

Univerza v Ljubljani  
Fakulteta za socialno delo

Aleksandra Marković

# **Perspektiva socialnega delavca v osnovni šoli**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2024



Univerza v Ljubljani  
Fakulteta za socialno delo

Aleksandra Markovič

# **Perspektiva socialnega delavca v osnovni šoli**

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentor: doc. dr. Bernard Jožef Stritih

Ljubljana, 2024



## ZAHVALA

Rada bi se zahvalila mentorju doc. dr. Bernardu Jožefu Stritihu, ki me je zavzeto spodbujal ter s strokovnimi predlogi in smernicami sooblikoval magistrsko nalogo.

Posebna zahvala pa velja socialni delavki na področju skrbi za družine s številnimi izzivi v šolskem prostoru, ki je podarila svoj čas ter delila dragocene izkušnje v dobrobit naše raziskave.

Zahvaljujem se svojemu možu Mihaelu Markoviću, ki me je spodbujal in organizacijsko prispeval pri snovanju magistrske naloge.

Hvala staršema, ki od nekdaj verjameta vame!



## PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

**Ime in priimek:** Aleksandra Marković

**Naslov magistrskega dela:** Perspektiva socialnega delavca v osnovni šoli

**Mentor:** doc. dr. Bernard Jožef Stritih

**Kraj:** Ljubljana

**Leto:** 2024

**Št. strani:** 135

**Št. tabel:** 5

**Št. virov:** 409

**Št. prilog:** 3

**Povzetek:** Zahteve, potrebe in ritem današnjega časa mnogoterim družinam predstavljajo številne izzive, ki se odražajo tako znotraj družinske dinamike kot tudi v družinskih interakcijah, iz slednjega so potrebe otrok in njihovih staršev pogosto nezadovoljene (Čergan Ristić, 2019). S študijo primera smo želeli na podlagi izkušenj socialne delavke v osnovni šoli (v nadaljevanju SD), preveriti (1) dinamiko družine, (2) razumevanje potreb družin s številnimi izzivi (Kodele in Mešl, 2016) in (3) kompleksne psihosocialne izzive (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112), s katerimi se v vsakdanu soočajo. Zaradi tendence izginjanja profila SD v šolskem prostoru smo pri vseh 46 rednih osnovnih šolah Mestne občine Ljubljana preverili (Osnovne šole v Ljubljani, 2023), v kolikšnem deležu je profil SD prisoten. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, zakaj profil SD, ki je bil nekoč del šolske svetovalne službe (v nadaljevanju ŠSS), navkljub nenadomestljivi vlogi prepoznavne in upoštevanja socialnega konteksta svojih uporabnikov (Čačinovič Vogrinčič, 2020), tihoma prehaja na seznam nadstandardnih zaposlitev znotraj osnovnih šol. S teoretičnim pregledom smo želeli dobiti vpogled v zgodovino ŠSS v Sloveniji, koncept šolskega svetovalnega dela in opredelitev socialno – delavnih ravnanj. S kvalitativnim raziskovalnim pristopom in tehniko polstrukturiranega intervjuja smo pri SD (1) raziskali oblike dela v ŠSS, (2) preverili timsko delovanje s pomembnimi deležniki vzgojno – izobraževalnega procesa (Bezić, Rupar in Škarič, 2003), (3) spoznali delovne naloge in odgovornosti SD ter (4) ovire, s katerimi se pri svojem delu sooča, (5) raziskali načine ravnanj, opolnomočenja in podpore SD, ki so potrebni za oblikovanje spodbudnega okolja otrok in njihovih družin na poti do uresničitve zelenih izidov (Constable in Lee, 2015), (6) preverili, kako s strokovnimi znanji za ravnanje in z razumevanjem potreb uporabnikov podporno vpliva tako na mikro kot tudi makro ravni posameznega otroka in družine s številnimi izzivi. Dobljene podatke smo prikazali deskriptivno in v tabelah. Z interpretacijo rezultatov smo poglobili spoznanja o vlogi SD, o konceptu delovnega odnosa pomoči za družine s številnimi izzivi ter o perspektivi SD v osnovni šoli. Naša raziskava potrjuje ugotovitve spoznanj K. Kokol in M. Javornik (2022), zaznati je premik delovanja ŠSS, od pomoči in podpore iz naslova učnih težav, vedenjskih problematik in usmerjanja otrok v ustrezen program izobraževanja, k porastu anksioznosti, depresij, samomorilnega vedenja, samopoškodovanja in administrativne obremenitve ŠSS. G. Čačinovič Vogrinčič (2020, 163) v longitudinalni študiji podaja ugotovitve, da obstoječe oblike pomoči na šolah za otroke številnimi izzivi niso dovolj učinkovite, saj manjka prisotnost SD. Slednji 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. Z rezultati raziskave želimo predlagati spremembo paradigme, ki jo v procese pomoči prinaša SD. Družbo želimo seznaniti s potrebo in nenazadnje perspektivo po vključenosti SD v tim ŠSS, da bo s svojim poznavanjem zakonitosti družinske dinamike in družinsko psiholoških znanj lahko prispeval k več razvidnosti in mobilizacije otroka in njegove družine v izvirnem delovnem projektu pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 115).

**Ključne besede:** socialni delavec, svetovalna služba, osnovna šola, izzivi, potrebe, perspektiva.



## INFORMATION ON THE MASTER'S THESIS

**Name and surname:** Aleksandra Marković

**Title of the master's thesis:** The Perspective of a Social Worker in Elementary School

**Supervisor:** doc. dr. Bernard Jožef Stritih

**City:** Ljubljana

**Year:** 2024

**No. pages:** 135

**No. tables:** 5

**No. sources:** 409

**No. attachments:** 3

**Abstract:** The demands, needs, and pace of today's life present numerous challenges for many families, manifesting within both family dynamics and interactions. Out of these, the needs of children and their parents often remain unfulfilled (Čergan Ristić, 2019). Through a case study grounded in the experience of a social worker in elementary school (hereinafter SD), our objective was to investigate (1) family dynamics, (2) understanding the needs of families facing diverse challenges (Kodele and Mešl, 2016), and (3) the intricate psychosocial challenges they grapple with in their day-to-day lives (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112). With the diminishing presence of SW profiles in the school environment, we assessed in all 46 regular elementary schools of the City Municipality of Ljubljana to what extent the SW profile is present (Osnovne šole v Ljubljani, 2023). Through the research, we aimed to determine why the SW profile, which was once part of the school counseling service (hereinafter ŠSS), despite its irreplaceable role in recognizing and considering the social context of its users (Čačinovič Vogrinčič, 2020), is quietly transitioning to the list of non-standard employments within elementary schools. Through a theoretical review, we sought insights into the history of ŠSS in Slovenia, the concept of school counseling work, and the definition of social-work actions. Using a qualitative research approach and the technique of semi-structured interviews, we (1) explored the forms of work in ŠSS, (2) checked team collaboration with important stakeholders in the educational process (Bezić, Rupar, and Škarič, 2003), (3) understood the work tasks and responsibilities of SD, and (4) identified the obstacles faced in their work. We (5) investigated ways of actions, empowerment, and support by SD necessary for creating a supportive environment for children and their families on the path to achieving desired outcomes (Constable and Lee, 2015). Additionally, we (6) examined how supporting users with professional knowledge for handling and understanding their needs influences both the micro and macro levels of an individual child and a family facing various challenges. We presented the obtained data descriptively and in tables. Through the interpretation of the results, we deepened our understanding of the role of SD, the concept of the working relationship in assisting families facing various challenges, and the perspective of SD in elementary school. Our research confirms the findings of K. Kokol and M. Javornik (2022), indicating a shift in the operation of ŠSS from assistance and support related to learning difficulties, behavioral issues, and directing children to appropriate educational programs, to the rise of anxiety, depression, suicidal behavior, self-harm, and administrative burden on ŠSS. G. Čačinovič Vogrinčič (2020, 163) provides findings in a longitudinal study that the existing forms of assistance in schools for children facing various challenges are not effective enough, lacking the presence of SD. The latter contributes assistance and support to families facing various challenges, who either do not know or cannot help their children succeed and cannot prevent failure and poverty from pushing children into social exclusion. With the results of the research, we aim to propose a paradigm shift that SD brings to the processes of assistance. We want to inform society about the need and, ultimately, the perspective of including SD in the ŠSS team, so that with their understanding of the dynamics of family and family psychological knowledge, they can contribute to more visibility and mobilization of the child and their family in the original working aid project (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 115).

**Keywords:** social worker, counseling service, elementary school, challenges, needs, perspective.



# KAZALO VSEBINE

I UVOD .....	1
II TEORETIČNI DEL .....	4
1. Družina .....	4
1.1 Tipologije družin.....	6
1.2 Družina kot sistem .....	7
1.3 Funkcije družine .....	9
1.4 Interakcija in sobivanje družine .....	10
1.4.1 Oblikovanje vlog .....	11
1.4.2 Družinski odnosi .....	13
1.4.3 Zadovoljevanje potreb v družini .....	15
2. Svetovalna služba v osnovni šoli .....	17
2.1 Zgodovinski pregled šolske svetovalne službe v Sloveniji.....	17
2.2 Koncepti šolskega svetovalnega dela.....	21
2.3 Opredelitev socialno - delavnih ravnanj.....	26
2.4 Timsko delo.....	33
2.5 Vloga socialnega delavca v osnovni šoli.....	36
3. Delo šolskega socialnega delavca z družinami s številnimi izzivi.....	43
III EMPIRIČNI DEL .....	50
4. Opredelitev raziskovalnega problema.....	50
5. Cilji kvalitativnega raziskovanja .....	53
5.1 Raziskovalna vprašanja kvalitativnega raziskovanja.....	53
6. Metode dela .....	55
6.1 Vrsta raziskave in spremenljivke .....	55
6.2 Raziskovalni instrumenti in viri podatkov.....	56
6.3 Vzorec .....	57
6.4 Zbiranje podatkov .....	57



6.5 Obdelava in analiza podatkov .....	58
6.5.1 Transkripcija.....	58
6.5.2 Kodiranje 1. raven .....	59
6.5.3 Kodiranje 2. raven .....	60
6.5.4 Urejanje pojmov v hierarhijo .....	61
7. Preverjanje raziskovalnih vprašanj v kvalitativnem raziskovanju .....	63
7.1 Družina s številnimi izzivi .....	64
7.2 Šolska svetovalna služba .....	64
7.3 Socialni delavec .....	68
8. Zaključki kvalitativnega raziskovanja .....	72
IV SKLEPNE UGOTOVITVE .....	75
V LITERATURA IN VIRI.....	85
VI PRILOGE .....	112



## KAZALO TABEL IN PRILOG

Tabela 6.3.1: Demografski podatki intervjuvane SD. ....	57
Tabela 6.5.1.1: Vzorec transkripcije.....	59
Tabela 6.5.3.1: Vzorec ureditve izjav predstavnice SD in oblikovanje ustreznih pojmov po kodah. ....	61
Tabela 6.5.4.1: Vzorec urejanja pojmov v hierarhijo: Oblike in metode dela SD. ....	62
Tabela 7.2.1: Pregled vključenosti SD v redno osnovno šolo v Mestni občini Ljubljana. ....	67
Priloga 1. Vprašalnik za SD. ....	112
Priloga 2. Kodiranje izjav SD znotraj posameznih faz ( združevanje pojmov v kategorije, združevanje sorodnih pojmov) .....	113
Priloga 3. Transkripcija intervjuja. ....	129



## **SEZNAM UPORABLJENIH KRATIC**

SD – socialni delavec/ka

ŠSS – šolska svetovalna služba



# I UVOD

Obdobje osnovnošolskega izobraževanja je pomemben del posameznikovega življenjskega poteka, kamor otrok vstopa z individualnimi izkušnjami, ki jih je prejel tako v svoji primarni družini kot tudi v vrtčevskem okolju. V osnovni šoli otrok pridobiva mnogotere izkušnje vzpostavljanja socialnih interakcij, soočanja s šolskimi izzivi in izzivi življenja, kar pomembno vpliva tako na njegov osebni razvoj kot tudi samopodobo. Pedagoški strokovni delavci imajo na tem mestu izjemno vlogo, podpreti in usmerjati, ko slednji to najbolj potrebuje. G. Čačinovič Vogrinčič (2020, 163) v svoji raziskavi ugotavlja, da obstoječe oblike pomoči na šolah za otroke s številnim izzivi niso dovolj učinkovite. Avtorica (prav tam) ugotavlja, da je za učinkovito pomoč potrebna sprememba paradigme, ki jo v procese pomoči učencem prinaša socialno delo.

Kot specialna in rehabilitacijska pedagoginja sem vpeta v proces pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Ti otroci zaradi različnih primanjkljajev, ovir oziroma motenj prejemajo dodatno strokovno pomoč, ki se izvaja kot (1) pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, (2) svetovalna storitev in/ali (3) učna pomoč (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2023). Raziskave potrjujejo, da je pomoč za otroka ciljno dosežena in implementirana v prakso le, v kolikor jo skupaj z otrokom soustvarjajo tako specialni pedagog kot tudi starši. Aktivno trikotno razmerje (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014) otrok s posebnimi potrebami – specialni pedagog – starši in medsebojno sodelovanje sta ključnega pomena. V nadaljevanju se oblikuje sodelovalna drža otrok s svojima staršema – specialni pedagog - strokovni delavec šolske svetovalne službe (v nadaljevanju ŠSS). Gre za prisposobo enakostraničnega trikotnika, v kateri je prispevek vseh treh izvajalcev polnovreden, vsak se čuti priznanega (Egberts 2007 v Kodele in Mešl, 2016) in posameznemu otroku podpira razvoj in krepitev njegovih potencialov.

V vlogi specialne in rehabilitacijske pedagoginje izvajam tudi svetovalno storitev, ki ima posebno moč. Gre za medsebojno komunikacijo, sodelovanje, ažurno predajanje informacij o delovanju otroka, pridobivanje znanja za ravnanje ter načine in tehnike ravnanja med vsemi strokovnimi delavci šole, otrokovimi starši ter s ŠSS. A. Kovšca (2014) orisuje, da svetovalno storitev izvajajo različno strokovno usposobljeni pedagoški delavci, svetovalni delavci ali zunanji strokovni sodelavci šol. Pomembno je spoznanje, da pravica do svetovalne storitve vsebuje tudi odgovornost okolja, da se usposobi za integracijo in se nauči sprejemanja.

Svetovalna storitev namreč realizira integracijo otroka, da bo ne le učno uspešen, temveč tudi čustveno in socialno zadovoljen otrok, ki se bo uspešno vključeval v družbo, v izobraževanje in kasneje v življenje (prav tam). Ob tem je ključno izpostaviti ŠSS, ki se preko svetovalnega odnosa z vsemi soudeleženi na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socioloških vprašanj (Žokš, 2010) vzgojno-izobraževalnega dela v šoli tako, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci in udejanja svoje temeljne funkcije: (1) svetovanje, (2) posvetovanje in (3) koordinacija (Programske smernice, 1999, 19). Ključno je spoznanje, da deluje tako kurativno kot tudi preventivno. Bizjak (2014) poudarja, da je treba okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju SS. To potrjuje raziskava Vršnik Perše idr. (2016), saj individualno-kurativni pristop ne prinaša rezultatov, ki bi si jih želeli pri delu z otroki s številnimi izzivi. Svetovalni delavci šole morajo ne le delovati v smeri zagotavljanja (1) največje koristi in optimalnih pogojev za razvoj in napredovanje posameznega otroka, (2) celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja, (3) enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, (4) vključevanja staršev, (5) izpeljave postopka usmerjanja in oblik pomoči, (6) individualiziranega pristopa, (7) interdisciplinarnosti, (8) ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, (9) čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, (10) takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja in (11) vertikalne prehodnosti in povezanosti programov (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2007), temveč biti timsko naravnani s prizadevanjem, da bodo tako otrok kot njegova družina deležni individualne in celostne obravnave. Starši na tem mestu predstavljajo pomemben most med otrokom in ŠSS, da ga ustrezna pomoč doseže.

SD izginja iz ŠSS (Vinček, 2021). Njihova mesta zasedajo druge strokovne službe, ki imajo druge kompetence in druga strokovna ravnanja za ravnanje. SD ima nenadomestljivo vlogo prepoznavne in upoštevanja socialnega konteksta svojih uporabnikov, prepoznavne in ravnanj z družbeno neenakostjo in specifičnimi družbenimi skupinami, kar zmanjšuje socialno zapostavljanje in razslojevanje v šoli (Čačinovič Vogrinčič, 2020). SD z razumevanjem potreb posameznega otroka in družine s številnimi izzivi podporno vpliva tako na mikro, neposredno delo s posameznikom in njegovimi bližnjimi kot tudi makro ravni, delo z večjimi skupnostmi ter v okviru storitev socialnega svetovalnega dela. Vpetost SD v ŠSS povečuje učinkovitost integracije otroka s številnimi izzivi, dostopnost do strokovne pomoči in nenazadnje kakovost pedagoškega dela. Slednje ugotovitve so nas vodile k odločitvi za tovrstno raziskavo, s katero

želimo preveriti delež SD v ŠSS v rednih osnovnih šolah Mestne občine Ljubljana, saj je nenazadnje tudi od števila svetovalnih delavcev in njihove strokovne usposobljenosti odvisen optimalni razvoj otroka s številnimi izzivi (Programske smernice, 1999, 5). G. Čačinovič Vogrinčič (2020, 166) pripisuje SD znotraj ŠSS intenzivno skrb v projektih reševanja socialnih problemov otrok in družin tako, da v delovnem odnosu in izvirnih projektih pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2019) slednji v šoli dobijo učinkovito pomoč za uspešno učenje in vključenost v učečo se skupnost. Avtorica (prav tam) predlaga spremembo paradigme, ki jo v procese pomoči prinaša SD. Za ključni doprinos SD v osnovni šoli prepoznava (1) delovni odnos soustvarjanja, (2) delo iz perspektive moči, (3) etiko udeležnosti, (4) spoštovanje otroštva in (5) izvirni delovni projekt pomoči. Iz slednjega avtorica (prav tam) v proces pomoči znotraj osnovne šole vnaša novo paradigmo: (1) učenje se soustvarja, (2) v šoli napredujejo vsi učenci po svoji enkratni poti učenja in pridobivanja znanja, (3) učenci in njihove družine potrebujejo pomoč v šoli ter (4) šola mora prevzeti naloge učenja in pomoči.

Rezultati raziskave bodo imeli uporabno vrednost razumevanja pomena prisotnosti SD v osnovni šoli. Slednja je ključna za optimalni razvoj otroka, saj spodbuja povezovanje vseh, ki lahko pripomorejo k učinkoviti pomoči tako, da se sliši otrokov glas (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Z interpretacijo rezultatov smo poglobili spoznanja o vlogi SD, o konceptu delovnega odnosa pomoči za družine s številnimi izzivi ter o perspektivi SD v osnovni šoli.

## II TEORETIČNI DEL

### 1. Družina

Družina je osnovna institucija civilne družbe in socialna skupina, ki sloni na prostorski ali časovni (generacijski) povezanosti in pripadnosti članov, v kateri se oblikuje večina pomembnih razmerij in v katero smo stalno in dolgotrajno vključeni (Giddens, 2000; Ličen, 1995). Družina je temelj vsake civilizirane družbe, zato jo vsak narod in vsaka država spodbuja, razvija in ohranja v skladu s sociološkimi, ekonomskimi in političnimi razmerami. Kot univerzalna intimna skupnost s svojo notranjo strukturo in odnosom do družbe je zapletena in nima enostavne definicije. Opredeljena je z družbenimi pravili, uravnavajo jo navade, morala, znanje, pravo in ekonomski odnosi, njena notranja organizacija pa je določena z vlogami družinskih članov (Kovačič idr., 1994). Je živ sistem, ki je nenehno v gibanju (Bajzek, 1997) in ima notranje zakonitosti, utrip in prepustnostno mejo z zunanjim svetom, s katerim je v stalni interakciji, oblikuje osebnostno rast vseh svojih članov, v njej in po njej nastaja človekov jaz in uresničujejo se posameznikove potrebe (Kompan Erzar, 2003a; Ule in Kuhar, 2003). Družina je posrednik norm, ciljev, vrednot in idealov, vpliva na izoblikovanje človekove osebnosti, v njej prvič začutimo globino intimnosti, pripadnosti, ljubljenosti ali odvečnosti, varna navezanost pa pomembno vpliva na razvoj kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja otroka (Kompan Erzar, Rožič in Simončič, 2011). Družina mora za oblikovanje avtonomne, integrirane in polnovredne osebnosti izpolnjevati naloge vzgoje, dinamike, socializacije in kulture. Otrok v družini spoznava, sprejema in vgrajuje v svoje vedenje in ravnanje norme, vrednote, zadovoljuje svoje potrebe in želje in se tako dejavno vključuje vanjo (Klančar, 2007; Kosmač, 2006; Tomori, 2000). Izkušnja topline ljubečega družinskega okolja je izredno pomembna za otrokov razvoj. Frankl jo pojmuje kot nenadomestljivo skupnost, v kateri se lahko izpolni smisel posameznikove individualnosti (Lukas, 1993).

Kronološko gledano je družina spreminjala svojo obliko, sestavo in vlogo (Perič, 2010), kar imenujemo pluralizacija različnih oblik (Švab, 2001), različni avtorji pa jo različno opredeljujejo. Družina je več kot skupina posameznikov (Kompan Erzar, 2003b), je človekov prvi socialni sistem, v katerem živi, se razvija in zadovoljuje svoje potrebe (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Po Murdocku (1949) je družina univerzalni družbeni pojav, ki ga srečamo v

vsaki družbi, čigar temeljni elementi so odrasle osebe različnih spolov, vsaj en biološki ali posvojeni otrok, skupno bivališče in ekonomska povezanost. Družina po Skynnerju (1982) je interakcijski sistem, ki ga uravnavajo zakonitosti homeostaze: vzdrževanje ravnotežja, vzpostavljanje novih pravil in vplivanje drug na drugega. Prav tako jo uravnavajo pozitivni in negativni odzivi, vzpostavljanje meje, podsistemi moči in hierarhija. Družina po OZN (Ule, Rener, Žakelj, Kuhar in Hlebec, 2003) je oseba ali skupina oseb, ki skrbi za otroka(e). M. Tomori - Žmuc (1994) družino opredeljuje kot sistem notranjih recipročnih odnosov, ki so medsebojno odvisni, nanjo vplivajo ekonomske in socialne zakonitosti ter okolje; Musek (1995) kot edinstveno celico, prizorišče osebnostnega razvoja posameznika in temeljni posrednik človekovega obstoja, kjer se prepletajo temeljne vloge članov družine; M. Ule - Nastran (1998) kot temeljno institucijo, v kateri se oblikujejo eksistenčno pomembni socialni odnosi in nas stalno poziva k temu, da se odzivamo na potrebe njenih članov; Gržan (2000) kot prostor prvega in najučinkovitejšega socialnega učenja ter zadovoljevanja potreb po varnosti ter ljubezni in Roper (2014) kot prostor razvoja otroka in oblikovanja svojega pogleda na svet. G. Čačinovič Vogrinčič (1992) na osnovi socialne interakcije izpelje definicijo družine kot družino, ki jo sestavljajo vsaj dva ali več posameznikov, ki so v interakciji, imajo skupne motive in cilje, povezujejo jih skupna pravila, norme in vrednote, odnose v njej odraža in določa relativno trajna struktura statusov in vlog, v družini se oblikujeta zanjo značilna struktura moči in način vodenja, izoblikuje se relativno trajna mreža načinov komunikacije ter statusov in vlog posameznih družinskih članov v njej. Vloge se diferencirajo glede na delitev dela in čustvenih odnosov med člani.

Obstajajo tudi antropološka (Bell, 2009; Holtzman, 2011; Murdock, 1949), sociološka (Kompare, Stražišar, Vec in Curk, 2007; Rener, 2006a; Vonta, 2009), kulturološka (Hines in Bennett, 1996) in psihološka opredelitev družine. Antropološka opredelitev družine poudarja kulturne vzorce in biološke vezi, sociološka izpostavlja časovno dimenzijo in medgeneracijsko povezavo družinskih članov, kulturološka opredelitev v pluralnosti svetovnih kultur prepoznava različne oblike družin, medtem ko psihološka opredelitev družino opredeljuje kot prostor, kjer se ustvarjajo pogoji za vzpostavljanje in ohranitev individualnih razlik v avtonomiji in povezanosti skozi konfrontacijo in odgovornost (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 11). Ne glede na opredelitve je izjemnega pomena, da ima vsakdo v svoji družini izkustvo, da lahko pove, kdo je in kaj želi in sprejme enako sporočilo od drugega, kar pomembno prispeva na igradnjo temeljnega občutka lastne vrednosti (Braunmühl, 1979).

## 1.1 Tipologije družin

Ljudje danes veliko pogosteje kot kadarkoli prej prehajajo iz enega družinskega življenja v drugo. Družinski poteki niso več strogo linearni in predvidljivi, iz slednjega je nemogoče enopomensko opredeliti sodobno družino (Švab, 2001). Rener (2006a) opredeljuje jedrno (dvostarševske, enostarševske in reorganizirane družine) in razširjeno družino (klasične razširjene ter razpršene družine) in reorganizirano družino. Sieder (1998) opredeljuje alternativne družinske oblike, med katere prišteva enostarševske, dopolnjene, adoptivne, družine z neporočenimi starši, stanovanjske skupnosti z/brez otroka; poleg tega pa opredeljuje tudi nedružinske življenjske oblike, med katere uvršča zakone in življenjske skupnosti brez otrok ter istospolne pare brez otrok. Po Brownu (1992, v Rener, 2006a) obstaja pet tipov družin, od 1) jedrne, 2) klasične razširjene, 3) modificirane razširjene, 4) enostarševske in 5) reorganizirane družine. D. Klančar (2007) opredeljuje 1) jedrno/nuklearno, 2) razširjeno, 3) veliko in 4) modificirano razširjeno družino. V današnjem času med najpogostejše oblike družin spadajo 1) enostarševske, 2) reorganizirane družine, 3) LAT-faza in 4) socialno starševstvo (Švab, 2001). Definicija tradicionalne jedrne družine postaja zaradi številčnosti razvez, upadanja sklenitve zakonov (Stajan, 2013), prepozne prilagoditve moške vloge, postopne emancipacije žensk ter zaradi razbremenitve družinske odgovornosti, ki je preložena na profesionalce, institucije in množične medije (Sieder, 1998), vse bolj nezadostna, neustrezna, diskriminatorna (Rener, 2006a) in preozka (Galvin in Brommel, 1982). Spremembe, ki neposredno določajo družinsko življenje v zadnjih desetletjih, niso le rezultat družinskih sprememb, temveč so povezani z družbenimi spremembami trga delovne sile in staranja prebivalstva (Rener, Sedmak, Švab in Urek, 2006, 44). Nenazadnje idealno tipska podoba nuklearne družine po Parsons, ki obsega poročen par in njuna otroka, danes predstavlja manj kot 20 % družin v Evropi (Rener idr. 2006, 44). Novonastale netradicionalne družinske oblike, posvojiteljske družine, družine, ki se zatekajo k umetni oploditvi, in mavrične družine naraščajo in potrebujejo pravne opredelitve ter potrditve, da bodo lahko delovale in preživele kot družine (DiFonzo in Stern, 2013). Družino je treba na novo definirati tako, da bo upoštevana pluralnost družinskih oblik (Švab, 2001 in Goričan, 2009).

## 1.2 Družina kot sistem

Začetek družinskega sistema sega v čas sklenitve zakona dveh poprej popolnoma neodvisnih oseb (Schneewind, 1989). Za razvoj je potrebnih pet pogojev: pripadnost, prepoznavnost, zaupanje, dostojanstvo, kompetenca in sočutje (Lerner 2005 v Kompan Erzar, 2006). Družina vsebuje več podsistemov, ki so med seboj odvisni in hierarhično urejeni (Gostečnik, 2011), kjer potekajo interakcije ter učenje in v katerih ima posameznik različno stopnjo moči ter se uči različnih sposobnosti. Formirani so glede na generacijo, spol, interes in funkcijo (Čačinovič Vogrinčič, 1998; Minuchin, 1991). Skynner (1982) družinski sistem razdeli na tri elemente: meje, podsistemi odločanja/moči in hierarhija. Meje med podsistemi predstavljajo pravila, ki določajo, kdo je njihov član in kakšna je njegova funkcija (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Partnerski podsistem tvorita zakonca, starševskega starši in otroci, svoj podsistem pa tvorijo tudi sorojenci (Ličen, 1995).

Družina kot socialni sistem je organizacijsko kompleksen, prilagodljiv in informacijski (Skynner in Cleese, 1994), deluje po pravilih, ki ga določajo njegovi člani (Bergant, 1981; Musek 1995; Satir 1995), ki medsebojno vplivajo drug na drugega. Med podsistemi se oblikujejo prožne meje (Ličen, 1995). Odprt, zdrav družinski sistem z mehanizmom povratne zveze deluje z dejavniki znotraj/zunaj sistema, ustvarja odnos do sprememb, se spreminja, prilagaja strukturo, organizacijo in vrednote, povezuje člane med seboj, teži k ravnovesju in daje občutek varnosti, omogoča razvoj in preživetje. Zaprt družinski sistem lahko ovira njen razvoj (Poljšak Škraban, 2002, 2007; Tomori - Žmuc, 1994; Ule, 1993; Vonta, 2009).

Olson s sodelavci navaja tri vidike zakonskega in družinskega vedenja: 1) kohezivnost (ravnotežje med razmejenostjo in povezanostjo družinskih članov, ki se kaže kot emocionalna povezanost, razmejenost, koalicije (čas, prostor, prijatelje, odločanje, interese in prosti čas); 2) prilagodljivost (fleksibilnost, vzdrževanje ravnotežja) in 3) komunikacija (pozitivna komunikacija se kaže kot empatija ter aktivno poslušanje in podpiranje drug drugega; negativna pa kot dvojna sporočila in kritiziranje. S tem se zmanjšuje možnost družine, da bi si člani čustva izmenjala in podelila). Stopnje kohezivnosti so razvrščene od nepovezanosti in ločenosti do povezanosti in vpletenosti. Ko je stopnja kohezije visoka, gre za lojalnost družini in strinjanje z njo, kar omejuje individualizacijo članov družine. Drugo skrajnost predstavljajo družine, ki spodbujajo visoko stopnjo avtonomije, vendar je občutek pripadnosti in medsebojne

povezanosti šibek. V družinah, ki se nahajajo v sredini, so posamezniki sposobni doživljati in uravnotežiti neodvisnost s povezanostjo ( Poljšak Škraban, 2007).

Po modelu Olsona in sodelavcev (v Poljšak Škraban, 2007) obstajajo tri bazične skupine družin: 1) odprte (uravnotežene družine z zdravim in funkcionalnim sistemom); 2) zaprte (skrajne, ki so ekstremne in predstavljajo motene disfunkcionalne sisteme) in 3) srednje (gre za povprečno ali srednje motene družine z blažjo obliko disfunkcionalnosti).

Za družine s številnimi izzivi uporabljamo tudi izraz »ranljive družine«. To so tiste, ki so navadno poznane strokovnim službam, ker se v svojem vsakdanu srečujejo s številnimi notranjimi in zunanji stresorji, pogosto povezanimi s težkimi življenjskimi okoliščinami, ki povzročajo preobremenitev in destabilizacijo družine; mnoge med njimi nimajo zadovoljenih osnovnih potreb, postavljene so pred različne izzive (iskanje službe z majhnimi možnostmi za zaposlitev, nizki dohodki za preživetje, nezmožnost pomagati otrokom pri šolskih zadevah, lahko doživljajo breme bolezni, odvisnosti, zlorabe, nasilje, zatiranje, brezdomstvo) in se srečujejo z revščino. Te družine so veliko več kot problemi, s katerimi se spoprijemajo, in nismo usmerjeni v to, česa ni in kar bi moralo biti, temveč v to, kaj je in kaj bi lahko bilo (Melo in Alarcão, 2011; Kodele in Mešl, 2016). Težave ranljivih družin so večplastne in vključujejo presečišče fizičnih, psihosocialnih in drugih stisk. Narava problemov teh družin je tesno povezana z dejstvom, da obstaja veliko institucij (izobraževanje, socialno varstvo, zdravstvo in druga področja), katerih obravnava in podpora nista zadovoljivi oziroma prilagojeni njihovim potrebam (Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel in Poljšak Škraban, 2016). Čeprav so nekatere družine bolj ogrožene ali se spoprijemajo z več težavami kot druge, imajo določen potencial za okrevanje in prevzemanje nadzora nad življenjskimi razmerami. S krepitvijo družinske moči za okrevanje, ko so predstavljeni problemi razrešeni, pridobi družina več virov za spoprijemanje z bodočimi izzivi (shajanje, prilagajanje in rast) (Walsh, 2006).

F. Walsh (v Poljšak Škraban, 2007) govori o konceptih normalnosti družin ter njihovega vpliva na razumevanje in zdravljenje družinske disfunkcionalnosti. Optimalno funkcioniranje družine, ki je uspešno v doseganju družinskih nalog ter promociji rasti in dobrega počutja družinskih članov; omejuje vpliv socialnih norm glede pojmovanja uspešnosti (optimalno le znotraj posamezne kulture. Normalnost razumemo kot zadovoljivo integracijo v družbeno okolje vzdrževanja družinske enote in sposobnosti družine za vzdrževanje notranjih pogojev, ki omogočajo rast in dobro počutje njenih članov skozi čas (različnih razvojnih obdobjih družine).

### 1.3 Funkcije družine

Družino kot univerzalno in temeljno družbeno institucijo, ki opravlja različne funkcije v družbi (Rakar, 2015), najdemo v vseh kulturah. Z družbenimi spremembami so se poleg njene oblike spreminjale tudi njene funkcije. Med temeljne funkcije družine N. Ličen (1995) prišteva biološko reprodukcijo, zadovoljevanje čustvenih potreb, skrb za otroke in vzgojo otrok, skrb za dom (zadovoljevanje osnovnih potreb in socialna varnost) ter prenašanje kulturnih vzorcev in izročila iz roda v rod; Parsons in Bales (2007) seksualno, reproduktivno, ekonomsko in vzgojno funkcijo. Družina je v vsakem razvojnem obdobju postavljena pred naloge, zahteve in preizkušnje, na katere se družinski člani odzivajo in tako prehajajo na višjo zrelostno raven (Hlačar, 2016).

M. Tomori - Žmuc (1994) navede rojstvo otroka kot primer stresnega dogodka, ko pride do sprememb družinske dinamike. Kadar družinski člani izpolnjujejo svoje funkcije, nastalo funkcijsko vrzel ob bolezni družinskega člana zapolnijo drugi člani tako, da razširijo svoje funkcije (Lukas, 1993). Družinski sistem mora biti prožen, da bi imel potencial spreminjanja ali doseganja uravnoteženosti.

O. Poljšak Škraban (2007) izpostavi F. Walsh, ki govori o procesih, za katere meni, da prispevajo k zdravemu funkcioniranju družine: 1) povezanost družine in zavezanost njenih članov k skrbi in vzajemni podpori med njimi (Mi smo družina!); 2) spoštovanje individualnih razlik, avtonomije in potreb posameznikov ter vzgajanje razvoja dobrega počutja družinskih članov vseh generacij; 3) za par (starša) so značilni vzajemno spoštljiv odnos, podpora ter enakomerna delitev moči in odgovornosti; 4) za vzgojo in skrb, zaščito in socializacijo otrok ter skrb za druge ranljive člane družine sta pomembna učinkovito izvršilno vodenje in avtoriteta staršev; 5) organizacijska stabilnost (jasnost, konsistentnost, predvidljivost v vzorcih interakcije); 6) prilagodljivost (prožnost v zadovoljevanju notranjih in zunanjih potreb po spremembi, učinkovito spoprijemanje s stresi in problemi. Obvladovanje sprememb in izzivov, ki jih prinašajo prehodi v različna življenjska obdobja 7) odprta komunikacija (jasnost v pravilih in pričakovanjih, prijetna interakcija, široka paleta izražanja čustev in empatičnih odgovorov); 8) učinkovito reševanje problemov in konfliktov; 9) sistem vrednot (vzajemno zaupanje, obvladovanje problemov in povezanost s preteklimi in prihodnjimi generacijami, etične vrednote in zavzemanje za širšo skupnost) in 10) primerni ekonomski viri (zadovoljitev

temeljne varnosti in psihosocialna podpora razširjene družine, mreže prijateljev). Za razumevanje je pomembno, da so lahko omenjene komponente funkcioniranja katerekoli oblike in sestave družine, organizirane in izražene na različne družini prilagojene načine (v enostarševskih družinah bi se lahko razvil spoštljiv odnos med roditeljem in morebitnim partnerjem roditelja).

Kompetentnost in interakcijski stili v družini sta dve ključni dimenziji, ki definirata raven družinske funkcionalnosti. Glavni elementi kompetentnosti so: 1) struktura družinske enote (enakovredno vodenje družine, močna koalicija staršev oziroma drugih odraslih oseb in razvite generacijske meje); 2) spodbujanje avtonomije družinskih članov (rastoče zaupanje, jasne meje, jasna in odprta komunikacija ter sposobnost reševanja oziroma sprejemanja različnosti); 3) sposobnost reševanja konfliktov (jasno in neposredno komuniciranje) in 4) spontanost (izražanje široke palete čustev).

## **1.4 Interakcija in sobivanje družine**

Družina je prostor nenehnega učenja, kjer preko socialne interakcije in komunikacije (Podgrajšek, 2013) pridobivamo izkušnje, razvijamo spoznanja, vzorce socialnega vedenja, komunikacije, spretnosti, osebnostne lastnosti, navade, razvade, interese, stališča, sposobnosti (Jarvis v Mijoč, 1995) in vrednote, ki so: enakovrednost dostojanstva med družinskimi člani, upoštevanje in skrb za integriteto vseh, avtentičnost, prevzemanje osebne in družbene odgovornosti, interakcija, skupnost (Gradišar, 2005; Juul, 2010) in dom (Lukas, 1993). Družina mora posamezniku zagotavljati avtonomijo, povezanost, komunikacijo, temeljne potrebe (Vries in Bouwkamp, 2002), sprejemanje kompromisov, dogovorov, izkušnje sprejemanja odločitev in pravil (Kompan Erzar, 2003b). Otrok lahko vzpostavi svoje meje le, če so staršem jasne lastne meje (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 78). Člani družine so soodvisni, za ohranjanje avtonomnosti (Ličen, 1996) in uspešen razvoj pa potrebujejo svoj prostor znotraj nje (Ule, 1993). L. Verbič (2013) k uspešnemu sobivanju družine prišteva prilagajanje spremembam znotraj in zunaj nje. Ko je član družine v stiski, je za ohranjanje družine smiselno, da skrbijo zanj (vir podpore), se medsebojno podpirajo (Grossman in Magaña, 2016; Olson idr., 1989), četudi to prinaša osebne odpovedi (Lukas, 1993). Sprememba v družinski strukturi povzroči spremembo v doživljanju in vedenju vseh članov družinskega sistema (Munichin v Čačinovič Vogrinčič, 1998, 83). Z razvojem lastne odprte komunikacije si člani družine izmenjujejo

izkušnje, čustva, pričakovanja (Ličen, 1996), sporočila o potrebah, doživljanju in razmišljanju (Tomori - Žmuc, 1994); učijo se samoregulacije, kako lahko vzdržujejo ravnotežje, povezanost članov in pridobivajo informacije o vseh članih (Gostečnik, 2010; Poljšak Škraban, 2002). L. K. Kompan Erzar (2003a) poudarja skrito moč družine, ki se je njeni člani ne zavedajo, v notranjepsihični in na medosebni ravni pa bistveno oblikuje življenje celotne družine.

Za boljše razumevanje interakcije in sobivanja družine je treba upoštevati življenjski cikel, v katerem se družina nahaja, socialno ekonomski status družine, izobrazbo, etnično pripadnost, sestavo družine, razlike v spolu, versko pripadnost, stopnjo funkcioniranja staršev, prevladujoči stil vzgoje in stopnjo funkcioniranja družine (L'Abate, 1994). Za zdrav razvoj in delovanje družine je treba upoštevati povezanost družine, zavezanost njenih članov k skrbi in vzajemni podpori, spoštovanje individualnih razlik, avtonomijo, dobro počutje in potrebe posameznikov, vzajemno spoštljiv odnos, podporo, enakomerno delitev moči in odgovornosti, učinkovito izvršilno vodenje in avtoriteto staršev, organizacijsko stabilnost, prilagodljivost (prožnost v zadovoljevanju notranjih in zunanjih potreb po spremembi, učinkovito spoprijemanje s stresom in težavami, obvladanje sprememb in izzivov), odprto komunikacijo, učinkovito reševanje problemov in konfliktov, sistem vrednot, ki omogoča vzajemno zaupanje, obvladovanje problemov, medgeneracijsko povezanost, primerne ekonomske vire za zadovoljitev temeljne varnosti in psihosocialno podporo razširjene družine (Walsh, 1993).

Glede na izkušnje v družini je družinska vez lahko zelo tesna in predstavlja varen pristan, lahko pa jo posameznik dojema kot breme (Ličen, 1996). Za uspešno družinsko dinamiko sta potrebni usklajenost individualnih slik posameznih članov (Kristanič, 1995) in spodbuda medsebojnih odnosov (Vonta, 2009).

### **1.4.1 Oblikovanje vlog**

Družina je prostor, v katerem se oblikujejo individualne vloge posameznikov in vzorci obnašanja, ki si jih posameznik pridobi glede na spol, vrstni red rojstva, talent in družinski položaj, ki se prepletajo in dopolnjujejo, socialno-kulturne vrednote pa določajo, katero vlogo bo prevzel posamezen član družine (Rener, Sedmak, Švab in Urek, 2006; Vedečnik in Juhart, 2008). Za posamezno družino so razvidna njena lastna komunikacija, pravila, zaupanje v lastno vrednost in odnosi z zunanjim svetom (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 127). Potrebna je postavitev

jasnih meja, pravil obnašanja, ustrezne interakcije in komunikacije med podsistemi, da posameznik svojo vlogo lahko uspešno izpolnjuje (Čačinovič Vogrinčič, 1998; Minuchin, 1991). Vsaka sprememba v družini pomeni spreminjanje vlog posameznega člana (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 158). V času družinskih preizkušenj, kar se dogaja z enim članom družine, vpliva na družinski sistem kot celoto, kar je razvidno v delitvi vlog (Gostečnik, 2010; Tomori - Žmuc, 1994). Ključni dejavniki za prevzem točno določene vloge so razvojno obdobje, osebne značilnosti, duševne in telesne lastnosti, mesto v družini in potrebe posameznika. Na podlagi razvojnega obdobja družine, posameznih članov, podsistemov, razporeditve vlog družinskih članov ter pravice in možnosti odločanja, pravice do različnih prednosti ter dolžnosti do prilagajanja drugim družinskim članom je mogoče opazovati razporeditev moči (Poljšak Škraban, 2002a; Tomori – Žmuc, 1994). Če ima vsak član družine ravno pravšnjo moč, potem imajo v njej vsi občutek varnosti, razumevanja in vedo, da se lahko zanesejo drug na drugega (Tomori - Žmuc, 1994). Toda člani družine se moči družinskega sistema pogosto ne zavedajo, gre za skrito moč družine, ki oblikuje življenje posameznikov in družine na najgloblji psihični in medosebni ravni (Kompan Erzar, 2003b).

Posamezni član družine ima navadno več kot le eno vlogo (Krajnik, 2013), gre za celoto zavestnih in podzavestnih pričakovanj. Vloge v družini se oblikujejo tako, da sleherni član prispeva svoj delež k ohranitvi družine (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 15). Musek (1994) vloge v družini opredeljuje glede na starost, družinski položaj, družbeno in politično funkcijo ter poklic, T. Rener idr. (2006) pa na moško in žensko. V tradicionalnih družbah so bile ženske bolj navezane na neposredno družbeno okolje, naravo in kulturo, moški pa so bili odprti v širše socialne enote (Švab, 2001; Ule, 1993). Ženska vloga je pri prenašanju družinske kontinuitete aktivnejša in usmerjena predvsem v biti za nekoga (skrb za družinske člane), medtem ko je moška vloga usmerjena v biti za nekaj (skrb za materialno varnost) (Lukas, 1993). Kadar se posameznik zaveda, da ne bo kos zahtevam svoje vloge, je to zanj frustrirajoče (Goode, 1960).

