

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Nina Renko

**Socialna vključenost otrok v slovenskih osnovnih šolah
glede na socialno-ekonomski status**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2022

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Nina Renko

**Socialna vključenost otrok v slovenskih osnovnih šolah
glede na socialno-ekonomski status**

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. Srečo Dragoš

Ljubljana, 2022

ZAHVALA

Najprej se iskreno zahvaljujem mentorju doc. dr. Sreču Dragošu za usmeritve pri pisanju magistrskega dela.

Prav tako bi se rada zahvalila družini, prijateljicam ter fantu, da ste me podpirali in mi stali ob strani. Teja, hvala.

PODATKI O MAGISTRSKI NALOGI

Ime in Priimek: Nina Renko

Naslov magistrske naloge: Socialna vključenost otrok v slovenskih osnovnih šolah glede na socialno-ekonomski status

Mentor: Doc. dr. Srečo Dragoš

Kraj: Ljubljana

Leto: 2022

Št. strani: 62 **Št prilog:** 1

Ključne besede: socialno-ekonomski status, socialna vključenost, socialna izključenost, socialno delo in socialno-ekonomski status otrok

Povzetek:

Z učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij se strokovni delavci v osnovnih šolah srečujejo vsakodnevno. Skoraj vsak 6. otrok v letu 2021 je izpostavljen življenju pod pragom revščine, kar pomeni, da so strokovni delavci pogosto izpostavljeni izzivom blaženja tveganja socialne izključenosti.

V prvem delu magistrske naloge sem predstavila pojem socialno-ekonomskega statusa in njegovega vpliva na slovenskih tleh. Ker bodisi nizek bodisi visok socialno-ekonomski status vplivata na razvoj otroka in njegovo kasnejšo socialno vključevanje ter uspešnost v šoli, sem predstavila tudi socialno-ekonomski status v povezavi z družino posameznika. Zaradi pogostega srečevanja z učenci iz različnih socialnih in ekonomskih okolij je pomembno poudarjati tudi pojav socialne izključenosti in vloge strokovnih delavcev, ki pripomorejo k vključenosti in večji uspešnosti otrok, ne glede na okolje, v katerem živijo.

V raziskovalnem delu sem se osredotočila na pogostost srečevanja strokovnih delavcev z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, zanimala so me področja, na katera vpliva socialno-ekonomski status, in kako strokovni delavci zaznavajo razlike med starši iz različnih okolij. Z raziskavo sem ugotovila, da obstajajo pomembne razlike med starši, glede na okolje, v katerem prebivajo. Prav tako sem poudarek namenila glavnim dejavnikom

socialnega izključevanja v šolskem okolju, odnosom med učenci ter metodam in tehnikam, ki se jih poslužujejo strokovni delavci za vključevanje otrok.

Title: Social inclusion of children in Slovenian primary schools according to socio-economic status

Key words: socio-economic status, social inclusion, social exclusion, social work and socio-economic status of children

Master's Thesis Abstract

Professional workers in primary schools meet students from different socio-economic backgrounds on a daily basis. Almost every sixth child in 2021 is exposed to life below the poverty line, which means that such professionals are often exposed to the challenges of mitigating the risk of social exclusion.

In the first part of my master's thesis, I presented the concept of socio-economic status and its influence on social situation in Slovenia. Since either low or high socio-economic status affects the child's development and subsequent social integration and success in school, I also presented the socio-economic status in connection with the individual's family. Due to frequent encounters with students from different social and economic backgrounds, it is important to emphasize the phenomenon of social exclusion and the role of professionals who help children to be included and more successful, regardless of the environment in which they live.

In my research work, I focused on the frequency of meetings of professionals with students from families with low socio-economic status, I was interested in the areas that are affected by socio-economic status and how professionals perceive the differences between the parents from different environments. Through research, I found that there are significant differences between parents, depending on the environment in which they live. I also focused on the main factors of social exclusion in the school environment, the relationship between students and the methods and techniques used by professionals to help social integrate children.

KAZALO VSEBINE

1. Teoretični del.....	10
1.1 Opredelitev socialno-ekonomskega statusa (SES)	10
1.1.1 Socialno-ekonomski status v Sloveniji	11
1.1.2 Družina in socialno-ekonomski status.....	13
1.2 Socialna izključenost učencev	15
1.2.1 Vpliv socialno-ekonomskega statusa na socialno izključevanje učencev v šoli	17
1.3 Vključevanje učencev v šolskem okolju.....	18
1.3.1 Učitelji in socialno vključevanje učencev	19
1.4 Vloga svetovalnega dela pri socialno-ekonomskih stiskah	23
2. Formulacija problema.....	26
2.1 Raziskovalna vprašanja.....	27
3. Metodologija.....	28
3.1 Vrsta raziskave.....	28
3.2 Merski instrument in viri podatkov	29
3.3 Opredelitev enot raziskovanja.....	30
3.4 Zbiranje podatkov	30
3.5 Obdelava in analiza podatkov	30
4. Rezultati.....	32
5. Razprava	42
6. Sklepi.....	47
7. Predlogi	48
9. Viri in literatura.....	49
10. Priloge.....	54

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Porazdelitev vprašanih strokovnih delavcev glede na spol.....	32
Graf 2: Porazdelitev vprašanih strokovnih delavcev glede na poklicni profil	33
Graf 3: Pogostost srečevanja strokovnih delavcev u učenci z nizkim socialno-ekonomskim statusom.....	34
Graf 4: Zaznavanje področij, na katere vpliva socialno-ekonomski status	35
Graf 5: Zaznani dejavniki socialnega izključevanja.....	37
Graf 6: Mnenje o socialni izključenosti zaradi socialno-ekonomskega statusa	38
Graf 7: Prikaz rezultatov odgovorov na vprašanje: »Ali opazate razlike pri vključevanju učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij?«.....	40

KAZALO TABEL

Tabela 1: Razlike med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij	36
--	----

1. Teoretični del

1.1 Opredelitev socialno-ekonomskega statusa (SES)

Socialno-ekonomski status je položaj posameznika ali skupine na družbenoekonomski lestvici, ki ga določa kombinacija socialnih in ekonomskih dejavnikov, kot so dohodek, višine, stopnja in vrsta izobrazbe, okolje, v katerem živijo, in v nekaterih kulturah tudi etnično poreklo ali versko prepričanje (APA, b. d.). Raziskave, ki se preučujejo socialno-ekonomski status, pogosto opazajo neenakosti med ljudmi iz različnih socialnih okolij pri dostopu do virov, pojavljajo se pa tudi vprašanja, povezana s privilegiji, močjo in nadzorom (APA, b. d.).

Popit (2009, str. 76) socialno-ekonomski status (v nadaljevanju SES) opredeli prek treh kategorij, in sicer:

- »ekonomsko stanje oz. ekonomski položaj posameznika oz. posameznice, ki je odvisen od premoženja, ki je v neki družbi opredeljeno kot pomembno in dragoceno (npr. zemlja, stavbe, živina, druge oblike lastnine), ali/in od dohodka«. Avtorica (prav tam, 2009, str. 76) pravi, da imeti premoženje pomeni lastnino nepremičnin, delnic ipd., iz katerih je mogoče pridobiti dobiček, ni pa to nujno. Dohodek se nanaša predvsem na tisto, kar ljudje pridobivajo z delom (prav tam, 2009, str. 76).

- »družbena moč, ki pomeni stopnjo, do katere lahko posameznik odloča o ravnanju drugih tudi proti njihovi volji. Družbena moč pomeni tudi možnost, da posameznik uresniči svoje cilje, vpliva na dogajanje v družbi v svojo korist in uveljavi svoje interese,

- družbeni ugled oz. prestiž, ki pomeni količino spoštovanja in časti, ki so jih ljudje deležni v družbi. Oseba lahko pridobi ugled na podlagi osebnostnih lastnosti in sposobnosti, ki so v družbi cenjene, ali ker opravlja poklic, ki je v družbi cenjen (npr. zdravnik, državnik)« (Popit, 2009, str. 77).

Mnoge raziskave kažejo (Hanushek, 2010; Peček in Lesar; Košar Babuder, 2006; Jansen, 2013) vzročno povezavo med socialno-ekonomskim statusom in izobraževalnimi dosežki, namreč otroci iz revnejših družin se pogosteje srečujejo s slabšimi izobraževalnimi dosežki, šolskim neuspehom in socialno izključenostjo. Vendar socialno-ekonomski status nima vpliva zgolj na učne dosežke, marveč tudi na razvoj otroka ter razredno pripadnost (Van Zanten, 2005; Duru-

Bellat in Suchaut, 2005). Pierr Bourdieu (v Peček in Lesar, 2006, str. 23) poudarja omenjeni vpliv prek reprodukcije družbene stratifikacije in omenja pojavnost kapitala v treh oblikah:

- ekonomski kapital, ki je direktno menljiv v denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastnine,
- kulturni kapital, ki je pod določenimi pogoji menljiv v ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran v obliki izobrazbenih kvalifikacij,
- socialni kapital, ki je sestavljen iz socialnih obveznosti in je lahko institucionaliziran v obliki plemiških nazivov.

Neenako šolsko vključevanje Bourdieu (v Peček in Lesar, 2006, str. 23) pojasnjuje z ekonomskim kapitalom, ki je vkoreninjen v vse ostale oblike kapitala. Otroci, ki prihajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom, imajo starše z znanjem in sredstvi, s katerimi vodijo svoje otroke v smeri visokih izobraževalnih uspehov. Če tudi učitelji izhajajo iz omenjenih razredov, bo večja možnost, da otroci ne bodo imeli težav s šolskim sistemom, namreč govorili bodo isti jezik kot njihovi učitelji. V tem primeru starši in učitelji delijo določeno količino vedenja in odnos do kulture, ki delata v dobro otrok z višjim socialno ekonomskim statusom (Peček in Lesar, 2006, str. 24).

De Vries in Bouwkamp (2002, str. 38-40) pišeta o problemih, ki se pogosto pojavljajo pri ljudeh iz nižjih socialnih slojev. Posamezniki oz. skupine ljudi, ki živijo v nižjih socialnih slojih, naj bi bili bolj izpostavljeni večji obremenitvi in imeli na sploh nižjo raven dobrega počutja. Nadaljujeta, da je bolj verjetno, da bodo imeli telesne težave, obolevali za hujšimi boleznimi in imeli dolgotrajne probleme in bolezni. Prav tako pa naj bi se vpliv SES poznal tudi na psihičnem, socialnem in materialnem področju. Kot predvsem značilne občutke naštevata brezupnost, nemoč, psihosomatične težave, poleg tega pa se srečujejo s slabšimi delovnimi in bivalnimi razmerami.

S socialno-ekonomskim statusom je povezana tudi državljanska vednost, namreč višji SES vpliva na višje dosežke državljanske vednosti (Pedagoški Inštitut, 2016).

1.1.1 Socialno-ekonomski status v Sloveniji

V Sloveniji so pogosto slišana mnenja, da socialna država ni ogrožena, na podlagi majhnih družbenih neenakosti in evropsko podpovprečnega deleža revnih (Dragoš, 2016). Po zadnjih

podatkih iz leta 2021 je prag tveganja revščine predstavljal 9.249 EUR (dohodek, ki predstavlja najnižjo mejo, ki ga ima enočlansko gospodinjstvo, da ni opredeljeno kot revno) (SURS, b. d.). Pod pragom revščine je v Sloveniji v letu 2021 živel 243.000 ljudi, od tega 35.000 otrok (SURS, d. b.). Ugotovitve Eurostata (2022) kažejo, da je Slovenija po številu ljudi, ki tvegajo revščino ali socialno izključenost, med najbolj ugodnimi državami. Po evropskih statistikah je bila več kot petina prebivalstva, ki živi v gospodinjstvih z vzdrževanimi otroki, v letu 2021 izpostavljena tveganju revščine ali socialne izključenosti, omenjeno tveganje pa je bilo nekoliko nižje v gospodinjstvih, v katerih ne živijo vzdrževani otroci (Eurostat, 2022). Čeprav sta se v Sloveniji v letu 2021 znižali stopnja tveganja revščine – iz 12,4 % na 11,7 % – in stopnja tveganja socialne izključenosti – iz 14,3 % na 13,2 % –, se še vedno srečujemo s problemom dolgotrajne revščine (SURS, b. d.). Stopnja dolgotrajne revščine iz ugotovitev Statističnega urada RS v zadnjih letih upada, vendar problem ostaja, saj si v razmerah življenja v dolgotrajni revščini ljudje ne morejo privoščiti določenih dobrin, storitev in dejavnosti, zaradi česar se oddaljujejo od socialnega okolja, pogosta pa je tudi izolacija. Podcenjeno je vprašanje socialne politike in socialne države, manjkajo pa nam odgovori na vprašanja, kot so primernost obstoječe stopnje neenakosti v slovenski družbi, podrejenost ali avtonomnost socialne politike ekonomski in izboljšanje razmer za najbolj prizadete z večanjem obremenitev ali redukcijo neenakosti (Dragoš, 2016).

Revščina lahko negativno vpliva na razvoj otrok (Jensen, 2013; Vranješević, 2019), zato je potrebno oblikovati programe in politike, ki lahko ublažijo negativne učinke. Programi se razlikujejo glede na opredelitev revščine v ekonomskem smislu, kjer se akterji, ki oblikujejo programe, osredotočajo na večanje prihodkov z boljšimi možnostmi zaposlitve ali shem socialnega varstva in na opredelitev v smislu širše socialne prikrajšanosti. V tem primeru se revščine ne dojema le kot pomanjkanje materialnih sredstev, ampak smo pozorni tudi na sposobnosti (kulturna identiteta, družbena pripadnost, spoštovanje in dostojanstvo, informacije in izobraževanje), zato so programi in politike osredotočeni na spremembe v celotnem družbenem kontekstu, ki deluje na spodbujanju enakih pravih in priložnosti. Takšni programi so usmerjeni k razvijanju in vzdrževanju podpornih mehanizmov, ki delujejo na spremembah v strukturi priložnosti (Vranješević, 2019). Spremembe v priložnostih so lahko upoštevane skozi univerzalne ukrepe socialnega varstva, ki ne glede na socialno-ekonomsko ozadje zagotavljajo enake možnosti za vse učence (npr. brezplačna kosila za vse) (Mlekuž, Veldin, Haugas, 2018).

V kolikor vzrok revščine vidimo v posameznikih oz. natančneje njihovih zmožnostih in sposobnostih bodo metode in tehnike podpore in pomoči, tako v šolstvu, kot na družbeni ravni, usmerjene na spreminjanje posameznika, njegove miselnosti. S takšnim načinom ukrepanja se sicer izboljša zmožnost revnih posameznikov, vendar obstaja možnost, da s tem krepimo stereotipe oz. predsodke do marginalizirane skupine ljudi. Tako se ohranja sistem neenakosti, namreč spremembe so usmerjene v posameznika, ne izhajajo iz celotnega nepravičnega sistema (Vranješević, 2019).

