, se z njimi dobivale na prostem, jim nudile čustveno, psihološko in učno podporo, pogosto so z njimi preko učne pomoči delale tudi na drugih težavah ipd. V več šolah pa so z učenci s ČVT delali tudi učitelji znotraj razreda, skupinsko in individualno. Skoraj vse sogovornice so poudarile, da se je v času dela na daljavo dodatna strokovna pomoč ohranila, več sogovornic je imelo pogovore z učenci, ki so pomoč potrebovali tudi po potrebi. Ni bilo pa tako v vseh primerih. Ena svetovalna delavka je menila, da ni bilo potrebe, da bi se še ona vključevala v čas dela na daljavo, bila je sicer dosegljiva, ni pa se samoiniciativno lotevala stvari. Prav tako ni imela neposrednega dela z učenci v tem času, vključevala se je le v primeru neodzivnosti učencev. Sogovornica, ki je usmerjena v delo na prilagojenem programu je povedala, da je so bile v tem času ČVT stvar družine in da se ni kontinuirano srečevala z učenci, saj so bile v ospredju druge stvari in ne ČVT. Ena sogovornica pa je delala večinoma z učenci, ki so usmerjeni.

Nasploh pa svetovalne delavke menijo, da ni bilo posebnih uspehov pri delu na daljavo z učenci s ČVT, svetovalne delavke so namreč povedale, da je bilo delo v tem času manj učinkovito oziroma neučinkovito, nekatere menijo, da je bilo šolanje na daljavo vseeno boljše kot nič, druge

so povedale, da je bilo delo drugačno ipd. Nekaj sogovornic je povedalo, da so bili pogovori v tem času splošni in ni bilo poglobljenega dela. Lahko bi rekli, kot je povedala ena sogovornica, da so bili pogovori z učenci tudi bolj suhoparni, saj ni bilo možno uporabljati metod in tehnik, ki bi jih lahko v živo. Posameznica je izpostavila, da je bilo manj individualnega dela in več pozornosti namenjene skupinam z več težavami. Sogovornice so izpostavile tudi dobro sodelovanje in podporo znotraj šole, na nekaterih šolah so si med seboj razdelili delo in naloge, ves čas so analizirali svoje delo in se med seboj podpirali, sodelovali so tudi s starši, s katerimi so imeli konstanten stik, hkrati pa so jim nudili tudi pomoči in podporo.

Slovenski psihologi so Vladi Republike Slovenije poslali odprto pismo z naslovom Breme, ki ga v epidemiji nosijo otroci, je večje, kot si mislimo (Mikuž, Kodrič, Musil, Svetina in Juriševič, 2020). V pismu so opozorili na poslabšanje kakovosti odnosov v družini, negativne učinke večje uporabe elektronskih medijev, povečano tveganje za spletno nasilje in zlorabe, večje tveganje za nasilje v družini, pomanjkanje podpore odraslih izven družine, premalo proste igre in gibanja, manjšo učinkovitost učenja, izključenost iz vrstniških skupin ter otežen dostop do svetovalnih služb in strokovne pomoči (prav tam). Nekaj od teh vplivov na učence pa so navedle tudi sogovornice, npr. izguba spretnosti dela v skupini in navezovanja stikov, zmanjšanje šolske kondicije, potlačitev težav, ki se vežejo na skupino, ter čustvena in socialna škoda za otroke. Nekatere so govorile, da je bilo v tem času velikega pomena spodbudno oziroma nespodobno okolje doma, določene so namreč zaznale nasilje in druge stiske v družini. Povedale so še, da je nekaterim učencem ta način dela bolj ustrezal, medtem ko so se težave pri nekaterih učencih še poglobile, kar je lahko razvidno iz povečanja števila otrok s ČVT/s posebnimi potrebami po šolanju na daljavo. O tem so govorile intervjuvanke, prav tako pa na to kažejo tudi statistični podatki učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne programe osnovne šole (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).

Rezultati moje raziskave potrjujejo tudi ugotovitvi raziskave Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19 (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarić in Jeznik, 2020), da je prav čas epidemije svetovalne delavce, učitelje in ravnatelje bolj povezal. Vse sogovornice so namreč govorile o dobri podpori in sodelovanju celotnega kolektiva. Poleg podpore znotraj šole so imele nekatere podporo tudi zunaj šole – podporo svetovalnih delavcev iz drugih šol, intervizije, seminarje, podporo aktiva svetovalnih delavcev, lokalno podporo ipd. Nekaj jih je govorilo tudi o podpori Zavoda za šolstvo. Svetovalne delavke so imele dobro tehnično podporo, pogosto pa so izrazile potrebo po več vsebinske podpore, kako delati. Svetovalne delavke se na začetku namreč niso počutile kompetentne za delo na daljavo, pri

nekaterih pa se je s časom kompetentnost povečala. Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarić in Jeznik (2020) so v raziskavi ugotovile, da se je pokazala potreba po organizaciji več usposabljanj na temo svetovanja na daljavo, po udeležbi na supervizijskih skupinah, po delu v timih, po večji podpori ministrstva in drugih strokovnih ustanov. Intervjuvanke so potrdile, da bi v času dela na daljavo potrebovale dodatno podporo ter boljša in pravočasna navodila s strani ministrstva. Izrazile so potrebo po kakovostnem izobraževanju o svetovalnem delu na daljavo, po pozitivnih spodbudah, po podpori za izogib pritiskom staršev, več vsebinske podpore in ne samo podpore glede dela z računalnikom.

Vsak učenec se na situacije v okolju drugače odziva, nekaterim določene situacije predstavljajo stisko, medtem ko se nekdo drug s to isto situacijo zelo dobro spoprime. Prav tako je na učence različno vplivala tudi epidemija covida-19. Nekateri učenci so ta čas prebrodili brez večjih posebnosti, medtem ko je na druge učence vplival negativno. Epidemija covida-19 je prinesla številne spremembe, spremenila se je dnevna rutina učencev in pogoji izobraževanja, omejeni so bili socialni stiki, prisotna je bila povečana zaskrbljenost za zdravje, vsak korak so omejevali ukrepi, eden od teh je bil tudi šolanje na daljavo, kar je povzročilo spremembo družinske dinamike. Učenci so bili namreč v času dela na daljavo večino časa doma, tako je bila družina edini fizični prostor, v katerem so se gibal, učenci niso hodili v šolo, niso se srečevali s prijatelji, niso obiskovali prostočasnih dejavnosti ipd., vse se je dogajalo v krogu družine. Pri tem pa se je pozabilo na učence, ki nimajo družine, ki bi učenca podpirala, mu nudila pomoč in oporo v teh kriznih časih. V teh primerih so še bolj izpostavljeni ranljivi mladostniki, OPP, med katerimi so tudi učenci s ČVT. Ti učenci običajno potrebujejo dodatno podporo in pomoč, ki pa je bila v času dela na daljavo okrnjena, pogosto prihajajo iz družin, kjer nimajo podpore oziroma so starši nemočni in tako številnim učencem šola predstavlja varovalni dejavnik, kjer izrazi svoje mnenje, čustva, skrbi ter dobi ustrezno podporo. V času dela na daljavo šola ni mogla v celotni meri izpolnjevati svoje vloge kot varovalni dejavnik za otroke in mladostnike. Na učencih je tako čas epidemije covida-19 in šolanja na daljavo pustil veliko škode, pozabilo se je na posebej ranljive skupine učencev in s tem povečalo njihove težave.

5.1. Omejitve raziskave in predlogi

Omejitev svoje raziskave vidim v tem, da ugotovitve iz izbranega vzorca ne morem posplošiti na celotno populacijo, saj sem vključila samo devet svetovalnih delavk. Dobro bi bilo v vzorec zajeti še več svetovalnih delavk, ki so socialne delavke, socialne pedagoginje in psihologinje. S tem bi bilo v vzorcu več svetovalnih delavk iz različnih območij Slovenije, rezultati raziskave

pa bi bili bolj veljavni za šolsko svetovalno delo z učenci s ČVT. Pri večjem vzorcu bi bilo dobro, da bi se raziskalo tudi, kakšne so razlike kompetenc in pristopov pri delu z učenci s ČVT glede na starost oziroma delovne izkušnje svetovalnih delavk. Pri tem pa sem v svoji raziskavi prepoznala težavo, da težko najdemo socialne delavke na mestu šolske svetovalne službe, ki so začetnice.

Raziskavo bi lahko poglobila še z vključitvijo drugih oseb (učenci, starši, učitelji ipd.), ki jih zadeva delo šolske svetovalne delavke z učenci s ČVT. Na podlagi odgovorov učencev bi lahko oblikovali pomembne napotke za vse strokovne delavce, ki delajo z učenci s ČVT.

V primeru izvedbe podobnih raziskav predlagam, da se raziskovalec osredotoči na določene dele kompetentnosti, saj je tema zelo obširna, posledica tega pa so tudi dolgi intervjuji. Svetovalni delavci pogosto nimajo časa za dolge intervjuje, pogosto se jim kam mudi in hitro podajo odgovore, da bo intervju čim prej opravljen.

6. SKLEPI

V tem poglavju bom navedla ključne ugotovitve raziskave, ki sem jo izvedla s svetovalnimi delavkami v osnovnih šolah.

- Svetovalne delavke ČVT učencev po navadi prepoznajo posredno preko pripovedi drugih oseb (učiteljev, staršev, sošolcev, vzgojiteljev iz vrtca), včasih pa pridejo k svetovalni delavki učenci tudi sami in povedo o težavah.
- Med znaki za ČVT prevladujejo znaki, ki se vežejo na eksternalizirane težave, opazne v vedenju, manj pa je prepoznanih znakov, ki kažejo na internalizirane težave na ravni subjektivnega doživljanja in čustvovanja. Najpogostejše omenjeni znaki za ČVT so socialni umik učenca, konfliktnost, agresivnost, samopoškodovalno vedenje, motenje pouka, izostajanje od pouka, jok, izstopajoče vedenje, kršenje pravil, težave pri vzpostavljanju odnosov, težave pri regulaciji čustev, upad uspeha ipd.
- ČVT se pri učencih največkrat pojavijo v kombinaciji z drugimi težavami.
- Na pojav ČVT v šolskem okolju vpliva: ocenjevanje znanja, čas pubertete, vstop v šolo, prehod z razredne na predmetno stopnjo, združitev učencev iz matične in podružnične šole, stiske v družini, tragedije v družini, vzgojna nemoč staršev, obdobje pomladi ipd.
- Načini dela svetovalnih delavk z učenci s ČVT se na šolah razlikujejo, pri večini je prisotna kombinacija dela svetovalne službe in učiteljev znotraj oddelčne skupnosti.
- Vsak učenec s ČVT je deležen individualnega procesa pomoči (posebnega načina dela, pristopa, metod in tehnik), ki izhaja iz njega samega in njegovih potreb.
- Na prvem mestu sodelovanja med učencem s ČVT in svetovalno delavko je vzpostavitev zaupnega in varnega odnosa, ki temelji na spoštovanju učenca, proslavljanju malih korakov, poslušanju učenca, razumevanju učenca, podpori, empatiji, delu iz perspektive moči in postavitvi mej.
- Svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT uporabljajo različne pristope (humanistični, kognitivno-vedenjski in sistemski pristop), največkrat v kombinaciji.
- Svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT uporabljajo široko paleto metod in tehnik, med njimi je najpogostejša metoda pogovor. Druge pogosto uporabljene metode in tehnike so še uporaba pogovornih kartic, družabne igre, igre vlog, vizualizacija, učni listi, tehnika preusmeritve misli, delo na komunikacijskih spretnostih, razvijanju socialnih in čustvenih veščin, delo na samopodobi in na čustvenem opismenjevanju.
- Svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT sodelujejo s celotnim timom, ki je udeležen v procesu pomoči – učenci, vrstniki, učitelji, starši in zunanje institucije.

- Svetovalne delavke pri delu z učenci s ČVT sodelujejo z njihovimi vrstniki preko medvrstniške pomoči, dela po skupinah in sodelovanja učenca s ČVT s konkretnim posameznikom.
- Pomembno je sodelovanje med šolskim svetovalnim delavcem in učiteljem, predvsem v obliki podpore učitelju za delo znotraj oddelčne skupnosti.
- Velikega pomena pri delu z učenci s ČVT je sodelovanje s starši na način izmenjave informacij in podpore svetovalnih delavk za delo staršev doma.
- Svetovalne delavke se pri sodelovanju s starši srečujejo s težavami, da starši zanikajo težave otrok, da ne podpirajo dela šole in ne zaupajo v delo slednje.
- Svetovalne delavke z zunanjimi institucijami sodelujejo pri težjih primerih ČVT, če presodijo, da je to potrebno. Sodelujejo s CSD, psihologi, mladinskim centrom, pedopsihiatri, društvi, dnevnim centrom, svetovalnim centrom, posvetovalnico za otroke in starše, mobilno službo v sklopu strokovnih centrov ipd.
- Svetovalne delavke so mnenja, da je delo z učenci s ČVT drugačno kot delo z drugimi učenci (npr. z učnimi težavami), da je proces pomoči daljši in zahteva bolj občutljiv pristop na osebni ravni in večjo previdnost.
- Kompetence pri delu z učenci s ČVT se med različnimi profili šolskih svetovalnih delavcev razlikujejo. Socialni delavci so po mnenju sogovornic kompetentni za delo z družino in povezovanje z zunanjimi institucijami; psihologi so kompetentni za diagnosticiranje, individualno delo in analiziranje težav, socialni pedagogi pa so kompetentni za skupinsko delo in uporabo različnih metod in tehnik pri delu z učenci s ČVT.
- Svetovalne delavke se v večini počutijo kompetentne na osnovni ravni za delo z učenci s ČVT, nekatere se ne počutijo kompetentne za težje primere ČVT. Kompetentnost za delo narašča z izkušnjami.
- Svetovalne delavke so deležne strokovne podpore (izobraževanja po zaključku študija, učenje iz izkušenj), podpore socialne mreže (kolektiv, svetovalni delavci iz drugih šol) in podpore, ki jim jo nudijo njihova znanja in spretnosti (empatija, komunikacijske spretnosti, spretnosti vzpostavljanja odnosa, spretnosti za delo iz perspektive moči, spretnosti zaznave lastne nekompetentnosti in vključitve drugih strokovnjakov ipd.).
- Svetovalne delavke čutijo potrebo po novih znanjih in spretnostih za delo z učenci s ČVT ter po večji in boljši podpori s strani zunanjih institucij.
- Težave glede sodelovanja z zunanjimi institucijami pri delu z učenci s ČVT so dolge čakalne vrste, stigmatizirajoče mnenje staršev o zunanjih institucijah in šole na

periferiji, ki pogosto nimajo dostopa do zunanjih institucij oziroma nimajo razvite mreže pomoči zunaj šole.

- Svetovalne delavke menijo, da je bilo delo na daljavo z učenci s ČVT težko in je zahtevalo veliko dela in prilagajanja.
- Težave dela na daljavo so bile prilagajanje dela in zasebnega življenja, sodelovanje s starši, ki so nasprotovali ukrepom epidemije, zaprtost zunanjih institucij ipd.
- V času dela na daljavo je bilo zaznati povečanje števila težav v družini.
- Težave pri sodelovanju z učencem s ČVT pri delu na daljavo so bile odsotnost osebnega in očesnega stika, odsotnost zasebnosti in nezmožnost empatičnih odzivov. Učenci so bili neodzivni, nemotivirani, zadržani in imeli so težave s koncentracijo.
- Svetovalne delavke so v tem času nudile čustveno, psihološko, informacijsko ter učno podporo učencem in njihovim staršem.
- Intenzivnost dela svetovalnih delavk z učenci s ČVT v času dela na daljavo se je po šolah razlikovala, nekatere so bili zelo aktivne, medtem ko se ena v tem času ni vključevala.
- V času dela na daljavo so zaposleni na šolah sodelovali in se podpirali.
- ČVT so se po šolanju na daljavo povečale, svetovalne delavke menijo, da so imeli učenci ob vrnitvi v šolo več ČVT. Težave so se povečale z vidika, da je imelo več učencev ČVT, tudi tisti, ki jih prej niso imeli, pri tistih učencih, ki pa so že imeli ČVT, so bile te težave po šolanju na daljavo bolj izrazite.
- Svetovalne delavke se na začetku zaprtja šol v epidemiji covida-19 niso počutile kompetentne za delo z učenci s ČVT na daljavo. Zaznale so potrebo po dodatni podpori ter boljših in pravočasnih navodilih s strani Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti na daljavo z učenci s ČVT.

7. PREDLOGI

- Glede na stigmatizirajoče mnenje staršev o zunanjih institucijah predlagam informiranje javnosti o delu različnih institucij (CSD, psiholog, pedopsihiater ipd.), na primer v obliki brošur, zunanje institucije pa bi lahko bile tudi tema pogovora na roditeljskih sestankih. S tem bi starši pridobili vpogled v delo, ki ga opravljajo različne službe in se lažje odločili za njihovo pomoč. Dobro bi bilo tudi informiranje staršev o delu šolske svetovalne službe, za kaj so delavci kompetentni, kdaj je treba vključiti zunanje strokovnjake ipd.
- Za vsako področje Slovenije bi bilo dobro oblikovati seznam institucij, kamor se lahko po pomoč obrnejo svetovalni delavci v osnovnih šolah. S tem bi imeli svetovalni delavci pregled nad možnostmi vključevanja zunanjih institucij. Dobro bi bilo, da se zunanje institucije tudi same predstavijo svetovalnim delavcem, na primer v obliki srečanja svetovalnih delavcev iz določenega področja Slovenije, kjer bi bila ena od tem tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami.
- Menim, da bi bilo v vseh šolah dobro oblikovati manjše time različnih strokovnjakov znotraj šolske svetovalne službe. Na ta način bi se svetovalni delavci lahko učili drug od drugega, si razdelili naloge glede na njihove kompetence in pri delu timsko sodelovali. Predlagam tudi sodelovanje svetovalnih delavk iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol v istem lokalnem okolju.
- Glede na nenehne spremembe v svetu, ko stvari niso več tako predvidljive, bi bilo dobro organizirati preventivna izobraževanja za svetovalne delavce glede dela v kriznih situacijah, kot je na primer tudi svetovalno delo na daljavo.
- Več pozornosti in časa je treba nameniti tudi preventivnemu delu na področju ČVT. Predlagam preventivno delo v obliki delavnic in izobraževanj o različnih tematikah, vezanih na ČVT (npr. o regulaciji čustev, medosebnih odnosih, reševanju konfliktov, individualnih razlikah med ljudmi ipd.), kjer pa bi bil večji poudarek na izkustvenem učenju, kar bi vsem otrokom/mladostnikom omogočilo večjo vključenost v same delavnice in pridobitev novih znanj za ravnanje.
- Predlagam organizacijo izobraževanj na temo ČVT za vse strokovne delavce na šoli (znaki, prepoznavanje le-teh in kako naj pri prepoznavi postopajo). Informirali bi jih lahko tudi o celotnem procesu pomoči, da bi vsi dobili predstavbo, kako zahteven in dolgotrajen je proces dela z učenci s ČVT. Na podlagi teh znanj bi lahko kolektiv predstavljal pomembno podporo svetovalnim delavcem pri njihovem delu z učenci s

ČVT, poleg tega pa bi ta znanja prispevala k realnejšim pričakovanjem glede dela svetovalnih delavcev z učenci s ČVT.

- Predlagam tudi dopolnitev študijskih programov, ki usposabljaajo za delo v šolski svetovalni službi na način, da študentje pridobijo čim več znanja o ČVT, o značilnostih OPP in posebnostih svetovalnega dela z njimi.

8. UPORABLJENA LITERATURA

Adverse Childhood Experiences (ACEs). (b. d.). Pridobljeno 27. 9. 2019 s https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/index.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fviolenceprevention%2Facestudy%2Findex.html.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Corbett, J. (1999). Inclusivity and School Culture: the case of special education. V J. Prosser (ur.), *School Culture* (str. 122–132). London: Paul Chapman Publishing.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 77–88). Ljubljana: Bonex.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S. & Resman, M. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Domiter Protner, K. (2011). Vloga šole pri prepoznavanju izpostavljenosti otrok nasilju v družini. *Socialno delo*, 50(5), 317–327.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.

Fenwick, E. & Smith, T., prevedel Kalčič, U. (1997). *Adolescenca – Priročnik preživetja za starše in mladostnike*. Ljubljana: Založba Kres.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K. & Kroflič, R. (2020). *Razmislek o vlogi in pomenu šolskih svetovalnih služb v času epidemije*. Pridobljeno 8. 4. 2022 s <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>.

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

Gregorčič Mrvar, P., Mažgon, J., Šteh, B., Šarić, M. & Jeznik, K. (2020). *Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covida-19*. Pridobljeno 9. 4. 2022 s https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/06/SSS_epidemija_raziskava_FF_2020.pdf.

Hladnik, V. & Kobolt, A. (2011). Člani komisij o dosedanjem usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika* 15(2), 175–196.

Holland, M. L., Malmberg, J. & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Publications.

Hrovat Kuhar, E. (2015). Vsak želi biti srečen le, da mnogi ne vedo kako! (Odnosi v družini). V A. Mrgole, Z. Švaljek, A. Vilotič & N. Breitenberger (ur.), *Odgovori sodobnim izzivom odrasčanja: zbornik ob 25-letnici delovanja TOM telefona* (str. 103–115). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.

Janušič, D. (2021). Leto nemoči. *Socialno delo*, 60(3), 273–277.

Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah & S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173.

Kobolt, A. & Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoteženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A., Dekleva, B., Rapuš Pavel, J., Lesar, I., Peček Čuk. in sod. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov* (zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil.
- Krajncan, M. & Miklavžin, P. (2010). *Zdravje mladostnikov*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Krajncan, M., Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4(2), 167–179.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Bregar, G. k., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M. & Tancing, S. (2005). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (raziskovalno poročilo). Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.
- Marovič, M. (2018). Razumevanje in opredeljevanje čustvenih in vedenjskih težav in/ali motenj v polju vzgojnih zavodov. V M. Marovič & A. Sinjur (ur.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str. 41–64). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Mesec, B., Rape, T. (ur.) & Rihter, L. (ur.) (2009). *Načrtovanje raziskave: študijsko gradivo za interno uporabo*. Ljubljana: FSD.
- Meško, G. (1997). *Družinske vezi na zatožni klopi?*. Ljubljana: Educy.
- Mešl, N. (2005). Sodobni pristopi v socialnem delu v šoli: delovni odnos in izvirni delovni projekt pomoči. *Šolsko svetovalno delo*, 10(3–4), 15–20.
- Metljak, U. (2009). *Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana: magistrsko delo.
- Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 209–240). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Metljak, U., Kobolt, A. & Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mikuš Kos, A. (1997). Psihosocialni vidik trpinčenja otrok. V A. J. Satler, *Trpinčen otrok* (str. 52–88). Ljubljana: Meridiana.
- Mikuž, A., Kodrič, J., Musil, B., Svetina, M. & Juriševič, M. (2020). *Iskati je treba rešitve, v katerih bodo upošteevane potrebe otrok in mladostnikov. Breme, ki ga v epidemiji nosijo otroci*,

je večje, kot si mislimo – To potrjujejo tudi rezultati raziskav. Pridobljeno 10. 4. 2022 s <https://casoris.si/otroci-nosijo-vecje-breme-kot-si-predstavljamo/>.

Mrgole, A. & Mrgole, L. (2016). *Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo: starši – tukaj in zdaj*. Kamnik: Zavod Vežal.

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B. (2011). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V K. Destovnik & A. Tasič (ur.), *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* (str. 19–40). Ljubljana: SOUS.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B., Barle Lakota A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc Maver, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. & Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: principles and practice*. New York; London: Guilford Press.

Peček Čuk, M. & Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peček, M. & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.

Pečjak, S. & Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Poštrak, M. (2006). Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, 11(3–4), 3–8.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odziv učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Resman, M. (1999). Filozofija svetovalnega dela. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (1. natis), (str. 241–260). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18-28) (2018). Ur. l. RS 24/2018.

Selko, M. (2016). Učiteljevo prepoznavanje dejavnikov hiperaktivnosti, impulzivnosti in agresije kot motečega vedenja učencev na razredni stopnji in strategije dela. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 82–90.

Selvini-Palazzoli, M. (1978). *Self-starvation: From individual to family therapy in the treatment of anorexia nervosa*. New York: Jason Aronson.

Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A. & Peterson, R. (2011). Preprečevanje nasilja v šolah. V R. Kroflič (ur.), *Kazen v šoli?: izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, (str. 106–131). Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Statistični urad Republike Slovenije. (2022). *Deleži otrok s posebnimi potrebami med učenci*. Pridobljeno 15. 12. 2021 s <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0972113S.px/table/tableViewLayout2/>.

Statistični urad Republike Slovenije. (2022). *Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole, po vrsti motnje in vrsti programa*. Pridobljeno 5. 3. 2022 s <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952765S.px/table/tableViewLayout2/>.

Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9(4), 391–422.

Šarić, M. & Gregorčič Mrvar, P. (2020). *Nekaj predlogov za delo šolske svetovalne službe v času izolacije zaradi epidemije*. Pridobljeno 5. 4. 2022 s <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>.

- Tivadar, B. (2000). Mladost kot problem: dejavniki prestopniškega vedenja. V M. Ule, T. Renner, M. Mencin Čepelak & B. Tivadar (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 143–171). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino: Aristej.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152.
- Vovk Ornik, N. (2014). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 4–8.
- Vovk Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o nalezljivih boleznih (ZNB)* (2006). Ur. l. RS 33/2006.
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)* (2020). Ur. l. RS 200/2020.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (2007). Ur. l. RS 16/2007.
- Zakon o osnovni šoli (ZOs)* (2006). Ur. l. RS 81/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (ZUOPP-1)* (2011). Ur. l. RS 58/2011.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2020a). *Področje svetovalnega dela*. Pridobljeno 10. 4. 2022 s <https://www.zrss.si/novice/podrocje-svetovalnega-dela/>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2020b). *Priporočila za izobraževanje na daljavo*. Pridobljeno 10. 4. 2022 s <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-27-priporocila-v-zvezi-z-ucenjem-na-daljavo-ssd.pdf>.
- Zidarič, N. (2013). *Timski pristop pri delu z vedenjsko motečimi učenci v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Pridobljeno iz Repozitorija Univerze v Ljubljani, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1461/1/diploma.pdf>.
- Zorc Maver, D. (2010). Nekateri vidiki zdravja otrok in mladostnikov. V M. Krajncan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 24–31). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

9. PRILOGE

9.1. Vodilo za intervju

Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

- Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?
- Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?
- V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavne teh težav.

- Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem, v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav?

- Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?
- Katere spretnosti/pristope uporabljate?
- Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT kot pri delu z drugimi učenci (npr. učne težave)?
- Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT?
- Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj kot tudi zunaj šole?
- Kako poteka sodelovanje z družino?
- Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

- Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?
- Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?
- Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?
- Kakšno podporo bi še potrebovali?

Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije covida-19 in dela na daljavo?

- Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?
- Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT/kakšni so bili načini dela?
- Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?
- Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?
- Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?
- Kakšno podporo ste imeli?
- Kaj bi še potrebovali v tem času?

Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

- Kakšen pristop se je izkazal kot učinkovit?
- Kdaj, po kolikšnem času se začnejo kazati spremembe?
- Kako veste, da je prišlo do spremembe, po katerih znakih jih prepoznate?

9.2. Osnovno kodiranje

PREPOZNAVANJE ČVT

- **Kdo prepozna ČVT**

Učitelj (A1, B30, C1, D1, E1, F1, F2, G1, I1)

Sošolci (A5, A7, C8, E7, F4, I6, I127)

Učenci sami (A6, I71, I132)

Učenci sami (čustvene stiske) (F5)

Starši (A8, A26, B6, E5, F7, G2, I5)

Zunanja diagnostika (G3)

- **Znaki ČVT**

Doma drugače kot v šoli (A9)

Mlajši drugače kot starejši (A31)

Dve ekstremni skupini znakov (B14)

Širok spekter znakov (B15, C5, G4)

- V šoli

Izstopajoče vedenje (A11, G14, H13)

Kršenje pravil (A12, A17, F20)

Agresivnost (B12, B22, D10, D18, E19, F22, F24, H8, I15)

Socialni umik (zaprti vase) (A15, A19, B13, B18, B20, C6, C10, D11, E8, E10, E15, F10, F17, G13, I10, I14)

Težave pri vzpostavljanju odnosov (A16, F12, H14)

Upad uspeha (A18, E13, I2)

Nemir (A13, D13, D17, G9)

Konfliktnost (D19, C13, C15, E14, E18, F18, G8, H12, I9)

Igranje klovna v razredu (D21, H7)

Iskanje pozornosti na neustrezen način (A22, C14, D22)

Odtujevanje stvari (D23)

Laganje (D24)

Jok (A14, B21, D26, F9)

Odpor do šole (D27)

Strah pred šolo (A24, D28)

Samopoškodovano vedenje (A21, D30, F13, I13)

Previsoka pričakovanja (A25)

Nespečnost (A30)

Nedelo (B16, B19, G7)

Izostajanje od pouka (B17, E12, I16, H10, I20)

Osamljenost (C9)

Motenje pouka (C12, C16, E20, F23, H6, I18)

Zelo odprti učenci (D12, E9)

Panični napadi (E11)

Iskanje pozornosti pri učiteljih (E16)

Težave z regulacijo čustev (E17, G12, H9)

Strah pred izpostavitvijo pred razredom (F11)

Motnje hranjenja (F14)

Izkrivljena samopodoba (F15)

Neprimeren odnos do učiteljev (F25)

Nemotiviranost (G6, I12)

Težko sledenje pouku (A34, G10)

Šibke socialne veščine (G11)

Sprememba vedenja (I3)

Izogibanje pouku (I4)

Egoističnost (I11)

Slabo fizično počutje (A29, I17)

Žalost (prilagojen program) (H11)

- Doma

Odpor do šole (A27)

Dihalna stiska (A28)

Socialni umik (B7)

Nezainteresiranost (B8)

- **Metode prepoznavne**

Izpoved otroka pomembni osebi v šoli (D14)

Sprotno vpisovanje opažanj težav v E-asistenta (učitelji) (D94)

- Opazovanje (resnejše težave) (A2)
- Opazovanje (mlajši) (A3, A54, E33)
- Opazovanje (E3, E29, F43)
- Pogovor z učencem (starejši) (A4, E32, E34)
- Pogovor z učencem (A43, A55, B3, B5, F39, I32)
- Pogovori na konferenci (A10, B1, B2)
- Pogovori o karierni orientaciji (F16)
- SOS točka na hodniku (I8)
- Učenci pridejo že z odločbo lažja/zmerna/težka duševna motnja + ČVT (H1)
- Obvestilo mladinskega centra (G90)
- Pogovor učitelj/razrednik – ŠSD (B27, D47, E2, F3)
- Pogovor s starši (A58, D49, E28, E30, G27)
- Sodelovanje z vrtcem
 - Informacije iz vrtca (A45, C2, D16)
 - Težji primeri – način dela z otrokom (A79)
 - Razvrščanje v razrede (A80, C45)
 - Informiranje o značilnostih otrok (A81, B62, C43, I46)
 - Sestanek z vzgojiteljicami pred vpisom v šolo (B61, C42, I45)
 - Majhni otroci še niso usmerjeni na podlagi ČVT (B63)
 - Otrok je nepopisan list, ko pride v šolo (C44, I47)
 - Upoštevanje samo, če gre za res hude specifike (I48)
 - Problemi upoštevanja informacij – prehitro etiketiranje učencev s strani učiteljev (C46)
- **Problemi prepoznave**
 - Pozornost samo na vedenjske znake (C11, D29, F19, H65)
 - Odsotnost pozornosti vseh učiteljev (D95, E126)
 - Neopazni znaki (A20, A23, A132)
 - Pripisovanje krivde sebi (učenci) (A42)
 - Nenaden pojav težav (A47, A133)
 - Odsotnost stika razrednika z vsemi učenci (A90, F21)
 - Odsotnost stika z učenci – nezmožnost prepoznave ČVT s strani ŠSD (E4)
 - Težave samo doma (F8)

Fantje ne govorijo o čustvenih težavah (F31)

Čustvene težave težko prepoznaš (C7, F31)

Težave so prepoznane prepozno (D5, D7)

Mlajši o stiskah ne povedo (I25)

POJAVNOST ČVT

Razlike med generacijami (A52)

Več čustvenih težav starejši (I23)

Več vedenjskih težav mlajši (I24)

Vse več težjih oblik ČVT (H4)

ČVT se prepletajo (G5, G74, H16)

ČVT se razvijejo kasneje poleg drugih težav (odločb se ne spreminja) (H23)

Komisija redko opredeli otroka kot otroka s ČVT (C3, H25)

Prevladujejo učenci s kombinacijo težav (C4, D69, F59, H5)

ČVT izzvenijo v prilagojenem programu (H2)

- **Glede na starost**

Ni pogojeno s starostjo (A51, E21, G15, G20, I21)

Različno (F27, G22)

Vse starostne skupine (A48, H17)

- Obdobje

Ob vstopu v šolo (A49, B24, B25, D15)

Ob vstopu v šolo (težji primeri) (E22)

V vrtcu (v šoli se težave stopnjujejo) (D32, D35, F28)

Proti koncu šolanja (čustvene težave) (F29)

- Razvojno obdobje

Puberteta (C17, D37, D44, E23, G16, I26)

- **Glede na situacije**

- Prehodi

Prehod iz vrtca v šolo (D25, I29)

Prehod z razredne na predmetno stopnjo (A53, B23, C19, D45)

Združitev učencev iz matične in podružnične šole (C18, C20, F32, F35)

- Prehod učenca na prilagojen program iz rednega (H21)
- Šolski stres
 - Ocenjevanje (A32, B28, C21, D42, E24, G23, I27)
 - Ocenjevanje (čustvene težave) (B26, F34)
 - Previsoka pričakovanja in nepredvidljive situacije (B29)
 - Učne težave (G18)
 - Neuspeh v šoli (v prilagojenem programu težave izzvenijo) (H18)
 - ČVT niso povezane z ocenami – prilagojen program (H22)
- Družina
 - Stiske v družini (A50, D20, D38, G19)
 - Tragedija v družini (A38, D39, E26)
 - Vzgojna nemoč staršev (D40, F49)
 - Nasilje v družini (D39)
 - Družinska dinamika (A40, G17)
 - Odsotnost podpore v družini (H19)
- Letni časi
 - Pomlad (D43, E25)
- Šolska neprilagojenost (mlajši)
 - Nezrelost ob vstopu v šolo (A33, A36, A44, I30)
 - Prezgodnje všolanje (A35)
 - Več obveznosti v šoli (A46, I28)
- Obdobje
 - Pred počitnicami (C24, H20)
 - Pred zaključkom šolskega leta (C22)
 - Pred novim letom (C25)
 - Po delu na daljavo (C23, E139, F6, H138, I74)
 - Po počitnicah (G25, I31)
 - Po pogovornih urah (F83)
- Stres
 - Stresne situacije v življenju otroka (A37)
 - Osebne težave (E27)
 - Situacije v okolju (čustvene težave) (F33)

Več obremenitev (čustvene težave) (F37)

Nesprejetost v družbi (starejši) (I22)

- Osebnostne značilnosti

Težave, vezane na osebnostno strukturo (G21)

ČVT, povezane s psihiatrično diagnozo (H3)

ČVT, povezane z motnjami avtističnega spektra (H15)

DELO Z UČENCI S ČVT

- **Postopek usmerjanja (težji primeri)**

- Vzroki

Težji primeri (A67, A70, D54, G29)

Potreba po dodatni pomoči (B42, C36, D55)

Dolgotrajne težave (B40, E44)

Odsotnost napredka (B41)

Potreba po intenzivnem delu (B48)

Učne težave (C34)

- Koraki

Diagnosticiranje zunaj šole (A73, B49, C37, D68, E45, F57, G43, I51)

Poročilo o otroku s strani svetovalne službe (A74, I56)

Intervju z otrokom (A75)

Zahtevek za usmeritev (starši) (A76, B60, C33, C39, F58)

Odločitev komisije (A77, I55)

Diagnosticiranje znotraj šole (B50, D67)

Diagnosticiranje znotraj šole (osnovno) (G41)

Otrok dobi ustrezno pomoč (A68, C38, I53)

Ravnanje po odločbi (C41)

Zahtevek za usmeritev – starši/šola (I50)

Družinska anamneza (I52)

- Prilagoditve in pomoč pred uvedbo postopka

Izvedba kontinuuma pomoči/izvirnega projekta pomoči znotraj šole (A69, A71)

Individualna in skupinska pomoč (B46, C35)

Delo po načrtu pomoči (B47)

Težje težave – se ne dela po kontinuumu (G44)

- **Delo z učenci**

- Način dela

Pomoč znotraj šole/Postopek usmerjanja (D61, D66)

Delo po načrtu (D77)

Sodelovanje tima šola + starši + otroci (B36, B99, C84, D9, D86, D166, E31, E76, F54, F184, G108)

Sodelovanje tima šola + starši + otroci + zunanje institucije (A86, A145, G81, H56, I69)

Oblikovanje načrta pomoči z učencem (A60, B38, B70)

Premišljeno načrtovanje korakov ŠSS (D46)

Oblikovanje načrta pomoči + delo po načrtu (A105, A106, B4, B33, B37, B64, B75, D77, D92, I33)

Delo z učenci brez sodelovanja staršev (A64)

Srečanja po potrebi (A103, C57, C60, F62, F64, G33)

Kontinuirano srečevanje (A104, B68, E51, F63, H34, I73)

Prevladuje delo svetovalne delavke (A121)

Prevladuje individualno delo (A123)

Individualno delo z učencem (B34, B65)

Prilagoditve pri pouku (A78, B35, B39, B98)

Skupinska pomoč (B66)

Izvedba skupnih razrednih ur (B74)

Motivacija za obisk ŠSS (C68)

Timski sestanki ŠSS (D48, D165, G82, H59)

Interdisciplinarni tim znotraj šole (D56, H58, I54)

Delo znotraj oddelčne skupnosti (A122, B67, B131, F40, F65, H51, H52)

Najprej z učencem dela učitelj (C47, C62)

Individualno delo učitelja (prilagojen program – usposobljen za to) (H30, H32, H53)

Najprej razbremenitev nato pogovor (B95)

Vključitev ŠSS v primeru, da se težave znotraj razreda ne odpravijo (C31, C48, C66)

Individualna in skupinska pomoč (C49)

- Pogovor z osebo, ki ji otrok zaupa (C30)
- Delo na ČVT preko učnega dela (C27, C61, D144, I72)
- Odsotnost kontinuiranega dela z učenci (C56, C58, C64)
- Učenci lahko kadar koli pridejo do ŠSD (C63, E46, E47, G68, I67)
- Samostojen umik učenca k ŠSD (E47, G68)
- Dnevni stik z določenimi učenci (E48)
- Presoja, ali je potrebna zunanja obravnava (G28)
- Ne zagovarjajo pošiljanja otrok iz razreda (opolnomočenje učitelja, da dela z njim) (G67)
- Prihod učenca k ŠSD mora biti tretiran kot umik in ne kot kazen (G69)
- Z učenci, ki niso usmerjeni, ne dela veliko (to ni naloga, ni časa) (G71)
- Delamo, ko se otrok umiri (G118)
- Izogibanje vzgojnim ukrepom (H37)
- Hitro ukrepanje (B11, D63, G193, I60)
- Prilagojeno delo tudi z učenci, ki niso usmerjeni (I65)
- Kurativa prevladuje (I83)
- Spretnosti/pristopi
 - Zaupen odnos (pogoj za reševanje težav) (A124, D34, D101, E169, H55, H67)
 - Proslavljanje malih korakov (D72, D74, D264, F180, G121, H69)
 - Zavedanje resnosti težav (se ponavljajo) (D75)
 - Postavitev mej (D97, D99, H72)
 - Odnos je temelj (A244, D98, D102, E75, E167, E170, G80, H54, I115)
 - Empatija (do prave mere, ne samo to) (D100, D185)
 - Vsak otrok potrebuje svoj pristop (pri delu izhajamo iz otroka) (A113, A119, A240, A241, B69, B84, D62, D115, D257, D262, E54, E55, E61, E62, F82, G122, G194, H178, I34, I66)
 - Spoštovanje otroka (D140, G77)
 - Verjeti v možnost rešitve težav (A130, A131, A242, D141)
 - Delo iz perspektive moči (B88, D257)
 - Poslušanje učenca (A114, C73, I39, I95)
 - Razumevanje učenca (A115, C83, G79)
 - Pristnost (učenci te začutijo) (A126)
 - Občutek sprejetosti (odprt prostor) (A116, A127, C77, G76, I96)