Družbene spremembe prinašajo spremembe v družini in njenih družinskih vlogah. (Stajan, 2013). Izgubljajo se dobri odnosi in socialne povezave z okolico, manj je porok, povečuje se število enostarševskih družin (OECD, 2006, 2008). Hkrati s spremembami vlog matere (vzgoja in skrb za otroke) se spreminjajo tudi vloge očetov (Torkar, 2006). L. K. Kompan Erzar (2003b) moško in žensko vlogo vidi kot spremembo na višji ravni, saj zahteva medsebojno sodelovanje, organizacijo, sposobnost regulacije čutenja in empatijo, zvestobo, potrpežljivost, odgovornost, sprejemanje sebe in drugega ter soočenje in razreševanje problemov.

## 1.4.2 Družinski odnosi

Družinski odnosi delajo družino unikatno (Gostečnik, 2010) in so jedro vsake družine. Sprva gre za partnerski odnos, nato se razvije odnos med starši in otroki, z bližnjimi sorodniki, s prijatelji, sosedi in širšo družbo (Bukovnik in Musek Lešnik, 2010). V njih posameznik ni nikoli sam. V odnosu z drugimi se oblikuje posameznikova identiteta (Kompan Erzar, 2001). Odnosi temeljijo na krožni dinamiki vseh družinskih članov, ki recipročno vplivajo drug na drugega (Perko, 2008; Ule, 1995); tako otroci od najbližjih svojcev ter prijateljev prevzemajo znanje, stališča in se oblikujejo, vsi družinski člani zorijo drug ob drugem (Ramovš, 1994). Družinske odnose zaznamujejo načini komunikacije, prilagodljivost, kohezivnost, zadovoljevanje potreb, avtonomija vseh posameznih članov, njihovo ravnanje s spremembami, odnosi med starši in načini reševanja konfliktov (Verbič, 2013).

O. Poljšak Škraban (2002) povzema po Lewisu, ki postavlja odnose med partnerjema kot temelj kompetentnosti družine pri opisu funkcioniranja družin: 1) visoko kompetentne družine (starši si moč v družini delijo, gre za visoko stopnjo bližine in zavezanosti, možna je zaupnost, vsak od staršev je dobro individualiziran, obstaja jasna meja med zavezništvom med starši in otroki, vzgojni stil ni niti permisiven niti avtoritaren; starši prisluhnejo otrokom in upoštevajo njihove želje, čustva; ne obstaja nerešljiva nejasnost glede delitve moči v družini; komunikacija je odprta in spontana; prisotna je empatija in velika sposobnost učinkovitega reševanja problemov; družinski člani so spodbujani, da jasno izražajo čustva in mnenja; različnost je upoštevana in spodbujana; konflikti se zagotovo pojavljajo, vendar se je družina z njimi sposobna spoprijeti in jih reševati; spremembe so sprejemljive, izgube se odprto predelujejo, družinsko vzdušje je toplo, humor je cenjen); 2) kompetentne toda prizadete družine (uvrščajo se med visoko kompetentne in disfunkcionalne družine; visoka verjetnost, da bodo njihovi mladostniki psihično zdravi; prizadete so zato, ker obstaja med staršema prikrit konflikt glede bližine in zaupnosti, čeprav konflikt ostaja med staršema in se vsaj glede zavezništva ne kaže v spremembah le-tega; odnos med staršema ni več enakovreden – eden od staršev vodi, drugi pa je voden, in tisti, ki vodi, je nekoliko oddaljen in se izogiba zaupnosti ter bližini; obstaja možnost, da se vodenje med staršema menja; pogosto sta starša jasno individualizirana in sposobna avtonomnih aktivnosti; družina vzpodbuja individualizacijo in avtonomijo članov družine, ne spodbuja pa razvoja varne navezanosti in povezanosti; močno je izražena potreba po biti družina); 3) dominantno-submisivne družine, v katerih gre za komplementarne (delitev

moči med staršema, ko eden vlada, drugi pa se podreja, kar ustreza obema partnerjema, po navadi oče vlada, mati se podreja) ali pa so konfliktne družine (starša nista enotna glede delitve moči; partner, ki se podreja, pogosto izraža pasivno-agresivne mehanizme in transgeneracijska zavezništva z enim ali več otroki, pri čemer se kaže jasna opozicija do vladajočega partnerja; gre za različne stopnje bližine, pomanjkanja zaupnosti, zavezanosti družini; gre za toge sisteme, čustva, predvsem toplina in skrb za druge, se ne izražajo odprto; podrejeni imajo težave z avtonomnostjo, pri članih družine se bodo razvili psihiatrični sindromi; 4) konfliktne družine (kronično konfliktna razmerja med staršema; konflikti nastajajo glede različnih vprašanj, navad, odvisnosti, denarja, spolnosti, vzgoje; v bistvu gre za konflikt glede strukture odnosa med staršema in tu ni možna enakomerno deljena moč; kontakt brez bližine in zaupnosti; nizka je stopnja zavezanosti in nikoli končan boj za moč; prisotni so spori, prepiri in občasno tudi fizično obračunavanje; otroci so potisnjeni v zavezništvo z enim od staršev ali pa se zelo distancirajo od družine (komunikacija je neučinkovita; reševanje problemov je na nizki ravni; obstajajo manipulacije, igra moči, prikrievanja, malo je odprtega izkazovanja ugodnih čustev; pri družinskih članih ne spodbuja razvoja bližine) in 5) resno disfunkcionalne družine (ko gre za simbiotičen odnos med starši, tedaj starša zlijeta svojo identiteto v eno, za to pa so značilni mehanizmi projekcije in introjekcije; tak sistem deluje kaotično, nerazumljivo; nedostopen je zunanjim vplivom; otroci, rojeni v takem zakonu, so bodisi izključeni bodisi vključeni v simbiozo med staršema in na ta način zanemarjeni; če eden od staršev dominira družini s svojimi izpadi, gre najpogosteje za paranoidnega, kar sprejema bolj podredljiv in realen partner; otroci so ali pa niso vključeni v to odnosno zmedo).

Treba je upoštevati tudi etične in kulturne značilnosti okolja, v katerem družine živijo, saj so vrednote tesno in kompleksno povezane s konceptom kompetentnosti (prav tam).

Zaradi hitrega tempa življenja odnosi postajajo zapleteni, prinašajo konflikte in potrebujejo stalno nego, posamezniki morajo biti informirani in obvladovati spretnost komuniciranja, v nasprotnem primeru pride do neuravnoveženega funkcioniranja družine, nezadovoljstva, neuspehov in izolacije družine (Kovačič idr., 1994). Spremembe, ki se dogodijo v družini, vplivajo in pustijo sled na posameznem družinskem članu (Tomori - Žmuc, 1994), zato so potrebne meje, pravila, ki pomembno vplivajo na zaščito družine kot sistema (Walsh, 1993), in organizacija medsebojnih odnosov v družini, ki je ključna za kakovostno družinsko življenje (Bukovnik in Musek Lešnik, 2010). Za optimalne odnose morajo člani družine sodelovati, upoštevati vse svoje člane (posebej najšibkejše) in se odločati skladno s človekovimi pravicami (s skupnim soglasjem iskati najustreznejšo rešitev), za kar pa potrebujejo ustrezne informacije (Kovačič idr., 1994).

Starši, ki so v stiku z lastnimi čutenji, potrebami in željami, se spoštujejo in so povezani v pristne odnose, polne zaupanja, pripadnosti, prepoznavnosti, dostojanstva in sočutja, otroku omogočajo varen odnos, zavedanje vseh šestih temeljnih emocij, razvoj človeškega bitja (Kompan Erzar, 2003b, 2006) in otroci se v družini počutijo varne. V nasprotju s tem posameznika, kadar družino čuti kot breme, družina obremenjuje (Lukas, 1993).

### **1.4.3 Zadovoljevanje potreb v družini**

V družini soobstajajo potrebe celotne družine in individualne potrebe posameznika (Čačinovič Vogrinčič, 1998), ki jih mora posamezni član v sobivanju z drugimi člani prilagoditi in usklajevati glede na njihove potrebe ter razreševati konflikte (Bukovnik in Musek Lešnik, 2010; Tomori - Žmuc, 1994). To so fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, ljubezni, ugledu, spoštovanju in samoaktualizaciji (Maslow, 2001), finančna podpora, dnevna oskrba, rekreacija, socializacija in naklonjenost (Epley, Summers in Turnbull, 2010). Flaker idr. (2008) so oblikovali katalog potreb za ljudi z dolgotrajnimi psihosocialnimi potrebami, intelektualno ali fizično oviranostjo, ki je razdeljen na univerzalne potrebe – delo, dom, družba in stiki, vsakdanje življenje – in specifične potrebe. Konvencija o otrokovih pravicah (1989) opredeljuje potrebe po zaščiti, oskrbi in soodločanju, pri čemer so ključni dejavniki enotnost in povezanost staršev, ohranjanje generacijskih razlik in sprejemanje vlog različnih spolov.

Izkušnje kakovostnih interakcij, spodbudno okolje in brezpogojna varnost pozitivno vplivajo na uresničevanje potreb (Evans, 2008; Lukas, 1993). Vsaka družina mora oblikovati specifičen način ravnanja z minimalnimi potrebami – materialne stvari, bivanjska enota in varnost, ki zagotavljajo obstoj, – in s psihosocialnimi potrebami – varnost, ljubezen, spoštovanje, uveljavljanje, samospoštovanje, ustvarjalnost in samouresničevanje –, ki zagotavljajo rast in razvoj družine (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Z zadovoljitvijo potreb na nižji ravni lahko posameznik še vedno čuti potrebe na višji (Lidz, 1971). Temeljne potrebe je treba uresničevati tukaj in zdaj, pri tem pa je treba vključevati otroka, ga slišati in upoštevati, delovati v njegovo največjo korist (Holland, 2004). Starši pomembno vplivajo na zadovoljevanje potreb otrok po toplini, ljubezni in skrbi (Erikson, 1963). Jalongo in Isenberg (2000) poudarita, da je pri otrocih treba zadovoljevati potrebe po varnosti, ljubezni, razumevanju, sprejemanju, kompetentnosti, odgovornosti, neodvisnosti, uspehu, svetovanju (otrok potrebuje omejitve), upoštevanju in

spoštovanju, G. Čačinovič Vogrinčič (1998) postavi v ospredje potrebe po pripadnosti, smislu in izražanju nezadovoljstva (); Vries in Bouwkamp (2002) po avtonomiji, skrbi zase in povezanosti ter skrbi za druge; Gomezel in Kobolt (2012) ter T. Lidz (1971) pa poudarijo pomembnost zadovoljevanja potreb po varnosti, sprejetosti in zaupanju. Zavedati se je treba, da imajo vsi otroci enake osnovne fizične, socialne, kognitivne in emocionalne potrebe, ki prispevajo k njihovemu zdravju, dobremu počutju, uspehu in razvoju (Erikson, 1963; Maslow, 1954; Weissbourd, 1996), vendar zadovoljevanje potreb OPP zahteva več truda in energije (Juul, 2010).

## **2. Svetovalna služba v osnovni šoli**

P. Otoničar (2015, 29) v svoji raziskavi povzame, da sta primarni cilj in naloga rednega programa osnovne šole vzgojno - izobraževalno delo in skrb za telesni, kognitivni, emocionalni, socialni, izobraževalni in poklicni razvoj vseh otrok. Pri doseganju teh ciljev ima nedvomno odločilno vlogo, ki se z dejavnostmi pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnostmi načrtovanja in evalvacije vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli, ki se tičejo vseh udeleženi v šoli. ŠSS preko treh osnovnih vrst dejavnosti pomaga torej vsem možnim udeležencem v šoli, otrokom, učiteljem, vodstvu in staršem na področjih šolske kulture, vzgoje, klime in reda; telesnega, osebnega in socialnega razvoja; šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno-ekonomskih stisk (Programske smernice, 2008).

S. Pečjak in K. Košir (2012, 17) opisujeta, da so se z Rogersovo objavo knjige »Svetovanje in psihoterapija« leta 1942 začeli razvijati novi koncepti in prakse svetovalnega dela (ŠSS je bila pod vplivi razvoja kognitivne psihologije, poklicnega usmerjanja, socialnega dela in pedagogike (Vršnik, idr., 2008).

### **2.1 Zgodovinski pregled šolske svetovalne službe v Sloveniji**

ŠSS kot posebna organizacijska oblika podpore in pomoči vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ima dolgo tradicijo. Kovač (2013, 11) prepoznava zametke svetovalnega dela v prvih učiteljih, saj jih je skrbel uspeh in razvoj svojih učencev, želeli so si dodatne podpore, saj sami niso zmogli učinkovito pomagati. Znotraj slovenskega prostora se je ŠSS začela razvijati konec šestdesetih let dvajsetega stoletja. Leta 1953 se je z oblikovanjem ljubljanske Vzgojne svetovalnice začelo opozarjati tudi na potrebe in možnosti za svetovalno delo znotraj šole (Resman idr., 1999 in Bezić, 1999). Šest let kasneje se je v šoli zaposlila prva svetovalna delavka, psihologinja Hedvika Virant. Leto 1960 se šteje za prelomnico šolskega socialnega dela, saj so bili na Višji šoli za socialno delo v Ljubljani prvi diplomski zagovori tovrstne tematike. Na Osnovni šoli Angele Ocepek v Ljubljani je bila zaposlena prva SD Karla Novak. Leto 1962 z zaposlitvijo SD Nevenke Ahčin na Osnovni šoli Vita Krajgherja v Ljubljani prinese prve formalne začetke strokovnega socialnega dela (Bezić, 1999). Leta 1963 se je

pojaviło šolsko socialno in šolsko pedagoško svetovanje (Pediček, 1998). Leta 1967 je bilo konceptualno oblikovano svetovalno delo v osnovni šoli, saj Pediček (1972) ŠSS opredeljuje kot službo treh različnih profilov, ki s svojim (1) svetovalnim delovanjem in svojimi znanji prispeva in vodi k antropologizaciji in strokovnosti pedagoškega dela, (2) pomoč in (3) svetovanje pa nudi učencem, staršem in učiteljem. Pediček (Prav tam) v okviru raziskovalne naloge na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani uvede time SS, ki so vključevali SD, psihologa in pedagoga. Leto kasneje je bil oblikovan predlog za uveljavitev in formalno ureditev šolskih služb (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Leta 1968 je začel v praksi delovati prvi tim SS (Pediček, 1972). Pod vodstvom Pedagoškega inštituta je potekal raziskovalni projekt »Razvoj šolske svetovalne službe«, ki je bil naravnán na program akcij in dejavnosti ŠSS, ki naj bi v enakem zaporedju potekale skozi celo šolsko leto (Medveš, 2018). Bezič (1999) v svoji raziskavi poda vpogled v prisotnost SD znotraj ŠSS. Na začetku je primanjkovalo SD, leta 1964 je bila v Mariboru zaposlena ena SD za vse šole skupaj s podružnicami. Zaradi preobremenjenosti SD je bil sprejet predlog, da so učitelji na vsaki šoli pod vodstvom SD vsaj štiri ure na teden opravljali svetovalno delo. Z letom 1967 je začel trend naraščanja SS (Pediček, 1972). Pediček (1998, 102) vidi vzgib v prepoznavi pomena svetovalne službe kot nepogrešljivem členu vsake vzgojno – izobraževalne ustanove, saj je najbolj poučena o tem, kaj se dogaja na šoli, ker jo pozna »od znotraj«. Izpostavi, da je bilo leta 1967 zaposlenih 51 SS, od tega 39 SD. Raziskava poda vpogled v trend nadaljnjega naraščanja profila SD, saj leto 1976 beleži 235 SS od tega 126 SD, leta 1978 beleži 294 SS od tega 155 SD. V letih med 1985 in 1995 je bilo v ŠSS zaposlenih največ SD, leta 1985 je bilo zaposlenih 228 SD. Leta 1995 je začelo upadati število zaposlenih SD (Bezič, 1999). Stritih (1998a, 160) opredeljuje, da se je v tem času pomoč socialnega dela bistveno razlikovalo od vseh dotedanjih oblik dobrodelnosti, razlika ni bila le v načinih izvajanja pomoči, temveč tudi v načinih zamišljanju ciljev. Nove ustanove s SD so pokazale svojo (trdo)živost (viabilnost) in s tem utemeljevale svoj obstoj, pa tudi potrebnost nove stroke socialnega dela. Leta 1975 je začel s terapevtskimi kolonijami za otroke s številnimi problemi, kjer je celoten tabor kot velik oder, na katerem posamezniki v odnosih intenzivno odigravajo oz. uprizarjajo primarne odnosne vzorce, kar ponuja tudi večje možnosti za njihovo preseganje, novo učenje oziroma terapevtske spremembe (Stritih, 1992). Šlo je za socialno – terapevtski projekt kot tudi socialno – kulturni projekt iskanja nove paradigme za sožitje in so-bitje za razvoj konceptov samoorganizacije in samopomoči (Stritih in Možina, 1998).

Leta 1996 sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje v 67. členu, posodobljen leta 2017, formalno ureja področje šolskega svetovalnega (Gregorčič Mrvar idr.,

2020) in opredeljuje, da ŠSS vključuje psihologa, pedagoga, SD, socialnega pedagoga in defektologa in deluje v javnem vrtcu in šoli. Strokovnjaki različnih poklicnih profilov svetujejo otrokom, učencem, učiteljem in staršem; sodelujejo z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri (2) načrtovanju, (3) spremljanju in (4) evalvaciji razvoja šole in (5) opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela, (6) pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami in (7) poklicnega svetovanja, pri čemer se povezujejo z Republiškim zavodom za zaposlovanje.

Medveš (2018) opredeljuje, da se v povojih ŠSS Pediček (1972) naslanja na duhoslovno pedagoško paradigmo in humanistično psihologijo, ki sloni predvsem na individualnem svetovanju, kar Gregorčič Mrvar idr. (2020) označijo kot pojav antropološko zasnovane pedagoške misli. V nadaljevanju Medveš (2018) naredi vpogled v obdobje 1970 - 1996, čas druge razvojne faze svetovalnega dela, ki je s socialno kritično pedagoško paradigmo in funkcionalno-pragmatičnim konceptom<sup>1</sup> izpostavila pomen šole kot celostnega socialnega organizma s poudarkom na skupnosti in šolske pravičnosti. ŠSS se je posvečala organizaciji življenja in dela na šoli, sprejemu novincev, poklicnemu usmerjanju in normalizaciji razredov, le redko pri neposredni organizaciji pouka, ali pomoči učiteljem pri vzgoji. S spremembo šolske zakonodaje leta 1996, je bilo omejeno zbiranje osebnih podatkovnih baz učencev (Medveš, 2018). V iskanju novega koncepta ŠSS, pod tihimi pritiski in strahovi ukinitve ŠSS (Resman, 2008) je sledilo raziskovanje in proučevanje konceptov ŠSS. V Monografiji Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah je bil leta 1999 predstavljen nov koncept delovanja ŠSS, kar je bila kasneje zasnova za nastanek zakonskih, podzakonskih, smernic in priporočil (Medveš, 2018). Iskalo se je ravnovesje med humanističnim in socialno delavskim pristopom, med individualnim in sistemskim pristopom, kar je v praksi omogočilo tudi prehod od zgolj kurativne k preventivni usmerjenosti delovanja (Resman, 2007). S preseganjem funkcionalno-pragmatičnega koncepta se je v ŠSS vneslo moderna spoznanja iz psihologije in pomen socialno – kulturnega okolja, iz slednjega je koncept svetovalnega dela postal bolj holističen in zajema osebno, šolsko, socialno in poklicno pomoč različnim populacijam učencev (Resman, 2008), ob tem pa kontekst otroka ni potrebno prilagajati potrebam šole, ampak predstavlja inkluzivno celoto (Medveš, 2018). Leta 1999 so bile na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrjene Programske smernice za delo šolske svetovalne službe (1999), ki še

---

<sup>1</sup> Pristop temelji na »faznem« razumevanju otrokovega razvoja, ki je obravnavan individualno, s poudarkom na biološke in psihološke dejavnike (Medveš, 2018).

dandanes predstavljajo temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo v Sloveniji (Programske smernice za delo šolske svetovalne službe, 2008, 5, Gregorčič Mrvar idr., 2020, Bezić, Rupar in Škarič, 2003). Tudi Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2002) izpostavlja optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo in ŠSS ima pomembno vlogo pri tem, saj pripomore k uresničevanju teh pogojev, kot opredeljuje Pediček (1998, 101) so SS zastopniki interdisciplinarno sodelujočih znanosti v šoli, v njenem delu in življenju.

Po sprejetju smernic (2008) so bile narejene številne raziskave, ki so proučevale delovanje svetovalne službe v šolah in vrtcih nasploh (npr. Bezić 2008; Malešević 2018; Valenčič Zuljan idr. 2011; Vogrinc in Krek 2012; Vršnik Perše idr. 2008). Fokus je bil usmerjen v proučevanje posameznih vidikov delovanja ŠSS, kot je njeno sodelovanje s starši in zunanjimi institucijami ter strokovnjaki (Gregorčič Mrvar in Mažgon 2016), Vršnik Perše idr. (2016) so evalvirali delovanje ŠSS v kontekstu različnih oblik dodatne strokovne pomoči, na drugi strani se T. Kodele (2017) usmeri v raziskovanje odnosa šolskih svetovalnih delavcev do pomena participacije otrok z učnimi težavami pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji programov učne pomoči. P. Gregorič Mrvar in M. Šarič (2020) proučujeta odnos ŠSS in drugih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu do aktualnih sistemskih rešitev, ki se nanašajo na koncepte inkluzivnosti, interkulturalnosti, participativnosti, aktivnega učenja. Spoznavata, da je sodelovanje ŠSS z drugimi akterji življenja na vzgojno-izobraževalni ustanovi in zunaj nje ključno za razvijanje in krepitev otrokovih potencialov. Številni raziskovalci Vršnik, Kozina, Rutar in Leban (2008) na področju razvoja ŠSS so složni, da se je ŠSS s časom spreminjala in dopolnjevala, a vendar so temeljni cilji od nekdaj isti, zavzemanje za optimalni razvoj otroka ne glede na njegove posebnosti (Programske smernice, 2008). Za uresničevanje tega cilja so potrebne kompetence in znanje SS, da se lahko udejani pomoč, svetovanje ali koordinacija (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek, 1999). Resman (2008) prepoznava spremembe pedagoških paradigem, kar se je odražalo v načinu dela svetovalne službe v šoli. Svetovalno delo je bilo namreč vedno pod vplivom družbenih sprememb in šolske politike (Prav tam).

Danes se ŠSS ravna po reformski pedagoški paradigmi, ki izhaja iz sistemske teorije. Slednja razume tako šolo kot otroka kot samoreferenčni sistem. Otroka razume kot medij vzgoje in vzgojo kot komunikacijo, torej je komunikacija osnovna pedagoška strategija. Z reformsko paradigmo se fokus premakne iz delovanja šole kot celote na učence v procesih učenja in

vzgoje, kar ŠSS postavlja pred tri nove delovne usmeritve: konceptualizacijo vzgoje, kakovost šole in inkluzijo (Medveš, 2018). ŠSS s svojim strokovnim znanjem omogoča strokovno sodelovanje z vsemi sodelavci v vzgojno – izobraževalni instituciji, da s svojim znanjem in kompetencami pomaga pri razreševanju tako psiholoških, pedagoških kot tudi socialnih problemov, ki se pritičejo tako zaposlenih, učencev, staršev, idr. Za kvalitetno opravljanje svojega dela morajo imeti zagotovljene pogoje kot so (1) zasebni prostor, (2) dostop do literature, (3) potrebna tehnološka in druga oprema ter (4) da ni preobremenjen (Programske smernice, 2008). Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2007) opredeljuje, da mora biti na šoli zaposlen en SS za 20 oddelkov, izjema so šole s posebnim in prilagojenim programom.

## 2.2 Koncepti šolskega svetovalnega dela

Strokovni delavci ŠSS vzpostavljajo svetovalni odnos z vsemi udeleženci procesa pomoči. Programske smernice (1999, 19) opredeljujejo, da so osnovna področja dela ŠSS in njene temeljne naloge v skladu z načelom ohranjanja pestrosti in različnosti svetovalnega dela, kar posameznemu svetovalnemu delavcu (v nadaljevanju SS) omogoča fleksibilno odzivanje na prioritete potrebe. Preko temeljnih in za šolsko svetovanje karakterističnih funkcijah (1) svetovanja<sup>2</sup>, (2) posvetovanja<sup>3</sup> in (3) koordinacije<sup>4</sup> se SS vključuje v procese dogovarjanja, sodelovanja, povezovanja in pobude vseh udeležencev (Resman 1999a, 70) v smeri uresničevanja temeljnega vzgojno-izobraževalnega cilja (Programske smernice, 1999, 5), ki je zagotavljanje optimalnega razvoja otroka, in sicer ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, narodno pripadnost, veroizpoved, duševno in telesno konstitucijo. Konceptualna

---

<sup>2</sup> Svetovanje poteka v obliki intervjuja ali intenzivnega pogovora (Resman 1999a,70), takrat ena oseba drugi ponudi roko (Pečjak in Košir 2012, 11), z namenom doseganja ciljev ali izboljševanja funkcioniranja nasploh (Graydon idr. 2010, 1). Predstavlja osrednjo in najbolj neposredno dejavnost pomoči otroku s številnimi izzivi. Tovrstni koncept pomoči se udejanja individualno ali v manjši skupini, kjer je fokus v reševanju problemov in vprašanj iz naslova učenja, osebnih ali socialnih problemov, idr. (Programske smernice, 1999).

<sup>3</sup> Posvetovanje zajema sodelovanje s starši, učitelji, vodstvom šole in vsemi strokovnimi delavci šole, ki skrbijo za otroka s številnimi izzivi, njegovo delo in razvoj ter imajo vpliv nanj. ŠSS preko posvetovanja nudi pomoč pri reševanju problemov, iskanju odgovorov na vprašanja, osvajanju posameznih veščin in znanj, vodenju učnega procesa, idr., da bi bili z učenci uspešnejši.

<sup>4</sup> Koordinacija je od neposredne pomoči otroku s številnimi izzivi najbolj oddaljena, čeprav je bistvena, saj mora biti SS v vlogi koordinatorja iniciator sprememb. S prevzemanjem pobud pri upravljanju in vodenju posameznih aktivnosti in programov, stalnega prilagajanja in/ali spreminjanja socialnega okolja mora SS delovati v dobrobiti razvoja in rasti.

opredelitev ŠSS predstavlja del konceptualne opredelitve šole oziroma vzgojno-izobraževalnega procesa, ki v njej poteka in se dopolnjujeta (Resman, 1999b). ŠSS ne sme biti postavljena nad ali pod šolo, temveč je v procesu postopnega in konstantnega razvoja neločljiv del celotnega šolskega sistema, ki temelji na načelih in potrebah oziroma razvojni usmerjenosti, tako šole kot celote, kot posameznega učenca, ki je del sistema (Privošnik in Urbanc, 2009).

Programske smernice (prav tam, 14) pod temeljni nalogi ŠSS uvršča (1) področje življenja in dela v šoli - učenje in poučevanje, šolska kultura, vzgoja, klima in red, telesni, spoznavni, čustveni in socialni razvoj, šolanje in poklicna orientacija, področje socialno - ekonomskih stisk) in (2) osnovne vrste dejavnosti - pomoč, razvojno - preventivno delo, načrtovanje in evalvacija. Za uresničevanje teh dejavnosti SS vstopa v različne interakcije (a) delo z učenci poteka individualno ali skupinsko s poudarkom na preventivni dejavnosti in intervenciji oz. nudenju pomoči, (b) delo z učitelji poteka individualno ali skupinsko s poudarkom posvetovalnega dela z namenom intervencije ali preventive, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije šolskega dela, saj v proces preprečevanja in reševanja težav vstopajo vsak s svojim posebnim znanjem in vedenjem, (c) delo s starši poteka individualno ali skupinsko s poudarkom na posvetovalnem delu s ciljem preventive ali intervencije in načrtovanja, ki je pomembno za šolsko delo, (d) delo z vodstvom poteka s poudarkom posvetovalnega dela z namenom preučevanja učnih in vzgojnih procesov z namenom načrtnega poseganja v te procese, (e) delo z zunanjimi ustanovami vključuje delo z vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami, z zdravstvenimi domovi, s svetovalnimi centri in drugimi ustreznimi zdravstvenimi organizacijami in ustanovami, s centrom za socialno delo, z Zavodom RS za zaposlovanje, z Zavodom RS za šolstvo in drugimi ustreznimi socialno-varstvenimi ustanovami in organizacijami (Prav tam, 19–20). ŠSS se preko treh osnovnih, med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti (1) dejavnosti pomoči<sup>5</sup>, (2) razvojnih in preventivnih dejavnosti<sup>6</sup> ter (3) načrtovanjem in evalvacijo<sup>7</sup> vključuje v kompleksno reševanje psiholoških, socialnih in pedagoških vprašanj

---

<sup>5</sup> Dejavnost pomoči zajema vse tiste dejavnosti, projekte in naloge ŠSS, ki so odgovor na potrebo po pomoči kogarkoli od možnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Za ŠSS je bistvenega pomena, da pri svojem delu pristopa celostno in kompleksno, zato dejavnosti pomoči obsegajo najrazličnejše neposredne oblike dajanja pomoči posamezniku ali skupini, in tudi vrsto posrednih strokovnih aktivnosti znotraj ali zunaj šole.

<sup>6</sup> Različne preventivne oblike dela so del razvojnih nalog ŠSS. Z vključevanjem v razvojno-analitično delo spremlja in ugotavlja obstoječe stanje celotne populacije, sodeluje pri načrtovanju sprememb, izboljšav, vodi in koordinira različne projekte, da se odstranjuje ovire in vzpostavlja ustrezne pogoje za otroka s številnimi izzivi.

<sup>7</sup> Načrtovanje in evalvacija sta temeljni dejavnosti ŠSS, ki se prepletata tako z dejavnostmi pomoči kot tudi z razvojnim in preventivnim delom in predstavljata temelj kvalitetnega svetovalnega dela. Ti temeljni dejavnosti

(Programske smernice, 1999, 14) vzgojno-izobraževalnega dela otrok in družin s številnimi izzivi.

Programske smernice (1999, 10) opredeljujejo temeljna načela, ki so osnovna orientacija za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v vrtcih oziroma šolah. Mednje prištevamo:

- (1) Načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja<sup>8</sup>,
- (2) Načelo strokovne avtonomnosti,
- (3) Načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja<sup>9</sup>,
- (4) Načelo aktualnosti,
- (5) Načelo razvojne usmerjenosti<sup>10</sup>,
- (6) Načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti ŠSS<sup>11</sup>,
- (7) Načelo celostnega pristopa<sup>12</sup>,
- (8) Načelo sodelovanja<sup>13</sup> in
- (9) Načelo evalvacije lastnega dela.

V Etičnem kodeksu svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998) se odlikavajo vse značilnosti sodobnega šolskega svetovalnega dela. Resman (1999d, 210) ga opredeljuje kot vodnik v etični praksi in sredstvo presojanja etičnosti, tako lastne kot tudi tuje strokovnosti. Etični kodeks z načeli opredeljuje okvir ravnanja, pomaga pri odločitvah pri posebno zapletenih primerih, navkljub temu, da ne predpisuje rešitev in podrobnosti za konkretne situacije. Svetovalni delavci so po poklicni dolžnosti in moralni obveznosti zavezani upoštevati Etični

---

sta pomembni za vrednotenje, operacionalizacijo ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka ŠSS pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov.

<sup>8</sup> SS mora poznati različne prijeme in metode dela, značilnosti in potrebe otrok s številnimi izzivi (Ferbežer in Kukanja, 2008), se stalno izpopolnjevati, vrednotiti in izboljševati strokovno znanje s sodobnimi spoznanji ustreznih strok, za ohranjanje in izpopolnjevanje strokovne kompetentnosti naj se izobražuje v intervizijskih in supervizijskih skupinah; z drugimi naj izmenjuje svoje znanje in prispeva k razvoju stroke.

<sup>9</sup> SS mora ob spoznanju, da je pomoč zadovoljivo dosegla naslovnika oziroma ob prepoznanju, da mu ne more več pomagati (Resman 1999d, 216 in Miller 2000, 16) se povezati z zunanjimi strokovnimi službami kot so svetovalni center, zdravstveni dom, center za socialno delo, Zavod RS za šolstvo, Zavod RS za zaposlovanje, fakultete, Pedagoški inštitut, vladne in nevladne organizacije in društva, idr. (Programske smernice, 1999, 11).

<sup>10</sup> ŠSS mora biti usmerjena v optimalni razvoj otroka in ustanove kot celote (Programske smernice, 1999, 12).

<sup>11</sup> Program ŠSS mora vsebovati vse tri osnovne dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti in dejavnosti načrtovanja in evalvacije (Prav tam, 12–13).

<sup>12</sup> SS z upoštevanjem celovitosti posameznika deluje na individualni ravni, z delovanjem na njegovem socialnem okolju pa omogoča stalno in odprto sodelovanje z vsemi nosilci vzgojno-izobraževalnega dela (Prav tam, 13).

<sup>13</sup> ŠSS si mora prizadevati za sodelovanje med vsemi udeleženi v svetovalnem odnosu, ki temelji na ustvarjalno kritičnem soočanju vsestranskih pristranosti in konfliktov ter razvijanju sposobnosti za ravnanje.

kodeks, obenem pa jim predstavlja zaščito pred morebitnimi neutemeljenimi obtožbami in kritikami ter omogoča kontrolo kvalitete znotraj stroke. Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998) opredeljuje temeljna etična načela svetovalnega dela in relacije svetovalca do otroka, staršev, institucije, sodelavcev, družbe in stroke:

- (1) Načelo dobrobiti<sup>14</sup>,
- (2) Načelo prostovoljnosti,
- (3) Načelo zaupanja, ki je pogoj, da se svetovalni odnos sploh lahko vzpostavi,
- (4) Načelo sodelovanja med svetovalnim delavcem in otrokom<sup>15</sup>,
- (5) Načelo sodelovanja med svetovalnim delavcem in starši<sup>16</sup>,
- (6) Načelo sodelovanja med svetovalnim delavcem in šolo<sup>17</sup> in
- (7) Načelo sodelovanja med svetovalnim delavcem v interesu otroka in drugih udeležencev svetovalnega procesa kot so zunanje ustanove, organizacije.

Na temo koncepta šolskega svetovalnega dela je malo raziskav, iz slednjega želimo izpostaviti izsledke tistih, ki podajo pomembna spoznanja o SS znotraj šolskega prostora. Resman (1999č, 205–206) v raziskavi poda tri ključne spoznanja o SS v osnovni šoli: (1) Stalno strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje je ena od temeljnih zahtev oziroma potreb sodobnega svetovalnega dela, (2) ŠSS ni namenjena le otrokom s številnimi izzivi, temveč vsem otrokom, poleg tega pa je v pomoč vsem pedagoškim delavcem in (3) SS mora imeti znanja razvojne psihologije, organizacije dela, programiranju pouka in vloge učitelja. Slednje v svoji raziskavi potrjujeta tudi S. Pečjak in K. Košir (2012, 242) in spoznavata, da ima dober SS za seboj urjenje v svetovanju, pozna razvojne značilnosti svetovanca, kontekstualne dejavnike, fleksibilno uporablja različne spretnosti v medosebnih odnosih. V nadaljevanju avtor (prav tam) poda spoznanja o SS. Slednji mora biti aktiven, direktiven in kontrolirati svetovalni proces, kadar ta od njega to zahteva, ali pa biti pasiven, nedirektiven in suportiven, kadar je to potrebno. Pod

---

<sup>14</sup> Svetovalno delo ne sme biti v škodo svetovancu, ne sme povzročati stisk, zadreg, stresa in stigme.

<sup>15</sup> SS mora delovati v dobrobiti otroka s številnimi izzivi, zaščititi njegove otroka in ga upoštevati kot enakovrednega posameznika, kar spodbuja njegov razvoj. Iz slednjega morajo biti vsi soudeleženi, tudi otrok s številnimi izzivi seznanjeni z namenom, s cilji, tehnikami, pravili in realnimi pričakovanji svetovanja.

<sup>16</sup> SS mora spoštovati neodtujljive pravice in odgovornosti staršev, si prizadevati za sodelovanje z njimi, jih obveščati o svoji vlogi s poudarkom na zaupni naravi svetovalnega odnosa, jim posredovati natančne in relevantne informacije, z informacijami staršev pa ravnati strokovno in v skladu z veljavno doktrino. Kadar starši s svojim ravnanjem ogrožajo razvoj otroka, sta pravica in dolžnost SS, da se poveže z drugimi institucijami.

<sup>17</sup> SS mora s svojim delom, ravnanjem in vedenjem prispevati h kvaliteti in ugledu vzgojno-izobraževalnega procesa, spoštovati strokovno avtonomijo, kompetentnost, iniciativnost in ustvarjalnost sodelavcev, sodelovati pri načrtovanju in izvajanju skupnih nalog šole, si prizadevati za dobre medosebne odnose, izmenjevati strokovne vire in pridobljene informacije.

ključno spoznanje izpostavi, da mora SS pri otroku s številnimi izzivi in drugimi udeleženci pomoči iniciirati pozitivna pričakovanja o izidu svetovalnega pogovora.

Raziskava S. Pečjak in K. Košir (2012, 94) opredeljuje izzive, s katerimi se SS pri svojem delu soočajo. Rezultati raziskave opredeljujejo preobremenjenost SS. Izpostavi dilemi krizno – kurativnega svetovanja, bodisi dati prednost (1) dejavnostim pomoči bodisi (2) razvojno - preventivnemu svetovanju. Ugotovitve raziskave N. B. Webb (v Vernon 1999, 237) podajo spoznanja, da mora SS navkljub časovni stiski najprej podati oceno trenutnega funkcioniranja otroka s številnimi izzivi in se ažurno s strokovno odgovornostjo odzvati. Kriznega svetovanja ni moč načrtovati, prav tako udejanjanja vseh faz svetovanja (Pečjak in Košir, 2012, 95), iz slednjega je ključna strokovna kompetentnost SS, saj slednja krepi zaupanje z vsemi udeleženci pomoči. SS s spretnostjo poslušanja in vplivanja v sodelovanju z otrokom s številnimi izzivi poišče vzrok čustvenega stanja in soustvari načrt o rešitvi problema. Avtorici (prav tam) spoznavata, da je v osnovnih šolah preventivno svetovanje zaradi številčnosti kurativnih svetovanj prisotno v manjšem obsegu. Raziskava predoči, da v kolikor vzrok za nastalo težavo obstaja, mora biti preventivno svetovalno delovanje orientirano na manjšo skupino z določenim namenom in programom, ki temelji na določenem znanju, preprečuje izključenost, izboljšuje psihično zdravje in pripravi otroke na spoprijemanje z možnimi dogodki na učnem, vedenjskem ali razvojnem področju.

Resman (1999a) podaja empirična spoznanja, da osebni, socialni in šolski razvoj otroka s številnimi izzivi ni odvisen zgolj od njega samega. Vzroke prepoznava tako v šolskem življenju, redu, režimu kot tudi organizaciji šolskega dela. Otrok je del socialnega in kulturnega okolja, zatorej gre za sovplivanje. Šolskega svetovalnega dela namreč ne moremo izvajati zgolj na ravni osebnega svetovanja, saj je ključno zagotoviti čim bolj optimalne pogoje, potrebno vzpostaviti zaupanje, ki omogoča ustvarjanje novega prostora za spremembe (Možina in Stritih, 1998). Pogoje se udejanja s spreminjanjem šolskih razmer in vpetosti svetovalnega dela pri oblikovanju šolskega socialnega vzgojno-izobraževalnega prostora (Vincek, 2021, 13). Šolsko svetovalno delo ne zajema le neposredne pomoči temveč tudi posredno pomoč, s katero zagotavlja soustvarjanje varnega in spodbudnega okolja za vse udeležene vzgojno – izobraževalnega procesa. Za uresničevanje le – tega posežejo po dodatnih virih in pomoči izven osnovne šole (Vincek, 2021, 27), z institucijami in posamezniki v skupnosti. Tovrstni odnos temelji na zaupanju, dialogu, dogovarjanju, sodelovanju in spoštovanju vseh vpletenih, da lahko spodbuja, koordinira, razvija sodelovanje, ki povezuje šolo, skupnost in družino (D'Agostino,

2013 in Mrvar Gregorčič in Mažgon, 2016) in je pomemben vir moči za uporabnike (Constable, 2015).

Bryan in Henry (2008), Griffin in Steen (2010), Epstein in Van Voorhis (2010) ter Kvaternik in Kustec (2011) poudarjajo pomen sodelovanja ŠSS tako z lokalno skupnostjo kot tudi z zunanjimi institucijami. Vogrinc in Krek (2012) z raziskavo potrjujeta pozitivne učinke sodelovanja za vse soudeležene akterje ter predočita, da ŠSS najpogosteje sodeluje s centri za socialno delo, z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in z zdravstvenimi domovi, redkeje pa s fakultetami, vzgojnimi posvetovalnicami in Pedagoškim inštitutom. Resman (1999a) v ŠSS prepoznava možnost neposrednega vplivanja na življenje v šoli, kar je prednost pred drugimi organizacijami, ki ponujajo svetovanje, saj lahko usklajuje strokovna znanja, stališča, namere in konflikte vsakodnevnega življenja v šoli. Spoprijemanje z izzivi in reševanje v dobrobit konkretnega otroka tukaj in zdaj je bistveno poslanstvo socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2003).

### **2.3 Opredelitev socialno - delavnih ravnanj**

Predmet socialnega dela so procesi soustvarjanja pomoči in podpore na vseh ravneh življenja, na mikro, mezo in makroravni (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 19). Študij Socialnega dela z družino daje številna teoretska spoznanja, ki omogočijo poglobitev razsežnosti področja družin in njihovih potreb, nova spoznanja in usvojena znanja ter socialno delovne koncepte socialnega dela z družino, urjenje osnovnih spretnosti in metod socialnega dela.

Potrebno je zavedanje, da prav vsi pedagoško – andragoški strokovni delavci redne osnovne šole delujejo v prid opolnomočenja (Čačinovič Vogrinčič, 2002) in inkluzije (Španinger in Globačnik, 2022) otrok s številnimi izzivi in njihovih družinskih članov, iz slednjega je interdisciplinarno timsko delo z učitelji, specialnimi pedagogi, socialnimi pedagogi, socialnimi delavci (v nadaljevanju SD), idr. izjemnega pomena. Z aktivno vpetostjo v vzgojno – izobraževalni proces in z medsebojnim sodelovanjem se posamezni SS ažurno odziva na konkretne potrebe (Vries in Bouwkamp, 2002) posameznika, ga usmerja k prepoznavi le – teh, da skupaj s sorojenci in starši, v kolikor le ti sodelujejo, sooblikujejo možne poti za uresničevanje in doseganje željenih izidov. Ta sodelovalna drža znotraj

trikotnika otrok – starši in SS je prisposodba enakostraničnega trikotnika, v kateri je prispevek vseh kotov polnovreden, vsak se čuti priznanega (Egberts 2007 v Kodele in Mešl, 2016).

SS mora poznati različna socialno-delovna znanja za ravnanje, temeljnih in za šolsko svetovanje karakterističnih funkcijah, od (1) svetovanja, (2) posvetovanja in (3) koordinacije. Svetovanje kot organizirana oblika pomoči posamezniku, ki se sooča z življenjskimi izzivi omogoča spoznavanje sebe, zavedanje svojih interesov in zmožnosti ter okoliščin, v katerih se nahaja, mora odražati profesionalno usposobljenega SS, ki ima številna znanja in spretnosti, s pomočjo katerih lahko vodi in usmerja svetovanca na poti do zmanjšanja stisk in želenih izidov (Resman 1999b, 109). C. Rogers (v Pečjak in Košir 2012, 16–17) med pogoje uspešnega svetovalnega pogovora opredeljuje kongruentnost, empatično razumevanje in brezpogojno pozitivno sprejemanje. SS se pri zadovoljevanju potreb posameznika v stiski, preko različnih socialno-delavnih ravnanj vključuje v procese dogovarjanja, sodelovanja, povezovanja in pobude vseh udeležencev (Resman 1999a, 70), kjer mora poznati in ustrezno obvladati veščine vodenja pogovora:

- (1) aktivno poslušanje<sup>18</sup>,
- (2) Spodbujanje<sup>19</sup>,
- (3) Ponovitev<sup>20</sup>,
- (4) Vprašanja<sup>21</sup>,
- (5) Povzemanje izjav<sup>22</sup>,
- (6) Parafrižerjanje,<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Za udejanjanje aktivnega poslušanja (Pečjak in Košir 2012, 167 in Babič, 2013, 37) in prisotnosti SS uporablja medmete in neposredne odgovore, kar daje otroku s številnimi izzivi povratno informacijo, da je slišan, oblikuje se zaupanje, otrok na glas izrazi svoja občutja in številna vprašanja (Arambašič v Bedek 2014, 7), kar mu olajša sprejetje svoje situacije (Kottler 2001, 43).