Strategije za zmanjševanje revščine Vranješević (2019, str. 8–9, po Dearing, 2008; Engle in Black, 2008) deli v tri kategorije:

1. »Strategije, ki se osredotočajo na zmanjšanje števila revnih družin s povečanjem dohodka in tako izboljšajo psihološko blaginjo otroka,
2. strategije, ki se osredotočajo na preprečevanje revščine in na naložbe v prihodnost ter poudarjajo pomen izobraževanja, na primer s spodbujanjem učenja s pomočjo visokokakovostnega predšolskega izobraževanja, z izboljšanjem sposobnosti staršev, da podpirajo učenje v zgodnjem otroštvu, s krepitvijo strokovnih zmožnosti učiteljev,
3. strategije, ki se osredotočajo na izpodbijanje zatiralskih institucionalnih praks in opolnomočenje revnih.«

1.1.2 Družina in socialno-ekonomski status

Berger in Luckmann (v Čačinovič, 1998, str. 23–4) družino opredeljujeta kot prvi socialni sistem, s katerim se sreča otrok. Počkar (2011) družino vidi kot prvo družbeno skupino, v kateri imajo otroci možnost pridobiti prve pomembne izkušnje z drugimi. V družini, v kateri odrasča otrok, razvija svoje čustvene in osebnostne stabilnosti. Če smo pozorni na tradicionalne družbe, je ravno družina tista, ki določa družbeni status otroka (Počkar, 2011). Družina je majhna, vendar zelo specifična in povezana skupina, ki s svojimi značilnostmi vpliva na razvoj in oblikovanje osebnosti otroka (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Socialno-ekonomski status družine močno vpliva na številne vidike otrokovega življenja (Deckers, Falk, Kosse, Schildberh-Hörisch (2015). »Revščina prizadeva otroka neposredno in preko družinskega sistema. Celotna družinska atmosfera je obarvana s stisko, ki je posledica vsakodnevne skrbi za preživetje in prizadetega človeškega dostojanstva« (Mikuš Kos, 2018, str. 47). Že pred rojstvom in kasneje pred vstopom v osnovno šolo obstajajo razlike med otroki

z različnim socialno-ekonomskim statusom. Otroci iz družin z nizkim SES imajo lahko manj možnosti izkušenj, ki spodbujajo razvoj temeljnih veščin usvajanja branja, fonološke zavesti, širokega besedišča in ustnega jezika (Buckingham, Wheldall in Beaman-Wheldall, 2013). V Sloveniji po podatkih iz leta 2021 pod pragom tveganja revščine živi 35.000 otrok in 44.000 otrok, ki so izpostavljeni tveganju socialne izključenosti (SiStat, 2022). Po besedah Narat (2015) je skoraj polovica revnih otrok materialno prikrajšana, prav tako jih večina živi v stanovanjih, ki so v slabšem stanju, problem pa je (sicer v manjšem deležu) tudi v dostopu do prhe ali kadi, s čimer bi poskrbeli za ustrezno higieno. Avtorica (prav tam, 2015) ugotavlja, da je na sploh zadovoljstvo z življenjem revnih otrok opazno nižje kot pri drugih otrocih.

Razlike med otroki z visokim in nizkim SES, ki izhajajo že iz primarnega obdobja življenja z družino, Jensen (2013) opaza na sedmih področjih, in sicer zdravje in prehrana, besedni zaklad, trud oz. vztrajnost, zaupanje in način razmišljanja, samospoznavanje, odnosi z drugimi in stiske.

Družine, ki so izpostavljene življenju v manj ugodnih socialnih in ekonomskih razmerah, bodo manj verjetno uživale polnovredno prehrano, bogato s sadjem in zelenjavo (Gillies, Super, Temolder, de Graaf, Wagemakers, 2021; Jensen, 2013), kar vpliva tudi na višje tveganje za pojav raznih bolezni, kot so bolezni srca in ožilja, raka, sladkorne bolezni ipd. (Gillies, Super, Temolder, de Graaf, Wagemakers, 2021). Otroci, ki odrasčajo v revnih družinah, se večkrat zaradi zaposlenosti staršev srečujejo z izpuščanjem zajtrka, kar vpliva na kognicijo in posledično tudi učni uspeh. Ko se posamezniki srečujejo z neustrezno prehrano in skrbjo za zdravje, se pojavijo tudi težave s koncentracijo in učenjem (Jensen, 2013). Nezdrave prehranjevalne navade oz. slaba prehrana vpliva tudi na vedenje; otroci, ki nimajo zadostnega vnosa hranil, so pogosto videti brezvoljni ali hiperaktivni, zaradi povečanega vnosa sladkorja (Jensen, 2013).

V primerjavi z otroki, ki živijo v družinah z višjim socialno-ekonomskim statusom, raziskave kažejo, da imajo otroci iz manj ugodnih socialno in ekonomskih okolij ožji besedni zaklad, kar raziskovalci povezujejo z izobraženostjo staršev (Jensen, 2013; Podgornik, 2014). Zupančič (2003, v Podgornik, 2014) ugotavlja, da so med učenci, ki prihajajo iz različnih socialno-ekonomskih okolij, vidne pomembne razlike pri razumevanju pojmov, znanju jezika, poučenosti in pozornosti ter koncentraciji. Jensen (2013) poudarja, da je otrokov besednjak del možganskih orodij za učenje, spomin in kognicijo. Skozi besede se otrok razvija, se uči manipulirati in preoblikovati informacije. V kolikor posamezniki ne razvijejo dovolj širokega besednega zaklada, obstaja večja možnost, da bodo imeli težave s prepoznavanjem navodil, ki

jih pri pouku uporablja učitelj oz. navodil, ki so zapisana v bralnem gradivu. Ko otroci ne poznajo besed, se pogosto izmikajo branju ali čutijo upad motivacije za nadaljnje učenje, ker ne dosegajo pričakovanih šolskih standardov (Jensen, 2013). Prav tako starši z nizkim socialno-ekonomskim statusom pogosto nimajo usvojenih orodij, da bi sami pomagali otroku, ko se sooča z učnimi težavami in nimajo dovolj sredstev, da bi si lahko privoščili inštruktorja (Mikuš Kos, 2018).

Poleg jezikovnega razvoja ima SES vpliv tudi na kognitiven razvoj otrok (Vranješević, 2019, v Dearing, 2008; Mikuš Kos, 2018). Jensen (2013) ugotavlja, da otroci iz manj spodbudnih okolij na inteligenčnih testih pogosto dosegajo slabše rezultate v primerjavi z vrstniki iz bolj podpornih okolij. Običajno se pri revnih otrocih pojavljajo težave s pozornostjo, kar se kaže v morebitnem motenju pouka.

Opazni pa so tudi učinki revščine na socialno-čustveni oz. psihosocialni razvoj (Vranješević, 2019; Mikuš Kos, 2018). Vranješević (2019) pravi, da imajo otroci, ki so odrasčali v dolgotrajno revnih družinah, večjo verjetnost razviti socialno-čustvene težave, in sicer na dveh področjih: pozunanjenje medosebnih težav, kot so agresivnost, hiperaktivnost in vedenje uničevanja, ter ponotranjenje medosebnih težav, se pravi anksioznost, depresija in plašnost. Čeprav revščina učinkuje na družinsko dinamiko in otrokov razvoj, je potrebno opozoriti, da imajo otroci iz bogatejših družin enake možnosti za razvoj različnih socialno-emocionalnih problemov ter ranljivosti (Vranješević, 2019).

Ko so otrokove zgodnje izkušnje kaotične in sta eden ali oba starša odsotna, posameznik pogosto začne doživljati občutke negotovosti in stresa. Grajenje odnosov z vrstniki in tudi ostalimi za posameznika, ki izhaja iz manj spodbudnega okolja, postane izziv, namreč doživljajo manko prisotnosti vzornika in podpore (Jensen, 2013). Pogosto se takšni otroci tudi odrečejo lastni avtonomiji, da bi zadovoljili občutek emocionalne varnosti oz. odobravanja s strani njemu pomembne figure (Košir, 2013).

1.2 Socialna izključenost učencev

»Socialna izključenost je proces, pri katerem so nekateri posamezniki potisnjeni na rob družbe in jim je onemogočeno polno sodelovanje in vključenost zaradi revščine ali manj razvitih osnovnih kompetenc, možnost vseživljenjskega učenja ali kot posledica diskriminacije. Zaradi

nepolnega sodelovanja so oddaljeni od priložnosti za zaposlitev, pridobitev dohodka, izobraževalnih priložnosti ter skupnostne mreže in dejavnosti. Socialno izključene osebe se počutijo nemočne in nezmožne sprejemanja nadzora nad svojimi odločitvami, ki vplivajo na njihov vsakdan« (EC. 2004, str. 10).

Commins (1996) socialno izključenost v širšem smislu vidi kot neuspešno sodelovanje v štirih sistemih, ki vplivajo na vključitev ljudi v družbo. Sisteme opredeli kot: demokratični in zakonski (pravni) sistem oz. civilna vključenost; trg delovne sile oz. ekonomska vključenost; sistem državne blaginje oz. socialna vključenost v ožjem smislu in družina in sistem sosedskih in prijateljskih mrež oz. medosebna vključenost (Podgornik 2014 v Commins v Trbanc, 1996).

Izključenost se oblikuje na podlagi treh vrst diskriminiranosti, in sicer:

- ekonomska, ki je temelj za številne druge diskriminacije,
- socialna, kjer subjekti nimajo družbenega vpliva
- kulturna, ki temelji na poniževanju, ker so subjekti pripadniki določene kulture (Zaviršek in Škerjanc, 2000, str. 387).

Zaradi drugačnosti, ki jo Palomares (2001, str. 8) opisuje kot raznolikost med ljudmi v kvalitetah, značilnostih, vrednotah, prepričanjih, navadah, se pogosto pojavlja socialna izključenost (Zrim Martinjak, 2003). Pravi (prav tam, 2003), da se socialno izključeni ljudje ne morejo udeleževati ekonomskega, državlanskega in družbenega življenja v celoti, ter da imajo onemogočeno življenjsko kakovost, ki je sprejemljiva družbi.

»Socialna izključenost pomeni nesprejemanje posameznika ali skupine ljudi s strani družbenega okolja. Temelji lahko na rasi, etničnosti, jeziku, kulturi, religiji, spolu, starosti, socialnem razredu, ekonomskem ali zdravstvenem stanju. Socialna izključenost odvzema človeku njegove temeljne pravice in veže nase revščino, prikrajšanost in nestrpnost« (Inštitut Antona Trstenjaka, 2010).

Javornik (2006) razlaga, da socialno izključene osebe občutijo izključenost predvsem iz splošnih družbenih dobrin, institucij, možnosti in priložnosti. Avtorica (prav tam, 2004, str. 9) v štirih točkah strni ključne lastnosti in opredelitve socialne izključenosti:

1. »S socialno izključenostjo razumemo izključenost oziroma slabo vključenost posameznikov ali skupin v sisteme političnega, ekonomskega in socialnega delovanja družb, v katerih živijo. Gre za izključenost oz. izključevanje pri dostopu do institucij in družbenih virov ter sodelovanja v njih, za izključevanje pri splošno razpoložljivih

priložnostih in možnostih, ki so pomembne za posameznikovo materialno in socialno varnost ter zagotavljanje življenjskih virov in življenjskih pogojev. Socialno izključenost pogosto spremlja slaba vpetost posameznikov v mreže medosebnih odnosov in njihova slaba participacija v družbenem dogajanju.

2. Socialna izključenost je relacijski pojem, saj se vključenost ali izključenost posameznikov in skupin proučuje v odnosu do ostalih v družbi.
3. Bolj kot na stanju socialne izključenosti je poudarek na procesih izključevanja, v katerih se kopičijo različne dolgotrajne prikrajšanosti in izključenosti v tako imenovani »spirali tveganj«. Tu se posamezne oblike prikrajšanosti in izključenosti sopogojujejo in vodijo k drugim, vse bolj kompleksnim. Socialno izključevanje je multidimenzionalen pojav.
4. Poudarek pri proučevanju socialne izključenosti je na iskanju in razlagi vzrokov, ki sprožajo procese izključevanja, ter razlagi njihovih medsebojnih relacij.«

1.2.1 Vpliv socialno-ekonomskega statusa na socialno izključevanje učencev v šoli

Martinjak (2003, str. 145) poudarja: »Naučiti se, kako preživeti v družbi izključevanja, je ključnega pomena za posameznika. Šola mu je lahko pri tem v pomoč, ali pa, prav tako kot družba širše, deluje izključujoče.«

Kot povzema Košak (2010), pa poleg izključenosti na podlagi kulture skrb vzbuja tudi izključenost zaradi revščine oz. nižjega ekonomskega statusa. Pojasnjuje, da nizek socialno-ekonomski status družine lahko pomeni nespodbudno okolje za otroke. V nespodbudnem okolju imajo lahko otroci težave z razvitjem komunikacijskih spretnosti in socialnim razumevanjem, kar vodi v ovire pri vključevanju med vrstnike (Košak, 2010).

Nizek socialno-ekonomski status kaže družbeno neenakost, ki je najprej vidna prek materialnega pomanjkanja, kasneje pa vpliva tudi na družbeno izključevanje iz skupin in večja se socialna, kulturna in politična marginalizacija (Humer, Kalin, 2020; Črnak Meglič in Boškić v Zbornik povzetkov, 2010; Popit, 2009). Se pravi nizek socialno-ekonomski status oz. revščina ne omejuje ljudi le z vidika materialne prikrajšanosti, ampak ljudi lahko prikrajša tudi v odnosih in dostopu do družbenih virov, in sicer dostop do transporta, do možnosti izobraževanja, do stanovanjskih pogojev ipd. (Humer, Kalin, 2020). Popit (2009) nadaljuje, da imajo ljudje z nižjim ekonomskim statusom večkrat manjša in skromnejša socialna omrežja, zaradi česar imajo tudi manjšo socialno oporo. Revnejši otroci naj bi večkrat imeli skromnejša socialna

omrežja zaradi manj razvitih socialnih kompetenc, kar poveča tveganje, da bodo večkrat izključeni iz skupine vrstnikov in diskriminirani (Veland, Midthassel, Idsoe, 2009). Prav tako Veland, Midthassel in Idsoe (2009) ugotavljajo, naj bi otroci z nižjim socialno-ekonomskim statusom pogosto imeli več vedenjskih težav v primerjavi s tistimi otroci, ki so živeli v okolju z višjim SES.

Ivančič (2010) poroča, da so bili otroci iz kmečkega okolja povprečno najmanj uspešni v osnovnošolskem izobraževanju, najredkeje so nadaljevali šolanje po končani osnovni šoli in se pogosto vpisovali v manj zahtevne izobraževanje programe. S prehodom v tržno gospodarstvo, ko je sistem formalnega izobraževanja začel pomeniti glavno sredstvo socialne integracije, se je tekmovanje za doseg višjih stopenj izobrazbe večalo in otroci so bili še bolj izpostavljeni socialni izključenosti. Enako velja danes, torej otroci, ki so izpostavljeni revščini, so bolj izpostavljeni izključevalnim odnosom (Ivančič, 2010).

1.3 Vključevanje učencev v šolskem okolju

V Skupnem poročilu o socialnem vključevanju (2004, str. 10) socialno vključevanje opredelijo kot proces, ki zagotavlja, da tisti, ki jim grozi revščina in socialna izključenost, pridobijo priložnosti in vire, potrebne za polno sodelovanje v gospodarskem, socialnem in kulturnem kontekstu in uživanje življenjskega standarda in blaginje, ki je zadostna za družbo, v kateri živijo. Socialno vključevanje zagotavlja, da imajo ljudje večji vpliv pri odločanju, ki ima posledice na njihovo življenje in dostop do osnovnih pravic (EC, 2004, str. 10).