- Normalizacija (A128)
- Pozornost na znake (A134)
- Otrok je v središču pozornosti (C72, E82, E85, E168)
- Prostor, da se izrazi (C75, C79, C81, I87)
- Varen prostor (C76, I129)
- Podpora učencem (C78, C82, G34, G46)
- Sproščen odnos, osebni odnos (E74)
- Doslednost pri delu (F185, G195, H73)
- Odstop od moči (C74, G78)
- Strpnost (H71, I88)
- Pred kaznimi prevladujejo pohvale (H70, I97)
- Učenec sam išče rešitve (I152)
- Soustvarjanje (B85, I155)
- Osebni pristop (H31)
- Občutek, da se lahko zanese nate (A243, H68, I85)
- Metode/tehnike
 - Mediacija (D89)
 - Delo na komunikacijskih spretnostih (B79, B83, D90, D124)
 - Raziskovanje ozadja težav (A57, A109, C26, C28, D103, G26, G119, I38)
 - Pogovor (B9, C29, C70, C80, D88, D104, F66, F71, G54, I35)
 - Pogovor je osnova (A118, E56, E65)
 - Tehnike obvladovanja jeze (D105, D123, G123)
 - Zgodbe za pogovor (D106, D125)
 - Socialnopedagoški testi (D107, D126)
 - Pogovorne kartice (D121, F68, I91)
 - Družabne igre (D122, F70)
 - Razvijanje socialnih in čustvenih veščin (B80, B82, D128)
 - Delo na samopodobi (A107, D129, D142, E35)
 - Socialni zemljevid (D130)
 - Literatura (D132)

Filmi (D133)

Plišaste igrače z različnimi elementi (mlajši) (D134)

Lutke (mlajši) (D135)

Uporaba žoge za razbremenitev (B94, D136)

Dramatizacija (mlajši) (D137)

Približevanje učencu preko praktičnega dela (D258)

Pomoč pri razumevanju težav (A61, A62)

Učenje iz napak (A63)

Delo na lastnih pohvalah (A108)

Oblikovanje načrta ravnanja v stiski (A111, G120, I89)

Pogovor o sprostitev tehnikah (A112)

Iskanje skupnih rešitev (A120)

Zvezek opazanj (v razredu) (A151, D93)

Oblikovanje dnevnega načrta (B76, I36)

Vizualizacija (B77, E59, H83, H84)

Igre vlog (B78, B89, C71)

Stop razmisli (B87, B90)

Gibalne tehnike za razbremenitev (B91, B93)

Najprej razbremenitev nato pogovor (B95)

Sprehod po stopnicah za razbremenitev (B96)

V ospredju je učna pomoč (C59)

Prešolanje (C69)

Preusmeritev misli (B81, B92, E36, G55)

Pogovor o vedenju (E37)

Delo na spoznavanju samega sebe (E52)

Igre (E57, E60, F67)

Terapevtske kartice (E58)

Gradiva na različne tematike (so podlaga za pogovor) (D131, E64)

Med igro otroci marsikaj povedo (E66)

Sodelovanje pri igrah in odgovarjanje (F69)

- Vodenje dnevnika samoopazovanja (F72)
- Povzemanje – učenec lažje ozavešča težave (F73)
- Učni listi (F74, I90)
- Vzgojni ukrep/opomin (G31, I93)
- Oblikovanje podporne mreže za otroka (G38)
- Razbremenitvene tehnike (G53)
- Čustveno opismenjevanje (D108, D120, G56, G123)
- Reševanje trenutnih problemskih situacij (G66)
- Sodelovanje pri organizaciji dogodkov na šoli (G93)
- Vedenjsko kognitivna terapija (prilagojen program) (H50)
- Kritično razmišljanje in pisanje (I92)
- SOS točka – samoevalvacijski vprašalnik (I94)
- Dolgčas (I98)
- Preventivno delo
 - Samouravnavanje čustev (D33)
 - Pogovor s šSD (D50)
 - Mediacija (D51)
 - Delo po skupinah (D52)
 - Literatura za preventivno delo (D127)
 - Dnevi dejavnosti (D150)
 - Delavnice (F44)
 - Spodbujanje, da učenci povedo, ko kaj opazijo (I7)
- Delo z učenci, ki so usmerjeni
 - Učna pomoč in svetovalne storitve (D70)
 - Opolnomočenje (ves čas) (D71)
 - Kontinuirano srečevanje (tedensko) (A92, D78, E49, F61, G70, I62)
 - Prilagoditve v šoli (A91, I61)
 - Dodatni pogovori (A93, A102, E50)
 - Individualiziran program (A94, D79, D91, H36, I49, I63)
 - Prisotnost spremljevalca (A99, I240)
 - Terapija z zdravili (A101, H29)

Učenje komunikacijskih veščin (B43)

Učenje socialnih veščin (B44)

Delo na obvladovanju sebe (B45)

Delo na podlagi znanj delavca, ki dela z otrokom (G51)

Delo na strukturi (G60)

Čustveno opismenjevanje (G61)

Reševanje sprotnih situacij (G62)

Načrtovanje korakov ob stiski (G63)

Možnost, da izrazijo vsa svoja čustva (G64)

Delo na močnih področjih (G65)

Sodelovanje učenca s timom strokovnjakov na šoli (vsak prispeva svoj del) (D80, I49)

- **Sodelovanje z vrstniki**

Vključevanje v delo z učencem s ČVT (D156)

Mediacija (D157)

Manj sodelovanja pri ČVT (A162)

Prepoznanje, da vplivajo drug na drugega (E88, E90)

Senzibiliziranje drugih učencev, ki se srečajo z učencem s ČVT (H86)

Krepitev medvrstniških odnosov (I134)

- Medvrstniška pomoč

Starejši učenci spremljajo mlajše (D158)

Učenec s ČVT pomaga drugim učencem na področju, kjer je on močan (G92)

- Delo v skupinah

Pogovori (identifikacija kritičnih skupin) (D159)

Jasno izražanje mnenj v skupini (D160)

Skupina otrok, povezana z učencem s ČVT (E87)

Preventivno delo (F100, I129)

Delo v sklopu oddelčne skupnosti (B109, E86, F99, G91, H85, I128)

Delavnice socialnih veščin (G94)

- Konkretni posamezniki

Pogovor učenec s ČVT-vrstnik (vzornik, konflikt) (B112, D161)

Pogovor ŠSD s prijatelji učenca s ČVT (A163)

Podpora prijateljem učenca s ČVT (A164, I131)

Prijatelji kot vir informacij (A165, I130)

Nasveti učencem s ČVT s strani prijateljev (A166)

Vrstniki dajejo spodbude učencu (E89)

Povratne informacije s strani vrstnikov (F101)

- **Sodelovanje z učitelji**

Posvetovanje kolektiva (A87, A98, B10, B97, D3)

Pomen prizadevanja učiteljev za pomoč učencem s ČVT (A88, F38, F128)

Podpora učiteljem za delo znotraj oddelčne skupnosti (A89, B73, B110, F42, G30, G33, G45)

Posvetovanje z učitelji (B32, B52, H35, I107)

Posvetovanje učiteljev s ŠSD (B31, D2, F41)

Timsko delo (ni vse na eni osebi) (G101, H126)

- **Sodelovanje s starši**

Starši prisotni na evalvaciji (A97)

Pomembno je spoznanje staršev, da ima otrok težave (A160)

Občutljiv pristop do staršev (A161)

Izmenjava informacij (B56, B72, B203, C95, D53, D82, E83, G85, H39, H79, I109)

Pogovor o sodelovanju z drugimi strokovnjaki (D57)

Starši sprejmejo pomoč šole (skupaj pomagamo otroku) (A157, D58, D84, F84, H40, H82)

Podpora za delo doma (A65, A155, B57, D83, I111)

Sodelovanje z družino (A141, B54)

Konstanten stik (A150, A156, D81, G86, H38)

Sodelovanje s starši je velikega pomena (A153, H75)

Starši otroka najbolj poznajo (A154, B204, I110)

Oblikovanje/predstavitev načrta pomoči (A95, B55, B71, G84)

Starši potrebujejo čas, da vse predelajo (A159, B59)

Spodbuda za delo z otrokom doma (B202)

Vključitev staršev po potrebi (C54, E46)

Pogovor o možnih zunanjih virih pomoči (A66, A85, C97, I116)

Starši niso dolžni prihajati na pogovore (E81)

Sodelovanje, odvisno od interesov staršev (E84, F60, G83, G130, H78, I78)

Konstanten stik (usmerjen učenec) (F45)

Pogovor v primeru izreka ukrepa (E47)

Delo z otrokom doma (A158, H80)

Vključitev staršev (težji primeri) (I40)

Prošnja za pomoč s strani staršev (E6, I84)

Lažje stvari – s starši ne sodelujejo (I108)

Upoštevanje pogledov staršev (I178)

- **Sodelovanje z zunanjimi institucijami**

Sodelovanje z zunanjimi institucijami je ključno (I44)

Najprej se izkoristi pomoč znotraj šole, nato zunaj (E80, I133)

Največ dela se opravi v šoli (A246, H24)

Pomoč pri težjih primerih (po potrebi) (A100, B53, B100, C32, C50, D64, E39, E78, G42, G52, H112, H179, I41, I112)

- Težave

Dolge čakalne vrste za zunanje strokovnjake (B102, H27, H46, I57)

CSD nima ustreznega kadra (G133)

Težave v sodelovanju z zunanjimi institucijami (H111)

Neodzivnost zunanjih institucij (H113)

Manko možnosti za zunanjo obravnavo (H114)

Manko učinkovite pomoči zunanjih institucij (H117)

Slabe izkušnje s CSD-jem (H118)

Tabu glede CSD-ja (H120, I114)

Distanca zunanjih institucij s strani staršev (G36, F86)

Premalo pomoči na področju duševnega zdravja (H26)

Strah pred CSD-jem (I117)

- Težave (periferija)

Odsotnost stika z nevladnimi organizacijami (A146, B104)

Slaba udeležba na delavnicah v okviru CSD-ja (B105)

Težko najdeš ljudi, ki bi izvedli delavnice (B106)

Potreba po mladinskem centru (B107)

Nedostopnost (B108)

Malo sodelovanja z zunanjimi institucijami (E38)

Nihče nas ne sprejme pod okrilje, smo na meji (E43)

- Namen sodelovanja
 - Pridobitev poročil (C89)
 - Pomoč učencu (C90)
 - Delavnice za učence (C91)
 - Otroke informiramo o dogajanju (C93)
 - Kompetentnost za poglobljeno obravnavo otrok (G37, G90, G109)
 - Kontinuirano spremljanje (F96)
 - Iskanje namestitve (težji primeri) (D65)
- Sodelovanje s CSD-jem
 - Preventivne delavnice (D147)
 - Sodelovanje s CSD-jem (A144, C86, D145, D146, E79, F50, F92, G132, H44, H63, I42, I113)
 - Celostna družinska obravnava (C53)
 - Program pomoči družini pri odraščanju (I68)
- Sodelovanje s policijo
 - Preventivne delavnice (D148)
- Sodelovanje z mladinskim centrom
 - Sodelovanje z mladinskim centrom (C88, D151, F53, F91, G89, H57, I119)
 - Organizacija popoldanskih dejavnosti (D154)
 - Oblikovanje načrta pomoči skupaj z mladinskim centrom (H60)
- Sodelovanje s psihologom (A84, A143, B101, C85, D149)
- Sodelovanje z mobilno službo na podlagi ZOOMTVI (strokovni centri) (A148, B51, F48, F93, H45)
 - Intenzivno delo z otrokom, starši (A149, H47)
 - Vstop v družino in celostna obravnava družine (F48, H48)
 - Starši o strokovnih centrih nimajo negativnega mnenja (H121)
- Sodelovanje
 - Sodelovanje s pedopsihiatrom (A82, A142, H43)
 - Sodelovanje s specialnim pedagogom (A83)
 - Sodelovanje z društvi (A147, D155, I123)
 - Sodelovanje s svetovalnim centrom (C87, F95)
 - Sodelovanje z dnevnim centrom (C94, I120)

Sodelovanje s centrom za duševno zdravje otrok in mladostnikov (E40)

Sodelovanje s posvetovalnico za otroke in starše (E42, F94, F96, I59)

Sodelovanje z Logoutom (E41)

Sodelovanje s terapevtskim zavodom (G87)

Sodelovanje z zavodom za nasilje nad ženskami (G88)

Sodelovanje z zdravstvenim domom (I43)

Sodelovanje s knjižnico (I118)

Sodelovanje s Karitasom (I124)

Sodelovanje z Rdečim križem (I125)

Sodelovanje z lokalnim okoljem (E77)

Sodelovanje z institucijami, s katerimi imajo stik otroci/starši (I70)

- **Posebnosti**

Bolj ranljivi (D138)

Bolj občutljiv pristop (večja previdnost pri delu) (A125, D139, F87, H66, I102)

Pozornost na njegovo doživljanje (B86)

Dolgotrajen proces (ni hitrega rezultata) (A59, E67, E70, G107, I100)

Težko definirati, kje si z učencem (E68)

Nihanje uspešnosti (E69, I106)

Ni recepta za pomoč (E71)

Delo bolj na osebni ravni (E73)

Učenci se ne zavedajo težav (F77)

Učencem manjka empatije (F78)

Opazovanje neverbalne komunikacije (F88)

Osredotočenost na čustva in socialne veščine (G73)

Potrebna podpora pri strukturi (G75)

Lažje nadoknadiš učno vsebino, kot rešiš ČVT (H64)

Stvari se te bolj dotaknejo (I99)

Strpnost (I101)

Psihično naporno (I103)

Strokovno moraš biti bolj podkovan (I104)

Razlike od primera do primera (I105)

Delo je drugačno kot z ostalimi (D143)

- **Težave pri sodelovanju**

Starši zanikajo težave (D59, F52, F55)

Starši ne podpirajo dela šole (D60, H41, H81)

Odsotnost celostnega dela z družino (C51, D85, H49)

Starši bolj verjamejo otroku (D96)

Ni »recepta« za pomoč (A184, D111, H74)

Zaprti učenci (težko kaj povedo) (A56, A110)

Težko delo s starši otrok s ČVT (B58)

Starši ne delajo z otrokom dovolj doma (B199, B201)

Starši prelagajo delo na šolo (B200)

Nekompetentnost za celostno družinsko obravnavo (C52, C55)

Starši dajo zahtevek samo za učno pomoč, pozabijo na druge potrebe (C40)

Učenci ne želijo sodelovati (C67)

Visoka pričakovanja staršev/učiteljev do ŠSS (D73, E72, G72)

Nezaupanje staršev v delo šole (F51, F56)

Naloga šole ni diagnosticiranje (G40)

Naloga ŠSD ni obravnava otrok (ŠSD nima kompetenc za to) (G32, G35)

Strah učiteljev pred posredovanjem informacij (G153)

Starši ne sodelujejo s šolo (H28, H76)

Nemoč staršev (H42, H77)

Dilema razumeti otroka s ČVT – zagotoviti varnost v razredu in nemoten pouk (H87)

Pomanjkanje preventivnega dela (ni časa) (H116)

V šoli ni dovolj kadra za celostno pomoč (H115, H119)

Negativna slika staršev o možni pomoči CSD-ja (H120)

Dolge čakalne dobe za zunanje strokovnjake (I57)

Strah pred težjimi primeri, da ne narediš česa narobe (I172)

Delo samo z otrokom, starši ostanejo isti (I76)

Potrebna je sprememba celotne družinske dinamike in se samo pomoč učencu (I242)

Pomanjkanje časa za delo z vsemi, ki imajo ČVT (A117, A191, G192)

Širok spekter nalog ŠSD težko uskladiti (E116, F130)

Dajanje nasvetov (včasih) (I151)

PODPORA PRI DELU

- **Socialna mreža**

Podpora tima (A187, D197, I171, I191)

Podpora pomočnice na podružnici (D198)

Podpora celotnega kolektiva (A186, B146, C119, D199, E117, F122)

Podpora družine (D200)

Podpora prijateljev (D203, E120, F126, I192)

Podpora svetovalnih delavcev (druge šole) (A183, B103, C124, E119, E121, F124, F125, H124)

Društvo svetovalnih delavcev (B148)

Sekcija psihologov (B149)

Prisotna podpora tudi na začetku dela v ŠSS (C121)

Študijske skupine za svetovalno delo (včasih) (C122)

Podpora svetovalnih delavcev (druge šole) (včasih) (C123)

Podpora vodstva + ŠSS (G127, H123)

Podpora zunanjih institucij (G128, I58, I193)

Podpora lokalnega okolja (I126)

- **Strokovna podpora**

Učenje iz izkušenj (A185, A245, D113, H103, I165)

Uspešni primeri (vir moči) (D183)

Izobraževanja po fakulteti (A135, A188, A189, B145, C117, C118, C120, D194, E118, G116, H104, I170, I173, I196)

Učenje od otrok (D196, A179)

Podpora učiteljev pri zapisu ciljev (B143)

Podpora v zvezi z zakonodajo in postopki (B147)

Supervizijska srečanja (B150, E122, I195)

Intervizije (F123, H125)

Izkušnje iz lastne družine (D188)

- **Osebna naravnost**

Izobrazba + želja po pomoči (D110)

Vseživljenjsko učenje (D114, D184, F118)

Veselite do dela + želja po pomoči (D182)

Vztrajnost + optimizem (D201)

Pozitivna naravnost do OPP (H107)

Želja po delu z OPP (H108)

Vera v rešitev težav (I153)

- **Znanja/spretnosti**

Pozornost in občutljivost na težave (A134, D36, D41)

Zgodnje odkrivanje težav (D4, D6, D8)

Uporaba razpoložljive literature (D112)

Ravnanje po intuiciji (D116)

Kdaj je treba vključiti druge strokovnjake (lastna nekompetentnost) (D174, F85, G111, I112, I176)

Zavedanje resnosti težave + takojšnje ukrepanje (D175)

Empatija (A138, C109, D187, E105, F116, H108, I166, I185)

Ustvarjalnost (D117, D189, I154)

Komunikacijske spretnosti (A137, C111, D190, E106, I184)

Znanja gledališča (D191)

Igrivost (D192)

Mediacije (A136)

O zakonitostih skupine (B140)

O kriterijih za opredelitev OPP (B141)

Strpnost (C110)

Vzpostavljanje odnosa (A139, C112, E111, H110, I167)

Humor (C113)

Delo iz perspektive moči (C114, E112, G124)

Sposobnosti poslušanja (E107)

Sposobnosti opazovanja (E108)

Odločnost (E109)

Hitro ukrepanje (E110, I182)

Znanje za delo preko iger (E113)

Oblikovanje pripomočkov za delo (F76)

Poznavanje razvojnih obdobj (F115)

Razumevanje otroka (F117)

Znanja za delo z učenci s ČVT (G48)

Znanja za podporo učiteljem (G49)

Znanja s področja avtizma (G112)

Znanja o čustvih (G113)

Znanja o spremljanju in analizi vedenja (G114)

Znanja o žetoniranju (G115)

Vodenje pogovora (H106)

Poznavanje zunanjih institucij (I121)

Znanja poiskati pomoč (I122, I164, I175, I180)

Dostopnost (vedno lahko pridejo) (I168)

Zdrava kmečka pamet (I177)

Organiziranost (I179)

Prilagodljivost (I181, I183)

Znanja iz dela v vrtcu (D31)

- **Gradiva**

Lastna zbirka gradiv na temo pomoči učence s ČVT (D109)

Spletna gradiva (D118, E53)

Izmenjava gradiv (med kolegicami) (D119)

Že pripravljeno gradivo (F75, E63)

- **Želje po učenju**

Nova znanja in spretnosti (C115, D193, D195, G117)

Primeri dobre prakse (A190)

Operativen zapis ciljev (B142, B144)

Psihološke teme (C116)

Večja doslednost pri dogovorih (E114)

Spretnosti prilagajanja in kombiniranja urnikov (E115)

Znanja in spretnosti vodenja pogovora (F81, F121)

Sprotno zapisovanje pogovora (F89, I186)

Znanja in spretnosti za diagnosticiranje (E98, F98)

Znanja in spretnosti vzpostavljanja odnosa (F120)

Znanja o razumevanju čustvovanja, regulaciji, vedenjsko kognitivnih povezavah (G125)

Kako učiteljem razložiti, da je delo z učencem s ČVT proces (G126)

Strokovno izrazoslovje (I187)

Pravopis (I188)

Pisanje poročil kratko in jedrnato (I189)

- **Želje glede podpore**

Nova podpora (D202, I194)

Ni potrebe po dodatni podpori (C125)

Dostopne zunanje institucije (E123, E124)

Več kliničnih psihologov (F97)

Mentorstvo ob prihodu na delovno mesto (F129)

Podpora CSD (konkretna pomoč staršem in otrokom) (G129)

Skupnostna podpora (psihoterapija) (G131)

Več podpore zunanjih institucij (H122)

- **Želje glede dela**

Oblikovanje vrstniških podpornih skupin zunaj razreda (B111, B113)

Želja, da učenci izkusijo neformalni vidik skupinskega dela (B114)

Delo v timu z različnimi strokovnjaki (C105)

Več prisotnosti ŠSD v razredu (E125)

Več dela s starši (I75)

Želja po odpravljanju vzrokov za težave (I77)

ZNAČILNOSTI PROFILOV

- **Razlike**

Znanja (C98, D164, I135)

Pristop (C99, E92, H88, H91, I146)

Karakter (C100)

Težko opredeliti (C102, E93, H94)

Tehnike in metode (I157)

- **Skupne značilnosti**

Komunikacijske spretnosti (A174, D178)

Izhajanje iz otroka (A175, E91, H97)

Vzpostavljanje odnosa (A176, H96, I158)

Možnost nadgradnje znanja (A178)

Naloge ŠSS enake za vse (B115, B127)

Vsak je kompetenten na njemu ljubem področju (B116)

Vsak prepozna znake ČVT (B119)

Oseba od zunaj ne vidi razlik med profili (B126)

Delo v korist otroka (C103)

Delo po svojih najboljših močeh (C104)

Vsi profili pomembni (D163)

Občutek za delo z ljudmi (D176, F110)

Empatija (D177, H99, I162)

Občutljivost za dogajanje v okolju (D179)

Želja po stalnem izobraževanju (F111)

Delo po istih konceptih (G105)

Enaka pričakovanja od vseh (G106)

Zaupen odnos (H95)

Jasna pravila (H98)

Znanja za individualno in skupinsko delo (I156)

Soustvarjanje (I159)

Podpora učencu pri oblikovanju načrta (I160)

Strpnost (I161)

- **Socialni pedagog**

Znanja o ČVT (A167)

Znanja o dejavnostih z učenci s ČVT (A168)

Praktično usmerjen (A170)

Skupinsko in individualno delo (A172)

Kompetenten za skupinsko delo (B121, I140, I142, I149)

Kompetenten za vključevanje učencev (B122)

Kompetenten za načrtovanje (B123)

Kompetenten za učenje spretnosti (B124)

Opolnomočenje učenca za ravnanje v dejanski situaciji (D173)

Več neposrednega stika z otroki (manj v pisarni) (E95, E96)

Ocenjevalne lestvice (E99)

Več znanj pridobi v sklopu študija (F103)

Znanja pisanja IP (F106)

Znanja s področja VIZ (F108)

Manj znanja o konkretnih strategijah (G98, G104)

Manko znanja glede diagnosticiranja (G97)

Najbolj kompetentni (H89, H92)

Več metod in načinov dela (I139)

- **Socialni delavec**

Neznano področje (A173, F109)

Delo iz perspektive moči (B125)

Znanja za delo z družino (B128, D168, E100, G102, I141, I148)

Finančna pomoč (D169)

Širjenje mreže pomoči (D170, I147)

Več v pisarni (E94)

Manko razumevanja problematike ČVT in konkretnega dela z učenci (G99)

Razumevanje širše slike težav (G100)

ČVT mu niso prioriteta (I137)

Znanja glede zakonodaje, nalog (I143)

- **Psiholog**

Diagnosticiranje (A169, A177, A118, D171, E97, G95, I145)

Usmerjenost na individualno delo (A71, I150)

Instrumentarij za prepoznavo težav (A117, A120)

Znanja o skupinski dinamiki (B129)

Znanja o procesnosti – vse zahteva svoj čas (B130, B135)

Znanja o razvojnih stopnjah (B132)

Znanja o možnostih odstopanja od normalnega razvoja (B133)

Celosten pogled na težavo (B134)

Specifična znanja (C101)

Reševanje kompleksnih težav (D167)

Analiza težav (D172, I144)

Manj znanj kot socialni pedagog (F102)

Poudarek samo na testiranju in statistiki (F104)

Manj znanj, kako delati (F105)

Manj znanj o VIZ (F107)

Več znanj za delo s ČVT pridobljenih tekom študija (G96, I136)

Znanja za delo na čustvovanju in regulaciji vedenja (G103)

Strokovnost (I138)

DOŽIVLJANJE DELA

- **Občutek kompetentnosti**
 - Ves čas se učimo (A179, B138, C107, E102, H101)
 - Odvisno od lastne angažiranosti (A182)
 - Delam z njimi (B136)
 - So stvari, ki so šle v pravo smer (B137)
 - So še možnosti za napredek (B139, C106, E101)
 - Kompetentnost narašča z izkušnjami (D180, D186)
 - Po končanem študiju kompetentnost nižja (D181, E104, G57, H102)
 - Ne moreš reči, da veš vse (C108, E103, I74)
 - Težje delo z učenci s čustvenimi težavami (F79)
 - Težko vzpostaviti stik z zelo uporniškimi učenci (F90)
 - Želja po večji kompetentnosti (F112, F114, F119)
 - Ne preveč kompetentna (F113)
 - Obravnava otrok v primeru nekompetentnosti (škoda za otroka) (G39)
 - Podpora ŠSD odvisna od kompetenc, znanj, interesa ŠSD (G47)

Vsak ŠSD se usmeri v njemu ljubo področje oziroma se ne usmeri (G50)

Kompetentnost na osnovni ravni (H100, H105, I163)

Kompetentnost (G110)

Nekompetentnost težji primeri (A181, F80, I169)

SPREMLJANJE UČINKOV DELA

- **Način**

Evalvacija individualiziranega programa (A96, A227, B194, I64, I239)

Pogovori s starši/učitelji (A229)

Konferenca (A230)

Poročanje razrednika (A232, G188, H175)

Poročanje staršev (A233, F177, F183)

Opazovanje ŠSD (A234, H176)

Poročanje učenca samega (A239, F182)

Evalvacija načrta pomoči (B193, I238)

Začetna evalvacija (B195, D250)

Vmesna evalvacija (B196, D76, D251, E164, F178, G181, H171)

Končna evalvacija (B197, D87, D252, E165, F179, G182, H172)

Sprotna evalvacija (B198, G183, H174)

Nepoznavanje načina (C153)

Odsotnost evalvacij (C154)

Beleženje dela (A229, D244, D249)

Poročila o otroku (D253, H173)

Težko spremljati učinke (E166, F174, G198)

Težko rečeš, da si za nekaj zaslužen samo ti (F176, H183)

Vsakega učenca lahko primerjaš samo z njim samim (F181)

Postavitev konkretnih ciljev (G180, G184)

Potrebna so konkretna znanja, da lahko zapišeš konkretne cilje (G185, G187)

Ne moreš vedeti, kdaj dosežeš cilj, če ti niso konkretni (G186)

Spremljanje izvajanja ukrepov/opominov (G189)

Tabele spremljanja vedenja (v razredu) (G190)

Odsotnost evalvacij, če ni v obravnavi (G191)

- **Znaki**

Spremenjeno vedenje (A231, B206, E173, F189, H184, I245)

Izboljšanje uspeha (A235, B207, C162, H187, I251)

Boljša koncentracija (A236, F190)

Sodelovanje pri pouku (A237)

Druženje z vrstniki (A238, I252)

Zadovoljstvo učenca (C158, H185)

Dobro funkcioniranje (C159)

Se odpre (C160)

Se umiri (C161)

Ob spremljanju otroka hitro opaziš spremembe (D260)

Boljša klima v razredu (F175, F194)

Boljše sodelovanje s starši (F191)

Več motivacije (F192)

Sprejem zunanje pomoči (F193)

Spremembe, ki sledijo zastavljenim ciljem (G197)

Boljša samopodoba (H186)

Drugačen odnos do sebe in drugih (H188)

Učenec sam pove o spremembah (I246)

Učenec ne pride več (I247)

Opažanja drugih (I248)

Ni več agresiven (I249)

Ni v SOS točki (I250)

- **Čas sprememb**

Po nekaj mesecih (A247, B205)

Nihanje učinkovitosti (A248, H181)

Spremembe čez dalj časa (težji primeri) (C155, I244)

Odkvisno od otroka (C156, C255, E171, F186, F188, G196, H180)

Pri nekaterih je en pogovor dovolj (C65, C157)

Od nekaj ur pa do več let (D256, I241)

Od enega leta pa do konca šolanja (E172)

Odvisno od razvoja (F187, H182)

Po nekaj srečanjih (prehodne težave) (I243)

DELO V ČASU EPIDEMIJE COVIDA-19 IN ŠOLANJA NA DALJAVO

- **Težave na odnosni ravni**

Težko pridobiti pozornost (A193, C145, G158)

Odsotnost osebne stika (A207, A215, F151, F156, I199, I223)

Neodzivnost učencev (A210, B152, B166, D225, F160, G157, H144)

Nemotiviranost učencev (A212, F162, G144)

Odsotnost koncentracije pri učencih (A209, I205)

Težko vzpostaviti dober odnos (B157, D229)

Odsotnost očesnega stika (B176, F157)

Nezmožnost empatičnih odzivov (D230, I198)

Občutek, da nekaj manjka (D231)

Ne veš, kaj se dogaja v ozadju (E147, I224)

Manko aktivnosti, ki bi jih lahko delal z otrokom poleg pogovora (E156)

Pogovor preveč suhoparen (E158)

Vzdrževanje odnosa (E160)

Učenci bolj zaprti, zadržani (F148, F167)

Učenci si niso upali povedati o težavah (F149)

Neznano področje za učence (F150)

Strah in sram pred govorjenjem SSD (F165)

Spregledane stvari (E137)

Pomoč ni tako konkretna (G170)

Odsotnost zasebnosti (B178, F147, I222)

- **Težave na organizacijski ravni**

Tehnične težave (A213, B180, C146)

Učenci se niso držali ur srečanj (B173)

Pravica do brezplačnega kosila (B179)

Samotestiranje (B188)

Odločanje staršev o obiskovanju šole (B189, D215)

Nestrinjanje z ukrepi (B190)

Pritiski staršev (B191)

Manj preventivnega dela (C92, D153)

Manj vključevanja vrstnikov (D162)

Nevednost, kaj se dogaja v virtualnem svetu mladostnikov (E138)

Prilagajanje družinskega življenja in dela (F158, F163, I228)

Zabrisana meja med delom in zasebnim življenjem (F170, H157, I214)

Učenci, ki ne znajo uporabljati tehnologije (H139)

Socialne stiske (H150)

Zabrisana meja starši-šola (H158)

Zabrisana meja učenec-učitelj (več si upajo) (I19, I229)

Nedostopnost + počasno ukrepanje (I201, E128)

Veliko družin v obravnavi (I225, I227)

Vstopanje v družino (I221)

- **Prepoznavna ČVT**

- Znaki ČVT

Neodzivnost (A199, B160, C131, E140, F138, G134, H127)

Motenje pouka (B162, F26)

Apatičnost (C132)

Nedelo (A200, C133, D211, E141, F141)

Zdolgočasnost (C134)

Navidezne »tehnične težave« (D210, G135, H129)

Laganje (D212)

Nemotiviranost (F139)

Zadržanost (F140)

Klovnovsko vedenje (H128, H130)

Iskanje pozornosti na neustrezne načine (H131)

- Koraki ob prepoznavi težav

Posvetovanje s sodelavci (B153, B161, B163, B177, D221)

Pogovori s starši (A211, E142, F134, G137, H133, I216)

Oblikovanje načrta pomoči s sodelavci (B156, B169, D226)

- Metode prepoznavne

Poročanje sošolcev o težavah (A202)

Težave pri prepoznavi znakov (učitelj) (A198, A203)

Komunikacija med zaposlenimi (E129, F133)

Otroci sami povedali (E133)

Učitelji poročali o dogajanju (E134, G136)

Majhna šola, prej lahko prepoznaš težave (E132)

Malo na novo odkritih (E144)

Starši prepoznali težave doma (A201, E130, G138)

• **Način dela**

Splošen pogovor (odsotnost poglobljenega dela) (A194, F146)

Delo na učni snovi (A195)

DSP se je ohranil (B151, C136, E145, F144, G139, I219)

Pogovori na prostem (B154, B159, B170, D232, I200)

Tiskanje in prinašanje snovi (B155)

Delo z učenci preko staršev (pogovori) (B158)

Učenec je delal z osebo, s katero ima dober odnos (B167, G148)

Pogovori z učenci po potrebi (B171, H134, I212, I215)

V ospredju je vzpostavitev povezave z učencem, sledenje cilju je postavljeno na stran (B182)

Odsotnost neposrednega dela z učenci (C127, C138, C148)

Vključevanje ŠSD le v primeru neodzivnosti (C128, C140)

V času sprostitev so lahko učenci z več težavami prihajali v šolo (C137)

Reševanje težav znotraj razreda (C139, E151, G147)

Ves čas dosegljiva (C141)

Komunikacija samo preko besedilnih sporočil (C142)

Mnenje, da ni potrebe, da se še ŠSD vključuje (C149)

Pozornost na odzivanje (D208)

Individualno delo učiteljev z učenci (D222, F131)

Pomoč tudi učencem, ki prej niso imeli težav (D227)

- Prilagajanje situaciji (D240, G143, H146)
- Vključevanje ŠSD v razrede (E135, E150)
- Več pozornosti namenjeno skupinam z več težavami (E136)
- Manj individualnega dela (E149)
- Prevladovala je učna pomoč (E155)
- Stik z vsemi učenci (B168, F142)
- Preko učne pomoči delali tudi na drugih težavah (F131, F152, I211)
- Krajša srečanja (G140)
- Stik z usmerjenimi učenci (G146)
- V tem času so bile ČVT stvar družine (H132)
- Odsotnost kontinuiranega dela z učenci (H135)
- V ospredju so bile druge stvari in ne ČVT (H136)
- Uporaba različnih komunikacijskih kanalov (H145, I213)
- Metode/tehnike
 - Odsotnost uporabe ustvarjalnih sredstev (A196)
 - Vaje za sproščanje (A197, I209)
 - Igre (A214)
 - Dogovor z učencem o posledicah neupoštevanja pravil (B165)
 - Motivacijski nagovori (D205, F135)
 - Čveki Zoom (vsak petek) (F136)
 - Ankete glede počutja (F137)
 - Bonton obnašanja na Zoomu (F153)
 - Učni listi (G141, G155)
 - Filmi (G142)
 - Splošna gradiva za učence in starše, nevezana na šolo (H147)
 - Pomoč glede tehnologije (I210)
- Sodelovanje znotraj šole
 - Sestanki kolektiva (D242)
 - Prerazporeditev dela in nalog (D218, I226)
 - Prosti učitelji so delali z učenci, ki so pomoč potrebovali (D219)
 - Analiziranje dela (sestanki kolektiva) (D220, G173, I232)

- Kontinuirani sestanki po manjših skupinah (da se je vse slišalo) (D243)
- Podpora učiteljem s strani ŠSD (F132, G149)
- Opolnomočenje razrednika (G150)
- Oblikovanje urnika (da se ure pri sorojencih niso pokrivale) (F143)
- Izmenjava informacij ŠSD-starši-učitelji (F161, H161)
- Neformalna srečanja s strokovnimi delavci (I233)
- Sodelovanje z zunanjimi institucijami
 - Sodelovanje s CSD-jem (C129)
 - Odsotnost podpore zunanjih institucij (zaprti) (D152, H170, H153)
 - Delo mladinskega delavca z učencem, ki je prihajal iz nefunkcionalne družine (H62)
- **Sodelovanje s starši**
 - Mešani odzivi staršev na pomoč (D209, D237)
 - Spodbudno pismo (E131)
 - Veliko vlogo so imeli starši (H141, E148)
 - Konstantna komunikacija s starši (H142, I217)
 - Pogovori o vzgoji in aktualni situaciji (I207)
 - Usmerjenje za delo doma (I218)
- Pomoč družinam
 - Razdelitev računalnikov (D233, I203)
 - Učenje dela z računalnikom (D234)
 - Finančna pomoč (D235, I202)
 - Pomoč glede prehrane (D236, H151, I204)
- **Ovrednotenje dela na daljavo**
 - Težko delo (A192, B175, D224, E127, E159, F155, H154)
 - Slabše (A208, B174, E146, F145)
 - Slabo (C126, I197)
 - Drugačno (G154)
 - Stresen čas za vse (C135, D204, D238, D246)
 - Vzponi in padci (D206)
 - Potrebno je bilo veliko znanja in potrpljenja (D207)
 - Veliko dela in prilagajanja (D223, H149, H156)

Vse moči usmerili v delo (D245, D247)

Počasi navadili na delo na daljavo (I79, H149)

- Vpliv na učence

Pogostejše težave v družini (A41)

Za otroke s ČVT delo na daljavo še težje (A206, A216)

Učenci so bili odzivni (C130, E143)

Pomen spodbudnega/nespodbudnega okolja doma (D214, D217, H61)

Čustvena in socialna škoda za otroke (D216)

Nekaterim učencem je ta način dela bolj ustrezal (A204, F154, G145, I80)

Težave, ki se vežejo na skupino, so bile potlačene (H143)

Enemu učencu so se ČVT stopnjevale (H152)

Zmanjšanje šolske kondicije (I81)

Težave otrok so se poglobile (D213, I82)

Izguba spretnosti dela v skupini + navezovanja stikov (I86)

Nasilje v družini (I206)

• **Učinkovitost**

Bolje kot nič (A205, E152, E153)

Neučinkovito (B172)

Pri nekaterih bolj, pri drugih manj (C143)

Odvisno od prizadevanja učiteljev (C144)

Stagniranje (E154)

Manj učinkovito (D228, F159, I208)

Drugačno (G156)

Glavno vlogo je imela fleksibilnost, inovativnost in motiviranost ŠSD (G171)

Glavna je bila osebna motivacija in ne kompetence ŠSD (G172)

Težko opredeliti (H137)

• **Občutek kompetentnosti**

Nekompetentnost na začetku (A217, D239, F164, H148, H155, I231)

Nekompetentnost (B181, C147, E158)

Večja kompetentnost danes (A218, F166)

Lažje kot delo učiteljev (I230)

- **Podpora**

Tehnična podpora (A219, C151, E162, F168, H159, I220)

Seminarji (A220, I234)

Podpora kolektiva (A221, B185, C152, D241, E161, F169, F171, G175, G179, H160, I235)

Smernice za delo po epidemiji covida-19 (SIO) (A222)

Smernice za delo z računalnikom (A224)

Učenje spretnosti za izboljšanje dela (B164)

Možnosti vprašanj (B184)

Organizacijska podpora (C150)

Zoom posveti svetovalnih delavk (F126)

Podpora svetovalnih delavcev iz drugih šol (F172, G176)

Intervizija (F173, H165)

Podpora aktiva svetovalnih delavcev (G174, H166)

Podpora lokalnega okolja (B186, I236)

- Zavod za šolstvo

Napotki za delo (B183, H162, H164)

Študijske skupine (H163)

- **Potrebna podpora**

Več vsebinske podpore (ne samo tehnične) (A223)

Več usmeritev, kako delati (A225)

Kakovostna izobraževanja o svetovanju na daljavo (A226, G178)

Za izogib pritiskom staršev (B192)

Pozitivna spodbuda (B187)

Boljša in pravočasna navodila s strani ministrstva (D248, E163, G177, H169)

Več priprav za delo na daljavo (H167, H168)

Vedno poiščem, kar potrebujem (I237)

9.3. Transkripti intervjujev

9.3.1. Intervju A

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

A: V večini primerov te učence prepozna učitelj pri pouku, v primeru pa, da je nek učenec zelo problematičen pa me učitelji tudi prosijo, da jih pridem opazovati v razred. Opazujem mlajše učence, starejših učencev pa ne opazujem v razredu ampak jih povabim na pogovor.