<sup>19</sup> Pečjak in Košir (2012, 167) opredeljujeta (1) besedne spodbude: seveda, jasno, pa, in, in potem, res, razumem, oh, nadaljij, idr. in (2) nebesedne spodbude: izraz na obrazu, prikimavanje, očesni stik. Z obema SS kaže svoje zanimanje, kar otroka s številnimi izzivi opogumlja, da nadaljuje s pripovedovanjem.

<sup>20</sup> Kottler in Kottler (2001, 43) svetujeta SS pozornost na izrečene besede otroka s številnimi izzivi, da ob prenehanju pripovedovanja SS ponovi ključno besedo, s tem pa je otrok povabljen v vnovično razmišljanje o svojih občutkih, ravnanjih in njegovi situaciji.

<sup>21</sup> (1) Odprta vprašanja in (2) zaprta vprašanja omogočajo (Pečjak in Košir 2012, 167) neposredno zbiranje podatkov, sogovornika spodbuja k raziskovanju svojih občutkov, ob tem pa je potrebno paziti, da slednji nima občutka podrejenosti (Kottler in Kottler 2001, 43). Pečjak in Košir (2012, 167) spodbujata rabo odprtih vprašanj, saj spodbujajo k nadaljnemu raziskovanju, medtem ko zaprta vprašanja komunikacijo prekinjajo.

<sup>22</sup> Pri povzemanju SS med seboj poveže več izjav sogovornika, kar SS pomaga osredotočenost na problem. Tovrstna spretnost je izjemno učinkovita ob zaključku faz vodenja svetovalnega pogovora in pomaga sogovorniku do bolj jasne slike problemske situacije (Pečjak in Košir 2012, 175).

<sup>23</sup> Parafraziranje je kratek komentar SS, svetuje se enostavnost in jasnost.

- (7) Zrcaljenje in<sup>24</sup>
- (8) Refleksija občutij<sup>25</sup>.

SS se poleg poprej omenjenih spretnosti usmerjanja pozornosti in aktivnega poslušanja lahko poslužuje bolj direktivnih pristopov, Pečjak (2004b, 150) jih imenuje spretnosti vplivanja:

- (1) Interpretacija<sup>26</sup>,
- (2) Navodilo (Pečjak in Košir, 2012,178),
- (3) Nasvet in informacija,<sup>27</sup>
- (4) Povratna informacija<sup>28</sup> in
- (5) Pojasnilo posledic (Prav tam, 179)

Teoretski koncepti, doktrina in metode socialnega dela z družino na SS naslavljajo s socialno delovnimi koncepti, ki bi pravzaprav morali biti prisotni v vseh poklicih, kadar imamo na drugi strani odnosa sočloveka, posameznika s številnimi izzivi, mednje sodijo poklici vzgoje in izobraževanja, medicine, psihologije, prava, teologije, idr. V nadaljevanju bomo podrobneje opisali ključne socialno delovne koncepte.

G. Čačinovič Vogrinčič (2010, 242) izpostavlja pogovor kot tisti, ki ustvarja delovni odnos. V pogovoru gre predvsem za to, da je nekdo »tam« za nas, nas podpira in nam nudi podporo (Breznik 2012, 8), iz slednjega je naloga SD, da z uvodno besedo vzpostavi delovni odnos z družino s številnimi izzivi, nato pa se vsak član s svojim mnenjem glede stanja in dosedanjega prispevka, pridruži vanj in ga sooblikuje. Delovni odnos se začne z dogovorom o sodelovanju, kjer je potreben dogovor, kako se bo delalo, torej koncept delovnega odnosa in soustvarjanja pomoči. Kot pravi Madsen (2009) delovni odnos vzpostavi in ohranja proces pomoči, ki ga definiramo kot soustvarjanje zelenih izidov med SD, ki je spoštljiv in odgovorni

---

<sup>24</sup> Z zrcaljenjem vsebine SS s svojimi besedami ponovi besede sogovornika, s čimer pritrди, da ga je slišal in razumel, kot na primer »*To je zate gotovo zelo težko, verjetno zelo pogrešaš svojega očeta.*«

<sup>25</sup> Čeprav je refleksija občutij ena najtežjih in kompleksnejših spretnosti, Pečjak in Košir (2012, 172) svetujeta, da je SS pozoren na svetovančeva občutja in na emocionalno plat sporočila, kar mu daje možnost odkriti in zrcaliti prikrita čustva in občutke, ki jih izraža otrok.

<sup>26</sup> Interpretacija omogoča pojasnilo in povezavo posameznikovega problema v sedanjosti z njegovimi odnosi/problemi v preteklosti, kar omogoča nov ali alternativen pogled na problem svetovanca in nanj samega in lahko povzroči spremembo stališča svetovanca do lastnega problema (Pečjak in Košir, 2012,150–151).

<sup>27</sup> Vključuje predloge, ideje, naloge in nasvete, kako ravnati, delovati, misliti in se obnašati, iz slednjega predstavlja nevarnost vplivanja (Pečjak in Košir 2012,178–179). SS na tem mestu opogumlja in spodbuja sogovornika pri soočanju s situacijo in sprejemanju odločitev, ki so zanje pomembni (Prav tam, 101).

<sup>28</sup> Namen povratne informacije je, da svetovanec spozna, kako ga doživljajo oz. vidijo drugi (Pečjak in Košir, 2012, 179).

zaveznik. G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 48) izpostavljata, da so vsi soudeleženi povabljeni v raziskovanje družinske razvidnosti. V odnosu z otrokom s številnimi izzivi SD delovni odnos vzpostavi na nevsiljiv način z namenom, da se mu pridruži kot sočloveku, kajti z vzpostavitvijo odnosa z otrokom, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj postane SD, spoštljiv in odgovoren zaveznik pri vzpostavljanju in varovanju procesov raziskovanja in udeležnosti v zelenih izidih (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 17. 37).

G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 48) izpostavljata, da so vsi soudeleženi povabljeni v raziskovanje družinske razvidnosti. V odnosu z otrokom s številnimi izzivi SD delovni odnos vzpostavi na nevsiljiv način z namenom, da se mu pridruži kot sočloveku, kajti z vzpostavitvijo odnosa z otrokom, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj postane SD, spoštljiv in odgovoren zaveznik pri vzpostavljanju in varovanju procesov raziskovanja in udeležnosti v zelenih izidih (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 17. 37). Prisotnost vsaj enega pomembnega odraslega, ki je otroku s številnimi izzivi v oporo, napoveduje uspešen izid pomoči (Himebauch idr. 2008 v Urh 2012, 27).

Po protokolu Socialnega dela gre za opredelitev časovnega okvirja dela, vsebino dela in vloge soudeleženi (Kodele in Mešl 2016, 70). Kot opredeljujeta G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 16), definicija pomoči ni dana vnaprej, temveč se pomoč gradi iz instrumentalne definicije problema in se ubesedi v ustvarjanju rešitev. Družina in njeni člani so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, SD pa je spoštljiv in odgovoren zaveznik, ki pomoč vsakokrat znova skupaj z družino in njenimi člani soustvarja, se oblikuje lasten delež v rešitvi in pomoč je edinstvena (Saleebey, 1997). Na ta način pravzaprav ves čas poteka pomoč, sproti in vedno znova se je zgodi v odnosu Upoštevanje prvine čustveno toplega odnosa (Brammerju in Shorstromu, 1968) je ključno pri vzpostavitvi delovnega odnosa. Že Epston (1999, 140) je opredeljeval, da se je potrebno srečati z ljudmi s sočutjem, da gre pravzaprav za pomembno dolžnost vseh soudeleženi v socialnem delu z družino. Nenazadnje, ko delamo z družinami in njenimi člani, ko smo v odnosu z njimi, je pomembno, da se fokusiramo na proces, ne le na vsebino, ki jo želimo sporočiti, saj nenazadnje ljudje izkusijo interakcije z njimi na način našega komunikacijskega pristopa. Potrebna je previdnost pri rabi komunikacijskih tehnik, odnosne drža, čutnosti, kot tudi na časovnici srečanja.

Schalken (1982 v Bouwkamp in Bouwkamp, 2014, 225) v svoji raziskavi poda spoznanja, da imajo pogosto vsi soudeleženi svojo vizijo pomoči, čeprav socialno delo uči, da gre za skupno soustvarjanje instrumentalne definicije problema (Luessi, 1991). Rezultati raziskav prikazujejo, da se SS težko vzdržijo negotovosti soustvarjanja, ki vedno znova postavlja pred izziv posedovanja vnaprejšnjih odgovorov o dobrih rešitvah za uporabnike

(Kodele in Mešl 2016, 42). Kot pravi G. Čačinovič Vogrinčič (2002, 92), je naloga vsakega člana družine s številnimi izzivi, da vstopi s svojo definicijo problema, iz slednjega so slišani vsi glasovi pri instrumentalni definiciji problema in načrtovanih spremembah (Kodele in Mešl 2016, 22). Temu sledi strokovna interpretacija in tako se v prvem delovnem pogovoru začne oblikovati proces delovne definicije mogočega, uresničljivega. Zavedanje, da se pomoč soustvari v delovnem odnosu, je ključno za razumevanje procesov pomoči in podpore, saj se pomoč poraja iz instrumentalne definicije problema in se ubesedi v ustvarjanju rešitev (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 26). Omenjen Luessijev koncept G. Čačinovič Vogrinčič (2002) redefinira, tako je uporabnik udeležen ne le v problemu temveč tudi v rešitvi. Sledi snovanje individualnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP), ki zaobjema delovne teme za doseg željenih izidov. Pomembno je, da se opredeljene delovne teme krepí na vseh ravneh življenja, tako na mikro, mezo kot tudi makroravni (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 19).

Kot opredeljujeta G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 17), je naloga SD, da s svojim znanjem za ravnanje varuje prostor za odnosne in individualne teme, ob tem pa družino s številnimi izzivi povezuje s skupnostjo kot potencialnim virom moči za ustvarjanje novega in krepitev tistega, kar družina že ima in je treba podpreti, varovati. Gre za osredotočanje na možnosti, uresničljivo, na dobre prakse in iskati močna področja, da s spodbudo le – teh vzpodbudimo moč, da se v nadaljevanju skupaj krepí močna področja in odpravlja šibka. V dobrobiti krepitev moči je naloga SD, da ves čas zagotavlja spoštljivo sodelovanje vseh soudeleženih, ekspertov iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič, 2010, 243), in krepitev zavedanja moči, zato je naj se vsak pogovor konča s komplimenti (Saleebay, 1997). Številni avtorji Bass, Dosser in Powell (2001) temu pritrjujejo in poudarijo izjemno moč besede. Na drugi strani raziskovalci F. Irani, M. Dankert in Siegel (2004, 286) družino opredeljujejo kot glavni vir moči, motivacije in okrevanja. T. Kodele in N. Mešl (2016, 14) prepoznavata perspektivo moči prav v delovnem odnosu, saj SD okrepi vire moči družine s številnimi izzivi na način, da jo poveže z viri in tako preprečijo razdrobljenost pomoči. Slednjemu v raziskavi ugotavlja tudi A. Čergan Ristić (2019) predlaga dopolnjen, celostni in individualizirani pristop, ki izhaja izključno iz potreb družin s številnimi izzivi in zajema sodobne koncepte procesa pomoči, vključno s predlogom izboljšav za lažjo inkluzijo v družbo. Pomembno je spoznanje, ki ga izpostavlja G. Čačinovič Vogrinčič (2010, 244), da se v delovnem odnosu perspektiva moči in etika udeleženosti zgodita, kar pomaga ubesediti sedanjost na novo. V dobrobit krepitev novih virov moči se priporoča stisk roke, vzpodbudne besede, zahvalo, idr.

Koncept etike udeleženosti upošteva vse glasove, kjer nihče nima končne besede, gre

za pogovor, ki se nadaljuje (Hoffman, 1994). SD z vsemi sodelujočimi poskuša narediti zaveznike (Aschbrenner, Mueser, Bartels in Pratt, 2011), da se preko dialoške prakse učijo jezika drugega, pogledajo skozi oči drugega, reflektirajo lastne temeljne predpostavke in soustvarjajo nove, kar kasneje poveča možnosti za soustvarjene dogovore (Šugman Bohinc v Bohak in Možina 2005, 159). SD je pri svojem delu pogosto postavljen pred odločitve, ki presejajo njegovo individualno etično višino (Stritih, 1996b). Poznavanje in upoštevanje Etičnega kodeksa svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998) ga podpre pri odločitvah in razbremenitvi odgovornosti (Trstenjak, 1996), da deluje ne le v smeri soustvarjanja IDPP, temveč tudi k stalnemu evalviranju stanja in potreb, o čemer govorita sodobna koncepta socialnega dela, tako znanje za ravnanje (Rosenfeld, 1993) kot tudi ravnanje s sedanostjo (Andersen, 1994). Upoštevana etika udeležnosti definira proces pomoči kot filigransko tkanje, v katerega prispevajo vsi soudeleženi v rešitvi tako, da dopuščajo možnosti za pogovor za soustvarjanje novih dobrih rešitev (Hoffman, 1994).

Koncept soustvarjanja opredeljuje hkrati odnos in proces pomoči. Odnos med otrokom s številnimi izzivi in SD je odnos med ekspertom iz izkušenj ter SD, kar zahteva prostovoljno udeležbo, čas, prostor in odgovorno delo vseh udeležencev (Kodele in Mešl 2016, 69). Naloga SD je, da se ves čas trudi biti spoštljiv in odgovoren zaveznik, da z otrokom s številnimi izzivi vzpostavi in ohranja procese raziskovanja udeležnosti, soustvarjanja, sodelovanja, soraziskovanja, idr. v zelenih izidih (Čačinovič Vogrinčič, 2010, 241), se osebno odziva (Šugman Bohinc v Bohak in Možina 2005, 160). Beseda »so« ponazarja srčiko odnosa (Čačinovič Vogrinčič, 2010, 241). SD preko prvotnega »small talka« v odnos previdno vstopa na način aktivnega poslušanja in drže neobsojanja, nato pa s krepitvijo virov moči ustvarja prostor zaupanja in se sogovorniku tukaj in zdaj približuje kot človek človeku. N. Mešl in T. Kodele (2016, 41) z ugotovitvami v raziskavi, v dobrobit krepitve temeljnih odnosov med družinskimi člani predlagata delo z obravnavano družino s številnimi izzivi na njenem domu, kar doprinese lažjo doseganje zelenih izidov in okrepitev odpornosti družine s številnimi izzivi (Walsh, 2015).

Madsen (2009) in G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 32) opredeljujejo, da socialno delo na dveh ravneh obsega takoj definirano pomoč in podporo družini kot delo na virih moči v družini sami in kot ustvarjanje izvernih delovnih projektov pomoči in sprememb, ki jih družina potrebuje, da bi sestavila novo življenje. Začetki soustvarjanja zelenih izidov so sprva naravnani na spremembe prvega reda, mobilizacijo za delo na rešitvah. Vsi soudeleženi definirajo pomoč in podporo družini, SD pa jih okrepi tako z viri, svetovanjem, usmerjanjem in informacijami glede storitev pomoči, ki so jim na voljo, kot tudi s soustvarjanjem izvernih

delovnih projektov pomoči in sprememb, ki jih družina s številnimi izzivi potrebuje (Campbell in Rasmussen, 2012). Sprememba drugega reda je opredeljena kot korak, prehod, premik ali preskok iz dosedanjega referenčnega okvirja družinskega sistema v njemu višji okvir (Šugman Bohinc 2000, 97). Nanaša se na soustvarjanje sprememb na družinski skupnosti, ki jih posamezni član družine potrebuje, da bi uresničil zelen izid. SD na tem mestu vse družinske člane povabi k soraziskovanju notranjosti družinske skupnosti, značilnosti reševanja konfliktov in k soustvarjanju sprememb, ki jih potrebujejo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 16). Tako se oblikuje izvirni delovni projekt pomoči (v nadaljevanju IDPP) (Čačinovič Vogrinčič, 2008), ki mora vsebovati identifikacijo trenutne ravni delovanja otroka s številnimi izzivi – od tri do pet primarnih ciljev, vezanih na najnujnejše in kritične potrebe otroka, ki jih je glede na trenutno raven delovanja otroka možno doseči v enem letu – in določitev dolgoročnih ciljev (*Guidelines for Developing an Individualized Service Plan (ISP) for Specialized Services*, 2013). Berger in Luckmann (1980) vidita moč individualizirane pomoči za družine s številnimi izzivi v tem, da odpravlja razlike med družinami, storitve so učinkovitejše, spodbuja načrtovanje, preventivo, odgovornost in povezanost izvajalcev, zagotavlja, spodbuja in povečuje uporabne vire, uveljavlja moč posamezne družine in ji omogoča dostopnost in pomoč pri temeljnih življenjskih opravilih.

Pečjak in Košir (2012, 17) med poglavitne socialno – delavna ravnanja SS uvršča tudi (a) kongruentnost strokovnjaka, gre za skladnost med notranjo izkušnjo in neverbalnim vedenjem ter ravno takšno sprejemanje in izražanje občutij med svetovalnim procesom, kar spodbuja odkrito komunikacijo s svetovancem; (b) brezpogojno pozitivno sprejemanje, kar svetovancu omogoči občutke, da je s strani svetovalca sprejet ne glede na vedenje ali stališča, ki jih izraža in (c) empatično razumevanje, ki se naša na svetovalčevo doživljanje svetovančevih občutij, kot da bi bila njegova lastna. Ko svetovanec začuti, da ga svetovalec resnično sprejema in razume, ga bo videl kot zanesljivo osebo, vredno zaupanja, ob tem pa bo udejanjeno (d) spoštovanje in sprejemanje individualnosti (Rogers 2003, 65), (e) govorjenje resnice obeh sogovornikov in priznanje SS, da česa ne zna (Babič 2013, 19 in Miller 2000, 15), kar ga mora voditi do posluževanja drugih strokovnih znanj in vključitve drugih SS. S to odkritostjo otrok s številnimi izzivi zgradi zaupanje in občutek, da lahko vpraša karkoli, da nepomembnih vprašanj ni (Borucky idr., 2004, 19-21). Ko otrok potrebuje informacije, jim jih morajo SS zagotoviti v enostavnem in otroku prilagojenem jeziku (Bedek 2014, 7 in Colnerič, 2012). Izjema je le takrat, kadar so informacije niso zanesljive, so podrobnosti zanj ogrožujoče oziroma je pod vprašanjem zasebnost družine (Sicarra 2004, v Kalin idr. 2009, 12). Med pomembne lastnosti SS se prišteva tudi (f) jasnost

in (g) osebni stik. N. Babič (2013, 39) svetuje, da SS v pogovoru ne teoretizira, temveč gre za vzpostavitev osebnega stika. Sciara (2004 v Kalin idr., 2009, 12) v raziskavi podaja spoznanja, morajo biti SS v delovnem odnosu z otrokom s številnimi izzivi previdni, da njihova čustva ne postanejo pomembnejša od čustev otrok. Če namreč SS deluje čustveno pretresen, to lahko otroka prestraši in njuni vlogi procesa pomoči obrneta B. Colnerič (2012) spodbuja SS h krepitvi otrok po izražanju čustev na konstruktiven način, saj so ti otroci socialno bolj kompetentni kot otroci, čigar čustva so potlačena.

## 2.4 Timsko delo

Otroci se med osnovnošolskim izobraževanjem srečujejo s številnimi izzivi kot so učne težave, strah pred nalogami in spraševanjem, osamljenost v razredu, težave, ki povzročajo različne oblike odvisnosti in zasvojenosti, neurejene družinske razmere, žalovanje, idr. Pri razreševanju teh stisk in težav SS sodeluje z učenci, učitelji, vodstvom šole, starši in zunanjimi institucijami (Gregorčič Mrvar, idr., 2018, 21 in SSRS, 2023). Tovrstna skupina ljudi ima pred seboj oblikovan cilj, ki ga ne more uresničiti posameznik, temveč vsi člani skupaj, in sicer z medsebojnim sodelovanjem (Bečaj 2011 v Kostanjšek, 2014, 2). Rezultati raziskave P. Otoničar (2015, 136) podajo spoznanja, da timsko sodelovanje med SS in ostalimi strokovnimi delavci šole prinaša kvalitetnejšo pomoč za otroka s številnimi izzivi, raziskava K. Miller (2000, 15) doda, da se s skupinskim delom doseže cilje, ki jih posameznik ne bi mogel doseči, saj člani tima posedujejo komplementarna znanja in izkušnje, ki jim omogočijo pospešeno soustvarjanje rešitev (Wisner in Feist 2001, 19), kar se odraža v napredovanju otroka s številnimi izzivi (Žökš, 2010). Nenazadnje se med člani tima lahko pojavljajo različna stališča in čustveni odzivi glede doživljanja otroka s številnimi izzivi, kar daje raznovrstnost odzivov SD (Močnik Bučar in Korenjak, 1994, 208) in timsko delovanje daje SS občutek, da vsa odgovornost ni samo na njemu (Otoničar, 2015).

P. Otoničar (2015, 136) in K. Miller (2000, 15) opredeljujeta, da je ob prepoznavi otroka s številnimi izzivi naloga in odgovornost SS, da snuje in vključi v tim vse, ki so kakorkoli povezani z njim. Družino s številnimi izzivi OPP je potrebno spodbujati, da se sama odloči glede storitev in intenzitete svoje neposredne vključenosti v tim (Raver in Childress, 2015). Interdisciplinarni tim s pozitivno komunikacijo, doslednostjo in delitvijo vlog združuje

poglede, spretnosti (Davis in Gavidia-Payne, 2009; Raven in Childress, 2015; Rozman, 1993), misli, čustva (Kobolt in Jerebič, 2002), spoštovanje, odprtost, sprejemanje (Tremblay, 2007), znanje in veščine (Raver, 2009), izkušnje (Otoničar, 2015 in Miller, 2000) za reševanje istega problema. Znanje predstavlja moč in več informacij kot SS ima, več možnih rešitev bo videl (Miller, 2000, 30). Številni avtorji podajajo spoznanja, da v kolikor SS nima dobrega odnosa z družino s številnimi izzivi bodisi je premalo opremljen z ustreznimi informacijami s področja skrbi za nudenje ustrezne pomoči in zadovoljevanje potreb (Morley, Bailey, Tan in Cooke, 2005), v kolikor ni medsebojnega povezovanja med strokovnimi delavci (Molinari in Freeborn, 2006), je otežkočena pot za doseg želenih izidov (Zhang in Bennett, 2001). V timu so potrebni delitev nalog, sledenje, sodelovanje in fleksibilnost ter evalvacija (Raven in Childress, 2015), kar pozitivno vpliva na kakovost storitev pomoči (King idr., 2009; Gebhardt, Schwab, Krammer in Gegenfurtner, 2015). Pri vseh odločitvah tima sodelujejo vsi člani, pri čemer imajo otrok s številnimi izzivi in njegova družina zadnjo besedo. Timsko delovanje med strokovnimi delavci šole in družino s številnimi izzivi omogoča napredovanje otroka s številnimi izzivi, saj vsi člani posedujejo komplementarna znanja in izkušnje, ki jim omogočijo pospešeno reševanje problemov; tako se lahko s pomočjo tima hitreje reagira na probleme (Wisner in Feist 2001 v Žokš 2010, 19), slednje vpliva na njihovo opolnomočenje, izboljšanje kakovosti življenja družin s številnimi izzivi (Čergan Ristič, 2019), občutek varnosti, vrednosti, samozaupanja, samospoštovanja, bolje razumejo sebe in druge (Trivette in Dunst, 2004; Wolery in Hemmeter, 2011), otrok s številnimi izzivi dosega svoje potenciale, boljše odnose med sorojenci, okolica pa postaja bolj informirana (Novak, 1995).

Programske smernice (2008) poudarjajo, da si mora vsak SS prizadevati k jasni opredelitvi svojega prispevka v vsakem projektu pomoči ali sodelovanja, sodelovanje pa mora temeljiti na ohranjanju strokovnih različnosti. V. Vincek (2021), Resman (2018) in Constable (2015) v raziskavah spoznavajo, da vsak SS z ohranitvijo in delovanjem v okviru znanja in strokovnih načel prispeva ne le k ustvarjanju širšega pogleda, virov in načinov delovanja, temveč tudi delujejo enotno, celostno in kot tim. Pomembno je spoznanje, da imajo SS s posrednimi svetovalnimi učinki pogosto večjo moč kot z neposrednimi, iz slednjega je potrebno fokus enakomerno razporediti tako na otroka s številnimi izzivi kot tudi na sodelovanje z učitelji, starši, z zunanjimi sodelavci in zunanjimi ustanovami. Timsko delo zagotavlja pogoje, da bodo deležniki v šoli strokovno rasli, razvijali različne veščine in kolegialne odnose. Posebnost je

transdisciplinarni tim<sup>35</sup>, ki družini zagotavlja storitve, do katerih v strogi disciplinski razdelitvi ne bi prišli (Sandall idr., 2005). Mrvar (2006) ugotavlja, da posamezni SS izhajajo iz določenega svetovalnega modela, ključno pa je, da se ne držijo zgolj enega teoretičnega modela, temveč osvoji eklecticism, kar povečuje kakovost dela in prilagoditev uporabniku. P. Gregorčič Mrvar idr. (2018, 23) ugotavljajo, da SS največ delovnih nalog opravijo v okviru dejavnosti pomoči, sledijo razvojno - preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Ob tem raziskava T. Kodele (2017) poudarja, da je ključnega pomena participacija otrok s številnimi izzivi tako pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji pomoči.

SS je za družino s številnimi izzivi pogosto postavljen pred odločitve, ki presegajo njegovo individualno etično višino, poznavanje in upoštevanje etičnega kodeksa<sup>34</sup> pa ga podpre pri odločitvah, kaj je prav in kaj ne, ga razbremeni odgovornosti (Trstenjak, 1996), služi kot opora pri oblikovanju moralnih stališč, vir znanja in refleksije (Grbec, 2003) in usmerja k načinom doseganja standardov najvišje oskrbe in izpolnjevanja individualnih potreb članov družine s številnimi izzivi. Pri zagotovitvi optimalnih pogojev pomoči se Golbrunner (v Čačinovič Vogrinčič, 2006) zavzema, da bi timsko delo delovali tako na prvi kot tudi na drugi ravni socialnega dela z družino. Uspešen tim ima tako koordinatorja storitev (Byington in Whitby, 2011) kot tudi redno supervizijo, ki kot uveljavljena metoda sistematične refleksije lastnih občutij, vedenj in razmišljanj predstavlja eno izmed temeljnih spretnosti ter orodij profesionalnega dela SS. Gre za odmik od ustaljenih in avtomatiziranih vzorcev vedenja, obvladovanje prakse, evalvacijo poklicnih ravnanj, čutenj in zavedanja lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobitev novih vidikov, spoznanj z drugačnimi alternativami (Pečjak in Košir, 2012, 243-247), tovrstna odprta refleksija o lastnem delu v pogovorih s sodelavci in supervizijskih sestankih SS okrepi pri odločitvah za spremembe pri svojem delu (Močnik Bučar in Zavašnik 1994, 201), saj je SS razbremenjen strokovne dileme (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008), člani supervizijske skupine pa imajo na koncu srečanja več moči in

---

<sup>35</sup> Sestoji iz strokovnih delavcev različnih disciplin, ki združujejo znanje, veščine in pristope različnih strok in s skupnimi cilji uspešno stremijo h krepitvi njihovih kompetenc, razvoju OPP (Katzenbach in Smith, 1993), po drugi strani pa je lahko neuspešen zaradi različnih prioritet strokovnih delavcev, neenakomerne porazdelitve dela, predsodkov med poklici, ovir besednjaka in organizacijskih ovir (Tremblay, 2007).

<sup>34</sup> Deluje v prid človekovih pravic, zaščite dostojanstva in osebne integritete, pri individualizirani pomoči, aktivnejši vlogi OPP in DOPP v procesu pomoči. Obstoji sedem mednarodnih etičnih načel za strokovnjake pri delu z OPP in drugimi ranljivimi skupinami, ključna pa so: 3) lajšanje trenutnega razvoja in skrb za doseg optimalnih potencialov na vseh ravneh; 4) zagotavljanje pomoči, zaščite, oskrbe ter rehabilitacije za odpravo težav; 6) nasprotovanje diskriminaciji, zatiranju in izkoriščanju ter ohranjanje otrokovih pravic in 7) ohranjanje osebne in strokovne neoporečnosti, razvijanje spretnosti in znanj, sodelovanje s strokovnjaki, spremljanje kakovosti storitev in prispevanje k razvoju (Schmit, 1998).

poguma za nadaljevanje svojega dela (Videmšek, 2020). Bajec (2019) v raziskavi ugotavlja, da je supervizija kot ustaljena praksa v osnovni šoli reka, navkljub dejstvu njene moči opolnomočenja vseh soudeleženi. Delo SS individualno ali v timu ima svojo strokovno avtonomnost, kar je zahtevno. Z manevriranjem med različnimi in lahko tudi nasprotujočimi interesi države, vodstva šole, učiteljev, učencev in staršev (Resman, 1999a) SS včasih prevzema vlogo strokovnjaka, ki je nosilec resnice, če že ne preganjalec (Poštrak, 2019).

Poleg tega Resman (2002, 9) predlaga razvijanje timske sodelovalne kulture med učitelji, da bi naredili premik od »solističnega« sprejemanja odločitev k vključevanju vseh učiteljev, ki soddločajo. V ravnateljstvi domeni je, da združi in poveže sposobnosti ljudi z namenom dvigovanja kakovosti dela šole (Prav tam, 89). T. Klarič, mali, S. Knavs, Š. Lenič in D. Makovec (2008, 8) v Poročilu o delovanju programskih učiteljskih zborov podajo ugotovitve, da je za timsko delo povsem motiviranih le 57, 6 % učiteljev, medtem ko raziskava daje uvid tudi v spoznanje, da je timsko delo povsem usposobljenih le 46, 3% učiteljev. Anand (2010) namreč spoznava, da različna pričakovanja učiteljev ustvarjajo okolje šolskih SD, v katerem se lahko zdi, da večino svojega časa zapravijo za izboritev svojega prostora. Številne raziskave so bile narejene na temo evalvacije dela ŠSS (Malešević, 2018), ki so proučevale njeno delovanje. Raziskava Isaksson in Sjöström (2016) poda vpogled v izzive SD v osnovni šoli. Ker SD pri svojem delu sledijo načelom socialnega dela, kot so zagovorništvo, enake možnosti in antiopresivna praksa, so s strani drugih strokovnih delavcev, predvsem učiteljev, pogosto deležni medprofesionalnega konflikta. Lawson (2004) in Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders in Allen (2013) za preseganje tega konflikta in v dobrobit uspešnega medsebojnega poklicnega sodelovanja predlagajo poenotenje vizije, uskladitev pričakovanj glede delovnih nalog in rezultatov dela. Polak (2004) in Resman (2005) z raziskavama potrdita, da timsko delo ne le prispeva k profesionalizaciji dela, temveč je pogoj v kontekstu rasti kakovosti šole.

## **2.5 Vloga socialnega delavca v osnovni šoli**

J. Culbert je leta 1916 podala prvo definicijo šolskega SD, ki razume proces vzgoje in izobraževanja kot kompleksen, relacijski proces v šolski skupnosti, ki ga lahko šolski SD strokovno podpirajo v interesu otrok. Številni koncepti zajeti v tej definiciji so se skozi stoletje še naprej razvijali v polju vzgoje in izobraževanja: inkluzija, upoštevanje in spoštovanje

individualnih razlik ter izobraževanje kot proces, ki poteka v učilnici, družini in skupnosti (Vincek, 2021). F. Poole (1949) tri desetletja kasneje ponudi novo perspektivo vloge SD v šoli, saj v socialnem delu prepozna pomen uresničitve namena šole, SD mora biti odgovoren delavec s sposobnostjo razbiranja, katere potrebe v šoli je mogoče ustrezno zadovoljiti s pomočjo socialnega dela, prepoznave potrebe uporabnikov in razvijanja načinov za njihovo izpolnitev. L. Costin (1973) kasneje opredeli SD v šoli preko sedmih funkcij: neposredno svetovanje posameznikom, skupinam in družinam, zagovorništvo, posvetovanje, ustvarjanje in povezovanje skupnosti, interdisciplinarno usklajevanje ekip, ocenjevanje potreb in razvoj programov in politik.

Glede na vlogo socialnega dela v posamezni instituciji, se le – ta deli na (1) primarno<sup>29</sup>, (2) sekundarno<sup>30</sup> ali (3) partnersko<sup>31</sup> področje prakse. Ker sta v osnovni šoli primarni praksi vzgoja in izobraževanje, sta razvidnejši od socialnega dela, zato se socialno delo v osnovni šoli umešča pod sekundarno področje prakse (Milošević Arnold in Poštrak, 2003). Milošević Arnold in Poštrak (prav tam) vlogo SD v kontekstu osnovne šole prepoznavata v spodbujanju in ohranjanju že obstoječih neformalnih socialnih mrež, vanjo uvrščamo družino, prijatelje, sosedo, idr., ustvarjanju in razvijanju formalnih socialnih mrež, kamor umeščamo formalizirane stike oseb z okoljem in socialne storitve, ter sposobnosti sodelovanja in povezovanja z akterji znotraj šole in zunaj nje. Sodobna raziskava V. Vincek (2021) z raziskovanjem potenciala in vloge SD odpira vpogled v globino socialno delavnega ravnanja v osnovni šoli. Od delovanja in sodelovanja z vsemi akterji vzgojno - izobraževalnega procesa, mednje prištevamo vodstvo, učitelje, svetovalno službo, učence in starše, ustvarjanja skupnosti in postavljanja vzgoje v ospredje kot pomembno komponento šole, naredi premik razumevanja vloge SD. Pravo, pristno in strokovno socialno delo je zavezano in sposobno zagotoviti varen prostor, kjer se sliši glas vseh udeleženi in kjer se soustvarja želene izide (Vincek, 2021, 4), ki so dobri za vse. SD je sposoben prepoznati in upoštevati socialni kontekst svojih uporabnikov, prepoznati in z znanjem vplivati na zmanjšanje družbenih neenakosti ter delovati s specifičnimi družbenimi skupinami (prav tam), da kot pravi G. Čačinovič Vogrinčič (2020) pride do zmanjšanja socialne izključenosti in razslojevanja v šoli.

---

<sup>29</sup> Socialno delo je primarna disciplina, usmerjena v razvoj dejavnosti. Delovna mesta zahtevajo izobrazbo SD.

<sup>30</sup> Socialno delo zagotavlja podporno storitev primarni disciplini, socialno delo je v gostiteljski vlogi.

<sup>31</sup> Socialno delo enakopravni partner drugim disciplinam. SD in strokovnjaki drugih profilov enakovredno sodelujejo in enakomerno prispevajo k razvoju področja.

SD deluje na različnih področjih šolskega življenja: (1) učenje in poučevanje, (2) šolska klima, (3) kultura, (4) vzgoja in (5) red, (6) telesni, osebni in socialni razvoj otroka<sup>32</sup>, (7) socialno-ekonomske stiske, (8) poklicna orientacija, (9) učenci s posebnimi potrebami, (10) učenci z učnimi težavami, (11) učenci priseljenci, (12) nadarjeni učenci in (13) vzgojno specifični učenci (SSRS, 2023) in je nepogrešljiv sodelavec ŠSS in uresničevalec svetovalnega programa v partnerstvu z učiteljem, slednji je dnevno v neposrednem stiku z otroki. SD z informacijami o posebnostih otroka, ki so učitelju nedostopni in jih je nemoč opaziti v oddelčni situaciji, tehnikami in drugimi spoznanji pomaga učitelju pri razumevanju otroka, zato je njegovo sodelovanje vzajemno (Resman 1999, 148). Učiteljeve informacije o otroku s številnimi izzivi so za šolsko svetovalno delo nepogrešljive (Resman 1999c, 149). Ob tem je ključna primerna komunikacija med SD in učitelji (Stevenson, 1995, 182). P. Otoničar (2015, 177) v nadaljevanju prepoznava, da najpogosteje na otrokovo stisko opozorijo učitelji. Šteh in Kalin (2011, 133) ugotavljata, da se starši glede svojih skrbi in težav najpogosteje obrnejo na učitelja, ki poučuje njihovega otroka. Nenazadnje je učiteljeva odgovornost, da ob zaznanih učnih težavah, težavah glede osebnega ali socialnega razvoja, karakternih značilnosti starše opozori na to (Resman 1999c, 149), po potrebi pa svetuje pogovor z ustreznim strokovnjakom, med katere sodi tudi SD (Miller 2000, 9 in Hederih, 2001, 86). V tem pogledu je ključna komunikacija med učitelji in SD, da otrok ne ostane sam, pozabljen in prezrt (Babič 2013, 40), da je deležen takojšnje intervencije in potrebne pomoči (Stevenson 1995, 182). SD v osnovnih šolah pa ne »žonglirajo« le s številnimi nalogami in kompleksnimi situacijami svojih uporabnikov, temveč morajo znati uravnotežiti več poklicnih odgovornosti in pričakovanj vseh soudeleženih hkrati (Vincek, 2021, 32), ob tem pa se srečujejo z večplastnimi nalogami (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008), ki zahtevajo sočasno delovanje tako na izobraževalnem, vzgojnem, strokovnem, odnosnem, osebnem in institucionalnem nivoju (Žorga, 1994).

Zmožnost učinkovitega sodelovanja in dobre komunikacijske spretnosti so pomembne veščine šolske SD, kar omogoča ustrezne, celovite in usklajene storitve (Blonsky, Cox in Pennekamp, 2007) za zadovoljitev potreb otrok in zagotavljanje najboljših pogojev za njihov razvoj in napredek (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008). Sodelovanje in komunikacija morata potekati na vseh nivojih, z vsemi udeleženi, otroki s številnimi izzivi in njihovo družino,

---

<sup>32</sup> SD v šoli ima znanja, da pri otrocih krepi socialno kompetenco, sposobnost posameznika, da bo zmož oblikovati pozitiven odnos do sebe in drugih (Stritih, 2011).

strokovnimi delavci, vodstvom šole, lokalno skupnostjo, pa tudi z mestno občino, ministrstvi in ostalimi oblikovalci politike na področju šolstva. Tovrstna partnerstva imajo skupni potencial za zmanjšanje ovir pri učenju, izboljšanje šolske kulture in klime, izboljšanje učnega uspeha in motivirane mlade, ki so podprti v doseganju svojih ciljev (D'Agostino, 2013). Za učinkovito izvedbo svetovalnega razgovora mora SD razviti določene spretnosti vodenja pogovora ter vedeti, kdaj in kako jih vključevati v razgovor, da ga bo vodil v zeleno smer (Pečjak in Košir 2012, 70. 159). S. Pečjak in K. Košir (2012, 17) v raziskavi izpostavita Rogersovi ključni prvini svetovalnega procesa: (1) kongruentnost in (2) brezpogojno pozitivno sprejemanje, G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 95) pa dodata še (3) zavezništvo, saj gre za soustvarjanje rešitev, delo na zavezništvu pa je možno le v delovnem odnosu. Slednje mora SD upoštevati, kadar udejanja (1) svetovalno delo z učenci<sup>33</sup>, (2) svetovalno delo s starši<sup>34</sup>, (3) sodelovanje z vodstvom šole, učitelji in zunanjimi institucijami<sup>35</sup> ter (4) vodenje socialnih akcij na šoli<sup>36</sup> (SSRS, 2023).

S. Pečjak in K. Košir (2012, 17) v raziskavi izpostavita Rogersovi ključni prvini svetovalnega procesa: (1) kongruentnost in (2) brezpogojno pozitivno sprejemanje, G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 95) pa dodata še (3) zavezništvo, saj gre za soustvarjanje rešitev, delo na zavezništvu pa je možno le v delovnem odnosu. Slednje mora SD upoštevati, kadar udejanja (1) svetovalno delo z učenci<sup>37</sup>, (2) svetovalno delo s starši<sup>38</sup>, (3) sodelovanje z vodstvom šole,

---

<sup>33</sup> Neposredna priprava na poklicno odločitev in individualno svetovanje za poklic, priprava na informativni dan, izvedba vpisa v srednje šole, informacija o štipendijah, delo z učenci, ki zaključujejo šolsko obveznost, svetovanje učencem z učnimi, vedenjskimi in osebnostnimi težavami, koordinacija dela za učence s posebnimi potrebami in koordinacija dela za nadarjene učence.

<sup>34</sup> Vpis in razgovor o razvojnih značilnostih otroka, razgovori o šolanju otroka oz. o odložitvi šolanja ter poklicna orientacija, predavanja za starše otrok, individualno svetovanje v zvezi s štipendiranjem, učnimi, vedenjskimi težavami in osebnostnimi težavami otrok.

<sup>35</sup> Timsko delo na raznih področjih življenja in dela šole, sodelovanje na pedagoških konferencah, sodelovanje na aktivih razredne in predmetne stopnje, posredovanje rezultatov analiz, anket, sodelovanje z vrtci, zdravstvenimi zavodi, s CSD, z Zavodom za zaposlovanje, idr.

<sup>36</sup> Prostovoljstvo, šolski sklad, subvencioniranje šole v naravi, taborov, idr.

<sup>37</sup> Neposredna priprava na poklicno odločitev in individualno svetovanje za poklic, priprava na informativni dan, izvedba vpisa v srednje šole, informacija o štipendijah, delo z učenci, ki zaključujejo šolsko obveznost, svetovanje učencem z učnimi, vedenjskimi in osebnostnimi težavami, koordinacija dela za učence s posebnimi potrebami in koordinacija dela za nadarjene učence.

<sup>38</sup> Vpis in razgovor o razvojnih značilnostih otroka, razgovori o šolanju otroka oz. o odložitvi šolanja ter poklicna orientacija, predavanja za starše otrok, individualno svetovanje v zvezi s štipendiranjem, učnimi, vedenjskimi težavami in osebnostnimi težavami otrok.

učitelji in zunanjimi institucijami<sup>39</sup> ter (4) vodenje socialnih akcij na šoli<sup>40</sup> (SSRS, 2023). Tudi Za zagotovitev ustrezne pomoči otroku s številnimi izzivi morajo vsi soudeleženi sodelovati in se posvetovati (Stevenson 1995, 184–185). K. Miller (2000, 16-18) svetuje, da naj bodo v tim vključeni vsi, ki so kakor koli povezani z otrokom s številnimi izzivi. Raziskovalca B. Šteh in P. Mrvar (2011, 61) to potrđita s spoznanji, da je pomoč učinkovita in uspešna le tedaj, kadar SD izpolnjuje pogoje (1) kongruentnosti, (2) brezpogojnega pozitivnega sprejemanja in (3) empatičnega razumevanja, A. Mikuš Kos in V. Slodnjak (2000, str. 77) in Sciarra (2004, 222) pa prepoznava (4) kontinuiteto pomoči in rutino, kar prispeva h krepitvi otroške varnosti.

SD ima socialnodelovna znanja za odzivanje na edinstvenost, posebnost in drugačnost posameznika, da skupaj z njim raziskuje možnosti tam, ki jih v okviru običajnega poznanega ni moč najti. Znotraj kontinuuma pomoči se delovnem odnosu SD, otroka s številnimi izzivi, njegovimi pomembnimi drugimi in pedagoškim kadrom, ki učenca poučuje, ustvarja medsebojno zaupanje, spoštovanje, razumevanje, povezanost v skupni aktivnosti soustvari IDPP. Soustvarjene rešitve in želeni razpleti se prevajajo v akcijo, v dejanja, v konkretne korake. Projekt z dotičnim otrokom in njegovo družino je izviren, saj SD vsakokrat na novo in posebej za vsakega oblikuje, ustvari osebno, konkretno, tukaj in zdaj, skupaj z njimi, zanje (Kempler v Šugman Bohinc 2000, 102). L. Šugman Bohinc (v Bohak in Možina 2005, 162) opredeljuje, da v izgrajevanju vseh edinstvenih odnosov vsak soudeleženi vnese tudi svoje dosedanje vzorce in izkušnje, ki postanejo del odnosa tukaj in zdaj. Projekt je delovni, saj se dogaja v vsakdanjem življenju otroka s številnimi izzivi, v njegovem jeziku, s konkretnimi dogovori, nalogami in časovnico ravnanj (Kodele in Mešl 2016, 41-64) ter s sprotnim beleženjem in spremljanjem minimalnega napredka v smeri želenih izidov. SD se v pogovoru s soudeleženi poslužuje tehnik in strategij Socialnega dela z družino. SD vsa vprašanja in/ali pogovore usmerja od problema k rešitvi (Mešl, 2018), od zakaj h kako, od preteklosti in prihodnosti v sedanjost, z vsemi preukvirjanji (Šugman Bohinc 2000, 102), saj je sedanjost edini čas, v katerem se je res mogoče srečati (Čaćinovič Vogrinčič 1998, 11). Kot pravita G. Čaćinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, ix), biti tukaj in zdaj zahteva navzočnost pri poslušanju, ki pomeni hkrati tudi biti na voljo za sočutje in za pogovor. Slednje vzajemno povečuje občutke

---

<sup>39</sup>Timsko delo na raznih področjih življenja in dela šole, sodelovanje na pedagoških konferencah, sodelovanje na aktivih razredne in predmetne stopnje, posredovanje rezultatov analiz, anket, sodelovanje z vrtci, zdravstvenimi zavodi, s CSD, z Zavodom za zaposlovanje, idr.