Barton (v Dyson, 1999) je vključenost opredelil kot odsotnost nepravičnosti, diskriminacije in izključitve. Po Bartonu (prav tam, 1999) za socialno vključenost učencev v šolsko okolje niso dovolj dobri odnosi z vrstniki in učitelji, temveč je bistveno, da otrok ne doživlja nepravičnosti v primerjavi z njegovimi sošolci. O inkluzivnem vključevanju učencev se je začelo govoriti že s sprejetjem Salamanške izjave, leta 1994, ki narekuje, naj bi bilo inkluzivno izobraževanje temeljno načelo šol (Veland, Midthassel, Idsoe, 2009). Glavni cilj Salamanške izjave je zagotavljanje enakih možnosti za vse učence in ustvarjanje varnega, sprejemajočega in spodbujajočega okolja ter skupnosti, kjer so vsi učenci cenjeni (UNESCO, 1994).

V skladu z ustavo in temeljnimi človekovimi pravicami je ena izmed nalog izobraževalnega sistema zagotavljanje enake možnosti vseh s ciljem optimalnega razvoja (Šarić, 2006, str. 219).

Heckmann (2008) poudarja, da je ključnega pomena za vključevanje, kjer bi otroci dosegali boljše rezultate in bili vključeni v šolsko okolje, vključevanje na treh ravneh:

- makroraven: vključevanje, za katerega je odgovoren izobraževalni sistem države,
- srednja raven: vključevanje, na katerega vplivajo razmere na šoli in pričakovanje učiteljev,
- mikroraven: vključevanje, za katerega je odgovorna družina posameznika.

Slovenija že nekaj let upošteva formalne okvirje, ki so zapisani v Beli knjigi, in sicer težijo k vpeljavi celovitega in visokokakovostnega izobraževanja, ki je dostopno vsem ljudem. Celovito in visokokakovostno izobraževanje pokrivajo tudi temeljna načela slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja: načelo enakih možnosti, možnost izbire, pluralnost kultur in znanja (Krek, 1995). Vendar je šola mikrosistem, ki ga glede na pomembnost uvrščamo za družinski in prijateljski mikrosistem (Bronfenbrenner, 1979). Kar pomeni, da na znanje in vključenost v razred ne vpliva le šola oz. organizacija in kakovost pouka ter samo poučevanje, ampak je učna uspešnost in vključenost povezana z različnimi specifikacijami učenčeve družine (Marjanovič Umek, 2001). Marjanovič Umek (2001) kot specifikacije učenčeve družine omenja kakovost življenja učenca v domačem okolju, ki ga opredeli prek različnih kriterijev: dostop do računalniške opreme, socialno-ekonomski oz. izobrazbeni status staršev, stališča, ki jih zavzema družina, čas, ki ga učenec nameni šoli ipd.

Prvotno so se v vzgoji in izobraževanju za večjo stopnjo vključevanja učencev v razred posluževali tehnike mešanih razredov in nivojskega pouka, ki ga še vedno izvaja veliko šol. Praksa, ki nadgradi omenjene tehnike – vključevanje oziroma vključujoča praksa –, narekuje, da sta v istem razredu dva učitelja, ki nadomestita ločitev učencev po skupinah glede na njihove sposobnosti. Poleg dveh učiteljev, ki učence razdelita na heterogene skupine in spodbujata njihovo sodelovanje, so lahko v proces vključevanja vključeni tudi ostali odrasli, družinski člani ali prostovoljci, ki nudijo dodatno pomoč. Poleg izboljšanja instrumentalnega učenja takšne skupine omogočajo učenje vrednot in krepitev čustvenega razvoja. Vključevanje vodi k dialoškemu učenju in v izobraževalni proces vključuje družinske člane in skupnost. Takšna praksa ne zahteva iskanja dodatnih človeških virov, ampak stremi k reorganizaciji virov in boljši izrabi že obstoječih (Ivančič, 2010).

1.3.1 Učitelji in socialno vključevanje učencev

Učitelj je v šolskem okolju opredeljen kot pomembni drugi (Zavod RS za šolstvo, 2018). Učitelj, ki dela v dobrobit otrok, je razumevajoč, spoštljiv in sporoča, da mu je mar za učence, hkrati pa omogoča izstop iz cone udobja (Zavod RS za šolstvo, 2018). Ustvarjanje varnega okolja, kjer učenci razvijajo svoje kompetence, se učijo obvladovanja čustev, spoznavajo sebe, gradijo na svoji samozavesti, razvijajo samospoštovanje in osebno odgovornost ipd., je odvisno od vrednot, prepričanj in vedenj, ki se jih poslužujejo in jih udejanjajo šolski delavci, učenci in starši. Varno okolje pa vpliva na blaginjo otrok in na socialno vključenost (Vranješević, 2018).

Carl Rogers (v Zavod RS za šolstvo, 2018, str. 5) je opredelil tri ključne pogoje profesionalnega odnosa med učenci in učitelji:

1. »Brezpogojno sprejemanje – zmožnost učitelja, da učence sprejema in spoštuje, čeprav njegovega vedenja ne razume ali odobrava,
2. empatija – pripravljenost učitelja na razumevanje perspektive učenca,
3. pristnost – učiteljevo prepoznavanje in ozaveščanje vseh čustev, ki jih doživlja, tako pozitivna kot negativna, in izražanje, da mu je za učence pristno mar.«

Košir (2013, str. 86-87) pa profesionalen odnos učitelja in učenca nadaljuje s ključnimi komunikacijskimi spretnostmi učitelja, s katerimi krepijo učenčeve potrebe po povezanosti, avtonomiji in potrebo po občutju kompetentnosti. Učitelj je za zadovoljevanje teh potreb pozoren na več faktorjev, kot so: oblikuje prijateljsko in toplo okolje, prepozna in izpostavlja skupne točke, ustvarja sodelovalne naloge in skupne cilje, vzpodbuja podpirne socialne odnose, pohvali učence, ignorira majhne kršitve in omogoča izbiro med različnimi primernimi vedenji, osredotoča se na za učenca pomembne posledice, aktivno posluša in reflektira občutka, spodbuja povratne informacije vrstnikov, uporablja jaz sporočila ipd.

Tako učitelji kot svetovalni delavci morajo biti pri delu z učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij pozorni na raziskovanje virov moči. Mikuš Kos (2018) ugotavlja pomembnost vrednosti raziskovanja darov in sposobnosti učenčevih močnih področjih, čeprav je kot otrok iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega okolja lahko nasploh manj uspešen. Z raziskovanjem virov lahko strokovni delavec podpre in motivira otroka, mu pomaga razvijati samozaupanje in boljšo samopodobo. Prek teh lastnosti pa širi otrokove interese in aktivnosti in krepi otrokovo psihično odpornost.

Razredni učitelji o vključevanju učencev v razred

Peček in Lesar (2006) sta izvedli raziskavo, v kateri sta učitelje anketirali o njihovi vlogi pri socialnem vključevanju v razred. Avtorici (ibid, 2006, str. 141) ugotavljata, da so po mnenju učiteljev otroci vključeni v razred, vendar neodvisno od učitelja. Nadaljujeta z ugotovitvijo, da so po njihovem mnenju otroci bogatih staršev prepuščeni sami sebi, medtem ko so otroci z nižjim socialno-ekonomskim statusom bolj nemočni v procesu socialnega vključevanja, ampak bolj pripomorejo k vzgoji v smislu učenja tolerance in solidarnosti. Prav tako sta iz odgovorov ugotovili, da starši bolj podpirajo druženje z bogatimi otroki kot pa z revnimi. Presenetljiva glede na zgornje rezultate se zdi ugotovitev raziskovalk (ibid, 2006, str. 143), da večina učiteljev ne vidi razlik pri sodelovanju z revnimi oz. bogatimi otroki, namreč pravijo, da z obojimi delajo enako in ne znižujejo kriterijev. Skoraj polovica anketiranih učiteljev meni, da imajo bogati starši previsoka pričakovanja do svojih otrok, revni starši imajo po njihovem mnenju sicer nižja pričakovanja, vendar hkrati tudi najmanj pripisujejo krivdo za neuspeh učiteljem (Peček in Lesar, 2006, str. 144).

Predmetni učitelji o vključevanju učencev v razred

Predmetni učitelji opažajo podobne značilnosti vključevanja kot razredni učitelji, saj pravijo, da so učenci bogatih staršev pri vključevanju v razred najbolj odvisni sami od sebe in hkrati najmanj pripomorejo k vzgoji tolerantnosti in solidarnosti (Peček in Lesar, 2006, str. 145).

Avtorici Peček in Lesar (2006, str. 153) z rezultati raziskave povzemata, da se učitelji čutijo bolj sposobne za poučevanje in vzgajanje bogatih otrok, da imajo starši bogatih otrok večinoma previsoka pričakovanja glede učnega uspeha, otroke v procesu vzgoje in izobraževanja spodbujajo, vendar tudi večkrat razloge za neuspeh pripišejo učitelju. Medtem ko o revnih učencih poročata, da vključitev v razred ni toliko odvisna od njih samih in da zato pripomorejo k vzgoji za tolerantnost in solidarnost vseh učencev.

Učenci z višjim socialno-ekonomskim statusom so pogosto bolj akademsko usmerjeni in bolj šolsko uspešni. Eden izmed razlogov za večji uspeh učencev z višjim socialno-ekonomskim statusom naj bi bil v dostopu do izobraževalnih potrebščin – učenci z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo manj materialnih potrebščin (manj knjig in izobraževalnih igrač) kot tudi jezikovne podlage. Vse to vpliva na odnos z učitelji (Peček in Lesar, 2006; Vranješević, 2019). Prav tako avtorji Veland, Midthassel, Idsoe (2009) pravijo, da starši iz delavskega razreda šolo večkrat doživljajo z občutkom ločenosti, saj menijo, da so učitelji odgovorni za izobraževanje otrok, medtem ko starši srednjega razreda odgovornost vidijo tako v učiteljih kot v njih samih in odnos med domom iz šole doživljajo bolj vzajemno ter kritično. Čeprav so

otroci iz manj ugodnih socialnih in ekonomskih okolij pogosto prikrajšani z vidika materialnih dobrin in podpore, kar ima učinek na otrokov razvoj ter učni uspeh (Mlekuž, Veldin, Haugas, 2018), je prav izobraževanje tisto, ki ima ključno vlogo pri blaženju kroga revščine, saj pozitivno vpliva na vidike otrokovega razvoja in blaginje (Vranješević, 2019). Učitelji kot posamezniki, ki z učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij preživijo največ časa, nosijo vlogo določanja končnega rezultata izobraževalnega procesa (prav tam, 2019). Njihova vloga je pomembna, namreč s pristopi in metodami poučevanja vplivajo na dosežke učencev, na njihovo socialno vključenost in na blaženje učinkov revščine.

1.3.2 Odnos z vrstniki v šolskem okolju in socializacija

Šola predstavlja prostor, kjer poleg procesa učenja in formalne aktivnosti potekajo kontinuirane interakcije, prek katerih se oblikujejo socialne skupine. Zato šolo dojemamo kot pomembno socialno okolje (Peklaj in Pečjak, 2015), kjer se učenec uči socialnega vedenja (Košir, 2013). V procesu socializacije je pomembno zaznavanje šole kot prenašalke znanja in hkrati posrednice norm in vrednot (Počkar, 2011, str. 71).

Primarna socializacija, ki se dogaja že od rojstva, je pomembna za nadaljnji vstop v proces sekundarne socializacije. V času primarnega socializiranja se posameznik uči načinov vedenja in razvija posamezne lastnosti. Medtem ko se v šolskem okolju odvija predvsem sekundarna socializacija. V tem okolju spoznava in prevzema številne nove vloge, srečuje se z različnimi družbenimi svetovi, jih med seboj primerja in si začne tudi sam izbirati, v kateri »svet« spada (Počkar, 2011). Spoznavanje zahtev, pričakovanj in izkušenj ob vstopu v šolo ter v samem času šolanja zna biti za otroka zapleteno in kompleksno (Počkar, 2011). Počkar (2011, str. 55) pravi, da otrok v času procesa vzgoje in izobraževanja preizkuša različne vloge in življenjske sloge, svoje moči in zmožnosti, se srečuje s formalnimi in neformalnimi pravili in pridobiva socialne izkušnje.

Počkar (2011, str. 65) med glavne dejavnike socializacije uvršča družino, skupine vrstnikov, šolo, množične medije, delovno okolje, religiozne skupine, prostčasne skupine ipd. Se pravi, se otrok v osnovni šoli srečuje z veliko izmed naštetih dejavnikov. Skupno šolanje je pogosto vzrok za združevanje v vrstniške skupine, ki jih otroci oblikujejo glede na podobne interese, prepričanja, načine preživljanja časa, položaj družine ipd. (Počkar, 2011). Avtorica (prav tam, 2011) pravi, da je pripadnost vrstniškim skupinam pomembna, namreč otroci prek njih

prejemajo podporo za kasnejšo osamosvojitve, učijo se pogajanja, dobijo možnost primerjave različnih pogledov, učijo se lastnega uveljavljanja, razvijanje socialne identitete in še mnogo drugih procesov.

Kot že omenjeno, na razvoj socialne identitete vplivajo vrstniške skupine, v katere se vključuje posameznik (Peklaj in Pečjak, 2015). Prav tako z interakcijami v vrstniških skupinah posameznik oblikuje socialno vedenje in socialne strukture ter se uči socialnih spretnosti. Socialni odnosi, ki jih učenci oblikujejo v šoli, nimajo zgolj instrumentalne vloge, ampak vplivajo tudi na počutje učencev in potemtakem določajo kvaliteto življenja v šolskem okolju (Košir, 2013). Razredno socialno okolje je eden izmed ključnih dejavnikov za vključenost učenca v šolski sistem (Patrick, Ryan in Kaplan, 2007).

Košir (2013) povzema Baumeisterja in Learyja (1995), ki pravita, da vsi ljudje želijo zadovoljiti potrebo po pripadnosti, zato so usmerjeni k ustvarjanju gostih in stabilnih ter trajnih interakcij.

Weiner (1996, v Košir, 2013) pravi, da so učne in socialne spremenljivke, ki so jih raziskovalci včasih ločevali na dva povsem neodvisna vidika, povezane in sovplivajo. Občutek zavrnjenosti, ki ga doživljajo učenci, ki so socialno izključeni, ter posledično pomanjkanje socialne opore vplivajo na bolj verjeten izpad iz učnega sistema. Prav tako se učenci, ki so bolj uspešni, pogosto povezujejo med seboj in oblikujejo prijateljske odnose. Posamezniki v vrstnikih vidijo model učnega in socialnega vedenja (Košir, 2013). Wentzel (1996, v Košir, 2013, str. 12) učne in socialne spremenljivke povezuje v smiselno povezavo, saj socialna kompetentnost predstavlja osnovo za razvoj učnih kompetenc, ki vodijo v uporabo družbeno pričakovanega vedenja. Obe kompetentnosti tako lahko vzajemno vplivata ali sploh nista vzročno povezani. Patrick, Ryan in Kaplan (2007) ugotavljajo, da dojemanje učenčevega razrednega socialnega okolja, pripadnosti razredu, kohezije, pravičnosti, medsebojnega spoštovanja, podpore učiteljev in vrstnikov pozitivno vpliva na motivacijska prepričanja in vedenjske dosežke.