V nekaterih primerih pa učenci prepoznajo ČVT pri sošolcih in o tem povedo razredničarki, ona pa potem meni. Na šoli namreč spodbujamo tudi to, da v primeru, ko se učenci med seboj ne morejo sami pogovoriti, da lahko vedno pridejo do mene in bomo skupaj poskušali rešiti problem. V našem primeru je bilo tako, da so nam učenci prišli povedati, da sošolec počne nekaj kar ni v redu – npr. se samopoškoduje. Včasih pa so tudi starši tisti, ki opozorijo na ČVT. So bili že primeri, ko so bili otroci doma težavni, v šoli pa v redu. Pogosto tudi učitelji na konferencah povedo, da bi bilo dobro se s tem pa tem učencem malo pogovoriti.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

A: Najbolj prepoznamo ČVT po vedenju. Se pravi, da je vedenje odstopajoče od pričakovanega, na primer ne upošteva pravil, ne more biti pri miru, joče, je asocialen, ne more se vklopiti, ruši sistem, znak je tudi nenaden padec ocen, učenec se zapre vase ali pa ne komunicira z drugimi.

Pri nekaterih učencih težko opaziš, da imajo ČVT. Na primer tudi samopoškodovanje je en znak. Učenci, ki imajo čustvene težave iščejo pozornost na različne načine, tudi s tem, da se samopoškodujejo, pa pri pouku ne izražajo nobenih posebnih znakov po katerih bi lahko prepoznali, da ima oseba ČVT. Smo imeli primer učenke, ki se je tako bala šole, da ni več želela prihajati, saj jo je bilo strah, da bo dobila oceno 4 (ima skoraj same 5). Pri njej pa je bil problem ta, da ima previsoka pričakovanja. Nikoli nebi rekel, da ima učenka čustvene težave, saj se to ne izraža v njenem vedenju pri pouku, ampak so starši to opazili doma, da ima deklica odpor do šole. Deklica je doma doživljala že dihalno stisko, v šoli pa je bila ta njena težava opazna le preko tega, da jo je veliko bolel trebuh. Na primer za čustvene težave je znak tudi nespečnost.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

B: Pri mlajših je drugače kot pri starejših. Pri starejših so ČVT najpogostejše takrat, ko so pod stresom, na primer, ko je obdobje pred konferenco, ko je največ pridobivanja ocen. Pri mlajših, predvsem pri prvošolčkih pa opažamo, da so nekateri učenci čustveno nezreli, ko pridejo v šolo in ne osvojijo sistema šole. S tem, da jim ni bilo v vrtcu predlagana odložitev, za te otroke bi bilo to najbolje, da bi bili še eno leto v vrtcu in malo dorasli, čustveno zrasli ipd. Iz tega pa so potem ČVT. Potem pa so še neke situacije, ki vplivajo na ČVT. Na primer kakšna ločitev, smrt ljubljene osebe, kateri je otrok morda povedal še več kot staršem, nasilje v družini ipd. Vso dogajanje doma pa vpliva na otroka in na pojavnost ČVT. Še sploh v času korone pa je bilo situacij s prepiri v družini, nasiljem, še več. Pri otrocih pa je potem še to, da pogosto krivdo za nasilje pripisujejo sebi, da so oni krivi za vse to, kar se dogaja v družini. Zato je zelo pomembno, da se z njimi pogovorimo.

Pri najmlajših pa je tako, da jih na začetku še ne poznaš in se nekako po dveh mesecih začne kazati, ko se začne pravo delo za šolo. Vsako leto je kakšen otrok, ki ima ČVT že kmalu po vstopu v šolo. Potem pa ugotavljamo ali

je problem to, da otrok še ni dovolj zrel ali kaj drugega. Pomagamo si tudi z vrtcem, samo težko gledaš po tem, kako je bilo v vrtcu, ker je razlika šola in vrtec. V šoli moraš biti bolj resen, v šoli je neka struktura dneva, v šoli so jasne obveznosti ipd. Pri nekaterih učencih se težave pojavijo kar naenkrat in takrat potem iščemo vzroke, kaj je pripeljalo do težav.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

A: V vsakem razredu je kakšen otrok, ki ima čustvene ali pa vedenjske težave. Po navadi jih prepoznamo že po štirinajstih dneh, ko pridejo iz vrtca v šolo. Pri nekaterih učencih se težave pojavijo tudi kasneje, vzrok za težave so na primer dogodki v družini, ki vplivajo na učenca. Ne bi mogla reči, da je neka prelomnica, kdaj imajo otroci več težav in kdaj manj. Se mi zdi, da je to tudi od generacije do generacije čisto različno. Recimo ravno letošnje leto sem videla, da je nekaterim učencem, pri prehodu iz razredne na predmetno stopnjo, celo bolje sedaj. Nekaterim učencem to dobro dene, da imajo več različnih učiteljev ipd. Nekaterim pa je prehod na predmetno stopnjo težek.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

A: Kot sem že rekla. Pri mlajših grem v razred opazovati, kako učenec funkcionira. Potem pa učenca pokličem na pogovor, da preverim, če mi bi znal povedati, kaj ga teži, obremenjuje, kje je problem. To je zelo različno, eni otroci so zelo zaprti in težko kaj povedo, potem drugi otroci pa so bolj komunikativni in lahko skupaj veliko stvari raziščemo. Potem vključimo tudi starše, se z njimi pogovorimo, jih prosimo, da učenec večkrat pride k meni na pogovor, ker to ne moreš v enem srečanju rešiti. Z učencem oblikujemo tudi program, kaj bi lahko vse probal, da bi bilo bolje, lažje. Pri vedenju je to malo drugače, se pravi da ga usmerimo po pravilih in mu pomagamo, da bo uvidel kdaj naredi napako. Pomagamo mu, da bo razumel, da je ravnal narobe in da se iz tega lahko kaj nauči. Eni otroci pa tudi rečejo, da ne želijo, da vpletemo starše. Jaz vedno otroku rečem, da vedno ne bom mogla brez staršev, na primer, če je kaj takšnega kar bi oni morali vedeti. Na primer, ko je bil primer, da se je deklica rezala, sem morala starše poklicati in jim o tem povedati, ker moraš to povedati tudi njim. Starše pa vključimo tudi na način, da se pogovarjamo z njimi, kaj bi lahko z otrokom delali oni doma. Včasih pa otroke in starše napotimo tudi k obiskovanju kakšnih zunanjih institucij na primer psihologa.

Pri nekaterih otrocih pa so ČVT bolj resne, v tem primeru pa učenca usmerimo v postopek usmerjanja, s katerim dobi določeni prilagoditve in pomoč. Preden učenec dobi DSP hodi k meni na pogovore, kjer skupaj delava na tem, da bi rešila ČVT, učencu sami damo nek kontinuum pomoči, prilagoditve, če pa presodimo, da gre za hujše težave pa gremo v ta postopek. V šoli moramo otroku najprej nuditi vso pomoč, ki jo znotraj šole imamo - pogovori pri meni, prilagoditve pri pouku po kontinuumu pomoči pri otrocih od 1. do 5. razreda in po izvirnem projektu pomoči pri starejših (zapišemo vse prilagoditve, ki smo jim jih nudili - miren kotiček ipd.), potem je potreben obisk zunanje institucije – psihologa – psiholog mora dati diagnozo, mi moramo napisati tudi poročilo o otroku – kaj vse smo mu nudili, kakšne prilagoditve je imel ipd., opravimo tudi intervju z otrokom, potem pa mora starš vložiti zahtevek za usmeritev. Po tem postopku komisija presodi in otroku dodeli ure. Pri nekaterih učencih pa že s prilagoditvami težave izzvenijo.

N: Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

A: Z vrtcem sodelujem, če ima kateri otrok večje težave, se obrnemo na vrtec po pomoč, da nam povedo, kako so oni delali z otrokom, kaj je pri otroku delovalo. Vrtec nam pomaga tudi pri umeščanju, da skupaj oblikujemo A in B razred, na podlagi nasvetov iz vrtca, kateri otroci dobro funkcionirajo skupaj in kateri ne, kateri otroci že imajo DSP in kateri ne. Vedno pa sodelujemo tudi z zunanjimi institucijami – pedopsihiater, specialni pedagog, psiholog. Psiholog se pogovori z otrokom, starši in tudi z nami, po navadi na način, da nam pošlje vprašalnik, preko katerega lahko kasneje razbere, kako otrok funkcionira v šolskem okolju. Kadar presodimo, da je potreben obisk psihologa/pedopsihiatra, starše spodbudimo, da ga z otrokom obiščejo. Mi pa imamo s psihologom/psihiatrom tudi timske sestanke. Sodelujem pa tudi z vsemi strokovnimi delavci v šoli, ki stopajo v stik z učencem, ki ima ČVT. Veliko pa je odvisno tudi od učitelja, ali se bo ta usedel skupaj z učencem, ki ima težave in bosta skupaj načrtovala, kako bosta funkcionirala, ali tega ne bo naredil. Jaz jim pa pomagam pri tej komunikaciji, če le za to prosijo. Je pa problem teh skupin, ko so razdeljeni učenci in na primer se lahko zgodi, da razrednik ne more opazovati nekega učenca s težavami, ker ga nikoli ne poučuje.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav?

A: V primeru, da ima učenec odločbo ima določene prilagoditve, ki mu olajšajo delo v šoli (miren kotiček, poligon na hodniku za razbremenitev, lahko pride do mene, možnost, da gre za par minut ven in se nadiha, da ima žogico, ki jo stiska ipd.), poleg tega pa prihaja tedensko k meni, če ima ure DSP. V kolikor pa pride do kaj posebnega se pa usedemo pa pogovorimo. Na začetku se naredi IP (individualiziran program) za otroka, v katerem je zapisano, kaj bo kdo izvajal, kakšni so cilji, kdo bo delal z učencem (socialni pedagog, specialni pedagog), potem se ta načrt predstavi staršem, potem imamo pa sredi leta in na koncu leta evalvacije, kjer pogledamo, kaj funkcionira, kaj ne, kaj bi še morali ipd. Na evalvacijah so prisotni tudi starši. Po navadi pa se potem sproti dogovarjamo, kaj bi učinkovalo pri otroku če so težave. Za eno deklico, ki ima ČVT imamo tudi spremljevalko za polovičko. V primeru res hudih težav pa otroke napotimo k pedopsihiatriji, ta pa jim po navadi da še kakšno terapijo.

Nekateri učenci, ki imajo odločbo, hodijo na DSP in še posebej k meni na pogovore, ker je komisija tako presodila.

N: Kako pa potem delate z učenci na teh pogovorih? Kako sodelujete?

A: Najprej je nek splošen pogovor o tem v katero smer se bomo sploh usmerili. Potem naredimo nek načrt s cilji učenca iz katerega izhajamo. Na primer pri učenki, ki ima strah pred šolo in da bi dobila oceno 4, smo delale na samopodobi, na tem, da bi se pohvalila. Pri učenki, ki se je rezala smo se osredotočile bolj na to, da bi ona spregovorila o svojih težavah, kaj jo je pripeljalo do tega, da se je samopoškodovala, se pravi skupaj poskušamo poiskati neke vzroke za to vedenje, vendar je zelo težko, ker se je deklica zaprla vase. Pogovarjale smo se tudi, kako lahko ravna v primeru, ko bo v stiski, kako se lahko sprosti. Se pravi delo in sam pogovor prilagodim vsakemu posamezniku in njegovemu primeru. Učenki, ki je imela težave z mamo, je bilo že to zelo pomembno, da jo je nekdo poslušal in poskušal razumeti. Pomembno je, da otrok dobi občutek, da lahko pride do mene. Z enimi imam tedenska srečanja, z vsemi pa ne morem imeti, ker mi ne uspe, za druge pa si sama razporedim in jih grem iskati. Se pravi pri delu z učenci je pa vedno osnova pogovor, potem pa vidimo, na čem bomo delali, čisto odvisno od otroka, ves čas pa skupaj z otrok iščemo neke skupne rešitve. Se pa praksa po šolah razlikuje, v nekaterih šolah večinoma z učenci dela samo razrednik, pri nas pa sem jaz takoj vključena.

Delamo tudi z razredom, na primer ima učiteljica pogovore z njimi, da bolje vključijo učenca s ČVT. Sicer pa jaz več delam individualno in ne toliko s skupino.

N: Katera znanja in spretnosti uporabljate pri delu z otroci s ČVT?

A: Počasi moraš pridobiti nek odnos in zaupanje, ker so otroci s ČVT bolj občutljivi, kot ostali otroci, ki nimajo teh težav. Je pa tako, da tudi otroci tebe hitro preberejo. Z njimi moraš lepo delati, ker te začutijo ali jim res želiš pomagati ali govoriš, ker pač moraš. Pomembno je, da otroci dobijo občutek, da so sprejeti, da ni nič narobe, če imajo te težave, da nebo sedaj konec sveta, da ustvarimo neko odprto in varno okolje za vse in damo učencem vedeti, da se da vse to rešiti in verjamemo v to.

Menim pa, da je danes veliko prekritih ČVT, da jih otroci kar skrivajo in sploh si ne bi mislil, da ima nek otrok težave pa se potem kar naenkrat pojavijo pri nekem problemu. Zato je potrebno biti zelo pozoren in občutljiv.

Glede znanj pa vsa znanja, ki si jih osvojil po fakulteti so v redu in koristna. Mogoče bi izpostavila mediacijo, ta znanja zelo pripomorejo pri pogovoru z učenci, kako ga voditi, da prideš do željenega cilja. Potem so še komunikacijske spretnosti, da z vprašanji vodiš pogovor tako, da ti on govori in ne da ti govoriš. Potem so spretnosti še empatija, ustvarjanje varnega in zaupnega prostora, to se mi zdi, da se težko naučiš, ampak moraš imeti v sebi.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT? Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj, kot tudi zunaj šole?

A: DSP izvaja profil, ki ga določi komisija, v nekaterih primerih sem tudi sama vključena v evalvacijo in v delo z učencem tudi, če ne izvajam DSP. Potem sodelujejo tudi starši. Vključujejo pa se tudi zunanje službe, na primer pedopsihiater, psiholog, v nekaterih primerih tudi CSD, v primeru, če je bil postopek na CSD-ju uveden že pred tem. Pogosto delamo tudi v timih, vanj smo vključeni razrednik, izvajalec DSP-ja, pedopsihiater, specialni pedagog in jaz kot svetovalni delavec. Z nevladnimi organizacijami pa nimamo stika, da bi se učenci v katero izmed njih vključevali ipd. Jaz se na primer povežem z Društvom za nenasilno komunikacijo v kolikor imam kakšno vprašanje, kako postopati. Je pa prišel za ČVT prav protokol kako postopati, sedaj imamo mrežo strokovnih centrov z novim Zakonom o obravnavi otrok in mladostnikov s ČVT v VIZ. In je tako, da je tam tim in lahko na njih naslovimo, da nam dajo diagnozo otroka in v kolikor bi otrok potreboval dodatno obravnavo, prešolanje, namestitev ipd. se lahko obrnemo na njih in speljejo vse te korake.

Veliko pa sodelujemo tudi z družino. Pri nekaterih primerih se s starši dobivamo tudi večkrat, na primer se tedensko slišimo po telefonu ali pa se srečamo. Na primer v prvih razredih imamo zvezek opažanj po urah, vsak učitelj pa ima sicer svoj sistem. Cilj tega pa je, da učenec zbira nalepke oz. neke simbole v znak upoštevanja dogovorjenega. V tem zvezku so zapisane povratne informacije, v šoli učiteljica zapiše svoja opažanja, otrok nese ta zvezek domov, kjer ga pokaže staršem, oni lahko kaj zapišejo in naslednji dan se isto ponovi. V zvezku se potem točno zapiše, kako je pri pouku, kako v podaljšanem bivanju in kako je doma. Starši pa so se lahko z otrokom o njegovem obnašanju v šoli, doma tudi pogovorili. In ja zelo so pomembni starši, zato jih tudi takoj vključimo, ker oni najbolj poznajo svojega otroka. Z njimi naredimo tudi načrt, kaj bodo delali doma in kaj se bo delalo v šoli. Menim, da je zelo dobro, da smo s starši ves čas v stiku. Je pa res, da ima zelo veliko noto to, če starši podprejo naše delo v šoli in predloge ter, da tudi sami delajo z otrokom doma. Večji napredek je, če delajo tudi starši doma z otrokom in ne samo, da se v šoli trudimo.

Določeni starši imajo realno sliko o otroku. Otrok rabi čas starši pa še bolj, da si priznajo, da ima otrok določene primanjkljaje/specifike, saj je to še vedno tabu tema. Starši najprej rabijo čas, da sprejmejo to in ne smemo jih

stisniti v kot, ker jih lahko hitro izgubimo. Imamo težke sestanke, ko bi se moral otrok prešolati. Imamo primer deklice, ki v 4. razredu ne zna brati, staršem smo povedali za težave, se z njimi pogovarjali. Veliko smo naredili na tem, vendar brez uspeha, zato smo staršem predlagali prešolanje, saj deklica ne bo mogla napredovati. Starši tega niso sprejeli. Deklica pa zaradi celotne situacije zelo trpi, zaradi učnih težav ima sedaj še ČVT. Začela se je lagati, hoditi na WC ipd. Starši morajo spoznati, da ima otrok težave, da jih lahko potem nudijo podporo. Nič ne gre na silo, počasi jim moraš povedati, kako in kaj je, ker se lahko hitro zaprejo. Zelo pomemben je pristop na šoli, kako pristopijo do staršev, na počasi, pazljivo, imeti moraš občutek.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

A: Ja, pri prepoznavanju jih vključimo, kot smo že govorile. Pri ČVT manj vključujemo vrstnike, pri učnih težavah več. Je pa res v kolikor opazim, da imajo učenci s ČVT z določenimi učenci boljši prijateljski odnos, se pogovorim s prijateljem/prijateljico od učenca, ki ima težave. V pogovoru spodbudim prijatelja, da podpre učenca s težavami, pri tem jim pomagam, kako se lahko govori z učencem, kako ga lahko podpre. Pogosto je tudi to, da prijatelji povedo še kaj o učencu, ki ima težave, kar sam ne pove. Včasih je bolje, če učencu nekaj pove prijatelj kot jaz. To uporabljam bolj pri starejših, ni pa to zelo pogosto. Pri dekletih je to še bolj, ker pogosto prijateljice skrbijo za njih.

N: Kako spremljate učinke dela z učenci s ČVT?

A: V kolikor ima otrok uradno DSP, ga spremljamo z evalvacijami in je to tudi bolj sistematično. Evalvacija se opravi dvakrat letno, enkrat ob polletju in drugič na koncu šolskega leta. V IP vsak, ki dela z učencem napiše cilje, ki se jih potem evalvira, kaj je bilo v redu, kaj bi lahko bilo bolje, potem pri zaključni evalvaciji pa govorimo tudi o predlogih za naslednje leto. V kolikor ima učenec odločbo, se vse hrani v tej dokumentaciji, vsi zapisniki sestankov ipd. Učenci, ki pa nimajo odločbe, za njih si pa pišem sproti, kaj delava, kakšna so opažanja, kaj se dogaja, kaj bi še bilo za narediti, kaj bo naredil in imam za vsakega svojo mapico. Učinke pa spremljam tudi s pogovori s starši in učitelji, ki mi povedo, kako tečejo stvari. Z vsemi strokovnimi delavci pa evalviramo tudi v času konference.

N: Kako pa veste, da je prišlo do spremembe?

A: Po obnašanju najbolj vidimo ali je bolje, razredniki mi tudi poročajo, kako je, tudi starši mi povedo, če opazijo kakšen napredek, pa sama tudi opazujem učenca. Po navadi je povezano tudi z ocenami, da ima učenec boljše ocene, lažje se uči, je bolj skoncentriran, bolj se vključuje v pouk, bolj sodeluje, več se družijo s prijatelji ipd. Pri starejši pa imam primere, ko tudi učenci sami pridejo do mene in se pohvalijo, da jim je bolje.

N: Kateri pristop se je izkazal kot učinkovit?

A: Vedno je potrebno izhajati iz otroka, ugotoviti kje je on. Ja pa tako, da pristop prilagajam učencu in je za vsakega drugačen. Pri nekemu moramo delati bolj v »rokavicah« in previdno, pri nekaterih bolj na »strogo« ipd. Pomembno je tudi verjeti v otroka, da se bo izboljšal, pokazati mu je potrebno, da se lahko zanesemo na tebe. Najprej je potrebno graditi odnos. So pa tukaj pomembne tudi izkušnje. Največ se v šoli naredi, ko gre k strokovnjaku ni tako, ker on ne ve, kako je v šoli.

N: Kdaj, po kolikšnem času se začnejo kazati spremembe?

A: Za ČVT se spremembe ne pokažejo takoj, nekje po parih mesecih bi rekla, prej ne. To vse traja, potem pa so obdobja, ko je zopet slabše ali bolje. Je lahko že več mesecev dobro, potem pa pride kakšen izbruh in je zopet slabo.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

A: Socialni pedagogi naj bi bili bolj izobraženi za ČVT, zato tudi dobimo ure v primeru usmeritve otroka kot otroka s ČVT. Imamo več znanj o dejavnostih, ki jih lahko delamo z otrok s ČVT. Psihologi so bolj statistiki, bolj usmerjeni v diagnozo. Mi pa gremo v akcijo, kaj bi lahko naredili, smo bolj praktično usmerjeni. Psiholog gre manj v razred. Mi se bolj osredotočimo tudi na razred in ne samo na otroka. Za socialne delavce pa ne vem, kaj bi rekla. Na tem delovnem mestu ne bi smelo biti razlik, ker si na tem delovnem mestu za vse, moraš znati komunicirati s starši, z zunanjimi institucijami, vsi izhajamo iz otroka, vsi delamo na vzpostavitvi varnega prostora ipd. Prednost psihologov je, da diagnosticirajo in lahko to opravijo in otrok ni potrebno pošiljati drugam. Ni pa to pogoj, da je boljši. Veliko znanj pa lahko pridobiš na raznih seminarjih.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

A: Učim se ves čas, otroci me učijo. Noben otrok ni enak. Zato ves čas iščeš neka nova znanja, sprašuješ druge. Na začetku sem se pri res hudih primerih počutila nemočno (npr. en otrok se je ves čas butal). Ves čas se učiš. Veliko je odvisno od tebe, nihče ti ne bo povedal, kako in kaj moraš. Veliko mi pomeni tudi to, da vprašam kakšno drugo svetovalno delavko. Konkretnih odgovorov pa ti nihče ne bo dal, ker pri vsakem nekaj drugega učinkuje. Na seminarjih je to bolj tako, več odnesem od pogovora z drugimi svetovalnimi delavci, ki imajo podobne izkušnje, če ne delaš z otroci s ČVT, lahko samo govoriš, ne moreš pa povedati nekaj iz izkušenj.

N: Kakšno podporo imate pri delu?

A: Vedno imam podporo, nikoli nisem čutila, da ne bi imela podpore. Večino stvari delamo tako timsko, se usedemo in pogledamo kako in kaj bi lahko. Podpora je tudi od vodstva. Veliko je možnosti za izobraževanje. Ravno trenutno hodim na izobraževanje Neverjetna leta. Ves čas so izobraževanja na tematiko ČVT. Znotraj teh izobraževanj pa je fajn, da lahko podelijo mnenja različni delavci iz različnih šol. Potem je še preventivni program Neon (temelji na medvrstniškem nasilju), me smo se izobraževale za to, saj je medvrstniško nasilje lahko oblika ČVT.

N: Kakšno podporo ali pa spretnosti bi pa še potrebovali?

A: Potrebovala bi še kakšne primere dobre prakse iz šol po Sloveniji, da ti da kdo idejo, kako so drugi postopali in lahko sam tudi preizkusiš. Dokler ne probaš ne moreš videti, kaj deluje. Se pa z otrokom pogovoriš, kakšne se mu zdijo te nove ideje. Je pa problem tudi to, da bi otroci radi še večkrat prišli do mene, vendar ni časa in ne morem.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

A: Težko, skoraj nemogoče.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

A: Na srečanju z učencem preko računalnika sem se z njim lahko samo malo pogovorila, ker da bi lahko kaj drugega delali ni bilo možno, saj nisi mogel v tolikšni meri usmerjati otroka, da bi on mirno sedel in poslušal. Bolj je bilo to srečanje, da smo se pozdravili, vprašala sem jih, kako so in ali imajo kakšne težave. Z nekaterimi sem delala tudi snov, ker doma niso imeli podpore, en učenec je sam želel delati in me je večkrat klical. Nisem pa jim pošiljala nekih učnih listov na razne tematike npr. čustva, samopodoba ipd., bolj smo delali kakšne dihalne vaje, vodene interpretacije, vaje za sproščanje, kaj takšnega.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

A: Težko, bolj kot ne sem klicala tiste, ki se niso odzivali, niso pošiljali nalog. To je bil recimo nek znak za težave. Potem pa smo prepoznali težave še s pomočjo staršev, redko otrok pove, da se mu kaj dogaja. Bili so tudi primeri, ko je o težavah drugega učenca povedal kakšen sošolec. Učitelji so v tem času težko prepoznali težave, saj so imeli vse otroke na majhnih ikonah na računalniku in to je težko videti in imeti stik. Je pa tako, da nekaterim zelo paše delo na daljavo, predvsem učencem, ki imajo čustvene težave, so asocialni ipd., nekateri pa so komaj čakali, da pridejo nazaj.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

A: Bolje je kot nič, je pa za te otroke težko takšno delo, ker po navadi ne morejo biti ravno na miru in preko računalnika ne more biti tako kvalitetno delo. Ni bilo osebnega stika, ki je zelo pomemben in se enostavno ne začutiš med seboj. Ravno toliko, da je bilo, da ne moreš reči da ni bilo nič, je pa daleč od kvalitetnega dela. V živo je čisto drugače kot preko računalnika.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

A: Problem je bil ker učenci niso bili pri miru, ves čas jih je nekaj motilo, bili so na mizi, pod mizo, plesali so ipd. V kolikor je bilo prehudo, da se otroci niso mogli skoncentrirati, smo tudi starše prosili, da so ga pomagali umiriti in da se je usedel. Velikokrat se tudi niso javili, pa sem potem klicala starše pa si moral potem prepričevati starše in učence, da je pomembna šola. Učenci niso bili ravno motivirani za ta način dela, niso imeli koncentracije, potem so bile prisotne tudi tehnične težave. Težave so bile z opremo, otroci so nato dobili opremo, da so se lahko priključili. Smo pa pošiljale tudi razne igrice, da so bili bolj motivirani za začetek. Potem je največji problem ta, da preko računalnika nimaš osebnega stika, da bi lahko kaj konkretno delal. Je pa za učence s ČVT delo na daljavo zelo težko, ni tistega pravega osebnega stika in ne moreš delati. Če so sedaj v karanteni nimam ur, jih samo pozdravim potem pa se raje v drugem tednu vidimo dvakrat.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

A: Ja na začetku je bilo zelo težko, se nisem počutila ravno kompetentno. Morala sem se naučiti uporabljati določena orodja na računalniku. Kasneje, ko pa približno veš kaj in kako je pa bolje, na začetku pa sem se zelo lovila.

N: Kakšno podporo ste imeli?

A: Učiteljica računalništva nam je pokazala nekaj stvari glede računalnika in orodij, lahko si se priključil seminarjem na daljavo. Podpora je bila tudi s strani vodstva in drugih strokovnih delavcev. SIO (slovensko izobraževalno omrežje) nam je dal neke smernice, predvsem smernice, kako delati, ko smo prišli nazaj. Veliko smernic ni bilo, bolj smo bili prepuščeni sami sebi, kako smo se znašli. Predvsem je šlo za tehnično podporo in ne

toliko za vsebinsko. Večino je bilo, kako se povezati preko računalnika, kako se prijaviti, ne pa to potem, kako delati.

N: Kaj bi še potrebovali v tem času?

A: Sigurno bi še kaj potrebovali. Več bi potrebovala dejanskih usmeritev, kako in kaj ne samo iz tehničnega vidika ampak iz vsebinskega. Z veseljem bi se udeležila kakšnih izobraževanj na tematiko svetovanja na daljavo.

9.3.2. Intervju B

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

B: Učenca v osnovni šoli prepoznamo ob rednih sestankih učiteljskega zbora. Na sestankih se pogovarjamo, kako se otrok odziva na neke zadolžitve, kako se vede ipd. Če imamo pri teh pogovorih nek indic, to pomeni, da pristopimo k učencu in poskušamo narediti nek načrt pomoči oziroma se dogovorimo, kako lahko otroka podpremo in preverimo kaj se dogaja. Včasih pridejo tudi starši in povedo, da se njihov otrok na primer zapira vase, da se ga ne da doma pripraviti k ničemu ipd. In potem se pogovarjamo in se vključujemo vsi delavci šole, ki se srečujemo s tem otrokom. Se pravi nekako se vse začne tam, kjer se neke težave opazijo in nagovorijo.

N: Bi lahko izpostavili določene situacije pri katerih sklepate o težavah?

B: Ja kakšne zelo burne reakcije ob določenih situacijah, na primer toniranje, izrazita zadržanost potegnenost vase, se pravi po teh dveh ekstremnih nekako vidimo in nadaljnje sklepamo ter iščemo.

N: Po katerih znakih prepoznate čustvene in vedenjske težave?

B: Imamo dve veliki skupini na eni strani je učenec izrazito pasiven, na primer, da ne prihaja, se izmika, ne opravi nalog, deluje potegnen vase, pri mlajših otrocih na primer tudi izrazito jokavi otroci. Na drugi strani so pa tisti, ki burno reagirajo na neko običajno situacijo.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati čustvene in vedenjske težave glede na starost?

B: Velikokrat se kaj odkrije v šestem in sedmem razredu, ko pridejo otroci na predmetno stopnjo, takrat so otroci veliko bolj izpostavljeni, bolj se tudi zavedajo dogajanja, pri mlajših otrocih pa odkrijemo že zelo kmalu po vstopu v osnovno šolo. To se vidi že kmalu, da imajo otroci težave zlasti, če otroci te težave prinesejo s seboj, da niso pogojene s šolskim okoljem, se pravi, da niso trigerji šolske situacije, zadolžitve, izpostavitve ipd.

N: Kaj pa glede na šolsko leto so v nekem obdobju šolskega leta ČVT bolj pogoste pri učencih?

B: Čustvene težave se sigurno bolj intenzivirajo v času, ko se učencem nakopičijo stvari in ko se začne ocenjevanje. Ko težave vidimo, prepoznamo, se usedemo z oddelčnih učiteljskih zborom. Vedenjske pa tudi takrat bolj eskalirajo, čeprav za vedenjske ni toliko trigger ocenjevanje, ampak bolj to, da otrok naleti na nekaj, kar je drugače kot to kar lahko on trenutno zmore in je v njem preveč tenzije.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite da ima čustvene in vedenjske težave, se pravi opišite mi celoten postopek od prepoznavne dalje.

B: ČVT po navadi prepoznajo učitelji. V kolikor je kaj zelo izrazitega, po navadi učitelj pristopi do mene in se potem usedeva, se pogovoriva, pogledava iz različnih zornih kotov. V kolikor je potrebno pridobiva še kakšno drugo informacijo od učiteljev, če jih je več v oddelku. Potem se pogovorimo, kaj je tisto kar bi lahko, presodimo

ali že vključimo starše, dogovorimo se, kaj je tisto kar bi bilo smiselno poskusiti, da se podpre otroka. Včasih se potem glede na dogovor s starši odločimo, da delamo z otrokom individualno ali pa da učitelj diferencira neke specifike pri pouku. Če je otrok vključen v uro dodatne strokovne pomoči se še z izvajalcem dogovorimo. Se pravi če so neke težje stvari poskušamo zapisati, kako bomo poskušali delovati, da te težave omilimo. S tem da pritegnemo tudi otroka v smislu, kaj ti misliš, da bo tebi pomagalo, kaj si pripravljen narediti ali se ti zdi to v redu, če so večje stvari. Sicer pa odrasli poskušamo nekako prilagoditi okolje otroku.

N: Kako pa je glede postopkov usmerjanja?

B: Sedaj, če so stvari bolj dolgotrajne, se dogajajo dalj časa in smo že imeli nek načrt pomoči narejen pa smo sistematično delali in pri tem ni bilo izboljšanja. Potem pa se začnemo s starši pogovarjati, da bi bilo smiselno, da se otrok predstavi komisiji, da se pridobi mogoče kakšne ure in, da bi se otrok učil spretnosti komunikacije, socialnih spretnosti, obvladovanja sebe. Pri večini teh otrok, ki jih usmerjamo pa smo z njimi pred tem že delali. Na primer, da je bil otrok pred tem že vključen v ISP (individualno skupinska pomoč), ali pa je imel načrt dela po katerem smo delali pa vidimo, da to ni učinkovito in da rabi bolj intenzivno delo.

N: Se pravi, če prav razumem vi najprej z vsemi otroci oblikujete nek načrt pomoči, potem pa vidite ali se ta načrt uresničuje oziroma ne in na podlagi tega sklepate ali otroka nadaljnje usmerjate oz. ne. Kako pa je z oceno zunanjega strokovnjaka pri pridobitvi odločbe o usmerjanju?

B: Načeloma ja, pridobimo mnenje zunanjih strokovnjakov v nekaterih primerih. Drugače pa glede na to, da sem psihologinja in imam poleg še specialno pedagoginjo, sami opraviva preizkuse in priloživa to kot poročilo. Ni nujno, da gre otrok vedno v zunanjo institucijo. Glede usmerjanja pa smo sodelovali s predstavnico enega od Strokovnih centrov. Imeli smo srečanje celotnega učiteljskega zbora in smo malo ovrednotili, kaj počnemo in je smiselno obdržati, kaj pa bi bilo potrebno še vpeljati, kaj pa opustiti.

N: Se pravi s kom vse sodelujete?

B: Sodelujemo s strokovnjaki v kolikor je to potrebno, s starši. Se pravi s starši oblikujemo načrt pomoči, če ne drugega se jim pa načrt pomoči vsaj predstavi, kakšne so težave, kaj bi delovalo pri otroku, potem da dajo tudi oni eno povratno informacijo, potem, da povedo, kaj so oni pripravljeni doma delati. Zastavljeno je sicer tako ampak delo s starši, ki imajo otroke s čustveno vedenjskimi težavami je pogosto zelo težko, veliko časa je potrebno, da pride do tega da lahko predstavimo komisiji. Nismo se pa še nikoli odločili, da bi mi pisali predlog komisiji, starše pa samo informirali o tem.

N: Kaj pa sodelovanje z vrtcem, v primeru, da so težave pri otroku že ob vstopu v šolo?

B: Ne mi smo ločeni institucij, ni v okviru šole tudi vrtec. Imamo sicer en skupni sestanek pred vpisom v prvi razred z vzgojiteljicami iz katerih programov prihajajo in me na kaj opozorijo sicer in povedo če imajo določene usmeritve ampak tako majhni otroci s področja čustvenih in vedenjskih težav še nimajo usmeritev s tega področja ampak imajo več usmeritev s področja primanjkljajev in pa logopedsko.

N: Kakšni pa so načini dela s temi otroki potem ko prepoznate otroke s čustveno vedenjskimi težavami. Se pravi, kako poteka sodelovanje na tedenski mesečni letni ravni.

B: Ko se enkrat naredi načrt pomoči se pravi, da se zapiše, kaj je tisto kar se bo spreminjalo in podpiralo, se dogovori tudi ali je to v okviru individualne pomoči, da nekdo dela z otrokom na tem specifičnem področju, ali

skupinske pomoči. Vidi se tudi kaj se lahko znotraj oddelčne skupnosti naredi, lahko se dogovorimo tudi, da so pri meni tedenska srečanja ipd. To je od primera do primera različno, vsekakor pa, ko je pa enkrat napisan načrt pomoči je pripravljen in dogovorjen s starši in otrokom. V kolikor je ta načrt večji potem tudi otrok participira v oblikovanju načrta se pravi da prispeva, pove, kaj je tisto kar bi njemu bilo v podporo ipd. Če ne pa se dogovarjamo samo s starši. Starši pa so vedno informirani v kolikor dela nekdo z otrokom izven oddelka.

N: Kakšne spretnosti in pa pristope uporabljate pri delu z učenci s čustveno vedenjskimi težavami?

B: Prvo kar je se z razrednikom pogovoriva, kaj je tisto kar se bo delalo pri urah oddelčne skupnosti, kako bo podpiral dinamiko v oddelčni skupnosti in jo prilagajal. Dogovorimo se tudi o katerih temah se bodo pogovarjali, naredimo pa tudi kakšno skupno razredno uro ali pa dejavnost. Se pravi to je en vidik, drug vidik pa je, da se glede na oblikovan načrt, kaj bo delal otrok. Ali si bo delal dnevni načrt, ali bo vadil vizualizacijo, ali bo veliko preigral igre vlog, kaj narediti če, ali se bo učil komunikacije, kako si pridobim prijatelja, kako preusmerim misli kako prepoznam kaj mi drug hoče, kako naj postavim vprašanje ipd. Se pravi odvisno od tega, kaj otrok potrebuje in kaj je njegova šibkost.

Osredotočam se tudi na to, da otrok govori iz sebe ven, da je celotno sodelovanje usmerjeno v to smer. Da otrok sodelovanja ne doživlja kot neko formalnost.

N: Kaj pa bi rekli, da je drugače ko delate na primer z drugimi učenci, ki imajo samo učne težave in pa z učenci s čustveno vedenjskimi težavami, na kaj ste bolj pozorni mogoče.

B: Zagotovo sem veliko bolj pozorna na njegovo doživljanje, kako sam sebe vidi, kako vidi, da ga drugi vidijo, kaj je tisto na kar lahko on vpliva, kaj je tisto, kar je dobro sprejeto. Včasih je potrebno uporabiti tudi tehniko na primer stop razmisli, pa šele potem delovati. Predvsem pa se osredotočim na to, da učenci znajo pri sebi prepoznati tisto kar je pa v redu, v čem so dobri, v čem se odlikujejo, s čim so zadovoljni pri sebi ipd., to se mi zdi pomembno in to tudi odpiramo. Pa tudi na primer igra vlog, to je marsikomu neprijetno delati ampak menim, da edino tako gre.

N: Se pravi, če sem prav razumela, da delate nekako iz perspektive moči, iščete dobro pri otroku. Se spomnite še kakšnih spretnosti.

B: Veliko se poslužujemo tudi tega stop razmisli, začuti, kaj se dogaja v tebi, kaj bi sedaj bil s tem pripravljen narediti, ali se kar poženemo ali ne. Pogosto vključujemo tudi gibalni vidik.

Kadar jim je zoprno je edino, kar mi pomaga na primer takšne reči, da misel ujamemo in spremenimo, kar je blazno težko, ali pa da nekaj s telesom naredimo da gre ta napetost skozi, potem pa lahko začnemo razmišljati, kaj je tisto kar bi delovalo. Pogosto je tudi, da vstanemo iz mize in začnemo s tem da mehko žogo z vso močjo mečemo v vrata in se šele potem začnemo pogovarjati in se vprašamo ali je šlo sedaj ven in se lahko začnemo pogovarjati. Nimamo pa vreče da bi lahko tja udarjali. Se pravi prvo je neka razbremenitev, potem pa se začne pogovor, na primer z mlajšimi gremo tudi po stopnicah, če je kaj takega gor pa dol.

N: Zanimivo se pravi predvsem ta razbremenitev pred samim začetkom dela z učencem je neka ključna razlika od dela z drugimi učenci. Zdaj pa če gremo kar na naslednjo vprašanje, kdo vse sodeluje z učencem v tem procesu?

B: Jaz, razrednik, učitelj, kjer so stvari opazne in se potem prilagajajo določene stvari, na primer za določenega otroka, za katerega je izpostavitven problem je striktno določeno, da ga vsi učitelji sprašujejo iz klopi, se pravi odvisno ne. Se pravi vedno se v teh procesih sodeluje z učitelji, z razrednikom, če ima učenec individualno uro pomoči se potem sodeluje še z izvajalcem te pomoči, čim prej želimo v proces vključiti tudi starše vizavi tega kaj je tisto, kar bo poskušal tudi doma.

N: Kaj pa zunanje službe?

B: Če gre za kakšen hujši primeri ja, na primer, če so starši pripravljeni poiskati dodatno pomoč jim to pomoč tudi ponudimo, nekateri se te pomoči udeležijo, pa dobimo kakšno reč nazaj, nekateri pa tudi ne. Na primer sedaj imamo eno družino, ki hodi v zdravstveni dom k psihologinji na posvete, se pravi, da delajo na tem občutku notranje varnosti. Je pa sigurno to, da bi se teh stvari bolj posluževali, če bi bile te stvari dostopne v nekem doglednem času, ko se nek problem pojavi, bi otrok rabil obravnavo kmalu oziroma, da dobi še neko podporo. Ko pride do tega, da znotraj šole nismo več prepričani kaj in kako, če nimamo več idej, informacij, se veliko poslužujemo tudi tega da pokličemo kolega, kaj on misli, kaj bi on naredil in podobno.

N: Kaj pa kakšne nevladne organizacije?