<sup>40</sup> Prostovoljstvo, šolski sklad, subvencioniranje šole v naravi, taborov, idr.

varnosti in gotovosti v odnosu. SD v procesu soudeležnosti pomoči in podpore z otrokom s številnimi izzivi doprinese in prispeva k opolnomočenju otroka s številnimi izzivi na področjih: (1) biti slišan, (1) strategij učenja, (2) opremljenost z organizacijskimi tehnikami tako v šoli kot tudi znotraj družinske kohabitacije, (3) krepitev pozitivne samopodobe, (4) nenazadnje pa se pomoč iz prve ravni socialnega dela preusmeri tudi na drugo raven (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 113), saj SD krepi kongruentno komunikacijo in sostarševanje. Navedena področja niso osamljena.

Bouwkamp in Bouwkamp (2014, 244) ugotavljata, da ogrožanje otrokovega zdravega razvoja skoraj vedno izhaja iz njegove družine, ko le – ta ni več zmožna skrbeti za njegove osnovne potrebe, naloga SD pa je, da upošteva identiteto družinske skupine, njihove vrednote, kar je moč prepoznati preko njihovih značilnih vlogah in odnosih med družinskimi člani (Čačinovič Vogrinčič, 1998, 47). SD od samega začetka pa vse do konca raziskuje zgodbe družinskih članov, se jim vedno znova pridružuje, kar zahteva čas, vztrajnost in zavzetost, da skupaj z njimi postopa k uresničevanju zelenih izidov. Za doseg tega se poslužuje (1) k rešitvi usmerjenega pristopa, rabo (2) zaveda moči jezika socialnega dela, razumljivost in uglašenost z jezikom sogovornika (Luessi, 1991). Z rabo glagolske oblike v prvi osebi dvojine se posamezniku približa in odstrani občutek nadvlade, kar privede do pridruževanja. G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl (2019, 17) spodbujata k premiku od patologije k salutologiji in svetujeta rabo k rešitvi usmerjenega modela (Shazer in Berg, 1997). Kot pravita, strokovni delavci potrebujejo znanje, da bi lahko varovali prostor za odnosne in individualne teme, ter hkrati povezovali družino s skupnostjo kot potencialnim virom moči za ustvarjanje novega in krepitev tistega, kar družina že ima in je treba podpreti, varovati. To v svoji študiji pritrjuje tudi T. Kodele in N. Mešl (2016, 69), saj SD (3) ne sme nastopati iz pozicije moči, saj ni on tisti, ki najbolje vem, kaj je za otroka s številnimi izzivi in njegovo družino najbolje, SD mora (4) imeti budno oko za prepoznavo najmanjše spremembe, ki sproži reakcijo v okolju, saj to pomembno vpliva na spremembe znotraj družinskih interakcij in sproži še večjo spremembo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 38).

SD mora udeleževati vseh šestih načinov ravnanja po Luessiju (1991), ki jih opredeljuje kot temelj za doseg sprememb na ravni socialnih interakcij: (1) socialno svetovanje, (2) pogajanje, (3) interveniranje, (4) zastopanje, (5) priskrba in (6) oskrba. Ker je pomembno, na kakšne načine SD povabi sogovornika v dialog, Andersen predlaga upoštevanje načel (Gehart, 2018): (1) Poslušaj, sliši in govori spoštljivo, (2) Poslušaj, sliši in govori kot učenec, (3) Poslušaj, sliši

in govori, da bi razumel, (4) Skrbno poslušaj, sliši in govori, (5) Poslušaj, sliši in govori naravno. SD se lahko otroku približa na številne načine (Šugman Bohinc, 1994). Geldard in Geldard (2004, 147) predlagata vizualno umetnost, preko katere otrok izrazi svoja občutja in pisanje različnih besedil, kar da SD možnost vpogleda v otrokove pretekle in sedanje čustvene odzive na določeno stvar, npr. smrt (Prav tam, 159), Delisle in Wood 1997 (v Urh 2012, 32) svetuje biblioterapijo, saj zgodbe povzročijo sprostitve napetosti, otrok z junakom deli čustva, izkušnje, motivacijo in konflikte in doseže vpogled v svoja občutja, potrebe in motive, Vernon (1999, 69–70) vidi prednost v filmu in glasbi. Slednja je priznana kot učinkovit pristop pri svetovanju otrokom in mladostnikom, ki imajo težave z izražanjem čustev, saj zmanjšuje tesnobo, vzdržuje pozornost, ustvarja razpoloženje in občutek komuniciranja, zmanjšuje moteče vedenje in motivira k uspehu (Prav tam, 80).

V. Vincek (2021, 25) prepoznava potencial SD v osnovni šoli v znanju in orodju za prizadevanje sprememb v korist vseh soudeleženih vzgojno – izobraževalnega procesa, prevzemanju zagovorniških vlog, pogledu na situacijo iz različnih zornih kotov in soustvarjanju znotraj nje. Številni avtorji prepoznava pomembnost vpetosti SD v širša skupna prizadevanja izboljševanja šolskega prostora, zagotavljanja ohranjanja dostojanstva in spoštovanja do vseh udeleženih v vzgojno-izobraževalnem procesu, ustvarjanja skupnosti, ki temelji na pripadnosti in spoštovanju (Lynn, McKernan McKay in Atkins, 2003, Constable, 2015 ter Kelly idr., 2015). V. Vincek (2021) predlaga premik vzgojno – izobraževalnega sistema od storilnosti in tekmovalnosti k skupnosti in soustvarjanju, varnemu in spodbudnemu okolju za vsakega otroka. G. Čačinovič Vogrnjič (2020, 173) zaključuje s spoznanji, da osnovna šola za uresničevanje uspešnega strokovnega dela podpore in pomoči vsem otrokom in njihovim družinam potrebuje prakso socialnega dela, kar prinaša povečanje socialne vključenosti, zmanjšanje socialnih razlik, in izkušnje pomoči tukaj in sedaj glede na individualne potrebe posameznika.

### **3 Delo šolskega socialnega delavca z družinami s številnimi izzivi**

V 21. stoletju, času hitrih in nenadnih sprememb celotnega človeškega življenja, smo priča številnim družbenim spremembam, izzivom in potrebnim prilagoditvam tako tako v primarni celici, družini, kot tudi v osnovni šoli, najmočnejšem ideološkem aparatu države (Althusser, 1980) in pomembnemu nosilcu vzgojno – izobraževalnega procesa (Vincek, 2021, 29). S številnimi cilji, od učenja osnovnih veščin, soočanja z zahtevami življenja, prenosa znanja (Barle Lakota in Bezenšek, 2006), socializacije in psihosocialnega razvoja otrok (Mikuš Kos, 1991) in učenja ekonomske varnosti (Constable, 2015), je naletela na številne ovire, mednje sodijo revščina, družbene neenakosti, stres, nasilje, zlorabe in psihopatologija (Anderson-Butcher in Ashton, 2004). SD si skupaj z vsemi soudeleženi v kompleksnem šolskem in domačem okolju prizadeva za učinkovit vzgojno-izobraževalni proces vseh učencev (Constable, 2015).

Akin s sodelavci (2000, 8) spoznavajo, da v kolikor želi SD pomagati otroku s številnimi izzivi, mora vzpostaviti podporno okolje, pomoč mora biti usmerjena in fokusirana ne le na posameznikov temveč družinski in socialni kontekst (Stritih in Možina, 2000). Nugter, Dingemans, Linszen, Van der Does in Gersons (1997) se osredotočajo na krepitev primarne celice, družine, naloga SD pa je, da okrepi sostarševanje, saj le tako v maksimalni meri zaščiti in opolnomoči otroka s številnimi izzivi. Nenazadnje je otrok s številnimi izzivi večji del dneva tudi del šolskega okolja. Resman (2007, 122) poda ugotovitve, da je oddelek lahko posameznemu otroku v pomoč ne le pri premagovanju učnih težav, usvajanju vrednot in spretnosti, ki jih potrebuje za življenje, temveč pri zagotavljanju fizične in emocionalne varnosti (Bedek 2014, 7), kadar se dela z njo (Babič, 2013, 43), kar krepi toleranco, empatičnost in medsebojno pripadnost. Slednje je pogoj za razvijanje solidarnosti, s čimer individualni problemi postajajo skupni. A. Mikuš Kos in V. Slodnjak (2000, 76) na SD naslavljata pobudo z rednimi delavnicami v oddelku na temo aktualnih izzivov otrok. Pomemben je podatek raziskave P. Gregorič Mrvar in M. Šarič (2020), da se 20 % otrok zaradi sramu ne odloči za obisk ŠSS službe, 28 % prav tako ne, navkljub zavedanju, da bi jim pogovor koristil. 48% otrok čaka podaljšano roko SD. P. Otoničar (2015) spoznava, da aktivna prisotnost SD v oddelku otroka s številnimi izzivi zmanjšuje norčevanje, izzivanje, diskriminacijo in pomaga vzpostaviti in vzdrževati dobre odnose z vrstniki.

Družine s številnimi izzivi (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010; Šugman Bohinc, 2011; Kodele in Mešl, 2016; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019) so izjemno raznovrstne, skupno jim je, da se v določenem življenjskem obdobju pri njih zgosti oziroma nakopiči več izzivov, ki jih same ne zmorejo več reševati, zato pri tem potrebujejo podporo in zagovorništvo (Razpotnik idr., 2015; 2016). So najpomembnejši nosilci odločitev in imajo ključno vlogo (Sandall, Hemmeter, Smith, McLean, 2005) pri uresničevanju novih obveznosti in nalog, pri čemer potrebujejo opolnomočenje strokovnih delavcev kot so pediater, psiholog, specialni in rehabilitacijski pedagog, socialni pedagog, logoped, surdopedagog, fizioterapevt, delovni terapevt, medicinske sestre, inkluzivni pedagog in SD (Kodrič, 2012). Vsi strokovni delavci morajo biti pravični, samokritični, razumevajoči, zaupni, demokratični, spravni (Kiehn, 1995), empatični (Jurišič, 2012), s profesionalno in človeško držo (Stritih, 2000), opremljeni z ustreznim strokovnim znanjem in spretnostmi ter odgovorno delujejo v prid zdravja ter blaginje posameznega otroka s številnimi izzivi (Hornby, Wickham in Zielinski, 1991). Socialno delo je lahko ključno pri ustvarjanju šole, ki je od vseh (Čačinovič Vogrinčič, 2008) in SD z zmanjševanjem neenakosti na področju vzgoje in izobraževanja postavlja izhodišče za več enakosti in manj diskriminacije ter marginalizacije določenih družbenih skupin po tem, ko zaključijo šolanje (Sardoč, 2011). N. Babič (2013, 43) v raziskavi o otrocih s številnimi izzivi izpostavi bistvo delovanja SD, da je otroku na razpolago tukaj in zdaj. Ob prepoznavi vedenjskih<sup>41</sup>, emocionalnih<sup>42</sup>, socialnih<sup>43</sup>, fizičnih<sup>44</sup> ali učnih spremembah<sup>45</sup> otroka s številnimi izzivi (Borucky idr., 2004, 24–25), je naloga SD, da se takoj odzove se poskuša otroku približati tako s človeške kot tudi s strokovne plati (Prav tam, 40) in skupaj z otrokom s številnimi izzivi soustvarja pomoč, upoštevajoč posameznikove individualne<sup>46</sup> (Vernon 1999, 237), sociokulturne in situacijske dejavnike (Tekavčič Grad, 1994, 138) ter nudi zagovorništvo in njegovo družino opolnomočiti z informacijami, ki pomagajo vzpostaviti nadzor nad življenjem, najbolje v pisni obliki (Al-Hassan in Gardner, 2002). Šole lahko ponudijo 1.

---

<sup>41</sup> Izbruhi joka in krikov, prekinjanje sogovornika, agresivno vedenje, prepiri, izolacija, regresivno vedenje, hiperaktivno vedenje, neizpolnjevanje zahtev, povečanje tveganih in nevarnih vedenj in potreba po pozornosti.

<sup>42</sup> Negotovost, občutki zapuščenosti, strah, jeza, bes, obžalovanje, žalost, zmedenost, apatičnost, skrb za varnost, čezmerna občutljivost, občutki krivde in pozicija »ni mi mar«.

<sup>43</sup> Umik od prijateljev, športa, aktivnosti, zloraba drog, alkohola, spremembe družinskih vlog, spremembe v odnosu do odraslih, povečana želja po telesni bližini odraslega.

<sup>44</sup> Bolečine v želodcu, trebuhu, pogosti prehladi, glavoboli, pomanjkanje energije, težave s hranjenjem, pogostejše poškodbe, težave s spanjem in nočne more.

<sup>45</sup> Nemoč koncentracije, poslabšanje učnega uspeha, porast izostanka od pouka, brezbriznost, nenadna popolnost.

<sup>46</sup> Starost, razvojna stopnja in temperament otroka. SS mora prepoznati, kako slednji pristopa k rutini in stresnim življenjskim dogodkom. Dobro prilagojen otrok ima manj težav pri prilagajanju (Vernon 1999, 237).

stopnjo<sup>47</sup>, 2. stopnjo<sup>48</sup> in 3. stopnjo<sup>49</sup> pomoči (Babič, 2013, 2). Družino s številnimi izzivi je treba vključiti v dejavnosti šole, ji svetovati in ji nuditi konkretno pomoč (DEC/NAEYC, 2009; Ingber in Dromi, 2009; Medved, 2015), naloga SD pa je, da pozna družinsko dinamiko, njene interese in pričakovanja, z njo sodeluje in se zavzema za programske politike vključevanja (Mueller, Callanan in Greenwood, 2016). SD mora delovati tako na prvi kot tudi na drugi ravni socialnega dela. Pri slednji gre za družinsko dinamiko in naloga SD je, da se odzove na to, kako člani družine ravnaajo drug z drugim. SD skupaj z njimi soustvarja spremembe, ki so v družini potrebne za uspešno razreševanje izzivov in dosegajo željenih izidov (Čačinovič Vogrinčič, 2006). Naloga SD je, da znotraj procesa podpore in pomoči pri družini s številnimi izzivi ne išče problemov, motenosti, nemoči, temveč rešitve, vire v človeku in njegovi skupnosti (Saleebey, 1997).

SD v šoli ima v kontekstu družin s številnimi izzivi, ki imajo različne potrebe, posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni položaj, stopnja izobrazbe, težave, motnje in bolezni, so pogosto prezrte, marginalizirane ali izključene, vlogo krepitev inkluzivne kulture, ki vsakemu posamezniku omogoča, da sodeluje, kolikor zmore. Inkluzija omogoča, da se otrok s številnimi izzivi s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi, interesi, zmožnostmi ter učnimi potrebami vključuje v vzgojno-izobraževalni proces, hkrati s tem pa oblikuje ter omogoča pomembne in individualne prilagoditve (Kogovšek idr., 2009). V Nemčiji so se z namenom inkluzije v letu 1980 oblikovali družinski centri, kasneje se je model pomoči širil v Gruzijo, Rusijo, Kenijo, Ruando, na Filipine, v Kanado, ZDA, Avstralijo idr., ki temeljijo na neformalnih in formalnih možnostih članov družin z otroki po druženju, vključevanju, informiranju o dostopanju do virov in izobraževanju ter nenazadnje za možnost lastne vpetosti v skupnostno življenje in krepitev skupnosti (UN-HABITAT, 2002 in Humer idr., 2011). Tovrstna oblika pomoči krepi moči družin s številnimi izzivi in njihovo sodelovanje (Kuhar, Žakelj in Razpotnik, 2011). SD si morajo prizadevati za krepitev vključenosti družin s številnimi izzivi. Potreben je premik iz medicinskega k socialnemu pristopu (Kavkler, Tancig, Pulec Lah, Vrhovski Mohorič in Magajna, 2005), rušenje ločnice

---

<sup>47</sup> Pomoč temelji na skrbi, podpori in prijateljstvu sošolcev, učiteljev in ŠSS v vsakodnevnih šolskih situacijah.

<sup>48</sup> Poleg podpore učiteljev in drugih v vsakodnevnih šolskih situacijah, ŠSS z ustreznim znanjem in spretnostmi zagotavljajo individualno ali skupinsko svetovanje otroku s številnimi izzivi (Graydon idr. 2010, 2).

<sup>49</sup> Pomoč je predvsem terapevtska, ki jo izvajajo specializirani strokovnjaki izven šole. To so terapevti oz. psihoterapevti in psihiatri. (Graydon idr. 2010, 2).

med »normalnostjo« in »invalidnostjo« (Sutherland, 1981), se osredotočiti na strategije za izboljšanje kakovosti življenja družin s številnimi izzivi (Rutar idr., 2015) in vsakemu posamezniku omogočiti, da sodeluje, kolikor zmore (Kavkler, 2008) in je vključen v lokalno okolje (Kogovšek idr., 2009). Inkluzivnost se lahko poveča tudi s krepitvijo socialne mreže prijateljev otroka s številnimi izzivi, z razbremenilnimi pogovori in svetovanjem (Trbanc idr., 2014). Če otrok s številnimi izzivi ne more uspevati v neprilagojenem okolju, to ne pomeni, da je neuspešen, temveč da je sistemu spodletelo (Jurišić, 2009 in Mueller idr., 2016).

Po ugotovitvah Perry in O. Winfrey (2022, 244) šolski strokovni delavec, ki ne pozna razvoja otroka in se ne zaveda vpliva travme, od otroka pričakuje značilno vedenje, ker pa otrok tega ne zmore, se pojavijo komunikacijske težave in frustracije, zaradi česar otrok socialno, čustveno in akademsko zaostaja. Zaradi zaostanka v razvojnih veščinah in simptomov travme začne dobivati oznake različnih motenj. SD v šoli ima moč delovanja v dobrobit inkluzije in pravičnosti otrok s številnimi izzivi na način (Vehmas, 2009 in Košir idr., 2011), da prepozna potrebe OPP, določena vedenja in težave, ki so posledica travme in na osnovi tega ustrezno ukrepa (Perry in Winfrey, 2022) in organizira dejavnost zanj (Filipčič in Ozbič, 2008). Pomembno je zavedanje, da mnogi ukrepi, ki jih šolski strokovni delavci in sistemi izvajajo z dobrimi nameni, otrokom s številnimi izzivi, ki naj bi jim služili, v resnici povzročajo dodatno bolečino (Perry in Winfrey, 2022, 242).

Vloga SD v šoli je soustvarjanje rešitev za kompleksne psihosocialne probleme družin. Proces pomoči je proces soustvarjanja rešitev (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 30). SD v šoli upošteva in spoštuje zmožnosti sogovornikov, da rešijo svoje probleme, in svojo vlogo vidijo v tem, da ustvarjajo kontekst, v katerem se to lahko zgodi. N. Mešl (2018, 100) v raziskavi spoznava, da k rešitvi usmerjen pristop SD usmeri k raziskovanju zelenih sprememb in jo tako varuje pred tem, da bi se predolgo osredotočala na problem in ga s tem povečevala. V središču k rešitvi usmerjenega pristopa so viri, moči in kompetence sogovornika, odgovornost SD pa je, da ustvari ozračje za spremembo. Pri uresničevanju k rešitvi usmerjenega pristopa se poslužujejo treh pravil: (1) Če ni zlomljeno, ne popravljam; (2) Ko veš kaj deluje, počni tega še več in (3) Če se nekaj ne obnese, tega ne ponavljaj, naredi kaj drugega. Ob tem iščejo izjeme in povprašujejo po čudežu (Prav tam, 94). V prisposodbi Iveson (2017) ponazori, da je cilj ustvarjati domove, kamor se rešitve lahko vselijo. Procesi socialnega dela morajo biti vselej usmerjeni v krepitev posameznikove in družinske odpornosti. Slednje spodbuja pozitivno prilagajanje na krizo in stres. SD v šoli pomembno pripomore h krepitvi odpornosti na dveh

ravneh: (1) instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev v delovnem odnosu (izkušnja odnosa, spoštljiv in odgovoren zaveznik, strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, etika udeležnosti, perspektiva moči, soustvarjanje dobrih izidov in izvirni delovni projekt pomoči) in (2) odnosna dinamika (raziskovanje za več razvidnosti, podpora ohranjanje procesov, ki krepijo odpornost in podpora za spremembe procesov v smeri krepitev odpornosti) (Mešl, 2013). SD, ki izhaja iz koncepta odpornosti, nagovarja posameznika v stiski s spoštovanjem, verjame v obnovljive potencialne ljudi in išče poti, da bi z družinskimi člani poiskali in podprli najboljše odlike posameznikov in družine kot celote (Mešl, 2018, 126).

SD v procesu pomoči družinam s številnimi izzivi udejanja štiri osnovne korake (1) ocena potreb, (2) načrt pomoči, (3) izvedba načrta in (4) evalvacija (Kobal Grum, 2009). Izvirni delovni projekt med SD in družino s številnimi izzivi (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Možina in Mešl, 2009; Dekleva in Razpotnik, 2010) je učinkovit, če je zagotovljen takoj ob zaznavi otroka s številnimi izzivi (Laletas, Reupert, Goodyear in Morgan, 2015), ob tem mora SD prepoznati potrebe vseh članov družine in jih izpolnjevati po prednostnem vrstnem redu – informiranje, čustvena, psihična in fizična pomoč ter zaupanje – izpolnjevati (Law idr., 2009). Koncept podpirajo štirje teoretični koncepti za prakso soustvarjanja v delovnem odnosu: etika udeležnosti, perspektiva moči, ravnanje s sedanostjo in znanje za ravnanje (Čačinovič Vogrinčič, 2006).

Roper (2014) v svoji raziskavi opredeljuje elemente, nujno potrebne za ustrezno obravnavo družine s številnimi izzivi 1) sodelovanje z dobrim in občutljivim SD, ki ima potrebno strokovno znanje za ugotovitev potreb družine, njenega finančnega stanja, pripravo načrta pomoči in cilje glede na potrebe otroka s številnimi izzivi, kar daje družini občutek varnosti; 2) vključevanje družine v neformalne podporne skupine; 3) oblikovanje formalnih programov podporne mreže za izobraževanje staršev otroka s številnimi izzivi in lajšanje stresa; 4) sprotno pojasnjevanje edinstvene situacije o izzivu otroka in 5) ustanovitev tima, ki ozavešča in ukrepa glede določenega izziva v šoli.

SD mora udejanjati družinsko usmerjen pristop, ki spoštuje družinske raznolikosti vseh razsežnostih, upošteva glas otroka s številnimi izzivi (McCafferty, 2017) in ustrezno komunikacijo. Družina s številnimi izzivi je ključni ekspert za to, kaj želi in potrebuje (Dodd, Sagers in Wildy, 2009), in je kot enakovreden partner SD aktivno soudeležena pri načrtovanju pomoči in razvijanju ciljev ter oblikovanju strategij za doseg teh ciljev. SD z oblikovanjem

družinsko usmerjenega pristopa, ki je dostopen, temelji na vrednotah, dostojanstvu, potrebah in moči posameznika, družino opremi z informacijami in spretnostmi (Frick in Minkovitz, 2011 ter Vries in Bouwkamp, 2002) ter ji omogoča opolnomočenje in kakovostno življenje. H. Harris (2008) in Bengtsson (2003) poudarjata potrebo po celoviti pomoči, ki jo je treba evalvirati. S. Skeyme (2017) namreč v raziskavi ugotavlja, da družine s številnimi izzivi pogosto ne prejema celovite storitve pomoči. Starši so premalo informirani in ne vedo, kje poiskati ustrezne informacije (Vonta, 2009). Naloga in odgovornost SD, koordinatorja pomoči (Jurišič, 2009), je zagotavljanje potrebnih informacij o virih storitev, povezovanje družine s storitvami (Butler, McArthur, Thomson in Winkworth, 2012) in redni stiki z družinami s številnimi izzivi, kar prinaša vpogled v družinsko dinamiko, viri storitev se učinkoviteje povežejo s potrebami družine (Harbin idr., 2004, mreženje institucij pa omogoča časovno in stroškovno učinkovitejše intervencije pomoči (Iwaniec, McAuley in Dillenburger, 1996).

SD ima v procesu pomoči družinam s številnimi izzivi nalogo zagovorništva, da lahko družine s številnimi izzivi nastopajo s pozicije moči (Zaviršek, 2002). Družine s številnimi izzivi namreč pogosto ne vedo, kam po pomoč (Stuckey, 2010). Raziskave A. T. Melo in M. Alarcao (2011, v Kodele in Mešl 2016, 44) jasno izpostavljajo, da se strokovnjaki premalo povezujejo. SD mora delovati v smeri, da je pomoč za posameznika s številnimi izzivi dostopna, prilagojena, celovita in čimprejšnja (Globačnik, 2012). B. D. Jurišič (2012) zgodnjo pomoč (obravnavo) imenuje zgodnja intervencija, ki se začne takrat, ko je družina seznanjena z izzivom otroka. Celovita zgodnja obravnava je najpomembnejša oblika pomoči, ki jo v lahko prejmeta otrok in njegova družina (Medved, 2015), saj vpliva na nadaljnji biološki, telesni, kognitivni in socialni razvoj ter razvoj osebnosti (Hlačar, 2016). SD v šoli mora družino s številnimi izzivi razbremeniti z oporo, nasveti, jo opremiti z informacijami o ustrezni zakonodaji in seznamom organizacij pomoči ter jo seznaniti s tipičnimi razvojnimi mejniki otroka in strokovnimi delavci s tega področja (Medved, 2015) da bi pridobila kakovostne in učinkovite storitve, ki ustrezajo njenim osnovnim in socialnim potrebam (Vonta, 2009). V zgodnjo obravnavo je treba vključevati vse člane družine (Novljan, 2004 in Kobal Grum, 2009). M. P. Moeller (2000) v raziskavi ugotavlja, da je visoka stopnja vključenosti družine s številnimi izzivi v zgodnjo intervencijo v korelaciji s pozitivnim napredkom otroka s številnimi izzivi in obratno, iz slednjega mora biti vključena celotna družina. J. L. Epstein (1996) navaja

šest nalog vzgojno – izobraževalne ustanove <sup>32</sup> v odnosu do družine s številnimi izzivi. Z raziskavo potrjuje, da s sodelovanjem SD in družine s številnimi izzivi naraščajo možnosti za uspeh in razvoj OPP. Leta 2017 je bil sprejet Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, ki je z uveljavitvijo 1. 1. 2019 v slovenski prostor prinesel spremembe: 1) zagotavljanje največje koristi otroka, pospešitev razvoja otroka ter zmanjšanje možnosti za razvoj trajnih PP; 2) zagotavljanje vseh informacij za starše; 3) zgodnje prepoznavanje OPP in otrok z rizičnimi dejavniki; 4) zagotavljanje psihosocialne pomoči staršem; 5) zagotavljanje celovite zdravstvene oskrbe otroka in 6) zagotavljanje celovite in koordinirane pomoči otroku in družini. Za uspešno zgodnjo obravnavo je pomembno, da SD delavec najprej pridobi zaupanje družine (Novljan, 2004) in jo nato vključi v tim interdisciplinarnih strokovnih delavcev, ki na podlagi ocene stanja otroka s številnimi izzivi oblikujejo individualni družinski načrt pomoči, ki ga je treba nenehno evalvirati (Kobal Grum, 2009). Dobro oblikovana, časovno usklajena in intenzivna zgodnja obravnava ima daljnosežen vpliv na napredek otroka s številnimi izzivi (Vonta, 2009), izboljša se kakovost življenja njegov družine in sposobnosti ter moč staršev, da podprejo svojega otroka (Jurišič, 2012), SD pa okolje pripravijo na prepoznavanje, sprejemanje in odzivanje potreb otroka (Ljubešić, 2012).

---

<sup>32</sup> 1) omogočiti družini s številnimi izzivi, da pridobi znanje in spretnosti za pomoč otroku na vsaki starostni stopnji; 2) komuniciranje z družino na različne načine; 3) vključevanje družine v dejavnosti institucije; 4) svetovanje, nadzor in pomoč DOPP pri domačem delu; 5) vključevanje družine v sprejemanje odločitev in komunikacijo z drugimi družinami in 6) vključevanje družine v širšo skupnost.

### III EMPIRIČNI DEL

#### 4. Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovalni problem magistrske naloge se v nadaljevanju dotika naslednjih področij:

- delež SD znotraj ŠSS rednih osnovnih šol v Mestni občini Ljubljana,
- oblike dela ŠSS,
- timsko delo SD,
- dinamika in potrebe družin s številnimi izzivi,
- izkušnje SD pri delu z družinami s številnimi izzivi,
- delovne naloge in odgovornosti SD,
- strategije in viri SD,
- makro in mikro nivo socialnega dela,
- ovire SD s katerimi se srečujejo pri svojem delu in
- perspektiva SD v osnovni šoli.

Osnovnošolsko obdobje je pomemben del v posameznikovem življenjskem poteku, kamor vstopa z individualnimi izkušnjami, ki jih je prejel v svoji primarni celici, družini, in/ali vrtčevskem okolju, v nadaljevanju pa pridobiva mnogotere izkušnje vzpostavljanja socialnih interakcij, soočanja s šolskimi izzivi in izzivi življenja, kar pomembno vpliva tako na njegov osebni razvoj kot tudi samopodobo. Že vrsto let v vlogi specialne in rehabilitacijske pedagoginje skupaj s šolsko svetovalno službo (v nadaljevanju ŠSS) in drugimi pedagoškimi strokovnimi sodelavci tvorimo pomemben trikotnik pomoči in podpore vsem otrokom, ki so vključeni v redni program osnovne šole, da bi slednji krepili in razvijali svojo pozitivno samopodobo in potencialne. Naloga šolskega svetovalnega delavca je, da se preko svetovalnega odnosa z vsemi soudeleženci na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socioloških vprašanj (Žokš, 2010). Z raziskavo želimo raziskati katere oblike dela zaobjema ŠSS. Prav tako želimo preveriti kakšne so izkušnje SD s timskim delom. Nenazadnje želimo z raziskavo preveriti, na kakšne načine ŠSS sodeluje z vsemi pomembnimi akterji pedagoškega procesa, tako z učitelji, ravnateljem, otrokom, kot tudi z njihovimi starši, ki so pomemben deležnik vzgojno – izobraževalnega procesa (Bezić, Rupar in Škarič, 2003). Svetovalni delavci šole morajo ne le delovati v smeri zagotavljanja (1) največje

koristi in optimalnih pogojev za razvoj in napredovanje posameznega otroka, (2) celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja, (3) enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, (4) vključevanja staršev, (5) izpeljave postopka usmerjanja in oblik pomoči, (6) individualiziranega pristopa, (7) interdisciplinarnosti, (8) ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, (9) čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, (10) takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja in (11) vertikalne prehodnosti in povezanosti programov (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2007), temveč biti timsko naravnani s prizadevanjem, da bodo tako otrok kot njegova družina deležni individualne in celostne obravnave. Starši na tem mestu predstavljajo pomemben most med otrokom in svetovalnim delavcem, da ga ustrezna pomoč doseže.

Ob zavedanju, da današnji čas prinaša za mnogotere družine številne težave - probleme, ki se odražajo tako znotraj družinske dinamike, družinskih interakcij, so potrebe otrok in njihovih staršev nezadovoljene. Predmet našega raziskovanja je socialni delavec (v nadaljevanju SD). Z raziskavo želimo preveriti dinamiko družine in razumevanje potreb družin s številnimi potrebami na podlagi izkušenj sogovornika. S študijo primera želimo pri socialnem delavcu preveriti, s katerimi izzivi se družine s številnimi izzivi v vsakdanu soočajo (Kodele in Mešl, 2016), ter ugotoviti, s katerimi kompleksnimi psihosocialnimi izzivi (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112) se obračajo nanj. K. Kokol (2022) v vlogi ŠSS zaznava premik delovanja ŠSS, od pomoči in podpore iz naslova učnih težav, vedenjskih problematik, usmerjanja otrok v ustrezen program izobraževanja, k porastu anksioznosti, depresij, samomorilnega vedenja, samopoškodovanja in administrativne obremenitve ŠSS. Raziskati želimo, katere delovne naloge in odgovornosti so zaupane socialnemu delavcu v osnovni šoli in kaj ga pri tem ovira. S kvalitativnim raziskovalnim pristopom in tehniko polstrukturiranega intervjuja želimo pri socialnem delavcu preveriti, s katerimi načini ravnanj, opolnomočenja in podpore SD pripomore pri sooblikovanju spodbudnega okolja otrok in njihovih družin na poti do uresničitve zelenih izidov (Constable in Lee, 2015). Z raziskavo želimo preveriti, kako s strokovnimi znanji za ravnanje in z razumevanjem potreb posameznega otroka in družine s številnimi izzivi SD podporno vpliva tako na mikro, neposredno delo s posameznikom in njegovimi bližnjimi kot tudi makro raven, delo z večjimi skupnostmi ter v okviru storitev socialnega svetovalnega dela.

Znotraj specialno pedagoškega dela, na osnovni šoli, kjer nimamo zaposlenega SD, pogosto sodelujemo z različnimi strokovnimi službami. Praksa sodelovanja s socialnim delavcem izhaja

bodisi iz naslova zanemarjanja otroka, nemoči sostarševanja, nasilja, finančnih primanjkljajev, družinske dinamike, nemoči zadovoljevanja potreb posameznih članov družine, idr. Družine s številnimi izzivi, ki so nam zaupale, imajo podobno izkušnjo. Znotraj procesa pomoči so s socialnim delavcem sodelovali iz naslova urejanja socialnih prejemkov na Centru za socialno delo, v kontekstu ločitve in razveze, urejanjem skrbništva, idr. Zaznati je tendenco izginjanja profila SD iz šolskega prostora, navkljub njegovi nenadomestljivi vlogi prepoznave in upoštevanja socialnega konteksta svojih uporabnikov, prepoznave in ravnanj z družbeno neenakostjo in specifičnimi družbenimi skupinami, kar zmanjšuje socialno zapostavljanje in razslojevanje v šoli (Čaćinovič Vogrinčič, 2020). Iz slednjega želimo z raziskavo pri vseh osnovnih šolah z rednim programom znotraj Občine Ljubljana preveriti, v kolikšnem deležu je poklic SD prisoten. S pregledom zgodovine šolske svetovalne službe v Sloveniji, konceptom šolskega svetovalnega dela in opredelitve socialno – delavnih ravnanj, na katera se SD naslanja, želimo preveriti, zakaj profil SD, ki je bil nekoč del ŠSS, tihoma prehaja na seznam nadstandardnih zaposlitev znotraj osnovnih šol. Z raziskavo želimo širiti zavest, o potrebi po vključitvi SD v time šolskih služb, da bo v okvirih šole kot sodelavec ŠSS s svojim poznavanjem zakonitosti družinske dinamike in družinsko psiholoških znanj lahko prispeval k več razvidnosti in mobilizacije otroka in njegove družine v izvornem delovnem projektu pomoči (Čaćinovič Vogrinčič, 2006, 115). Z raziskavo želimo oblikovati most med potrebami otroka in družinami s številnimi izzivi ter SD v osnovni šoli.

## **5. Cilji kvalitativnega raziskovanja**

Osnovni cilj kvalitativnega dela raziskovanja magistrske naloge je pri SD rednega programa osnovne šole proučiti elemente podpore in skrbi v konceptu delovnega odnosa v procesu pomoči za družine s številnimi izzivi.

S pomočjo kvalitativnega pristopa in z metodo polstrukturiranega intervjuja raziskujemo subjektivna mnenja in/ali ocene intervjuvanega SD glede razumevanja pojmov dinamike družin s številnimi izzivi, potreb družin s številnimi izzivi, psihosocialnih izzivov družin, vključenost profila SD v osnovni šoli, zgodovina ŠSS, koncept šolskega svetovalnega dela, opredelitev socialn o delavnih ravnanj, oblike dela ŠSS, timsko delovanje, delovne naloge in odgovornosti SD, ovire SD, načini ravnanj in opolnomočenja SD, mikro in makro delovanje SD.

Rezultati raziskave bodo pomembni tako za reševanje praktičnih izzivov v procesu pomoči znotraj redne osnovne šole, za izpopolnjevanje koncepta delovnega odnosa SD pri delu z otrokom s številnimi izzivi in njegovo družino. Z rezultati raziskave želimo predlagati spremembo paradigme, ki jo v procese pomoči prinaša SD. Družbo želimo seznaniti s potrebo in nenazadnje perspektivo po vključenosti SD v tim ŠSS, da bo s svojim poznavanjem zakonitosti družinske dinamike in družinsko psiholoških znanj lahko prispeval k več razvidnosti in mobilizacije otroka in njegove družine v izvornem delovnem projektu pomoči.

### **5.1 Raziskovalna vprašanja kvalitativnega raziskovanja**

S pomočjo kvalitativnih raziskav proučujemo praktične, stvarne in vsakdanje probleme ter stiske ljudi, ugotovitve pa so običajno pomembne za reševanje socialnih stisk in težav (Mesec, 2009). Menimo, da je oblika, ki smo jo izbrali za analiziranje podatkov ustrezna in primerna za preverjanje raziskovalnih vprašanj (v nadaljevanju RV), ki jih predstavljamo v nadaljevanju in, ki smo jih podkrepili s teorijo v prvem delu magistrske naloge:

RV 1: V kolikšni meri je SD prisoten znotraj ŠSS redne osnovne šole v Mestni občini Ljubljana?

RV 2: Katere oblike dela zaobjema ŠSS?

- RV 3: Kakšne so izkušnje SD v zvezi s timsko obravnavo?
- RV 4: Kakšna je družinska dinamika in kakšne so potrebe družin?
- RV 5: Kakšne so izkušnje SD pri delu z družinami s številnimi izzivi?
- RV 6: Katere so delovne naloge in odgovornosti SD?
- RV 7: Katere strategije in vire v procesu pomoči uporabljajo socialni delavci, da bi zadovoljili potrebe družin s številnimi izzivi na mikro in makro nivoju?
- RV 8: S katerimi ovirami se SD srečuje pri svojem delu?
- RV 9: Kakšna je perspektiva SD v osnovni šoli v prihodnje?

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo snovali naslednje hipoteze:

- H1: Profil SD ŠSS osnovnih šol Mestne občine Ljubljana je v manjšini.
- H2: SD znotraj procesa pomoči deluje timsko.
- H3: Socialnemu delavcu znotraj ŠSS so večinoma dodeljene naloge administrativne naloge in naloge iz socialnega varstva (vpisi v šolo, poklicno usmerjanje, finančna pomoč, idr.) in redkeje podpora učiteljem in delo z otrokom.
- H4: SD s svojim delom ne deluje na makro nivoju družinske skupnosti.
- H5: SD je preobremenjen s povečanjem administrativnega dela.
- H6: SD ocenjuje potrebo po vključenosti profila SD v vse vzgojno - izobraževalne ustanove.

## 6. Metode dela

V raziskavi je bil uporabljen kvalitativni raziskovalni pristop pluralne študije primera in tehnika polstrukturiranega intervjuja.

Obravnavata se tema, ki je značilna, znana in pomembna za sodelujoče v raziskavi, ugotovitve pa so običajno pomembne za reševanje socialnih stisk in težav (Mesec, 2009). Za potrebe magistrske naloge smo v empiričnem delu uporabili vsebinsko analizo za pridobitev deskriptivnih podatkov in informacij o določeni temi raziskovanja, ki je pomagala logično organizirati veliko količino opisnih podatkov (Vogrinc, 2008). S kvalitativnim raziskovanjem smo želeli preveriti vlogo SD znotraj ŠSS, s prizadevanjem, da v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo čimbolj jasno opredeli svoj vsakokratni delež oziroma prispevek v projektu pomoči in/ali sodelovanja z otrokom, družino s številnimi izzivi in drugimi strokovnimi delavci. SD namreč z vsemi soudeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči, ki temelji na instrumentalni definiciji problema in dogovoru o sodelovanju z vsakim posameznim udeležencem ter drugimi socialnimi koncepti, si prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno soočanje in sodelovanje vseh soudeleženi v smeri zelenih izidov ter, da bili kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Preko svetovalnega odnosa si SD prizadeva vzdrževati odprte možnosti za stalno vzpostavljanje in razvijanje mreže pomoči ter sodelovanja svetovalne službe z vsemi udeleženci (Programske smernice 1999,5-8).

### 6.1 Vrsta raziskave in spremenljivke

Empirični del pluralne študije primera vključuje kvalitativno raziskovanje, ki je bilo izvedeno s polstrukturiranim intervjujem s posameznikom, s poudarkom predvsem pridobiti mnenja, izkušnje in stališča na določeno tematiko. Uporabljena je bila kvalitativna analiza (Mesec, 2009), s pomočjo katere smo poglobili spoznanja o dinamiki, potrebah in psihosocialnimi izzivi družin s številnimi izzivi, vključenosti profila SD v ŠSS, zgodovini ŠSS, konceptu ŠSS, opredelitve socialno delavnih ravnanj, oblik dela ŠSS, timskega delovanja, delovnih nalog in odgovornosti SD, ovir SD, načinov ravnanj in opolnomočenja SD ter mikro in makro delovanja

SD. Tako smo intervjuvali SD na področju skrbi družin s številnimi izzivi. Pri kvalitativni metodi smo rezultate prikazali deskriptivno, v tabelah in v grafih.

V teoretičnem delu smo na osnovi prebrane literature, navedene v seznamu literature in virov, z metodo deskripcije razložili osnovne spremenljivke (pojme): družina, tipologije družin, družina kot sistem, funkcije družine, interakcija in sobivanje družine, oblikovanje vlog, družinski odnosi, zadovoljevanje potreb v družini, ŠSS, zgodovinski pregled šolske svetovalne službe v Sloveniji, koncept šolskega svetovalnega dela, opredelitev socialno - delavnih ravnanj, timsko delo, vloga SD v osnovni šoli in delo SD z družinami s številnimi izzivi.

## **6.2 Raziskovalni instrumenti in viri podatkov**

Podatke za problemski sklop teoretičnega dela smo pridobili s prebiranjem strokovne literature in internetnega gradiva, ki je naveden v seznamu literature in virov.

Podatki za problemski sklop empiričnega dela so pridobljeni s kvalitativno analizo, pri kateri je poudarek na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika in ugotavljanju pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom in si prizadeva za celostno ter poglobljeno spoznavanje pojavov, v čim naravnejših razmerah in v povezavi s tem bolj konkretnimi okoliščinami. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe in osebni pogledi intervjuvanega SD, ki sodeluje v raziskavi, nam bodo pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov (Vogrinc, 2008). Pri zbiranju intervjuvanca nismo imeli težav, saj smo pri študiju Socialnega dela z družino spoznali številne SD, ki so vrsto let v vlogi SD vpeti v ŠSS in so se za tovrstni študij odločili iz lastnega vzgiba po opolnomočenju s tehnikami, strategijami in novodobnimi načini ravnanj pri delu z družinami s številnimi izzivi. Izbor intervjuvanega SD je bil naključen.

Za instrumentarij smo sestavili vprašalnik za intervju (vprašalnik A, Priloga 1, stran 112) za SD na področju skrbi otrok s številnimi izzivi v osnovni šoli. Pri oblikovanju vprašanj smo upoštevali zanesljivost, veljavnost, objektivnost in občutljivost podatkov (Vogrinc, 2008). Upoštevali smo princip jasnosti, da bi bila vprašanja čim bolj kratka, nedvoumna in tem bolj odprtega tipa. Vprašalnik A vsebuje 20 vprašanj, ki so odprtega tipa in dajejo možnost intervjuvanemu SD, da jasno opredeli svoja mnenja in stališča. Nanašajo se dinamiko družin s številnimi izzivi, potrebe družin s številnimi izzivi, psihosocialne izzive družin, vključenost profila SD v osnovni šoli, zgodovino ŠSS, koncept šolskega svetovalnega dela, opredelitev

socialno delavnih ravnanj, oblike dela ŠSS, timsko delovanje, delovne naloge in odgovornosti SD, ovire SD, načine ravnanj in opolnomočenje SD, mikro in makro delovanje SD.