1.4 Vloga svetovalnega dela pri socialno-ekonomskih stiskah

»Socialno delo v osnovni šoli prispeva pomoč in podporo družinam s številnimi izzivi, ki ne znajo ali ne zmorejo pomagati svojim otrokom, da bi bili uspešni, in ne morejo preprečiti, da neuspeh in revščina ne bi otrok pehala v socialno izključenost« (Čaćinovič Vogrinčič, 2020,

str. 163). Šola predstavlja pomembno vlogo v smislu kompenziranja kognitivnih težav, blaži neugodne psihosocialne učinke in blaži negativne učinke revščine (Mikuš Kos, 2018).

Kot pravi Mikuš Kos (2017), se osnovni pristop soustvarjanja z učenci iz manj spodbudnega socialnega in ekonomskega okolja ne razlikuje od soustvarjanja z ostalimi marginaliziranimi otroki oz. otroki v stiski. Pravi (prav tam, 2017, str. 49), da je potrebno ustvarjanje: »prijazne, podpore in varovalne psihosocialne klime« za vse otroke, vsem nuditi pomoč pri učnih težavah, razvijati prosocialno vedenje in tudi aktivirati vire pomoči, ki bodo blagodejno delovati na otroka, v šoli in v skupnosti. Znotraj šole so lahko viri pomoči podpora in pomoč vrstnikov in strokovnih delavcev, skupnostne vire pa predstavljajo pomoč nevladnih informacij, prostovoljcev ipd. Socialno vključevanje otrok v vrstniške skupine, neformalne in obšolske dejavnosti zaznavamo kot vodilne preventivne ukrepe (Mikuš Kos, 2018).

Pekljaj in Pečjak (2015) menita, da socialna vključenost deluje kot varovalni dejavnik šole pri spopadanju s težavami učenca. Pri socialni vključenosti so zelo pomembni strokovni delavci na šoli. Strokovni delavci imajo poleg naloge poučevanja tudi vlogo iskanja možnosti za vključitev otrok, ki so socialno izključeni. Na socialno vključenost vplivajo tako razredniki kot učitelji na predmetni stopnji, svetovalni delavci ter sošolci (Pekljaj in Pečjak, 2015). Strokovni delavci skupaj z učencem in njegovimi starši soustvarjajo dobre izide in želene rešitve. Pomembno vlogo pri vključevanju učencev v šolsko okolje imajo strokovni delavci, ki podpirajo optimalni razvoj otroka ne glede na socialno okolje, spol, narodno pripadnost, kulturno poreklo ipd. (Programske smernice, 2008). Za zagotavljanje enakopravnosti in pravičnosti v šolskem okolju, ki vplivata na socialno vključenost učencev, morajo biti strokovni delavci občutljivi do drugačnosti, socializacijskih in kulturnih razlik in ob tej občutljivosti pokazati strpnost, razumevanje in toleranco. S takšnim pristopom strokovni delavci pripomorejo k uspešni socialni integraciji učencev (Košak, 2010). Poleg zgoraj omenjenih priporočil za delo strokovnih delavcev pa Medvešek (2006, str. 26) na področju kulturnih vidikov vključevanja poudarja, kako bi bilo potrebno posodobiti vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji. Avtorica predlaga operacionalizacijo večkulturne, večjezične dimenzije vzgojno-izobraževalnega sistema in organizacijo večkulturnega izobraževanja.

Učenci in starši, ki izhajajo iz okolij z nizkim socialno-ekonomskim statusom, se poleg morebitnih učnih težav srečujejo tudi s težavami s plačevanjem šole v naravi, izletov ipd. kar lahko vodi v socialno izključenost (Čaćinovič Vogrinčič, 2020). Čaćinovič Vogrinčič (2020) nalogo socialne delavke v šolski svetovalni službi vidi predvsem v podpori in pomoči učencem

in staršem za uspešno učenje in vključenost v skupnost. Socialna delavka tako poveže vse soudeležene v procesu podpore in pomoči – učenca, učiteljice, starše in skupaj z njimi soustvarja pogoje, kjer lahko učenec napreduje po svoji enkratni poti (prav tam, 2020). Poleg pomoči pri učenju skrbi tudi za finančno podporo pri plačljivih dodatnih dejavnosti, prek katerih je učenec bolj socialno vključen v šolsko okolje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019).

Šolska svetovalna služba ima velik vpliv pri iskanju in nudenju oblik podpore in pomoči staršem in otrokom, ki se srečujejo s socialno-ekonomskimi stiskami. Zaradi socialno-ekonomskih stisk je pogosto ogrožen telesni, osebni in socialni razvoj učenca, kar večja pomembnost vloge sodelovanja svetovalnega delavca z razredniki in drugimi učitelji, starši, vodstvom šole in zunanjimi ustanovami. Skupaj oblikujejo program pomoči učencu, ki ima zaradi nižjega socialno-ekonomskega statusa lahko težave z učenjem. Skupaj sodelujejo v projektih, kjer iščejo in kasneje nudijo podporo za nadaljevanje šolanja ter načrtujejo programe za reševanje finančnih težav (Programske smernice, 2008).

Za uspešno socialno vključevanje učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij pa je potrebno tudi sodelovanje strokovnih delavcev s starši. Tudi starši potrebujejo podporo in pomoč, spoštovanje in razumevanje, ki na njih delujejo motivacijsko. »Čim težje so otrokove domače razmere, tem več morata vlagati v otroka vrtec in šola« (Mikuš Kos, 2018, str. 50).

2. Formulacija problema

Pobuda za raziskavo izhaja iz mojih lastnih opažanj in izkušenj, namreč med izobraževanjem in praktičnim usposabljanjem v šolskem okolju sem zaznala tri vrste diskriminiranosti in izključenosti, ki jih opisujeta Zaviršek in Škerjanc (2000, str. 387): ekonomsko, socialno in kulturno. Skozi prebiranje slovenske literature sem ugotovila, da je veliko literature namenjene preučevanju diskriminacije in izključevanja na podlagi kulturnih dejavnikov, o povezavi socialne vključenosti in socialno-ekonomskih faktorjev pa govori le malo raziskav. V zadnjih mesecih sem prek dela v dnevnem centru še bolj izpostavljena opazovanju razlik med učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij, namreč v dnevni center se vključujejo otroci iz socialno ogroženih družin, večina pa je takšnih, ki živijo na pragu revščine. Uporabniške zgodbe so bile povod za začetek raziskovanja, saj so učenci poročali o socialno-ekonomskem statusu kot povodu za socialno izključevanje. Ekonomska diskriminacija je podlaga tudi za številne druge diskriminacije, ki lahko vodijo v socialno izključenost posameznikov (Zaviršek in Škerjanc, 2000, str. 387).

Revščina in posledično neenakost v Sloveniji nihata. Kot pravi Dragoš (2015), pa je skrb vzbujajoče dejstvo, da se revščina pogloblja. Trenutno pod pragom revščine živi 35.000 otrok, kar je sicer manjše število kot v preteklih letih (SURS, b. d.). Problem je v razumevanju revščine kot opredelitve zgolj v ekonomskem smislu, namreč v tem primeru se programi in politike na podlagi izmerjenega dohodka osredotočajo na izboljšave v zaposlitvenih možnostih ter shemah socialnega varstva. V kolikor se revščino dojema kot socialno prikrajšanost, se pravi tudi kot prikrajšanost družbene pripadnosti, kulturne identitete, spoštovanja, dostojanstva, informacij in izobraževanja, je potrebno fokus usmeriti v spreminjanje družbenega konteksta, ki na tej točki spodbuja neenakost, krivico in zatiranje, moral pa bi spodbujati enake pravice in priložnosti (Vranješević, 2019 v Engle in Black, 2008). Košak (2010) poudarja, da nižji socialno-ekonomski status družine lahko pomeni nespodbudno okolje za šolske dosežke otrok, zato je pomembno, da se strokovni delavci v osnovnih šolah zavedajo, da z metodami in tehnikami vzgoje in izobraževanja lajšajo negativne učinke revščine (Vranješević, 2019). V nespodbudnem okolju pa imajo lahko otroci težave z razvijanjem komunikacijskih spretnosti in socialnim razumevanjem, kar vodi do ovir pri vključevanju med vrstnike. Med opazovanjem razredne dinamike med prakso sem ugotavljala, da so učenci z nižjim socialno-ekonomskim statusom večkrat izpostavljeni zmerjanju in posmehovanju zaradi različnih dejavnikov, tako osebnih značilnosti kot izgleda in materialnega statusa. Ker imajo v primeru razrednega

socialnega vključevanja pomembno vlogo strokovni delavci, ki sodelujejo z učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij, me bo v magistrskem delu zanimal njihov vidik ter njihovo mnenje o lastni vlogi ter deležu pri vključevanju učencev v šolsko okolje.

V magistrskem delu me bo zanimalo, kako pogosto se strokovni delavci srečujejo z učenci, ki izhajajo iz družin z različnim socialno-ekonomskim statusom, kako zaznavajo razlike med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij, kaj so glavni dejavniki socialnega izključevanja v šolskem okolju. Poleg tega bom pozornost posvetila tudi odnosom med učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij ter vprašanju, kako strokovni delavci skrbijo za vključevanje otrok iz različnih socialno-ekonomskih okolij. Zanimalo me bo tudi, kakšni so razlogi za sodelovanje učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij s strokovnimi delavci.

2.1 Raziskovalna vprašanja

R1: Kako pogosto se osnovnošolski strokovni delavci srečujejo z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom?

R2: Na katera področja, po mnenju osnovnošolskih strokovnih delavcev, vpliva socialno-ekonomski status?

R3: Kako strokovni delavci zaznavajo razlike med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij?

R4: Kaj so glavni dejavniki socialnega izključevanja v šolskem okolju (značilnosti otrok ali njihovega okolja, na podlagi katerih so izključeni)?

R5: Kakšni so odnosi med učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij?

R6: Kako učitelji in svetovalni delavci skrbijo za vključevanje otrok iz različnih socialno-ekonomskih okolij?

R7: Kakšni so razlogi za sodelovanje učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij s šolskimi svetovalnimi delavci?

3. Metodologija

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava je kvantitativna, saj sem zbirala številčne podatke o izbrani temi (Mesec, Rape in Rihter, 2009, str. 85). Raziskavo sem opredelila kot deskriptivno, ker je njen namen količinsko opredeliti in oceniti značilnosti pojava, ki ga proučujem, in uporabno, saj bodo podatki uporabni za neposredne potrebe prakse (Mesec, Rape in Rihter, 2009).

Operacionalizacija spremenljivk

Spol nam pove, ali so strokovni delavci, zaposleni na osnovnih šolah moški, ženske ali drugo.

Starost merimo preko indikatorja, ki nam pove, koliko let ima oseba.

Področja, na katera vpliva socialno-ekonomski status, merim z zaznano stopnjo vplivanja. Trditve opisujejo področja splošne razgledanosti, komunikacijskih veščin, socialne vključenosti, koncentracije, vedenjskih težav, čustvene regulacije in drugo. Udeleženci lahko svoje zaznave vplivanja označijo na lestvici s petimi stopnjami, kjer 1 pomeni *sploh ne vpliva*, 5 pa *zelo vpliva*.

Zaznavanje razlik med starši iz različnih SES merimo s spremenljivkama vključenost staršev v šolsko okolje in pričakovanja do otrok.

Spremenljivka dejavniki socialnega izključevanja nam pove, na katerih področjih so učenci najbolj izključeni.

Odnos z vrstniki je spremenljivka, ki nam pove, ali SES vpliva na odnos z vrstniki in kako.

S spremenljivko vključevanje otrok v šolsko okolje merim, kako šolski strokovni delavci zaznavajo vključevanje učencev iz različnih SES.

Pri spremenljivki soočanje s socialno izključenostjo pa me je zanimalo, kako se šolski strokovni delavci soočajo s socialno izključenostjo, kar so udeleženci lahko izrazili na vprašanju odprtega tipa.

Spremenljiva sodelovanje s svetovalno službo nam pove, kakšni so razlogi za sodelovanje učencev z različnim SES s šolskimi svetovalnimi delavci.

Lestvice strinjanja so izražene s petimi stopnjami in imajo naslednje vrednosti: 1 – *popolnoma se strinjam*, 5 – *sploh se ne strinjam*. Lestvice strinjanja sem uporabila pri spremenljivkah vključenost staršev v šolsko okolje in pričakovanja do otrok, dejavniki socialnega izključevanja, odnos z vrstniki, vključenost otrok v šolsko okolje ter sodelovanje s svetovalno službo.

3.2 Merski instrument in viri podatkov

Kot merski instrument sem v raziskavi uporabila strukturirani vprašalnik anonimnega tipa.

Vprašalnik je sestavljen iz sedmih sklopov. V prvem sklopu raziskujem področja, na katere vpliva SES otroka.

Drugi sklop se nanaša na vprašanja o zaznavanju razlik med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij. Razlike bomo merili glede na izražena pričakovanja ter vključenost v šolsko okolje. Pri vsakem so tri vprašanja, na katere strokovni delavci odgovarjajo prek lestvice strinjanja, kjer 1 pomeni sploh ne se strinjam, 5 pa popolnoma se strinjam. Rezultate bom primerjala s pomočjo t-testa.

V tretjem sklopu merimo socialno izključenost. Dejavniki socialnega izključevanja so že dani, strokovni delavci pa odgovarjajo z lestvico strinjanja.

Četrty sklop je namenjen raziskovanju odnosa z vrstniki. V sklopu so tri trditve, na dve trditvi strokovni delavci odgovorijo z lestvico strinjanja, s prvo trditvijo, na katero odgovorijo z DA/NE in pripišejo utemeljitev, pa raziskujem ali SES vpliva na odnos s sovrstniki.

V petem sklopu raziskujem vključevanje v šolsko okolje. Vprašanja sta kvalitativne narave in obe zahtevata besedne odgovore. Prek prvega želim izvedeti, kako se v šoli soočajo s socialno izključenostjo, drugo pa je namenjeno opažanju razlik pri vključevanju učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij.

Z vprašanji v šestem sklopu raziskujem sodelovanje s šolsko svetovalno službo. V sklopu je 5 trditev, kjer strokovni delavci izrazijo strinjanje oz. nestrinjanje z njimi na 5-stopenjski lestvici.

Zadnji sklop vsebuje demografske podatke in ponuja že vnaprej dane odgovore glede spola, starosti in izobrazbe. Anketiranec ima na voljo odgovore, na katere odgovori z lestvico, kjer 1 pomeni sploh ne vpliva, 5 pa zelo vpliva.

Vprašalnik sem formirala sama glede na teoretski del.

3.3 Opredelitev enot raziskovanja

Populacijo predstavljajo strokovni delavci, zaposleni na slovenskih osnovnih šolah v šolskem letu 2022/2023.

Vzorec je neslučajnostni priročni, ker vsaka enota pri izboru ni imela enako možnosti, da pride v vzorec (Mesec, 2017/2018). Raziskavo sem objavila na spletnem portalu Inka, povezavo do vprašalnika sem delila v skupine na spletnih omrežjih in prek Gmaila. Strokovne delavce sem v objavi prosila, da anketo podelijo še s svojimi sodelavci, vendar to še ne pomeni, da bo vsaka enota populacije pri izboru imela enako možnost, da se uvrsti v vzorec (strokovni delavci, ki nimajo Facebook profila in vprašalnik do njih ne bo prišel).