B: Ni veliko nekih takšnih stvari, bila je organizirana šola za starše iz strani CSD vendar je to organizirano za celotno občino, potem naši starši redko gredo. Na periferiji smo kar okrnjeni za te stvari. Iskala sem tudi razne delavnice na primer na temo samopodobe, ljubezni in podobno, vendar je težko najti, moraš sam veliko iskati, ni to tako, da bi se šola kar javila in ti predlagala, da pridejo na šolo, tako da se mi zdi da smo na periferiji res boščki glede tega. Potreba za razne mladinske centre in podobno bi bila, vendar je problem že sam teren, ki je zelo razvejan. In v kolikor bi bilo to nekje v centru ne bi doseglo podružnic.

N: V tem sklopu imam še eno vprašanje in sicer se navezuje na vrstnike ali delu z učenci s čustveno vedenjskimi težavami v delo vključuje tudi vrstnike tega učenca?

B: Ja posredno vključujemo vrstnike preko oddelčne skupnosti. Skupaj z razrednikom ali pa učiteljem določimo, kaj je tisto katere teme bi nagovorili, kako se bodo povezovali, potem individualno se pač z učiteljem dogovorimo da znotraj pouka organizira več skupinskih oblik dela, kdaj tudi načrtno vpeljuje, da otroke v skupini rotira da se lahko vidijo tudi v različnih situacijah, da imajo jasne vloge, da je prisiljen sodelovati in da ga drugi tudi zaznajo. Bi bilo pa dobro za otroke s ČVT imeti skupino izven razreda, da bi bili povezani na nek drug način, ampak to mi ne uspe izvesti. Imam po otroka za motnjo avtističnega spektra in imam dogovor z drugimi starši, da lahko se še njihov otrok ki je brez težav nama pridruži na nekaterih urah in pač nekatere teme nagovarjamo skupaj z učenci in odpiramo teme, ki bi bile preveč umetne, če bi jih jaz nagovorila. In ta oblika dela bi bila idealna tudi za delo z otroci s čustveno vedenjskimi težavami, da bi s temi učenci delali preko vrstnikov in bi pripravili nek program za vrstniško skupino, da se lahko učenec vključi v to skupino pridobiva neko povratno informacijo in se uči določenih spretnosti, se pravi v teh skupinah bi lahko bili otroci s težavami in tisti, ki nimajo težav, pač mešano. Se pravi da preko teh vrstniških skupin izkusijo še ne formalni vidik življenja v skupnosti in ne samo tega šolskega preko pouka.

N: Ja, res je učenci pogosto nekatere stvari lažje slišijo od vrstnikov kot od strokovnih delavcev. Sedaj pa imam eno vprašanje v povezavi s tem, da bom intervjuje opravljala s socialnimi pedagogi, psihologi in socialnimi delavci.

Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

B: Ne glede na profil svetovalnega delavca so že vnaprej določene neke naloge, katere moramo opravljati kot svetovalni delavci. Mogoče smo na enih bolj kompetentni, kot na drugih, na primer nekdo je bolj kompetenten pri specifičnih učnih težavah, drugi pri drugih učnih težavah, nekateri smo bolj usposobljeni za osebnostne teste ipd. Jaz kot psihologinja imam nek standardiziran instrumentarij, ki ga uporabljam in ob katerem lahko nekatere stvari lažje prepoznam in definiram. Se pravi imam neka psihodiagnostična sredstva, ki so standardizirana in so v pomoč pri prepoznavi določenih težav. Je pa res, da vsak strokovni delavec, ki dela z učencem in je v to dogajanje vpet, prepozna pri učencih določene stvari, le, da ne more z gotovostjo trditi za kakšne težave točno gre. Mislim pa, da so socialni pedagogi bolj kompetentni za skupinsko delo, vključevanje učencev, načrtovanje, pridobivanje določenih spretnosti ipd. mislim, da so pedagogi pri teh področjih v prednosti. Pri socialnih delavcih bi v ospredje postavila to, da v pogovorih iščejo moč v posamezniku in da to odpirajo. Menim, da od zunaj nekdo niti ne prepozna in ne vidi katerega osnovnega profila je svetovalni delavec, ker svetovalni delavec mora biti vpet v vse stvari, pa če mu je to prav ali ne, saj se morajo določene naloge pač opraviti. Mislim pa, da so na področju družinskega nasilja socialni delavci v prednosti saj imajo veliko posluha za to in odpirajo te stvari.

N: Bi mogoče izpostavili še določena znanja, ki jih imate in se razlikujejo od ostalih svetovalnih delavcev.

B: Ja, mogoče to glede skupinske dinamike, da nisem tako nestrpna in vem, da je to nek proces, da se bodo neke stvari zagotovo zgodile in bo prišlo do nečesa pa če tudi mogoče ta trenutek ne vidimo nobenega učinka - se ni še nič spremenilo, dogodilo ipd. ta postopnost oz. procesnost je zelo pomembna, da nam je jasna. Z eno intervencijo namreč ni nič, zato je pomembno, da imamo podporno okolje npr. razred, pouk. Pomembno je, da razred vzame v obzir to neko specifiko otroka, da lahko funkcionira razred kot učna celota.

Pomembno je tudi upoštevanje razvojnih mejnikov, zakonitosti, možnosti zaostanka, možnosti prehitevanja ipd. Da se na otroka oziroma na celotno situacijo pogleda celostno, iz več vidikov, ne samo, da vidimo simptom, ki nas tako nervira, oziroma bode v oči, ampak, da vidimo, da je to kot del nečesa in ima neko svojo zakonitost. Potrebno se je zavedati, da nič ne zraste kar tako na hitro in čez noč.

N: Kako bi ocenili vašo kompetentnost za delo z otroci s ČVT?

B: Delam z njimi, potem ko delam evalvacijo z njimi lahko najdem kakšne stvari, ki so šle v načrtovano smer. Drugače pa se mi zdi, da je to nikoli končano področje. Tako, da bi zagotovo imela še kaj za pridobiti.

N: Katera znanja in spretnosti vam pripomorejo pri delu? Kaj bi še potrebovali

B: Zagotovo mi pri delu pripomorejo znanja o skupinsko dinamičnih zakonitostih, neki okvirji, kot na primer kriteriji po katerih opredeljujemo in določamo posamezne vrste motenj, med njimi tudi čustveno vedenjske težave.

N: Kaj bi še potrebovali?

B: Zverzirati bi si želela še v tem, da bi znala bolj operativno zapisati ključne cilje katerim bi želeli slediti. Menim, da pri tem kar rabim učitelja in tistega, ki še sodeluje, ko načrtujemo pri otroku. Učitelji to zelo dobro znajo, na primer »ob koncu šolskega leta bo znal učenec zapisati pet besedno poved in uporabil ločila«. Na operacionaliziran način bi potem zapisala tudi pri učencih s ČVT, kako bo učenec ta svoja vedenja kontroliral in da ne ostanemo na tistem splošnem in rečemo, da bo sledil tistemu kar bo rekel učitelj, ampak da to opredelimo čemu bo sledil.

N: Kako je pa glede izobraževanj pri vaši zaposlitvi?

B: Tekom leta nam pripada določeno število izobraževanj, ki se jih lahko udeležimo.

N: Kakšno pa imate podporo pri delu poleg možnosti izobraževanj.

B: Ja poleg tega, da drug drugega podpiramo, ko delamo z učitelji. Potem je tukaj še podpora vodstva šole, v kolikor se zgodi kaj specifičnega je vedno možnost podpore pri pomočnici ravnatelja ali ravnatelju. Včasih so tudi kakšne stvari, kjer je potrebno bolj podrobno poznati zakonodajne okvirje, postopke v zvezi z upravnim postopkom, predvsem pri tem se obrnemo drug na drugega. Drugače pa imamo združenje društvo svetovalnih delavcev, sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju in se lahko tudi na njih obrnemo.

N: Pa bi kakšno podporo potrebovali?

B: Menim, da se nasploh premalo posvečujemo supervizijskih skupin, fajn bi bilo, da bi imeli tudi na šoli kaj podobnega. Fino je če se kaj takšnega udeležiš, da lahko vidiš tudi svoje sive lise, ki jih prej nisi opazil, da jih imaš.

N: Če se vrnemo na čas dela na daljavo in vseh ukrepov, ki so veljali takrat. Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v tistem času?

B: Tisti, ki so že imeli odločbo se je vztrajalo, da se je srečevalo preko Zooma in preko sporočil. V primerih, ko so bili otroci neodzivni smo se odrasli dobili in se pogovorili kaj bi lahko naredili, koga bi lahko poklicali. Dvakrat sem šla celo pred dom, da smo se kaj pogovarjali. Dva pa smo imeli takšna, ki sploh nista delala in smo se dogovorili, da sem printala delovne liste in mu jih prinašala, ker mi je bilo sproti. Veliko pa je bilo dogovarjanja z učitelji, kaj bi, kje bi ga zadržal, ker je bilo zelo težko. Še sploh, če že prej otrok ni imel nekega dobrega kontakta z eno odraslo osebo znotraj šole in če je kar nekdo nov vstopil v njegov krog je bilo težko, zato je bilo potrebno tako posredno, pa preko staršev. Se pravi veliko klicati, se pogovarjati, s posamezniki smo se dogovorili tudi, da smo se srečali zunaj pred šolo ipd.

N: Kako pa je bilo s prepoznavo učencev s ČVT v tem času?

B: Ja recimo prepoznali smo lahko že po tem, ko so bili nekateri otroci neodzivni, pa smo s sodelavci se srečali preko Zooma in se malo pogovarjali, kaj bi lahko bilo ipd. Potem so bile tudi situacije, ko je kakšen učenec preko Zooma ves čas motil proces dela npr. s pripombam, ali s kakšnim drugim ravnanjem v zvezi s tehnologijo. Potem smo se tudi slišali odrasli med sabo in se pogovarjali, kaj lahko naredimo. Pa smo se potem naučili tudi sobe narediti, pa kako posamezniku izključiti zvočnik ipd. Če se je to dogajalo smo prej poskušali, da je bilo to dogovorjeno z učencem, če ne bo to, bo mogel to. Bolj so bili problem tisti, ki so bili neodzivni, učenci, ki niso bili pripravljeni sodelovati, tako kot so včasih ipd. V tem času se je zelo spodbujalo, da razrednik ali pa drug učitelj, ki ima dober odnos z učencem, da je delal z njim tudi neformalno. Mu kaj napisal, vprašal, ga klical ipd. Veliko smo na tem delali in ni bilo otrok, ki bi ostali brez stika.

N: Kako pa ste potem delali z učenci v tem času?

B: Za vsakega posebnega otroka smo bili s sodelavci dogovorjeni, da se pokličemo, si izmenjamo ideje, kaj bo kdo naredil, kdo bo koga poklical in vključil. Se pravi kako bomo dostopili do staršev in kako do otroka. Predvidevali smo tudi vključevanje vrstnikov. Smo pa vse te načrte delali zelo individualno se pravi odvisno od

situacije. Nekje je prišlo tudi do tega, da je otrok prišel s staršem zunaj pred šolo pa smo se še tam kaj pogovorili na varni razdalji ipd.

Jaz pa sem se dobivala z učenci s katerimi sem bila specifično dogovorjena. Z njimi sem delala preko Zooma ali e – asistent sporočil. To pa ni bilo učinkovito, kar se tiče mojega področja, je bilo treba res vse v živo. Problem je bil, ker se učenci na primer niso držali ur srečanj.

N: Kako pa bi ocenili učinkovitost dela z učenci s ČVT v času dela na daljavo?

B: Veliko slabše kot v živo in tudi težje. Problem je predvsem očesni kontakt, tudi če se uspeš preko Zooma srečat in si rečeš, da boš vzpostavil nek kontakt, da se pogledaš to ni to. Ker dejansko gledaš mimo.

N: Ste se srečali še s kakšnimi izzivi v času dela na daljavo?

B: Veliko sestankov smo imeli s kolektivom predvsem na temo neodzivnih otrok. Učitelji so pogosto kot izziv izpostavili tudi to, da so starši v bližini otrok v času Zoom srečanj, pa se delajo kot da jih ni. Smo imeli pa tudi zanimive situacije npr. imela sem poklicno svetovanje in je sodeloval širši družinski krog. Težko pa je bilo tudi glede prehrane, v šoli bi jim pripadalo brezplačno kosilo, problem je tudi, ker imamo podružnice in nismo vsi mogli priti po kosilo. Problem je bilo tudi omrežje v nekaterih predelih kraja.

N: Kako se pa počutite kompetentne za ta način dela?

B: Ja, je kar težko. Eno je vidik tehnologije, za kar ne morem reči, da sem ravno dobra, na primer skupine ipd. Kar se pa tiče sodelovanja preko Zooma pa se mi zdi pomembno, da se vsakič znova spomnimo, da gre to za človeški stik in da cilj, ki ga imamo za to srečanje malo postavimo na stran, je prav da se mu skušamo približati, ampak v ospredje je potrebno pri teh srečanjih postaviti to, da se začutimo z učencem, da lahko to pomeni neko razbremenitev za njega, podporo in ne zgolj doseganje ciljev. Delamo sicer na uresničevanju ciljev vendar to ni prioriteta, dovolj je da že neko temo odpremo, razmislimo o tem in vidimo kaj lahko naslednjič delamo.

N: Kakšno pa ste imeli podporo v tem času?

B: Zavod za šolstvo v okviru študijske skupine nam je nudil podporo, podali so različna navodila in primere kako ravnati. Smo se nekako povezovali in imeli možnost vprašati. Najbolj pomembno pa je seveda, kako so delavci šole med seboj v kontaktu in kako sodelujemo. Podprla nas je tudi občina z razvozom hrane po podružnicah.

N: Bi izpostavili še kakšen manko podpore v času dela na daljavo?

B: Predvsem manjkalo to, da ti nekdo pove, tudi če si sedaj na tleh, ni čudno da si, gremo sedaj naprej in pogledajmo, kaj lahko naredimo kljub temu. Sistemske pa je tako veliko stvari, recimo glede samotestiranja, določanja staršev glede tega ali bo otrok šel v šolo ali ne, situacije glede nestrinjanja z ukrepi. Svetovalni delavec se sreča s starši in njihovimi pritiski v smislu, da mora neke ukrepe pojasnjevati in ohraniti nek nivo kulturnega dialoga, ko ti rečejo, da si kot ovca. Pri tem pa mislim, da nobeno področje nima neke podpore, da bi se lahko temu izognil.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

B: Imamo redne evalvacije. To pomeni, da po tem ko se je enkrat predstavilo in zapisalo načrt pomoči, vsak od udeležениh ve čemu sledimo. Drug drugemu tudi povemo, kako smo to doživljali, kaj je tisto, kar mislimo, da smo pridobili, kaj si bi še želeli, kaj nam ni bilo všeč, kaj bi še spremenili. Z učenci, ki so na letnem individualiziranem programu se evalvacija opravi trikrat – se pravi na začetku šolskega leta, ob polletju in na koncu, če so pa krajše

intervencije je pa čisto odvisno, kako se dogovorimo. Na primer se dogovorimo, da se dobimo čez 14 dni in pogledamo, kako funkcionira. Vedno pa pogledamo kje smo in kako nam gre. To opravimo preko pogovora.

Menim pa da tudi starši premalo izkoristijo možnosti, kaj pa bi oni lahko. Nekako, ko ima otrok odločbo starši, kar mislijo, da lahko veliko prenesejo na šolo. Ampak to ne gre, v kolikor ima otrok neko specifiko pomeni, da mora otrok še več na tem področju vlagati v to. Pomembno je na subtilen način odpreti pogovor o tem in razviti pogovor o tem, da starši sami vpeljejo neke stvari za katere so dogorimo in poročajo kakšne so spremembe, če so odkrili kaj boljšega ipd. Glede na to pa da sami poznajo svojega otroka pa vedo tudi to, katere prilagoditev bi bila učinkovita, kaj bi otrok rabil, da bi lažje funkcioniral v šoli.

N: Po kolikšnem času pa se začnejo kazati neke spremembe v željeno smer?

B: Jaz mislim, da če vsi zgrabimo – od doma do šole, bi rekla da lahko tudi že po kakšnem mesecu lahko zagotovo vidimo kakšno spremembo.

N: Kako prepoznate, da je prišlo do sprememb?

B: Predvsem po vedenju, kamor spada tudi izboljšanje učnega uspeha.

9.3.3. Intervju C

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

C: Najprej jih prepoznajo učitelji v razredu, saj so največ z učenci. Oni so prvi, ki opazijo, da je nekaj drugače, da se otroci odzivajo na drugačen način in imajo težave. Včasih pa dobimo že od prej kakšne informacije ob vpisu, ampak takrat še takoj ne moremo govoriti o težavah. Malo je otrok, ki so usmerjeni kot otroci s ČVT, največ jih je s primanjkljaji in potem po navadi to spremljajo ČVT.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju?

C: Znaki so pa različni, zelo. Otroci so bolj zaprti, tihi, mirni, skriti v ozadju, plašni. Težko bi rekla, kako bi jih prepoznali. Mogoče po pogovorih, ko otroci povedo kakšno stvar, bolj so osamljeni, ne želijo izstopati.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v vedenju otrok?

C: Vedenjske se pa takoj opazi. Rušenje pouka, prekinjanje pouka, govorjenje ves čas, iskanje konfliktov, biti ves čas v konfliktnih situacijah, zbujanje pozornosti na različne načine, konflikti z učenci in z učitelji, klepetanje med uro.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

C: Menim, da nekje od 10. leta naprej. Po mojem mnenju se takrat začnejo bolj odražati, ko začnejo otroci počasi prihajati v puberteto in se začnejo bolje zavedati sebe in okolice. Takrat, se predvsem bolj opazijo te težave ki, se izražajo navzven. Od 5. razreda naprej nekako. Pri nas je pa še to, da v 6. razredu pridejo v našo šolo še iz podružnice in se potem preoblikujejo oddelki. Zato je v 6. razredu kar malo zmede. Sami s seboj imajo malo več dela, saj pridejo na predmetni pouk, ko imajo različne učitelje, prej so imeli pa enega, ki jih je poznal, se jim je posvetil in je bilo čisto drugače, ko so imeli enega učitelja so tudi lažje reševali določene stiske. Medtem, ko pa na razredni stopnji so z učiteljem eno uro in so otroci malo zbegani, po drugi strani pa malo veseli, ker nimajo enega, ki preži nad njim. Ko pridejo iz manjše šole sem je marsikomu to velika stiska, nekomu pa velika svoboda.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

C: Definitivno pred ocenjevanji, pred zaključkom šolskega leta, takrat je zaznati več nekega pritiska in nemira. Zadnje leto pa je to še toliko bolj opazno, ker so bili dve leti doma in ni bilo tako resno ocenjevanje, sedaj pa gre bolj zares in je otrokom težko, še sploh 9. razred. In je čudna klima med njimi, ni uspeh tak kot bi moral biti, nimajo motivacije za učenje, delovne navade so se kar malo razpustile in se znižale. Doma jim ni bilo treba toliko delati in so imeli lepe ocene zato je za njih zelo težko, pa še v srednjo šolo se vpisujejo. Neke večje napetosti se pojavijo tudi skoraj pred vsakimi počitnicami. Pred novim letom je tudi malo bolj napeta klima.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

C: Najprej je potrebno ugotoviti za kaj se gre, potem mu je potrebno nuditi pomoč in podporo. Lahko se najprej začne z učno pomočjo, ker se tam najbolj kažejo neke spremembe, potem pa se mu pri tem skuša pomagati in pridobiti otroka, da se odkrije kaj je v ozadju. Potrebno mu je ponuditi pomoč pogovor. Ponudi se mu oseba, ki ji zaupa, po navadi je to razrednik, da se z otrokom pogovori o stvareh, ki ga obremenjujejo. V kolikor pa se težave ne odpravijo pa se vključimo še ostali, po potrebi tudi zunanje institucije in staršem predlagamo tudi postopek usmerjanja.

Glede usmerjanja pa starši sami oddajo zahtevek na Zavod za šolstvo. Če mi zaznamo pri otroku težave, po navadi so to učne, jim predlagamo, da bi šli v postopek usmerjanja. V kolikor vidimo, da z dodatno strokovno pomočjo, individualno in skupinsko pomočjo, sodelovanjem s starši ni nekega napredka spodbudimo starše, da oddajo zahtevek za usmerjanje. V tem postopku strokovnjaki pregledajo (psiholog, defektolog, zdravnik) otroka in otrok dobi ustrezno pomoč. Veliko staršev pa sedaj že sami dajejo zahtevke, ta postopek pa traja kar nekaj časa, da ga pregledajo in ugotovijo njegove sposobnosti. Odvisno je od zahtevka, večina jih želi učno pomoč, da bi bili otroci uspešni, da bi imeli lepe ocene, pozabijo pa na druge stvari. Potem dobijo odločbo, za celotno šolanje, mi smo pa dolžni to odločbo spoštovati in omogočiti dodatne ure strokovne pomoči.

N: Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

C: Z vrtcem sodelujemo v primeru šolske komisije za novince, ko pridejo otroci iz vrtca v šolo. Takrat se dobimo na sestanku in dobimo določene informacije večinoma za otroke, ki so že usmerjeni, kje so področja, kjer je potrebno biti pozoren. Drugače pa načeloma niti ne, saj smo mnenja da je prestop v šolo nova priložnost, novo okolje in mu je potrebno dati novo možnost. K nam je prišel kot nepopisan list, nič ne vemo o njemu. V kolikor imamo veliko otrok in imamo različne oddelke, pa če nam povedo, da nekateri otroci ne vplivajo dobro drug na drugega, to upoštevamo, drugega sodelovanja pa niti nimamo. Jaz še dobim kakšne informacije, vendar jih po navadi ne posredujem naprej učiteljem, ker menim, da lahko hitro dobijo kakšno etiketo po nepotrebnem in se potem na podlagi tega tudi odzivajo.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav?

C: V kolikor učitelj opazi težave začne z učencem najprej delati učitelj po svojih znanjih. Učitelj poskuša vključiti otroka, se z njim pogovori, dela z njim, v kolikor pa se težave nadaljujejo pa se vključimo še ostali. Najprej v okviru individualne in skupinske pomoči, ki jo po navadi izvajajo socialne pedagoginje. To je vse še predno se gre v postopek usmerjanja. Če razrednik smatra, da bi rabil kaj več, oz. če otrok želi kaj več, se ga usmeri in mu ponudimo še kakšne druge ustanove, da se ga vključi v obravnavo, kar v šoli nimamo, v koliko bi imeli psihologa,

bi bilo to veliko lažje. Vsekakor pa, da bi otroci dobili ustrezno obravnavo bi morali že od začetka vpeljati celotno družinsko pomoč, za kar pa mi nismo kompetentni. Zato pa jih usmerimo tudi na CSD in se z njimi povežemo. V kolikor vidimo, da bi bilo potrebno vključiti tudi družino, jih povabimo na pogovor. Je pa tako, da nimamo mi za to kapacitet zato je pomembno, da se vključijo drugi strokovnjaki, ki imajo več znanj in kompetenc o pomoči celotni družini.

N: Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

C: Jaz pa otrok nimam tedensko v obravnavi. Jaz se z njimi samo pogovarjam in je to po potrebi, v kolikor pride do situacije, ko otrok rabi pogovor in mogoče učitelj nima časa za pogovor. Drugače pa jih nimam kontinuirano v obravnavi, to imajo bolj te, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč, sicer te pa izvajajo bolj učno pomoč otrokom. Drugače pa ja, v kolikor se pri otroku pojavijo neke ČVT se z njim pogovorimo, se pravi čisto po potrebi. Tiste dve deklici, ki pa sta usmerjeni samo na podlagi ČVT pa imajo tudi samo učno pomoč, mogoče potem tekom te učne pomoči kakšen pogovor, ki nanese na druge težave ne samo učne.

V kolikor pride do težav se učenci najprej obrnejo na razrednika, ker ga najbolj poznajo in mu najbolj zaupajo. Če pa otroci začutijo, da so v stiski in imajo neko težavo ter čutijo, da rabijo pogovor pa lahko vedno pridejo do mene. Potem otroci pridejo in se pogovorimo, nimam pa prav dela s temi otroci, ki imajo ČVT. Pa po navadi enkrat zadošča, redko kdo pride dvakrat.

N: Kako je pa z učenci, ki so v razredu nemirni...

C: To je pa odvisno, kako je to moteče v razredu. Če je v razredu preveč moteče, pridejo do mene. Je pa problem, če sploh pridejo, ker po navadi tej otroci ne pridejo radi, je zelo pomembno, kako pridobimo njihovo sodelovanje. Pri tem veliko vlogo odigrajo učitelji, kako jih znajo motivirati in pridobiti ter upoštevati, ker to so otroci, ki niso nekje slišani, so zatirani in želijo, da se jih spoštuje, ne pa da se jih ima za tiste, ki ves čas delajo probleme. Imeli smo učenca, ki mu nismo bili kos, nikogar ni upošteval in je zaradi vzgojnih opominov za svoje vedenje, bil prešolan na drugo šolo. In je dobil novo priložnost, da se dokaže in mogoče sreča druge ljudi, ki bodo imeli do njega drugačen pristop in jih bo upošteval, da bo prišel na pravo pot. Z njim sva se večkrat srečala, ampak ne tako, da bi imel na urniku, da bi se kontinuirano dobivala, ampak sva se takrat, ko je bilo v razredu že nevzdržno, ko niso mogli več delati z njim.

Veliko pa uporabljam vživljanje v kakšno vlogo drugega na primer, da učenca vprašam: kako bi se ti počutil, če bi se ti kaj podobnega naredilo, kako bit bi reagiral ipd. se pravi, da učenca postavim v položaj, da začne razmišljati, o tem kar je nekomu naredil, kako bi moral rešiti situacijo.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate? Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (npr. učne težave)?

C: Potrebno je biti bolj pozoren na otroka samega, da ga poslušáš, da mu ne pametuješ, da ima možnost, da se izrazi, da začuti varen prostor, da ga ne obsojaš, da ga podpiraš. Pri meni nekateri tudi vpijejo, preklinjajo, da lahko izrazijo vsa svoja čustva. Jaz se pogovarjam z njimi, nimam nekih drugih tehnik in metod. Pristopim do njih na način, da so lahko to kar so, da lahko povedo vse in ne bo imelo to nekih posledic, da jim lahko stojim ob strani, da jih lažje razumem.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)?

C: Vsi – predvsem razrednik, svetovalna služba in starši. Potem pa se obrnemo tudi na kakšne zunanje institucije – psihološka služba, CSD, svetovalni center, mladinski center.

N: Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj, kot tudi zunaj šole (strokovne službe, mladinski centri, nevladne organizacije, družina) (npr. starši/učitelji/vodstvo/drugi strokovnjaki)?

C: Z zunanjimi institucijami sodelujemo z namenom, da pridobimo kakšna poročila, da gre lahko otrok v postopek usmerjanja. Potem tudi z namenom pomoči, ki jo lahko nudijo institucije otroku. Mladinski center pa ima razne delavnice, kamor se lahko vključijo otroci. Veliko imamo tudi prostovoljcev na šoli, ki organizirajo razne delavnice, sicer dve leti teh stvari ni bilo zaradi koronavirusa. Informiramo jih tudi o tem, kaj se dogaja v mladinskem centru, imamo tudi dnevni center, ki deluje na CSD-ju in jih včasih usmerimo tudi tja.

N: Kako poteka sodelovanje z družino?

C: S starši se pogovarjamo, to je pa odvisno od tega, kako so pripravljeni, na sodelovanje z nami. V kolikor vidimo, da mi nismo sposobni otroku nuditi ustrezne pomoči se obrnemo na njih in jim predlagajo, da poiščejo še kaj drugega za otroka, v kolikor tudi oni zaznavajo težave. Se pravi če tudi oni zaznavajo težave pri otroku se skupaj pogovorimo, kako otroku nuditi ustrezno pomoč.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

C: Sodelujemo tudi z vrstniki, včasih, v kolikor je to potrebno. Z vrstniki in tudi z razredom. V kolikor je v razredu otrok, ki ima hude težave potem je potrebno tudi razred na to pripraviti, da jih seznanimo o tem in potem oni lahko določene stvari upoštevajo. Zato se je včasih potrebno tudi z razredom pogovoriti, da s svojimi dejanji/situacijami učenca s ČVT ne spravljajo še dodatno v stisko.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi?

C: Vsekakor imajo oni drugačna znanja in drugačne pristope, kako se lotijo teh problemov. Vsekakor se razlikujejo tudi po karakterju. Recimo psiholog ima svoja specifična znanja, tukaj se jaz ne morem kosati z njimi. Težko bi rekla, kako drugi profili pristopajo k temu.

N: Kaj pa imate skupnega?

C: Glede na to, da različni profili delamo, je sigurno skupno to, da delamo v korist in dobrobit otroka in da poskušamo pomagati otroku vsak po svoji moči. Najbolj idealno bi bilo, da bi bili v timu, da bi bili vsi profili zastopani in da lahko vsak otroka obravnava iz svojega vidika in se potem določi neka skupna pomoč oz. pot. Vendar tega ni na voljo.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

C: Vsekakor mi manjka še marsikaj, bi se dalo še pridobiti kakšna druga znanja. To sicer delamo ves čas, ves čas se je potrebno malo izobraževati in slediti trendom, novim razvojnim smerem. Da se prilagodiš, prilagoditi se je potrebno tudi generacijam, ki so drugačne.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

C: Empatija, strpnost, toleranca, komunikacijske sposobnosti, vzpostavljanje odnosa. Vzpostaviti odprt odnos, včasih se tudi pohecam, da učenci nimajo občutka, da smo na neki distanci. Vedno začnem s tem, kaj pa učenec

zna, kaj zmore in gradimo na tem in da ne začnem s tem, kaj ni dobro. Potem pa poskušamo z dobrim priti do tistega kar ni dobro in kaj se da spremeniti na bolje in kje se opolnomočiti za spremembe.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

C: Veliko njih, vse kar je možno, ne vem pa konkretno kaj. Mogoče kakšne psihološke stvari, ampak ja to lahko tudi sama kaj pobrskam in poiščem. Nekaj kar te zanima lahko vedno sam najdeš. So tudi seminarji in usposabljanja, se tam dotaknemo tudi kakšnih veščin, naučiš se jih pa potem sam.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?

C: Pri vodstvu, sodelavkah, učiteljih. Nebi mogla reči, da nimam podpore. Strokovno podporo tudi imamo, razne seminarje, izobraževanja. V okviru kolektiva imamo tudi vedno kakšna usposabljanja, ali pa kakšne informacije. Tudi prej ko sem bila mlajša sem imela ves čas podporo, nisem čutila nikoli pomanjkanja, če drugega ne smo se poklicale s sosednimi šolami. Včasih so bile študijske skupine za svetovalno delo in smo se dobivale tudi v živo in smo predebatirale razne stvari. Včasih smo še bistveno več sodelovale z drugimi šolami, ker so bile kolegice isto stare kot jaz in smo skupaj začenjale in smo se bolj poznale. Sedaj ni toliko tega, vendar v kolikor pride do tega, da rabimo kaj se pa pokličemo.

N: Kakšno podporo bi še potrebovali?

C: Trenutno ne čutim potrebe, da bi še kaj rabila. Jaz ne rabim.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

C: Za nič. Jaz neposredno na daljavo nisem delala z nobenim. Vključila sem se samo v primeru, če so bili učenci neodzivni, da smo potem poizkušali jih pridobiti. V enem primeru smo se celo obrnili na CSD. Moram reči, da so bili drugače pri nas zelo dobro odzivni učenci, mogoče kakšen posameznik, da je bil slabše odziven.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

C: Neodzivnost pri učencih, apatičnost, nedelo, zdlgočasnost. Vsi so bili v težkih situacijah, nismo pa zaznali nekih drugih znakov za ČVT.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

C: Te, ki imajo DSP so imeli tudi na daljavo ure tako kot v šoli. Potem, ko so bile že sprostivne so otroci z več težavami lahko prihajali v šoli in se je z njimi individualno delalo. Jaz pa nisem imela v tem času nobenih pogovorov z učenci, večina je vse reševala v razredu. V enem primeru sem samo vstopila, ko se tudi starši niso odzivali. Bila sem sicer ves čas dosegljiva, v živo pogovorov preko aplikacij ni bilo, v nekaterih primerih smo samo komunicirali preko besedilnih sporočil.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

C: Pri nekaterih bolj pri drugih manj. Eni so se bolj prizadevali drugih manj, tako kot v razredu, samo da v razredu učitelj vidi otroka in ga »bzne« in se odzove. Preko računalnika pa je drugače in ne more učitelj tako vplivati na delo otroka.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

C: Ja, predvsem izzivi s tehnologijo. Potrebno je bilo spoznati veliko tehnologije in delati drugače kot v šoli. Veliko je bilo novih aplikacij.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

C: Ne preveč in mi ni bilo všeč. Vključila sem se tam kjer je bilo treba, da bi pa sama kakšno stvar organizirala pa nisem. Če bi bila potreba in bi kdo rekel, da moram bi, samo mi ni bilo treba. Nisem videla smisla, da bi jim še jaz moralizirala in pamet solila kako in kaj morajo, ker so bili iz vseh koncev bombardirani kako in kaj morajo, ko so doma. In se mi je zdelo totalno nepotrebno, da bi dala še jaz dala glas od sebe, kako naj in kaj, ker ne bi neke koristi s tem naredila, bolj škodo.

N: Kakšno podporo ste imeli?

C: Jaz mislim, da smo imeli to kar dobro organizirano. Tehnologijo smo meli definitivno v redu organizirano. Podpora je bila od vseh zaposlenih.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

C: Ne vem.

N: Imate kašne evalvacije ali kaj podobnega?

C: Ne nimamo.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

C: Pogovor definitivno, kaj drugega pa jaz niti ne uporabljam.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

C: Spremembe niso takoj, pri res pravih motnjah gre to na dolgi rok, to definitivno ni čez noč. Neko čustveno stanje na primer huda jeza zaradi dogodkov je neka krajša zadeva. Je pa odvisno od otroka, kako on to doživlja, koliko časa ima to v mislih ipd. Pri nekaterih že en pogovor zaleže in gre naprej.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe?

C: Pri vsakemu posamezniku vidimo ali je bolje ali ne. Ali je zadovoljen ali dobro funkcionira, to je edini pokazatelj. Se boljše odziva, se bolj odpre, se bolj umiri, popravi ocene.

9.3.4. Intervju D

N: Kako prepoznate učence s ČVT?

D: Prepoznajo jih veliko učitelji. Že učiteljice v prvem razredu opozarjajo na težave, ko imamo učiteljske zборе. V kolikor je stvar zelo očitna pa pridejo še pred sestankom do mene ali pa do svetovalne službe, kaj naj naredijo. Ves čas smo v navezi učitelji, razredniki, svetovalna služba, potem se posvetujejo tudi z vodstvom, da odreagiramo. Skratka lahko rečem, da na naši šoli zelo veliko pozornosti namenjamo temu in ugotavljamo, da prej kot je opaženo, prej kot reagiramo, prej mu lahko pomagamo. Moje mnenje je, da v kolikor se ves čas nekaj maši pa se išče vse možne rešitve, pa ne pride ne do odločbe, ne do tega da koga dodelimo da takemu otroku pomaga, ali pride pomoč prepozno, je čedalje težje kasneje. Razredna stopnja se mi zdi bistvena da opozori na to in ne ostane neopaženo, da se takrat reagira. Imela sem primere, ko sem dobila učenca šele v 8., 9. razredu in je bilo

najino delo dosti manj učinkovito. Imela pa sem učenca, ki sem ga spremljala od 1. do 9. razreda. Bil je zelo agresiven, metal je stvari okrog sebe, grdo je govoril, bil je nasilen in so se stvari tako lepo rešile v sodelovanju z učitelji, svetovalno službo, starši.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

D: Nekako na dva načina. Na eni strani je lahko učenec vase zaprt. Če so mirni je lahko to zelo nevarno. Na drugi strani pa so izredno odprti učenci, agresivni do drugih, nemirni v razredu.

Čustvena stiska se lahko prepozna preko izpovedi kakšni osebi, ki je zanj pomembna v šoli, pa na primer do takrat nismo vedeli, da bi imel otrok kakšne težave. Težave pa se lahko nakazujejo že ob vstopu v šolo, pa nas že v vrtcu opozorijo na nek nemir, agresijo do drugih, motenje drugih otrok, konfliktov. Potem lahko pride tudi zaradi stisk v družini do težav pri otroku v nekem obdobju.

Veliko je znakov, ki nakazujejo, da se z otrokom kaj dogaja na primer igranje klovna v razredu ta lik ima v ozadju lahko več stisk. Iskanje neke pozornosti na neustrezne načine, kupovanje prijateljstva, odtujevanje stvari, laganje, od začetka je neko hecanje simpatično, ampak moramo prepoznati, kdaj to simpatično hecanje preraste v drugo fazo, ko je pa to bolj resno. Prehod iz vrtca v šolo je lahko tudi za koga stresen, imamo pa tudi nekaj primerov, ko je prehod od joka do odpora do šole tako dolgotrajen, ko je lahko v ozadju tudi kakšna stiska. Odklanjanje šole, strah pred šolo. Preveč se gleda samo na vedenje, so pa znaki, ki so povsem druge narave in jih je potrebno prepoznati. Znaki ki kažejo na samopoškodovanje.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

D: Jaz sem prej delala že v vrtcu in še iz tistega dela ven črpam neka znanja. Že takrat sem namreč pri otrocih zaznala neke znake, ki so nakazovali na ČVT. Takrat mi je bil to velik izziv, velikokrat sem imela takšne otroke v skupini in to je bil tudi povod za študij socialne pedagogike.

Pomembno je, da pri otroku s ČVT prav odreagiraš, malo moraš že preventivno paziti kdaj bi lahko bil kakšen izbruh, in potem tudi peljati stvari v pravo smer, ko do izbruha pride, da do konca ne znori. Pomembno pa je zgraditi tudi odnos, da ti bo zaupal in da bodo lahko šle stvari v fazo pogovora in reševanja težav. In potem, ko sem šla delati v šolo sem videla, da pri otrocih, pri katerih sem neke stvari prepoznala že v vrtcu sem videla, da so se v šoli te težave nadaljevale oz. celo stopnjevale. V kolikor smo dovolj občutljivi, če se na stvari spoznamo potem lahko dovolj zgodaj zaznamo, da je nekaj problem in da ni samo neka trma, neka muha ampak je za tem nekaj več. Lahko pa kdaj pride do teh težav v določeni fazi razvoja. Na primer v fazi pubertete, ali pa zaradi kakšne krize v družini, tragedije v družini. V zgodnjem otroštvu pa ima velik pomen vzgoja v družini. Moramo biti občutljivi da to opazimo in prav čas odreagiramo, mora nam biti mar.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

D: Vsekakor je eno odboje, ko so pritiski iz vidika ocenjevanja – spraševanje ipd. za nekatere je to hud stres, še sploh za tiste, ki šolo odklanjajo. Lahko bi rekla, da vplivajo tudi letni časi. Na primer pomlad še malo bolj spodbudi neke težave. Pri nekaterih je tudi obdobje odraščanja, pubertete, in je lahko prestop na primer iz 5. v 6. razred ali pa iz 6. v 7. razred. Je lahko neka ločnica. Potem tudi predmetna – razredna. Pri nas se izrazito določene stvari dogajajo v 6. razredu, pri nas je takrat veliko nekih stisk, vzrok za to je lahko puberteta, se pravi neke razvojne, telesne spremembe, »telo ne dohaja glave«. Je pa tudi to, da so od 1. do 5. razreda bolj vodeni iz strani

enega učitelja, ves čas so v eni učilnici, nekdo bdi nad njimi, potem v 6. razredu pa se vidi koliko je samokontrole in koliko je ni. Potem se menjajo učitelji, hodijo iz razred v razred, ko morajo pokazati več zrelosti, kako so samostojni potem pa se pokaže, kdo je na tem področju šibek.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

D: Jaz sem menjanj, da je potrebno vse prespati in narediti načrt, da ne naredimo kakšnega napačnega koraka. Ko se te informacije naberejo, se stvari stopnjujejo je najprej to, da se pogovoriš. Po navadi gre razrednik do svetovalne službe. Mi prakticiramo, da imamo vsak ponedeljek sestanke s svetovalno službo. In se na timskem sestanku pogovorimo (vodstvo, svetovalna služba) kaj bi bilo potrebno narediti. Sploh na nižji stopnji učiteljice malo potipajo stvar, pokličejo starše, jih povabijo na sestanek, opozorijo na neke stvari, da dobijo malo širšo sliko. Včasih gre z neko preventivo na primer pogovor pri svetovalni službi, mediacija, delo po skupinah. Ampak ko na takšen način ne gre, je pa potrebno poklicati starše, da povedo kako je pa doma, kakšna so njihova pričakovanja in jim predstavijo neke možnosti, kaj šola ima, če so stvari tako težke, da se gre v postopek usmerjanja za nudenja kakšne dodatne pomoči. Mi imamo na šoli srečo imamo pedagoga, psihologa, socialnega pedagoga, inkluzivnega pedagoga, specialnega pedagoga, socialnega delavca in lahko vsak en svoj delček doprinese k pomoči takemu otroku. Ko se pogovorimo s starši ponudimo tudi, da se gre lahko na kakšen pogovor k psihologinji, socialni pedagoginji ipd. potem pa vidimo tudi kako so starši dojemljivi, kako sprejemajo, včasih se naša opažanja dobro poklopijo in lahko skupaj stvari peljemo naprej. Včasih pa starši zanikajo in ne priznajo nekih težav pri otrocih, tudi nas ne podpirajo pri vzgojnih ukrepih, ne podpisujejo tega kar damo naprej in iščejo vzroke drugje. Pri takih otrocih smo potem tudi dosti manj uspešni, kot pri starših, ki zaznajo težave, prosijo za pomoč in lahko fajn sodelujemo z njimi.