### 6.3 Vzorec

V kvalitativno raziskavo smo eno SD na področju skrbi otrok s številnimi izzivi in njihovih družin, staro 47 let in prihaja iz osrednje Slovenije ter ima 20 let izkušenj. Izbor SD je naključen SD in je na našo prošnjo prostovoljno privolila v sodelovanje v raziskavi. Slabost obstoječega vzorca je, da je populacija intervjuvane SD po spolu homogena (ženski spol), za v prihodnje bi bilo dobrodošlo povabiti v sodelovanje tudi moškega SD. Intervjuvana SD ima opravljen dodiplomski študij in sedaj zaključuje magistrskega na Fakulteti za Socialno delo v Ljubljani, smer Socialno delo z družino.

Intervjuvana SD	Spol	Starost	Kraj bivanja	Izobrazba	Delovna doba
Oznaka B	Ženski	47	Komenda, Osrednja Slovenija	Dodiplomski študij socialnega dela	20 let

Tabela 6.3.1: Demografski podatki intervjuvane SD.

Intervjuvane SD s področja skrbi za otroke s številnimi izzivi in njihovih družin ne poznamo od prej in jih ne moremo spremljati tudi v prihodnosti.

### 6.4 Zbiranje podatkov

Pred izvedbo raziskave smo od SD pridobili podpisano soglasje o prostovoljnem pristopu k raziskavi z možnostjo odstopa. Tako smo 23. 8. 2023 intervjuvali SD z več kot 20 letno izkušnjo dela v ŠSS na področju otrok in njihovih družin s številnimi izzivi, ki je zaposlena v osnovni šoli v Mestni občini Ljubljana.

Podatke za vsebino teoretičnega dela smo pridobili iz slovenske in tuje literature, zavedene v seznamu literature in virov.

Za empirično raziskavo je bil oblikovan vprašalnik za intervju z oznako A, Priloga 1, stran 112.

V raziskavi smo uporabili kvalitativno tehniko polstrukturiranega intervjuja. Zaradi

občutljivosti in kompleksnosti teme smo kot izhodišče in vodilo intervjuja imeli vnaprej pripravljena vprašanja. Intervjuvana SD je bila naprošena, da izhaja iz lastnih izkušenj. Po končanem intervjuju je imela možnost povedati tudi mnenja, razmišljanja in kritike, po katerih je nismo povprašali. Intervju smo izvedli individualno in osebno, na njej prilagojeni lokaciji. Intervju je bil s privolitvijo intervjuvane SD posnet na diktafon, prepis intervjuja pa je bil naknadno avtoriziran, analiziran s šiframi in shranjen na osebni računalnik, ki je varovan z geslom, ter bo najkasneje do izteka leta 2026 uničen. Dostop do podatkov imamo samo raziskovalci raziskave. V raziskavi so upoštevana temeljna načela kodeksa etike raziskovanja na področju družboslovja, to je prostovoljnost udeležbe, možnost odpovedi sodelovanja, zagotovljena objektivnost, anonimnost, zaupnost, zaščita osebnih podatkov, pri tem pa jim ni bila povzročena nobena škoda in/ali strošek. V raziskavi so upoštevana tudi določila Konvencije Sveta Evrope o varovanju človekovih pravic (1994), Konvencije o otrokovih pravicah (1989), Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu (2014) ter Etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in dilem v šoli (2016). Intervjuvanka je dala pisno soglasje za objavo intervjuja v magistrski nalogi.

## **6.5 Obdelava in analiza podatkov**

### **6.5.1 Transkripcija**

Prejeti odgovori intervjuvane so bili obdelani kvalitativno, pri čemer smo si pomagali s programskim paketom Microsoft Office 2003–2007. Posneti intervju smo analizirali tako, da smo najprej izvedli transkripcijo intervjuja. Da bi zagotovili neprepoznavnost udeležene SD v intervjuju, smo njeno ime spremenili v črkovno oznako B, ob tem smo izpraševalca označili s črkovno oznako A. Transkripte zaporednih odgovorov smo označili z zaporednimi števili, iz slednjega je prvi odgovor SD označen kot B1. Nato smo v transkriptu z ležečim tiskom označili dele besedila, ki ustrezajo problematiki in nato smo sorodne odgovore združili v kategorije istovrstnih odgovorov (Mesec, 2009). Na ta način smo dobili reducirano besedilo glede na teoretični del raziskovalne naloge, ki ga bomo uporabili za podkrepitev empiričnega dela raziskovalnih vprašanj, ki smo si jih zastavili v začetku.

Zaradi boljše preglednosti smo tudi vprašanja spremenili s črkovno oznako in zaporedno številko vprašanja, kjer A1 pomeni vprašanje raziskovalca in B1 odgovor intervjuvane SD. Transkripcija odgovorov predstavnice SD zaradi omejitve dolžine magistrske naloge ni priložena in bo hranjena na računalniku do izteka leta 2026. Odločili smo se, da bomo prikazali tabelo 6.5.1.1, stran 59, kot vzorec nadaljnje transkripcije:

A1: Dela dela. Lepo pozdravljeni. Pozdravljeni! Zahvaljujem se, da ste se odzvali na mojo prošnjo po intervjuju. Tako da če ste pripravljeni, bi kar začeli. Torej. Koliko časa delate na področju svetovalnega dela v osnovni šoli?
B1: V tej službi, torej kot svetovalna delavka, v osnovni šoli sem preko dvajset let.

Tabela 6.5.1.1: Vzorec transkripcije.

## 6.5.2 Kodiranje 1. raven

Odgovori oziroma izjave SD so označeni z oznako od B1 do B33. Pri kodiranju smo izbrali prosto pripisovanje pojmov. Tovrstno besedilo smo najprej razčlenili (in zaporedno oštevilčili) ter določili enote kodiranja (fraze, stavek, misel), tem pa smo pripisali izraze za pojme (1. raven), ki jim po naši presoji ustrezajo. Posameznemu pojmu smo dodali zaporedno črkovno oznako. V transkripciji odgovorov smo znotraj ležečega dela besedila za delom odgovora SD tako črkovno in številčno opredelili, na kateri pojem se odgovor nanaša.

Pojmi, ki se navezujejo na družino s številnimi izzivi: družinska dinamika (D1), potrebe družin (D2) in ovire družin s številnimi izzivi (D3).

Pojmi, ki se navezujejo na ŠSS: strokovni profili ŠSS (S1), organiziranost ŠSS (S2), mikro in makro delovanje ŠSS (S3) in potrebne spremembe znotraj ŠSS (S4).

Pojmi, ki se navezujejo na SD: oblike in metode dela SD (S1), timska obravnava SD (S2), pristopi SD (S3), potrebne spremembe (S4), izzivi SD (S5), področja dajanja pomoči in podpore (S6), ohranjanje ažurnosti sprememb SD (S7), potrebna dodatna podpora SD (S8), ideal SD (S9), perspektiva SD v šoli (S10) in ovire SD (S11).

Z njimi smo želeli pokazati da je SD kot del ŠSS eden od podsistemov v kontekstu otroka in družine s številnimi izzivi, ki si prizadeva za uresničevanje optimalnega razvoja vsakega otroka, zagotavljanje enakih možnosti za optimalno napredovanje v vzgoji in izobraževanju ne glede na individualne ali skupinske razlike posameznega otroka ter vzpostavljanje in vzdrževanje pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka. Ker je naš predmet raziskovanja SD v rednem programu osnovne šole, je ključno poznavanje, da je socialno delo v šolstvu sekundarna panoga, ki se pri svojem delovanju poslužuje znanj različnih disciplin, iz slednjega je pri udejanjanju svojih nalog izjemnega pomena timska naravnost vseh soudeleženi v projektu pomoči, kamor se umešča tudi SD.

Kodiranje izjav intervjuvane SD je razvidno v Prilogi 2, stran 113.

### 6.5.3 Kodiranje 2. raven

Zbrali smo najrelevantnejše pojme (2. raven), jih definirali ter oblikovali teoretične razlage in pojasnitve s poskusno teorijo (Mesec, 2009). Tu smo uporabili naslednje pojme (2. raven): družine s številnimi izzivi, ŠSS in SD.

Ureditev izjav predstavnice SD ter oblikovanje ustreznih pojmov po kodah zaradi omejitve števila strani v disertaciji ni priložena in bo hranjena na računalniku do izteka leta 2026. V tej fazi smo vsako izjavo pripisali pod določeno kodo, ki smo jo oštevilčili in v nadaljevanju k vsaki izjavi napisali ustrezen pojem. Odločili smo se, da bomo prikazali tabelo 6.5.3.1, stran 60, kot vzorec četrtega odgovora SD (B4), kjer je razvidno nadaljnje oblikovanje ureditve izjav in oblikovanje ustreznih pojmov po kodah:

Oznaka	Postavka	Pojem/koda	Združevanje sorodnih pojmov v kategorije (1. raven)	Združevanje sorodnih pojmov v kategorije (2. raven)
B4	Aha, pa sem res morda malce namignila. Torej, <i>šolsko svetovalno službo načeloma pokrivava v širši sliki dve svetovalni delavki</i>	ŠSS sestoji iz 2 socialnih delavk, DSP izvajalke in psiholog.	Strokovni profili ŠSS	ŠSS

<p><i>in obe sva socialni delavki. Ostali kader svetovalne službe, torej DSP izvajalke pa delajo pod profilom socialne in specialne pedagoginje (Š1). Psiholog je na drugi strani večinoma namenjen pogovorom z otrokom z otroki. Testiranje učencev, tako učno šibkih kot nadarjenih (Š2). Ampak. Če lahko izrazim svoje mnenje. Glede na to, da imam priliko videti vse profile šolske svetovalne službe, sem zelo hvaležna, da sem po izobrazbi socialna delavka, kajti v profilu oziroma v nalogah svojih del vidim prednost v smislu širine mojega znanja. Ne da bi kakorkoli omejevala, sosednje ali pa sorodne poklice (S10). Pa vendar se mi zdi, da socialno delo je res tako široko, da lahko pokriva vse komunikacije tako z učenci, otroki tudi z družino (S1). Tukaj se mi zdi, da v današnjem času manjka poudarek na delu oziroma sodelovanju z družino (Š4). In tukaj se mi zdi, da smo socialni delavci, morda malce na boljšem po izobraževanju in po profilu, ker imamo ta uvid v širše delovanje, s katerim lahko pomagamo posamezniku (S10).</i></p>	<p>Psiholog udejanja pogovore z otroki in testiranja šibkih in nadarjenih.</p>	<p>Organizirano st ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
	<p>SD v šoli izobrazba daje širino znanja pred drugimi sorodnimi poklici.</p>	<p>Perspektiva SD v šoli</p>	<p>SD</p>
	<p>SD preko komunikacije vzpostavlja odnose in pomoč z otroki in družino.</p>	<p>Oblike in metode dela SD</p>	<p>SD</p>
	<p>Premalo sodelovanja z družino.</p>	<p>Potrebne spremembe ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
	<p>SD izobrazba daje uvid v družinsko delovanje, da lahko pomaga posamezniku.</p>	<p>Perspektiva SD v šoli</p>	<p>SD</p>

Tabela 6.5.3.1: Vzorec ureditve izjav predstavnice SD in oblikovanje ustreznih pojmov po kodah.

## 6.5.4 Urejanje pojmov v hierarhijo

Sledilo je urejanje pojmov v hierarhijo. Odločili smo se, da bomo prikazali vzorec nadaljnega oblikovanja urejanja pojmov v hierarhijo, razvidno v tabeli 6.5.4.1, stran 61.

OBLIKE IN METODE DELA SD (S1)
<p>SD ob zaznani stiski preneha z dosedanjim delom, da izvede interventni pogovor, ki poteka sprva (1) individualno, kasneje po potrebi (2) s prisotnostjo sošolca in/ali učitelja, od zahteve stiske se razširi na (3) pogovor s starši, traja do 4 ure. (4) SD preko komunikacije vzpostavlja odnose in pomoč z otroki in družino. Pogovor z otrokom s številnimi izzivi.</p>

<p>Pisanje poročil. (2) Podpora družinam preko programa Easistent.</p>
<p>Najpogosteje se številne zadeve razrešijo v šoli. Medsebojna pomoč znotraj ŠSS, pravična razdelitev dela, dopolnjevanje.</p>
<p>Biti otrokom ves čas na razpolago.</p>

Tabela 6.5.4.1: Vzorec urejanja pojmov v hierarhijo: Oblike in metode dela SD.

## 7. Preverjanje raziskovalnih vprašanj v kvalitativnem raziskovanju

Prikazali bomo rezultate kvalitativnega raziskovanja predstavnice SD iz področja dela z otroki in njihovimi družinami s številnimi izzivi v osnovni šoli.

Tako kot je lahko zapleteno razumevanje družine s številnimi izzivi (družinska dinamika, potrebe in ovire), je lahko zapletena tudi vloga SD znotraj ŠSS (strokovni profili, organiziranost, mikro in makro nivo in potrebne spremembe) v procesu pomoči. Razumevanje bo lažje, če vse dejavnike SD predstavimo postopno: oblike in metode dela, timska obravnava, pristopi, potrebne spremembe, izzivi, področja dajanja pomoči in podpore, ohranjanje ažurnosti sprememb, potrebna dodatna podpora, ideal SD, perspektiva SD v šoli in ovire SD. V nadaljevanju bomo podatke zaradi boljše preglednosti prikazali v treh posameznih vsebinskih delih: (1) družina s številnimi izzivi, (2) ŠSS in (3) SD v šoli. Te rezultate bomo uporabili tudi v nadaljevanju pri preverjanju raziskovalnih vprašanj.

Podatke smo zbrali s tehniko polstrukturiranega intervjuja. Da bi zagotovili neprepoznavnost SD, smo njeno ime spremenili v črkovno oznako B, ki je podrobneje opisan v poglavju Obdelava in analiza podatkov. Prav tako smo tudi podrobnejši postopek kodiranja izjav, znotraj posameznih faz (združevanje pojmov v kategorije, združevanje sorodnih pojmov), opisali v istem poglavju. Transkripcija intervjuja, dobesedni zapis izjav intervjuvanke, je razvidna v Prilogi 3, stran 129 in sicer v stolpcu »postavka«. Zaradi ohranitve avtentičnosti besedila dobesedni zapisi izjav intervjuvank niso lektorirani in tudi ne jezikovno popravljeni.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate izjav intervjuvanke, ki smo jih zaradi boljšega razumevanja in berljivosti vsebine parafrazirali in oblikovali v smiselne povedi. Na ta način smo pridobili celovit vpogled v subjektivna mnenja in občutke intervjuvank raziskave glede OPP, sorojencev OPP, interakcije in sobivanja DOPP, prilagoditev, socialne mreže in procesa pomoči ter idealne pomoči.

## 7.1 Družina s številnimi izzivi

S kvalitativnim raziskovanjem smo s študijo primera na podlagi izkušenj SD v osnovni šoli želeli preveriti dinamiko družine, razumevanje potreb družin s številnimi izzivi (Kodele in Mešl, 2016) in kompleksne psihosocialne izzive (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112), s katerimi se v vsakdanu soočajo. Intervjuvana SD je v intervjuju razmišljala o dinamiki, potrebah in izzivih družin s številnimi izzivi. Znotraj tega področja smo želeli pridobiti odgovore na naslednji raziskovalni vprašanji:

RV 4: Kakšna je družinska dinamika in kakšne so potrebe družin?

RV 5: Kakšne so izkušnje SD pri delu z družinami s številnimi izzivi?

Sogovornica glede dinamike družin s številnimi izzivi meni, da je vsaka družina edinstvena s svojo individualno družinsko dinamiko, iz slednjega gre za različnost dinamike v kontekstu obravnavanih družin. To je moč prepoznati v postavljenih mejah, ki so različne.

Sogovornica glede potreb družin s številnimi izzivi opiše, da imajo družine različne potrebe, pod skupno izpostavlja dobrobit otrok. Med preostale potrebe spoznava potrebe po sprehodu, skupnih igrah, biti slišana, finančni podpori, pomoči za hitrejšo dosego storitev, večjem prisostvovanju očetov pri obravnavah, občasni obravnavi otroka s strani SD, pogovoru, pomoči pri vzgoji in opolnomočenju pri vedenjskih skrajnostih otrok.

Sogovornica glede ovir, s katerimi se družine s številnimi izzivi soočajo, pove, da je 1/30 staršev neodzivnih v kontekstu sodelovanja s ŠSS, ob tem pa so nedostopni in polni negativizma. Med ovire družin prepoznava tudi dolge službene odsotnosti staršev, hiter družinski tempo, otroci imajo malo omejitev in rastejo z mobilnimi napravami.

## 7.2 Šolska svetovalna služba

S kvalitativnim raziskovanjem smo s študijo primera na podlagi izkušenj SD v osnovni šoli želeli preveriti v kolikšnem deležu je profil SD prisoten, ugotoviti, zakaj profil SD navkljub

nenadomestljivi vlogi v ŠSS (Čačinovič Vogrinčič, 2020) tihoma izginja, preveriti organiziranost ŠSS ter kako s strokovnimi znanji za ravnanje in z razumevanjem potreb uporabnikov podporno vpliva tako na mikro kot tudi makro ravni posameznega otroka in družine s številnim izzivi ter potrebne spremembe tovrstnega polja. Intervjuvana SD je v intervjuju razmišljala o strokovnih profilih ŠSS, organiziranosti, mikro in makro nivoju delovanja in potrebnih spremembah. Znotraj tega področja smo želeli pridobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

RV 1: V kolikšni meri je SD prisoten znotraj ŠSS redne osnovne šole v Mestni občini Ljubljana?

RV 2: Katere oblike dela zaobjema ŠSS?

RV 7: Katere strategije in vire v procesu pomoči uporabljajo socialni delavci, da bi zadovoljili potrebe družin s številnimi izzivi na mikro in makro nivoju?

Sogovornica glede strokovnih profilov znotraj ŠSS v kateri je zaposlena, pove, da njihova ŠSS sestoji iz 8 strokovnih delavcev: 2 SD, 2 specialni pedagoginji, psiholog in 3 socialni pedagogi in zajema obsežno področje del. Vsak profil ima svoje specifično delo. Psihologu je zaupana praksa pogovorov in testiranj z otroki v kontekstu testiranja za šibke/nadarjene učence. Kot primer dobre prakse poda organiziranost tedenskih sestankov za vse člane ŠSS, vedno ob istem času, s ciljem predajanja informacij o tedenskih in akutnih stiskah. Delovne naloge ŠSS na mikro področju družin s številnimi izzivi zajemajo področja NPZ, kontinuiran odnos s posameznikom in družino, sodelovanje z vodstvom za skupno iskanje najboljših možnih rešitev, v domeni aktiva dodatne strokovne pomoči so učne težave, v domeni SD pa je področje nasilja. ŠSS ob dodatni in urgentni intervenciji razširi sodelovanje z zunanjimi institucijami, kar predstavlja makro področje. Sodeluje s Centrom za socialno delo, policijo, kriznim domom, Rakitno, Svetovalnim centrom, Mladinskim zdraviliščem Rakitna, Logoutom, Drogartom in Zavodom za šolstvo, na dva meseca pa sodeluje z aktivom ŠSS Ljubljanske regije. Med potrebne spremembe ŠSS sogovornica opredeli potrebo po več sodelovanja z družino.

Zaradi tendence izginjanja profila SD v šolskem prostoru smo pri vseh 46 rednih osnovnih šolah Mestne občine Ljubljana preverili (Osnovne šole v Ljubljani, 2023), v kolikšnem deležu je profil SD prisoten. Dve osnovni šoli nimata na spletu dostopnih podatkov o profilih ŠSS, prav tako se niso odzvali na našo e – pošto, iz slednjega izhajamo iz 43 osnovnih šol. V Tabeli 7.2.1., stran 66, je razvidno, kateri profili so vključeni v svetovalno službo v redni osnovni šoli v

Ljubljani. Z raziskavo ugotavljamo, da je v 12 osnovnih šolah od 43 osnovnih šol prisoten profil SD, kar znaša 28 %.

Zaporedna številka osnovne šole	Osnovna šola v Ljubljani	Strokovni profil in število svetovalnih delavcev
1	Osnovna šola Bežigrad (OŠB, 2023)	Psiholog – 1
2	Osnovna šola Božidarja Jakca (OŠBJ, 2023)	Socialni pedagog – 1, SD – 1
3	Osnovna šola Danile Kumar (OŠDK, 2023)	Psiholog – 2, Pedagog – 4, Socialni pedagog – 2
4	Osnovna šola dr. Vita Kraigherja Ljubljana (OŠDVKL, 2023)	Pedagog – 1
5	Osnovna šola Dragomelj (OŠD, 2023)	Specialni pedagog – 2
6	Osnovna šola Dravljje (OŠD1, 2023)	Socialni pedagog – 1, Psiholog – 1
7	Osnovna šola Franca Rozmana Staneta Ljubljana (OŠFRSL, 2023).	Psiholog – 1, Pedagog – 1
8	Osnovna šola Franceta Bevka (OŠFB, 2023)	SD – 1, Psiholog – 1
9	Osnovna šola Hinka Smrekarja (OŠHS, 2023)	Specialni pedagog – 1, Pedagoginja – 1
10	Osnovna šola Jožeta Moškriča	NI PODATKOV NA SPLETU
11	Osnovna šola Karla Destovnika Kajuha (OŠKDK, 2023)	Pedagog – 1, Psiholog – 1
12	Osnovna šola Kašelj (OŠK, 2023)	Psiholog – 1, SD – 2, socialni pedagog – 2, specialni pedagog – 2
13	Osnovna šola Ketteja Murna Ljubljana (OŠKML, 2023)	Socialni pedagog – 3, pedagog – 1, specialni pedagog – 4
14	Osnovna šola Kolezija	NI PODATKOV NA SPLETU
15	Osnovna šola Koseze (OŠK, 2023)	Pedagog – 1, Psiholog – 1
16	Osnovna šola Ledina (OŠL, 2023)	SD – 1, psiholog – 1
17	Osnovna šola Livada (OŠL1, 2023)	Pedagog – 1
18	Osnovna šola Majde Vrhovnik (OŠMV, 2023)	SD – 1, psiholog – 1
19	Osnovna šola Martina Krpana (OŠMK, 2023)	Pedagog -1, specialni pedagog – 1, inkluzivni pedagog – 1
20	Osnovna šola Milana Šuštaršiča (OŠMŠ, 2023)	Psiholog – 1, socialni pedagog – 1
21	Osnovna šola Mirana Jarca (OŠMJ, 2023).	Psiholog – 1, socialni pedagog – 1
22	Osnovna šola Miška Kranjca (OŠMK1, 2023).	Psiholog – 1, pedagog – 1

23	Osnovna šola n. h. Maksa Pečarja (OŠNHMP, 2023)	Psiholog – 1, Pedagog – 1, SD – 1
24	Osnovna šola Nove Fužine (OŠNF, 2023)	Pedagog – 1, socialni pedagog – 1, specialni pedagog – 1
25	Osnovna šola Nove Jarše (OŠNJ, 2023)	Pedagog – 1, SD – 1, specialni pedagog – 1
26	Osnovna šola Oskarja Kovačiča (OŠOK, 2023)	Pedagog – 3, socialni pedagog – 2, specialni pedagog – 2
27	Osnovna šola Poljane (OŠP, 2023)	Pedagog – 1, psiholog – 1, socialni pedagog – 1
28	Osnovna šola Polje (OŠP1, 2023)	Psiholog – 2, socialni pedagog – 1, SD – 1
29	Osnovna šola Prežihovega Voranca (OŠPV, 2023)	Psiholog – 1, specialni pedagog -1, SD – 1
30	Osnovna šola Prule (OŠP2, 2023).	Socialni pedagog – 1, psiholog – 1
31	Osnovna šola Riharda Jakopiča (OŠRJ, 2023)	Pedagog -1
32	Osnovna šola Savsko naselje (OŠSN, 2023)	Psiholog – 1
33	Osnovna šola Sostro	Pedagog – 2
34	Osnovna šola Spodnja Šiška (OŠSS, 2023)	Pedagog – 1, psiholog – 1
35	Osnovna šola Šentvid (OŠŠ, 2023)	Psiholog – 3, specialni pedagog – 1
36	Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro (OŠPŠG, 2023)	Psiholog – 1, specialni pedagog – 1, socialni pedagog – 1, logoped – 1, pedagog – 1, zdravstveni tehnik/medicinska sestra – 1
37	Osnovna šola Toneta Čufarja (OŠTČ, 2023)	Psiholog – 1, specialni pedagog – 2, socialni pedagog – 1
38	Osnovna šola Trnovo (OŠT, 2023)	Socialni pedagog – 1, SD – 1
39	Osnovna šola Valentina Vodnika (OŠVV, 2023)	Pedagog – 1, psiholog – 1, SD – 1
40	Osnovna šola Vič (OŠV, 2023)	Psiholog – 2, pedagog – 2
41	Osnovna šola Vide Pregarc (OŠVP, 2023)	Pedagog – 2, socialni pedagog – 1
42	Osnovna šola Vižmarje Brod (OŠVB, 2023)	SD – 2, pedagog – 1, psiholog – 1, inkluzivni pedagog – 1
43	Osnovna šola Vodmat (OŠV1, 2023)	Pedagog – 1, socialni pedagog – 1
44	Osnovna šola Vrhovci (OŠV2, 2023)	Pedagog – 1, psiholog – 1, socialni pedagog – 1
45	Osnovna šola Zadobrova (OŠZ, 2023)	Pedagog – 3, socialni pedagog – 1, psiholog – 1, specialni pedagog – 1,
46	Osnovna šola Zalog (OŠZ1, 2023)	Psiholog – 1

Tabela 7.2.1.: Pregled vključenosti SD v redno osnovno šolo v Mestni občini Ljubljana.

### 7.3 Socialni delavec

S kvalitativnim raziskovanjem smo s študijo primera na podlagi izkušenj SD v osnovni šoli želeli raziskati oblike dela SD, preveriti timsko delovanje s pomembnimi deležniki vzgojno – izobraževalnega procesa (Bezić, Rupar in Škarič, 2003), pristope, delovne naloge in odgovornosti SD, načine ravnanj, izzive, ovire ter vire opolnomočenja in podpore SD, ki so potrebni za oblikovanje spodbudnega okolja otrok s številnimi izzivi in njihovih družin na poti do uresničitve zelenih izidov (Constable in Lee, 2015). Prav tako smo želeli preveriti kje SD vidi potrebne spremembe ter si želi dodatne podpore. Na podlagi izkušenj intervjuvanke smo želeli oblikovati ideal SD in dobiti vpogled v perspektivo SD v šoli. Intervjuvana SD je v intervjuju razmišljala o oblikah in metodah dela, timski obravnavi, pristopih, potrebnih spremembah, izzivih, področjih dajanja pomoči in podpore, ohranjanju ažurnosti sprememb, potrebnih dodatni podpori, idealu SD, perspektivi SD v šoli in ovirah SD. Znotraj tega področja smo želeli pridobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

RV 3: Kakšne so izkušnje SD v zvezi s timsko obravnavo?

RV 6: Katere so delovne naloge in odgovornosti SD?

RV 8: S katerimi ovirami se SD srečuje pri svojem delu?

RV 9: Kakšna je perspektiva SD v osnovni šoli v prihodnje?

Sogovornica med najpogostejša socialno – delavna ravnanja uvršča interventni pogovor s posameznikom ob zaznani stiski, slednji traja tudi do štiri ure. pove, da je naloga SD, da ob zaznani stiski takoj preneha z dosedanjim delom in izvede interventni pogovor z otrokom. Med drugo najpogostejše ravnanje umesti pisanje poročil, najpogosteje v zvezi z usmerjanjem za pridobitev odločbe. Pod metode dela uvršča medsebojno pomoč znotraj ŠSS in njihovo pravično razdelitev dela ter dopolnjevanje. SD pri svojem delu uporablja program Easistent. Pod bistveno socialno - delovno ravnanje SD sogovornica umešča poglavitni kontekst - biti otrokom ves čas na razpolago. Zaznani izzivi se najpogosteje rešijo v šoli, po potrebi pa se vključi starše.

Sogovornica zaupa, da gre vedno za reševanje izzivov tukaj in zdaj, aktiv dodatne strokovne pomoči ob zaznavi/prejeti informaciji s strani učiteljev vzpostavi kontakt s SD. Sodelovanje v timu prinaša povezovanje, pogovor, delitev informacij, mnenj in iskanje skupnih rešitev se po

potrebi razširi. Sogovornica udejstvovanje na Ljubljanskih aktivih ŠSS umešča kot primer dobre prakse, kjer si izmenjujejo mnenja, uspešne prakse in k rešitvi usmerjena orodja. Izpostavi tudi dnevno prakso sodelovanja med SD, specialno pedagoginjo in psihologom, kjer informacije o otroku s številnimi izzivi krožijo med vsemi soudeleženi. Učni izzivi so zaupani izvajalkam dodatne strokovne pomoči, medtem ko SD v timu zaupani vedenjski izzivi in predaja sodobnih tehnik in pristopov. Timsko sodelovanje se po mnenju sogovornice še bolj okrepi za čas bolezni izvajalk dodatne strokovne pomoči, saj takrat SD izvaja del ur učne pomoči.

Sogovornica med najpogostejša pristopa ravnanja uvršča k rešitvi usmerjena pristop in k družini usmerjen pristop. Slednji je uspešnejši kot delo s posameznikom, saj omogoča vpogled v družinsko dinamiko, kar da SD oris za ustrezno socialno delavno ravnanje. Ob tem sogovornica pove, da je SD vedno na razpolago »tukaj in zdaj«, ima »oko za prepoznavo otroka s številnimi izzivi«, da razrešuje »valove, preden pride cunami«. Definicija problema, pravočasno ukrepanje, povezovanje in ustvarjanje rešitev in spremljanje otroka, je pot sodelovanja do želenih rešitev in opolnomočenja vseh udeleženi.

Naša sogovornica v dobrobit poklica SD vidi potrebne spremembe v zmanjšanju obsega delovnih nalog ter povečanju vpetosti tovrstnega profila v ŠSS, saj zaradi preobremenjenosti ni dovolj časa za reševanje situacij s pogovori in premalo se sodeluje z družino. Pod potrebne spremembe SD sogovornica navaja, da bi bilo potrebno več sodelovati z družino, namesto da se več časa posveča pisanju poročil. Predlaga kratka in jedrnata poročila, ki namesto 12 strani znašajo 2 strani. Ob tem pove, da so potrebne spremembe zakona, ki bi dovoljeval, da si institucije izmenjujejo informacije v dobrobit obravnavanega otroka s številnimi izzivi. Sogovornica meni, da so v družbi potrebne spremembe paradigme glede vrednosti SD. Sogovornica prepozna moč fakultete, ki bi lahko dostopnost študija Socialno delo z družino približala bodočemu SD z zmanjšanjem obveznosti in brezplačnim študijem, se povezala z vsemi potencialnimi institucijami, kjer študent SD opravlja prakso in snovala z njimi pogodbe za prvo zaposlitev. Ob tem sogovornica izpostavi, da je potrebno poklic SD finančno bolj ovrednotiti. Oba faktorja sta ključna za povečanje cenjenosti poklica v prihodnosti. Ravnateljji v osnovnih šolah bi morali spremeniti stališča do SD, družine s številnimi izzivi pa je potrebno opremiti, da je SD njihov pomagajoči na vseh področjih življenja. Sogovornica pove, da bi bilo potrebno več SD umestiti tudi v zdravstvo. Vsebina SD je tako specifična, da je nemoč predati tovrstne vsebine na druge strokovne profile.

Sogovornica glede izzivov SD izpostavi, da je vsak dan sproti izziv. Izziv je tako reševanje vsakega problema, akutnih stvari, delo z družino, reševanje problema z otrokom, kot tudi takrat, ko družine zanikajo problem in zaustavljajo delo SD, ki si prizadeva z usmerjanjem za pravo pot zanje.

Sogovornica z 20 letnimi izkušnjami na področju skrbi za družine s številnimi izzivi v osnovni šoli opredeli spekter nalog SD. Najpogosteje gre za svetovanje in usmerjanje do ustreznih oblike pomoči, zatem sledijo poslušanje, ugotavljanje, spremljanje psiholoških težav, socialnih težav, ekonomskih stisk posameznikov, delovanje na področju integracije novincev, odkrivanje nadarjenih učencev, koordinacija med vsemi SS in družino, naraščanje dela z otroki s posebnimi potrebami, delo s tujci, predvsem Ukrajine, Romi, delo z nadarjenimi, karierna orientacija z devetošolci. Izpostavi, da je največ vedenjske problematike in vzgojne problematike, zaznati pa je porast problematike motenj hranjenja pri dekletih, prekomerne rabe zaslonov, uporabe elektronskih cigaret, lahkih mamil, alkohola in avtizma. Sogovornica izpostavi pojava, porast neopravičene odsotnosti dečkov ter tihih otrok. SD se odzove tudi ob izraženi potrebi otroka ter ob intervenciji.

Sogovornica glede ohranjanja ažurnosti prememb pove, da se stalno izobražuje, saj jo to opolnomočuje pri delu. Magisteriju Socialnega dela z družino pripisuje moč tihe revolucije, saj poudarja premik sodelovanja od posameznika k družini. Največ informacij prejme na timskih sestankih ŠSS, pomembno vlogo pri ohranjanju ažurnosti pa imajo supervizije na aktivih ŠSS Ljubljanske regije. Nenazadnje imajo pomembno vlogo tudi društva, s katerimi sodeluje, saj stalno informirajo o novih temah in načinih ravnanj.

Sogovornica meni, da SD pri delu z družinami s številnimi izzivi potrebuje dodatno podporo.

Naša sogovornica si pod ideal SD predstavlja človeka, ki je socialen človek, obožuje svoj poklic in ima široko znanje, široko paleto orodij, da lahko uspešno dela s posameznikom in družino na vseh področjih dajanja pomoči. Informiranost SD s strani zunanjih institucij glede otroka naša sogovornica umešča pod ideal, saj bi slednje pohitrilo udejanjanje ustrezne pomoči zanj. Idealno bi bilo tudi, da bi bil poklic SD spoštovan in ovrednoten, manj obremenjen s papirji in več s posameznikom ter, da bi Ministrstvo ali vodstvo SD na letni bazi napotilo na obvezni izobraževanji.

Za našo sogovornico je SD perspektiven poklic v kontekstu osnovne šole, saj SD poznavanje družinske dinamike daje širino znanja pred drugimi sorodnimi poklici, da s pravim načinom, pristopom in ustrezno noto uspešno usmerja tako posameznika kot tudi njegovo družino k iskanju rešitev. Sogovornica prepoznava potrebo po ovrednotenju poklica in večji vpetosti SD v ŠSS, saj je nujen povezovalni člen pri iskanju rešitve, kar bi doprineslo k razbremenitvi vseh udeleženih procesa pomoči k grajenju k rešitvi usmerjenih dejanj. SD v šoli je po mnenju sogovornice perspektiven poklic, gre za »delo, ki se nikoli ne konča«, SD »širi lovke kot hobotnica«, saj je s komunikacijskimi spretnostmi neprestano v akciji in mreži znotraj procesa pomoči in sodelovanju s ŠSS in vodstvom. Sogovornica s ponosom pove, da je SD najlepši poklic, ki ga človek lahko opravlja.

Sogovornica pod glavno oviro SD prepoznava obstoječo zakonodajo, ki preprečuje sodelovanje institucij glede izmenjave informacij v dobrobit otroka s številnimi izzivi, zato je SD prepuščen lastnim odločitvam in ravno otrok s številnimi izzivi je najpogosteje vir informacij za SD, kaj se je delalo v zunanjih institucijah. Ob tem poudari, da je SD navkljub premiku k sodelovanju z družino in k rešitvi usmerjenemu pristopu, odvzet terapevtski pristop. Sogovornica opazuje, da se SD vse manj zaposluje v ŠSS, prisotni SD v ŠSS pa so preobremenjeni s papiriologijo in preširoko paleto nalog in zadolžitev, kar zmanjšuje proces pogovorov, zlata sredina tihih in nemotečih otrok pa ostane neopažena. Nenazadnje sogovornica pove, da se na delovna mesta SD v ŠSS umešča druge profile, ki pa ne nadomestijo profesionalnosti dela, posledično je večina SD z znanjem za ravnanje z družinami s številnimi izzivi zaposlena na centrih za socialno delo. Po sogovorničenem videnju mediji dodatno prispevajo k razvrednotenju poklica SD, da je danes ustvarjena slaba podoba poklica SD v družbi, med drugim je plačilo ponižujoče. Sogovornica pri svojem delu ovira tudi to, da zakon ne opredeljuje obveznega izobraževanja za SD, kar zmanjšuje kvaliteto znanja in ravnanj nekaterih SD.

## 8. Zaključki kvalitativnega raziskovanja

V kvalitativni raziskavi smo ugotavljali subjektivna mnenja predstavnice SD glede vpetosti SD v osnovni šoli pri vzpostavljanju izvirnega delovnega projekta pomoči družinam s številnimi izzivi.

Na področju družin s številnimi izzivi je sogovornica v raziskavi opredelila svoje razumevanje glede pojmov družinske dinamike, potreb družin in izzive družin s številnimi izzivi. Sogovornica pove, da iz naslova edinstvenosti posamezne družine izhaja tudi edinstvenost njene dinamike in potreb. Družine se najbolj razlikujejo po njenem notranjem ustroju postavljanja meja. Skupni imenovalec vsem družinam je dobrobit otroka. Večina obravnavanih družin naše sogovornice ima potrebe po skupnem družinskem času, da so slišane in posledično pravočasno prejmejo potrebno storitev, več finančne pomoči, želijo si več sodelovanja očetov, opolnomočenje tako otrok med poukom preko pogovorov kot tudi staršev v kontekstu vzgoje in vedenjskih skrajnosti. Čeprav 3,3% družin s številnimi izzivi zavrača sodelovanje, se ne odzivajo, so navdani z negativnostjo, so za sogovornico prav te družine izjemne, pomembne in njeno socialno delovno ravnanje se nikoli ne konča. Med primarna izziva današnjih družin s številnimi izzivi prepoznava malo omejitev pri otrocih iz naslova pravil in rabe mobilnega telefona.

Sogovornica s svojimi 20 letnimi izkušnjami SD znotraj ŠSS opiše primer dobre prakse, saj njihova ŠSS obsega raznovrstne strokovne profile, od psihologa, specialnega pedagoga, socialnega pedagoga in SD. Vsak ima svoje specifično delo: psiholog testira učence, specialni in socialni pedagog pokrivata učno polje, medtem ko je SD zadolžen za področje nasilja in vedenja. Vsi člani ŠSS opravljajo delovne naloge na področju družin s številnimi izzivi na način kontinuiranega odnosa, prav tako pa udeležujejo področje NPZ. Njihov tim ŠSS ima redna tedenska srečanja, kjer poteka izmenjava informacij, znanja za ravnanje pri iskanju skupnih rešitev in izmenjava akutnih stisk. Timsko sodelovanje se po mnenju sogovornice še bolj okrepi za čas bolezni izvaja dodatne strokovne pomoči, saj takrat SD izvaja del ur učne pomoči. Na dva meseca sodelujejo z aktivom ŠSS Ljubljanske regije, kjer imajo supervizijo, si izmenjujejo mnenja, uspešne prakse in k rešitvi usmerjena orodja. Člani tima si pravično razporedijo delo in si pomagajo. Z omenjenim potrjujemo Hipotezo 2, saj SD znotraj procesa pomoči deluje timsko. V dobrobiti uspešnega reševanja situacij redno sodelujejo z vodstvom, po potrebi pa

razširijo sodelovanja z zunanjimi institucijami: Center za socialno delo, policija, krizni dom, Svetovalni center, Mladinsko zdravilišče Rakitna, Logout, Drogart in Zavod za šolstvo, s čimer smo ovrgli Hipotezo 4, ki opredeljuje, da SD s svojim delom ne deluje na makro nivoju družinske skupnosti.

Sogovornica opaža, da se SD vse manj zaposluje v ŠSS. Na delovna mesta SD v ŠSS se umešča druge profile, ki pa ne nadomestijo profesionalnosti dela, posledično je večina SD z znanjem za ravnanje z družinami s številnimi izzivi zaposlena na centrih za socialno delo. Z raziskavo potrjujemo Hipotezo 1, da je trend profila SD v osnovni šoli navkljub nenadomestljivi vlogi prepoznavne in upoštevanja socialnega konteksta svojih uporabnikov v zaobjetem obsegu osnovnih šol v Mestni občini Ljubljana prisoten v manjšini, v 28%. Sogovornica prepoznava potrebo po ovrednotenju poklica in večji vpetosti SD v ŠSS, saj je nujen povezovalni člen pri iskanju rešitve, »širi lovke kot hobotnica«, s komunikacijskimi spretnostmi je neprestano v akciji in mreži znotraj procesa pomoči in sodelovanju s ŠSS in vodstvom, kar prinese k razbremenitvi vseh udeleženih procesa pomoči k grajenju k rešitvi usmerjenih dejanj.

Sogovornica glede socialno – delavnih ravnanj SD pove, da največ časa posveti interventnim pogovorom z otrokom s številnimi izzivi, sledi pisanje poročil, svetovanje in usmerjanje do ustreznih oblike pomoči, poslušanje, ugotavljanje, spremljanje psiholoških, socialnih in finančnih stisk, delovanje na področju integracije novincev, odkrivanje nadarjenih učencev, karierna orientacija z devetošolci, koordinacija med vsemi SS in družino. Pri svojem delu se poslužuje orodja Easistent, k družini usmerjenega pristopa in k rešitvi usmerjenega pristopa. Sogovornica poudari, da narašča delo z otroki s posebnimi potrebami, s tujci (Ukrajine), Romi, otroki z motnjami hranjenja (dekleta), izostajanja od pouka (dečki), prekomerne rabe zaslonov, uporabe elektronskih cigaret, lahkih mamil, alkohola in avtizma.. SD je zaradi preširoke palete nalog in zadolžitev in preobsežno dokumentacijo manj dejaven na področju pogovorov, manj sodeluje z družino, zlata sredina tihih in nemotečih otrok pa ostane neopažena. Na osnovi navedenega smo potrdili Hipotezo 3 in Hipotezo 5. V dobrobit zmanjšanja administrativnega dela sogovornica predlaga kratka in jedrnata poročila, ki namesto 12 strani znašala 2 strani. Sogovornica nadaljuje, da je bistveno biti otrokom na razpolago. SD ima »oko« za reševanje izzivov tukaj, pomaga »krotiti valove preden pride cunami«. SD se odzove ob izraženi potrebi otroka ter ob intervenciji. S pravočasnim ukrepanjem opolnomoči tako otroka kot njegove starše, da skupaj ustvarjajo zelene izide. Največji izziv SD predstavljajo neodzivne družine. Sogovornica meni, da SD pri delu z družinami s številnimi izzivi potrebuje dodatno podporo. Obstoječa zakonodaja ovira tako SD kot otroku s številnimi izzivi onemogoča celostno

obravnavo v njegovo maksimalno dobrobit. Predlaga dvosmerno komunikacijo s povratno informacijo med šolo in zunanjimi institucijami. Sogovornica se za ohranjanje kvalitete pomoči, ki jo nudi družinam s številnimi izzivi, stalno izobražuje in sodeluje z društvu. Magisteriju Socialnega dela z družino pripisuje moč tihe revolucije, saj poudarja nove načine ravnanj - k rešitvi in k družini usmerjen pristop. V dobrobit kvalitete predlaga spremembo zakona, da bi bili dve izobraževanji letno obvezni za SD, iz slednjega bi se zvišala kvaliteta pomoči, posameznik pa bi prej prišel do želenih izidov. Sogovornica meni, da so v družbi potrebne spremembe paradigme glede vrednosti SD v vseh panogah, tako šolstvu kot tudi zdravstvu. Nenazadnje bi povečanje plačnega sistema zagotovo povečalo vrednotenje poklica. Največjo moč spremembe za krepitev cenjenosti, spoštovanosti sogovornica vidi v medijih, vodjah zavodov in fakulteti, ki bi lahko s promocijo in akcijo prispevali k boljšemu ugledu poklica. Sogovornica prepozna v Fakulteti za socialno delo moč, da bi študij približala študentu iz naslova plačila, obveznosti in zaposlitve. SD v šoli je po mnenju sogovornice perspektiven poklic, saj dobro pozna družinsko dinamiko, kar daje SD širino znanja pred drugimi sorodnimi poklici, da s pravim načinom, pristopom in ustrezno noto uspešno usmerja tako posameznika kot tudi njegovo družino k iskanju rešitev. SD je po mnenju sogovornice poklic, ki ga opravlja socialen človek. S širokim znanjem in široko paleto orodij lahko uspešno dela z otrokom s številnimi iziivi in njegovo družino na vseh področjih procesa pomoči. Poklic SD je »delo, ki se nikoli ne konča«.