Vprašalnik je v celoti izpolnilo 223 strokovnih delavcev, natančneje učiteljev in svetovalnih delavcev.

3.4 Zbiranje podatkov

V raziskavi sem uporabila metodo zbiranja podatkov (spletno) anketo. Zbiranje podatkov oz. anketiranje sem začela preko povezave, ki sem jo delila v Facebook skupino Učitelji učiteljem in Šolski svetovalni delavci osnovnih šol z roko v roki, prav tako pa sem na 300 naključnih slovenskih šol, ki sem jih našla v dokumentu Evidenca zavodov in programov: Seznam osnovnih šol, poslala prošnjo za sodelovanje. Anketa je bila aktivna v časovnem obdobju med 7. 11. 2022 in 25. 11. 2022. Podatke, ki sem jih pridobila, sem kasneje izvozila v Excelovo datoteko in jih zapisala v Wordov dokument. Ankete so bile anonimne.

3.5 Obdelava in analiza podatkov

Rezultate kvantitativnega raziskovanja, ki sem jih pridobila preko spletne strani lka, sem zapisala v tabelo in jih kvantitativno obdelala s pomočjo računalniškega programa Excel. V omenjenem programu sem izračunala frekvence in odstotke, s pomočjo katerih sem oblikovala rezultate. Za boljšo preglednost sem podatke ponazorila tudi z grafičnimi prikazi v Wordu. Razlike sem preverjala v programu R studio, z računanjem t-testov.

4. Rezultati

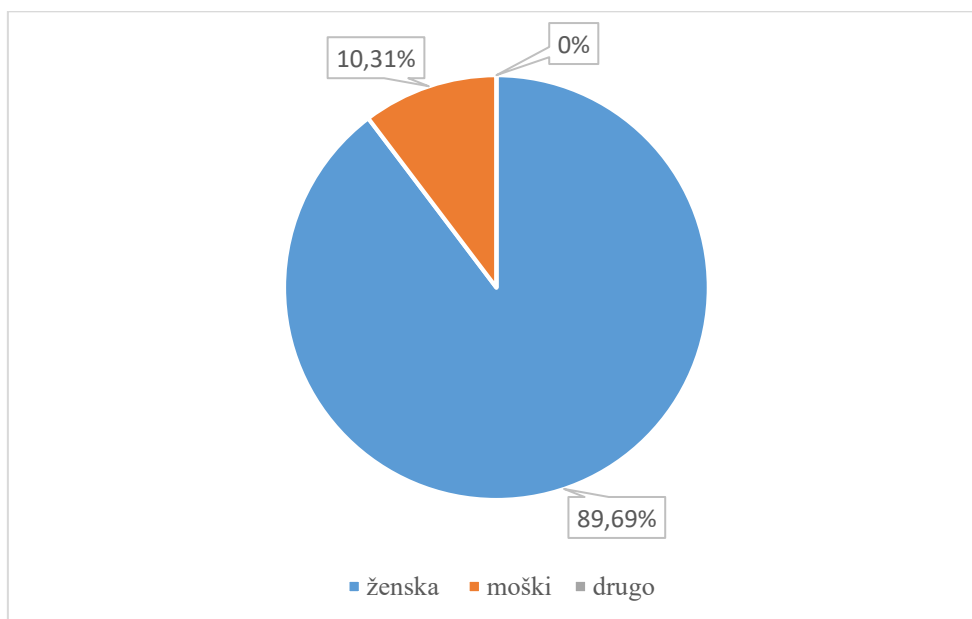
V nadaljevanju bom strnila rezultate, izvedene raziskave na vzorcu 223 strokovnih delavcev, zaposlenih na slovenskih osnovnih šolah. Podatke sem pridobila s pomočjo spletne ankete, oblikovane na spletnem portalu Ika v obdobju med 7. in 25. novembrom 2022.

Splošni podatki

Spol

V moji raziskavi je sodelovalo 200 oseb ženskega spola, kar je 89,69 % celotnega vzorca, in 23 oseb moškega spola, kar predstavlja 10,31 % vzorca. Možnosti drugo ni izbral nihče.

Graf 1: Porazdelitev vprašanih strokovnih delavcev glede na spol

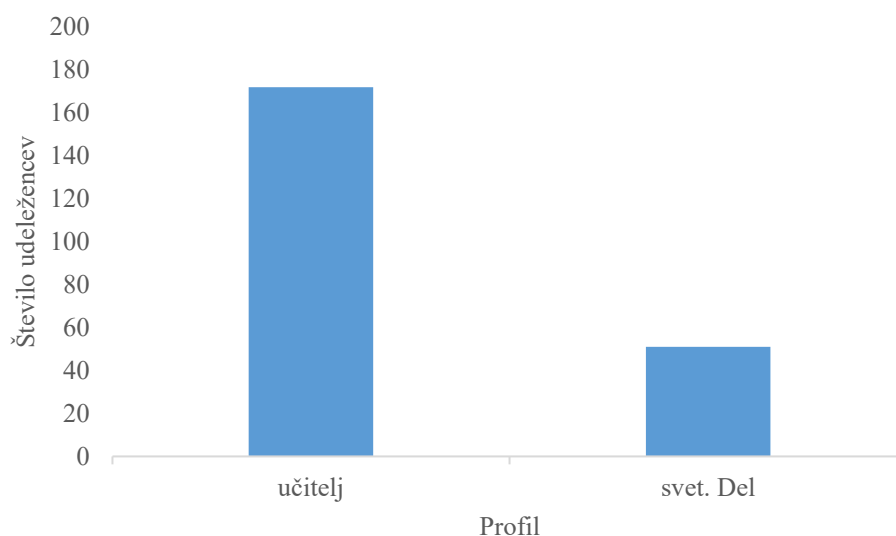


Profil

Glede na poklicni profil so v moji raziskavi večinoma sodelovali učitelji, in sicer 172 (77,13 %). 51 udeležencev raziskave je predstavljajo svetovalne delavce (22,87 %).¹

¹ Zaradi enovitejšega zapisa v nadaljevanju za poimenovanje zaposlenih na področju šolstva uporabljam zgolj izraz učitelj ali svetovalni delavec, s katerim merim tako na ženske kot moške.

Graf 2: Porazdelitev vprašanih strokovnih delavcev glede na poklicni profil

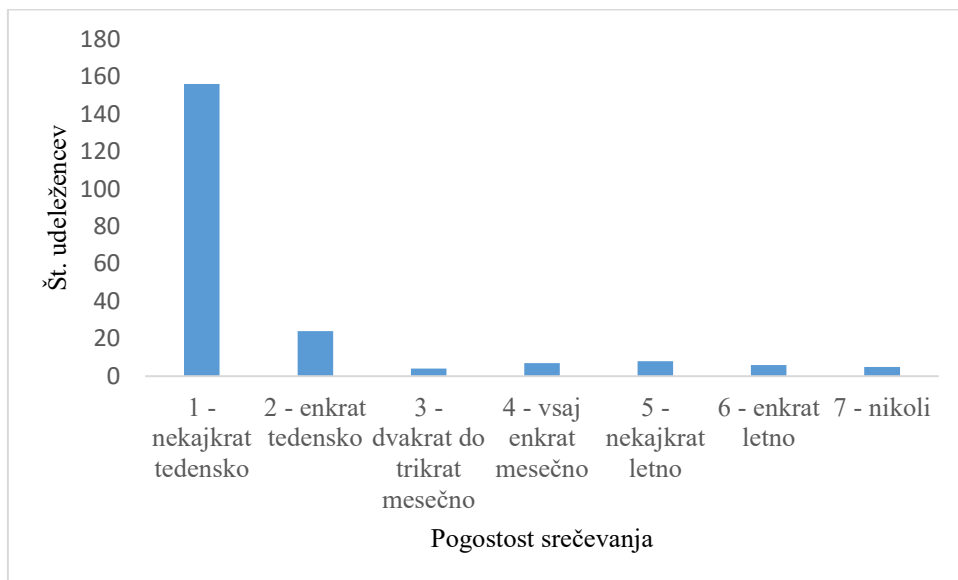


Delovna doba

Na vprašalnik so odgovorili učitelji in svetovalni delavci s povprečno delovno dobo 15,94 let. Delovna doba udeležencev se je razprostirala od 0 do 40 let (SD je 11,55).

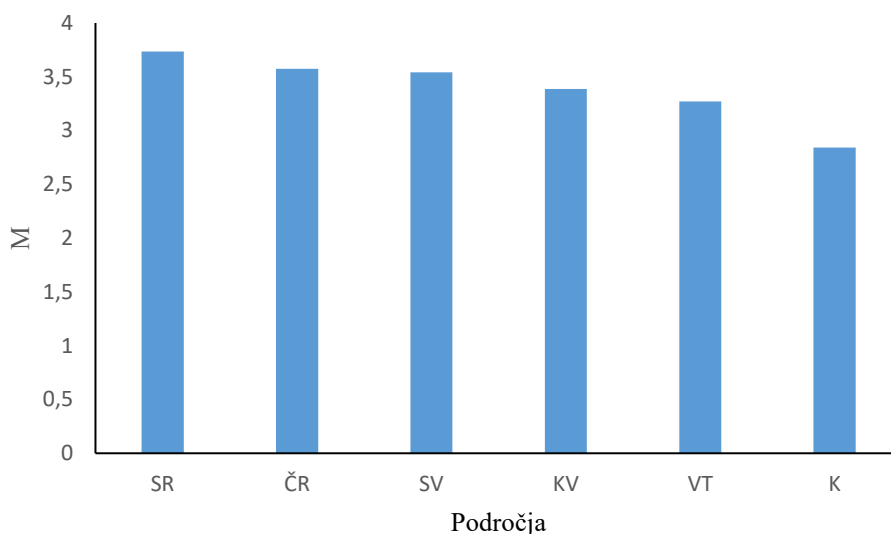
Prvi sklop vprašalnika je bil namenjen raziskovanju področij, na katera po mnenju anketirancev vpliva socialno-ekonomski status. Prvo vprašanje sklopa je anketirance spraševalo o pogostosti oz. nepogostosti srečevanja z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Udeleženci so izbirali med odgovori na lestvici med 1, ki je pomenilo večkrat tedensko, in 8, ki je pomenilo, da se z otroci z nizkim SES ne srečujejo nikoli. Najpogostejši odgovor je bil *nekajkrat tedensko* (69,96 %), sledil je odgovor *enkrat tedensko* (10,76 %). Nekaj več kot trije odstotki vzorca se z učenci z nizkim SES srečujejo *vsaj enkrat letno* (3,14 %) in *nekajkrat letno* (3,59 %). Najmanj udeležencev se je odločilo za odgovor *enkrat letno* (2,6 %) in *nikoli* (2,24 %). Kar nekaj anketiranih strokovnih delavcev je na vprašanje odgovorilo z odgovorom *Drugo*, kjer so pripisali, da imajo stik u učenci z nizkim socialno-ekonomskim statusom vsakodnevno.

Graf 3: Pogostost srečevanja strokovnih delavcev z učenci z nizkim socialno-ekonomskim statusom



V drugem delu sklopa vprašanj so udeleženci izražali stopnjo strinjanja s trditvami med 1 (sploh ne vpliva) in 5 (popolnoma vpliva). Izražali so njihovo zaznavanje vpliva SES na naslednja področja: splošna razgledanost, komunikacijske veščine, socialna vključenost, koncentracija, vedenjske težave in čustveno regulacija. Imeli so možnost pripisati tudi druga področja, v kolikor niso bila navedena. Kot vidimo z Grafa 4, večina udeležencev največji vpliv zaznava pri področju splošna razgledanost, najmanjši pa pri področju komunikacije. Kot ostale možne odgovore, kjer zaznavajo vpliv socialno-ekonomskega statusa učenca, so udeleženci navajali tudi samostojnost, upoštevanje šolskih pravil ter samopodobo.

Graf 4: Zaznavanje področij, na katere vpliva socialno-ekonomski status



Opombe 1: SR = splošna razgledanost, ČR = čustvena regulacija, SV = socialna vključenost, KV = komunikacijske veščine, VT = vedenjske težave, K = koncentracija

Drugi sklop vprašalnika se nanaša na vprašanja o zaznavanju razlik med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij. Najprej sem raziskovala razlike glede pričakovanj staršev do otrok z visokim in nizkim SES. Vprašanje je zajemalo štiri trditve, na katere so strokovni delavci odgovarjali z lestvico strinjanja oz. nestrinjanja, kjer je 1 pomenilo *sploh se ne strinjam*, 5 pa *popolnoma se strinjam*. Drugo vprašanje, s katerim sem raziskovala zaznane razlike glede vključenosti staršev z nizkim in visokim SES v šolsko okolje, je zajemalo dve trditvi, na kateri so strokovni delavci ponovno odgovarjali z lestvico strinjanja.

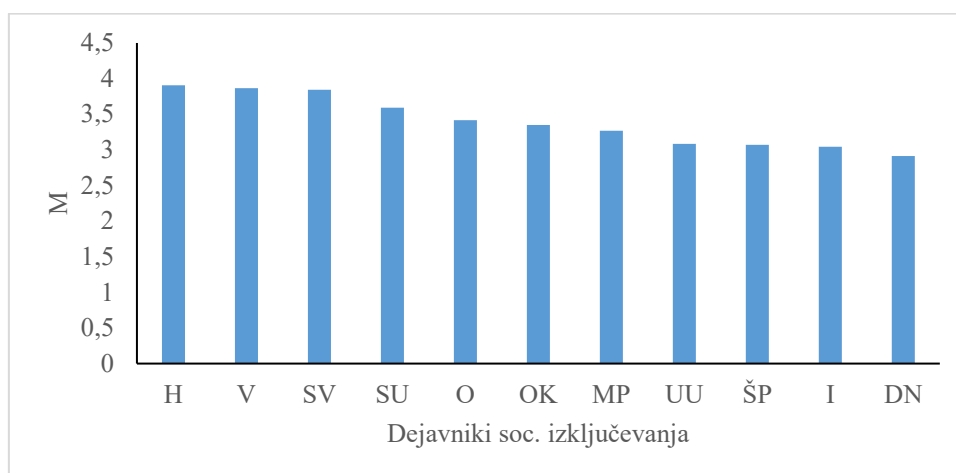
Rezultati analize s pomočjo t-testa so pokazali statistično pomembne razlike glede pričakovanj ($t = 15,91$, $p < 0,001$) med dosežki na lestvici med starši z visokim ($M = 15,32$, $SD = 3,35$) in nizkim SES ($M = 10,75$, $SD = 2,68$). Prav tako so starši z visokim SES imeli pomembno višje ocene ($M = 6,61$, $SD = 1,79$) glede njihove vključenosti v šolsko okolje, v primerjavi s starši z nizkim SES ($M = 5,20$, $SD = 1,62$), kar se je pokazalo kot statistično pomembna razlika ($t = 8,73$, $p < 0,001$). To pomeni, da po mnenju učiteljev in svetovalnih delavcev starši otrok z višjim socialno-ekonomski statusom bolj spodbudno delujejo na uspešnost otroka, imajo višje cilje glede stopnje dosežene izobrazbe, glede učnega uspeha in družbeno pričakovanega vedenja, medtem ko so bile povprečne vrednosti rezultatov pri starših z nizkim SES znatno nižje. Prav tako so učitelji in svetovalni delavci zaznavali, da se starši otrok z visokim SES pogosteje udeležujejo govorilnih ur in pogosteje komunicirajo z učitelji.