Eni gredo v postopek usmerjanja, drugim pa nudimo pomoč znotraj šole. To pa je odvisno od pogostosti in vrste težav. V kolikor pride na primer do samopoškodovanj, je potrebno zelo hitro in striktno odreagirati. Tam se potem išče pomoč tudi zunanjih institucij in v kolikor je potrebno tudi druge namestitve. V kolikor pa so neke druge težave pa izkoristimo vse to kar imamo znotraj šole, da pomagamo. Glede usmerjanja pa imamo mi strokovnjake, ki lahko napišejo poročilo, naša opažanja zadostujejo za neko vlogo za naprej. Lahko pa gredo tudi do strokovnjaka zunaj šola. Imamo usmerjene samo na podlagi ČVT, veliko pa je kombinacij. Se pravi, da otrok potrebuje malo učne pomoči, malo svetovalnih storitev, del psihologa ali pa socialnega pedagoga in se prepleta. Imam tudi učenko pri kateri so učne in vedenjske težave izzvenele in delamo bolj samo na nekem opolnomočenju, ker to pa ves čas potrebuje. To so uspešne zgodbe, so pa tudi manj uspešne zgodbe. Sploh pri vedenjskih težavah imamo pa te faze, boljša in slabša obdobja in se moramo veseliti malih korakov, ker pri nekaterih primerih ne moramo upati, da bo ob pomoči takoj bolje. Veliko učiteljev pričakuje kot svetovalna služba neko čarobno palčko. Če je parkrat bil pri nas pa bo moral biti nek premik. Lahko so neke malenkosti, ki je potrebno opaziti, pohvaliti in delati na njih, saj so za takšnega otroka lahko to zelo velikega pomena. Pomembno je vedeti, da je lahko za tem huda družinska situacija, hude stvari in lahko pride do nekega sprožilca in otrok zopet naredi par korakov nazaj.

N: Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

D: Ja sodelujemo z vrtcem.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznanju teh težav? Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

D: To je odvisno od ciljev, ki si jih zastavimo. V kolikor je tukaj odločba, se točno ve, kako se dela, tedensko eno ali dve ure, dela se po načrtu, vsak strokovnjak na svojem področju krepi in pomaga učencu. Dobro pa je tudi da se redno sodeluje s starši, z nekaterimi starši smo dogovorjeni da se tudi tedensko slišimo. Povem kaj sem jaz delala z učencem, kaj sva se pogovarjala, dam jim kakšno usmeritev, ko izvem iz pogovora z njim kaj si on želi, kaj ga skrbi, da potem dam usmeritve, kako doma se odzivajo. To sodelovanje je zelo pomembno, tukaj so največji uspehi, če smo z družino usklajeni in če oni želijo da mu pomagamo, da vedo da smo za to da mu pomagamo, da to sprejemajo in so pripravljeni sprejeti kakšen nasvet od nas. Pri nas je delo malo drugače, v drugih državah gredo svetovalni delavci tudi v družini, samo pri nas ni tega. Je pa zelo pomembno usklajeno sodelovanje vseh udeležencev.

Potem pa so te evalvacije in poročila ob polletju in ob koncu leta. Pogledamo skupaj s starši pri katerih ciljnih smo bili uspešni, pri katerih manj uspešni in pri katerih nismo bili uspešni, skupaj pogledamo za naprej. V kolikor pa so vmes kakšni konflikti pa se učencu pomaga še vmes, ponudimo mu lahko svetovalni pogovor, mediacijo, po navadi imajo tudi kakšne težave v komunikaciji, potem pa se išče tudi takšne poti. Pri učencih, ki imajo DSP zapišemo načrt dela. Pri učencih, kjer so ČVT občasne narave se vodi nek načrt. Po navadi ima razredničarka nek zvezek za takšnega učenca, kamor zapisuje dogodke, opažanja, kdaj je govorila s starši, kaj je govorila, kam se je že obrnila, kdo ji je pomagal, da so neke zabeleške.

Sam ravnatelj spodbuja, da v kolikor se nekaj pri učencu dogaja, da se to zapiše tudi v E-asistenta, da ne izgleda kot, da so težave potem kar naenkrat, ampak, da se lahko iz teh zapiskov vidi, da so težave že dalj časa. Zelo apeliramo na to, da smo vsi učitelji pozorni, ne samo tisti, ki so več časa z učencem, ampak vsi, da zapišejo opažanja tudi učitelji, ki imajo otroka mogoče samo eno uro. Ker potem lahko izgleda, kot da je učenec moteč samo pri enem učencu, če je samo eden učitelj dosleden. Starši se hitro sklicujejo na to, da so problemi samo pri enem učitelju, zato je pomembno, da se učitelji med seboj povežejo in s tem starši vidijo kakšna je slika. Pogosto starši tudi verjamejo bolj otroku kot nam. Vemo, da vedenjci rabijo okvire. Zato je v prvi vrsti, da zgradimo odnos z vedenjem, potem pa postavitev jasnih mej, ki se jih držimo, potem pa tudi empatija do neke prave mere. Pomembno se je zavedati, da če se nam bojo samo smilili tudi ni dobro.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate?

D: Osnova je neko zaupanje in odnos med menoj in otrokom, saj je na podlagi tega tudi otrok pripravljen marsikaj narediti in povedati, sodelovati. Odnos je temelj. Potem pa spoznaváš otroka, kje je njegova največja težava, od kje izvira. Pogovor je ključnega pomena, otrok se bo odprl in povedal marsikaj če bo bil odnos. Pristopov pa je veliko. Na primer če je pri otroku agresivnost na primer tehnike obvladovanja jeze, zgodbe za pogovor, testi, ki jih imamo socialni pedagogi, da ga malo prepoznaš, kakšni učni tipi, kako navezuje stike s prijatelji, kako razrešuje konflikte ipd. Potem so še čustvene kartice, pomembno je razdelati čustva, da jih zna prepoznati, da se jih zaveda, da jih izraža, se jih ne sramuje, da ve da je vsako čustvo potrebno ipd. na temo čustev je veliko interaktivnih stvari in gradiv. Jaz sem si med študijem naredila zbirko gradiv in literature na temo pomoči učencem s ČVT tako, da imam doma veliko omaro in v šoli imam v več omarah ta gradiva. Iz tega pa potem jaz črpam, kaj mi lahko pride prav. Jaz zelo verjamem v to, da je izobrazba samo en okvir, kaj pa ti iz izobrazbe narediš pa je druga stvar, odvisno je od tvoje želje kako boš pomagal, ker na fakulteti ne dobiš nekih instant receptov, kako pomagati. Obstaja dobra

literatura kako, če pa še znaš to vse zbrat lahko zelo dobro delaš s temi otroci. Po toliko letih izkušenj ne potrebuješ toliko jemanja fasciklov iz omar, ker imaš v svojem sistemu in poznaš igre, zgodbe. Zato jaz spodbujam vseživljenjsko učenje. Jaz se še vedno izobražujem, ker menim, da nikoli ne veš dovolj. Sploh pa pri delu z otroci, vsak otrok je zase svet in vsakemu nekaj drugega pomaga. Včasih se ravnam tudi po intuiciji, si naredim pripravo, kaj bom delala in v uvodu, ko se z učencem pogovarjam opazim, da rabi čisto nekaj drugega in potem pozabim pripravo in grem v smer, kjer je otrok. Takrat moraš biti kreativen in ustvarjalen. Sedaj se dobi tudi veliko povezav po spletu, kolegice si med seboj tudi veliko stvari izmenjujemo.

Se pravi čustvene kartice, kartice za pogovor, družabne igre, ki so čustvene narave, tehnike za obvladovanje jeze, komunikacijske tehnike, zgodbe za pogovor, socialno-pedagoški testi, razna literatura npr. Glavo imaš in srce, Doma se pogovarjamo, To sem jaz v okviru preventivnega dela z mladostniki, razvijanje socialnih in čustvenih veščin in samopodobe, oblikovanje socialnega zemljevida, za vsako temo imam pripravljene zgodbe, igre, kartice, odgovarjanje na vprašanja, ali kakšno analizo, jaz vem, da si lahko vse zbere na podlagi tega, kako je razpoložen v tistem času, jaz pa imam pripravljeno gradivo za vsako temo, potem pa teme obdelava in lahko oceni, kako mu je tema blizu, ali je izvedel kaj zanimivega, ali bi še rad kaj izvedel ipd. knjige, filmi, analize filmov, za mlajše pa požerušček, čarobne vrečke, lutke, prstne lutke, žogice za pogovor (3 dobre 3 slabe novice), dramatizacija.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

D: Sigurno, da so tej otroci bolj ranljivi, eni bolj, drugi manj. In je potrebno to prepoznati in biti tu občutljiv, da mu pomagaš. Neglede na težave pa je potrebno otroka spoštovati in, da nima občutka da je ničvreden, da je vse narobe kar je naredil, da nikoli nebo bolje. Da ga probaš opolnomočiti in okrepiti, saj imajo po navadi nizko samopodobo. Je malo drugače kot pa na primer, če delaš z otroci z disleksijo. Je res, da moram kateremu tudi učno pomagati. Je pa tudi tako, da delam z učencem, kjer je kar nekaj učnega dela ampak se v tem skriva veliko nekih čustvenih in socialnih stvari, ki jih razvija preko učnega dela.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)?

D: Mi sodelujemo zelo dobro s CSD-jem, z njimi imamo dober pretok informacij, udeležijo se tudi sestankov s starši na šoli. Izvedejo kakšno delavnico na temo preventive. Potem sodelujemo tudi s policijo, ko imamo delavnice za preventivo, v kolikor vidimo, da je v nekem razredu več vedenjsko motečih ali pa pride do kakšne posebne situacije povabimo koga iz policije pa jih povabimo v razred ipd. Sodelujemo tudi z psihologi zunaj šole, organiziramo tudi dneve dejavnosti na temo čustev, medvrstniškega nasilja, nasilja, ČVT, in na to temo naredimo potem dneve dejavnosti, k sodelovanju pa povabimo zunanje sodelavce (npr. kriminalist).

Preventiva je tudi zelo pomembna. Imamo tudi Študentski, mladinski in otroški center. Od kar je korona je to sodelovanje popolnoma drugačno in je nekako zamrlo, prav tako je bil v tem času problem preventivnega dela. Pred korono so naši učenci šli po šoli tja in so tam kaj delali, programirali, ustvarjali. Tudi okroglice mize so imeli, lutkovne predstave. Razna društva, ki pripravljajo razne delavnice za dneve dejavnosti na temo ČVT, socialni odnosi, drugačni ipd.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

D: Ja vključujemo. Imeli smo vrstniško mediacijo, izobražujemo za mediatorje. Medvrstniška pomoč smo tudi imeli, na primer da so šli učenci iz višjih razredov v prve razrede, so se z njimi igrale, jih spremljale na zajtrk ipd.

Velikokrat imam pogovore tudi po skupinah, npr. da se ugotoviti katere so kritične skupine. Skupine tudi vplivajo na učenca v plus ali minus. In v skupini se lahko učenci še bolj razgovorijo in v manjših skupinah jih navajamo, da jasno povedo dovolj imam, da povedo, da jim nekaj ni všeč in se postavijo zase. Če pa minimirajo zadevo pa se ne more nič narediti, če pa povedo kaj se dogaja pa mi lahko ukrepamo. Jaz sem tudi prakticirala, če je imel kakšen učenec s ČVT nek vzor z nekom ali pa z nekom problem, sem tega učenca povabila na sodelovanje in sta skupaj se pogovarjala, igrala družabne igre ipd. o tem pa sem obvestila starše. V času koronavirusa je bilo veliko manj vključevanja vrstnikov.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

D: Vsi profili so mi za delo z otroki zelo pomembni. Vsak ima neke svoje kompetence in znanja, ko pa to združiš ta znanja in kompetence in če je neka dobra zveza in komunikacija dobiš neko višjo vrednost. Ne pa da je vsak pameten na svojem področju in da zagovarja, da kar je on naredil najbolje. Pomembno je, da vsak zna stopiti iz svojega in delati za skupno dobro. Tu pri nas res ni problem, znamo si pa hitro razdeliti naloge pri problemu. Če gre za neko hudo čustveno stisko, kompleksno zadevo, ko nas skrbi da bi naredil samomor, ko gre za beganje od doma v tem jaz vidim delo psihologa, da pristopi. Potem iskanje nekih stikov s starši, kako pomagati staršem, ali gre za finančno stisko – socialni delavec lahko hitro poišče poti kako jim pomagati. Socialni delavec hitro najde institucije in vire pomoči in to tudi koordinira. Psiholog opravi psihološke teste, raziskuje ozadje, drobi težave in jih analizira, da bo otrok začel funkcionirati. Socialni pedagog pa dela od tam naprej opolnomočiti otroka, da bo znal to tudi v praksi v odnosih s straši, vrstniki, pri delu, vključevanju v družbo. Se pravi na konkretnem nivoju opolnomočiti.

Pridemo pa tudi do točke, ko si moramo priznati, da se naše kompetence tudi nehajo in ne smemo še kar riniti z glavo skozi zid, ker nismo rešitelji za vse. Pomembno je, da prepoznamo, da je pri določenih primerih potrebno vključiti tudi zunanje strokovnjake (psihiatre, pedopsihiatre, CSD). Otroku je potrebno pomagati in ni potem poti nazaj, ko pa se zgodijo kakšne hude stvari (samomori ipd.). Smo šli že tudi na dom, v akcijo, potrebno je otroka zaščititi in se zavedati resnosti problema, ne da si rečemo ah sedaj je pa konec delavnika bomo v ponedeljek nadaljevali. Kaj pa če se vmes kaj naredi...

Vsi smo se odločili za to, ker radi pomagamo ljudem, nekaj nas vodi da smo se odločili za ta poklic. Potem tudi empatija, da začutimo otroke, smo empatični, potem da znamo komunicirati, da smo občutljivi na družbo, na spremembe v družbi, na odnose, na ljudi, na njihove odzive, na otroke.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

D: Ta kompetentnost se nalaga. Po študiju bi bila ocena nižja. Ves čas pa te mora gnati zagnanost in veselja do tega dela in želja da pomagaš tem otrokom. Jaz pravim, da je to vzajemno, da smo še boljši, da nas to tudi polni, če smo delo dobro opravili. In potem imamo spet nek vir moči v sebi, da smo lahko še boljši. Če si zagnan. Jaz se ves čas skušam približati nekemu cilju, ki sem si ga zadala. Sem željna znanja in menim da se ves čas življenja učimo. Zelo mar mi je za otroke in jih hitro vzamem za svoje, ampak ja empatija do prave meje. Da jih vzameš za svoje tako da jim pomagaš, ne pa da se ti zelo smilijo ker s tem pa potem lahko spet škodiš otroku. Jaz bi rekla, da z leti z znanjem, izkušnjami, z vedoželjnostjo, z iskanjem virov lahko s svojo kompetenco zvišaš na en tako zelo zgleden nivo.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

D: Občutek za soljudi, empatija, čustvena plat, izkušnje kot mama, kot žena, če imaš dobre odnose v družini, je to en vir, kreativnost, da lahko v danem trenutku rečeš, da rabi otrok nekaj drugega in greš v tisto smer, komunikacijske veščine, znanja gledališča, lutk, ni mi tuje se postaviti v vlogo otroka, biti igriva, ohranjati otroškost v sebi.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

D: Jaz bi si še toliko želela, mislim, da ni nikoli dovolj. Ogromno sem hodila na seminarje (mediator, vaditelj plavanja), ampak bi še kakšna znanja, me zanima še veliko stvari. Skozi otroke tudi nabiram znanja - recimo jeziki, tehnologija, računalništvo.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?

D: Podporo vsekakor imam, tim je krasen širok, s pomočnico na podružnici čudovito sodelujeva, se podpirava, skupaj rešujeva probleme, super sodelujem tudi z ravnateljem. Dobro sodelujem tudi z učitelji. Lahko ocenim, da imam z vsemi zelo dober odnos. Dobri odnosi v družini to te hrani, dobre volje greš v službo, ko prideš iz službe te lahko tudi potolažijo, izkoristit moraš tudi prosti čas, da si nafilas baterije. Sam moraš biti dovolj močan, da lahko pomagaš, ne da si pesimist in vse vidiš slabo ter hitro obupaš. Pri vedenjih pa še sploh, boš potem takoj rekel tukaj se pa nič ne da. Da se, vedno je neka lučka. Jaz ne obupam, se ne vdam.

N: Kakšno podporo bi še potrebovali?

D: Fino se je še vedno na koga obrniti, jaz še vedno iščem neke nove informacije neko novo podporo, kaj bi pa lahko še več. Fino je če imaš dobro socialno mrežo. Na primer prijateljica, ki je na NIJZ ti v teh časih ti doprinese še kaj, sestra iz CSD-ja ti lahko tudi zelo pomaga.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

D: To je poseben čas, tale generacija ni nekih kriz doživljala in je bila tale korona res bomba, vse je bilo narobe. Jaz sem že od začetka ves čas skušala s pozitivni sporočili okrepiti ljudi, sej ni vse tako narobe, malo še zdržimo, saj bodo boljši časi, tudi iz teh časov se lahko kaj naučimo, vsaka stvar je za nekaj dobra. To je mene ves čas gor držalo in sem želela da še druge gor drži. So bili pa ves čas vzponi in padci. Potrebovali smo veliko znanja, potrpljenja s starši, učitelji in tukaj je bilo ključno kako se mi obnašamo, kako reagiramo. Nekateri so bili zelo hvaležni za te vzpodbude, vsepovsod pa je nek procent, ki jih težko prepričaš, okrepiš in tam moraš tudi vedeti, kdaj odnehati, biti malo diplomatski ipd.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

D: Iskanje izmuzljivih vzorcev npr. ni delal ekran, ni delala kamera, internet ne dela, prelaganje dela, ne pošiljanje nalog, laži, vzorci so bili zelo podobni kot v šoli, samo na neki drugi ravni.

Vsi učenci, ki so imeli že prej vedenjske ali pa učne težave so v tem času šli še kakšen korakec nazaj, je bilo takoj jasno, da bodo se stiske povečale. Smo pa ugotovili, da tam kjer so starši na ta način znali dopovedati otroku da saj bo, je bilo bolje, tam kjer so pa starši fejest problematizirali stvari je bilo pa tudi otrokom huje. Problem pa so tudi starši, ki so sami normalno hodili delati in se testirali, otrokom pa tega niso dovolili in so tako ostajali doma.

Otrokom pa so s tem naredili čustveno in socialno škodo. Tam kjer so pa starši zelo razumeli, sodelovali pa so šle stvari v pravo smer.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

D: Jaz sem v tem času zelo razporedila ljudi, da so dobili neke druge naloge (npr. tisti ki so bili prej v OPB). Takrat je sodelovala svetovalna služba, učitelji, učitelji OPB, knjižničarji, in so namesto poučevanja/varstva so delali z učenci, ki so pomoč potrebovali. Vodstvo se je skoraj vsakodnevno srečevalo in smo analizirali delo in poročali o stanju. Ves čas smo gledali kateri otroci so kritični in potrebujejo dodatno pomoč in potem smo naredili nov razpored in so se določeni učitelji razporedili in delali s temi učenci. Tako so tem otrokom pomagali individualno. Tukaj je bilo veliko dela in prilagajanja. Pravo olajšanje je bilo, ko smo šli nazaj v šolo. Doma je bilo zelo težko, gledati tisti ekran, se truditi pa ni odziva, veliko moraš delati. Smo se pa trudili in iskali da smo pokrili pomoč za učence, ki so imeli največ težav. Smo pa pogledali tudi na učence, ki prej niso imeli težav pa so jim te situacije povzročile neko stisko, ali pa učenci, ki so bili popoldne sami doma, ali pa so imeli kakšne druge stiske pa smo se osredotočili tudi na njih, da smo jim ponudili pomoč in podporo.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

D: Takšno delo sigurno ne more nadomestiti dela v živo. IKT veščine so pomembno, ampak delo z ljudmi preko računalnika to pa ni. Odnosa preko ekrana pa ne moreš vzpostaviti, pa neke empatije. Nekaj manjka, kar preko računalnika ne moreš nadomestiti.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

D: Socialna delavka je šla v kriznih časih tudi do otrok pred hišo, kaj prinesla, kaj pomagala ipd. za otroke, ki so bili sami ipd. Smo se posluževali tudi tega, da smo jim šli tudi konkretno pomagat. Recimo smo jim tudi računalnike razdelili, pokazali smo jim kako delati z računalnikom ipd. Je bilo kar veliko izzivov. Potem tudi finančna pomoč, pomoč glede hrane, dati tudi možnost da so prihajali po hrano v šolo. Od večine potem dobiš odziv, da je bilo to vredno in prav, dobiš neko potrditev. Imamo pa na drugi strani tudi starše, ki jim ta pomoč ni nič pomenila.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

D: Za vse nas je bila to nova izkušnja in nismo bili tako suvereni že od začetka. Jaz sem ves čas iskala, kaj bi še lahko, kaj naj naredim, spraševala sem se ali delam v redu. In potem sem ves čas iskala kaj bi še lahko, spet sem na novo gradila neke stvari in se prilagajala situaciji.

N: Kakšno podporo ste imeli?

D: Zelo dobro smo sodelovali celotna šola. Ves čas smo imeli krizne sestanke, skupne sestanke, najprej z vodstvom, potem še svetovalna služba zraven, potem pa še širše. Vedli pa smo, da tale tehnologija pozna tudi meje in smo šli tudi tako, da smo se po aktivih, po razredni stopnji, po podružnicah dobivali. Da smo imeli čim več informacij in je komunikacija stekla. Da smo imeli pregled nad problemi, da ni bilo samo tako široko v obliki konference, da je bilo 100 okvirčkov. Ampak smo se najprej v manjših skupinah pogovorili. Ponosna sem na delo na domu, čisto vsak dan pa sem pisala kaj smo imeli, kaj smo delili in da se vidi korespondenca našega dela v tem času. Res smo vse moči usmerili v to delo.

N: Kaj bi še potrebovali v tem času?

D: Nočem obsojati na prvo žogo takoj, menim da smo bile vse službe v težkem položaju (zdravstvo, socialna, šolstvo, ministrstvo). To je bilo novo stanje za vse nas in vsak je delal po najboljših močeh. Takrat bi si človek še želel še več od ministrstva kaj, mogoče bolj jasnih odgovorov, potem tudi smernic pravi čas, pa bolj konkretne smernice, smernice so bile bolj kot neko izhodišče naprej pa smo morali sami.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

D: Za vsakega učenca imam mapo in zvezek, kamor si zapisujem teme, da se vidi potem kaj sva že obdelala, kaj nisva. Naredim evalvacijo, Na začetku kakšni so moji cilji, kako sem po prvem mesecu ocenila otroka, katera so njegova močna področja, katera so njegova šibka področja, kateri so njegovi kratkoročni in kateri dolgoročni cilji. Potem pa ob polletju napišem evalvacijo tega, kako sva delala, kaj sva delala, kam bom dala še poudarek, kako so se ti cilji uresničili. In na koncu še eno daljše evalvacijsko poročilo, kako je leto potekalo. Na računalniku imam potem mapice za učenca s temi poročili, potem pa so še druga poročila npr. za zunanje ustanove npr. CSD ipd. Vsak ima vse to zbrano, da se vidi kakšen je napredek.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

D: Vsak je nek svet zase, težko delaš po neki šabloni. Nekaj je pri enem zelo učinkovito, pri drugem pa je recimo ta stvar popolnoma neučinkovita.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

D: To je povsem odvisno od stopnje težav. Pri nekaterem se lahko že po enem šolskem letu izraziti napredki pojavijo, pri nekemu je lahko že par ur pa bodo že rekli, da je nekaj bolje. Pa rečejo da je nekaj delovalo 14 dni pa je popustilo. Težji primeri pa je potrebno delati kar nekaj časa, se nalagajo tudi leta. Zato je zelo pomembno da imajo učenci neke stalne spodbude.

Pri našem delu je tudi to pomembno, da ni samo to, da greš v učilnico in sediš z njim takole in delaš. Imela sem enega zelo težkega vedenjca, s komer se ni dalo pogovarjati, lahko bi bila samo tiho če bi bila takole. Z njim pa sem recimo delala na projektih celo leto npr. prvi projekt je bil pospravljanje nekega starega prostora. In tam se je razvil najin odnos in tam sva se pogovarjale, da se je začel odpirati in so ga zanimale neke stvari, in sem še po mesecih videla, da se še ne bova mogla sedeti in se pogovarjati. Tako da sva tri leta delala na praktičnih stvareh (evropska vas, sva delala grad) in se preko teh stvari zblíževala. Sva šla v naravo, sodelovala sva pri projektih, ipd. konkretno delo v konkretnih situacijah. Tako sem izhajala iz otroka in sva delal.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe?

D: Ko pa otroka poznaš in imaš odnos z njim in ga tako spremljaš kot sem opisala boš hitro videl, kdaj je napredek. Moram pa poudariti, da se jaz vselim vsake male spremembe, jaz ne čakam ogromnih sprememb, ampak male iskrice, potem pa te majhne iskrice nalagam. Iskrice se pojavljajo in vsaka je vredna, samo prepoznati jih moramo.

9.3.5. Intervju E

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)? Kako ste vi kot svetovalni delavec vključeni v to?

E: Učenca najlažje prepoznajo učitelji oz. tisti, ki so večino časa z učencem. Potem pa pridejo do mene in mi rečejo, da bi morala določnega učenca malo pogledati. Potem pa se skupaj dogovorimo po navadi za opazovanje,

ali da učitelj opazuje določena vedenja in pogostost, občasno pa hodim tudi jaz, ali pa tudi ko nadomeščam, da sem bolj pozorna na določenega učenca ali pa da grem v času podaljšanega bivanja na igrišče. Da pridem tudi jaz poleg in da vidim, kako učenec funkcionira. Najlažje pa to vidijo učitelji, ki imajo stik saj se to vidi po ravnanju, po besedah. Imam ure DSP ampak to s tistimi, ki so že prepoznani, tako da s tistimi, ki pa bi morali biti prepoznani pa ni da bi se jaz tedensko prepoznala, mi je zelo žal, da ker bi rada imela stik z vsemi razredi. Ker ni v nobenemu programu, da bi šel svetovalni delavec v razred in bi delal z otroku in bi potem lahko prepoznal določene težave. Tudi starši občasno pokličejo, pa povedo da opažajo določene težave, vedenja pri otroku in se obrnejo na nas. Po navadi ko pokličejo, če lahko pridejo po nasvet, kaj bi lahko naredili. Vrstniki tudi kdaj kaj povedo, ampak po navadi se najprej zaupajo učitelju in potem učitelj pride do mene.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

E: Imamo dva spektra, na eni strani so strašno zaprti učenci, na drugi strani pa so učenci, ki morajo vse na dolgo in široko povedati, govoriti in zaznaš v besedah, da nekaj ni čisto okej.

Čustvene je po navadi kakšna zaprtost, panični napadi, manjkanje v šoli, upad uspeha, zelo intenzivno kreganje, umikanje iz običajne družbe, iskanje več pozornosti s strani učiteljev, jezni izpadi, pogosti čustveni izpadi. Vedenjske težave pa se izražajo v obliki povečane intenzitete preprirov, pretepov, oglašanja v razredu, motenje pouka.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

E: Mislim, da tukaj ni nič s starostjo pogojeno bolj s samo situacijo, kaj se dogaja okrog učenca, ali doma, ali v šoli, se pravi v okolju v katerem je. Lahko je to že v prvem razredu, če je kaj težkega, ali pa šele v 8. in 9. ko je najstništvo in je zelo intenzivno obdobje.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

E: Po mojem mnenju sta dva buma. Prvi je november-december, ko pri pouku postane naporno, saj se gostota testov poveča, zahteve se povečajo, zunaj je mrzlo in se ne moreš iti ven prezračiti. In potem takole na pomlad marec-april je vedno en sunek nove energije, ki gre včasih tudi v negativno. Takrat ni toliko ocenjevanja, je pa veliko bolj čustveno. Potem pa imamo še situacije, ki jih ne moremo predvideti na primer smrt v družini, razhod s fantom ipd.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav (kdaj se začne, kdo ga vodi, kakšni so koraki ipd.).

E: Jaz po navadi pokličem starše (ali pa razrednik pokliče) kaj smo opazili, da nam dajo dovoljenje, da tega otroka bolj intenzivno opazujemo, da jaz pridem v razred samo zaradi njega. Ko dobimo dovoljenje se z njimi tudi malo pogovorimo, da nam razložijo situacijo doma, v kolikor je doma kaj nenavadnega. Poskušamo vzpostaviti tim šola, starši in potem še tudi otrok. Otroku takoj na začetku še ne povemo, da pridemo zaradi njega v razred, mlajšim ne tako hitro, starejšim prej povemo. Malo je odvisno tudi od situacijo. Včasih tudi direktno otroka povabim na pogovor k sebi ali pa se dogovorim za individualne ure z otrokom. V smislu, da bi rada občasno govorila z otrokom, opazila sem to pa to, kaj pa ti misliš. Starejši otrok je, več besede ima in možnosti, da pove kaj se mu dogaja, da nekako sovodi ta najin odnos. Začne se neka obravnava, opazovanje pri mlajših, pri starejših pogovor skozi katerega poskušamo razčistiti kaj se dogaja, zakaj se dogaja in kaj lahko naredimo da bo bolje. Tako da skušamo

otroka opolnomočiti, da bi bil bolj samozavesten, sam v sebi, v svojem razmišljanju, še sploh, če gre za čustvene težave, da bi znal preusmeriti svoje misli, če gre za neke negativne misli. Pri vedenjskih pa gre za pogovor o vedenju.

N: Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

E: Jaz, razrednik, starši, tudi kakšen drug učitelj včasih. Vedno pa o splošnem odganjanju obvestim ravnateljico. Vključujemo jih na začetku in na koncu sodelovanja in če opazijo kaj posebnega oz. mi opazimo kaj. Glede zunanjih institucij pa imamo problem. Zelo malo z njimi sodelujemo, če pa vidim, da so težave resne in vidim, da jim znotraj šole ne bomo mogli pomagati. Pa starše in učence napotim na center za duševno zdravje za otroke in mladostnike. Pa da gredo tja k psihologu. Drugače pa smo se obrnili tudi na LOGout po nasvet, jaz imam tudi stike s svetovalnico, ampak tam mi vedno rečejo, da mi ne spadamo tja. Tako da tukaj malo plavamo, nikogar ni, ki bi nas sprejel.

Imamo učence, ki so usmerjeni na podlagi ČVT. Pri otrocih, kjer opazimo dalj trajajoče vedenje, tukaj se jaz držim nekako pol leta, da traja takšno vedenje, ali pa da se vedenje stopnjuje, takrat pa potem gremo na usmerjanje, na zavod za šolstvo vedno s pregledom pri psihologu.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav? Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

E: Na dnevni ravni jim vedno povem, da so moja vrata vedno odprta in učenci vedo, da lahko pridejo do mene kadarkoli, da mi povedo kaj jih muči. Z učenci sem tudi dogovorjena, v kolikor sami presodijo, da bi bilo bolje, da pride do mene, kot da se v razredu razburi pride do mene. Potem pa imam tudi učence na katere sem jaz dnevno pozorna in pridem do njih jih vprašam kako si, je vse v redu danes, kaj se dogaja. Pa je lahko to 5 minut ali pa 10, pa se mi zdi da je tudi njim lažje, da je vsak dan nekdo pozoren na njih. Dnevno pa se dobivam samo z enim fantom, ki ima 4 ure DSP pri meni. Tisti, ki pa so usmerjeni pa imajo tedensko ure DSP, kar nekaj teh ur imam jaz, ne pa vseh. S tistimi pa se potem tedensko dobivam v okviru DSP-ja. Potem se pa pogovarjamo, v kolikor pride do neke situacije jih potem tudi takrat pokličem se pravi so ure bolj fleksibilne. S tistimi, ki nimajo odločbe pa imam dogovorjeno, da se dobivamo na 14 dni, tako da imamo nek kontinuum. Delamo po nekemu programu v smislu spoznavanja samega sebe, v čem sem dober, v čem nisem dober, nič ni narobe če nisem v vsem dober, kaj razmišljam, kaj čutim, kako to pokažem svetu. Malo poiščem material na spletnih straneh od različnih strokovnjakov in zberem, kar menim, da bi bilo dobro. Vedno je izhodišče otrok in kaj on pove. Vedno si na prejšnji uri zapišem, kaj je otrok povedal in črpam izhodišča za naslednji pogovor. Potem pa po potrebi odvisno od tega kaj zahteva sama situacija oz. sam otrok.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate?

E: Osnova je pri meni vedno pogovor, zelo rada delam preko iger, ali preko terapevtskih kartic, slik, igre, ki imajo različne situacije, ampak to ni vedno primerno pri vsakem otroku, zato gledam na to. Že dekleta in fantje je velika razlika, kako delati. Potem pa iščem npr. razni priročniki od Kristjana Musek Lešnik, od njega veliko, potem od kakšnih psihologov, ali organizacije, ki objavljajo kakšne delovne zvezke, potem tudi drugi svetovalni delavci, socialni pedagogi, FB skupine objavljamo kaj naredimo, delovne liste, tematike in vzameš kaj rabiš. To je vedno dobra podlaga za pogovor. Pogovor pa je središče, da vidim kako otrok razmišlja in kam ga to razmišljanje pelje.

Pogosto je dobra tudi kakšna čisto nepomembna igra in med igro otroci kaj povedo, še sploh takrat ko so bolj zaprti, ker potem delajo nekaj drugega in ne razmišljajo o sedaj pa moram/ne smem povedati in potem mimogrede kaj povedo.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

E: Se mi zdi da tukaj greš na dolgi rok, ti iz danes na jutri ne boš opazil ali si dosegel kaj ali ne. Ker tudi na koncu šolskega leta ne moreš reči, kje si za učenca s ČVT, na primer za učenca z učnimi težavami lahko rečeš ja naučil se je poštrevanko. Pri ljudeh je vedno tako, da narediš dva koraka naprej in potem enega nazaj, vedno je tako, če imaš kakšne težave ali pa ne. Pri ČVT ne vidiš rezultata in lahko hitro obupaš, in si misliš brez veze da še sploh kaj delaš. Zelo težko pa je na prvo žogo v neki situaciji reči točno to mu bo pomagalo, ker nimamo čarobne palčke. Včasih se starši in učitelji obrnejo z otrokom je pa to pa to narobe, daj nekaj naredi. Ja mi pa nimamo čarobne palčke in bomo vse rešili. Včasih probaš 10 stvari in mu nič ne pomaga, mu bo šele 11. stvar, včasih pa zadeneš že z 2. ali 3.

Malo bolj na osebni ravni moraš biti. Jaz nimam takšne distance do njih kot učitelji in tudi učenci me dojemajo malo drugače, ker vedo da jih ne bom ocenjevala. Skušam se jim približati, nobenemu ne bom rekla da smo prijatelji, ker nismo, ker sem jaz tukaj v službi, ampak smo pa bližje kot učitelji-učenci. To je s tistimi, ki imam nek kontakt. Drugačen je ta osebni odnos, malo bolj sproščen, vedo da lahko več govorijo. In mislim, da je pri ČVT temelj odnos, za vse naprej.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)? Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj, kot tudi zunaj šole (strokovne službe, mladinski centri, nevladne organizacije, družina) (npr. starši/učitelji/vodstvo/drugi strokovnjaki)?

E: Svetovalna delavka, učitelji, starši, otrok. Bolj lokalno skušamo poiskati pomoč. Če so hude težave poiščemo pomoč pri zunanjih institucijah, iskali smo tudi pomoč drugje. Sodelujemo s CSD-jem. Gremo postopoma, ne kar na vsak način takoj čim več ljudi vključiti.

N: Kako poteka sodelovanje z družino?

E: Tukaj smo kot šola zelo omejeni, mi v družino ne moremo posegati, lahko posegamo ravno toliko kot nam starši/otrok dovoli, v smislu pogovorov. Jaz nimam nobenega vzvoda, da pa bi starš moral priti so mene se pogovarjati vsak teden. Če je pripravljen super, če pa ni pa mu ne morem nič. Kar se tiče svetovanja družinam to ni naša primarna naloga, naša primarna naloga je otrok, da zdela šolo, da okej v tem času.

Se pravi s starši se pogovorimo na začetku in koncu sodelovanja, potem pa tudi vmes. Kakšno pa je to sodelovanje pa je odvisno tudi od staršev, kakšen interes imajo za sodelovanje. So starši, ki nas spustijo zraven in želijo poiskati nasvet. Jaz pa v vseh teh odnosih na prvo mesto postavim otroka.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

E: Ja vrstnike tudi vključujemo. Velikokrat je tudi razred zraven, v smislu, da se oblikuje razredno uro na ta način. Ali pa določena skupina otrok, ki pri nekemu otroku povzročajo vedenje, ali pa s kakšnim, ki ga znajo umiriti. So vključeni vrstniki v delo sigurno, ker v končni fazi je z njimi dnevno v kontaktu in noben otrok se ne bo sam od sebe razburil ampak zaradi nečesa. Zelo veliko jim tudi pomeni, če mu sošolci rečejo ti si pa sedaj tako fejest, boljše

je letos kot lani. Meni pa je dobro tudi to, da sam vidi, da vsi pripomorejo k temu, kako se nekdo počuti in kako reagira. Da vidijo da so vsi del tega in vplivajo en na drugega.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

E: Skupno je sigurno to, da bomo vsi gledali na otroka in izhajali iz otroka. Potem pa ima vsak od profilov različen pristop. Nisem bila nikoli v timu s psihologi in socialnimi delavci. Sodelavci mi povedo, da sedaj ko sem jaz na tem mestu sem več z otroki, grem v razred, govorim z njimi in to, da prej ko je bila socialna delavka ni bilo tako. Jaz odnosa ne morem graditi v pisarni, s papirji, lestvicami ampak ga lahko gradim z njimi in samo tako lahko slišim, kaj se dogaja in kako. Mogoče sem malo bolj z »rokami noter« kot v pisarni. Psihologi imajo teste, to socialnim pedagogom včasih manjka, imamo pa ocenjevalne lestvice. Socialni delavci pa imajo malo več širine v smislu znanj dela z družino.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

E: Vedno je možnost za napredek, vsaj jaz vedno iščem nove načine, pripomočke, nova znanja, izobraževanja, informacije, ki bi izboljšale delo. Mislim, da ne moreš reči sedaj vem pa vse, vsak različno funkcionira. Se mi zdi da prvič, ko prideš na takšen položaj nič ne veš, veliko stvari prvič slišiš, saj pri meni je bilo tako, in potem slediš svojim občutkom.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

E: Empatija, sposobnost komunikacije, sposobnost poslušanja, sposobnost opazovanja, odločnost v kakšnih primerih, hitro ukrepanje v situacijah, vzpostavljanje odnosa, vedno iščem nekaj dobrega in ne grem vedno v negativno, znanja za delo preko preko iger.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

E: Fajn bi bilo imeti več doslednosti, da ko se nekaj z nekom dogovoriš, da se potem tega tudi držiš. Z nekom, ki ima težave pri sklepanju nekih odnosov imam recimo dogovor, »ko bo v šoli vse urejeno, se bo lahko tudi igral«, potem pa recimo ga pridem iskati v razred in sem priča situaciji, ko se otrok lepo igra s sošolci. Ti pa imaš z njim dogovor, da se bo lahko igral, ko bo imel za šolo vse narejeno. Ampak ker menim, da mu bo ta situacija tudi veliko dobrega doprinesla ga pustim v igri in s tem na nek način prekršim najin dogovor. Velikokrat mi je tudi težava prilagajanje in kombiniranje različnih urnikov pa čeprav sem dobra v organizaciji, se pravi ko pride več stvari naenkrat. Svetovalno delo zahteva veliko, DSP zahteva veliko, potem so še izobraževanja, in vse to kombinirati je zelo težko.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?