## IV SKLEPNE UGOTOVITVE

Današnje družine so izpostavljene mnogoterim izzivom, ki jih zahtevajo sodobni tempo življenja, pričakovanja družbe, postavljene norme in vrednote. Vsi omenjeni dejavniki se odražajo tako znotraj družinske dinamike kot tudi v družinskih interakcijah. A. Čergan Ristić (2019) v svoji raziskavi ugotavlja, da so številne potrebe otrok in njihovih staršev pogosto nezadovoljene. Z raziskavo smo proučevali dinamiko družin s številnimi izzivi, razumevanje potreb družin s številnimi izzivi (Kodele in Mešl, 2016) in kompleksne psihosocialne izzive (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112), s katerimi se v vsakdanu soočajo.

Družinsko dinamiko smo preverjali pri sogovornici SD, ki že 20 let deluje v osnovni šoli. V zvezi s tem nam je zaupala, da je vsaka obravnavana družina s številnimi izzivi edinstvena, z edinstveno družinsko dinamiko in edinstvenimi temeljnimi potrebami, kar v raziskavi potrjujejo številne raziskave (Bingham, Correa in Huber, 2012 in Čergan Ristić, 2019). Tudi naša raziskava pritrjuje ugotovitvam T. Kodele in N. Mešl (2016), da se družine v vsakodnevem življenju srečujejo s številnimi notranjimi in zunanji stresorji, pogosto povezanimi s težkimi življenjskimi razmerami, ki povzročijo preobremenitve in destabilizacijo družine. Mnoge med njimi nimajo zadovoljenih osnovnih potreb in so nenehno postavljene pred različne izzive. Z raziskavo ugotavljamo, da se družine s številnimi izzivi najpogosteje soočajo z naslednjimi izzivi: (1) nemoč postavljanja meja pri vzgoji otrok, predvsem uporaba mobilnih telefonov, (2) želja, da bi njihov otrok napredoval, se bolje počutil, (3) v kontekstu nasilnega vedenja, (4) motenj hranjenja, (5) učnih težav, (6) odvisnosti od zaslonov, (7) elektronskih cigaret, (8) lahkih drog; naloga SD v šoli pa je, da v trenutku skrajne stiske skupaj z otrokom s številnimi izzivi odkrije, da je v njegovih rokah možnost, da ohrani svojo človeško bit, in to otroka pripelje k odkritju, da je možna sprememba (Stritih, 1993a, 87).

Pri kvalitativnem raziskovanju smo s polstrukturiranim intervjujem želeli pridobiti subjektivne opise intervjuvane SD o potrebah družin s številnimi izzivi. Strinjamo se z ugotovitvami O. Poljšak Škraban (2002), da v družini soobstajajo individualne potrebe staršev in otrok in kot opredeljuje Mccafferty (2017), vsak glas mora biti slišan (Kodele in Mešl, 2016, 22). Zadovoljevanje posameznikovih potreb v družini vsakokrat postavlja vsakemu članu vprašanje, kolikšen in kakšen je njegov prispevek k ohranitvi družinske skupine in kakšna je njegova vloga pri zadovoljevanju družinskih potreb. B. L. Volling (2015) ob tem poudarja, da morajo biti

starši vključeni v individualne potrebe vsakega otroka v družini. Z raziskavo spoznavamo, da si družine s številnimi izzivi želijo (1) biti slišane, imeti (2) več skupnega družinskega časa, rituale (Šugman Bohinc, 2000), (3) pravočasno prejeti pomoč, ki jo potrebujejo, predvsem finančno in iz naslova (4) krepitve vzgoje in (5) vedenjskih izzivov ter (6) večjo participacije očetov pri obravnavah otroka s številnimi izzivi. Z raziskavo ugotavljamo, da 3,3% družin s številnimi izzivi zavrača sodelovanje s SD oziroma so neodzivne. Slednje toliko bolj kot preostale potrebujejo SD, zagovornika, da si bodo skupaj z njim izborile prostor, v katerem ne bodo več podrejene, ampak bodo kot eksperti iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič, 2006) sooblikovale in soustvarjale v procesu pomoči (Vincek, 2021). Sardoč (2011) ravno v prostoru vzgoje in izobraževanja vidi priložnost za zmanjševanje neenakosti. G. Čačinovič Vogrinčič (2008) na tem mestu socialnemu delu zaupa ključno vlogo pri ustvarjanju »šole, ki je od vseh«, mi pa smo jim dolžni zagotoviti varno, sprejemajoče, spodbudno okolje, ki nimajo družbene moči in vpliva.

Z raziskavo potrjujemo, da profil SD navkljub nenadomestljivi vlogi prepoznave in upoštevanja socialnega konteksta svojih uporabnikov (Čačinovič Vogrinčič, 2020), tihoma izginja iz šolskega prostora (Vincek, 2021). Rezultati opredeljujejo, da je SD v ŠSS v mestni občini Ljubljana vpet v 28%, kar pomeni, da se tihoma približujemo točki obdobja med 1985 in 1991, ko je bil najnižji delež vpetosti SD v zgodovini ŠSS 26 % (zaposlenih 228 SD v 884 vseh osnovnih šolah (Bezić, 1999), kar je zaskrbljujoče. Nenazadnje 67. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017) formalno ureja področje šolskega svetovalnega dela (Gregorčič Mrvar idr., 2020) in opredeljuje, da ŠSS vključuje psihologa, pedagoga, SD, socialnega pedagoga in defektologa. Z raziskavo prav tako potrjujemo, da osnovne šole v Mestni občini Ljubljana ne uresničujejo Programskih smernic (1999, 19). Z zmanjševanjem profila SD v ŠSS namreč osnovna področja dela ŠSS in njene temeljne naloge niso v skladu z načelom ohranjanja pestrosti in različnosti svetovalnega dela, kar posameznemu SS onemogoča fleksibilno odzivanje na prioritete potrebe. Z raziskavo ugotavljamo tudi, da se na delovna mesta SD v ŠSS umešča druge profile, ki pa ne nadomestijo profesionalnosti dela. Naša raziskava poda ugotovitev, da je večina SD z znanjem za ravnanje z družinami s številnimi izzivi zaposlena na centrih za socialno delo. To potrjujejo tudi raziskave V. Vincek (2021), Resman (2018) in Postrak (2019), saj podajo spoznanja, da vsak SS s svojim specifičnim delom v ŠSS z ohranitvijo in delovanjem v okviru znanja in strokovnih načel prispeva k ustvarjanju širšega pogleda, virov in načinov delovanja v dobrobit družin s številnimi izzivi, ob tem pa ne smemo mimo spoznanj G. Čačinovič Vogrinčič (2020, 163), da brez vključenosti SD v ŠSS

obstoječe oblike pomoči na šolah za otroke številnimi izzivi niso dovolj učinkovite. Nedvoumno Programske smernice (2008) opredeljujejo, da je delo ŠSS kompleksno in odgovarja na pedagoška, psihološka in socialna vprašanja posameznika, kar zahteva sodelovanje SS različnih strokovnih profilov in delo na interdisciplinarni način. Svetovalno delo je od nekdanj pod vplivom družbenih sprememb in šolske politike, iz slednjega predlagamo, da se vsi deležniki podpornih služb pomoči družinam s številnimi izzivi v osnovni šoli aktivno vključujejo v mednarodne politike ukrepov za pomoč otrokom s številnimi izzivi (Buzeti in Gobec, 2011). V dobrobit povečevanja vpetosti SD v ŠSS prav tako predlagamo, da se začno povezovati stroka (fakulteta), politika in vodje vzgojno – izobraževalnih zavodov, ki zaradi nepoznavanja področja socialnega dela vlogo SD označujejo kot obrobno v odnosu do temeljnih prepričanj, ciljev in praks v šoli (Gherardi in Whittlesey-Jerome, 2018), zato pri zaposlovanju izberejo in zaposlijo druge strokovne profile ŠSS, in začno izhajati iz dejstev, da ima SD posebna znanja, kako deluje družina, in spretnosti, kako pomagati tej skupnosti ali posamezniku v njej (Čačinovič Vogrinčič, 2006), SD je namreč sposoben prepoznati in upoštevati socialni kontekst svojih uporabnikov, prepoznati in z znanjem vplivati na zmanjšanje družbenih neenakosti ter delovati s specifičnimi družbenimi skupinami (Vincek, 2021), da kot pravi G. Čačinovič Vogrinčič (2020) pride do zmanjšanja socialne izključenosti in razslojevanja v šoli. Raziskava Š. Razpotnik, Košan in Bilčić (2018) potrjuje, da z izginjanjem profila SD v šolskem prostoru postajajo družine s številnimi izzivi še bolj ranljive, saj izginja varen prostor, kjer se sliši glas vseh udeleženi in kjer se soustvarja želene izide, ki so dobri za vse člane družine s številnimi izzivi.

Z raziskavo ugotavljamo, da je tim ŠSS naše sogovornice primer dobre prakse, saj vključuje raznovrstne profile strokovnih delavcev, se tedensko srečuje, na dva meseca pa se udeležuje timskih sestankov vseh ŠSS znotraj Ljubljanske regije. Vsi člani ŠSS opravljajo delovne naloge na področju družin s številnimi izzivi na način (1) udejanjanja specifike svojega področja, SD so zaupane vsebine vzgoje in vedenjske problematike ter poklicna orientacija, (2) timskega dela in (3) sodelovanja kontinuiranega odnosa z vsemi soudeleženi: otrokom s številnimi izzivi, starši in strokovnimi delavci šole. Naša raziskava potrjuje ugotovitvam številnih avtorjem (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016 in Resman, 2018), da timsko sodelovanje znotraj ŠSS zagotavlja optimalne pogoje pomoči, gre za oporo pri oblikovanju moralnih stališč, vir znanja, informacij o otroku s številnimi izzivi, uskladitev pričakovanj glede rezultatov (Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders in Allen, 2013) in supervizijo (Bajec, 2019), kar omogoča doseganja standardov najvišje oskrbe in izpolnjevanja individualnih potreb vseh članov družine

s številnimi izzivi. Polak (2004) in Resman (2005) z raziskavama potrdita, da timsko delo ne le prispeva k profesionalizaciji dela, temveč bistveno prispeva h kakovosti šole in ponuja priložnost skupnega glasu, ki zagovarja potrebe otrok s številnimi izzivi (Franklin, Gerlach in Chanmugam, 2008).

Z raziskavo potrjujemo, da je SD v šoli preobremenjen s papiriologijo in vlogo krizne službe in zaradi omejenega časa težko uravnoteženo deluje na preventivi in kurativi. To potrjujejo tudi avtorji Gregorčič Mrvar idr. (2018, 23) in S. Pečjak in K. Košir (2012, 94) s spoznanji, da je današnja ŠSS v največji meri vpeta v (1) administrativna dela, sledi (2) uresničevanje dejavnosti intervencijske pomoči, (3) drugih oblik pomoči, nato (4) preventivne dejavnosti (Callahan Sherman, 2016), naša raziskava poda primer dobre prakse o delavnicah spletnega nasilja, ter (5) dejavnosti načrtovanja in (6) evalvacije (kar nam daje uvid v to, da v šolskem prostoru znotraj ŠSS zmanjkuje prostora za delo s človekom, ki je nenazadnje primarna naloga vsakega SS na področju skrbi in podpore posameznika s številnimi izzivi, posebno otroka s številnimi izzivi. Rezultati raziskave Vršnik idr. (2008) dajo spoznanja, da je pred 15 leti SD največ časa posvečal sodelovanju s starši in z zunanjimi ustanovami, sledilo je administrativno delo, strokovno svetovanje in svetovalno delo z učenci. Gregorčič Mrvar idr. (2020) v raziskavi ugotavljajo, da SS opravljajo veliko preveč administrativnega dela in birokracije, zaradi česar jim pogosto ne ostane dovolj časa za delo z otroki, starši in učitelji. Najnovejša raziskava K. Farkaš (2023) poda spoznanja, da se SD v ŠSS od Covid-19 dalje utaplja v administraciji. Kam se je izgubila dnevna praksa socialno delovnih ravnanj z otrokom s številnimi izzivi, kot sta zagovorništvo načela enakosti in enakih možnosti (Isaksson in Sjöström, 2016)? V vlogi specialne in rehabilitacijske pedagoginje v šolskem prostoru je moč prepoznati, da se načelo enakih možnosti zlorablja na način, da za vse otroke, vpete v vzgojno – izobraževalni proces, veljajo ista pravila in pogoji, brez posluha za to, da so potrebe različnih otrok (in njihovih družin) različne. Perry in O. Winfrey (2022, 245-250) ugotavljata, da gre prepogosto za neujemanje med otrokovimi zmožnostmi in nestvarnimi pričakovanji izobraževalnega sistema, ki mu vse prepogosto primanjkuje sredstev ter znanja o razvoju in travmi. Raziskave kažejo, da od 30 do 50 % otrok v šolah doživlja izobraževalne in vedenjske izzive, povezane s travmo. Avtorja navajata, da šole navadno niso ozaveščene o travmi in v glavnem prepovedujejo regulacijske in somatosenzorne dejavnosti, kamor uvrščamo hojo, zibanje, poigravanje s predmeti, poslušanje glasbe med opravljanjem domače naloge, gibanje med učenjem, idr. Raziskave potrjujejo, da šole, ki se seznanijo s problemi travme in udeležujejo programe regulacije, imajo boljše uspehe (Prav tam). Ob tem je potrebno zavedanje, da SD ne »popravlja«

otrok, da bi ustrezali normam šole (Bizjak, 2014), temveč soustvarja prostor za uresničevanje doktrine socialnega dela, da so vsi otroci upravičeni do enakih možnosti vzgoje in izobraževanja, iz slednjega mora biti vzgojno-izobraževalni proces prilagojen potrebam posameznega otroka, ki ne temelji zgolj na učenju, temveč sta bistvenega pomena tudi duševno zdravje in osebni razvoj otroka (Allen-Meares, 2007). A. Kovšca (2010) izpostavi problem slovenskih šol, kjer primanjkuje temeljnih in strokovnih znanj učiteljev o otrocih s številnimi izzivi, kar povečuje stiske in frustracije otrok in znižuje uspešnost integracije.

Z raziskavo potrjujemo, da je sodelovanje z družino uspešnejše kot pa sodelovanje s posameznikom, saj morajo biti vsi soudeleženi povabljeni v so – raziskovanje notranje družinske skupine, značilnosti reševanja konfliktov in s tem soustvarjanje sprememb, ki jih potrebujejo »znotraj« (Čačinovič in Mešl, 2019,48). Socialno delo, ki bi se omejevalo na individualno pomoč posamezniku, bi zgrešilo svoj cilj. SD mora namreč videti »socialne rane«, da lahko zares pomaga posamezniku in njegovi skupnosti, družini (Stritih, 1998b). Z raziskavo prav tako pritrjujemo ugotovitvam raziskave T. Kodele (2017), da je v procesu pomoči in podpore v šolskem okolju pomembna aktivna vključenost otrok s številnimi izzivi, saj je njegova participacija ključnega pomena pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji pomoči. Ugotovitve raziskave prav tako potrjujejo, da SD vzpostavi delovni odnos z otrokom s številnimi izzivi preko intervencijskega pogovora na nevsiljiv način z namenom, da se mu pridruži kot sočloveku, kajti z vzpostavitvijo odnosa z otrokom, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj postane SD, spoštljiv in odgovoren zaveznik pri vzpostavljanju in varovanju procesov raziskovanja in udeležnosti v zelenih izidih (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 17. 37. 48). Spoznali smo tudi, da SD v delovnem odnosu z učencem in/ali njegovo družino dosega velike premike, ki se umeščajo tako na prvo, takojšnje intervencije, kot na drugo raven socialnega dela z družino, kamor umeščamo razvidnost družinske dinamike, razvidnost vlog v družini, meje, neučinkovite načine ravnanj zamenja z ustvarjanjem novih, idr. (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014, 111). Z raziskavo spoznavamo, da je potreben premik po večji vključitvi očetov v obravnave otrok s številnimi izzivi (Torkar, 2006), socialno delo z družino je namreč izvorni delovni projekt sodelovanja vseh, ki ga soustvarimo na podlagi sporazumevanja, dogovarjanja in skupnega oblikovanja rešitev, da bi udeleženi v problemu postali udeleženi v rešitvi (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 112).

Z raziskavo potrjujemo, da SD kot del ŠSS soustvarjanja pomoč in podporo na vseh ravneh življenja, na mikro, mezo in makroravni (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 19). Kadar sta pomoč in podpora v šoli nezadostna, SD ne čaka na sistemske spremembe ali ravnateljeve

ukrepe, temveč zavzame držo odgovornega strokovnjaka (Resman, 2018) in vstopa v interakcije tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami (Programske smernice, 1999). Sogovornica s prisposobo »širjenja lovka kot hobotnica« poda uvid v mreženje SD znotraj procesa pomoči, da bi posamezni otrok s številnimi izzivi čim hitreje prejel pomoč, ki zadovoljuje njegove potrebe in je v dobrobit njegovega optimalnega in celostnega razvoja. Na podlagi njenega mnenja spoznavamo, da SD v šoli sodeluje s centrom za socialno delo, policijo, kriznim domom, Svetovalnim centrom, Mladinskim zdraviliščem Rakitna in Zavodom za šolstvo. Z ugotovitvami raziskave dajemo pobudo po povečanju sodelovanja vseh sodelujočih strokovnih služb in predlagamo ažurno dvosmerno komunikacijo iz naslova informiranja o obravnavanem otroku, kar bo izboljšalo koordinacijo in nenazadnje celostnejše, individualizirane (Čergan Ristić, 2019) ter hitreše izide v prid obravnavanega otroka s številnimi izzivi (Mrvar Gregorčič in Mažgon, 2016).

Čeprav prispevek socialnega dela v šoli ni tako razviden kot v drugih institucijah, kjer je socialno delo primarno področje prakse (Milošević Arnold in Poštrak, 2003), pa je ne le enakovreden, temveč potreben deležnik vzgojno – izobraževalnega procesa, saj se oblikuje in razvija v času in prostoru, kjer je prisotno, se odziva na potrebe okolja, se od njih uči, spremlja in se odziva na družbene spremembe, se razvija in napreduje (Vincek, 2021). Resman (1999a) z empiričnimi ugotovitvami poda spoznanja, da osebni, socialni in šolski razvoj otroka s številnimi izzivi ni odvisen zgolj od njega samega, temveč nanj vpliva tudi okolje. Ker ima otrok v šolskem prostoru najmanj moči (Bečaj, 1999), raziskava V. Vincek (2021, 13) v SD prepoznava vlogo zagovornika, ki s svojim znanjem oblikuje pozitivno, varno in spodbudno šolsko okolje, ki se odziva na dejanske potrebe otrok. Z raziskavo ugotavljamo, da SD preko svetovalnega pogovora, ob upoštevanju kongruentnosti, empatičnega razumevanja in brezpogojnega pozitivnega sprejemanja, vzpostavlja delovni odnos z otrokom s številnimi izzivi, kjer potekajo procesi dogovarjanja, sodelovanja, povezovanja in različna socialno-delavni ravnanja, da otrok pride do zelenih izidov (Pečjak in Košir, 2012, 16–17). Z raziskavo pritrjujemo, da SD udejanja tako neposredno pomoč, kamor uvrščamo 1) svetovalno delo z učenci, 2) svetovalno delo s starši, 3) sodeluje z vodstvom šole, učitelji in zunanjimi institucijami ter posredno, 4) kamor sodijo različne socialne akcije na šoli in delo v kontekstu NPZ (Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2019, 95 in SSRS, 2023).

Resman (2018) poda spoznanja, da so vsi člani ŠSS zagovorniki sprememb v smeri večje pravičnosti, ki išče nove možnosti, ima nove ideje, oblikuje pobude, predloge, načine, da bi vsi

učenci dosegli zastavljene cilje. Naša raziskava potrjuje, da ima SD »oko za prepoznavo otroka s številnimi izzivi«, ki se mu v delovnem odnosu pridruži tam, kjer njegova družina nima rešitve, je ne najde (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 31). To potrjujeta tudi raziskavi T. Kodele in N. Mešl (2016, 69) in Graydon idr. (2010, 2), ki opredeljujeta, da SD ne sme nastopati iz pozicije moči, temveč mora imeti budno oko za prepoznavo najmanjše spremembe, s čimer SD vnovič umeščamo v šolski prostor in vidimo perspektivo njegovega delovanja. Socialno delo z družino ima doktrino dela, ki obsega tako procese grajenja rešitev kot spreminjanje družine, da bi podprli zelene izide (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 32).

Na podlagi mnenj in izkušenj sogovornice smo z raziskavo oblikovali perspektivo šolskega SD :

- (1) SD je spoštljiv in odgovoren zaveznik otroka s številnimi izzivi (in njegove družine), ki je ekspert iz izkušenj (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanc, 2007). Z raziskovanjem življenjskega sveta uporabnika raziskuje potrebe, odkriva in aktivira vire in možne rešitve, ki mu bodo omogočili kakovostnejše življenje in doseganje zelenih izidov (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanc, 2007, 10). SD pri svojem delu nima fokusa le na stanja eksistenčne ogroženosti, ampak zlasti življenjski položaj in dogodke v katerih se kažejo nove možnosti preživetja, skrite rezerve, novi socialno smiselni cilji in novi načini medsebojnega povezovanja in solidarne skrbi za medsebojno pomoč (Stritih, 1996, 385). Koncept odpornosti je za SD izhodišče za soustvarjanje zelenih sprememb (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 116). Družina, ki je odporna, zmora (Constable in Lee, 2015, 16).
- (2) S pridruževanjem družinskim članom (Šugman Bohinc, 2011) sliši in upošteva glasove vseh udeleženi. SD je objektivni opazovalec in nihče nima zadnje besede (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 18-19). Z upoštevanjem k otroku usmerjenega pristopa, ki je uglašen z značilnostmi, zmožnostmi in izbirami posameznega otroka (Čačinovič Vogrinčič, 2020 in Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, 102) ustvari razmere za sodelovanje preko igre, ob tem pa sta pomembni drži nevednosti ter radovednosti (Šugman Bohinc, 2011, 107).
- (3) V delovnem odnosu potekajo raziskovanje, dogovarjanje in načrtovanje, za kar Nemetschek, Parker in Bradley predlagajo uporabo eko zemljevida ali reko življenja; sledita ukrepanje in evalvacija (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanec, 2007). SD soustvarja izvorni delovni projekt pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Dobro

sooblikuje cilj, začenši s krakoročnimi, ki morajo biti konkretni, specifični, natančni in v smeri zelenega izida (De Jong in Berg, 2001).

- (4) Z empatičnostjo posamezniku omogoča dragoceno izkušnjo, da je spoštovan in slišan, s čimer se ustvarijo varovalni faktorji zanj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019), kar vpliva na uresničevanje čustveno varne šole (Šugman Bohinc, 2011, 49).
- (5) Pozna k rešitvi usmerjen pristop ter strokovne pristope socialnega dela, ki v šolsko okolje vnašajo novo paradigmo, koncept soustvarjanja v delovnem odnosu, ki temelji na etiki udeležnosti, osebnem vodenju in perspektivi moči, za oblikovanje načrta možnih korakov, da pride do sprememb prvega in drugega reda (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). SD upošteva sinergetična generična načela: ustvarjanje okoliščin za odnosno stabilnost, razlikovanje vzorcev sistema, krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe, razlikovanje spremenljiv nadzora, kaj (de)stabilizira; destabilizacija vzorca, upoštevanje kairosa, prekinitvev simetrije med starimi in novimi vzorci in stabiliziranje novih vzorcev (Šugman Bohinc, 2013 ).
- (6) Obvlada večšine komunikacije. Medsebojni pogovor ima moč zavzemanja za različne ideje, upošteva medsebojno različnost in odpira nove možnosti (Stritih, 1998a). SD opazuje sogovornikov jezik, ravnanje in konstruiranje pomenov, postavlja odprta radovedna vprašanja, povzema, parafrizira, idr. (Anderson in Ashton, 2004 in Šugman Bohinc, 2011, 61), preokvirja od zakaj h kako, od problema k rešitvi, od preteklosti v prihodnost, od nemoči k moči, udejanja vprašanje čudeža, narativne pristope, išče izjeme, ponovno piše zgodbe, zemljevide narativnih praks, idr., kar krepi moč posameznika (Shazer in Bergo, 1997; White, 2007 in Šugman Bohinc, 2011).
- (7) Ravna s sedanjostjo – Raziskuje sedanjost za načrtovanje prihodnosti (Šugman Bohinc, 2011).
- (8) Udejanja socialnoekološko načelo, kjer gre za podpiranje, aktiviranje in večanje funkcionalnosti obstoječih socialnih mrež in izgradnjo varovalnih sistemov (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanc, 2007).
- (9) Ima zagovorniško vlogo (Kodele in Mešl, 2016, 124).
- (10) Je fleksibilen, in rešuje stiske in težave tam kjer se pojavijo, v sedanjosti, tukaj in zdaj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019).

- (11) Sodeluje interdisciplinarno in je sodelavec v timih ŠSS (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016).
- (12) Stalno išče možnosti za strokovno izpopolnjevanje.
- (13) Otroku s številnimi izzivi pomaga pri odpravljanju zaznanih primanjkljajev in zagotavljanju virov in spodbudnega okolja v šolski skupnosti (Phillippo in Blosser, 2013).
- (14) Zagotavlja celostno obravnavo in holističnost, kar v praksi pomeni, da kadar ima otrok s številnimi izzivi težavo zgolj na enem področju, je potrebno to področje osvetliti z vidika celotne osebnosti in njegovega življenja (Resman, 1999c) in
- (15) Dela na preventivi in je vključen v razredne ure (Bizjak 2014 in Resman, 2007).

Iz slednjega je vloga SD od nekdanje pomembna podpora sila sprememb, ki deluje v prid človekovega dostojanstva in njegovega obstoja. Poklic SD se ne bi uveljavil v življenju in delovanju modernih družb, če bi bila njegova vloga omejena le na to, kar lahko slišimo v družbenih medijih. Socialno delo je namreč ena od redkih strok, ki poskuša razumeti človeka v njegovem socialnem kontekstu. Ob vpogledu na začetke socialnega dela, gre za dosežke, ko so se ženske borile za družbene reforme na način, da so reševale probleme najbolj ogroženih skupin prebivalstva, je jasno, da je socialno delo od nekdanje pomembno prispevalo k dviganju blaginje družbe (Stritih, 1998a, 160). Nenazadnje je vloga SD izjemna tudi v današnjem protektivnem otroštvu, ko z ustvarjanjem okoliščin odnose stabilnosti in diskurzivnega prostora o individualnosti in prepoznanih izzivih, s pomočjo motivacije, opolnomočenja in krepite občutka lastne vrednosti soustvarja novo upanje in nove (z)možnosti. Izraelska in Ameriška raziskava ugotavljata, da je znotraj socialnodelavnih ravnanj večji fokus na mikropraksi (Šugman Bohinc, 2000), a vendar je pri sooblikovanju procesa pomoči potrebno delo na dveh ravneh, (1) uporabi koncepta perspektive moči - takojšnje definiranje pomoči in podpora družini kot delo na virih moči (Mešl, 2008, 128) ter (2) soustvarjanju izvernih delovnih projektov pomoči in sprememb, ki jih družina potrebuje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, ix.). Slednje uspe, ko gre za triadno delo, delo v trikotniku otrok – starši – SD (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014, 277), ko je družina vir motivacije in okrevanja ter, ko iz družine napravimo zaveznika (Prav tam, 233). Z raziskavo prav tako potrjujemo, da je potreben premik od patologije k salutologiji (Rener, idr., 2006, 150), naloga SD pa je, da raziskuje življenjski svet uporabnika in soustvarja podobo njegove življenjske situacije v družbenem in kulturnem

kontekstu, da bi odkril in aktiviral vire, ki mu bodo omogočili bolj kakovostno življenje (Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanec, 2007, 7).

Aplikativni prispevek magistrskega dela vidimo predvsem v uporabnosti rezultatov, ki dajejo pobude za večjo vpetost SD v šolski prostor. Predlagamo, da vsi SD onkraj institucije vzgoje in izobraževanja v svojih zaposlitvenih krogih okrepijo poklicno identiteto SD na način razvijanja kulture samopomoči, kulture dialoga (Stritih in Možina, 1998) in samozagovorništva. SD naj svoje dobro in učinkovito delo ter uspešne izide s ponosom pokaže tako na mikro ravni kot tudi v širši javnosti (Callahan Sherman, 2016). Ker se poklicna identiteta ustvarja skozi diskurze, naracije in reprezentacijo (Dent, 2017), svetujemo, da se SD z znanjem in veščinami zavzemajo za spremembe, da bodo slišani in upoštevani pri načrtovanju izobraževalne politike, programov (Gherardi in Whittlesey-Jerome, 2018) in plačne reforme. Za povečanje vpetosti SD v šolski prostor predlagamo brezplačnost študija Socialnega dela z družino, na Fakulteto za socialno delo pa dajemo pobudi, (1) da bi se tekom študija povezovala s podjetji iz naslova prakse, kar bi povečalo zaposljivost SD in (2) da bi se med študijem krepila kompetenca strokovne samozavesti (Beddoe, 2015). Ker z ugotovitvami raziskave spoznavamo, da so vloga, položaj in program ŠSS v marsičem odvisni od vodij vzgojno – izobraževalnih zavodov, njihovih vizij šole in sloga vodenja (Resman, 2018), predlagamo potrebne spremembe protokola izobraževanja zanje. Predlagamo tudi, da se v izobraževanje vključi poznavanje vloge SD in kompetence SD, kaj delajo različni strokovni profili znotraj ŠSS, kajti slednje bi zagotovo povečalo zaposljivost SD v osnovnih šolah.

Navkljub aktualnosti pomembnemu prispevku naše raziskave bi bilo v prihodnosti smiselno raziskati, kakšen je trend vpetosti SD v osnovne šole onkraj Slovenskih meja ter pri 46 rednih osnovnih šolah Mestne občine Ljubljana preveriti poznavanje in uporabo k rešitvi usmerjenih praks. K rešitvi usmerjene SD namreč izhajajo iz prepričanj, da imajo sogovorniki neodtuljive sposobnosti, vire in moč za okrevanje in spreminjanje samih sebe (Mešl, 2018, 94). Nenazadnje Možina in A. Biba Rebolj (2020) predočita empirično podprte izsledke, da se SD na različnih kontinentih znotraj uspešne prakse poslužujejo k rešitvi usmerjenega pristopa.

Zaključujemo z mislijo naše sogovornice: »Socialno delo je tukaj in zdaj in se nikoli ne konča!  
».

## V LITERATURA IN VIRI

Akin, T., Cowan, D., Palomares, S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.

Al-Hassan, S. in Gardner, R. (2002). *Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process*. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 52–58.

Allen-Meares, P. (2007). *Social Work Services in School*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Allen-Meares, P., Washington, R., & Welsh, B. L. (2000). *Social work services in schools*. Boston: Allyn & Bacon.

Althusser, L. (1980). *Ideologija in ideološki aparati države*. V Z. Skušek-Močnik (ur.), *Ideologija in estetski učinek* (str. 37–99). Ljubljana: Cankarjev založba.

Anand, M. (2010). *Practising social work in schools: Reflections from Delhi*. *Practice: Social Work in Action*, 22(4), 233–244.

Andersen, T. (1994). *Reflection on reflecting with families*. V S. McNamee and K. J. Gergen (ur.), *Therapy as a social construction*. London: Sage

Anderson, D., in Ashton, D. (2004). *Innovative models of collaboration to serve children, youths, families and communities*. *Children and Schools*, 26(1), 39–53.

Aschbrenner, K. A., Mueser, K. T., Bartels, S. J., in Pratt, S. I. (2011). *Family contact and health status among older adults with serious mental illnesses*. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 34(4), 295–303. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.2975/34.4.2011.295.303>, 6. 3. 2023.

Babič, N. (2013). *Otroci. Pozabljeni žalovalci*. *Šolsko svetovalno delo*, 17, št. 1–2, str. 36–44.

Bailey, D., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C., Kahn, L., Mallik, S., Markowitz, J., Spiker, D., Walker, D. in Barton, L. (2006). *Recommended outcomes for families of young children with disabilities*. *Journal of Early Intervention*, 28(4), 227–251.

Bajec, T. (2019). *Ovire, s katerimi se srečujemo v superviziji*. *Didakta*, 29(203), 48–51.

Bajzek, J. (1997). *Od skupine k strpnosti*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno, 92–94.

Barle Lakota, A., in Bezenšek, J. (2006). *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.

Bass, L. L., Dosser, D. A., Powell, J. Y. (2001). *Word scan be powerful: changing the words of helping to enhance systems of care*. *Journal of Family Social Work*, 5 (3): 31-38.

Basu, S., Salisbury, C., in Thorkildsen, T. (2010). *Measuring collaborative consultation practices in natural environments*. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 127–150.

- Bečaj, J. (1999). *Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe*. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 157–174). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Beddoe, L. (2015). *Continuing education, registration and professional identity in New Zealand social work*. *International Social Work*, 58(1), 165–174.
- Bedek, U. (2014). *Pojem smrti v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bell, D. (2009). *Constructing Social Theory*. United States of America: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bengtsson, S. (2003). *Introduction to special issue: Quality of services for disabled people*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(3), 221–223. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017410309512626>, 9. 5. 2017.
- Bergant, M. (1981). *Družina – zakon – ljubezen na razpotjih*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Berger, P. in Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag. <https://docplayer.net/48791442-Member-states-policies-for-children-with-disabilities.html>družinske skupine. Ljubljana: Advance.
- Bezić, T. (1999). *Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni*. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 95–107). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2008). *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb*. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.
- Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bingham, A., Correa, V. in Huber J. J. (2012). *Mothers' voices: Coping with their children's initial disability diagnosis*. *Infant Ment Health*. 33(4):372-385. Pridobljeno na: doi: 10.1002/imhj.21341, 8. 8. 2023.
- Bizjak, C. (2014). *Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize* (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18, št. 3/4, str. 49–55.
- Blonsky, H. M., Cox, T., & Pennekamp, M. (2007). *Comprehensive student learning support services: A California educator's toolkit*. Los Angeles: California Association of School Social Workers.
- Bohak, J. in Možina, M. (2005). *Sodobni tokovi v psihoterapiji: od patogeneze k salutogenezi*. Zbornik prispevkov 4. študijskih dni SKZP. Maribor: SKZP.

- Borucky, V., Križan-Lipnik, A., Perpar, I., Štadler, A. in Valenčak, K. (2004). *Smrt in žalovanje: Da bi odrasli lažje razumeli otroke*. Ljubljana: Otroci, d. o. o.
- Bouwkamp, R. in Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma*. Priročnik za delo z družinami. Ljubljana: Birografika Bori.
- Brammer, L. M. in Shostrom, E. L. (1968). *Therapeutic Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Braunmühl, E. (1979). *Zeit für Kinder*. Frankfurt am Main: Fische.
- Breznik, E. (2012). *Analiza stanja svetovalnega dela v koroški regiji*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bryan, J., & Henry, L. (2008). *Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students*. *Professional School Counseling*, 12(2), 149–156.
- Bukovnik, M. in Musek Lešnik, K. 2010. *Usposobljenost za menedžment družine*. Koper: Fakulteta za management. Pridobljeno na: <https://repositorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=3547>, 4. 9. 2023.
- Butler, K., McArthur, M., Thomson, L. in Winkworth, G. (2012). *Vulnerable families«s use of services: getting what they need*. *Australian Social Work*, 65(4), 571–585. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.689308>.
- Buzeti, T. in Gobec, M. (2011). *Neenakosti v zdravju v Sloveniji*. *Zdravstveno varstvo*, 51 (1). Pridobljeno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-VBGTWWMK>, 11. 7. 2023.
- Byington, T., in Whitby, P. (2011). *Empowering families during the early intervention planning process*. *Young Exceptional Children*, 14(4), 44–56. doi:10.1177/ 1096250611428878.
- Callahan Sherman, M. (2016). *The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem*. *Children & Schools*, 38(3), 147–151.
- Campbell, H. in Rasmussen, B. (2012). *Social Work in Ambulance Work Get access Arrow*. *Health & Social Work*, 37, 2, 90–97. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1093/hsw/hls012>, 6. 3. 2023.
- Colnerič, B. (2012). *Kako se z otrokom pogovoriti o smrti?* Dostopno na: <http://www.bibaleze.si/clanek/starsi/kako-se-z-otrokom-pogovoriti-o-smrti.html> (pridobljeno 7. 10. 2014).
- Constable, R. (2015). *The role of the school social worker*. V C. R. Massat, M. S. Kelly, & R. Constable (ur.), *School social work – practice, policy, and research* (3–24). Oxford: Oxford University Press.
- Constable, R. in Lee, D. (2015). *Social work with families*. New York: Lyceum Books, Incorporated.
- Costin, L. (1973). *School social work practice: A new model*. *Social Work*, 20(2), 135–139.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1992). *Psihodinamski procesi v družinski skupini*. Ljubljana: Advance.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine: prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 8.130.132.134.137.224.228.248.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). *Koncept delovnega odnosa v socialnem delu*, 41 (2). Pridobljeno na: <http://www.dlib.si>., 6. 3. 2023.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). *Jezik socialnega dela*. Socialno delo, 42(4/5), 199–203.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družinami : razvoj doktrine*. Socialno delo = Social work, 45 ( 3/5): 111-118.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). *Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela*. Socialno delo = Social work, 49 (4):239-245. Pridobljeno na: <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/nuk/8900610>, 6. 3. 2023.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2020). *Socialno delo v osnovni šoli: Soustvarjanje podpore in pomoči družinam s številnimi izzivi in preprečevanje socialne izključenosti*. Socialno delo, 59(2/3), 163–176.

Čačinovič Vogrinčič, G. in Šugman Bohinc, L. (2000). *Učinkovitost (uspešnost) razgovora v socialnem delu z družino*. V: Socialno delo, 39(3), 175–189.

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

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnih Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanovič, S., Šmuk, B. (2008). *Programske smernice: Svertovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2019). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čergan Ristić, A. (2019). *Proces pomoči na podlagi potreb družin z otroki s posebnimi potrebami*. Ljubljana: A. Ristić.

D'Agostino, C. (2013). *Collaboration as an essential school social work skill*. Children & Schools, 35, 248–251.

Dane, B. O., in Simon, B. L. (1991). *Resident guests: Social workers in host settings*. Social Work, 36, 208–213.

Davis, K., in Gavidia-Payne, S. (2009). *The impact of child, family and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities*. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34(2), 153–162.

- De Jong, P., in Berg, I. K. (2001). *Co-constructing cooperation with mandated clients*. *Social Work*, 46(4), 361-374.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2010). *Konferenca o socialni izključenosti, revščini in brezdomstvu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice.
- Dent, M. (2017). *Perspectives on professional identity: The changing world of a social worker*. V A. S. Webb (ur.), *Professional identity and social work* (str. 21–75). London, New York: Routledge.
- DiFonzo, J. H. in Stern, R. C. (2013). *Breaking the Mold and Picking Up the Pieces: Rights of Parenthood and Parentage in Nontraditional Families*. *Family Court Review*, 51(1), 104–118. Pridobljeno s: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/fcre.12012/full>, 16. 4. 2017.
- Dodd, J., Sagers, S. in Wildy, H. (2009). *Constructing the “ideal” family for family-centred practice: challenges for delivery*. *Journal Disability & Society*, 24(2), 173–186. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687590802652447?src=recsys>, 12. 4. 2017.
- Dunst, C. J. (2001). *Participation of young children with disabilities in community learning activities*. *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 307–333.
- Dunst, C., Trivette, C. in Hamby, D. (2007). *Research synthesis and meta-analysis of studies of family-centered practices*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Durell, S. (2014). *How the social model of disability evolved*. *Nursing Times*, 110(50), 20–22.
- Epley, P., Summers, J. A. in Turnbull, A. (2010). *Characteristics and Trends in Family-Centered Conceptualizations*. *Journal of Family Social Work*, 13(3), 269–285. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10522150903514017?src=recsys>, 16. 4. 2017.
- Epstein, J. L. (1996). *Perspective and previews on research and policy for school, family and community partnerships*. V: Booth, A., Dunn J. F. (Ed.). *Family-school links*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L., in Van Voorhis, F. L. (2010). *School counselor's roles in developing partnerships with families and communities for students success*. *Professional School Counseling*, 14(1), 1–14.
- Epston, D. (1999). *The making of an alternative knowledge*. 'Narrative Therapy and Community Work: A conference collection' Dulwich Centre Publications. Pridobljeno na: <http://uofthenet.org/NPCI/Co-researchDavidEpston.pdf>, 6. 3. 2023.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York.

*Etični kodeks specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in dileme v šoli.* (2016). Pridobljeno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=87194&lang=slv>, 17. 1. 2017.

*Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (1998). Ljubljana: Društvo šolskih svetovalnih delavcev. Pridobljeno na: [http://www.svetovalnidelavec.si/index.php?option=com\\_rubberdoc&view=doc&id=11&format=raw](http://www.svetovalnidelavec.si/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=11&format=raw), 13. 9 2023.

Evans, J. (2008). *Arguments in Support of Investment in Early Childhood.* Materials for Global Leaders Group.

Farkaš, K. (2023). *Vse večji izzivi svetovalnih služb v zadnjih petih letih v osnovnih in srednjih šolah celjske občine.* Celje: K. Farkaš.

Ferbežer, I. in Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Filipčič, T. in Ozbič, M. (2008). *Prediction of learning difficulties with the test of complex imitation of movement.* Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn, 38(4), 29.

Flaker, V., Mali, J., Kodele, T., Grebenc, V., Škerjanc, J. in Urek, M. (2008). *Dolgotrajna oskrba: očrt potreb in odgovorov nanje.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Frankl, V. E. (1992). *Kljub vsemu rečem življenju da.* Celje: Mohorjeva družba.

Franklin, C. (2006). *The future of school social work practice: Current trends and opportunities.* Advances in Social Work, 6(1), 167–181

Franklin, C., Gerlach, B. in Chanmugam, A. (2008). *School Social Work.* V K. M. Sowers, C. N. Dulmus, & B. W. White (ur.), *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Volume 1, The Profession of Social Work* (str. 205–225). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Galvin, K. M. in Brommel, K. (1982). *Family communication: Cohesion and change.* New York: Allyn & Bacon, Pridobljeno na: <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/family-communication-cohesion-and-change>, 12. 12. 2017.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. in Gegenfurtner, A. (2015). *General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools.* V: *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129–146. Pridobljeno s: <http://journal-for-educational-research-online.com/index.php/jero/article/viewFile/570/244>, 3. 10. 2017.

Gehart, D. (2018). *The legacy of Tom Andersen: The ethics of reflecting processes.* *Journal of Marital and Family therapy*, 44 (3), 386-392. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1111/jmft.12289>, 6. 3. 2023.

Geldard, K. in Geldard, D. (2004). *Counseling adolescents.* London: Sage Publications.

- Gherardi, S. A., in Whittlesey-Jerome, W. K. (2018). *Role Integration through the Practice of Social Work with Schools*. *Children & Schools*, 40(1), 35–44.
- Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti: spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gomez, A. in Kobolt, A. (2012). *Vpliv družine na mladostnikovo identiteto*. *Socialna pedagogika*, 16(4), 323–354.
- Goode, W.J. (1960). *A theory of Role Strain*. *American Sociological Review*, 25(4).
- Goren, S. G. (2002). *The wonderland of school social work in the schools, or how Alice learned to cope*. V R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (ur.), *School social work: Practice, policy, and research perspectives* (str. 53–60). Chicago: Lyceum Books.
- Goričan, B. (2009). *Individualizacija, pluralizacija družine in družinska politika*. *Socialno delo*, 48(1/3), 123–130.
- Gostečnik, C. (2010). *Sistemske teorije in praksa*. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut, 29.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gradišar, C. (2005). *Sotočja družinskih odnosov: Sodoben vodnik skozi družinsko in partnersko življenje ter njegove preizkušnje*. Novo mesto: samozaložba.
- Graydon, S. K., Jimerson, R. S. in Fisher, S. E. (2010). *Death and Grief in the Family: Providing Support at School*. Dostopno na: [http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/HCHS3\\_Samples/S9H6\\_Death\\_and\\_Grief\\_in\\_the\\_Family.pdf](http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/HCHS3_Samples/S9H6_Death_and_Grief_in_the_Family.pdf) (pridobljeno 25. 9. 2014).
- Grbec, V. (2003). *Prvi kodeks medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov Slovenije*. V: Klemenc idr. *Zdravstvena nega v luči etike*. Ljubljana: Društvo medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov Ljubljana.
- Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T., & Rihter, L. (2010). *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2016). *Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri - razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo*. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 7–12.
- Gregorčič Mrvar, P. in Šarić, M. (2020). *Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli*. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.4312/9789610603283>, 11. 10. 2023.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2018). *Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli* =

School counselling service today : analysis of the research results on the role of the counselling service at the school. V: Bezić, T. in Malešević, T. (ur.). 19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov = 19. contributions of disciplines to the counselling work in practice : book of abstracts. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 25–26. Dostopno na: [https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/KonfSolskoSvetovDelo\\_2018/24/](https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/KonfSolskoSvetovDelo_2018/24/) (11. 12. 2018).