Tabela 1: Razlike med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij

	Nizek SES		Visok SES		t-test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Pričakovanja staršev do otrok	10,75	2,68	15,32	3,35	15,91	<0,001
Vključenost staršev v šolsko okolje	5,20	1,62	6,61	1,79	8,73	<0,001
Vključenost otrok v šolsko okolje	6,25	1,27	7,36	1,57	8,22	<0,001
Sodelovanje s svetovalno službo	16,71	3,3	14,28	3,56	7,48	<0,001

V tretjem sklopu sem merila dejavnike socialnega izključevanja otrok v šolskem okolju. Kot je razvidno z grafa (glej Graf 5), so se povprečne vrednosti odgovorov gibale med vrednostjo 2 in 4, kjer je 1 pomenilo *sploh se ne strinjam*, 5 pa *popolnoma se strinjam*. Največ udeležencev raziskave je ocenilo, da je dejavnik socialnega izključevanja higiena, kjer je bil povprečen odgovor 3,91, tik za njim pa sta bila vedenje in socialne veščine. Medtem ko so anketirani ocenjevali, da je dejavnik, ki najmanj vpliva na socialno izključenost, delovne navade, kjer je bila povprečna vrednost odgovorov 2,91. Kot *Drugo* so nekateri pripisali, da je dejavnik izključevanja tudi služba staršev, nacionalnost ter razgledanost. Ostali dejavniki: oblačila, okolje, v katerem živijo, materialno premoženje, učna uspešnost, šolske potrebščine in inteligentnost so bili enakomerno razpršeni. Zanimivo se zdi, da npr. splošna urejenost, oblačila, materialno premoženje niso dosegali višjih rezultatov glede na rezultate raziskave, ki jih bom navedla v nadaljevanju, kjer so učitelji in svetovalni delavci navajali, da vrstniki revnejše učence iz družbe izključujejo ravno zaradi materialnih dobrin.

Graf 5: Zaznani dejavniki socialnega izključevanja



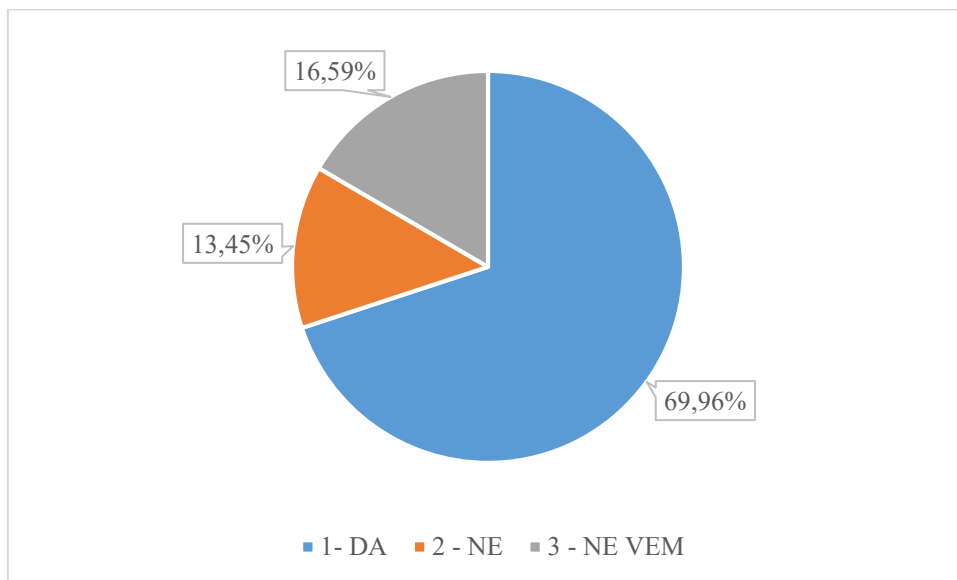
Opomba 1: H = higiena, V = vedenje, SV = socialne veščine, SU = splošna urejenost, O = oblačila, OK = okolje, v katerem živijo, MP = materialno premoženje, UU = učna uspešnost, ŠP = šolske potrebščine, I = inteligentnost, DN = delovne navade

Večina strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, je na vprašanje o socialni izključenosti učencev zaradi socialno-ekonomskega statusa odgovorilo pritrdilno, in sicer 69,96 %. Nekaj udeleženi se glede odgovora ni moglo opredeliti (16,59 %) ali pa so odgovorili nikalno (13,45 %). Kot utemeljitev je večina pripisala manko materialnih potrebščin, zaradi katerih učenci z višjim SES izključujejo učence z nižjim SES (*Otroci se pogovarjajo o znamkah oblačil, o zmogljivosti telefonov ... Če tega ne dosežeš, te izločijo – še posebej v večjih mestih; Otroci staršev z višjim statusom imajo pogosto veliko več materialnih dobrin in že na ta način zavedno ali ne izključujejo otroke z nižjim statusom. Bogatejši lahko svojim otrokom omogočijo veliko plačljivih dejavnosti, katerih revnejši svojim ne morejo. Tako prihaja do izključevanja tudi zaradi različnih interesov ... Veliko je dejavnikov, ki so povezani z izključevanjem zaradi socialno-ekonomskega statusa*), in higiene (*/.../ ampak, če so neurejeni, smrdijo po tobaku, slabo oblečeni /.../*). Pogosti so bili tudi odgovori, kjer so udeleženi pojasnili, da se otroci z nižjim SES večkrat sami izključujejo, saj ne čutijo pripadnosti razredu (*/.../Včasih se otroci nižjega statusa sami izključijo, ker mislijo, da so slabši, če nimajo nekaterih dobrin, ki jih imajo drugi*).

Osebe, ki so se odločile za nikalen odgovor, so kot utemeljitev pripisale, da otroke takšnega izključevanja učijo starši in da se v šolskem prostoru ne bi smelo dogajati, saj so kot učitelji oz. svetovalni delavci zaposleni, da preprečujejo tovrstne pojave (*Otroci ne izključujejo zaradi takega statusa, medtem ko starši jih nagovarjajo k temu; Ne, ker je to naloga nas učiteljev in ostalih odraslih, da to preprečimo*). Prav tako so pojasnili, da je socialno-ekonomski status

povezan tudi z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na socialno izključenost (higiena, socialne veščine ipd.) in menijo, da zgolj zaradi statusa otroci niso izključeni.

Graf 6: Mnenje o socialni izključenosti zaradi socialno-ekonomskega statusa



V četrtem sklopu sem raziskovala odnos otrok z vrstniki. Izmed 223 sodelujočih strokovnih delavcev jih je 142 (63,68 %) mnenja, da socialno-ekonomski status vpliva na odnos z vrstniki.

Medtem ko je delež odgovora *ne* in *ne vem* precej podoben. 39 (17,49 %) udeležencev meni, da SES ne vpliva na odnos z vrstniki, 42 (18,83 %) pa jih ostaja neopredeljenih. Približno pol udeležencev (119) je svoj odgovor utemeljilo.

Strokovni delavci, ki menijo, da SES vpliva na odnos z vrstniki, so se za ta odgovor odločili predvsem, ker po njihovem mnenju SES vpliva na razvoj socialnih veščin in spretnosti, imajo pogosto manjvrednosti kompleks, nižjo samozavest, kar vpliva na odnos z vrstniki (*Da, ker lahko vpliva na soc. veščine in spretnosti, te pa na odnos z vrstniki; Imajo pogosto manjvrednostni kompleks, nižjo samozavest, oz. jim manjka veščin, da vzpostavijo zdrav odnos s sovrstniki*). V kar nekaj odgovorih pa je bila omenjena posebna specifika odnosa, ki ga lahko razvijejo otroci z nižjim SES do ostalih otrok (*Učenci, ki jih zaradi tega izločijo, zelo težko najdejo prijatelje, velikokrat poskušajo dobiti prijatelje s podkupovanjem (posameznikom dajejo vse, kar imajo) ali pa jih brezpogojno ubogajo*).

Odgovori, s katerimi so strokovni delavci utemeljili nikalen odziv, so bili predvsem povezani z karakteristikami in osebnostmi značilnostmi otroka (*V kolikor je učenec učno uspešen in vedenjsko (celo) vzor ostalim, socialno ekonomski status ne vpliva na odnose z vrstniki*).

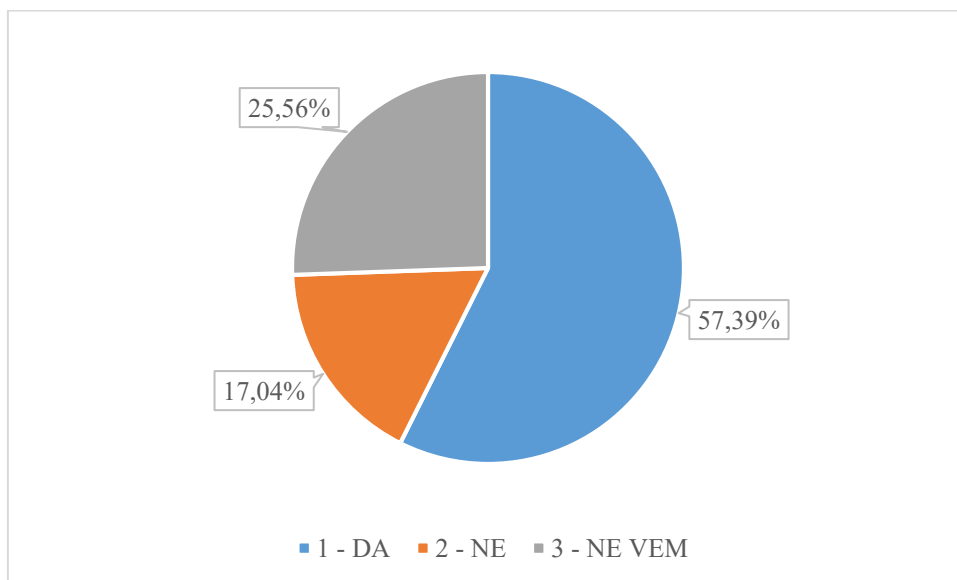
Pri naslednjem vprašanju v tem sklopu so me zanimala razlike med socialno vključenostjo otrok z nizkim SES in otrok z visokim SES. Udeleženi so odgovarjali na štiri trditve z odgovori med 1 in 5. Rezultati (glej Tabela 1) so pokazali statistično pomembne razlike ($t = 8,22$, $p < 0,001$), namreč otroci z visokim SES so imeli pomembno višje ocene ($M = 7,36$, $SD = 1,57$) v primerjavi z otroci z nizkim SES ($M = 6,25$, $SD = 1,27$).

Peti sklop je bil namenjen raziskovanju vključevanja v šolsko okolje. Vprašanje o primerih dobre prakse pri srečevanju s socialno izključenostjo je bilo kvalitativne narave. Večina udeležencev je odgovorila, da preventivno delujejo v primerih socialne izključenosti, namreč skrbijo, da imajo redno pogovore o omenjeni tematiki, socialne igre, socialne delavnice, veliko se jih ravna tudi po priročniku za mladostnice in mladostnike *To sem jaz (Imamo delavnice na temo prijateljstva, spoštovanja, poznavanje dobrih lastnosti pri sočloveku (npr. po priročniku To sem jaz); pri pouku spodbujamo sodelovalno učenje in sodelovanje, v podaljšanem bivanju spodbujamo skupno igranje, pripravljamo skupne igre ipd.)*. Velik delež učiteljev je v svojem odgovoru omenil, da podpora in pomoč v situacijah socialne izključenosti zaradi socialno-ekonomskega statusa poiščejo pri svetovalni delavki (*Ko razrednik opazi primer, poskuša najprej sam sanirati stanje. A večina nima znanja in dobrih pristopov, orodij. Zato poiščejo pomoč pri svetovalni službi. V razredu izvedemo primerno anketo o počutji iz katerega potegnemo podatke o povezavah v razredu (sociogram). Glede na to izdelamo načrt in temu v razredu posvetimo vsaj 4x po dve šolski uri. Delamo interaktivno, razvijamo socialne in čustvene kompetence, morda odgovornost za svoje vedenje. Po navadi smo uspešni.*). Strokovni delavci večkrat prebirajo literarna dela in prek njih odprejo prostor za pogovor o vključevanju (*Z veliko pogovora z vsemi učenci, predstavim jim, da ni pomemben zunanji izgled. Preberem jim Smetiščnega muca, iz katerega potem tudi vodim pogovor*), pri tem pa je pomembno tudi aktivno sodelovanje strokovnih delavcev (*Aktivno sodelovanje socialne delavke. Aktivno državljanstvo v okviru katerega na šolo povabimo ljudi, ki so na lastni koži občutili izključenost. Njihove besede in izkušnje se otrok veliko bolj dotaknejo*). Z učenci iz socialno šibkih družin, ki so večkrat izključeni, strokovni delavci veliko sodelujejo tudi individualno, kjer jih opolnomočijo in nudijo učno pomoč (*Opolnomočimo učence, ki prihajajo iz socialno šibkih družin, dop/dod pouk, individualno delo v OPB, spodbujanje k prinašanju zvezkov*). Predvsem svetovalni delavci pa so odgovarjali, da za vključenost otrok skrbijo tudi na način subvencioniranja prehrane, izletov in oskrbo s potrebnimi učnimi pripomočki (*Zagotovili smo jim brezplačne učne pripomočke, ker smo se prijavi v akcijo, preko katere so prejeli brezplačna učna gradiva. Nadarjenim otrokom iz Fundacije ROK – Razširimo otrokom krila*

predstavimo možnost državnih štipendij ob prehodu v SŠ. Imajo subvencionirane obroke v šoli, subvencionirano šolo v naravi. Včasih zagotovimo tudi sredstva iz šolskega sklada, če se kak otrok ne more udeležiti npr. kakšne predstave, tabora ipd.).

Pričakovano glede na prejšnje vprašanje je večina (57,39 %) strokovnih delavcev izpostavila, da opazajo razlike pri vključevanju med učenci iz različnih socialno-ekonomskih okolij. Veliko manjši delež teh razlik ne zaznava (25,56 %) ali ostaja neopredeljen (17,04 %). Večina odgovorov je poudarjala težave pri socialnem vključevanju otrok iz nižjim socialno-ekonomskih okolij, kjer so po njihovem mnenju otroci bolj zadržani in tihi oz. po drugi strani izstopajo z družbeno neprimernim vedenjem ter doživljajo manjvrednostne komplekse (*Imajo manjvrednostne komplekse ali pa izstopajo z negativnim vedenjem, da prikrijejo svojo stisko*). Tako strokovni delavci z vidika razlik v vključevanju opazajo razliko predvsem v namenjanju več pozornosti otrokom z nizkim SES pri vključevanju zaradi veliko primerov diskriminacije iz poskusov socialne izključenosti (*Kadar učenci prihajajo iz izredno slabih razmer, je potrebno več truda in pozornosti odraslih, da pomagamo otroku, da ga vrstniki sprejmejo*).