E: Jaz mislim, da imam kar dobro podporo tako kot pri ravnateljici, vodstvu, kot tudi pri učiteljih. Izobraževanja ves čas iščem in se jih udeležujem, potem je tudi podpora drugih socialnih pedagogov iz drugih šol, potem še kakšne prijateljice ena socialna pedagoginja še občasno prihaja na šolo in ona me je od začetka vpeljala v to delo. Svetovalni delavci v Posavju imamo tudi svoj aktiv in trenutno nas je 8 na superviziji, tudi, če je kakšen hud primer povemo tam in dobiš podporo.

N: Kakšno podporo bi še potrebovali?

E: Jaz pogrešam nekje v bližini, da bi bilo za izredne primere neka izredna pomoč, kamor bi se lahko obrnil na primer pedopsihiater ipd. Se pravi v izrednih primerih neka pomoč, ki bila relativno hitra, se pravi hitri pristop ne rezultati. Jaz pa si srčno želim več svetovalnega delavca v razredu, recimo enkrat na teden da imaš eno uro v razredu, da imaš stik z učenci, da lahko tudi ti opaziš, ker mislim, da je lahko neka stvar tudi spregledana. Eni marsikaj opazijo, eni pa spregledajo, so pozorni na druge stvari in se jim nekatere stvari ne zdijo pomembne. Ker niso vsi učitelji pozorni.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

E: Delo je bilo zelo otežkočeno, ker nismo imeli dostopa do otrok. V prvem valu ga tudi vsi učitelji niso imeli, smo morali veliko med seboj komunicirati, kdo se oglašja, kdo ne, kje je kdo ki bi lahko imel težave, takrat smo zelo tudi starše vključevali, napisala sem jim tudi pismo v smislu, da je situacija težka, da se moramo podpirati. Ker smo majhna šola, veliko komuniciramo med sabo, smo majhna šola in lažje opazimo koga ki se ne oglašja, in na srečo imamo otroke ki marsikaj tudi sami povedo. Učitelji me pogosto pokličejo a ti že veš da se to pa to dogaja, ko nekaj slišijo. Potem pa po ovinkih pridem do tega otroka. Jaz kot svetovalni delavec sem poskušala priti do otrok in imeti kakšno uro z njimi, jih videti, slišati, kako so. Drugače pa tam kjer so bile res težave, ali pa kjer smo jih predvidevali, smo malo bolj gledali, po vsej verjetnosti pa je šla tudi kakšna stvar mimo nas. Sedaj vidimo, ko so nazaj da imamo kar nekaj vrtoglavic, paničnih napadov, preprirov, ki izhajajo iz tistih časov pa tega takrat nismo videli, ker je bilo vse na spletu, mi pa nismo člani skupin, kjer se pogovarjajo. In nismo vedeli kaj se dogaja, če nam niso o tem povedali starši, učitelji ali pa vrstniki. Rezultati tega pa se kažejo sedaj, ko je povečano število nekih incidentov ali v smislu nasilja (spletno, verbalno, psihično, fizično), vedenja, ki kažejo na čustvene stiske, ki jih sedaj skušamo predelovati.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

E: Recimo to, da se otroci niso priklopili na Zoom, da niso oddali nalog, tukaj je bil prvi korak da so učitelji kontaktirali starše, zakaj se ni oglasil, kaj je narobe. Pri nas ni bilo veliko teh primerov, če so že bili smo takoj ukrepali.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

E: ČVT je bilo bolj malo na novo odkritih. Tedensko sem se še vedno srečevala z učenci, ki imajo DSP, nek kontakt, da smo se videli, da smo videli kako je, njegove reakcije. Ni bilo pa to to, ker nikoli ne veš kaj dela poleg moje ure. Na primer igra igrice pa mu ne morem nič. Veliko sem tudi starše vključevala. Izven DSP ur pa ni bilo veliko tega, več je bilo vključevanj v razredne ure. Pri mlajših pa so te težave reševale razredničarke in so me samo poklicale za kakšen nasvet, ker mislim, da tudi ni dobro da 5 različnih ljudi kliče starše, kako in kaj.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

E: Prej ne kot ja, ampak bolj kot nič, vsaj na nekem stiku smo ostali, ne morem reči da smo kaj slabše naredilo. Menim, da smo to obdobje stagnerali, da ni bilo napredka v tem času.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

E: Vse je moralo potekati preko računalnika in preko telefona, veliko več je bilo učne pomoči, kot pa drugih tem, ki naj bi jih delal z otroki. Samo učno snov smo že nekako naredili, pri drugemu pa ti preko interneta zmanjka,

zmanjka ti recimo igra, ki bi jo vmes igral in bi se potem o tem pogovarjal, zmanjka ti učni list, ki bi ga učenec pri sebi rešil in sam pogovor je lahko včasih preveč suh, da bi imel nek učinek če ne moreš teh stvari dodati.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

E: Nisem se počutila kompetentne. Vse je trikrat težje. Nek odnos imeti, ki je tako krhek kot učitelj in učencem, vzdrževati ga preko teflona videa to ni to.

N: Kakšno podporo ste imeli? Kaj bi še potrebovali v tem času?

E: Kar se šolske podpore tiče sem imel vso podporo, ki so mi jo lahko zagotovili. Ves čas smo si bili na voljo za pogovor za spodbudo. Imela sem svoj računalnik, svoj material, internet, ker imam doma slabega, tehnično in odnosno. Z državnega vidika pa mislim, da nismo bili pripravljeni, predvsem kasneje ko se je vse ponovilo, menim, da bi lahko bili bolje pripravljeni in bi dobili boljša navodila kot smo jih dobili oz. jih sploh nismo, ali pa so navodila prihajala z velikim zamikom.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

E: Samo delo je tako zastavljeno, da moraš evalvirati svoje delo in učenčevo vedenje ob polletju in na koncu šolskega leta. Ko greš za nazaj gledati, kaj si naredil in pogledaš kako se je včasih obnašal, kako se danes obnaša in potem vidiš tiste mikro spremembe. Drugače pa je to ena težjih stvari videti učinke svojega dela, ker je to tek na dolge proge, ker se bodo učinki pokazali če 15-20 let, sedaj jih pa ni.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

E: Jaz vedno stavim na dober odnos, to da je otrok v bistvu in to, da ti otrok zaupa, to je zame najbolj učinkovitejši pristop. Najprej je potrebno zgraditi odnos potem pa vse ostalo, učna snov je tudi v drugem planu. Samo tako boš lahko dosegel to, da se bo otrok obrnil nate z vprašanji, s stisko, s prošnjo za pomoč pri učni snovi na primer. Tukaj vidim, če mi je pri komu to uspelo je bilo vse veliko lažje.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

E: Odvisno od otroka. Pri enem že po letu, pri kakšnemu pa še veliko dlje. Pogosto opažam pri učencih, ki imajo že odločbo, da jim v 9. razredu naredi nek kliker in začnejo potem malo drugače, pokažejo kaj so si zapomnili, kako ravnati.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe.

E: V obeh primerih pri čustvenih in vedenjskih težavah je pokazatelj drugačno vedenje, drugačen način ravnanja, drugačni odnosi.

9.3.6. Intervju F

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

F: Največkrat se name obrnejo učitelji, tisti, ki učijo v razredu in imajo neposreden stik z učenci, saj se največ ČVT pojavi tekom pouka in med odmorom. Potem me včasih obvesti tudi dežurni učitelj, ki nekaj opazi v varstvu vozačev, podaljšanem bivanju, jutranjem varstvu, da prihaja do nekih odstopanj od pričakovanega vedenja. Potem pride do mene, opiše težavo, ali pa opiše dogodek, potem se pove še naprej razredniku in skupaj potem rešujemo težavo. Včasih tudi vrstniki povedo kaj se dogaja, vendar to povedo v razrednih urah, ali tekom pouka. Včasih pa

ko grem kdaj v razred ali pa po hodniku, pa včasih povedo tudi meni, to je bolj za vedenjske težave. Do mene pa pridejo sami tisti učenci, ki imajo težave na področju čustvovanja, samopodobe, učne težave, posledica teh so lahko ČVT. Aprila, ko smo se vrnili nazaj iz karantene je do mene prišlo samoiniciativno 7 otrok predmetne stopnje, sem bila kar presenečena. V letošnjem šolskem letu pa imam tudi primere, ko starši pokličejo mene in mi povedo, da ima otrok neke težave, da hodijo v posvetovalnico. Večinoma najprej šola zazna težave in jih potem napotimo naprej v posvetovalnico, ker dobijo dodatno in bolj poglobljeno diagnostiko, se je pa letos zgodilo, pa do se me starši najprej poklicali, saj so opazili, da se doma nekaj dogaja z otrokom, v šoli pa teh težav ni. Bolj ima težave do odraslih, se pravi se pojavljajo težave doma v šoli pa z vrstniki in učitelji normalno funkcionira.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju otrok?

F: Razredna stopnja: jokavost, zaprtost vase, socialna odmaknjenost, da se otrok ne upa izpostaviti pred razredom, težave ima pri odgovarjanju pred razredom, dvigniti roke, težave pri navezovanju stikov. Predmetna stopnja: samopoškodovavno vedenje, motnje hranjenja, zelo izkrivljena samopodoba, to zaznam preko raznih dejavnosti na šoli in v okviru karijerne orientacije, kjer preko individualnega pogovora za srednjo šolo prepoznam kakšne stiske, zelo molčeči, tisti, ki imajo ves čas pripombe in komentarje. Učitelji povedo o učencih, ki imajo pripombe, o tihih učencih pa ne govorijo, te deklice pa po navadi same pridejo, ali pa s kakšno prijateljico in povedo kaj se dogaja.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v vedenju otrok?

F: Vedenjske težave pa se kažejo z vedenjem, ki ni v skladu s hišnim redom in šolskimi pravili, da izstopajo, da jih opozarjajo že od majhnega. Pri mlajših lahko bolj spremljajo učence, imajo več nadzora nad tem kaj se dogaja, na predmetni stopnji pa vsak poroča kaj se dogaja. Neprimerno vedenje kot na primer razbita šipa, zadrževanje deklice v garderobi proti njeni volji, uporaba telefona med poukom, žaljenje z diskriminatornimi komentarji, zbadanje, neprimerno ravnanje s hrano, uničevanje tuje lastnine, neprimerni odnos do učiteljev npr. menjava ozadja pri delu preko računalnika.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

F: Zelo različno. Če se kažejo navzven je to zelo hitro, za nekatere učence že v prvem razredu rečemo, da imajo neke težave pa se potem samo stopnjujejo. Če pa so te internalizirane –sramežljivost, zaprtost jih je pa včasih zelo težko prepoznati, mogoče šele v 9. razredu zaznamo, da imajo težave. predvsem so to dekleta, problem pa je, da fantov verjetno sploh ne zaznamo glede čustvenih težav, ker ne povedo. 6. razred pa mogoče zaradi tega, ker pridejo še drugi učenci iz podružnice in se premešajo.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

F: Za čustvene mislim, da nebi mogla reči kdaj, saj so dalj trajajoče in tudi neki sprožilci trajajo dalj časa, zelo so odvisne od okolja in drugih dejavnikov, da se izrazijo, in tudi kdaj jih zaznamo. Prihaja do nekih stisk pred ocenjevanjem npr. januar, ali pa na koncu ocenjevalnega obdobja. Z vedenjskega smisla pa bi rekla, da oktobra je nekako nek izbuch težav, saj pri npr. učenci v 6. razredu, se združijo s podružnico in se med seboj premešajo, na začetku se še malo spoznavajo, navezujejo stike, oktobra pa eksplodira in je bilo toliko različnih karakterjev, da je ušlo stran od našega pričakovanega vedenja. Mogoč čustvene ko je več obremenitev.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

F: Zelo veliko je odvisno od razrednika, koliko se je pripravljen angažirati. Po navadi je tako, da učeči učitelj nekaj opazi, to pove razredniku, razrednik opravi individualni razgovor, potem se lahko pogovorijo tudi znotraj razrednih ur, na primer o tem kaj je pričakovano vedenje, kakšna so pravila ipd. ko gre pa za večje težave pa seznanijo tudi mene, potem pa jim jaz dam kakšne nasvete kaj še naj poskusijo znotraj razreda. Razredniku pomagam oblikovati razredne ure, delavnice. Še pred tem grem opazovati razred, da vidim kakšna je ta dinamika. V okviru razširjenega programa RAP gibanje – v sklopu tega so različna področja gibanje, psihosocialni odnosi, kuhanje ipd. in mi imamo za vsak razred namenjeni dve šolski uri v celem letu za namen psihosocialnih delavnic, to izvaja socialna pedagoginja. Potem se midve usedemo in jo seznanim s tematiko in gre ona izvesti neko delavnico npr. na temo nasilje.

S starši učenca, ki že ima odločbo smo ves čas na vezi. Starše vključimo glede na resnost težav, v kolikor pride do izrazitih težav, ali pa do ukrepov npr. ustno opozorilo razrednika, pa povabimo starše da jim povemo, da bomo izrekli ukrep. Letos prvič smo se pa poslužili tudi pomoči zunanje ustanove in sicer mobilne službe, ki deluje na podlagi Zakona na o zgodnji obravnavi otrok in mladostnikov s ČVT. Njim smo napisali prošnjo in tematiko kaj se dogaja in zaprosili za pomoč njihova naloga je potem ta, da se vključijo v celotno družino. Ti učenci s ČVT te težave primerno izvirajo iz nekih težav, mogoče vzgojne nemoči staršev in se to kaže. Včasih ni vzrok samo v šoli ampak dostikrat tudi doma. Trenutno čakamo, da nas vključijo, ker so zelo zasedeni. Oni izvedejo sestanek na šoli najprej svetovalna služba, razrednik in ravnatelj, nato z učencem in starši in potem se oni odločijo. Ker oni gredo neposredno v družino, na naslov, kjer živijo in jim gredo svetovati. V enem primeru smo vključili tudi CSD, starši namreč ne zaupajo šoli in iščejo napake v učiteljih, ki poučujejo njihovega otroka in krivijo nas kaj nismo naredili, kaj bi morali. Ampak gre pri njemu za zelo hude vedenjske težave in nimajo uvida v to, niti niso nič naredili v to smer. Predlagano mu je bilo tudi da se vključi v mladinski center. Potem imamo tudi timske sestanke za tiste učence, ki so usmerjeni. Takšni učenci potrebujejo pomoč, ampak če starši otroka ne razumejo, ne zaupajo šoli, je zelo težko delati in so v bistvu starši največja težava. V kolikor so učenci usmerjeni potrebuje otrok mnenje zunanje institucije in potem se odda vlogo komisiji za usmerjanje.

Po navadi so tako kombinacije ADHD in ČVT, mogoče trije so samo s ČVT.

Zelo odvisno je od staršev, kako so zainteresirani za sodelovanje, z nekaterimi sem veliko bolj v stiku.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznanju teh težav? Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

F: Za usmerjene imamo redne ure DSP-ja, ki se izvajajo tedensko, individualno in skupinsko. Tisti, ki pa nimajo odločbe, pa zelo različno. Velikokrat jih jaz vzamem, imam učence s ČVT s katerimi se redno tedensko srečujem, da pogledamo kje so npr. z izbruhi jeze, zadržanostjo, samopoškodovanim vedenjem ipd. enkrat na teden imam z njimi termin. Potem pa imam z ostalimi po potrebi v kolikor pride do nekih situacij. Razrednik pa dela z njimi na razrednih urah.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate?

F: Pogovor, pri mlajših pa je veliko tudi skozi igro, pogovornimi karticami in da tudi jaz sodelujem in odgovarjam na vprašanj, to pripomre, da se bolj odprejo. Potem tudi kakšne igrice na primer preoblikovan človek na jezi se v človek spoznavja se in se potem pogovarjava. Pri starejših pa je bolj pogovor, izhajamo iz konkretne situacije in se potem pogovorimo kako in kaj in jim poskušam neka pomagala abc vedenja, da se samoopazujejo, kdaj se

pojavnjajo kakšne negativne misli, da malo zapišejo, da ozaveštujejo. Mislim, da imajo zelo veliko težav, da ozaveštujejo, da se jim nekaj dogaja. pa ko govorijo je pomembno, da jih malo reflektiraš in potem ko vidiš, če je to to in to prenesejo na papir. Učne liste. Malo si pomagam z materiali, ki so že pripravljeni, potem tudi sama oblikujem pripomočke, posvetujem se še s specialno pedagoginjo ali pa s socialno pedagoginjo, da mi dajo še kakšne ideje.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

F: V bistvu ta uvid. Učenci z vedenjskimi težavami se ne zavedajo svojih težav, vedo da so nekaj narobe naredili, se zaveda, hkrati pa se mu ne zdi nič kaj takega, mogoče pomanjkanje empatije, zmožnosti vživljanja v druge. S čustvenimi je pa težje mi delati, ker rabiš veliko več časa, spretnost in znanja, da prideš do nekega vzroka, kaj je in včasih se ne počutim dovolj kompetentno in si želiš iti še na kakšno izobraževanje na temo kako voditi pogovor s takimi otroki. Z mlajšimi preko igre in to samo potem, ne vem v katero smer naj zapeljem stvari. Na primer nek otrok joka ker mu je nekdo vzel dva flomastra, potem pa ugotoviš, da je bil vzrok drugje, da je bil prej pretep, in potem da mu ti na njemu primeren način razložiš kako in kaj. Moraš upoštevati razvojno stopnjo otroka s katerim delaš. Svetovalni pogovor moraš peljati na čisto drugačen način če delaš s tretješolcem kot sedmošolcem. Po pogovornih urah je številčnost otrok, ki bi potrebovali pomoč svetovalne službe večja, ko so pogovorne ure nekaj navržejo razredničarki in ona potem reče obrnite se k svetovalni službi. In me potem starši kličejo, da imajo otroci težave. In eni straši so zelo tako ja pomagajte, dajte se vključiti. Če starši sprejemajo pomoč svetovalne službe je super, po drugi strani pa lahko zaznavaš, da gre za globlje težave za katere ti nisi kompetenten, tudi kakšna depresivnost in motnje identitete. Pa staršem želiš to malo predstaviti, ne čisto konkretno, že to da sprejmejo pomoč so tako a to veliko otrok hodi k svetovalni službi in potem če jih želiš usmeriti na zunanjo institucijo se takoj branijo pa kako saj se veliko z otrokom pogovarjam. Pri nekateri starših je to še vedno tabu.

Mogoče moraš biti malo bolj previden kako vstopaš v pogovor, kako izbiraš besede, pomembno je tudi zelo dobro opazovati neverbalno komunikacijo. Rada bi si sproti zapisovala, kaj mi otroci povedo, saj potem lahko lažje narediš kakšne zaključke, potem ko si konec že pozabiš, ali pa imaš še kakšne druge stvari za tem in si stvari kasneje zapisuješ ter pozabiš kakšen detajl, ki bi lahko dal neko orodje za naslednje srečanje. Težko mi je bilo vzpostaviti stik z učencem, ki je imel odločbo z učencem s ČVT, ki je bil zelo uporniški.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)?

F: Mladinski center, CSD, Mobilna enota, Posvetovalnica za otroke in starše (imajo tim različnih strokovnjakov in dobijo brezplačno pomoč, saj naša šola sofinancira to), Svetovalni center za otroke in mladostnike, dva otroka sta tudi tja vključena, oni se vključujejo tudi v timske sestanke. V posvetovalnici tudi niso tako dolge čakalne dobe, tam jih potem tudi kontinuirano spremljajo. Želela bi si še kakšnega kliničnega psihologa, ker tam pa so zelo dolge čakalne dobe. Jaz se moram še usposobiti, da bom lahko tudi sama testirala na šoli, kakšne teste sposobnosti. Je pa časovno to zelo velik zaloga, da testiraš pa še poleg vsega dela. sedaj se najbolj poslužujemo tega, da jih pošljemo v posvetovalnico ali pa najbližji zdravstveni dom.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

F: V sklopu razrednih ur in v sklopu delavnic, ki jih imamo s programom RAP. Vedno vključujemo, ker je to dinamika takšna, ko moraš vključiti vrstnike. Na razrednih urah spodbujajo razredniki, da če kdo opazi, da kdo dela nekaj narobe, da mu to pove in mu pove, kaj je primerno.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi?

F: Jaz bi rekla, da nimam toliko znanja kot socialni pedagogi, če izhajam iz vidika, da je sodelavka socialna pedagoginja. Ona je imela že na faksu veliko teh znanj, mi na psihologiji pa smo imeli poudarek na testiranju, na statistiki, na nekih teorijah, konkretno kako delati z učenci s ČVT pa ni bilo, pogrešam principe pa kakšne ideje kako delati. Socialni pedagog prej pričakuje, da bo delal v šoli, recimo, kako napisati IP jaz tega znanja nisem na faksu pridobila. Mi se tega nismo učili, ker smo vse bolj na široko, kot socialni pedagogi pa je šola primarno področje. Želela bi si malo več teh znanj in se izobražujem na tem področju npr. pozitivno podkrepljevanje. Delo socialnega delavca pa ne poznam tako dobro, da bi lahko ocenila.

N: Kaj pa imate skupnega?

Občutek za delo z ljudmi, da imaš željo po stalnem izobraževanju in izmenjavi ter predaji informacij.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

F: Želela bi si, da bi bila bolj kompetentna. Pa ja bom ocenila na lestvici, ker sem psiholog in imamo veliko lestvic. Od 1 do 5 je 2. sem šele začetnica in potem je bila še korona vmes, in še sploh nisem bila celo šolsko leto v živo, da bi videla dinamiko.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

F: Poznavanje razvojnih obdobij otroka, empatija, otroka razumem in vem, da se ne obnaša za nalašč tako kot se obnaša, ampak da so vedno neki vzroki za to in iščeš neke vzroke in razloge za njegovo vedenje. Včasih učitelji rečejo takšen je in se jezijo na njega, ti pa mu želiš pomagati ga malo v drugačni luči vidiš. Pa težnja po stalnem izobraževanju, ker si sam kritik.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

F: Želela bi si, da bi bila bolj kompetentna. Da bi dobili neko orodje, kako vzpostaviti stik in odnos z otrok, ki je najbolj pomemben. Pa da ko prideš do neke težave, da bi še nekaj naprej pa na kakšen način bi otroku še lahko pomagal, se mi zdi da po parih obravnavah se ustaviš in ne veš kako bi šel še naprej.

Imamo pa ravnateljico pedagoginjo in mi ona zelo veliko pomaga, na njo se pogosto obrnem po nasvet, zelo je razumevajoča in ima en kup znanja in čut za otroke, ki so drugačni. Sem zelo hvaležna da ima tudi ona dober odnos do svetovalnega dela.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?

F: Kot neka intervizija s socialno in specialno pedagoginjo pa z ravnateljico se veliko pogovarjamo. Imamo pa tudi vzpostavljeno mrežo svetovalnih delavcev in se enkrat mesečno dobivamo, sedaj se sicer že zelo dolgo nismo, tale korona in delovne obveznosti so malo, potem pa tam predebatiramo kakšne zadeve. Pokličem tudi svetovalne delavke iz bližnjih šol, ko se soočamo s posebnimi težavami. V času korone smo imeli pa organiziran Zoom posvet svetovalnih delavk na področju Dolenjske, Posavja in Bela krajina na 14 dni, debato o aktualnih temah in smo

imele dnevni raspored pa smo lahko že vnaprej povedale o kakšni težavi in smo potem tam malo predebatirale. Veliko so dale nasvetov, podpor, ideje, veliko so mi dale kako je v praksi ipd. kolegica s faksa. Učitelji, vodstvo, imaš pa različno, eni učitelji se samoiniciativno obrnejo name z njimi zelo dobro sodelujem, eni pa samo pridejo in me obvestijo, kaj je, tisti pa ki si želijo pomoči, jo tudi lažje sprejemajo.

N: Kakšno podporo bi še potrebovali?

F: Želela bi si mentorstva, nekoga izkušenega, mogoče mi je vseeno kakšen profil, pomemben je samo da je delal v svetovalnem delu v šoli in ima izkušnje. Da ga imaš v isti stavbi na obsegu roke, da ga lahko takoj vprašaš in ti da povratne informacije. Na manjši šoli je samo en delavec in si nekako vržen v delo. Nimaš nekega sogovornika, ki bi ti povedal to si dobro naredil, to nisi, bi te usmeril.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

F: Mi smo imeli za vse učence, ki so imeli učne težave in so brez odločb vzpostavljeno mrežo tutorjev učiteljev, vsakemu učencu je bil dodeljen en učitelj, ki je potem enkrat ali pa tudi dvakrat tedensko se z otrokom individualno srečal. Jaz sem bila koordinatorica, pri razrednikih sem dobila seznam, kje so neke specifikke. Je pa veliko otrok, ki ima učne težave in tudi ČVT. Tako smo tudi učence s ČVT s tem zajeli. Učiteljem sem predala, kakšne so specifikke, kako naj delajo. Potem so mi pa razredničarke poročale, če so kaj takšnega opazile npr. nemotiviranost, potem pa sem jaz poklicala starše. Vsi otroci, ki so bili vključeni v individualno in skupinsko pomoč, sem poklicala starše kako in kaj so. Pripravili smo jim kakšne motivacijske nagovore, da so jim dali razredniki v učilnico. Jaz sem imela od 6. do 9. razreda ob petkih Čveki Zoom, da se je lahko priklopil kdor je želel in smo debatirali, vključile so se tako večinoma samo deklice in smo pol malo debatirali, nekatere so poročale o svojih stiskah, začele pa smo recimo s spoznavanjem, pripovedjo o močnih točkah ipd. ena deklica je bila prisotna na vseh Zoomih ni pa imela nobenega kontakta z vrstniki sošolci. Potem pa smo z razredničarko opravili eno anketo, kako se počutijo med šolanjem na daljavo, s kom imajo stike in v tej anketi se je zaznavalo, da se je dobra vključila v razred.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

F: Neodzivnost, nemotiviranost, zadržanost, pasivnost, ne opravljanje nalog.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

F: Prednost je bila, da smo imeli stik z vsemi učenci, saj imamo optiko na območju celotne šole. Stik smo imeli res z vsemi. Naša pomočnica je naredila mrežni diagram, kdaj ima kdo, kje so sorojenci v katerih razredih, pa da niso imeli istočasno Zooma, da ni bilo istočasno več stvari. Pa gledali smo, da ima vsak razred vsaj dva Zooma na dan. Mi, ki imamo DSP smo tudi vse izvajali preko Zooma.

Ni tako kvalitetno ampak težko je na daljavo, ker ti se o teh temah, ko se pogovarjaš v živo ne moreš pogovarjati, lahko se pogovarjaš kako si ipd. Če izhaja neka iz družine, ti ne veš kdo vse je za računalnikom, in učenci se niso tako odprli kot so se v šoli. Težje je bilo delati s ČVT, prvo si učenci niso upali povedati, potem niso bili navajeni, tretje pa je bil še nek posredni medij in ni bilo osebnega stika. Smo se pa trudili, da smo imeli nek stik, vsaj preko učne snovi. Pa potem preko učne snovi si lahko še malo potipal. Pripravili smo tudi Bonton, kako se morajo učenci obnašati na Zoomu. Nekateri so se pa navadili, ker je lastni tempo, bolj počasi, bolje so si razporedili, ni bilo nobenih domačih nalog. Na daljavo je težje delati, ker ni osebnega stika, otroka si videl na majhnem kvadratu,

zelo omejeno je bilo vidno polje in moje in njegovo. Težje je bilo jaz sem imela doma še hčerko, in sem morala prilagajati, ko je ona spala in je bilo za ene in druge težko.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

F: Manj učinkovito.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

F: Učenec z odločbo, ki se ni udeleževal pouka, za ozadje je nastavil učiteljičino fotografijo. O tem nas je obvestila razredničarka preko maila, potem pa smo imeli timski sestanek s staršema, skupaj z razredničarko, jaz, pa še izvajalka DSP-ja in potem na koncu se je še učenec pridružil, ko smo sklenili dogovore, kako in kaj naprej. Pomanjkanje motivacije je bil tudi velik izziv, kako jih motivirati za šolsko delo in DSP. Organizacijsko je bilo zelo naporno, pri meni je bilo delo razvlečeno čez cel dan, usklajevanje življenja z družino in delo in majhen otrok. Od začetka je bilo zelo naporno.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

F: Na začetku ne, ker mi je bilo na novo Zoom, nek strah in sram pred govorjenjem, ko si videl samo majhne sličice. Potem pa po nekem času skozi več in več ur postaneš bolj suveren. Moral si biti zelo previden pri izbiri besed, ker nisi vedel kaj se dogaja, ker so bili doma starši, ne v smislu, da bi ti želel iz otroka kaj izvleči, ampak, da so bili bolj zadržani in si se mogel temu prilagoditi.

N: Kakšno podporo ste imeli?

F: Podpora menim da je bila tukaj zelo dobra. Računalničar je bil zelo odziven, imeli smo takoj izobraževanje glede tehnologije, uporabe aplikacij in potem smo znanja delili z učenci, računalnike smo razdelili tudi med učence. Glede našega dela pa mislim, da je bilo dobro. Z ravnateljico in razredniki smo bili ves čas na vezi. Zbrisala se je samo meja med zasebnim in službenim, saj sem klicala iz svojega telefona, samo potem starši niso imeli občutka in so me klicali tudi ob 9ih zvečer.

N: Kaj bi še potrebovali v tem času?

F: Jaz mislim, da smo je bili deležni dovolj. S strani vodstva, kolegic, kolektiva, drugih svetovalnih delavcev, udeležila sem se tudi ene intervizije, ki jo je vodila ena iz zavoda za šolstvo.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

F: Zelo dobro vprašanje pa ne vem če bom znala odgovoriti. Težko je spremljati, ker se mogoče ne kažejo neposredno ampak posredno, mogoče to, da si v podporo razredniku in učitelju, da mu predlagaš neke dobre ideje predloge in si potem vesel, da nekdo to upošteva in se na podlagi tega izboljša neka klima v razredu, vedenje posameznika, ampak ne veš če je to res samo učinek tvojega dela. Mogoče je to delo celotnega tima, ali pa je prišlo do čisto nekih drugih sprememb. Potem preko komunikacije s starši, da imaš neko dobro odprto iskreno komunikacijo in dober pretok informacij, da dobiš neko povratno informacijo od njih, da se ti zahvalijo in da pokličejo, ko kaj opazijo. Moramo pa imeti evalvacijske sestanke s starši, ki imajo DSP. Na začetku leta si narediš nek program potem pa ob polletju in na koncu evalviraš, in vidiš napredek pri učencu. Je pa res da so to lahko čisto majhni koraki in moraš biti zadovoljen z majhnim napredkom, je pa res da je vsak učenec drugačen in ga lahko primerjaš samo z njim samim. In potem opaziš učinke da je napredoval na enem področju.

Učenke višjega razreda pa mi pridejo tudi same povedati, da jim je kaj pomagalo. Potem pa tudi ta hvaležnost staršev.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

F: Timsko sodelovanje s socialno pedagoginjo, z razredničarko in doslednost vseh vpletenih in če se nekaj dogovorimo da vsi enako delamo. Pri nas so bile težave, da se učitelji niso držali tistega kar smo se dogovorili.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

F: Odvisno od vloženega truda, za kako globoko problematiko gre. Malo je pogojeno tudi z razvojem, in ne veš ali je to samo vpliv dela tima ali je to tudi razvojno, ko odraščajo in bolj zavedajo sebe, večje imajo zmožnosti samoregulacije čustev in vedenja. Po kolikem času je pa čisto odvisno od posameznika.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe.

F: Izboljšano vedenje, boljša pozornost, boljša koncentracija, boljše sodelovanje s starši, motivacija, boljši uvid v situacijo pri otrocih in starših, da gredo starši tudi v zunanjo obravnavo, bolj pozitivna klima v razredu.

9.3.7. Intervju G

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)? Kako ste vi kot svetovalni delavec vključeni v to?

G: Razlika je ali govorimo o nekih akutnih ČVT, ali pa težave, ki so povezane z drugimi primanjkljajih. Po navadi pa so učitelji tisti, ki prepoznajo neke spremembe v vedenju, včasih tudi starši pokličejo. Zelo različno ali pride iz naše strani pobuda pa se stvari peljejo naprej ali pa prepoznajo težave starši. Včasih pa že otroci pridejo z diagnostiko od zunaj.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

G: Zelo širok spekter je teh težav. Običajno vedenjske težave niso izolirane od čustvenih, menim, da so čustvene težave neka podlaga, gredo z roko v roki. Znaki so na primer apatičnost, izguba motivacije za delo, nezainteresiranost, pasivnost, po drugi strani pa so lahko zelo ključovni, uporniški, ne želi delati, želi na nek način izstopati, otroci, ki so nemirni, težko sledijo pouku pa zopet iščejo pozornost na neprimerne načine, otroci, ki imajo šibkejša socialna veščine, pa se ne znajo vklopiti v družbo in to poskušajo na družbeno nesprejemljiv in zapadejo v konflikte, težave z regulacijo čustev predvsem jeze, žalosti. Otroci, ki se zaprejo vase, na drugi strani pa opozarjaj nase z izstopajočim vedenjem.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

G: Tukaj ni nobenega merila, čisto odvisno za kaj gre in kakšna situacija pripelje do tega. So recimo neke prehodne ČVT, ki se pokažejo v puberteti, pa ne gre za neko resnejšo stvar. Ali pa neke družinske situacije, ki vplivajo na otroka. So vedenjske motnje zaradi učnih težav, so vedenjske motnje, ki nastanejo kot posledica nekih dogodkov v družini. Situacijske in na drugi strani tiste, ki so vezane na osebnostno strukturo. V vsakem primeru zelo različno, ni pravila.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

G: Mogoče obdobje, ko je več ocenjevanj, ker je to obdobje bolj stresno za vse otroke in malo spodbudijo, da se pri teh otrocih določene težave še malo bolj stopnjujejo. Pri vseh ko pridejo iz počitnic rabijo nekaj časa, da se nazaj prilagodijo na učni proces.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

G: Najprej moramo ugotoviti zakaj se te težave pojavljajo, sled česa so ČVT. Od tega je potem tudi zelo odvisen načrt pomoči in sama obravnava. Prvo vzpostavimo sodelovanje s starši, vidimo ali lahko mi neko oceno naredimo ali gre za neko zadevo, ko je potrebno, da jo zunanji strokovnjaki obravnavajo (pedopsihiatrija). Potem tudi presodimo te težave, ali gre to za čustveno vedenjsko sled za katero je potrebno da gremo v postopek usmerjanja, da otrok dobi DSP, drugače pa se učiteljem da neke smernice za prilagoditve za delo s tem otrokom. Vedno se sprti spremlja vedenje otroka v smislu vzgojnih ukrepov, alternativnih ukrepov oz. če pride do vzgojnega opomina, se potem naredi posebni načrt pomoči z otrokom in vzgojni opomin.

Rada bi opozorila, na neko zunanjo sliko, da bomo mi z vsemi otroci, ki imajo ČVT nekaj delali, to moramo vedeti, da svetovalni delavci v večini niso psihoterapevti in nimajo kompetenc in ustreznega znanja. Niti ni to delovno mesto, ki bi to zahtevalo. Svetovalni delavec je tisti, ki da neko podporo v smislu cele strukture. Podporo da strokovnim delavcem in otroku, ter vzpostavi varno in spodbudno okolje. In svetovalno delo ni namenjeno obravnavi otroka. To se mi zdi zelo pomembno vedeti, ker je to neka fama, ki velja pri starši, ki bi raje reševali stvari v šoli kot v zunanjih institucijah, ker se jim zdi je potem to malo manj resno. Ampak zunanje institucije imamo ravno zato, ker so v njih kompetentni strokovnjaki za delo z otrokom. Naša naloga pa je, da ustvarimo podporno mrežo za otroka v šoli, ne pa da obravnavamo otroka. Mogoče pa pod težo pritiska to dela kdo in lahko naredijo več škode kot koristi.

Svetovalni delavci tudi niso kompetentni za diagnostično oceno, ja psihologi imamo to prednost, da imamo instrumentarij. Ni naloga svetovalne službe izvajanje diagnostične ocene. Mi lahko s strani učiteljev dobimo informacijo, ki nakazujejo na to, da gre pri otroku za težave, jaz kot psihologinja lahko naredim neko osnovno oceno, če pa mene zanima v katero smer to gre, ali pa če vidim da gre za neke izrazitejšje težave bom pa definitivno tega otroka napotila naprej. Če prepoznamo da gre za izrazitejšje težave se ne ravnamo po 5 stopenjskem, ampak ga pošljemo po menjanje, mi naredimo in ne delamo neki ISPja in to.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav?

G: Lahko damo neko podporo učitelju, kaj dela on v razredu, lahko mi omogočimo otroku podporo, če rabi vsake toliko časa, mu to omogočimo, potem pa kolikšen suport bo lahko temu otroku nudil je odvisno čisto od posameznika, ki dela na mestu svetovalne službe, njegovega dodatnega izobraževanja, interesa, kompetenc. Ja jaz sem jih imela in sem pridobila neko znanje, da lahko s temi otroki delam in lahko podprem učitelje. Nekdo drug, ki pa ima nek drug interes na tem delovnem mestu in je s svojimi kompetencami omejen, da bo delal z učencem, ki je depresiven, anksiozen ima težave z regulacijo čustev. In je prav da v to ne posega. Če pa gremo na usmerjanje, pa dobi pomoč psihologa ali pa socialnega pedagoga in delaš z njim kot psiholog/socialni pedagog s svojim znanjem. Razen če se je sam do izobraževal točno iz tega področja, ker ga je to zanimalo, ampak še vedno v kolikor gre za izrazitejšje težave je to stvar zunanjih institucij. Mi lahko nudimo trenutno razbremenitev, pogovor, preusmeritev, da se ukvarja z drugimi stvarmi tisti trenutek, če ne more npr. jeze zregulirati, ali pa da delamo na

nekem čustvenem opismenjevanju, da ve kako se počuti. Nekdo, ki pa pride iz faksa in se ni o tem izraževal ni kompetenten, da bi to delal.

N: Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni? Katere spretnosti/pristope uporabljate?

G: Kar jaz delam ni stvar šolske svetovalne službe in če se ne bi do izraževala, ne vem kaj bi delala, nebi imela znanja. Te ki imam jaz DSP delamo na strukturi (strukturirano delo v šoli, da si zna strukturirati delo doma), čustvenem opismenjevanju (da prepozna čustva pri sebi, pri drugih, da ve kako jih izraža, da ve kako drugače, da ve v kakšnih situacijah jih občuti, delamo na zaznavanju in prepoznavanju mišljenja, kako naše misli vplivajo na čustva in kako potem reagiramo), delamo na razreševanju sprotih situacij, delamo na tem kaj potrebuje (ko se razjezi, da on najprej razume, kaj se je v tisti situaciji zgodilo, kako je svojo jezo izrazil, kako bi se lahko drugače odzval). Učenci imajo možnost, da se razjočejo, ker jih ima veliko prepričanje, da ne smeš tega pokazati, da ni to dobro ipd. Pomembno je tudi da mi vidimo kakšna prepričanja imajo glede izražanja čustev, da imajo možnost jih izraziti, predelati situacije. Veliko pa delamo na interesih, na tem, da delajo na svojih močnih področjih, na samopodobi. To je vse v sklopu DSP. Pri drugih, ki pa nimajo DSP pa gre za usmerjanje in razreševanje trenutnih problemskih situacij, probamo se izogibati na organizacijskem nivoju tega, da učitelj pošilja otroka ven iz razreda, ker se nam zdi, da to kot prvo ruši avtoriteto učitelja, in se nam zdi pomembno opolnomočiti učitelja, da zna s temi situacijami shajati. Če pa že je pa umik je to takrat, ko ga otrok rabi, se pravi delamo z otrokom na prepoznavi situacij, ko bi se rabil umakniti, se pravi da se njemu omogoči umik takrat, ko ga rabi in da je to tretirano kot umik in ne kot kazen v smislu, da te pošlje učitelj iz razreda k svetovalni delavki. Ker potem tudi pozicija svetovalne delavke izpade kot nek rabelj, h komur je on prišel po kazni in veliko izgubiš na tej moči podpore zaradi katere si dejansko tukaj. Izogibamo se da bi bila jaz kot neka kazen, ko si nekaj naredil. S temi, ki imajo DSP se tedensko srečujem, z nekaterimi celo po dve uri.