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

Griffin, D. in Steen, S. (2010). *School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice*. *Professional School Counseling*, 13(4), 218–226.

Grossman, B. R. in Magaña, S. (2016). *Introduction to the special issue: Family Support of Persons with Disabilities Across the Life Course*. *Journal of Family Social Work*, 19(4), 237–251. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10522158.2016.1234272?src=recsys>, 10. 5. 2017.

Gržan, K. (2000). *Stiske slovenskih družine*. Ljubljana: Družina.

*Guidelines for Developing an Individualized Service Plan (ISP) for Specialized Services*. (2013). Pridobljeno s: <http://www.humanservices.alberta.ca/documents/FSCD-ISP-Guidelines.pdf>, 26. 9. 2017.

Hanson, M. J. in Lynch, E. W. (1995). *Early Intervention: Implementing Child and Family Services for Infants and Toddlers Who Are at Risk or Disabled*. Second Edition. Pridobljeno s: <https://eric.ed.gov/?id=ED388004>, 10.4.2017.

Harbin, G. L., Bruder, M. B., Adams, C., Mazzarella, C., Whitbread, K., Gabbard, G. in Staff, I. (2004). *Early intervention service coordination policies: National policy infrastructure*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(2), 89–97.

Harris, H. (2008). Meeting the Needs of Disabled Children and their Families: Some Messages from the Literature. *Child Care in Practice*, 14(4), 355–369. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575270802267796>, 19. 4. 2017.

Hederih, B. (2001). *Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja*. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 84–96.

Hess, R. S., Molina, A. M. in Kozleski, E. B. (2006). *Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making*. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148–157. Pridobljeno s: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x/full>, 24. 4. 2017.

Hines, S. in Bennett, F. (1996). *Effectiveness of early intervention for children with Down syndrome*. *Developmental disabilities research reviews*, 2(2), 96–101. Pridobljeno s: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1996\)2:2%3C96::AID-MRDD7%3E3.0.CO;2-V/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2779(1996)2:2%3C96::AID-MRDD7%3E3.0.CO;2-V/full), 10. 4. 2017.

- Hlačar, P. (2016). *Matere otrok s posebnimi potrebami – aktivne članice društev*. Ljubljana: P. Hlačar.
- Hoffman, L. (1994). *A reflexive stance for family therapy*. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Therapy as social construction* (str. 7–24). London: Sage.
- Holland, S. (2004). *Child and family assesment in social work practice*. London: Sage Publications.
- Holtzman, M. (2011). *Nonmarital Unions, Family Definitions, and Custody Decision Making*. *Family relations*, 60(5), 617–632. Pridobljeno s: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3729.2011.00670.x/full>, 16. 4. 2017.
- Hornby, G., Wickham, P. in Zielinski, A. (1991). *Establishing competencies for training teachers of children with special educational needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 6(1), 30–36. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625910060104>, 9. 5. 2017.
- Humer, Ž., Švab, A. in Žakelj, T. (2011). *Družinski centri kot odgovor na spremenjene značilnosti in zahteve družinskega življenja*. *Teorija in praksa*, 48(2), 454–472. Pridobljeno s: [http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2011\\_2\\_Humer\\_Svab\\_Zakelj.pdf](http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2011_2_Humer_Svab_Zakelj.pdf), 3. 2. 2017.
- Ingber, S. in Dromi, E. (2009). *Demographics Affecting Parental Expectations from Early Deaf Intervention*. *Deafness & Education International*, 11(2), 83–111.
- Irani, F., Dankert, M. in Siegel, S. J. (2004). *Patient and family attitudes toward schizophrenia treatment*. *Current Psychiatry Reports* 6(4):283-8. Pridobljeno na: [https://www.researchgate.net/publication/8448532\\_Patient\\_and\\_family\\_attitudes\\_toward\\_schizophrenia\\_treatment](https://www.researchgate.net/publication/8448532_Patient_and_family_attitudes_toward_schizophrenia_treatment), 6. 3. 2023.
- Isaksson, C., & Sjöström, S. (2016). *Looking for “social work” in school social work*. *European Journal of Social Work*, 20(2), 191–202.
- Iveson, C. (2017). *Words were originally magic: description in solution focused coaching and therapy*. London: Brief.
- Iwaniec, D., McAuley, R. in Dillenburger, K. (1996). *Multi-disciplinary diploma applied social-learning theory in child care*. *Child Care in Practice*, 3(1), 30–37. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575279608410455>, 18. 4. 2017.
- Jager Agius, I. (2014). *Otrokove pravice v Sloveniji: Od normativih standardov do učinkovitega varstva*. Zbornik ob 25-letnici Konvencije o otrokovih pravicah. Ljubljana: Hermina Kranjc, 5.
- Jalongo, M. R. in Isenberg, J. P. (2000). *Exploring Youth Role*. A Practitioner's Introduction to Early Childhood Education. Merrill: Prentice Hall, 73.
- Jurišič, B. (2009). *Sporočanje diagnoze Downovega sindroma: Kaj povedo staršem in kaj starši povedo drugim*. V A. Šelih in D. Neubauer, *Sporočanje suma diagnoze Downovega sindroma staršem pred rojstvom in ob njem*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo, 22–31.

Jurišič, B. D. (2012). *Blokade v komunikaciji s starši in tehnike poslušanja*. V: Komunikacija med starši in strokovni: strokovno gradivo/5. Strokovno srečanje na temo Življenje oseb z Downovim sindromom, Ljubljana, 25. 9. 2012. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Sožitje, Sekcija za Downov sindrom, 81–106.

Juul, J. (2010). *Družine s kronično bolnimi otroki*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar – Okoliš, M., Mažgon, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Katzenbach, J. in Smith, D. (1993). *Wisdom of teams*. New York, NY: Harper Business.

Kavkler, M. (2008). *Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami*. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler, & S. Tancig, Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila (str. 78–84). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M., Tancig, S., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M. in Magajna, L. (2005). *Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Keilty, B. (2010). *The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success*. New York, NY: Teachers College Press.

Kelly, M.S., Thompson, A.M., Frey, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Cosner Berzin, S. (2015). *The state of school social work: Revisited*. *School Mental Health*, 7, 174–183

Kiehn, E. (1995). *Analiza problematike mladinskih stanovanjskih skupin in predlogi za njeno rešitev*. *Ptički brez gnezda*, 17(34), 103–113.

King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S. in Shillington, M. (2009). *The application of a transdisciplinary model for early intervention services*. *Infants & Young Children*, 22(3), 211–223.

Klančar, D. (2007). *Starostnik v sodobni družini in družbi*. Ljubljana: Klančar.

Klarič, T., Mali, D., Knavs, S., Lenič, Š. in Makovec, D. (2008). *Poročilo o delovanju programskih učiteljskih zborov*. Pridobljeno na: [http://sggos.splet.arnes.si/files/2016/10/PORO%C4%8CILO\\_O\\_REALIZACIJI\\_LDN\\_2016-17d\\_kon%C4%8Dna\\_potrjena.pdf](http://sggos.splet.arnes.si/files/2016/10/PORO%C4%8CILO_O_REALIZACIJI_LDN_2016-17d_kon%C4%8Dna_potrjena.pdf), 11. 9. 2023.

Kobal Grum, D. (2009). *Psihološke značilnosti mladostnikov z okvarami vida*. *Anthropos*, 41(1/2), 117–133. Pridobljeno s: [http://www.anthropos.si/anthropos/2009/1\\_2/08\\_kobal%20grum.pdf](http://www.anthropos.si/anthropos/2009/1_2/08_kobal%20grum.pdf), 16. 3. 2016.

Kobolt, A. in Jerebič, F. (2002). *O timskem delu v stanovanjski skupini*. *Socialna pedagogika*, 6(4), 343–368.

*Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu.* (2014). Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2014-01-2101/kodeks-etichnih-nacel-v-socialnem-varstvu>, 10. 12. 2017.

Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kodele, T. in Mešl, N. (2016). *Družine s številnimi izzivi: Soustvarjanje pomoči v skupnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Kodrič, J. (2012). *Sporočanje razvojnih dosežkov idr. kočljivi pogovori*. V B. D. Jurišič, *Komunikacija med starši in strokovni: strokovno gradivo /5. Strokovno srečanje na temo Življenje oseb z Downovim sindromom*, Ljubljana, 25. 9. 2012. (str. 65–70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Sožitje, Sekcija in Downov sindrom.

Kogovšek, D., Ozbič, M. in Košir, S. (2009). *Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije*. *Sodobna pedagogika* 60(1), 392–409.

Kokol, K. in Javornik, M. (2022). *Life-story method utilisation for professional development of high school counselors in Slovenia*. *Horizons of Psychology*, Volume 31, 462-471. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.20419/2022.31.554>, 5. 9. 2023.

Kompan Erzar, L. K. (2003a). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, 25. 31. 33. 34. 45.105. 111.112.

Kompan Erzar, L. K. (2003b). *Šibke točke partnerskega odnosa slabijo moč starševstva*. V: Čebašek Travnik, Z. (ur), *Preprečimo odvisnosti od kajenja, alkohola, drog, hranjenja, dela, iger na srečo*. Ljubljana: Društvo za zdravje srce in ožilja, 38–47.

Kompan Erzar, L. K. (2006). *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana, Celje: Frančiškanski družinski inštitut in Celjska Mohorjeva družba.

Kompan Erzar, L. K., Rožič, T. in Simončič, B. (2011). *Role and importance of attachment in child development in surrogate families*. *Social Work (web)*, 50(2).

Kompare, A., Stražisar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2007). *Psihologija: dileme in spoznanja*. Učbenik za psihologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja, 1. izd., 2. natis. Ljubljana: DZS, 227.

*Konvencija o otrokovih pravicah.* (1989). Pridobljeno s: [http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja\\_politika/CP/Zbornik/I.\\_CRC\\_-\\_Konvencija\\_o\\_otrokovih\\_pravicah.pdf](http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/I._CRC_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf), 16. 1. 2017, in <http://www.unicef.si/projekti-v-sloveniji/zagovornistvo/konvencija-o-otrokovih-pravicah>, 29. 5. 2017.

*Konvencija Sveta Evrope o varovanju človekovih pravic.* (1994). Pridobljeno na: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evrope/evropska-konvencija-o-varstvu-clovekovih-pravic-in-temeljnih-svoboscin/>, 12. 6. 2023.

Kosmač, S. (2006). *Oddaja otrok v vzgojni zavod s strani centrov za socialno delo*. Ljubljana: Sabina Kosmač, 37. 77.

Kostanjšek, M. (2014). *Izkušnje in pogledi strokovnih delavcev v vrtcu na oblikovanje timov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Košir, K. in Pečjak, S. (2004). *Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah*. V: S. Pečjak (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 162–163.

Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopar, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L. in Rovšek, M. (2011). *Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. V: Bela knjiga.

Kottler, J. A. in Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

Kovačič, M., Werdonig, A., Knehtl, M., Mikulčič, J., Kuhar, D., Jahjefendić, A., Likar, L., Hrabar, A., Fabjan, Č., Čander, N., Burgar, P., Košir, S., Radovac, A. in Kulovec, M. (1994). *Družina in gluhotata: zbornik prispevkov s konference v Portorožu*. Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. 7.8.9.12.13.56.57.58.59.65-68.69.75. 82-84. 85-87.89-91.101–102

Kovšca, A. (2010). *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja*. Šolsko svetovalno delo, let. XIV(1–2), 4–9.

Alenka Kovšca. 2014. *Svetovalna storitev v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter razlogi za njeno uvedbo*, 18( 1/2), 14-16. Pridobljeno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-UBG1S2KC>, 12. 9. 2023.

Krajnik, N. (2013). *Družinske vloge kot pokazatelj hierarhije in moči v družini*. Ljubljana: N. Krajnik.

Kristanič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, 136.

Kržič, N. (2018). *Področja dela šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Koper: Kržič.

Kuhar, M., Žakelj, T., in Razpotnik, Š. (2011). *Pregled delovanja družinskih centrov v izbranih Evropskih državah in okviru razvoja družinskih centrov v Sloveniji*. Teorija in praksa, 48(2), 433-453.

Kuo, D. Z., Frick, K. D. in Minkovitz, C. S. (2011). *Association of family-centered care with improved anticipatory guidance delivery and reduced unmet needs in child health care*. *Matern Child Health*, 15(8), 1228–37. Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21057865>, 11. 9. 2017.

Kvaternik, I., & Kustec, K. (2011). *Sodelovanje staršev s šolo*. *Socialno delo*, 50(2), 81–89.

L'Abate, L. (1994). *Family Evaluation*. London: Sage Publications.

- Lake, T. (1989). *Kako premagujemo žalost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Laletas, S., Reupert, A., Goodyear, M. in Morgan, B. (2015). *Pathways of Care: targeting the early childhood sector for early intervention*. *Advances in Mental Health: Promotion, Prevention and Early Intervention*, 13(2), 139–152. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18387357.2015.1066293>, 12. 1. 2016.
- Lap - Drozg, M. (2001). *Ekonomsko gospodinjstva in družinski management*. Ljubljana: Združevanje za ekonomiko gospodinjstva Slovenije.
- Law, M., Darrah, J., Pollock, N., King, G., Rosenbaum P., Russell, D., Palisano R., Harris, S., Armstrong R. in Watt, J. (2009). *Family-Centred Functional Therapy for Children with Cerebral Palsy*, 83–102. Pridobljeno s: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/J006v18n01\\_06?src=recsys](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/J006v18n01_06?src=recsys), 12. 4. 2017.
- Lawson, H.A. (2004). *The logic of collaboration in education and the human services*. *Journal of Interprofessional Care*, 18, 225–237.
- Ličen, N. (1995). *Učenje za družino*. Pridobljeno s: <ile:///C:/Users/SANA/Downloads/4462>
- Ličen, N. (1996). *Družina kot učna izkušnja*. *Andragoška spoznanja*, 1(1), 5–12.
- Lidz, T. (1971). *La persona umana : suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*. Rim: Astrolabio.
- Ljubešić, M. (2012). *Sporočanje razvojnih dosežkov idr. kočljivi pogovori*. V B. D. Jurišič, *Komunikacija med starši in strokovni: strokovno gradivo /5. Strokovno srečanje na temo Življenje oseb z Downovim sindromom*, Ljubljana, 25. 9. 2012. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Sožitje, Sekcija in Downov sindrom, 31–45.
- Luessi, P.(1991). *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Lukas, E. (1993). *Družina in smisel*. Celje: Mohorjeva družba.
- Lynn, C.J., McKernan McKay, M. in Atkins, M.S. (2003). *School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers*. *Children & Schools*, 25, 197–209.
- Madsen, W. (2009). *Collaborative Helping: A Practice Framework for Family-Centered Services*. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01270.x>, 6. 3. 2023.
- Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf> (11. 12. 2018).
- Maslow, A. (2001). *O životnim vrednostima: izabrani eseji o psihologiji vrednosti, priredil Aleksandar Dimitrijević*. Beograd: AB Taš.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mccafferty, P. (2017). *Implementing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child in Child Protection Decision-Making: a Critical Analysis of the Challenges and*

*Opportunities for Social Work*. Child Care in Practice 23(4):1-15. Pridobljeno na: [https://www.researchgate.net/publication/313013751\\_Implementing\\_Article\\_12\\_of\\_the\\_United\\_Nations\\_Convention\\_on\\_the\\_Rights\\_of\\_the\\_Child\\_in\\_Child\\_Protection\\_Decision-Making\\_a\\_Critical\\_Analysis\\_of\\_the\\_Challenges\\_and\\_Opportunities\\_for\\_Social\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/313013751_Implementing_Article_12_of_the_United_Nations_Convention_on_the_Rights_of_the_Child_in_Child_Protection_Decision-Making_a_Critical_Analysis_of_the_Challenges_and_Opportunities_for_Social_Work), 4. 8. 2023.

McCullum, J., Gooler, F., Appl, D. in Yates, T. (2001). *PIWI: Enhancing parent-child interactions as a foundation for early intervention*. *Infants & Young Children*, 14. 34–45.

Medved, P. (2015). *Zgodnja obravnava otrok z Downovim sindromom*. Pridobljeno na: <http://radioprvi.rtvsl.si/2015/12/med-stirimi-stenami-31/> in <http://radioprvi.rtvsl.si/2016/10/studio-ob-17-ih-22/>, 16. 5. 2017.

Medveš, Z. (2018). *Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem*. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19

Melo, A. T. in Alarco, M. (2011). *Integrated family assessment and intervention model: a collaborative approach to support multi – challenged families*. *Contemporary family therapy*, 33 (4): 400-416.

Mesec, B. (2009). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: načrtovanje raziskave*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: FSD.

Mešl, N. (2013). *Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu*. *Socialno delo*, 52, 351-405.

Mešl, N. (2018). *K rešitvi usmerjen pristop kot podpora soustvarjanju zelenih izidov v delovnem odnosu*. *Socialno delo*, 56 (2), 91-110. Pridobljeno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RNBYEZ5Q>, 17. 7. 2023.

Mijoč, N. (1995). *Izkustveno učenje odraslih glede na sociokulturni sloj in poklicno strukturo*. Ljubljana: Filozofska fakuleta, oddelek za pedagogiko.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: Educy.

Milošević Arnold, V. in Poštrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.

Minuchin, S. (1991). *Families and family therapy*. London: Routledge.

Močnik-Bučar, M. in Korenjak, R. (1994). *Možnosti povezovanja strokovnjakov in problemi timskega dela*. V: O. Tekavčič Grad (ur.). *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta, str. 137–142.

Močnik-Bučar, M. in Zavašnik, A. (1994). *Osebnostne lastnosti, problemi in dileme svetovalcev*.

Moeller, M. P. (2000). *Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing*. *Pediatrics*, 106(3), Pridobljeno s: <http://pediatrics.aappublications.org/content/106/3/e43.short>, 10. 4. 2017.

Molinari, D. L. in Freeborn, D. (2006). *Social support needs of families adopting special needs children*. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 44, 28–34.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. and Cooke, B. (2005). *Inclusive physical education: teachers' views of teaching children with special educational needs and disabilities in physical education*. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107.

Možina, M. in Rebolj, A. B. (2020). *Od k rešitvi usmerjenega modela kratkotrajne psihoterapije do namerne prakse za doseganje psihoterapevtske odličnosti*. V I. K. Berg in S. D. Miller, K rešitvi usmerjena psihoterapija: Kako pomagati zasvojenim z alkoholom (str. 315-439). Ljubljana: UMco in Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Možina, M. in Stritih, B. (1998). *Predstavitev Društva Odmev*. V: Stritih, B., Možina, M., Žnidarec.

Mrvar Gregorčič, P. in Mažgon, J. (2016). *Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti*. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 38–57.

Mrvar, P. (2006). *Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela*. *Sodobna pedagogika*, 57(1), 146-158

Mueller, J., Callanan, M. M. in Greenwood, K. (2016). *Communications to children about mental illness and their role in stigma development: an integrative review*. *Journal of Mental Health*, 25(1), 62–70. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/09638237.2015.1021899>, 20 .4. 2017.

Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. New York: Macmillan.

Musek, J. (1994). *Psihologija: človek in družbeno okolje*. Ljubljana: Educy.

Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.

Novak, M. (1995). *Partnerstvo v družini s prizadetim otrokom*. V V. Velikonja, J. Grgurevič in B. Žemva, *Izkustvena družinska terapija – teorija in praksa v Sloveniji*. Ljubljana: Quatro, 83–87.

Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje, zveza društev za pomoč druževno prizadetim Slovenije.

Nugter, M. A., Dingemans, J., Linszen, D. H., Van der Does, A. J. W. Gersons, B. P. R. (1997). *Parental communication deviance: its stability and the effect of family treatment in recent-onset*

*schizophrenia*. Acta Psychiatrica Scandinavica. 95 (3): 199-204. Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1997.tb09620.x>, 6. 3. 2023.

OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood education and care*. OECD, Paris.

OECD. (2008). *Trends Shaping Education*. Centre for Educational Research and Innovation.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.

Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Muxen, M. J. Larsen, A. S. in Wilson, M. A. (1989). *Families, What makes them Work*. London: Sage Publications.

*Osnovne šole v Ljubljani*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.ljubljana.si/sl/moja-ljubljana/otroci-v-ljubljani/osnovne-sole-v-ljubljani/osnovne-sole/>, 2. 8. 2023.

*OŠB*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.osbezigrad.com/solska-svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠBJ*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.os-bozidarjakca.si/solska-svetovalna-sluzba-2/>, 2. 8. 2023.

*OŠD*, 2023. Pridobljeno na: <https://www.osdragomelj.si/o-aioli/>, 2. 8. 2023.

*OŠDI*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osdravlje.si/svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠDK*. 2023. Pridobljeno na: <http://sl.os-danilekumar.si/solska-svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠDVKL*. 2023. Pridobljeno na: <https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30556>, 2. 8. 2023.

*OŠFBL*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.francebevki.si/kontaktne-osebe/>, 2. 8. 2023.

*OŠFRSL*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osfrslj.si/zaposleni-na-soli/>, 2. 8. 2023.

*OŠHS*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.o-hsmrekar.lj.edus.si/svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠK*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.oskaselj.si/svetovalna-slu382ba.html>, 2. 8. 2023.

*OŠK*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.oskoseze.si/sl/kontakt/>, 2. 8. 2023.

*OŠKDK*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.os-sostanj.si/starsi/solska-svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠKML*. 2023. Pridobljeno na: <https://oskm.splet.arnes.si/svetovalna-sluzba/>, 2. 8. 2023.

*OŠL*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.o-ledina.si/strani/19/vodstveni-delavci-in-ostali-strokovni-delavci>, 3. 8. 2023.

*OŠLI*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.oslivada.si/osebje/>, 3. 8. 2023.

*OŠMJ*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osmj.si/ola/vizitka-ole.html>, 3. 8. 2023.

*OŠMK*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.os-mk.si/svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠMKI*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.osmklj.si/o-soli/#svetovalna>, 3. 8. 2023.

*OŠMŠ*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.osmslj.si/svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠMV*. 2023. Pridobljeno na: [http://www.os-majdevrhovnik.si/?page\\_id=9](http://www.os-majdevrhovnik.si/?page_id=9), 3. 8. 2023.

*OŠNF*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.os-novefuzine.si/solska-svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠNHMP*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.makspecar.si/index.php/about/solska-svetovalna-sluzba>, 3. 8. 2023.

*OŠNJ*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.os-novejarse.si/solska-svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠOK*. 2023. Pridobljeno na: <https://oskarjevasvetovalnica.splet.arnes.si/o-nas/>, 3. 8. 2023.

*OŠP*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.ospoljane.si/svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠPI*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.ospolje.si/svetovalna-slu382ba.html>, 3. 8. 2023.

*OŠP2*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.osprule.si/o-solski-svetovalni-sluzbi/>, 3. 8. 2023.

*OŠPŠG*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.os-smartno.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.

*OŠPV*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.voranc.si/>, 3. 8. 2023.

*OŠRJ*. 2023. Pridobljeno na: <https://osrj.splet.arnes.si/kontakti/>, 3. 8. 2023.

*OŠSN*. 2023. Pridobljeno na: <https://ossavskonaselje.splet.arnes.si/2023/04/17/kontakti/>, 3. 8. 2023.

*OŠSŠ*. 2023. Pridobljeno na: <https://sola-siska.si/uradne-ure-glavna-stran/>, 3. 8. 2023.

*OŠŠ*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.ossentvid.si/zaposleni-na-soli/svetovalna-sluzba/>, 3. 8. 2023.

*OŠT*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.ostrnovo.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.

*OŠTČ*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.tonecufar.com/o-soli/zaposleni>, 6. 8. 2023.

*OŠV*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osvic.si/svetovalnasluzba/>, 6. 8. 2023.

*OŠVI*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osvodmat.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.

*OŠV2*. 2023. Pridobljeno na: <https://www.os-vrhovci.si/solska-svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.

*OŠVB*. 2023. Pridobljeno na: <http://www.osbrod.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.

- OŠVP. 2023. Pridobljeno na: <https://www.osvp.si/za-starse/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.
- OŠVV. 2023. Pridobljeno na: <https://os-vv.si/index.php/en/svetovalna-sluzba-2>, 6. 8. 2023.
- OŠZ. 2023. Pridobljeno na: <https://zadobrova.splet.arnes.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.
- OŠZI. 2023. Pridobljeno na: <http://www.oszalog.si/svetovalna-sluzba/>, 6. 8. 2023.
- Otoničar, P. (2015). *Vloga šolske svetovalne službe v osnovni šoli pri delu z žalujočim otrokom*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Pridobljeno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112333&lang=slv>, 27. 8. 2023.
- Parsons, T. in Bales, R. F. (2007). *Family socialization and interaction process*. Abingdon: Routledge.
- Pavlović, Z., Vršnik Perše, T. in Rutar, T. (2007). *Pravna varnost, pravilniki in vzgojni koncept*. V: *Sodobna pedagogika*, 58(124), 92–105.
- Peckover, A.C., Vasquez, M.L., Van Housen, S.L., Saunders, J.A. in Allen, L. (2013). *Preparing school social work for the future: An update of SSWers' tasks in Iowa*. *Children & Schools*, 35, 9–17.
- Pečjak, S. (2004b). *Temeljne spretnosti svetovalca*. V: S. Pečjak (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 137–161.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Dodatek. Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze v Ljubljani.
- Pediček, F. (1996). *Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja*. *Šolsko svetovalno delo*, 1(1), 4–8.
- Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole*. Kritični pedagoški pogledi. Ljubljana: Založništvo JUTRO, Jutro d. o. o.
- Perič, M. (2010). *Družina v sodobnem svetu*. Gradivo za 2. letnik. Elektronsko vir. Ljubljana: Zavod IRC.
- Perry, B. D. in Winfrey, O. (2022). *Kaj se ti je zgodilo? Pogovori o travmi, odpornosti in okrevanju*. Ljubljana: Primus.
- Phillippo, K. L. in Blosser, A. (2013). *Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work's past and present*. *Children & Schools*, 35, 19–31.
- Podgrajšek, U. (2013). *Kako odnosi v družini vplivajo na otroke*. Celje: Mestna občina Celje.

Polak, A. (2004). *Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja*. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Št. 5. Str. 186-208.

Poljšak Škraban, O. (2002). *Mladostnik/ca v družini in medsebojno doživljanje družinskih članov*. V *Socialna pedagogika*, 6(4), 369–394.

Poljšak Škraban, O. (2002a). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Poljšak Škraban, O. (2007). *Pojmovanja »normalnosti« procesov v družini; funkcionalnost in kompetentnost družinskega sistema*. *Socialna pedagogika*, 11(2), 189–212.

Poole, F. (1949). *An analysis of the characteristics of the school social worker*. *Social Service Review*, 23, 454–459.

Poštrak, M. (2019). *Socialno delo z ranljivimi mladostniki v njihovem prostem času v Sloveniji v obdobju 1975-1990*. *Socialno delo*, 58(3/4), 235–254

*Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 88/13, 108/21 in 46/23. Pridobljeno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835>, 2. 9. 2023.

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno – izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 59/2007.

*Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*. Uradni list RS. Št., 75/2002.

Privošnik, N. in Urbanc, K. (2009). *Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja*. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 410–419.

Proctor, C. D., Groza, V. K. in Rosenthal, J. A. (1999). *Social Support and adoptive families of children with special needs*. Pridobljeno s: <http://msass.case.edu/downloads/vgroza/003-1999.pdf>, 11. 9. 2017.

Programske smernice. (2008). *Svetovalno delo v osnovnih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. (1999). Pridobljeno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_d\\_rugo/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_d_rugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf), 26. 6. 2014.

Rakar, T. (2015). *Enostarševske družine*. Koper: T. Rakar.

Ramovš, J. (1994). *Za zdravo in srečno družino*. Ljubljana: Družina, d. o. o.

Raver, S. A. (2009). *Early childhood special education – 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Raver, S. A. in Childress, D. C. (2015). *Early Childhood Education: Collaboration and Teamwork with Families and Professionals*. Pridobljeno s:

<http://archive.brookespublishing.com/documents/collaboration-and-teamwork-with-families.pdf>, 3. 10. 2017.

Ray, J. A., Pewitt-Kinder, J. in George, S. (2009). *Parenting with Families of Children v: National Association for the Education of Young Children*. Pridobljeno s: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200909/FamiliesOfChildrenWithSpecialNeeds0909.pdf>, 24. 3. 2017.

Razpotnik, Š., Košan, H. in Bilčič, I. (2018). *Podpora ranljivim družinam in preventivno skupnostno delo kot posebna vidika antideložacijskega dela*. *Socialno delo*, 57 (1), 43-57. Pridobljeno s: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-4WGGQ101J/3e243f62-dc78-4bf4-90a8-15f14d2dac40/PDF>, 12. 10. 2018.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2016). *Lifeworld-Oriented Family Support*. *CEPS Journal*, 6(4), 115–141.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš-Pavel, J. in Poljšak-Škraban, O. (2015). *Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema: vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 309–324.

Renner, T. (1993). *Politika materinjenja ali Father knows Best: for Hum the Play, for Her the Rest*. V *Časopis za kritiko znanosti*, 21(162/163), 15–21.

Renner, T. (2006a). *Družina*. V A. Barle Lakota idr. *Sociologija*. Učbenik za 280-urni predmet sociologije v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. Ljubljana: DZS.

Renner, T., Sedmak, M., Švab, A. in Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales, 16.

Resman, M. (1996). *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela*. V B. Rupar (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (Zbornik s posveta)*. Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Resman, M. (1999a). *Pojem in karakteristike šolskega svetovanja*. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Resman, M. (1999b). *V osebnostni razvoj usmerjeno svetovanje v vrtcih in šolah*. V: M. Resman (ur). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 109–115.

Resman, M. (1999c). *Oddelek, učitelj in svetovalni delavec*. V: M. Resman (ur). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 143–157.

Resman, M. (1999č). *Profesionalizacija in supervizija*. V: M. Resman (ur). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 203–206.

Resman, M. (1999d). *Med zakonom in etiko svetovalnega dela*. V: M. Resman (ur). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 207–226.

- Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 8–26.
- Resman, M. (2005): *Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?*. Ljubljana: *Sodobna pedagogika*. (3), 80-96.
- Resman, M. (2007). *Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih. Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?*. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, 122–139
- Resman, M. (2008). *Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav*. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 6–25.
- Resman, M. (2018). *Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo-priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti*. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 28–41.
- Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). *Svetovalni delavec in učitelj*. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 7–14.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čacinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy : its current practice, implications and theory*. London : Constable & Robinson.
- Roper, B. (2014). *Four Support Strategies For Special-Needs Families*. Pridobljeno s: <http://www.laparent.com/four-support-strategies-for-special-needs-families/>, 16. 1. 2017.
- Rosenfeld, I. (1993), *Abstracts*, EASSW Conference. Torino: resenfeld, I.
- Rozman, R. (1993). *Management*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Rush, D. D. in Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rutar, D., Kralj, R. in Praznik, I. (2015). *Hendikep, delo in družba*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik. Kamnik: CIRIUS.
- Saleebey, D. (ur.) (1997). *The strenght perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B. in McLean, M. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide to practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Sardoč, M. (2011). *Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost*. Ljubljana: Zveza pedagoških delavcev Slovenije. *Sodobna pedagogika* 64. (2).
- Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Schmit, C. (1998). *A Code of Ethics for People Working with Children and Young People*. Pridobljeno s: <http://www.ances.lu/index.php/fice/sarajevo-2006/69-a-code-of-ethics-for-people-working-with-children-and-young-people>, 4. 10. 2017.

Schneewind, K. A. (1989). *Contextual approaches to family systems research: The macro-micro puzzle*. V: K. Kreppner in R. M. Lerner (Ads.), *Family systems and life – span development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sciarra, D. T. (2004). *School counseling : foundations and contemporary issues*. Belmont, CA: Thomson/Brook/Cole.

Scullion, P. (1999). *Conceptualising disability in nursing: some evidence from students and their teachers*. *Journal of Advanced Nursing*, 29(3), 648–657.

Shazer, S. in Bergo, I. (1997). *What Works. Remarks on research aspects of Solution – Focused Brief Therapy*. The Association for Family Therapy and Systemic Practice. *Journal of Family Therapy* 19, 121-124.

Sieder, R. (1998). *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia humanitatis, ZRC, 225–280.

Skygger, R. (1982). *Frameworks for Viewing the Family as a System*. V: A. Bentovim, G.G. Barnes, A. Cooklin (ur.), *Family Therapy*, 1(3-26). London: Academic Press.

Skygger, R. in Cleese, J. (1994). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.

Skyrme, S. (2017). *In and On their Own Terms: Children and Young People's Accounts of Life with Duchenne Muscular Dystrophy*. *Child Care in Practice*, 23(1), 77–89. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575279.2016.1158152>, 18. 4. 2017.

SSRS. 2023. Pridobljeno na: <https://www.iios-rogaska.com/o-soli/svetovalna-sluzba/>, 22. 9. 2023.

Stajan, I. (2013). *Družina v sodobni družbi*. Ljubljana: Inez S.

Stevenson, R. G. (1995). *"I Thought about Death All the Time ...": Students, Teachers, and the Understanding of Death*. V: E. A. Grollman (ur.). *Bereaved children and teens: a support guide for parents and professionals*. Boston : Beacon Press, str. 3–19.

Stres, A. (2011). *Človekovo dostojanstvo*. Žarek dobrote 9/IX (september).

Stritih, B. (1992). *Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Stritih, B. (1993). *Socialno delo z ljudmi, ki imajo probleme v zvezi z alkoholom*. *Socialna Slovenija* 32 ( 5/6): 71-98.

Stritih, B. (1996a). *Pogled na socialno delo v sedanosti za prihodnost*. *Socialno delo* 35 (5). 385-394.

Stritih, B. (1996b). *Etika psihosocialne pomoči*. Profesionalna etika pri delu z ljudmi : zbornik, 105-115.

Stritih, B. (1998). *Na poti k avtonomiji socialnega dela kot stroke in znanosti*. Socialno delo 37 (3/5), 159-168. Pridobljeno na: [https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Na\\_URN\\_NBN\\_SI\\_DOC-RXLTBQ9W.pdf/2019041614382484/](https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Na_URN_NBN_SI_DOC-RXLTBQ9W.pdf/2019041614382484/), 7. 7. 2023.

Stritih, B. (1998b). *Strategije socialne pomoči: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega znanstveno-raziskovalnega dela na področju aplikativnega raziskovanja*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Stritih, B. (2000). *Prostovoljno delo – staro vino v novih sodih*. V: Martelanc T, Samec T, ur. Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Stritih, B. (2011). *Socialne kompetence v šoli – napovednik uspeha v šoli*. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), Zbornik povzetkov IV. mednarodne strokovne konference vzgojiteljev v vrtcih. Ljubljana: MiB, 72–79.

Stritih, B. in Možina, M. (1998a). *Nova strategija pomoči v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD

Stritih, B. in Možina, M. (2000). *Social work with psychiatric patients in Slovenia: the rise of users« organizations and the dialectic between control strategy and helping strategy*. Dynamische Psychiatrie 33, 299-311.

Stuckey, K. (2010). *Helping Parents Deal with Their Child«s Disability Diagnosis*. Pridobljeno s: [https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/262\\_HelpingParents.pdf](https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/262_HelpingParents.pdf), 11. 5. 2017.

Sutherland, A. (1981). *Disabled we stand*. London: Souvenir Press. Sweden – Special needs education within the education system. Pridobljeno s: <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>, 13. 10. 2017.

Španinger, N. in Globačnik, B. (2022). *Uporabnost socialnih iger pri vzpostavljanju inkluzivnega okolja*. Maribor: N. Španinger. Pridobljeno na: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=81041&lang=slv>, 27. 6. 2023.

Šteh, B. in Kalin, J. (2011). *Smernice za vodenje kakovostnega razgovora med učitelji in starši v procesu medsebojnega sodelovanja*. V: T. Vidmar, J. Aksman (ur.). Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 133–151

Šteh, B. in Mrvar, P. (2011). *Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši*. V: T. Vidmar, J. Aksman (ur.). Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 59–77.

Šugman Bohinc, L. (1994). *Socialno kulturno delo*. Socialno delo, 33 (4): 317–324.

Šugman Bohinc, L. (2000). *Kibernetika konverzacije – o spreminjanju razumevanja sebe in drugega skozi razgovor*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Šugman Bohinc, L. (2000). *Kibernetika spremembe in stabilnosti*. Fakulteta za socialno delo. Socialno delo. 39 (2), 93-107. Pridobljeno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LICAKTIW>, 6. 3. 2023.

Šugman Bohinc, L. (2011). *Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli*. V. Šugman Bohinc, L. (ur.). *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, 36-79.

Šugman Bohinc, L., Rapoša Tajnšek, P. in Škerjanc, J. (2007). *Življenjski svet uporabnika. Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmoderni*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Tekavčič-Grad, O. (1994). *Žalovanje*. V: O. Tekavčič Grad (ur.). *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta, str. 137–142.

Tomori - Žmuc, M. B. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: Ewo, 10–18

Tomori, M. (2000). *Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu*. V: *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojav in odzivanje* (zbornik). Ljubljana: Bonex.

Torkar, M. (2006). *Učni izzivi starševstva*. *Andragoška spoznanja* 12(3), 30–50.

Trbanc, M., Črnak - Meglič, A., Dremelj, P., Smolej Jež, S., Narat, T., Kovač, N. in Kobal Tomc, B. (2014). *Socialni položaj v Sloveniji 2013–2014*. Končno poročilo. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.

Tremblay, P. (2007). *Team work and special needs*. Université Libre de Bruxelles. Pridobljeno s: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Teamwork\\_Special\\_Needs.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Teamwork_Special_Needs.pdf), 3. 10. 2017.

Trivette, C. in Dunst, C. (2004). *Evaluating familyfocused practices: Parenting Experiences Scale*. *Young Exceptional Children*, 7(3), 12–19.

Trstenjak, A. (1996). *Profesionalna etika in civilna družba*. V: Toplak, L., zbornik *Profesionalna etika pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Univerza v Mariboru in Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno v Ljubljani, 9–12.

Turnbull, A. P., Turbiville, V. in Turnbull, H. R. (2000). *Evolution of Family-Professional Partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century*. In J. P. Shonkoff in S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, 6, 630–650. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Ule, M. (1993). *Psihologija vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 183.

- Ule - Nastran, M. (1998). *Vsakdanji svet družine*. Ljubljana: Ule - Nastran, M.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo: sprememba življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., Rener, T., Žakelj, T., Kuhar, M. in Hlebec, V. (2003). *Tipi družin in socialne mreže*. Raziskovalna naloga. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Ljubljana.
- UN-HABITAT. (2002). *Mother Centre International Network Best Practices Database*, Pridobljeno na: <http://www.unhabitat.org/bestpractices/>, 5. 1. 2018.
- Uradni list RS (št. 33/1991, z dne 28. 12. 1991). *Pravica do socialne varnosti, Pravica do zdravstvenega varstva, Pravice invalidov*. Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=19911409#50>. člen, 21. 1. 2017.
- Urh, N. (2012). *Razvoj pojma o smrti in žalovanje pri otrocih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vedečnik, B. in Juhart, M. (2008). *Slovenska družina nekoč in danes*. Celje: Mestna občina Celje.
- Vehmas, S. (2009). *Special Needs: A philosophical Analysis*. V: *International Journal of Inclusive Education*. 87–96. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802504143>, 12. 4. 2017.
- VELS. (2009). *Individual Learning Plans*. Retrieved 19 November 2012 from <http://vels.vcaa.vic.edu.au/support/disability/ilp.html>
- Verbič, L. (2013). *Vzgojni stili in odnosi v družini* (diplomsko delo). Podboršt: Verbič, L.
- Vernon, A. (1999). *Counselling children and adolescents*. Denver: Love publishing company.
- Videmšek, P. (2020). *Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu*. *Socialno delo*, 59(1), 99–101.
- Vidmar, J. (2012). *Samopoškodovalno vedenje otrok in mladostnikov*. Dostopno na: [http://www.klinicna-psihologija.si/klip\\_11\\_samoposkodovalno](http://www.klinicna-psihologija.si/klip_11_samoposkodovalno) (pridobljeno 24. 5. 2015).
- Vinček, V. (2021). *Vloga socialnega dela v osnovni šoli*. Pridobljeno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=129022&lang=slv>, 15.9. 2023.
- Vodeb Bonač, M. (2010). *Ko ljudje potrebujejo pomoč – prihajajo po moč: pomoč s socialnim delom*. Izzivi in pasti otroštva in adolescence: sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Volling, B. L. (2015). *Family Transitions Following the Birth of a Sibling: An Empirical Review of Changes in the Firstborn's Adjustment*. *Psychological Bulletin* 138(3):497-528. Pridobljeno na: [https://www.researchgate.net/publication/221790597\\_Family\\_Transitions\\_Following\\_the\\_Birth\\_of\\_a\\_Sibling\\_An\\_Empirical\\_Review\\_of\\_Changes\\_in\\_the\\_Firstborn%27s\\_Adjustment](https://www.researchgate.net/publication/221790597_Family_Transitions_Following_the_Birth_of_a_Sibling_An_Empirical_Review_of_Changes_in_the_Firstborn%27s_Adjustment), 12. 8. 2023.
- Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 73.
- Vries, S. in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Vršnik Perše, T., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Arnejčič, B., Javornik Krečič, M., Rutar Leban, T., Kozina, A. (2008). *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah : preliminarna študija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami : nacionalna evalvacijska študija : končno poročilo*. Maribor: UM Pedagoška fakulteta: RS MIZŠ: Pedagoški inštitut. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/evalvacija/2017/Por\\_evalv\\_sp\\_ZUOPP\\_FINAL\\_170425.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf) (11. 12. 2018).
- Vršnik, T., Kozina, A. in Rutar Leban, T. (2008). *Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: Vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči*. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 82-98. Pridobljeno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RPTIVN3Q>.
- Walsh, F. (1993). *Normal family processes*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family Resilience*. New York: The Guilford Press.
- Walsh, F. (2015). *Strengthening Family Resilience*. Pridobljeno na: [https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=RY1\\_CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=walsh+family+resilience&ots=ZIBtxVIvFa&sig=jRnWd1NeoQDFFA-9cRvhtlvqW0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=walsh%20family%20resilience&f=false](https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=RY1_CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=walsh+family+resilience&ots=ZIBtxVIvFa&sig=jRnWd1NeoQDFFA-9cRvhtlvqW0&redir_esc=y#v=onepage&q=walsh%20family%20resilience&f=false), 6. 7. 2023.
- Weissbourd, R. (1996). *The myth of vulnerable child*. Reading. MA: Addison-Wesley.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Wisner, P. in Feist, Hollance A. (2001). *Does Teaming pay off?*. Ljubljana: Strategic finance.
- Wolery, M. in Hemmeter, M. L. (2011). *Classroom instruction: Background, assumptions, and challenges*. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 371–380.

Wolfendale, S. (1993). *Thirty Years of Change: Children with Special Educational Needs*. V: *Children & Society*, 7(1), 82–94. Pridobljeno s: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.1993.tb00284.x/full>, 25. 4. 2017.  
Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Ur. l. RS 16/07.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2017). Dostopno na: <http://imss.dz-rs.si/imis/8192c66537c8af5d5e27.pdf>

Zaviršek, D. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu*. Opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje. Ljubljana: Študentska založba.

Zhang, C. in Bennett, T. (2001). *Multicultural views of disability: Implications for early intervention professionals*. *Infant-Toddler Intervention*, 11(2), 143–154.

Žokš, M. (2010). *Timsko delo šolskih svetovalnih delavcev s poudarkom na vzpostavljanju stika in sodelovalnega odnosa z učitelji*. Diplomsko delo, Maribor: Filozofska fakulteta.

Žorga, S. (1994). *Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti*. *Psihološka obzorja*, 3(3/4), 157–169.

## VI PRILOGE

### Priloga 1. Vprašalnik za SD.

1. Koliko časa delate na področju svetovalnega dela v osnovni šoli?
2. Kateri strokovni profili sestavljajo ŠSS?
3. Kako je v Vaši ustanovi organizirana svetovalna služba?
4. Katere različne oblike in metode dela so Vam zaupane?
5. Kako znotraj Vašega dela poteka timska obravnava?
6. S kakšnimi izzivi se srečujete v vlogi SD?
7. Kakšna je družinska dinamika obravnavanih družin?
8. Kašne so potrebe obravnavanih družin?
9. Kakšni so vaši pristopi pri delu z družinami s številnim izzivi?
10. Na katerih področjih imate največ izkušenj dajanja podpore in pomoči?
11. Kako ohranjate ažurnost sprememb s področja svetovalnega dela?
12. Na kakšen način spremljate podporne programe za družine s številnimi izzivi?
13. Na kakšne načine obravnavate z družino na mikro nivoju?
14. Na kakšne načine obravnavate družino na makro nivoju?
15. Na katerih področjih svetovalnega dela bi si želeli dodatne opore, podpore in izobraževanj?
16. Kje vidite potrebne spremembe znotraj procesa pomoči v šolski svetovalni službi?
17. Kako si predstavljate ideal SD v osnovni šoli?
18. Katera področja družin s številnimi izzivi bi lahko opolnomočil SD?
19. Kje vidite največjo potrebo vpletenosti SD znotraj konteksta osnovne šole?
20. Kakšna je po Vašem mnenju perspektiva SD v osnovni šoli?