Graf 7: Prikaz rezultatov odgovorov na vprašanje: »Ali opazate razlike pri vključevanju učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij?«

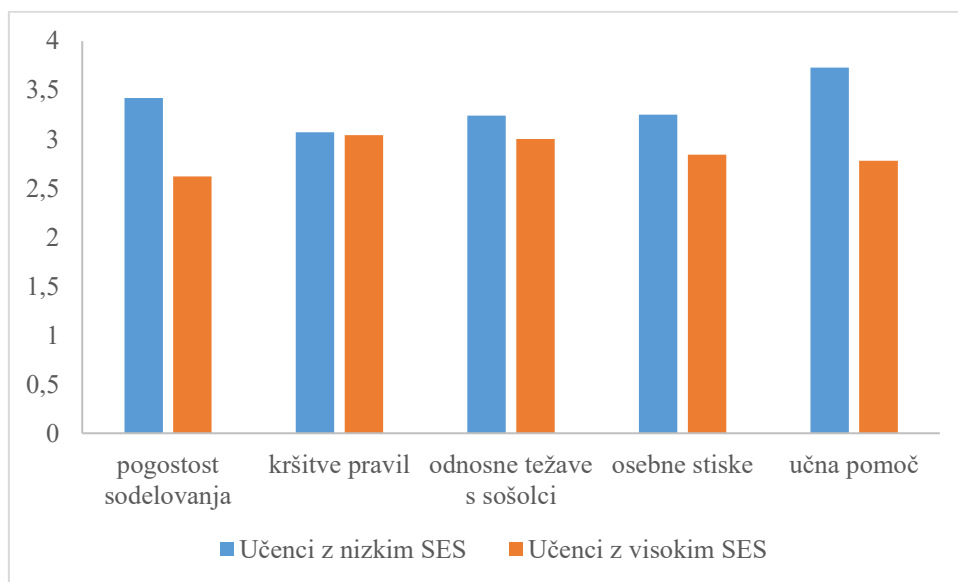


V šestem sklopu me je zanimalo sodelovanje učencev z nizkim ali visokim SES s svetovalno službo.

Rezultati (glej Tabelo 1) med zaznavami strokovnih delavcev o sodelovanju otrok z nizkim in visokim SES so ponovno pokazali statistično pomembne razlike ($t = 7,48$, $p < 0,001$), namreč učenci z nizkim SES so imeli pomembno višje ocene ($M = 16,71$, $SD = 3,30$) v primerjavi z učenci z visokim SES ($M = 14,28$, $SD = 3,56$).

Kot je razvidno z Grafa 8, strokovni delavci zaznavajo, da učenci z nizkim SES pogosteje sodelujejo s svetovalno službo kot učenci z visokim SES. Predvsem opazna razlika je bila pri sodelovanju zaradi učne pomoči, namreč strokovni delavci ocenjujejo, da so učenci z nizkim SES pogosteje v stiku s svetovalnimi delavci ravno zaradi učne pomoči, v primerjavi z učenci z visokim SES. Zanimivo se mi zdi izpostaviti mnenje svetovalne delavke, ki je ob koncu vprašalnika zapisala: »Kar se tiče stikov s svetovalno službo, so lahko le-ti pogostejši za učence z nižjim ekonomskim statusom tudi zato, ker potrebujejo denarno pomoč, ne samo zaradi neumnosti, ki jih (morda) delajo v razredu. Tisti z višjim ekonomskim statusom pa so lahko pogosti obiskovalci svetovalne službe iz razloga, da se počutijo boljše in močnejše od ostalih, ker so starši premožni.«

Graf 8: Zaznane razlike med sodelovanjem učencev z nizkim in visokim SES s svetovalno službo



5. Razprava

Srečevanje strokovnih delavcev z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom

V magistrskem delu me je zanimalo, kako pogosto se strokovni delavci, zaposleni na slovenskih osnovnih šolah, srečujejo z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Na podlagi rezultatov raziskave sem ugotovila, da se večina učiteljev in svetovalnih delavcev z učenci z nizkim SES srečuje nekajkrat tedensko, veliko udeleženih pa je pripisalo, da je to populacija otrok, s katero se srečujejo vsakodnevno. Po podatkih iz Surs (b. d.) je bilo v letu 2021/2022 v osnovne šole v Sloveniji vpisanih 195.414 otrok. Otrok, ki živijo pod pragom revščine, ki ga SURS (b. d.) opredeljuje kot »60 % mediane ekvivalentnega razpoložljivega dohodka (po socialnih transferjih) v državi« je bilo po zadnjem podatku, iz leta 2021, 35.000. Skrb vzbujajoče je dejstvo, da pod pragom revščine v Sloveniji živi skoraj vsak 6. otrok, kar pomeni, da so v učni proces v vsakem oddelku, ki praviloma obsega do 28 učencev, vključeni približno štirje otroci, ki imajo nizek socialno-ekonomski status. Čeprav število oseb, ki živijo pod pragom revščine upada (SURS, b. d.), problem dolgotrajne revščine in izpostavljenosti socialni izključenosti zaradi neustrezno oblikovanih programov in sistemov ostaja.

Področja, na katera po mnenju strokovnih delavcev vpliva socialno-ekonomski status

Glede na zaznave številnih avtorjev (Deckers, Falk, Kosse, Schildberh- Hörisch, 2015; Mikuš Kos, 2018, Buckingham, Wheldall, Beaman-Wheldall, 2013; Jensen, 2013), ki pričajo o vplivu socialno-ekonomskega statusa na številke vidike otrokovega življenja, me je v raziskavi zanimalo, katera področja bi izpostavili strokovni delavci, natančneje svetovalni delavci in učitelji, ki v šolskem okolju z učenci preživijo največ časa. Ocenjevali so zaznani vpliv na različna področja, in sicer splošna razgledanost, čustvena regulacija, socialna vključenost navedli pa so tudi samopodobo, upoštevanje šolskih pravil ter samostojnost.

Zaznavanje razlik med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij

V raziskavi me je zanimalo, kako strokovni delavci zaznavajo razlike med starši iz različnih socialno-ekonomskih okolij, namreč avtorji (Mikuš Kos, 2018; Košak Babuder, 2017) zaznavajo razlike že v primarnem razvoju in tudi kasneje, ko otrok vstopi v šolsko okolje. Mikuš Kos (2018) piše o pogostem vplivu nizkega socialno-ekonomskega statusa na pričakovanja staršev glede otrokove izobrazbe, kar so opazili tudi strokovni delavci, ki so

sodelovali v raziskavi. Ocenjevali so statistično pomembne razlike v pričakovanju staršev do svojih otrok, in sicer starši z visokim SES naj bi pogosto imeli višja pričakovanja do svojih otrok v primerjavi s starši z nizkim SES. Strokovni delavci so zaznavali, da imajo starši z nizkim SES pogosto nižja pričakovanja glede dosežene izobrazbe svojih otrok, glede učnega uspeha in družbeno pričakovanega vedenja. Poleg nižjih pričakovanj pa starši pogosto otroku nudijo manj podpore pri učenju in manj motivacije za učenje (Mikuš Kos, 2018), namreč že ob vstopu v šolo otroci z nizkim SES prihajajo manj opremljeni, kajti doma manj berejo in nasploh usvajajo manj znanj in veščin, ki jih potrebujejo za uspešno šolanje in socialno vključenost (Košak Babuder, 2017). Vranjšević (2019) po rezultatih študij ugotavlja tudi razlike med starši z različnim socialno-ekonomskim statusom na področju pozitivnega starševskega vedenja. Pravi (prav tam, 2019), da obstaja povezanost med revščino in stresom staršev, ki se pokaže v omejenem pozitivnem starševskem vedenju, se pravi izražanju topline in odzivnosti ter krepitvi neodzivne, stroge in nedosledne vzgoje. Starši otrok iz manj spodbudnih okolij naj bi se tako na potrebe svojih otrok odzivali manj v primerjavi s starši iz višjih SES.

Statistično pomembne razlike sem ugotovila tudi pri področju vključevanja staršev iz različnih socialno-ekonomskih okolij v šolsko okolje. Strokovni delavci so ocenjevali, da se starši z visokim SES bolj vključujejo v šolsko okolje, in sicer me je v raziskavi zanimala rednost udeleževanja govorilnih ur ter stik z učitelji. Rezultate raziskave potrjuje tudi Mikuš Kos (2018), ki ugotavlja, da starši iz manj spodbudnih okolij pogosto slabše sodelujejo s šolo, razlogov za to pa je več. Avtorica (prav tam, 2018) kot morebitni razlog navaja eksistenčne težave staršev, ki se stiku s šolskim okoljem večkrat izogibajo zaradi straha pred stigmatizacijo in ker iz šolskega okolja prejemajo negativne povratne informacije o učenju in vedenju svojega otroka. Starši se v takšnih situacijah počutijo nemočno, ti občutki pa se poglobljajo, v kolikor je komunikacija strokovnih delavcev do staršev obtožujoča.

Dejavniki socialnega izključevanja v šolskem okolju

Obstaja več dejavnikov socialnega izključevanja v šolskem okolju. Svetovalni delavci in učitelji so prek sodelovanja z učenci opazili, da vrstniki socialno izključuje posameznika predvsem zaradi higiene, otrokovega vedenja in socialnih veščin, kar so vse dejavniki, na katere vpliva nizek socialno-ekonomski status. Iz te ugotovitve bi lahko sklepali, da učenci iz manj spodbudnih socialnih in ekonomskih okolij tvegajo socialno izključenost. Ugotovitve Statističnega urada Republike Slovenije in leta 2021 kažejo, naj bi stopnjo tveganja socialne izključenosti v Sloveniji doživljajo 13,2 % oseb. Delovne navade so dejavnik, za katerega so

strokovni delavci menja, da najmanj vpliva na pojav socialne izključenosti. V šolskem okolju je socialno izključevanje zaradi nizkega socialno-ekonomskega statusa vidno predvsem, ker se učenci zaradi manka materialnih dobrin ne povezujejo z vrstniki oz. se iz družbe samoizolirajo, kar poudarja tudi Mikuš Kos (2018), namreč samoizključevanje je pri otrocih iz manj spodbudnih okolij pogost proces, saj se zaradi drugačnosti pogosto ne počutijo pripadno skupini otrok z višjim SES.

Medvrstniški odnosi in socialna vključenost otrok iz različnih socialno-ekonomskih okolij

Ljudje z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo bolj verjetno manjša in skromnejša omrežja, kar vodi tudi do manjše socialne opore. Revnejši otroci so tako pogosto izpostavljeni skromnejšim socialnim omrežjem zaradi manj razvitih kompetenc, diskriminacije in izključenosti iz medvrstniških skupin (Popit, 2009). Strokovni delavci so opazili vpliv socialno-ekonomskega statusa na odnose v šoli, namreč otroci z nižjim SES pogosto doživljajo manjvrednostni kompleks, slabšo samopodobo in nižjo raven samozavesti. Prav tako so strokovni delavci zaznavali statistično pomembne razlike pri socialnem vključevanju otrok in ocenjevali, da imajo pogosto učenci z višjim SES več prijateljev. Ni pa biti otrok z nižjim SES predpogoj za težje in bolj zahtevno navezovanje socialnih stikov. Kot so utemeljevali strokovni delavci, je lahko otrok zaradi omenjenih okoliščin življenja celo bolj socialno kompetenten kot ostali. Otroci, ki živijo v pomanjkanju, imajo lahko zelo razvite praktične veščine in ostale sposobnosti in talente, ki niso nujno povezani s šolskim uspehom (Mikuš Kos, 2018). Zaradi pogostega preseganja običajnih izkušenj isto starih otrok so revni otroci lahko bolj socialno zreli ali celo bolj prosocialno delujejo (Mikuš Kos, 2018).

Socialno vključevanje otrok in sodelovanje s svetovalno službo

Otroci z nizkim socialno-ekonomskim statusom poleg materialne prikrajšanosti pogosto doživljajo socialno izključenost, imajo manj podpore in pomoči s strani staršev, šibkejšo socialno mrežo in hkrati omejen dostop do oblik pomoči, ki so plačljive (Mikuš Kos, 2018). Glede na ugotovitve, kakšen vpliv ima socialno-ekonomski status na razvoj in socialno vključevanje učencev, imajo pomembno vlogo pri blaženju učinkov revščine strokovni delavci oz. šola, ki otroku za družino predstavlja najpomembnejši življenjski podsistem. Da bi dosegli uspešno socialno vključevanje in lajšanje učinkov revščine, morajo svetovalni delavci in učitelji otroka kontinuirano sodelovati in v proces sodelovanja vključevati tudi otroka (Mikuš Kos, 2018).

Kot pravi Mikuš Kos (2018, str. 48), otroci iz manj spodbudnih socialnih in ekonomskih okolij pogosto doživljajo socialno izključenost na različnih ravneh:

- izključenost glede plačljivih dejavnosti, kot so članarina pri obšolskih dejavnostih, nakup opreme ipd.,
- izključenost v neformalnih družabnih dejavnostih,
- samoizključevanje pri dejavnostih, ki sicer niso plačljive, vendar ne čutijo pripadnost skupini otrok z višjim SES.

Strokovni delavci imajo poleg naloge poučevanja tudi vlogo iskanja možnosti za vključitev otrok, ki so socialno izključeni (Pekljaj in Pečjak, 2015). Po podatkih raziskave se strokovni delavci s socialno izključenostjo ukvarjajo že preventivno z uporabo različnih metod in tehnik. Uporabljajo različne socialne igre, soustvarjajo socialne delavnice, berejo literarna dela, ki nagovarjajo različne stiske, se redno pogovarjajo in sproti rešujejo morebitne probleme. V kolikor se učitelji ne čutijo dovolj opremljeni za socialno vključevanje izključenih učencev, pomoč in podporo najdejo pri svetovalnih delavcih. To poudarja tudi Mikuš Kos (2018), ki pravi, da je pomembno prepoznati potrebo po podpori in pomoči svetovalnega delavca, ki je z usvojenimi znanji opremljen za reševanje socialnih stisk. Včasih je potrebno problem socialnega izključevanja reševati tudi z vključitvijo učenca v specializirano obravnavo, v kolikor vsi sodelujoči ugotovijo, da bi tako dosegli dobrobit otroka. Pomembna se zdi ugotovitev, da učenci z nizkim SES pogosteje sodelujejo s svetovalno službo, vendar strokovni delavci ocenjujejo, da je so obiski bolj pogosti predvsem zaradi potreb po učni pomoči. Že iz letnega poročila o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009 je razvidno, da obstaja povezanost rezultatov nacionalnega preverjanja znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev. Sicer so bili raziskovalci usmerjeni na povezanost rezultatov le pri slovenščini in matematiki, vendar so ugotovili, da so razlike v dosežkih predvsem posledica razlik v okolju, v katerem učenci živijo (Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami, 2009).

Poleg socialne, izobraževalne in psihološke podpore in pomoči je pomemben vidik svetovalnega dela v osnovni šoli tudi omogočanje materialne podpore (Mikuš Kos, 2018). Ugotavljam, da z možnostjo subvencionirane prehrane, izletov in oskrbe s potrebnimi učnimi pripomočki strokovni delavci pripomorejo k veliko večji socialni vključenosti marginaliziranih skupin. Zato se mi zdi pomembno, da so programi in politike, kot piše Vranješević (2019),

usmerjeni na spremembe v celotnem družbenem kontekstu, ki deluje na spodbujanju enakih pravic in priložnosti. Z uvedbo takšnih programov in delovanja bi prišlo do sprememb v priložnostih za vse otroke.