Z ostalimi učenci, ki nimajo DSP, če bi šla jaz v individualne obravnave z učenci, ki imajo težave, bi bil moj tedenski delovnik nekje 120ur. Ker ima svetovalni delavec toliko nekega drugega dela, ti ne moreš niti ni tvoja naloga da delaš obravnave. Tej pogovori so pa kar nekaj, to tudi učitelji pogosto rečejo, dejta se malo pomenit, ne gre se da se nekaj pomeni in bo nekaj drugače, se pravi ali delaš zares in se greš neko učenje in neko obravnavo ali pa je tisto stran vržen čas tvoj in njegov, če nisi kompetenten za to da to delaš. Mogoče na kateri manjši šoli delajo drugače.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

G: Pri ČVT si bolj fokusiran na čustvovanje, socialne veščine, gre pa to z roko v roki tako, da se te stvari prepletajo. Rabijo veliko podpore tudi pri organizaciji učnega dela, da se učijo učne strategije, da si naredijo strukturo.

Pri vseh je pomembno to, da ti otroka sprejmeš takšnega kot je, s spoštljivim odnosom in da nisi v vlogi tistega, ki ima moč, to in to si naredil narobe sedaj bomo pa mi tebe naučili, kaj je prav. Da ga res probaš razumeti, in razumeti da njegovo vedenje iz nekje izhaja, da ga probaš začutiti tukaj in da tudi on začuti, da si zato tukaj in ne zato, da mu boš povedal kako se mora.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)?

G: Učitelji, starši, svetovalna služba, vodstvo, zunanje institucije (diagnostična ocena, dodatna obravnava), svetovalna služba sodeluje timsko v večini primerov. Na aktivih svetovalne se predajo informacije o tem učencu, sploh pri mlajših, če rabijo večkrat umik iz razreda, da vsi, ki prihajajo v stik z otrokom vedo za kaj se gre, kakšne so težave otroka in ga znajo podpreti.

N: Kako poteka sodelovanje z družino?

G: Različno. Ene družine so zelo sodelovalne druge manj. Vsekakor na začetku, ko se težave pojavijo, da se nek načrt pomoči naredi in se pogovorimo kaj in kako. Potem pa je ta komunikacija sprotna, ali pokličejo starši ko je kaj takšnega, ali pokličemo mi, največkrat je to razrednik, če je otrok v obravnavi pri nas, če gre za DSP pokliče vodja skupine. S starši se dela individualiziran program in timske sestanke, predvsem pri ČVT je pomembno da smo na vezi s starši ves čas.

N: Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi zunaj šole (strokovne službe, mladinski centri, nevladne organizacije, družina)? S kom sodelujete in kako?

G: Zasebni terapevtski zavod, zavod Ema, ki je za nasilje nad ženskami, imamo tudi mladinski center. Otroci veliko časa popoldne preživijo v mladinskem centru in so nas tudi obvestili če so v tistem času kaj posebnega opazili.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

G: Na razredni stopnji so otroci veliko bolj sprejemajoči in se že kar navadijo, na stvari ki se v razredu dogajajo, na predmetni stopnji pa se to malo spremeni, tako da je potrebno več delati z razredom. Na razrednih urah ali pa se naredijo kakšne ure v smislu povezovanja, sprejemanja drugačnosti, razumevanja ipd. Fajn je, če je učenec s ČVT na kakšnem področju močen, se potem tudi na tistem področju krepi v vrstniških odnosih, da je na primer tutor komu na področju, kjer je uspešen. Če smo delali kakšen večji dogodek sem te otroke povabila v organizacijo dogodkov na šoli in jim je to dalo nek občutek odgovornosti. Jaz delam tudi delavnice socialnih veščin v okviru ISP-ja, in tja pogosto povabimo tudi vrstnike. Tukaj so vključeni učenci, ki imajo težave v socialnih veščinah in potem se še drugi vključijo.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi?

G: Pri psihologu je to, da imamo možnost saj neke osnove diagnostične ocene, mogoče da imamo nekoliko bolj poglobljeno razumevanje ČVT, da tekom študija dobiš več znanj na tem področju iz tega razumevanja pa lahko tudi lažje razmišljaš, kako s kakšnim pristopom, s kakšnimi strategijami delati. Socialni pedagogi povedo, da jim manjka instrumentarij, diagnostični pripomočki, njim manjka konkretnih strategij, nimajo znanja kako učiti socialne veščine, in razumevanje socialnih situacij. Socialni delavci pa še bolj, imajo še manj teh vsebin, razumevanja problematike ČVT in konkretnega dela. Prednost socialnih delavcev je razumevanje ene širše slike zakaj do ČVT pride in zato je pomembno timsko sodelovanje, da ne rabimo vsi vsega delati, da vsak dela na svojem področju. V kolikor neke ČVT izhajajo iz družinskega okolja, je potem to domena socialnega delavca, da nam bo razložil zakaj do tega prihaja, da bomo vsi to bolj razumeli. Psihologi bomo bolj opremljeni, da delamo na njegovem čustvovanju, regulaciji vedenja. Socialni pedagog pa bi moral biti bolj močen pri tem kako delati na socialnih veščinah otroka.

N: Kaj pa imate skupnega?

G: Vsi delamo v šoli, vsi delamo po istih konceptih, do vseh so enaka pričakovanja. Pričakovanja pa so, da ne glede kakšen profil si ti moraš znati z učenci s ČVT delati, če si na mestu šolske svetovalne službe, pri tem moraš biti uspešen, in da se to naredi čim hitreje. Vsi smo narejeni na instant rešitve. Moramo graditi na temu in da je vse proces, da je vse odvisno od procesa, da je zelo pomembno timsko delo in da je zelo pomembno sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki in da dela vsak tisto kar je kompetenten.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

G: Jaz za sebe bom rekla, da sem kompetentna do mere neke poglobljen terapevtske obravnave, jaz lahko učencu omogočim prilagoditve preko sodelovanja z učiteljem in dela z otrokom, da bo kar najbolj funkcioniral v razredu, lahko sproti rešujem situacije, ki jih ima z vrstniki, če pa je to pri otroku neka slika, ki zahteva neko terapevtsko obravnavo pa na tej točki potegnem črto, ker nisem s tega področja in se nebo niti v to spuščala. Pa ni to da bom naredila škodo, ampak koristi pa tudi ne, zato ga bom napotila na zunanjo obravnavo.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

G: Meni zelo pripomore vse kar sem se naučila tekom izobraževanj s področju avtizma, ker je tukaj veliko dela na področju čustev, socialnih veščin, strukture in so zelo uporabne stvari pri vseh otrocih, še sploh pri učencih s ČVT. Samoregulacija vedenja (ko se otrok razjezi bo razmetal stvari po razredu in najprej delamo na prepoznavi čustev, da bo on sploh prepoznal kot jezo, da razume situacijo in njegova čustva normaliziramo in delamo na tem kako se odzoveš ko se razjeziš, da ne narediš škode drugim), spremljanje vedenja, analiza vedenja, sistem žetoniranja so znanja ki sem jih pridobila na tem izobraževanju. Večletno kontinuirano izobraževanje mi je toliko pripomoglo. Je pa od vsakega posameznika odvisno ali želi znanja pridobiti ali ne, veliko jih samo jamra, da nimajo znanj, pa nikoli nikamor ne grejo. Noben pa ni tudi dolžen se na kaj se osredotočiti, s tem ni nič narobe. Vedno se pogovoriš z otrokom, ko se otrok umiri, vsi pa pričakujejo, da delamo takrat ko se zgodi. Ko se otrok umiri naredimo analizo, zakaj je do tega prišlo, kako je on takrat videl to, kako je razmišljal, kaj smo mi naredili, smo mi s čem okrepili reakcijo ali pa učenci ali pa vrstniki, da imamo jasno sliko. Z otrokom delamo na tem, kaj bi lahko on drugače in ko je miren večina otrok razume, da niso prav naredili in vedo kaj bi morali, ampak, ko bo naslednja situacija bo on verjetno naredil isto, zato je to tako dolga zgodba. Počasi pa se stvari premikajo iščeš pa tisto najmanj kar bi lahko, en drobec, ki bi ga lahko takrat spremenil. In greš potem po teh drobcih, da pride do nekega uspeha, da ko je jezen da se obrne in gre ter zapusti razred, dobro pa je tudi da pove učitelju ko gre. Izhajamo pa iz otroka, kaj je njemu sprejemljiva možnost ob neki stiski, ni vsem umik.

Mora se naučiti, da ni nič narobe če je jezen, naučiti se mora jezo ustrezno izraziti.

Moja spretnost je mogoče ta moja osebna naravnost, ker nisem nagnjena v iskanje negativnih stvari, brezvoljnost, da potem tudi otroke peljem k temu kaj lahko in ne da ne morejo. Veliko delam na tem, kje so učenci močni, da jih opolnomočimo in jih spodbujam v tistem, kar si želijo. Spodbujam jih v njihovih sanjah, to je tisto kar ti da motivacijo za naprej, ker je od posameznika odvisno kako bo šel proti cilju.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

G: Jaz bi si želela še več znanja z vidika razumevanja čustvovanja, regulacije, vedenjsko kognitivnih povezav. Kako učiteljem predstaviti, da ne moremo vse tako na hitro, da otrok rabi dolgotrajnejšo podpro.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom?

G: Z vidika vodstva imam podporo glede izobraževanj, ves čas čutim podporo, tudi če se odločim, da bi kaj drugače, ali pa da bi kaj poskusila, me podprejo. Podporo imam tudi v aktivu šolske svetovalne službe, to je prostor, kjer lahko poveš o stvareh, ki ti gredo na živce, stvari ki jih ne zmoreš, izpostavim lahko vprašanja in dileme. Zelo dobro in dragoceno je sodelovanje s pediatrijo, s psihologinjo v zdravstvenem domu, policija. Ta sodelovanja so zelo dobra, da na točki ko ti zmanjka, da jih pokličeš in so zelo odzivni.

N: Kakšno podporo bi še potrebovali?

G: Sedaj se vzpostavlja še podpora za ČVT s strani zavodov, kar je sedaj novost, je pa res, da še malo raziskujemo. Več podpore pa bi potrebovali s strani CSD-ja, ne v smislu da niso odzivni, ampak v smislu, da bi družine otrok s ČVT potrebovale podpro, kako delati konkretno z otrokom, ne pomoč na domu, da pogledajo kako imajo pospravljeno, ampak konkretno kaj narediti, ko te otrok ne upošteva ipd. To je pa vse odvisno od tega, kako so starši pripravljeni to pomoč sprejeti in kakšne so še težave staršev v ozadju. Če se bo pa skupnostna podpora tudi psihoterapijsko, da ni več vse ambulantno, ker je dejstvo, da bi starši potrebovali podporo s tega področja.

S CSD imamo timske satanke, povemo kaj bi bilo treba ampak ne morejo tega zagotoviti če tega v sklopu storitev ni, nimajo pa tudi ustreznega kadra. Tudi oni bi rabili eno mrežo ljudi, ki bi bili usposobljeni na tem področju.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo? Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

G: Tukaj so se večinoma kazale težave pri neodzivnosti otrok, da se niso priklapljali in so se izgovarjali na tehnične težave. V teh primerih so bili učitelji tisti, ki so opozarjali na to in smo potem komunicirali s starši. Druga plat pa so bili otroci, ko so starši klicali, pa se je več stvari pokazalo, ki se prej niso ali pa jih prej niso zaznali, ali pa so prišle neke stvari ven preko družinske dinamike, ko so bili ves čas doma. Veliko je bilo klicev s strani staršev.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

G: Tisti, ki so bili že prej vključeni v obravnavo, se je to še nadaljevalo, le da je bilo preko računalnika. Niso bili to pogovori 45min, kot je bilo to v šoli, včasih so bili kakšni učni listi, včasih smo pogledali kakšen filmček, prilagodili smo se tej situaciji. Pri učencih, ki imajo ČVT pri nekaterih je čisto upadla motivacija, medtem ko pri učencih, ki doživljajo stisko zaradi socialne anksioznosti ipd. njim je bilo pa med tem časom super, sedaj so se umirili, super so delali. Pri njih je šlo pa učno delo in počutje samo gor. Se strinjam niso imeli socialnih izkušenj, to je res, ampak za te otroke je bilo pa to odlično. Na daljavo sem imela stik res bolj s temi, ki so usmerjeni, ker smo se tedensko videli. Z drugimi, ki niso usmerjeni. Smo se pa pogovarjali s starši, ali pa smo učenca poklicali, kolikor se je dalo smo sproti reševali, so pa večino dela prevzeli razredniki. Ti ki niso usmerjeni, niso pogosto v stiku z nami, imajo boljši stik z razrednikom in je bolj neka figura kot mi. In smo bili mi bolj v vlogi podpore razredniku, ki je klical za nasvet, mogoče smo kdaj govorili s starši, večinoma pa so z njimi delali razredniki. Težko je priti na ena vrata, kjer nekdo notri sedi, jih učimo, da lahko pridejo povedo, se z njimi poznamo, se srečujemo, ampak je nek naš vzgib, da gremo najprej do osebe s katero največ preživimo, zato je pomembno da je razrednik opolnomočen, da otroka posluša in ne reče ne čaki greva sedaj k svetovalni, ker jaz nisem to. Kar se tiče nasilja, se samo zapis razrednika naredi in gre naprej, o situaciji ne sprašujemo še enkrat o situaciji. Tukaj mislim, da moramo še veliko narediti, da se bodo učitelji v tem počutili še bolj suvereni in opolnomočeni, da otroku prisluhnejo in se zgubi strah pred posredovanjem informacij naprej. Biti podpisan pod nekaj je še vedno nek tabu.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

G: Sigurno je drugače, kadar se lahko pogovarjamo v živo, sploh delavnice socialnih veščin. Na daljavo so bile to čisto neka druga stvar. Jaz sem ta čas izkoristila, da smo naredili stvari s pomočjo učnih listov na temo o prepoznavi močnih področjih, razmišljanje o situacijah. Mogoče mu je bilo doma te liste lažje reševati, kot pri meni, ko se po šestih urah pouka vidiva in nima motivacije za to. Ne bom rekla slabše ali boljše, rekla bom drugače. Vse stvari, ki jih delamo z učenci s ČVT je težko meriti učinkovitost.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

G: Največ izzivov je bilo izzivov vezanih na to da se niso priklapljali in da niso delali svojega dela, to je bil sicer še bolj izziv za takrat ko so se vrnili. Preko računalnika ne moreš pogledati ali ima zapisano ipd. v živo lahko pogledaš in ga usmeriš. Potem so tudi starši klicali in smo se potem dodatno dobili. Če si v živo lahko bolj konkretno pomagaš.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

G: Kar je bilo kompetenc, je bilo to, da osvojim IKT sistem. Je pa to bila situacija, ko noben nobenega ni mogel pripraviti na to, iz tega ven se je izkazalo, kako je kdo fleksibilen, inovativen, kako je kdo motiviran. Menim, da je bila še najmanj stvar kompetenc, da je bila bolj stvar osebne motivacije. Vsake toliko smo se dobili in videli, kaj kdo dela.

N: Kakšno podporo ste imeli? Kaj bi še potrebovali v tem času?

G: Mi smo se takrat kot aktiv svetovalnih služb večkrat slišali, potem kot učiteljski zbor smo se večkrat dobili, komunicirali smo tudi z vodstvom, če si želel so bili tudi širši aktivni svetovalnih delavk, pa si se pogovoril, slišal kako delajo ipd. Jaz se nisem vseh udeležila, ker nisem imela časa debatirati z njimi, sem imela več dela v šoli. Zavod za šolstvo je sicer nudil neko podporo ampak tisto je bilo vse skupaj nič, z vidika tega kar si rabil pri delu smo dobili vse zelo pozno, ko smo že te stvari prakticirali. Bila so neka izobraževanja, ko se nas je veliko prijavilo, ker so bili zanimivi naslovi ampak smo potem bili razočarani, ker ni bilo to to. Drugače pa ja v takih situacijah ti največ pomeni interna podpora, ker ima vsaka šola svoj sistem in način dela, poleg tega delajo oni z istimi otroki in družinami, in se lažje slišiš v stiski in izmenjaš neka mnenja.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

G: Pri teh ki so vključeni v obravnavo, ki imajo DSP z individualiziranim programom si želim postaviti zelo konkretne cilje, da lahko vidim, ko smo cilj dosegli in potem postavimo naslednjega. Predpisana evalvacija je na pol leta in na koncu leta. Drugače pa imaš tako ves čas te cilje v glavi in potem vidiš kdaj si nekaj naredil in greš potem naprej na drugi cilj. Nekako po vsaki uri, ko narediš analizo lahko vidiš kje si. Zato se mi zdi zelo pomembni IP ker je to tebi vodilo ob konkretnih ciljih. Ko imaš konkreten cilj boš vedel, kdaj si to dosegel. Za to, da lahko napišeš dobre konkretne cilje, pa potrebuješ konkretna znanja, ko konkretno veš kaj lahko z učenec delaš. Če pa nimaš pa je večina IP-jev napisano krepitev samopodobe, razvijanje koncentracije in socialnih veščin ipd. Tukaj je pa potem nemogoče, da veš kdaj dosežeš cilj, ne moreš vedeti kdaj je razvil koncentracijo. Težko cilje konkretno definiraš, ker pogosto ne vedo točno kaj morajo delati. Najprej si moramo konkretne cilje postaviti in potem vidimo, kje nimamo znanja. Tiste, ki pa ne spremljamo, imajo načrt pomoči narejen, delo v razredu, če gre za kakšne vzgojne zadeve smo na vezi z razrednikom. Ko se vzgojni ukrepi alternativni dajejo se potem gleda ali je

bolje ali ne, če je vzgojni opomin se potem naredi individualni načrt pomoči, kjer so tudi konkretni cilji, pa se tam spremlja. Pri nekaterih kjer so momentalne stvari ima otrok tabelico za spremljanje vedenja in jo učitelj izpolnjuje vsako uro, potem pa jo pogleda z razrednikom ob koncu tedna, včasih prinesejo to tabelico tudi do mene, in tukaj pogledamo in rečemo super to ni več, to še vedno je kaj bomo na tem naredili. Večinoma če ni pri meni obravnavi nimam konkretnih evalvacij.

Ja imam par otrok v obravnavi, ki niso usmerjeni, so pa na poti da bodo usmerjeni. To so redki ker če bi se šla samo to to potem ni izvedljivo.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

G: V bistvu res samo sprotno reagiranje na karkoli. Kar je pa ostalo pa je odvisno od vsakega posameznika, razen glede strukture in doslednosti predvsem pri mlajših, če ga mi nekaj učimo kako naj naredi, da ga v tisti situaciji najdemo in to tudi upoštevamo, kar smo se dogovorili.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

G: Nemogoče odgovoriti, odvisno je kaj delaš kakšna je problematika, na katerem področju.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe.

G: Ko je cilj, ki si si ga zastavil dosežen. Učenec ki smo ga učili, da v jezi ne udari in ne ozmerja učitelja, pri njemu je bila sprememba ko se je ob tej isti situaciji obrnil in šel ven iz razreda. To smo ga učili, do tega je prišlo. No pri nekemu je sprememba že to, da pozdravi ko pride k meni čez vrata, v kolikor je bil to najin cilj.

9.3.8. Intervju H

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)?

H: Običajno na podružnico s prilagojenim programu pridejo otroci z odločbo, v odločbi je zapisano ali imajo lažjo, zmerno ali težko duševno motnjo in potem še zraven ima kdo izmed njih ČVT. In mi nekako ne ugotavljamo teh težav, so pa te težave pridružene. Pogosto so ČVT kot posledica neuspeha v osnovni šoli, potem pa ko pridejo k nam, ko se umesijo v razred, ko so uspešni lahko te težave izzvenijo. Pogosto v zadnjem času so ČVT povezane s kakšno psihiatrično diagnozo, ti učenci so pogosto obravnavani tudi pri pedopsihiatru. V zadnjem času je več težjih oblik ČVT. ČVT po navadi ni njihova primarna motnja. Nekateri učenci imajo v odločbi zapisano, da imajo ČVT, večina pa ne.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

H: Motenje pouka, nemirno vedenje, izzivalno vedenje, igranje klovna pred razredom, uničevanje stvari, izbruhi jeze, ne obiskovanje šole, žalost, nerazumevanje s sošolci, pogosti konflikti s sošolci, neprimerno vedenje, težko vključevanje v skupino, občutek, da je vedno on vsega kriv, pogosto so ČVT povezane z motnjami avtizma. Čustvene in vedenjske težave se prepletajo in se bolj kažejo na vedenju.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

H: Celo paleto imamo, od prvega razreda pa vse do najstarejših. Pogosto, če so ČVT vezane na neuspeh v šoli, pri nas potem v roku enega leta te težave izzvenijo, če so pa še druge stvari v ozadju pa te težave kar trajajo. Še sploh če nimaš opore v družini in nimaš nikogar s katerim bi spreminjal vedenje.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

H: Težko vprašanje. Mogoče se težave malo stopnjujejo pred počitnicami. Večina naših učencev zelo rada hodi v šoli in imajo veliko stisko, ko pridejo počitnice, ker se teh ne veselijo, zato se ČVT tudi stopnjujejo. Mogoče so bolj izrazite težave tudi, ko učenec pride na našo podružnico, ko se mora umestiti v sistem, ko ga mi spoznavamo in on nas in traja, da se sprostijo. Pri nas ni povezano z ocenami, ker ne pritiskamo z ocenami. In to je drugače kot pri rednem programu, ko so ČVT bolj pogoste ob ocenjevanju, koncu leta ipd. Pri nas je drugačna dinamika.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavanja teh težav.

H: Otroci so že vsi usmerjeni, ko pridejo na podružnico s prilagojenim programom. Usmerjeni so na podlagi motenj v duševnem razvoju. Ni pa pri vseh zapisano, da imajo ČVT, pri nekaterih se ČVT zaznajo kasneje vendar odločbe ne spreminjamo. Sami potem korigiramo delo. Od zunanjih institucij malo dobiš, mi imamo otroka vsak dan in ga najbolj poznamo in se mi zdi da s svojimi močmi še največ lahko naredimo. Do nedavnega je komisija zelo redko napisala ČVT, raje jih je opredelila kot primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Tudi psihiatrične diagnoze ne postavljajo pred 15. letom, čeprav vsi drugi strokovnjaki govorijo o tem, da se kažejo težje motnje tudi na področju duševnega zdravlja. Številni opozarjajo, da nekateri otroci v vzgojnih zavodih imajo psihiatrično diagnozo, da so nekateri primeri zelo težki in opozarjajo, da je te pomoči premalo. Ti ne dobiš pomoči za otroka takrat, ko bi jo rabil. Zelo težko je sploh pa če starši ne sodelujejo. Nekateri imajo tudi zdravila.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav? Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

H: Pri nas so oddelki manjši in lahko učitelj veliko naredi z otrokom, da vzpostavi dober kontakt, on lahko individualno z njimi dela, lahko bol osebno pristopi do otrok. In ravno osebni pristop je pri otrocih s ČVT najbolj pomemben. Običajno so učiteljice usposobljene in delajo tudi na tem in lahko v okviru razreda delajo z učencem. Občasno pridejo učenci tudi do mene. Nekateri redno enkrat tedensko pridejo do mene, na kakšen pogovor. Sodelujem tudi z učitelji, da potem razglabljam, kaj bi bilo še za kakšnega otroka primerno, katere metode še uporabiti. Vsak učenec ima IP – individualiziran program in ima že stvari glede ČVT navedene, načrta pomoči posebej ne sestavljamo, vzgojni načrt se sestavi samo če otrok dobi vzgojni ukrep. Običajno se poskušamo izogniti vzgojnim ukrepom in poskušamo na druge načine, vendar trenutno pri enem fantu pa ni šlo. Bolj intenzivno sodelujemo tudi s starši, da jih obveščamo o stvareh, ki se dogajajo v šoli. Zelo dobro je, če smo vsi na isti strani, se pravi da starši pričakujejo iste stvari kot mi, mi sodelujemo z njimi (razrednik ali pa jaz). Takrat so uspehi najbolj vidni. Se pravi če imajo otroci eno avtoriteto v starših, se pravi tudi neko dobro čustveno navezanost. To vse vpliva na izboljšanje vedenja. Včasih je pa težko, kjer ni dobre povezave s starši ali pa so ti nemočni, potem je veliko težje sodelovanje.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)? Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj, kot tudi zunaj šole?

H: Kar nekaj otrok je obravnavanih pri pedopsihiatru, na CSD-ju, sedaj smo jih usmerili tudi že v Mladinski dom po novem Zakonu o obravnavi otrok s ČVT in motnjami v VIZ. V mladinskem domu so se takoj odzvali, organizirali smo sestanek z mamo v šoli in je stvar stekla, sicer še nimamo povratne informacije, ker je to sedaj njihova stvar med mamo in centrom. Sem pa bila že presenečena nad tem, da so se takoj odzvali, ponudili pomoč. To je zelo redko, ker nam zelo manjka psihološke podpore z druge strani, možnost obravnave, možnost hitre

obravnave, v nekem doglednem času. To je model po stopnjah, najprej je sodelovanje med šolo in starši, rekli so da lahko pridejo tudi na dom, kot neka mobilna služba, zelo dobro. Mi smo imeli primer ko je mama hodila na svetovanje. Intenzivna obravnava traja 3 mesece, potem pa oni vidijo ali je bilo uspešno ali je potrebno še kaj naprej. Nadaljevanje pa je lahko tudi namestitev otroka v vzgojni zavod. Mi na OŠ imamo neko podlago, znamo delati z učenci, samo se mi zdi ta vidik, da vstopijo v družino, da pomagajo staršem, mislim da je to bistvo. Mi delamo tudi s starši, samo to ni neka intenzivna obravnava, niti to ni našo področje. Fino pa je da tudi kdo zunanji, kaj pove, kaj predlaga, sploh pa če lahko vstopi v dom, kjer lahko vidi situacijo in odnose doma.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate?

H: Najbolj uporabljam vedenjsko kognitivno terapijo. Da naredimo tabelico in opredelimo vedenje, ki bi bilo dobro ga spremeniti in si ga tudi on želi spremeniti, potem pa sam beleži kako je bil uspešen vsak dan. To se mi zdi še najbolj učinkovito. V prvi vrsti pa menim, da je učiteljica tista, ki lahko največ naredi pri spreminjanju tega vedenja. Ali pa jaz v povezavi z učiteljico, da potem to tabelico uporablja tudi pri pouku in še ona preveri, če se je prav ocenil ipd. Je pa veliko bolj individualizirano delo v razredu in se zato lahko veliko naredi že tam. Dobro je če učenca pridobiš na svojo stran, da imaš z njim vzpostavljen dober odnos, to je prva stvar. Da ga imaš na nekem čustvenem nivoju, da tisto, kar mu svetuješ mu nekaj pomeni, da to upošteva. Pomembno pa je tudi dobro sodelovanje z učiteljico, starši in drugimi strokovnjaki (pedopsihiatri, CSD, Mladinski dom, Mladinski center).

Na šoli imamo celoten tim – psiholog, pedagog, socialni delavec. In je veliko boljša kvaliteta dela, ker se dopolnjujemo, v določenih stvareh sodelujemo, posvetujemo, enkrat na teden imamo skupne sestanke, tako da poskušamo čimbolj sodelovati.

Mladinski center nas je tudi kontaktiral v primeru učenca, ki je imel veliko vedenjsko stisko. Pa smo potem si skupaj pripravili načrt, kaj bomo mi delali, kaj bodo oni. To je učenec, z zmerno motnjo, prihaja iz nefunkcionalne družine, in je bilo težko sploh v času na daljavo. Zelo je bil v stiski, ko je bil doma in so nas potem iz mladinskega centra kontaktirali, ponudili so pomoč njemu, da bi lahko šolo delal pri njih, da bi si njihov mladinski delavec za njega vzel vsak dan čas eno uro in bi z njim delal.

S CSD-jem sodelujemo po navadi takrat, ko je učenec že v postopku namestitve zaradi ČVT, ko je npr. pedopsihiatrinja v sodelovanju z mamo predlagala zavodsko oskrbo.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

H: Velika razlika je. Če učenec nima ČVT ampak ima recimo samo znižane sposobnosti, bo nekako to lahko nadoknadil, bo že s pridnostjo, skrbnostjo in tihostjo to. Pogosto je tako, da rečejo ta je pa priden in tih ter vse naredi in so bolj prizanesljivi z ocenami, če gledam osnovnošolski del. Na drugi strani pa učenci, ki izstopajo s svojim vedenjem so pa moteči in po navadi hitreje izločeni iz sistema, prej so opredeljeni kot moteči in videni, prej tudi mogoče dobijo pomoč kot pa tisti tihi, ki se trudijo in delajo. Tukaj se potem lahko pozabi na tiste, ki so zaprt vase, nevidni. Bolj pa moraš biti pri ČVT pozoren na odnos, ves čas moraš nekaj korigirati. Zelo pomemben je ta vidik, da imaš učenca na čustvenem nivoju, da ti zaupa, da ve da si ti na njegovi strani, da mogoče spregledaš kakšno vedenje, ker vsega pa ne moreš spreminjat. Videti moraš že majhne uspehe, kakšno stvar spregledati, pohvaliti tisto, kar je dobro, neko balansiranje med kaznijo, odvzemom določenih ugodnosti in pohvalo. Oboje se mora dozirati, čim več pa mora biti pohval, da se s tem neko negativno vedenje izniči. Veliko ljubezni rabijo,

veliko potrpljenja, veliko strpnosti. Po drugi strani pa je tudi pomembno, da mu postaviš meje, do kam lahko in da upoštevaš tisto, kar se dogovoriš z njim, da je uresničljivo tisto kar mu rečeš. Je pa včasih zelo težko najti prave stvari, ki učinkujejo in prav odnos.

N: Kako poteka sodelovanje z družino?

H: Zelo pomembno je, da imaš sogovornika v družini, samo pogosto ga pa nimaš. Ali starši niso sposobni, ali se trudijo po svojih močeh pa ni učinkovito. Zelo težko je spreminjati svoje vedenje in vzgojne vzorce in je ta del težji. Je tudi nekaj staršev, ki zelo upošteva tisto, kar rečemo, vedno želijo, da se vse poroča, da tudi oni se potem doma pogovorijo z otrokom, da je kontakt recimo razredničarka – mama. In potem obe na isti način vplivata na otroka. Da je med njima dogovor, zaveznitvo, sodelovanje. Če je starš proti šoli je potem res težko. Zelo dobra strategija pa je bila tudi enega od staršev, ki je sledil svojemu otroku in ker je videl, da pri njegovemu otroku besede ne zaležejo, je mama izdelala kartončke, s katerim otroku pokaže, kakšno je zaželeno vedenje, kakšne so meje ipd. jasno pa mu tudi preko kartončkov s slikicami pokaže, kaj bo sledilo če se bo lepo vedel in kaj če bo dogovor prekršil.

Na primer uporabljamo tudi semafor vedenja, slikice primerne in neprimerne vedenja.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

H: Vedno delamo tudi z vrstniki, se pravi s skupino v razredu, ker običajno so to učenci, ki niso priljubljeni v skupini, imajo težave z vključevanjem v medsebojne odnose, so v konfliktu s kom v razredu. Pomembno je da poskušaš senzibilizirati tudi druge učence, v smislu ima težave težko jih obvladuje, bodite tudi vi bolj tolerantni do tega, pomagajte mu da se bo primerno vedel, ne se mu smeja, povejte mu. Je pa težko.

Potrebno pa je tudi zaščititi ostale, ker imajo pravico do nemotenega pouka, tako da smo vedno v dilemi, razumeti otroka s ČVT in razumeti in zagotoviti varnost v razredu ostalim otrokom. Pogosto je to vedenje pri teh učencih tudi nevarno ali samemu sebi ali drugim.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

H: Sigurno imamo socialni delavci neke svoje pristope, socialni pedagogi so bolj podkovani v teh stvareh. Se mi pa zdi, da v šoli delamo neke osnovne stvari, bolj poglobljeno obravnavo pa imajo v zunanjih institucijah. Seveda pa ima vsak svoje pristope, po mojem mnenju so socialni pedagogi najbolj usposobljeni. Je pa dobro če imamo na šoli različne profile, da se lahko povezujemo, da vprašamo za mnenje, nasvet. Ali pa na strokovnih aktivih, kdaj kakšno strokovno literaturo ali pa izkušnje predebatiramo, to menim da je nek plus. Težko bi rekla, kaj je drugače. Menim pa da vse ne glede na profil, gradimo na zaupanju, gradimo na odnosu, otrok je na prvem mestu, jasna pravila, občutek, da ga imaš rad, da ti nekaj pomeni, da je on v središču pozornosti.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

H: Jaz mislim, da na tisti osnovni bazi, da smo usposobljeni. Vedno potem iščeš še druga strokovna znanja, v okviru službe, v okviru izkušenj, izobraževanj. Če bi pa pogledala sam študij pa prav konkretnih znanj na tem področju ni bilo. Z izkušnjami in dodatnim izobraževanjem pa se da nadgraditi ta znanja. Bi rekla, da sem kompetentna.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

H: Znanja kako voditi razgovor, pozitivna naravnost do učencev, ljudi, do OPP, empatija, najbolj se mi zdi pomembno, da si človek za te stvari, da si tako osebno naravn, znanja vzpostavljanja odnosa.

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

H: Težko bi rekla, da bi potrebovala. Ne vem če je problem v znanju in spretnostih svetovalnih delavcev ampak da je bolj problem v širši obravnavi, v sodelovanju z drugimi institucijami, ki bi nam lahko nudile potrebno podporo. Mi smo neka baza tukaj v šoli, mi zaznamo neke stvari, za vse ostalo kar je pa več pa menim, da bi morale še druge institucije sodelovati, biti bolj odzivne in bi morale biti več možnosti za neko zunanjo obravnavo. Mi smo neka baza, nekaj ugotovimo ne moremo pa se tukaj iti ne vem kake terapije, ali a nekega zelo intenzivnega dela. Mogoče s z nekaj posamezniki, ne pa z vsemi. Tudi naše delo mora biti usklajeno med kurativo in preventivo, že tako ugotavljamo svetovalni delavci, da je preveč kurative, da premalo delamo na preventivi, ker nam vedno primanjkuje časa. Jaz bi to rekla, da nam manjka, bolj učinkovito pomoč in odzivnost zunanjih strokovnjakov. Mi nimamo dobrih izkušenj z lokalnim CSD-jem, so neodzivni, ne nudijo pomoči, nimajo palete prostovoljcev, ki bi lahko priskočili na pomoč, nimajo dnevnega centra, nobene podpore ni iz njihove strani. Drugi centri pa to imajo, imajo dnevni center, imajo svetovanje za starše, prostovoljce ipd. Dejansko se v šoli ne moreš imeti vsega tega, da bi imel neke prostovoljce, svetovanje družini ipd. Poleg tega se mi zdi že problem samo to, da družino pošlješ na CSD mora biti že nek razlog, da gredo tja, po navadi pa imajo še družine neko negativno sliko o CSD-ju, so negativno nastrojeni. Zato se mi zdi navezava z Mladinskim domom zelo dobra, ker je neka pomoč tudi staršem, brez da bi recimo starša uradno prijavil ipd.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom? Kakšno podporo bi še potrebovali?

H: Od zunanjih institucij ni podpora takšna kot bi morala biti. Znotraj šole pa se povezujemo svetovalne delavke med sabo, sodelujemo na strokovnih aktivih, svetovalne delavke v okviru občine se povezujemo dvakrat ali pa trikrat na leto, izmenjamo izkušnje ali pa kakšno tematiko. To je ena dobra povezava in podpora. V okviru podpore imamo intervizijsko skupino na šoli, kjer je tudi prilika za izpostaviti kakšen problem. Potem imam tudi podporo vodstvo. Mislim pa da je zelo pomembno ko so bolj zahtevne odločitve, bolj težki primeri, da delam timsko, da se sestane strokovna skupina in so odločitve skupne in ni samo na plečih ene osebe ampak je to skupna odločitev.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo? Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

H: Zanimivo je bilo ravno to, da so preko kamere kazali neprimerno vedenje, kar mi je bilo zanimivo. Recimo včasih so se priklopili, včasih ne, en je celo kadil v kamero, sicer je to učenec z zmerno motnjo, star 20 let, ugašali in prižigali so kamere, zagovarjali so se da jim ne dela kamera, vklapljali in izklapljali so se, klovnovsko vedenje, da kazali kakšne stvari preko kamere. S tem so iskali neko pozornost in nakazovali so na neke svoje stiske.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

H: Glede ČVT v tem času nismo delovali, je bila to nekako skrb staršev in družine. Če se niso odzivali smo kontaktirali starše, jih klical po telefonu. S posameznimi sem imela tudi razgovore preko Zooma. S tistimi, ko sem se prej sistematično dobivala, se v tem času nisem. Nekako je bil razpad sistema in smo veliko časa rabili, da smo sploh osnovne stvari izvedli, so bile druge stvari v ospredju.

N: Kako učinkovito je bilo delo z učenci s ČVT na daljavo?

H: Težko bi rekla, se pa spomnim, da so imeli učenci grozne težave ko so prišli nazaj, težko so se vključili v skupino, socialno situacijo. Veliko več je bilo teh težav, imeli so stisko. Bilo je kot da bi prišlo na novo, kot da bi na novo začeli šolsko leto. Na novo smo se morali pogovoriti glede pravil, bile so stiske z vključevanjem v skupino, vzpostavljanjem odnosov ipd. Bili so samo na računalniku in niso imeli stika vmes. Težko se je bilo spet držati nekega ritma, nekega reda, urnika, smo rabili kar čas, da prišli nazaj.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

H: Veliko izzivov je bilo. Najprej kako vzpostaviti ta sistem, kako otrokom pomagati, da bojo na vezi, da bodo vsi na stiku z učiteljem, s sošolci, ker veliko naših učencev ni sposobno samih narediti te stvari in so pri tem potrebovali pomoč staršev. Nam se je od začetka zdelo, da je za podružnico to nemogoče, ampak je šlo, smo speljali, z veliko pomočjo staršev. V prvem delu korone sem bila veliko na telefonu s starši, da sem jih poklicala, kako so, kako tečejo stvari doma, če je vse okej. Mogoče so pa s tem, ko ni bilo vključevanja v skupino, ker niso bili tukaj so se določene težave potlačene, niso bile izražene. Te težave, ki se vežejo na skupino. Nekateri niso bili odzivni, to je bil še eden od problemov. Kako jih pridobiti na Zoom, kako jih pridobiti, da bodo kaj naredili. Razredniki so uporabljali različne poti - mail, Zoom, telefon. Prilagajali smo se glede na razmere. Veliko smo delali tudi preko spletne učilnice, kamor smo nalagali tudi gradiva na temo, kako si pomagati v teh časih, bila so gradiva za starše kot tudi za učence.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

H: Na začetku se sploh nisem počutila kompetentno, ker nismo bili pripravljeni, bili smo vrženi v vodo. Mi smo bili še en teden pred epidemijo v šoli v naravi in smo bili res šokirani, nekako smo računali, da bo to 14 dni in da pridemo nazaj. Jaz sem se zelo nekompetentno počutila. Veliko časa nam je vzelo, da smo vse pripravili, da smo zalaufali in prišli v ta sistem. Veliko stvari smo iskali preko interneta. Skrbelo nas je kako bodo funkcionirali v družini, pri nas so pogoste tudi socialne stiske, imeli so možnost, da pridejo po hrano v šolo. Je bilo kar nekaj stisk. En učenec je bil vmes tudi tak, da so se mu ČVT stopnjevale ko je bil doma, doma je uničeval stvari, trgal, paral in je bilo zelo težko. S tem smo imeli veliko dela. Nikamor ga nismo mogli vključiti, ker je bilo vse zaprto in je bila res stiska doma. Za njih je šola pogosto zelo pozitiven dejavnik, neka rutina, tukaj se jim dogajajo lepe stvari in je bil to, da ostanejo doma res šok. Nismo se počutili kompetentne smo pa potem splavali. Nam je pa vzelo to veliko več časa, nekako smo bili kar cel dan za računalnikom, iščeš ideje, brskaš, potem tudi telefonski klici staršev v popoldanskem času. tudi sedaj so nas še vedno klicali, smo ugotovili, da bi morali sedaj bolj mejo postaviti, kdaj se javiti, kdaj ne. Ta meja se je malo zabrisala v tem času, skušali smo vzpostavljati ene take odnose, ker smo bili vsi v stiski, sedaj pa je potrebno spet nazaj neke mejo postaviti.

N: Kakšno podporo ste imeli?

H: Podporo smo imeli glede računalniške tehnologije, lahko smo odnesli računalnike domov, šolski računalničar nam je nudil podpro, veliko smo se tudi med seboj klicali kolegi in sodelavci. Sploh jaz sem želela biti v povezavi z vsakim otrokom. Zanimalo me je kako je pri otrocih doma, tako da sem vsak teden poklicala razrednike, kako so otroci, če rabijo kaj ipd. zavod za šolstvo je objavil tudi kar nekaj stvari za svetovalne delavce, tudi napotke kako poskrbeti zase, da ne izgoriš, kako delati v krznih časih, so bila neka navodila. Zavod je nudil neko teoretično podpro, organizirali so tudi neke sestanke, kot študijske skupine, katerih sem se udeležila in je bila tudi neka

podpora. Smernice so bile okej. Imeli smo tudi intervzijo preko Zooma. V teh kriznih časih smo vsi skupaj stopili, potem tudi ta občinski aktiv svetovalnih delavk smo si tudi pisale enkrat smo se srečale preko Zooma.

N: Kaj bi še potrebovali v tem času?

H: Bolj bi potrebovali pripravo na to, če se je nekako vedelo. Potem tudi med prvim in drugim valom, da bi se bolj intenzivno pripravljali na to kaj nas še čaka, da bi še več podpore in navodil dobili s strani ministrstva, oni so zelo neodzivni. Takrat na začetku verjetno niso mogli, med valoma pa bi lahko še kaj. Mislim pa da je bilo kar dosti nekaj priročnikov na to temo, bila je tudi stran s telefonskimi številkami, kje poiskati pomoč. S strani zunanjih institucij ni bilo ravno podpore, ker niso bili odprti. Samo za enega učenca smo sodelovali s CSD-jem, ker so bili zaprti, kaj večje podpore pa ni bilo.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

H: Ob polletju in na koncu šolskega leta se evalvira delo, za vse učence se napišejo poročila za zaključek v IP. Evalvira pa se tudi sproti, nekako vidiš kako si uspešen, so kakšni napredki v vedenju, kako se spreminja, na podlagi poročil razrednikov in tudi lastnega opazovanja posameznega učenca.

N: Kakšen pristop se je izkazal za učinkovit?

H: Jaz sem še vedno nekako pristaš pohvale, da se otroka spodbuja, pohvali, da se išče njegova močna področja, in da se na teh področjih gradi, na izboljšanju samopodobe, na dobrem počutju. Vse to lahko pripomore, da se tiste travme, ki so pripeljale do tega omilijo. Vsak otrok je posameznik in težko rečeš nekaj na splošno. Če je otrok zelo nemiren, če kljub prilagoditvam (okolje, delo, majhna skupina) ugotavljaš da je otrok še vedno nemiren in da ga to ovira pri njegovem učnem delu, potem ga je potrebno usmeriti na pedopsihiatrično obravnavo, zdravila. Kar pripomore da bo bolj uspešen, bolj zadovoljen, mirnejši, ker s tem tudi on ni zadovoljne sam s sabo, če je ves čas nekaj narobe.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

H: Pri nekaterih dosti hitro, pri nekaterih pa tudi ni nekih sprememb. Pri pravih vedenjih je tudi tako, ko že misliš da ga imaš, se še vedno kaj naredi, ko že misliš, da je vse okej, pa spet kaj ušpiči. Tako da moraš biti ves čas v pripravljenosti, ne moreš reči, sedaj pa smo to porihitali. Stvari ostanejo, jih korigiraš, jih poskušaš ukalupiti v sistem primerne vedenja in odzivov, težko pa rečeš to je to. Se mi zdi da v svetovalnem delu težko rečeš sedaj smo pa naredili. Včasih tudi razvoj prinese svoje, včasih se stvari umirijo, včasih pa kakšne stvari še bolj izbruhnijo, zelo različno, odvisno od okolice, kombinacije otrok v razredu ipd. veliko dejavnikov vpliva na to. Ne moreš reči jaz pa sem bila uspešna, toliko dejavnikov in drugih ljudi je še vpletenih, da ne moreš reči jaz sem pa sedaj bila uspešna. Če smo je cel sistem nekaj naredil, je nekaj premaknil težko pa rečem, da sem pa nekaj samo jaz naredila, bila sem samo delček tima, delček tega, ki je pripomogel k temu da je otrok tam kjer je, da je bolje.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe.

H: Predvsem vedenje v skupini je drugačno, drugačno je kako opiše svoje počutje, doživljanje samega sebe, običajno imajo nizko samopodobo, če je pa uspešen se njegova samopodoba zviša, mogoče se to pokaže tudi pri učnem uspehu, uspehu na tekmovanjih, ali pa preko nekih drugih pohval. To vpliva na vedenj, na odnos do drugih in odnosa do sebe.

9.3.9. Intervju I

N: Kako prepoznate učence s ČVT (kdo jih prepozna, v kakšnih situacijah)? Kako ste vi kot svetovalni delavec vključeni v to?

I: Glede na to, da kot socialni delavec nisem fizično v razredu, sem po navadi opozorjena s strani učiteljev, to opazimo preko drastičnega padca uspeha. Predvsem po vedenju prepoznajo, drastična sprememba vedenja, izogiba se pouku, predvsem po spremembi vedenja. Prepoznajo pa tudi starši ali pa kakšni učenci, pa povedo da se kakšen prijatelj čudno obnaša ali pa imajo neke težave, da govorijo stvari o samo poškodovanju. Prej ali slej pride informacija do mene, ker začutijo drugi da je potrebno to nekomu povedati. Tudi preventivni programi in pogovori z učenci so usmerjeni v to, da sodelujemo, da ko je nekaj narobe, ko se nekaj zazna, da se pove odrasli osebi, ali je to učitelj, starši, jaz ipd. Imamo tudi SOS točko na hodniku, to je mesto, kjer se izmenjujemo različne strokovne delavke in tja lahko vedno pridejo učenci v koliko imajo kakšno težavo ipd., iz tega mesta pa lahko tudi me opazujemo ČVT.

N: Po katerih znakih prepoznate težave v čustvovanju in vedenju otrok?

I: Čisto odvisno od učenca, nekateri za vsako stvar jamrajo, se pritožujejo, drugačno vedenje kot ga poznaš, tihi učenci, sedaj kot so prišli nazaj iz dela na daljavo so zelo egoistični, za sebe bodo poskrbeli za druge jih ne zanima, veliko je zmanjšane šolske kondicije, prenaporno jim je biti v šoli, razmišljajo, da jim je vse brezvezno, da jim je težko biti v šoli, samopoškodovalno vedenje, ni interesa za nič, nekateri so se zaprli v sobe in se niso več družili s prijatelji. Če ni v trenutku to kar želijo je izbruh, vpitje, manj so spoštljivi, pretepi, ne pridejo v šolo. Pri mlajših je tudi veliko glavobolov, trebušček boli ipd. Veliko je tudi slabega počutja v šoli, ker sedaj, če se slabo počutiš moraš iti domov in so začeli to izkoriščati.

Veliko so na telefonih, so bolj virtualni in niso tako pozorni drug na drugega, ne pazijo preko telefona kaj rečejo, zabrisal se je tudi odnos in meje učitelj-učenec, več si dovolijo, več si upajo, bolj so žaljivi. Sedaj je kar bolj normalno, da si doma, si mislijo, saj bo v spletni učilnici in potem kar ne pridejo v šolo.

N: Kdaj se pri učencih najpogosteje začnejo izražati ČVT (glede na starost otrok)?

I: To mislim, da ni pogojeno s starostjo. Odvisno je od vzroka. Pri najstnikih je pogosto vzrok, če niso sprejeti v družbi, ker so v tem času zelo pomembni vrstniški odnosi in ne več tako družina. Zato je ta čas z njih težek, predvsem na čustvenem področju so bolj občutljivi. Mlajši pa so bolj na vedenjskem področju, hitro fizično poračunajo. Mlajši niti ne povedo o nekih stiskah, kot starejši več o tem govorijo in ne kažejo samo z vedenjem. V najstništvu se jim veliko dogaja, sami sebe iščejo, telo se spreminja in čustveno se tudi vse spreminja, polni so hormonov, boj za preživetje med vrstniki se dogaja. pri starejših so bolj pomembni ti odnosi, kot pri mlajših.

N: V katerem obdobju šolskega leta so pri učencih s ČVT težave bolj pogoste?

I: Kar se najstnikov tiče se kažejo skozi vse leto, če je vzrok vrstniški odnosi. V kolikor pa je vzrok ocenjevanje, pa je več težav v času povečanega ocenjevanja. To je velik razlog, da pride predvsem čustvenih težav, posledično tudi vedenjskih. Pri mlajših je tudi šola napor in so neke obveznosti znotraj tega tudi lahko vzrok. V prvem razredu se najbolj to opazi, ko je prehod iz vrtca v šolo, ko je potrebno sedeti in delati za šolo in ni vse tako kot oni želijo in vidijo, da šola ni samo nekaj lepega, ampak, da morajo tudi delati kaj v šoli in se gre bolj zares kot v vrtcu. Takrat potem pride do raznih kriz. Opazila pa sem tudi, da je nekako največ kriz po počitnicah.

N: Kako postopate, ko pri učencu opazite ČVT? Opišite postopek prepoznavne teh težav (kdaj se začne, kdo ga vodi, kakšni so koraki ipd.).

I: Predvsem preko razgovora z njim, predvidevamo/ugotovimo kakšno pomoč bi potreboval, kam se bomo usmerili. Potem je pa tudi čisto odvisno od učenca, kakšno pomoč dobi. Lahko so to razgovori, lahko da je potrebno organizirati njegov prosti čas, delo za šolo, ali je potrebno dati še kakšno drugo pomoč, ali je potrebno vključiti še vrstnike, ali vključiti tudi dom.

Pridejo in povedo o težavah, pa se pogovorimo o vzrokih, potem pa govorimo tudi z otrokom, da vidimo kakšna je njegova zgodba, kako on vidi te stvari. Potem pa gremo naprej. Včasih je tako hudo, da moramo vključiti starše. Če je hudo moramo včasih vključiti tudi zunanje institucije. Mi imamo veliko možnosti za sodelovanja z zunanjimi institucijami. Sodelujemo s CSD-jem, Zdravstveni dom, pa se neuradno povežeš z njimi in te malo usmerijo. Osnova je sodelovanje z drugimi in moj cilj je, da čimbolj sodelujemo.

N: Ali pri prepoznavanju sodelujete z drugimi strokovnimi delavci/starši/zunanjimi strokovnjaki/vrtcem v katerega je bil otrok prej vključen? S kom in kako?

I: Prakso imamo, da se ob vpisu sreča občinski aktiv šolskih svetovalnih delavcev iz OŠ, SŠ in vrtca. Pogovarjamo se koliko je vpisa, kateri otroci se vpisujejo, koliko bo odlogov, če so otroci z OPP, s ČVT. Ampak jaz zagovarjam, da ko otrok prestopi v šolo je otrok in ga je potrebno tukaj spoznati. Razen če je kašen zelo poseben otrok, da ima res neke specifične.

V kolikor ima otrok DSP, dela z njim tim, tam se sprejme načrt dela in zagotovi potrebe, ki jih ima. Imamo učence, ki so usmerjeni na podlagi ČVT. Starši dajo vlogo za usmerjanje ali pa šola sproži postopek. Tega otroka pregleda zdravnik, specialni pedagog, psihiater ipd. Tudi družinska anamneza se naredi, na podlagi tega pa se mu določi vrsta pomoči. Pri ČVT je po navadi psiholog, pedagog, se pravi profil, ki ga učenec rabi. Ker smo velika šola imamo celoten tim pedagog, psiholog in socialni delavec. Pri postopku usmerjanja na komisiji naredijo vse te preglede in tega ne opravi šola, to obravnava strokovna komisija. Šola zaprosijo za mnenje in podam jaz poročilo in tudi razrednik. Ni zaželeno, da bi na šoli veliko testirali, ker psiholog lahko opravlja testiranja na pol leta.

Je pa res, da je sedaj praksa, da so postopki hitrejši in se vsi papirji prej dobijo, preden gredo na komisijo. Se pravi že starši, ko dajo vlogo imajo poročilo psihologa ipd. Pri nas se čaka pol leta ali pa 9 mesecev. Ena ima panične napade, dihalne probleme pa so starši jo peljali v privatno ordinacijo.

Sodelujem s svetovalnimi delavci iz ... in je zraven vključena tudi posvetovalnica. Potem pa imamo srečanja enkrat na mesec in se dobimo pa novosti pregledamo, malo podebatiramo. Prisotna pa je tudi posvetovalnica, ki te teste opravlja in jih šola kar tja napoti. Nam pa je tudi v interesu, da se hitro ukrepa in otrok kmalu dobi pomoč.

N: Kakšni so načini dela z učenci s ČVT po prepoznavanju teh težav?

I: Tisti, ki so usmerjeni imajo določeni prilagoditve glede na odločbo. Potem imajo tudi ure obravnave glede na odločbo. Naredi se IP, na podlagi tega se tudi spremlja ali se tisto, kar smo se dogovorili in tiste prilagoditve ko smo uvedli uspešne. Učenci pa ne rabijo odločbe, da se z njimi dela prilagojeno oz. drugače. Pri ostalih učencih pa je delo čisto odvisno od učencev in njihovih potreb. Imam eno učenko, ki ima čustvene težave, predvsem tesnobo in dihalne težave. z njo sem dogovorjena, da lahko kadarkoli pride do mene, kjer se lahko prediha, malo sprosti, se kaj pogovorimo. Drugače pa hodi na zunanjo obravnavo k strokovnjakom. V enem primeru sem se

povezala tudi s CSD-jem, ko starši niso imeli moči, da bi deklico spravili v šolo in se je družina vključila v program pomoč družini pri odraščanju. In je tam deklica v obravnavi in se tam pogovarjajo o njenih težavah. Potem so tudi timski sestanki šola, center, družina, vključil se je tudi psiholog, psihiater, zdravstvenih dom. Vključila sem veliko zunanjih institucij, ki so v stiku z deklico in družino, da so lahko lažje zaznali težave, ker v kolikor ni bila prisotna v šoli jo jaz dalj časa nisem videla. Potem pa so učenci, ki sami izrazijo željo, da bi prišli do mene se kaj pogovoriti ipd. Ena iztočnica za pogovor je lahko tudi delo nalog in se potem ob tem z otrokom kaj pogovoriš. Imam deklico, s katero se tedensko srečujem pred poukom. V tem času po delu na daljavo so čustvene težave bolj pogoste pri zelo ambicioznih učencih, kjer so tudi doma večje zahteve in imajo otroci tudi večje zahteve do sebe. Naš moto je okrepiti delo s starši, več dela v živo. Vidim pa problem v tem, da mi v bistvu vzamemo otroka iz nekega okolja »ga porihtamo« in potem gre nazaj v tisto okolje, kjer se pa nič ne zgodi, se pravi doma ali pa v šoli. Pogrešam to, da bi odpravljali oz. urejali vzroka za te težave. Moje menjene je do vrat lahko pridem, potem je pa od staršev odvisno ali me bodo naprej spustili ali ne. Jaz jim lahko kaj predlagam, se z njimi pogovarjam, ni pa sedaj nujno, da oni to upoštevajo.

Šok je bil za vse na začetku, potem pa se prilagodiš, ujameš nek tempo in gre. Učencem je bilo fajn, ko so bili doma. Sedaj ni bilo več šolske kondicije, ker v času dela na daljavo ni bilo takega tempa. Pri nekaterih pa so se težave v času dela na daljavo še bolj poglabile.

N: Kako poteka sodelovanje s temi učenci na dnevni/tedenski/mesečni in letni ravni?

I: Predvsem gre za gašenje težave, pri teh otokih se že prej to neki nabira in potem to nekje ven butne, ali v šoli ali pa doma. Pa nas starši opozorijo in prosijo za nasvet. Jaz bi rada, da otroci začutijo, da nam je mar za njih, da nam ni vseeno, da se lahko na nas obrnejo. Sedaj ni teh pristnih odnosov in nekega skupinskega delovanja, vse je preseljeno v virtualni svet in potem se kar ne znajo v živo dogovoriti, to se potem pozna tudi v razredu, ker ni nekih teh vezi.

N: Katere spretnosti/pristope uporabljate?

I: Umirjen pristop, da mu daš prostor, da se umiri, da pove, da izbruhne, da kozarec vode spiže, potrpežljivost, strpnost. Potem pa pogovor, kako bi lahko drugače, kako je bilo. Uporabljam pa razne tehnike npr. vprašalniki, razne terapevtske kartice za pogovor, kritično razmišljanje in pisanje npr. o videzu, stvareh, ki se dogajajo v šoli, kreativno razmišljanje o sebi.

V primeru vzgojnega ukrepa pa moramo učitelji in svetovalna služba napisati vzgojni načrt, kjer so zapisane naloge, kako se bo odkupil, kot nekakšna restitucija.

Ko učitelj pošlje ven iz razreda učenca, gre učenec na SOS točko, kjer ima strokovni delavec, ki je trenutno na tistem mestu samoevalvacijski vprašalnik za učenca, da malo premisli, kaj se je zgodilo, kako se je zgodilo, kako bi lahko bilo drugače, kdo je bil kriv, da malo razmišlja o sebi, malo kritično razmisli, kako bi lahko v drugem trenutku drugače. Bistvo je, da je na tej SOS točki odmaknjen in ga strokovni delavec tam ne sprašuje nič. Mora pa učitelj, ki je učenca poslal iz razreda z njim opraviti v enem tednu pogovor, potem pa mora na evalvacijski vprašalnik zapisati, kdaj je bil pogovor in kakšen je bil potem dogovor. Potem pa, če je trikrat v SOS učilnici mora učitelj sklicati oddelčni učiteljski zbor in potem se debatira kako za naprej s tem učencem in potem pa pride do mene.

Pomembno je, da učenci začutijo, da jih nekdo posluša, da ga nekdo sprejme takšnega kot je in ne samo da ga nekdo kaznuje. Dobra tehnika je tudi dolgčas.

N: Kaj je drugače pri delu z učenci s ČVT, kot pri delu z drugimi učenci (učne težave, gibalno ovirani, učenci s težavami v družini, revščina ipd.)?

I: Pri ČVT se te stvari bolj dotaknejo, pri ČVT nimaš hitrega rezultata. Ko pride nek jezen otrok moraš biti strpen in potrpežljiv, ne smeje se te dotakniti vse stvari, ki jih pove, ko da vso jezo ven iz sebe. Potem na primer ko posumiš na neko težavo s samopoškodovanjem moraš imeti veliko pravičnega postopanja, da česa ne poslabšaš. Psihično je sigurno veliko bolj naporno. Tudi strokovno moraš biti zelo podkovan, ker ČVT ni šolsko okolje niti naše področje. Pri ČVT smo včasih tudi malo bos, ker je dosti različnih težav in velikokrat ni samo ena. Od primera do primera je drugače. Pa že misliš, da je bolje in bo fajn, pa evo zopet pride do težav.

N: Kdo vse sodeluje pri delu z učencem s ČVT (strokovni delavci v šoli/starši/zunanje službe)? Kako poteka sodelovanje z drugimi udeleženi tako znotraj, kot tudi zunaj šole (strokovne službe, mladinski centri, nevladne organizacije, družina) (npr. starši/učitelji/vodstvo/drugi strokovnjaki)? Kako poteka sodelovanje z družino?

I: Na šoli je praksa, da vse kar se z otrokom dogaja je o tem obveščen razrednik npr., če hodi k meni ipd. Dogovorimo se tudi z učitelji od različnih ur, kadar učence jemljemo znotraj pouka in potem da otrok dobi gradivo, ki ga je zamudil. Ne sme šola trpeti, nikoli pa ga ne vzamem, ko se nova snov obravnava, razen če je res tako hudo.

Se pravi učitelji, če so ČVT zaradi vrstniških odnosov in če so to lažje zadeve, niso umešani starši. Pri bolj zahtevnih primerih pa so starši vpleteni. Moj namen je bolj sodelovalni in je pomembno, da si med seboj pomagamo. Nekaj doma vidijo, nekaj mi vidimo, pa si med seboj pomagamo, oni najbolj poznajo svojega otroka, staršem pomagamo, kako lahko učencu sami doma pomagajo.

Če vidimo, da bo šlo še dlje in imamo premalo znanja in otrok rabi večjo pomoč, se potem vključi še druge zunanje institucije. Mogoče se jaz bolj obračam na CSD, ker sem socialna delavka in njihovo delo bolj poznam, in vem da imajo veliko nekih programov, kjer delajo z družino, pomoč družini za dom, delo z mladimi ipd. So zelo usposobljeni za to. Vsi imajo neke predstave o CSD-jih in potem, ko spoznajo sistem potem drugače gledajo na to in je lažje. Veliko je tudi ta odnos, če te sprejmejo je že pol narejeno. Na CSD moraš priti prostovoljno, jaz ne morem to zaukazati. Moraš jih malo motivirati. Prednost pa je tudi ta, da sem konkretno tukaj, opažam, da nekatere družine je težko spraviti na CSD, ker se takoj ustrašijo. Veliko si pomagam tudi s Knjižnico, Mladinskim centrom, imajo brezplačne inštrukcije, dnevni center ima popoldne, ko se igrajo družabne igre, se družijo z vrstniki in tudi srednješolci, ki imajo drugačne poglede ipd. Zelo dobro je, da ti veš kje je kaj in jih začutiš, pa jih lahko pokličeš v različnih primerih. Mislim, da imajo to vsi samo odvisno je od delavca, kako je pripravljen to mrežo vključevati in raziskovati.

Sodelujemo tudi z Društvom prijateljev mladine, Karitasom, Rdečim križem, sodelujemo preko paketov, pomoči glede zvezkov, prehrane ipd., imamo veliko podpore in sodelovanja z lokalnim okoljem. Mislim, da si veliko lahko skupaj pomagamo.

N: Ali pri delu z učenci s ČVT vključujete tudi njegove vrstnike? Če ja, kako?

I: Z vrstniki sodelujemo pri prepoznavanju. Jaz pa vstopam v razred, če so kakšne vedenjske težave, se z mladimi pogovarjam. Imamo tudi preventivni program Neon na temo vrstniškega nasilja imamo delavnice, kjer se

pogovarjamo, da se je potrebno pogovoriti, da je potrebno povedati. In otroci me poznajo in ko sem na hodniku pridejo do mene, ali da mi povedo kakšno stvar o drugih učencih npr. da se kakšna prijateljica čudno obnaša, da govori, da ji ni več do življenja ipd. Potem pa smo se pogovarjale, kaj bi lahko one naredile, kako bi jo spravile v družbo, da bi se več pogovarjale, potem pa smo se dogovorile, da se z njo pogovorim še jaz. Potem se bom pogovorila s starši. In smo imeli eno mrežo, en krog in je vsak nekaj naredi. Nekateri pa pridejo z lastnimi težavami do mene in se potem pogovarjamo. Najprej je potrebno izkoristiti pomoč na šoli, ki jo imamo, npr. vključimo učitelje, vrstnike, prijatelje ipd. S tem ko se vključi vrstnike se krepijo tudi medvrstniški odnosi, kar je zelo velikega pomena.

N: Po čem menite, da se vaše strokovno delo z učenci s ČVT razlikuje od dela drugih svetovalnih delavcev, ki so po izobrazbi socialni delavci/socialni pedagogi/psihologi? Kaj pa imate skupnega?

I: Sigurno je znanje drugačno. Psihologi imajo bolj konkretna znanja, bolj konkretne pristope, bolj so se o tem učili, bolj so izobraženi na tem področju. Mi kot socialni delavci smo nekaj delali na tem področju samo ni bilo pa to prioriteta. Psiholog je strokovno bolj usposobljen. Socialni pedagog ima več teh metod in načinov dela. Socialni pedagog pa ima več znanja o skupinah. Moje izobraževanje je temeljilo na pravu, na družinskem pravu, na konkretnih primerih pri delu z družino, več znanja ima pri delu z družino, vstopanju v družino ipd. Socialni pedagog ima bolj eno skupino s podobnimi težavami in dela z njimi, tako si jih jaz predstavljam, npr. da dela s skupino učencev s ČVT. Jaz pa imam več znanja o zakonodaji in konkretnih nalogah izvedbe. Psiholog pa se bolj osredotoči na posameznika in na neke vzroke, na nek način »prečese« posameznika. V kakšno stanje je zašel, kakšne konkretne psihične težave ima otrok ipd. Oni tudi diagnosticirajo otroke. Socialni delavci in socialni pedagogi imamo manj znanj o tem. Na podlagi znanj vseh teh profilov je tudi delo vsakega drugačno, vsak ima drugačen pristop. Jaz kot socialni delavec delam veliko na mreži pomoči. Če je nekdo v težavah jaz znam zelo dobro razširiti mrežo pomoči, kako si bo posameznik lahko v krizi pomagal sam, oz. kako si bo poiskal pomoč. Lažje tudi vključim družino in okolje. Socialni pedagog je pa bolj usmerjen v delo s skupino s podobnimi težavami. Psiholog pa res bolj dela ena na ena, da da otroku možnost, da sam razišče sebe. Jaz sem takšen karakter, da ko nekdo pride s problemom imam jaz tekom razlage že predloge, kako rešiti stvar, to je bilo na začetku, ko še nisem bila dovolj zrela. Sedaj pa ko sem prišla k sebi in sem dozorela pa se znam umiriti in počakati, da učenec oz. tisti na drugi strani sam najde rešitve. Moje rešitve so lahko dobre, ampak so za mene in ne za njega. To sem se z leti naučila. Osebnostno imam težave s tem, ker so pri meni problemi vedno rešljivi. Pri meni se vedo vse da, samo če imaš voljo in če si pripravljen se določenim stvarjem odpovedati. Ustvarjalnost je moja prednost, lahko je pa tudi slabost. Najprej je soustvarjanje, kdorkoli pride čez vrata pride do mene ker nekaj rabi, ampak moja rešitev ni njegova rešitev.

Skupno pa nam je, da imamo spretnosti za individualno in skupinsko delo, vsak pozna tehnike in metode na svojem področju. Vsi profili delajo na odnosu, iskanju rešitev, pri čemer temelji na soustvarjanju, da vsi skupaj delamo za učenca. Vsi delamo na temu, da učenec prepozna problem in potem, da mu pomagaš, da išče rešitve, da strukturiraš, mu pomagaš oblikovati plan, kako se bo tega lotil, mu pomagaš oblikovati neke opornike, na kar se lahko obrne ob težavah. Moraš pa biti potrpežljiv, strpen, moraš imeti rad ljudi, moraš čutiti z njimi, moraš biti empatičen, moraš jim dati vedeti, da ti je mar, določene stvari so nam dane, določene stvari pa se da naučiti, otroku moraš dati vedeti, da ti je mar. To morajo imeti vsi profili, kdor nima tega, ne more delati v tem poklicu.

N: Kako bi ocenili svojo kompetentnost za delo z učenci s ČVT?

I: V povprečni šoli, kjer delam menim, da sem kompetentna in da znam biti strokovna, da si znam pomagati v primeru, ko mi kaj ne gre, znam zaprositi za pomoč. Imam tudi že veliko let izkušenj. Znam začutiti, če imajo ljudje težave, imam ta občutek, da se mi ljudje odprejo, da lahko delamo in mi zaupajo. Zato pridejo tudi sami. Sem tudi dostopna, se pravi, da morajo vedno dobiti občutek, da lahko pridejo.

Ne čutim pa se dovolj kompetentna pri hujših primerih ČVT, če gre za primere kjer se jaz ustrašim, da bi se kaj potem zgodilo izven šole. Npr. pri samopoškodovalnem vedenju, grožnje da ni za živeti, da je za umreti. Ob tem bi se pa zelo ustrašila, ker ne vem kako bi začela. Ne počutim, se na tem področju dovolj možna. Pa kljub temu, da se dodatno izobražujem, veliko stvari berem, vedno sem na vezi s psihologinjo. Vedno, ko pride en takšen nov primer, imam neko strahospoštovanje, da ne bom kakšnega gumba pritisnila, ki ga ne bi bilo treba. Drugače pa v šoli, če gledam svojo karierno pot, da karkoli sem se želela izobraziti, mi je bilo nudeno preko šole, brezplačno. Samo, če je bila moja volja na tem področju. Nekaj sem šla tudi samoplačniško. V šoli ne moremo reči, da nimamo znanj ali pa ne znamo, ker vedno so možnosti kvalitetnih izobraževanj, kjer se da tvoje znanje okrepiti, osvežiti, razširiti. Je pa toliko kot je otrok toliko je lahko različnih težav. Zato se zavedam, da čisto na vseh področjih ne morem biti kompetentna. Jaz tudi ne morem opravljati delo psihologa ali pa delo pedopsihiatra. Meni je bolj v interesu, da začutim, kdaj je tisto kar ni okej, da lahko kaj pomagam in da vem kdaj je potrebno vključiti zunanje institucije. Je pa tudi res, da so starši usposobljeni in tudi ne, in menim, da zdrava kmečka pamet pogosto tudi prav pride. Spoštovanje, da se znamo ceniti, da znamo biti empatični, da tudi jaz starše razumem, da ne more biti samo tako kot si sama zamislim, da imajo tudi oni svojo zgodbo ipd. in da najdemo rešitev, ki bo njim v redu. Mi smo tukaj zaradi njih in ne oni zaradi nas in ni prav tako kot si jaz zamislim.

N: Katera znanja/spretnosti vam pripomorejo pri delu?

I: Dobra sem v organizaciji različnih stvari, ob neki težavi znam organizirati in aktivirati neko mrežo pomoči. Pa nasploh sem dober organizator. Znam se zelo prilagoditi, nič ni nemogoče in hitro vidim neke rešitve, hitro znam odreagirati na različne situacije. Sem fleksibilna. Pri delu z ljudmi pa moraš biti zelo fleksibilen, ker si lahko splaniraš nekaj pa je potem čisto drugače. Komunikacijske spretnosti imam, sem empatična. Uporabljam pa tudi kocke za pogovor za različne tematike, kartice za pogovor, didaktične igre za mlajše, igre (mikado, mislice).

N: Katera znanja/spretnosti bi še potrebovali?

I: Ko nekdo pride na obravnavo mi je zelo moteče, da si zapisujem in me skrbi da bom določene stvari pozabila. Rada bi imela več znanja na tem področju, kako narediti zapis pogovora, kako biti dosleden pri tem, pa da kaj ne pozabiš, pa da pri tem ne motiš dela. Težave imam pri retoriki. Strokovni izrazi so mi tuji in če jih ne razumem jih težko uporabljam, zato najlažje govorim po domače. Pri sestankih s starših pa želim uporabiti tudi strokovno terminologijo in ja to bi si želela. Sem zahtevna do sebe, nisem vedno zadovoljna s tistim kar povem. Moja šibka točka je tudi pravopis, zato vedno dam te stvari v lekturo. Pa kakšna poročila jaz bi vse pisala na dolgo in široko, sem se pa tudi že naučila, da moram vse to skrajšati, na sodišču moraš povedati samo kar si videl in ne kar si mislil.

N: Kakšno podporo imate pri delu? Pri kom? Kakšno podporo bi še potrebovali?

I: Izobraževanja, kakšen kolega, ki mu lahko poveš posamezne primere. Me smo tri in ko si v dilemi vprašamo drugo kaj. Potem je podpora pri prijatelju, predvsem pri težjih primerih, ko moraš še CSD in policijo obveščati. Da imaš občutek, da nisi sam. Pri svojem delu sem lahko zelo samostojna, če sem si nekaj zamislili sem vedno lahko to izpeljala. Povezujem se zelo tudi z zunanjimi strokovnjaki, pri katerih imam tudi podporo. In večkrat koga

pokličem za menjanje in mi dajo kakšno dobro besedo. Otroci včasih rečejo, da naj nobenemu ne povem, ampak so stvari, ki jih moram povedati naprej. rabiš podporo za otroke in tudi za sebe moraš imeti podporo. Na centru smo se dobile svetovalne delavke iz vrtca in osnovnih šol in socialna delavka dela supervizijsko izobraževanje, ona se izobražuje me pa se tudi rade srečujemo. In se pogovarjamo, damo povratne informacije druga drugi glede primerov v OŠ. Če imaš voljo in željo vidiš stvari in se lahko veliko stvari da narediti. Trenutno hodim tudi na izobraževanje iz čuječnosti in dobrega počutja.

N: Kako je potekalo delo z učenci s ČVT v času epidemije koronavirusa in dela na daljavo?

I: »To je glih tako kot, da bi sladoled jedla čez šipo.« Grozno je bilo, ko vidiš učenca, da se ti zjoka preko računalnika, pa ga ne moreš vsaj potrepeljati po rami. Pa ni pristne povezave. Pa se joka ko mu je vsega preveč in ne zna. sem tudi kršila pravila in sem se dogovorila z eno učenko in smo šle v naravo in smo se malo pogovorile. Tukaj so cel dopoldan v razredu, dopoldan si tudi ti dostopen če smo v šoli. Na daljavo pa nisem tako dostopna, ker če mi je kdo pisal na mail tega maila nisem niti takoj videla, kaj šele da je stekel postopek pomoči. Ko si pa fizično prisoten pa gre takoj v akcijo. Jaz sem vstopila v družino zaradi finančne in socialnega vidika, če imajo računalnik, hrano ipd.

N: Kako ste lahko prepoznali ČVT pri učencih?

I: Preko učnega procesa, ko smo delali naloge smo videli kako obupuje, kako mu ni. Potem smo se tudi s starši pogovarjali pa smo slišali kakšno kľofuto. Veliko je bilo to, da si se s starši pogovarjal, da si jih razumel, da si jih pomiril, niso bile samo učne teme, veliko so bile tudi vzgojne teme, aktualna situacija, strah ipd. Ampak ni primerjave v živo, ali tole preko videa.

N: Kako ste lahko pomagali učencem s ČVT / kakšni so bili načini dela?

I: Učili smo se avtogenega treninga, da smo predihavali, pri večini je bil stres sama šola, na začetki so bile težave sploh kako vstopiti v učilnico, bila je tudi konkretna pomoč kako se česa konkretno lotiti, kako slikati, kako poslati ipd. Večji del je bilo učne pomoči, potem si pa preko te učne pomoči prišel v pogovor, kako si, kaj boš delal, potem so se prav odprli, so povedali, kakšne stiske imajo, pogovarjali smo se tudi od korone, kako izrabiti prosti čas, čisto življenjske stvari. Pri delu na daljavo je bil bolj pogovor samo v ospredju. Pisali so mi tudi maile. Je pa res, da je bil problem tudi ta delovni čas in sem kar cel dan delala, ko me je kdo pač poklical in to je bila neka izkušnja. Potem smo pa prilagodili drugače delo, postavili smo neke meje.

V tem času ni bilo važno ali imaš ti odločbo ali ne, jaz tako ali tako ne morem izvajati DSP. Jaz kot svetovalna delavka sem stopala v odnos pomoči z učenci, ki so pomoč potrebovali, sodelovale smo tudi s starši otrok, ki niso bili aktivni, dostopni. Pa smo se slišali vsak dan ali pa vsak drugi dan, pa sem potem usmerjala starše, kako delati. In sem delala z učenci in starši. Učenci z DSP pa so imeli ure tako kot je bilo v redni šoli. Edino bralnega treninga, ki sem ga imela pri delu v živo se nisem šla, ker otroka nisem videla, dobro slišala ipd.

N: Ste se v tem času srečali s kakšnimi izzivi? Če ja, kako ste jih reševali?

I: Prvo je bil šok, ker odrasli nismo bili računalniško usposobljeni. Takoj smo imeli izobraževanje glede računalnika s strani učitelja, ki dela na tem področju. Za naslednje šolsko leto smo imeli že avgusta predavanja. Nekateri so imeli probleme že z osnovami računalništva.

Izziv je bilo tudi vstopati v družino. Preko računalnika ni zasebnosti in nekega osebnega stika. Ker nikoli ne veš kdo je zadaj za kamero vse in se ne moreš tako pogovarjati, ker ne veš kaj se dogaja.

Izziv je bil tudi to, da je bilo kar naenkrat veliko družin v obravnavi, tri delavke smo si razdelile učence in starše po razredih. Zjutraj sem najprej pogledala s kom bom vse v tistem dnevu delala, pa da sem vedela, kaj in kako je z določenim otrokom, da sem se potem lahko pogovarjala s starši.

Izziv mi je bilo tudi ločevanje dela in osebnega življenja. Zato sem si rekla, da ko grem v posebno sobo sem šla na šiht in potem sem imela neko rutino, da sem zjutraj hodila tja in sem ločila med delom in osebnim življenjem. In tako pride do izgorelosti. Lahko bi delala cele dneve in še za vikende. Kot sem rekla že prej ta odnos učitelj-učenec se je v tem času malo zabrisal.

N: Kako ste se počutili kompetentne za tak način dela na daljavo?

I: Jaz sem imela lažje delo kot učitelj, ker mi ni bilo potrebno pripravljati gradiva in te posebne stvari. Jaz sem delala to za kar sem bila že prej vešč, razlika je bila da nisem bila v pisarni ampak sem bila bolj za računalniku ali na telefonu. Za mene ni bil to zelo grozen šok, bolj samo to da sem se mogla teh osnov naučiti. Meni je bilo celo zelo dobro, da smo se z drugimi strokovnimi delavkami dobivale pa smo najprej obdelal šolo in kaj je novega, potem pa smo se družile še čisto tako neformalno. Dobile smo se dvakrat ali pa trikrat na teden. In je moj cilj za nadaljevanje, da se bomo bolj med sabo dobivale. Podpora je bila tudi v smislu izobraževanj. Kot šola smo se zelo povezali. Vsi smo se dogovarjali in imeli smo točne usmeritve kako in kaj bomo delali. Me smo se podpirale.

N: Kakšno podporo ste imeli?

I: Še bolj pa sem se v tem času povezala z Rdečim križem, kateri so zagotovili pomoč konkretnim družinam. Dobro smo se povezali z lokalno skupnostjo in viri, ki so prisotni. Botrstvo, CSD, Gostišča. Zadovoljen si bil sam s sabo, ko si bil uspešen.

N: Kaj bi še potrebovali v tem času?

I: Jaz sem takšen tip, če kaj rabim to najdem. Zato jaz nimam težav s tem, kakšno podporo bi še rabila. Če se mi bo nekaj zdelo, da bi rabila bom to poiskala. Nisem takšen tip, da bi nekaj rabila in bi kar čakala.

N: Kako spremljate učinke svojega dela z učenci s ČVT?

I: Jaz konkretno z učenci, ki redno prihajajo k meni si zapišem, kaj si učenec želi, kakšni so cilji, kako bova delala ipd. potem pa na podlagi teh zapiskov pogledamo na koncu leta, s čim je bila zadovoljna, kaj bi še naslednje leto, kaj bi želela več ipd. bomo naslednje leto sodelovale. Za učence DSP in starše pa je tako evalvacijski vprašalnik, kjer se pogleda, kaj je bilo okej, kaj ne ipd.

N: Kdaj, po kolikem času se začno kazati spremembe?

I: Imeli smo hudo napornega fanta, imel je tudi spremljevalca, bil je tudi na taboru za otroke s ČVT. Ampak rezultati so potem enkrat nekje. Ne moreš pričakovati da bodo rezultati v roku 14 dni, enega mesec, to je proces, to lahko traja tudi leto/dve. Učenec odrasča in se spreminja. Poleg tega mi ne moremo vplivati na družino. To je vzgoja to je od majhnega in ne moreš ti pri npr. 14 letih. Če je takrat že to tako hudo se mora cela družina spremeniti, po navadi bi se morali starši spremeniti, oni bi pa samo radi da bi bil otrok drugačen, ampak kako bo on drugačen, če ne boš ti imel nekih drugih prijemov. Če so težave prehodne narave je lahko po enem ali dveh

srečanjih bolje, že tisti občutek, da te nekdo sprejme takšnega kot si. So tudi občasne težave, ko se skrega z vrstniki in se lahko te težave hitro rešiš. To so bolj prehodne težave. tiste, ki pa so bolj izstopajoče so pa težke in je potrebno dalj časa. In niso tako rešljive, se morajo še drugi vključiti.

N: Kako veste, da je prišlo do spremembe.

I: Vedenje, ki je spremenjeno, sam pride povedati, da mu je sedaj šlo, da je bolje, da je redu. Pokazatelj je tudi to, da ne pride več, da se me ne rabi, da je uredil stvari. Potem so še opažanja drugih, da je bolje, npr. učitelji povedo da je fajn, da je čisto drug. Ali pa da se določene stvari ne pojavljajo, da se ne pretepa, ne cvili, ni na hodniku, ni v SOS učilnici, da ima boljše ocene. Zunanji dejavniki in tudi npr. drugi, se družijo z vrstniki, ni več osamljen, je v igri ni več za sebe.