6. Sklepi

- Strokovni delavci, zaposleni na slovenskih osnovnih šolah, se pogosto srečujejo z otroki z nizkim socialno-ekonomskim statusom, kar je pričakovano glede na število otrok v Sloveniji, ki živijo pod pragom revščine.
- Svetovalni delavci in učitelji zaznavajo več področij, na katere vpliva socialno-ekonomski status otrok. Predvsem zaznavajo vpliv SES na področje splošne razgledanosti in samopodobe.
- Svetovalni delavci in učitelji opažajo razlike med starši z nizkim in visokim socialno-ekonomskim statusom. Ugotavljamo, da imajo starši z visokim SES v primerjavi s starši z nizkim višja pričakovanja do svojih otrok in so hkrati bolj vključeni v šolsko okolje.
- Obstaja veliko dejavnikov šolskega izključevanja v šolskem okolju. Strokovni delavci zaznavajo predvsem izključenost zaradi neustrezne higiene otrok, otrokovega vedenja in manj razvitih socialnih veščin.
- Socialno-ekonomski status učinkuje na odnos z vrstniki, namreč otroci z nizkim SES imajo bolj verjetno manjša in skromnejša socialna omrežja in so bolj izpostavljeni diskriminaciji ter izključevanju.
- Učitelji in svetovalni delavci opažajo razlike pri socialnem vključevanju otrok z različnim socialno-ekonomskim statusom; učenci z nizkim SES se večkrat težje socialno vključijo med vrstnike, ni pa to nujno.
- Strokovni delavci se poslužujejo različnih metod in tehnik za uspešno socialno vključevanje otrok (npr. socialne igre, pogovori, preventivne delavnice, sodelovanje s svetovalnimi delavci ipd.).
- Otroci z nizkim SES bolj pogosto sodelujejo s šolskimi svetovalnimi delavci v primerjavi z otroci z višjim SES. Namen sodelovanja je zelo verjetno učna pomoč.

7. Predlogi

- Menim, da bi bilo zanimivo primerjati odgovore svetovalnih delavcev in učiteljev glede na raznoliko doseženo izobrazbo.
- Strokovni delavci so v opisnih odgovorih izpostavljali, da je problematika socialno-ekonomskega statusa in njegovega vpliva na socialno izključenost raznolika glede na velikost mesta, v katerem živijo, in števila učencev na določeni šoli, zato bi bilo smiselno primerjati rezultate med večjimi in manjšimi šolami, saj se po mnenju strokovnih delavcev razlikuje količina dela in posledično tudi čas ter prostor, ki ga lahko namenijo učencem za reševanje stisk.
- Pomembno bi se mi zdelo intervjuvati oz. anketirati tudi ravnatelje šol in raziskati, kako oni doživljajo socialno izključevanje otrok z različnim socialno-ekonomskim statusom in preveriti, kakšne bi bile njihove morebitne izboljšave.
- Predvsem učitelji so navajali, da se s starostjo socialno izključevanje večja, predvsem zaradi večjega zavedanja o posedovanju materialnih dobrin, zato bi bilo podobno raziskavo smiselno izvesti tudi na srednjih šolah.
- Bolj podroben vpogled v problematiko bi lahko pridobila z opravljanjem intervjujev ali mogoče fokusnih skupin in tako spoznala poglobljen pristop in metode reševanja socialne izključenosti na posameznih šolah.
- Z vidika lažjega izpolnjevanja vprašalnika bi bilo smiselno grupirati vse trditve, ki veljajo za učence z nizkim socialno-ekonomskim statusom in učence z visokim socialno-ekonomskim statusom

9. Viri in literatura

APA (b.d.). Socioeconomic status. Pridobljeno 20.11.2022 s <https://www.apa.org/topics/socioeconomic-status>.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Buckingham, J., Wheldall, K. & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57 (3), 190-213.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine; prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2020). Socialno delo v osnovni šoli. Soustvarjanje podpore in pomoči družinam s številnimi izzivi in preprečevanje socialne izključenosti. *Socialno delo*, 59 (2-3), str. 63-176).

Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

De vries, S. & Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

Deckers, T., Falk, A., Kosse, F. & Schildberg-Hörisch, H. (2015). *How Does Socio-Economic Status Shape a Child's Personality?* IZA Discussion Papers, 8977, Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Dragoš, S. (2016). Socialna država in solidarnost. *Teorija in praksa*, 52, posebna, 148-173.

Dragoš, S. (2019). *Enostavna ideja: univerzalni temeljni dohodek*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA Tells Us. *European Educational Research Journal*, 4(3), 181–194.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (ur.) *Inclusive education: World yearbook of education* (str. 36–53). London: Kogan Page.

Eurostat (2022). Living conditions in Europe – poverty and social exclusion. Pridobljeno 20.11.2022 s https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion.

Gillies, C., Super, S., te Molder, H., de Graaf, K., & Wagemakers, A. (2021). Healthy eating strategies for socioeconomically disadvantaged populations: a meta-ethnography. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1).

Hanushek, E. A. (2010). How well do we understand achievement gaps? *Focus*, 27(2), str. 5–12.

Heckmann, F. (2008). Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers: An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network experts. European Commission's Directorate-General for Education and Culture. Pridobljeno 19. 8. 2022 s, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

Humer, Ž. & Kalin, A. (2020). Poročilo o spremljanju revščine in socialne izključenosti v Sloveniji. EAPN Slovenija.

Inštitut Antona Trstenjaka. (2010). Pridobljeno 20. 1. 2022 s <http://www.inst-antontrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1026.html>.

Ivančič, A. (2010). Vključujoč izobraževalni sistem – med normo in prakso. V *Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih*. Ljubljana: Andragoški center RS.

Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. *Faces of Poverty* 70 (8), 24-30.

Joint report on social inclusion 2004 (2004). Brussels: European Commission. Pridobljeno 25.9.2022 s https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf

Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, Posebna izdaja, 2006, 94-106.

- Košak Babuder, M. (2017). Revščina in duševno zdravje otrok. V: Mikuš Kos, A. Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta.
- Košak, A. (2010). Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. Pridobljeno 23. 10. 2021 s <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-26-8/011-019.pdf>
- Košir, K. & Habe, K. (2013). Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Leskošek, V., Petrović Jesenovac B., (ur.): 4. kongres socialnega dela. Od revščine in socialne izključenosti k enakosti, socialni pravičnosti in solidarnosti: zbornik povzetkov. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Marjanovič Umek, L. (2001). Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. Sodobna pedagogika, 3, 30-39.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. Sodobna pedagogika, 57 (123), 124-147.
- Mesec B. (2017/2018). Metodologija raziskovanja v socialnem delu 2: Kvalitativne raziskave. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mesec, B. & Rape, T. (ur.), Rihter, L. (ur). (2009). Načrtovanje raziskave: študijsko gradivo za interno uporabo, Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mikuš Kos, A. (2018). Kaj lahko vrtec in šola storita za zmanjšanje škodljivih posledic revščine za otrokov razvoj in psihosocialno dobrobit. Šolsko svetovalno delo XXII (2), 46-51.
- Mlekuž, A., Veldin, M. & Haugas, S. (2018). Education and Socio-Economic Status – Estonian Case. Network of Education Policy Centers (NEPC): Zagreb.
- Narat, T. (2015). Kakovost življenja revnih otrok v Sloveniji (Doktorska disertacija). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Palomares, S. (2001). Spodbujanje strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Peček, M. & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Pedagoški Inštitut (2016). Rezultati. Pridobljeno 14.9.2022 s <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/iccs/iccs-2016/rezultati/>.
- Peklaj, C. in & Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Počkar, M., Andolšek, S., Popit, T., Barle Lakota, A., (2011). *Uvod v sociologijo*. Ljubljana: DZS.
- Podgornik, N. (2014). *Vloga revščine in socialne izključenosti na pridobivanje izobraževalnih in psihosocialnih kompetenc otroka*. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami (2009). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice (2008). *Svetovalno delo v osnovnih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. (2008). *Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Nacionalna kurikularna komisija.
- SiStat (b.d.). Pridobljeno 25.11.2022 s <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0867606S.px/table/tableViewLayout2/>.
- Šarić, M. (2006). Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja. *Sodobna pedagogika*, 57 (123), 218-230.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Author.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169.

Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsoe, T. (2009). Perceived Socio-Economic Status and Social Inclusion in School: Interactions of Disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 515–531.

Zaviršek, D., in & J. Škerjanc. (2000). Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. *Socialno delo* 39 (6), 387-419.

Zrim Martinjak, N. (2003). Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika*, 54 (5), str. 140-151.

Žakelj, A., Ivanuš Grmek, M. (2011). Rezultati učencev pri nacionalnem preverjanju znanja in socialnokulturno okolje. *Pedagoška obzorja*, 26 (4), str. 4–17

10. Priloge

Pozdravljeni,

sem Nina Renko, študentka magistrskega študija na Fakulteti za socialno delo. Na vas se obračam s prošnjo za pomoč pri izpolnjevanju spletne ankete, ki jo izvajam v sklopu pisanje magistrske naloge z naslovom Socialna vključenost otrok v slovenskih šolah glede na socialno-ekonomski status. V njej raziskujem mnenja učiteljev in svetovalnih delavcev o omenjeni temi, zato mi bo vaše sodelovanje v veliko pomoč. Anketa je anonimna in bo uporabljena izključno v raziskovalne namene.

Za vaše sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem.

Q1 - Kako pogosto se pri delu z učenci srečujete z učenci, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom?

- ☐ nekajkrat tedensko
- ☐ enkrat tedensko
- ☐ dvakrat do trikrat mesečno
- ☐ vsaj enkrat mesečno
- ☐ nekajkrat letno
- ☐ enkrat letno
- ☐ nikoli
- ☐ Drugo:

Q2 - Na katera področja po vašem mnenju vpliva socialno-ekonomski status otroka? Na lestvici od 1 (sploh ne vpliva) do 5 (popolnoma vpliva) ocenite vpliv.

	1 - Sploh ne vpliva	2	3	4	5 - Popolnoma vpliva
splošna razgledanost	☐	☐	☐	☐	☐
komunikacijske veščine	☐	☐	☐	☐	☐
socialna vključenost	☐	☐	☐	☐	☐

koncentracija	☐	☐	☐	☐	☐
vedenjske težave	☐	☐	☐	☐	☐
čustvena regulacija	☐	☐	☐	☐	☐
Drugo:	☐	☐	☐	☐	☐

Q3 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede pričakovanj staršev otrok z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Starši imajo visoke cilje glede stopnje dosežene izobrazbe svojih otrok.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši imajo visoke cilje glede učnega uspeha.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši imajo visoka pričakovanja glede družbeno pričakovanega vedenja.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši spodbudno delujejo na uspešnost otroka.	☐	☐	☐	☐	☐

Q4 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede pričakovanj staršev otrok z visokim socialno-ekonomskim statusom.

1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
-----------------------------	---	---	---	------------------------------

Starši imajo visoke cilje glede stopnje dosežene izobrazbe svojih otrok.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši imajo visoke cilje glede učnega uspeha.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši imajo visoka pričakovanja glede družbeno pričakovanega vedenja.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši spodbudno delujejo na uspešnost otroka.	☐	☐	☐	☐	☐

Q5 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede vključenosti staršev otrok z nizkim socialno-ekonomskim statusom v šolsko okolje.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Starši se redno udeležujejo govorilnih ur.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši pogosto komunicirajo z učitelji.	☐	☐	☐	☐	☐

Q6 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede vključenosti staršev otrok z visokim socialno-ekonomskim statusom v šolsko okolje.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Starši se redno udeležujejo govorilnih ur.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši pogosto komunicirajo z učitelji.	☐	☐	☐	☐	☐

Q7 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, kaj so dejavniki socialnega izključevanja otrok v šolskem okolju.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
splošna urejenost	☐	☐	☐	☐	☐
oblačila	☐	☐	☐	☐	☐
higiena	☐	☐	☐	☐	☐
šolske potreščine	☐	☐	☐	☐	☐
vedenje	☐	☐	☐	☐	☐
inteligentnost	☐	☐	☐	☐	☐
delovne navade	☐	☐	☐	☐	☐
socialne veščine	☐	☐	☐	☐	☐
učna uspešnost	☐	☐	☐	☐	☐
okolje, v katerem živijo	☐	☐	☐	☐	☐
materialno premoženje	☐	☐	☐	☐	☐
Drugo:	☐	☐	☐	☐	☐

Q8 - Ali menite, da so učenci lahko izključeni zaradi socialno-ekonomskega statusa?

- ☐ DA
☐ NE

☐ NE VEM

IF (1) Q8 = [1, 2] (DA)

Q9 - Utemeljite vaš odgovor.

Q10 - Ali menite, da socialno-ekonomski status učenca vpliva na odnos s sovrstniki?

☐ DA

☐ NE

☐ NE VEM

IF (2) Q10 = [1, 2] (DA)

Q11 - Utemeljite vaš odgovor.

Q12 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede socialne vključenosti otrok z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Učenci so v šolsko okolje bolj vključeni in imajo več prijateljev.	☐	☐	☐	☐	☐
Na socialno vključenost posameznikov vplivajo sovrstniki.	☐	☐	☐	☐	☐

Q13 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede socialne vključenosti otrok z visokim socialno-ekonomskim statusom.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Učenci so v šolsko okolje bolj vključeni in imajo več prijateljev.	☐	☐	☐	☐	☐
Na socialno vključenost posameznikov vplivajo sovrstniki.	☐	☐	☐	☐	☐

Q14 - Kako se v vaši šoli soočate s socialno izključenostjo? Opišite primer dobre prakse.

Q15 - Ali opazate razlike pri vključevanju učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij?

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

IF (3) Q15 = [1, 2] (DA)

Q16 - Utemeljite vaš odgovor.

Q17 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede sodelovanja učencev z nizkim socialno-ekonomskim statusom s svetovalno službo.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Učenci pogosto sodelujejo s svetovalno službo.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo odidejo zaradi kršitve pravil šolskega reda ali motenja pouka.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi odnosnih težav s sošolci.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi osebnih stisk.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi učne pomoči.	☐	☐	☐	☐	☐

Q18 - Na lestvici od 1 (Sploh se ne strinjam) do 5 (Popolnoma se strinjam) ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami glede sodelovanja učencev z visokim socialno-ekonomskim statusom s svetovalno službo.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Učenci pogosto sodelujejo s svetovalno službo.	☐	☐	☐	☐	☐

Učenci v svetovalno službo odidejo zaradi kršitve pravil šolskega reda ali motenja pouka.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi odnosnih težav s sošolci.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi osebnih stisk.	☐	☐	☐	☐	☐
Učenci v svetovalno službo pridejo zaradi učne pomoči.	☐	☐	☐	☐	☐
Drugo:	☐	☐	☐	☐	☐

Q19 - Spol

- ☐ Ženska
- ☐ Moški
- ☐ Drugo

Q20 - Zaposlitveni profil:

- ☐ Učitelj/ica
- ☐ Svetovalni delavec/ka

Q21 - Koliko let ste zaposleni kot učitelj/ica oz. svetovalni delavec/ka?