**Priloga 2. Kodiranje izjav SD znotraj posameznih faz ( združevanje pojmov v kategorije, združevanje sorodnih pojmov)**

Oznaka	Enota	Pojem/koda	Kategorija	Nadkategorija
B1	V tej službi, torej kot svetovalna delavka, v osnovni šoli sem <i>preko dvajset let (S6)</i> .	20 let delovne dobe v ŠSS.	Področja dajanja pomoči in podpore	SD
B2	Stara sem <i>47 let (Š1)</i> Izobrazba. Po izobrazbi sem <i>diplomirana socialna delavka zaključujem pa magistrski študij socialnega dela z družino (Š1)</i> .	Starost 41 let.	Strokovni profili ŠSS	ŠSS
		Izobrazba diplomirane socialne delavke.	Strokovni profili ŠSS	ŠSS
		Dodatni študij magisterij socialnega dela z družino.	Ohranjanje ažurnosti sprememb	SD
B3	Torej na naši osnovni šoli je <i>področje šolske svetovalne službe kar precej široko in obsežno (Š2)</i> , tako da nas trenutno je v <i>šolski svetovalni službi osem</i> . Od tega sva dve v profilu socialne delavke. Nekaj je socialnih pedagogov, dve specialni pedagoginji. Zadnji profil, ki se nam je pridružil za okrepitev, pa je psiholog. Mislim, da imamo sicer zajete vse kadre (Š1). Pa vendar vsak opravlja svoje specifično delo predvsem na področju (Š2) dodatne strokovne pomoči specialni socialni pedagogi, medtem ko s kolegico, ki sta socialni delavki kot prav šolski svetovalni delavki pripravljava malo širše delo kot ostali (Š1).	Široko in obsežno področje, vsak profil opravlja svoje specifično delo.	Organiziranost ŠSS	ŠSS
		8 strokovnih delavcev v ŠSS, 2 SD, 2 specialni pedagoginji, psiholog, socialni pedagog.	Strokovni profili ŠSS	ŠSS
B4	Aha, pa sem res morda malce namignila. Torej, <i>šolsko svetovalno službo načeloma pokrivava v širši sliki dve svetovalni delavki in obe sva socialni delavki</i> . Ostali kader svetovalne službe, torej DSP izvajalke pa delajo pod profilom socialne in specialne pedagoginje (Š1). Psiholog je na drugi strani večinoma namenjen pogovorom z otrokom z otroki. Testiranje učencev, tako učno šibkih kot nadarjenih (Š2). Ampak. Če lahko izrazim svoje mnenje. Glede na to, da imam priliko videti vse profile šolske	ŠSS sestoji iz 2 socialnih delavk, DSP izvajalke in psiholog.	Strokovni profili ŠSS	ŠSS
		Psiholog udejanja pogovore z otroki in testiranja šibkih in nadarjenih.	Organiziranost ŠSS	ŠSS

	svetovalne službe, sem zelo hvaležna, da sem po izobrazbi socialna delavka, kajti v profilu oziroma v nalogah svojih del vidim prednost v smislu širine mojega znanja. Ne da bi kakorkoli omejevala, sosednje ali pa sorodne poklice (S10). Pa vendar se mi zdi, da socialno delo je res tako široko, da lahko pokriva vse komunikacije tako z učenci, otroki tudi z družino (S1). Tukaj se mi zdi, da v današnjem času manjka poudarek na delu oziroma sodelovanju z družino (Š4). In tukaj se mi zdi, da smo socialni delavci, morda malce na boljšem po izobraževanju in po profilu, ker imamo ta uvid v širše delovanje, s katerim lahko pomagamo posamezniku (S10).	SD v šoli izobrazba daje širino znanja pred drugimi sorodnimi poklici.	Perspektiva SD v šoli	SD
		SD preko komunikacije vzpostavlja odnose in pomoč z otroki in družino.	Oblike in metode dela SD	SD
		Premalo sodelovanja z družino.	Potrebne spremembe ŠSS	ŠSS
		SD izobrazba daje uvid v družinsko delovanje, da lahko pomaga posamezniku.	Perspektiva SD v šoli	SD
B5	Ogromno. Glede na moj profil dela v šolski svetovalni službi res pokrivamo ogromen spekter naših nalog. To je od ugotavljanja, svetovanja, spremljanja psiholoških težav, socialnih težav, stisk posameznikov, tudi družini vedno več ali pa pač skupini do sprejemanja šolskih novincev, odkrivanja nadarjenih učencev, koordinacije z vsemi učitelji, učenci, starši. Potem delo z otroki s posebnimi potrebami, ki mimogrede vsakoletno njihovo število zelo zelo narašča tudi s številom odločb v šoli. Potem so tudi v našem prostoru se pravi delo s tujci, z Romi in zdaj tudi z učenci, ki smo jih sprejeli iz Ukrajine. Nadarjenost sem že povedala, potem sem tudi koordinatorka za karierno orientacijo oziroma delo z devetimi učenci devetih razredov, kjer jih spremljamo in usmerjamo v vstop v srednjo šolo. Ukvarjam se tudi z ekonomskimi in socialnimi stiskami, podporami (S6).	Ogromen spekter nalog: ugotavljanje, svetovanje, spremljanje psiholoških težav, socialnih težav, ekonomskih stisk posameznikov, naraščanje pomoči družini, delovanje na področju integracije novincev, odkrivanje nadarjenih učencev, koordinacija med vsemi strokovnimi delavci in družino, naraščanje dela z otroki s posebnimi potrebami, delo s tujci, predvsem Ukrajine, Romi, delo z nadarjenimi, karierna orientacija z devetošolci.	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD
		Podpora družinam preko programa Easistent.	Oblike in metode dela SD	SD

	<p><i>Družini. Seveda tukaj ne moremo ničesar tega delati brez programa e-asistent tako da tukaj je tudi podpora in upravljanje s tem programom (S1). Potem pride tudi čas NPZjev, kjer tudi šolska svetovalna služba prevzame večino oziroma del tega. Pri svojem delu se nikakor ne moremo izogniti sodelovanju z zunanjimi institucijami. Včasih v enkratnem obsegu, največkrat pa v kontinuiranem dlje trajajočem odnosu s podporo posamezniku ali družini. Največ sodelujemo z centrom za socialno delo, našim okoliškim tudi s policijo. S Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše. Potem tudi odvisno od specifik. Sodelovali smo tudi z Mladinskim zdraviliščem Rakitna (Š3). V kolikor je bila potreba po sodelovanju z neko deklico, ki je imela prehranske težave, potem v ambulanto za avtizem, za motnje hranjenja vedno več. Ker imamo pa ogromne težave z prekomerno uporabo zaslonov(S6). To pa moram poudariti z društvom Logout (Š3), tako da z njimi aktivno sodelujemo, sodelujemo tudi na področju, da jih zaprosimo za kakšno predavanje(Š3), za naše otroke, enako za višjo stopnjo z DrogArt om (Š3). Ker imamo težave v porastu, predvsem z elektronskimi cigaretami oziroma aparati, pa tudi s poskusi že kakšnih lahkih mamil ali pa drog(S6). In pa veliko sodelujemo tudi sama sem se povezala z kriminalističnimi oddelkom Ljubljane, kjer vsako leto za 6. Razrede. Začeli smo, s sedmimi pa smo videli, da je treba že po šestem. Pripravijo predavanje o vseh vrstah nasilji s poudarkom na spletnem(Š3). To je eden izmed bolj grobih opisov sodelovanja z zunanjimi institucijami. Seveda se pa pri vsaki težavi ali stiski pokaže potreba po drugi novi ali pa bolj ustrezni (Š3).</i></p>	<p>Mikro nivo – NPZ, kontinuiran dlje trajajoč odnos s posameznikom in družino. Makro nivo – Sodelovanje s centrom za Socialno delo, policijo, Svetovalnim centrom in Mladinskim zdraviliščem Rakitna.</p>	<p>Mikro in makro nivo ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
		<p>Naraščanje motenj hranjenja, avtizem, prekomerna raba zaslonov</p>	<p>Področja dajanja pomoči in podpore SD</p>	<p>SD</p>
		<p>Makro nivo – Društvo Logout in Drogart prirejata delavnice za otroke.</p>	<p>Mikro in makro nivo ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
		<p>Porast uporabe elektronskih cigaret, lahka mamila in droge.</p>	<p>Področja dajanja pomoči in podpore SD</p>	<p>SD</p>
		<p>Makro nivo – Kriminalistični oddelek Ljubljane za 6. in 7. razrede pripravlja delavnice na temo spletnega nasilja</p>	<p>Mikro in makro nivo ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
		<p>Edinstvenost težav in stisk kaže potrebo po vzpostavljanju sodelovanj z drugimi institucijami.</p>	<p>Mikro in makro nivo ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>
B6	<p>Tako, jaz bom rekla, da imamo mi zelo veliko srečo. Namreč, ukoreninila se je praksa v tedenskih sestankov vsako sredo, prvo šolsko uro, se celoten kolektiv šolske svetovalne službe dobi in predebatiramo vse tedenske, akutne ali pa kakšne kritične zadeve(Š2), kakšne nove informacije (S7), kakšne</p>	<p>Ukoreninjena praksa tedenskih sestankov ŠSS s ciljem predajanja informacij o tedenskih in akutnih stiskah.</p>	<p>Organiziranost ŠSS</p>	<p>ŠSS</p>

	<p>nove in nove stiske ali pa zaznambe z strani učiteljev, DSP izvajalcev. Kakorkoli, v glavnem smo na tedenski ravni srečanja našega aktiva, katerega potkrepujemo tudi s približno na dva meseca z aktivom ljubljanske regije(Š3). S šolskimi svetovalnimi delavkami tako , da se dobimo tudi na takih super vizijah. Tako da komunikacija je redna in zelo poglobljena, tako da. Po potrebi, po potrebi.(Š3, S7) Kadar pride do stvari, katera pač ali preseže naše možnosti ukrepanja, se vodstvo vedno nemudoma odzove in skupaj poiščemo najboljšo možno rešitev. Tako da podpora vodstva pri nas je zelo pomembna in tudi zelo aktivna. Je pa res, da z vsakodnevnimi stvarmi vodstva pač ne obremenjujemo v smislu, kar lahko sami rešimo, rešujemo sproti. Čisto odvisno od primera. Kolikor se rešuje, ne vem, bom dala primer. Učne težave jo rešuje ponavadi DSP izvajalka in je načeloma uspešna z vsakim posameznikom posebej. V kolikor je zaznana kakršnakoli bolj pereča zadeva, recimo, da je bilo prisotno nasilje ali kakšne druge stiske otroka, ki se kaže v šolskem prostoru (Š3). DSP izvajalka zaprosi za sodelovanje tudi mene oziroma drugo kolegico, ki sva socialni delavki. S tem razširi oko. (S2) Ker je morda tukaj potrebna dodatna intervencija, se s tem razširi v sodelovanje z zunanjimi institucijami, institucijami ali pa morda z vodstvom (Š3), odvisno od problema, od teže problema in seveda od zakonskih časovnih okvirjev. Kako in kdaj moramo, odreagirat (Š3).</p>	Izmenjava informacij na timskih sestankih.	Ohranjanje ažurnosti sprememb	SD
		Supervizije na aktivih ŠSS Ljubljanske regije.	Ohranjanje ažurnosti sprememb SD	SD
		Mikro nivo - Na dva meseca sodelovanje z aktivom ŠSS Ljubljanske regije, kadar situacija preseže možnosti ukrepanja ŠSS poišče pomoč vodstva za skupno iskanje najboljše možne rešitve, učne težave v domeni DSP, nasilje v domeni SD. Makro nivo – Kadar je potrebna dodatna intervencija se razširi sodelovanje z zunanjimi institucijami.	Mikro in makro nivo ŠSS	ŠSS
		DSP izvajalka ob zaznavi otroka s številnimi izzivi vzpostavi kontakt s SD.	Timska obravnava SD	SD
		Odvisni od problema, teže problema, zakonskih in časovnih okvirjev.	Pristopi SD	SD
B7	<p>Meni osebno je izziv. Moj osebni. Probam. Poskušam rešiti vsak problem, če sem le lahko uspešna. Mi je pa izziv. Bom tako rekla. Zelo lahko je reševati probleme z otrokom samim (S5). V današnjem času, v modernem času se stvari zapletajo v sodelovanju s starši. In izziv mi je recimo neko družino, ki zavije na levo, preusmert. Pokazati pot na desno, ki je morda bolj ustrezna in pravilna tako, da delo z družino mi je največji izziv, ker nikoli ne veš, ali boš naletel na odobravanje, da bo skupna pot k rešitvi lažja (S5, S6). Ali boš naletel na ovire na bremzanje na zanikanje,</p>	<p>Reševanje vsakega problema je izziv, največji je reševanje problema z otrokom. Moderne družine imajo svoj prav in zanikajo, bremzajo delo SD, ki si prizadeva z usmerjanjem na pravo pot zanje. Vsak dan sproti je izziv. Vsaka stiska je izziv. Reševanje akutnih stvari.</p>	Izzivi SD	SD
	Delo z družino s številnimi izzivi.	Potrebna področja podpore SD	SD	

	<i>ki je potem tvoje delo obsežnejše, dalj trajajoče, bolj aktivno, če seveda ne dvigneš rok? Marsikdo, morda bi jih. Mi jih ne (S10). Mi poskušamo rešit še ta tok, akutno ali pa stvar, ki je velik izziv. Tako, da v izziv mi je pravzaprav vsak dan sproti. No, vsaka stiska mi je izziv in vsako razširjeno sodelovanje, ki vplete še več akterjev, je izziv še dodatno in še bolj poseben zahteva več pozornosti (S5, S2).</i>	SD v šoli ne obupa nad izzivi družin s številnimi izzivi. Kadar stiska zahteva več pozornosti SD razširi sodelovanje in vplete več akterjev.	Perspektiva SD v šoli Timska obravnava SD	SD SD
B8	<i>Pestra. Pravzaprav skorajda za nobeno družino ne moreš reči, ampak za dve družini, da sta si podobni, da sta si enaki. Dinamika v družinah je različna(D1). Kot svetovalni delavci navzven vidimo iz kakšnega okolja. S kakšne dinamike otrok približno prihaja. Nek oris imamo, preden sploh pridemo v stik z družino(S3). Vidim pa, da je dinamika družin res različna. Če pri nekemu ne vem, pa bom čist šolsko povedala, je dovoljena ena kepica sladoleda na dan, je pri drugi tri kepice nekaj normalnega (D1). Kar me zelo skrbi v tem času je. To hitenje družin. Večina staršev dolgo časa dela in res se grdo sliši. Ampak res je tako. Otroci rastejo s temi telefoni v rokah in te njihove njihove meje do kam lahko kdaj posežejo, da reče dovolj ali pa da bi imeli omejitve. Tega ni. Tega je malo. In to ful pogrešam(D3). Sama kot mama, ki sem se tega res striktno držim in preseneča me učenec četrtega razreda, ki je na time screnu, ko smo delali test z otroki 11 ur na dan na telefonu (S6). In tukaj se povprašam, kakšna dinamika pa je tukaj družine. Zakaj je temu tako? Zakaj rajši tukaj nečesa drugega? Sprehode skupnih iger?(D2) Česar koli. Moj odgovor je, da so drugačne. Mislim dinamike obravnavanih družin. Bom rekla, je individualna.</i>	Vsaka družina je edinstvena. Različnost dinamike. Individualna dinamika. Meje v družinah so različne.	Družinska dinamika	Družine s številnim i izzivi
		Vpogled v družinsko dinamiko da SD oris za ustrezen pristop.	Pristopi SD	SD
		Hitenje družin, dolge službene odsotnosti staršev, otroci rastejo s telefoni, otroci imajo malo omejitev.	Ovire družin	Družine s številnim i izzivi
		Učenci 4. razreda so na telefonu 11 ur na dan.	Področja dajanja pomoči in podpore	SD
		Sprehodi, skupne igre.	Potrebe družin	Družine s številnim i izzivi
B9	<i>Enako bom rekla zelo so različne. Skupna jim je, da bi bil otrok bolje. Seveda je želja vsakega starša vsake mame, predvsem, ki tudi malo bolj sodelujejo kot očetje v teh skupnih obravnavah. Da bi se otrok bolje počutil ne glede na stisko ali da noče v šolo ali da ima doma težave. Želja je vedno in povsod enaka. Potrebe so pa različne. Eni rabi samo to, da jih poslušam. Eni rabijo finančno podporo, drugi rabijo podporo, da jim pomagam, da pridejo lažje do kakšne druge storitve, na katero bi čakali, kot</i>	Različne potrebe. Skupna potreba vseh družin: »Da bi bil otrok bolje«. Matere želijo več pristustvovanja očetov pri obravnavah. Da so poslušani. Finančna podpora. Pomoč za hitrejšo dosego storitve. Občasno jemanje otroka iz razreda in nudenje pogovora.	Potrebe družin	Družine s številnim i izzivi

	<i>sami posamezniki preveč časa. Četrti rabijo samo željo, da pa kdaj potegneš otroka z razreda in se z njim samo pogovarjaš, tako da (D2). Dobro je, da ljudje povedo, kaj rabijo, da je tudi lažje, da ne tipamo v temi. Kaj bi bilo potrebno, da se na tisto potem fokusiramo(S3). Je pa res, da majhen odstotek ljudi staršev je pač neodzivnih. Tam žal ne pridemo nikamor ali se ne odzivajo na nobeno povabilo in sodelovanje z nami v dobrobit njihovega otroka (S11).</i>	Posameznik izrazi, kje potrebuje pomoč, kar olajša delo SD in prejme ustrezno pomoč hitreje.	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD
		Majhen delež je neodzivnih staršev na povabilo, sodelovanje.	Ovire SD	SD
B10	Ni velik bom rekla, da pri masi 500 tih otrok ali pa recimo sodelovanje s tridesetimi družinami, je to ena na ena družina na mesec, če tako rečemo. Ampak a veste, tako bom rekla. Način je važen. Ne, se mi zdi, da kljub vsemu kljub temu negativizmu ali pa nedostopnosti staršev (S11), vsekakor z nekim pravim načinom ali pa noto, ki je ravno ta, ki jo socialni delavci imamo. Lahko stremo še tako trd oreh za dobrobit njihovega otroka(S10).	1/30 družin ne želi sodelovati. Negativizem staršev. Nedostopnost staršev.	Ovire SD	SD
		S pravim načinom, pristopom in ustrezno noto uspešno razrešujejo vse izzive otrok s številnimi izzivi.	Perspektiva SD v šoli	SD
B11	Moram reči, da predvsem kaj se je zgodilo, odkar sem pravzaprav tudi študirala. To magistrsko delo, magistrski študij na Fakulteti za socialno delo. Predvsem smo začeli več sodelovati z družinami in ne več tako s posamezniki. To se mi zdi, da je neka taka tiha revolucija v naši šoli, ki je naredila korak na boljše(S7), da sodelujemo v širšem timu, se povezujemo, se pogovarjamo, delimo mnenja, iščemo skupne rešitve in znotraj tima šolske svetovalne službe in skupaj z družino, kot da tukaj res smo(S2). Mislím, da je ta pristop se izkazal za najbolj dobrega ta trenutek, da res vključimo vse akterje, ki so seveda pripravljeni sodelovati. Tako da moj odgovor bi bil sodelovanje s celotno družino. K rešitvi usmerjen pristop.	Magisterij socialnega dela poudarja predstavlja tiho revolucijo, premik sodelovanja od posameznika k družini.	Ohranjanje ažurnosti sprememb SD	SD
		Sodelovanje v širšem timu prinaša povezovanje, pogovor in delitev mnenj. Iskanje skupnih rešitev tako znotraj tima ŠSS kot tudi skupaj z družino. Tukaj in zdaj.	Timska obravnava SD	SD
		Najbolj obnese vključevanje vseh akterjev. Sodelovanje s celotno družino. K rešitvi usmerjen pristop.	Pristop SD	SD
B12	<i>Predvsem vzgojna problematika. Ja, največ težav je ali pokličejo starši, moj otrok je pa... Ne moremo ga več kontrolirati ali pa ne moremo spraviti v šolo noče se učiti noče zjutraj vstati. Največ teh stisk vedenjskih(S6, D2), ki se odražajo bodisi z zavračanjem, da bi hodili v šolo, bodisi ne vem. Trenutno s kardelnim špricanjem, to je tudi problem ali pa pač specifične individualne vzgojne problematike, predvsem predvsem pri fantih predmetne stopnje, medtem ko pri dekletih, se pa kažejo številke stiske v</i>	Vzgojna problematika. Pomoč pri vzpostavljanju kontrole (otrok noče vstati, otrok zavrača šolo). Neopravičene odsotnosti dečkov. Stiske prehranjevalnih navad pri deklicah, ki jim množično sledijo (bulimija). Kot bi dekleta množično tekmovala v tovrstnih težavah, kateri bo prej uspelo oziroma bo najbolj vidna.	Področja dajanja podpore in pomoči	SD

	<p>smislu povzemanja vzorcev teh prehranjevalnih navad. Ena ima težave z bulimijo recimo in ji sledi druga. In težave teh, kako bi rekla kot, da bi dekleta med sabo tekmovala, kateri bo prej uspelo ali pa bolj vidna. Njihove stiske, s katero se kažejo na ven, tako da vse sorte bom rekla da je, , predvsem pa vedenjske(S6) no vedenjske, tiste, ki so učne, ki se že rešujejo, večinoma, da so pa izvajalke same(S2).</p>	<p>Individualna vzgojna problematika. Največ vedenjske problematike.</p>		
		<p>Pomoč pri vzgoji. Opolnomočenje pri vedenjskih skrajnostih otrok.</p>	<p>Potrebe</p>	<p>Družina s številnim i izzivi</p>
		<p>Vedenjske izzive razrešuje SD, učne pa izvajalke DSP.</p>	<p>Timska obravnava</p>	<p>SD</p>
<p>B13</p>	<p>Z nenehnim izobraževanjem. Torej ali prijavljena sem v ogromno društev spletnih strani, kjer pridobivam nove informacije o kakšnih novih temah, terminih, načinih(S7). Ogromno sem tudi na teh aktivih zunaj šole. To se prav, ko smo ljubljanska regija, skupaj pogovorimo, če kdo ali pa delimo mnenja, če kdo kaj ve novega, ki deluje, ki je z rešitvijo usmerjeno še bolj pomembno orodje(S2). Drugače pa moram reči. Za magistrski študij sem se odločila iz želje po novem znanju, pa mi ni žal. Zelo dobro me je presenetil v dobri smeri(S7). Socialno delo se mi zdi, da v zadnjih petnajstih, dvajsetih letih se je zelo, zelo spremenilo. Če povem po domače, recimo takrat, ko sem študirala dodiplomski študij, smo nekako bili terapevti, smo reševali probleme, zdaj, v tem času pa socialno delo, našlo nišo v nekem sodelovanju, širše družine, vklapljanje družine in k neki rešitvi usmerjeno ne k terapiji socialno delo. Tako da se mi zdi, da je res.(S3, S11) Zelo mi je hudo, da nas je socialnih delavcev malo v šolskih prostorih(S10), ker se mi zdi, da imamo res tako široko znanje, široko paleto nekkih orodij, s katerimi lahko pomagamo družini ali</p>	<p>Stalno izobraževanje. Sodelovanje z društvi, ki stalni informirajo o novih temah in načinih ravnanj. Vzgib za magistrski študij zaradi želje po novem znanju za prakso.</p>	<p>Ohranjanje ažurnosti sprememb SD</p>	<p>SD</p>
		<p>Aktivi zunaj šole. Delitev mnenj, izmenjava novih uspešnih praks, k rešitvi usmerjenih orodij na timu Ljubljanskih ŠSS.</p>	<p>Timska obravnava SD</p>	<p>SD</p>
		<p>Spremembe socialnega dela v zadnjih 15-20 letih. SD včasih terapevt, ki je reševal probleme. SD danes v sodelovanju širše družine in k rešitvi usmerjenem pristopu, ne k terapiji.</p>	<p>Ovire SD</p>	<p>SD</p>
		<p>K družini usmerjen pristop. K rešitvi usmerjen pristop.</p>	<p>Pristopi SD</p>	<p>SD</p>
		<p>Danes malo SD v šolskem prostoru.</p>	<p>Perspektiva SD v šoli</p>	<p>SD</p>
		<p>SD ima široko znanje, široko paleto orodij, s kateremu lahko pomaga posamezniku ali družini.</p>	<p>Ideal SD</p>	<p>SD</p>

	<i>posamezniku(S9). Si želim, da bi se to spremenilo oziroma.</i>			
B14	Tako, <i>po profilih, ko se pogovarjamo, vidim, da socialnih delavcev skorajda v šolstvu ni(S10). Socialni delavci pač sedijo na mestih bolj na centrih za socialno delo. Kar za moje moje mnenje niti ni ustrezno delovno mesto za tako znanje profila(S11). Mi, moramo delati z ljudmi. Mi znamo delati z ljudmi. Mi znamo iskati rešitve. Znamo usmeriti na pravilno pot posameznika in družino.(S10)</i> Tako da se mi zdi škoda, da ta profil ni bolj zaželen oziroma iskan(S11) in si želim, da bi bil v prihodnosti(S10).	SD v šolstvu skorajda ni. SD mora delati z ljudmi. SD zna delati z ljudmi. SD zna iskati rešitve. SD zna usmeriti posameznika in družino na pravilno pot. SD bi moral biti v večji meri vključen v ŠSS.	Perspektiva SD v šoli v šoli	SD
		SD z znanjem za ravnanje z družinami s številnimi izzivi so na centrih za socialno delo. SD v šoli ni zaželen oziroma iskan poklic.	Ovire SD	SD
B15	Ne vem. Se mi zdi, da je <i>na splošno ne vem. Sama občutim, ko nekdo vpraša po poklicu, ko rečem, da sem socialna delavka. Da smo na nekem slabem glas. Ne vem, morda iz medijev, morda iz kakšnih zgodb, ki so pretresle javnost. Pravzaprav se socialne delavce meče med ljudi v isti koš(S11). Pa temu vendar ni tako. Sama delam s socialno ali pa specialno in pedagoginjo in s psihologom(S2). Poznam profile dela vseh treh. In res na glas povem, da sem hvaležna, da sem socialna delavka. Ker, njihovo znanje ne da je slabše od nas, da se ne bomo narobe razumeli, ampak se mi zdi morda že študijsko usmerjen v ožjo smer. In ne ponuja tistega širokega znanja, kot smo ga mogli osvojiti mi. Socialni delavci smo povezovalni člen vseh profilov. V šolski svetovalni službi sigurno. In jaz si želim, da bi bili kot vedno bolj zaželeni(S10).</i>	Slab glas v družbi glede poklica SD. Mediji s pretresljivimi zgodbami družin s številnimi izzivi in neustreznim sistemom pomoči na SD preslikujejo te deviacije sistema pomoči.	Ovire SD	SD
		SD sodeluje s specialno pedagoginjo in psihologom.	Timska obravnava SD	SD
		SD je s pridobljenim širokim znanjem za ravnanje bolj opremljen od drugih strokovnih profilov. SD je povezovalni člen vseh profilov ŠSS. Potreba bo večji vpetosti SD v ŠSS.	Perspektiva SD v šoli v šoli.	SD
B16	Prvo. Zdaj če me sprašujete <i>po načinu dela. Prvo ob zaznani stiski ali pa ob povedani stiski, odvisno iz katerega konca, pač informacija prileti, je interventni pogovor s posameznikom. Ki ga izvedemo mi, socialni delavec.. Vedno torej pustim delo. Pride do mene informacija. Vstanem od svojega dela, grem po otroka in rešim zadevo, jo tipam. Glede na pogovor razberem, a je potrebno opraviti razgovor še s kakšnim od sošolcev ali pa s kakšnim učiteljem. Odvisno kakšna zadeva je in koliko je terjala akterjev v v tem, dejanju. Naslednja stopnja je potem odločitev. Moja</i>	SD ob zaznani/povedani stiski izvede interventni pogovor s posameznikom. SD preneha z dosedanjim delom, da izvede interventni pogovor. Pogovor z otrokom s številnimi izzivi poteka sprva (1)individualno, kasneje po potrebi (2) s prisotnostjo sošolca in/ali učitelja, od zahteve stiske se razširi na (3) pogovor s starši. Najpogosteje se številne zadeve razrešijo v šoli.	Oblike in metode dela SD	SD

	<i>odločitev ali sodelovanje razširim na povabilo staršev. Odvisno od teže, od zahteve, od dogovora z otrokom, od stiske, ki je, ki je bila, se potem razširimo na starše, pol pa vidimo naprej, odvisno od težave. V največji meri gre za stvari, ki se rešijo v šoli marsikatero zadevo(S1). Ni potrebno sploh razglabljati, s kakšnimi zunanjimi institucijami, so pa primeri, ki pa terjajo urgentno stanje in in takojšnje reakcije(Š3). Tako da, socialni delavci smo tisto res prvi. Prvi člen ob stiski pa na dalje potem povezovalni člen pri grajenju k rešitev usmerjenih dejanj(S10).</i>	Makro nivo – sodelovanje z zunanjimi institucijami kadar se zahteva takojšnje in urgentno reagiranje.	Mikro in makro nivo ŠSS	ŠSS
		SD je prvi člen ob (prepo)znani stiski. SD je povezovalni člen ŠSS pri grajenju k rešitvi usmerjenih dejanj.	Perspektiva SD v šoli	SD
B17	<i>Tako. Tako kot sem povedala, glede na težavo, ki je, se pa potem sodelovanje razširi v največji meri(S2). S CSD tako, kot sem že prej omenila s policijo(Š3). Kar je pa minus. Pri mojem delu je to, da tudi če mi v eni stiski izpeljemo ali pa sprovedemo neko neko zadevo v širši sliki, nikoli ne dobimo feedbacka oziroma obveščanje teh zavodov nazaj(S11). Torej, jaz sem nekega otroka zaradi nasilja doma predala centrom za socialno delo, hkrati tudi policiji. Nameščeni v krizni dom(Š3). In ne dobivam od nikogar od vpletenih informacij, kaj je s tem otrokom. To je zakonsko določeno. Tako pravijo. Zdaj če dam sama uradno poizvedbo, da me na CSD zanima, kaj se dogaja z otrokom a b ker smo sprovedli to pa to mi potem dajo uradni odgovor. Ampak nismo pa vpeti v mrežo obveščanja ne od sodišč, ne od policije, od CSD jev. In tukaj vidim neko. Nek velik minus, ki me močno ovira pri nadaljnjem delu(S11). Ne. In potem si predstavljajte, Pride čez tri tedne ta otrok nazaj v šolo. In vse, kar zvem, je lahko tako, da vprašam njega. Manj ko je komunikacije in informacij, ki jih ne vem, bi mi bile v dobrobit za nadaljnje sodelovanje s tem otrokom. Tako(S11) In tukaj bi se mogla zakonsko nekaj spremeniti, da bi bila sodišča dolžna šolo ali pa CSD in policija šolo obveščati o postopku, ki ga je šola začela. (S9)</i>	SD glede na naravo problema razširi sodelovanje.	Timska obravnava SD	SD
		Makro nivo - sodelovanje s CSD, policijo, kriznim domom.	Mikro in makro nivo ŠSS	ŠSS
		Ob sodelovanju z zunanjimi institucijami ŠSS ne prejme povratne informacije. Zakonodaja omejuje sodelovanje institucij v dobrobit otroka s številnimi izzivi. Poizvedba omogoča SD uradno suhoparno povratno informacijo glede obravnavanega otroka s številnimi izzivi. SD ne prejme potrebnih informacij od zunanjih institucij glede otroka za nadaljnje delo z njim v šoli. Otrok s številnimi izzivi je vir informacij za SD, kaj delajo zunanje institucije.	Ovire SD	SD
		Zunanje institucije SD opremijo z informacijami glede obravnavanega otroka s številnimi izzivi.	Ideal SD	SD
B18	<i>Ja ampak je enosmerna.(S11) Mi predamo vse. Pozvane smo za pisanje poročil. Eno in isto poročilo s treh različnih koncev(S1). Nismo pa v bistvu informirani nazaj. Kaj smo pravzaprav sploh začeli. In to je velika težava za naše delovanje. Ne v</i>	Enosmerna komunikacija pri sodelovanju z zunanjimi institucijami prinaša zamik ustrezne pomoči za otroka. SD brez informacij o odzivanju staršev z zunanjimi institucijami.	Ovire SD	SD

	<p>dobrobit, pač pa v nasprotno, v zavlačevanje(S11). Ker če bi jaz vedela, da neki stvar stoji ali pa na kateri točki je, bi morda lahko s kom skupaj neko stvar pohitrila(S9), tako pa sploh ne vem, kje stvar je. Naj začnem eno stvar pošljem otroka.(S11) Ne vem. Na Rakitno(Š3) z motnje hranjenja(S6) spet nič ne vem. Ne koliko časa je tam. Ne kakšne ima načine zdravljenja. Ne kako so se starši odzvali ali sploh sodelujejo v fazi zdravljenja ali ne? In potem dobiš čez mesec dni otroka nazaj pa spet nimaš informacij.(S11) Tukaj je res, če želimo biti neka povezana skupina, pa da smo mi v šolski svetovalni službi pomemben in povezovalen člen bi mogla delat tudi ta komunikacija nemoteno(S10).</p>	Pisanje poročil.	Oblike in metode dela SD	SD
		Rakitna.	Mikro in makro nivo ŠSS	ŠSS
		Motnje hranjenja.	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD
		SD prejme vse informacije glede otroka od zunanjih institucij. Informiranost SD s strani zunanjih institucij glede otroka bi pohitrilo udejanjanje ustrezne pomoči zanj.	Ideal SD	SD
		SD je pomemben povezovalni člen ŠSS. Komunikacijske spretnosti SD.	Perspektiva SD v šoli.	SD
B19	<p>Jaz sama recimo zelo veliko migam v tej smeri, da sama sebe izobražujem, pa opolnomočim.(S7) So pa najbrž tudi ljudje, ki obtičijo na stolu(S11). Mogoče bi tukaj mogel biti s strani vodstva ali pa pač ministrstva ne vem samo tako zapovedano dva izobraževanja na šolsko leto, nujno na temo, v katero, s katere, v kateri delaš(S9). Ker če ne človek potem malo pozabi, mal zaspi. Morda je kakšna bolniška, vmes pa se leto obrne in obtičiš v informacijah. V starih informacijah, ki so se morda že spremenile, tako da mogoče neki obveznega ane. Ne na presojo, ali bi ali ne bi pač moraš. Da ohranjaš korak z delom, ki ga opravljaš s poklicem, ki ga ukvarjaš(S11).</p>	Udeleževanje izobraževanj, ki opolnomočujejo SD pri delu.	Ohranjanje ažurnosti sprememb SD	SD
		Zakon ne zapoveduje obveznega dodatnega izobraževanja, kar v individualnem življenjskem poteku SD zmanjšuje kvaliteto znanja in ravnanj.	Ovire SD	SD
		Ministrstvo ali vodstvo SD napoti na vsaj dve izobraževanju letno.	Ideal SD	SD
B20	<p>To je delo z družino. Delo z družino se je pri meni izkazalo za nekaj, kar nismo poznali, kar smo pozabili, ampak kar je veliko bolj rešljivo kot delo s posameznikom. O problemih je treba govoriti. Probleme je treba dat na mizo, se z njimi soočate, jih opolnomočiti in jim pokazati pot za naprej s podporo drugih v sodelovanju z drugimi za boljšo rešitev. Tako da delo z družino je meni izziv(S3, S5). Mislim, da ga tudi zelo uspešno predajam na kolegice, ki so bile še mogoče večje stare šole sodelovanja, samo s posameznikom, pa vidijo, da je to resen način, ki je, dobrodošel zaželen. Tako da jaz mislim, da ta del bi se moral bolj razvijati. Seveda pa še enkrat poudarjam v sodelovanju z informiranjem vseh akterjev(S2).</p>	Delo z družino uspešnejše od dela s posameznikom. (1)Opredelitev definicije problema, (2)soočanje z njim, (3) opolnomočenje posameznika in njegovo družino. Sodelovanje je pot do želene rešitve.	Pristopi SD	SD
		Delo z družino.	Izzivi SD	SD
		SD sodobne tehnike in pristope SD predaja znotraj tima ŠSS. Informacije o otroku s številnimi izzivi krožijo med vsemi udeleženi.	Timska obravnava SD	SD
		Sodelovanje z zunanjimi institucijami neustrezno zaradi premalo sodelovanja iz naslova informiranja.	Ovire SD	SD

	<i>Tukaj predvsem mislim na zunanje zunanje institucije, s katerimi smo pravzaprav dolžni sodelovati. A hkrati smo pozabili.(S11)</i>			
B21	<i>Jaz sem srečna v šoli, da imamo tako, kot imamo. Naša podpora je res krasna(S10). Mogoče si želim tako glede na normative, ki so. Koliko svetovalnih delavcev lahko na neki šoli si želim, da bi bil profil socialnega delavca v svetovalni službi številčnejši(S10), ker potem bi mene razbremenilo morda le delček mojega dela, ki je preobsežno. Za tak delovnik(S11). Zato take težave in stiske, ki jih otroci imajo. Je moja moja paleta nalog in zadolžitvev preširoka(S11). Zato bi si želela širitev kadra, predvsem socialnega delavca, ki ima široko široko paleto znanja, da razbremeni že obstoječe(S9). Kar se pa na ven želim, si pa predvsem želim to, ker sem že dvakrat izrazila, to informiranje.(S4) Včasih se počutim tako kot pozabljene hlače. In to mi ni všeč, da pri tako odgovornem delu, kot ga opravljam. Mogoče ena duša otroka visi na mojih odločitvah, mojih dejanjih. Nimam vseh informacij, kaj se z njim dogaja(S11). To povezanost. Vseh institucij med seboj zakonska zakonska povezanost.(S4)</i>	SD, ŠSS in vodstvo uspešno sodelujejo. Večja vpetost SD v šoli je razbremenitev za vse udeležene.	Perspektiva SD v šoli	SD
		Preobsežno delo. Preširoka paleta nalog in zadolžitvev. SD pogosto sama pri odgovornih odločitvah glede otroka, saj zunanje institucije ne sodelujejo.	Ovire SD	SD
		SD ima široko paleto znanja.	Ideal SD	SD
		Glede na normative SS na šoli je potreba po večji vpetosti profila SD. SD deležen več informiranosti s strani zunanjih institucij. Sprememba zakona v smeri, da morajo vse institucije sodelovati in izmenjavati informacije v dobrobit delovanja obravnavanega otroka.	Potrebne spremembe	SD
B22	<i>Absolutno. Sem se spomnila recimo, midve bova zdajle zaključile in me čaka papirologija(S1), Papirologije je preveč. Ogromno preveč. Za vsako stvar mora biti vsaj viden. Terjano na treh različnih koncih vse preveč zakomplicirano. Primer odločbe o usmeritvi otroka(S1, S11), ko oddajaš na zavod za šolstvo(Š3). Ne vem. Sprintaš 12 strani tistega papirja, ali koliko(S11), da ne bom krivice delala, ampak kot tega pomembni za šolsko svetovalno delo sta dva(S4). A je treba. Pravzaprav tolik nekaterih zahtev imeti po papirjih. Vendarle smo ljudje, ki opravljamo socialno delo in bi lahko veliko več časa za reševanje situacij s pogovori, z dejanji, ne pa s pisanjem raznih zapisnikov, poročil. Pa smo pozvani zato, za ono pa se starš nekaj pritoži, pa se učitelji nekaj pritožijo in moriš čisto vse napisati(S4, S11). In polovica mojega delovnika. Namesto ukvarjanja z otroki je pisanje dokumentacije(S11).</i>	Pisanje poročil v kontekstu Usmerjanja za pridobitev odločbe.	Oblike in metode dela SD	SD
		Zahteve pisanja preobširnih poročil (12 strani) jemljejo dragocen čas za pogovore z otroki.	Ovire SD	SD
		Makro nivo – sodelovanje z zavodom za šolstvo.	Mikro in makro nivo ŠSS	ŠSS
		Pisanje poročil v manjšem obsegu na kratek in jednat način (2 strani). Več časa za reševanje situacij s pogovori. Za vse pritožbe staršev in učiteljev mora SD snovati zapisnik. Namesto pisanja poročil več ukvarjanja z otroki.	Potrebne spremembe	SD

B23	<p><i>Ideal socialnega delavca je delo z ljudmi. Sprejeto ovrednoteno, upoštevano. Manj obremenjeno s papirji. In več časa za delo z ljudmi s posameznikom(S9), kar pomeni seveda več kadra šole, da bomo mi lahko to vse sporcesirale(S4). Ker delo je krasno, delo svetovalnega delavca v profilu, ki ga imam jaz, je čudovito(S10). Pa seveda ne morem mimo malo boljše plače, ker plačo pa imamo mizerno, žal smo res zelo, zelo slabo cenjeni za delo, ki ga opravljam(S4).</i></p>	<p>Ideal SD je delo z ljudmi. SD spoštovan in ovrednoten poklic. Delo SD manj obremenjeno s papirji in več dela s posameznikom.</p>	Ideal SD	SD
		<p>Delo SD znotraj ŠSS je krasno in čudovito.</p>	Perspektiva SD v šoli	SD
		<p>Več zaposlovanja SD v šoli. Boljše plače SD. Potreba po večji cenjenosti poklica SD.</p>	Potrebne spremembe	SD
B24	<p>Popolnoma vsa področja opolnomočuje socialni delavec(S6). Mislim, da socialni delavci seveda, ko bodo tudi družine ozavestile, da socialni delavci nismo nekaj slabega, ampak da smo lahko dobri, pomagajoči faktor, da jim lahko pomagamo na popolnoma vseh področjih(S4). Pri vzgajanju otrok, pri odraščanju otrok, pri svetovanju v organizaciji, pri usmeritvah, kam po kakšno pomoč pri usmeritvah, kje se kaj lahko dobi. Do samo tretjega ušesa, da poslušamo, če rabijo samo poslušalca do ne vem(S6). Mislim, da res ni področja, kjer socialni delavec ne bi mogel biti uspešen(S9). Če je to tisto, kar ste me pravzaprav vprašala.</p>	<p>SD opolnomočuje vsa življenjska področja: vzgoja, odraščanje, svetovanje pri organizaciji, usmeritvah do ustrezne oblike pomoči, poslušanje</p>	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD
		<p>Družine je potrebno informirati, da je SD pomagajoči faktor na vseh področjih življenja.</p>	Potrebne spremembe	SD
		<p>SD je uspešen na vseh področjih dajanja pomoči.</p>	Ideal SD	SD
B25	<p>Uh, se mi zdi, da osnovna šola je pa neko prelomno obdobje, sploh vstop v osnovno šolo. <i>Da se pač otroka spremlja(S3). Ne govorimo o zlati sredini. Zlata sredina otrok vedno ostane neopažena. To so pridni in nič moteči otroci(S11). Potem imamo pa na dveh poljih otroke, ki nas pa, ki pa potrebujejo našo zaznambo, bodisi to tisti tihi tihe vode, bodisi tisti malo bolj izstopajoči v vedenjskem smislu. Brez socialnega delavca ali pa brez intervencije socialnega delavca pri otrokih tistega levega in desnega pola(S6), ki potrebujejo oko za obravnavo(S3). Si ne znam predstavljati, kaj bi se lahko s takim otrokom zgodilo ali s starši. Iz izhajajoče stiske(S6). Mi moramo tam biti, ko zaznamo en val, preden pride cunami. Mi smo tam poklicani za to, da to prepoznamo in da ukrepamo, da spremljamo, da povezujemo in da ustvarjamo rešitve. Če ta vlak zamudimo(S3), to se pravi razlike v vedenju na razredni stopnji in potem</i></p>	<p>Spremljanje otroka. Imeti oko za prepoznavo otroka s številnimi izzivi. Biti na razpolago, tukaj in zdaj. Biti tam ob zaznavi »vala preden pride cunami«. Prepoznavna, ukrepanje, povezovanje in ustvarjanje rešitev. Reševanje problemov v sami zasnovi.</p>	Pristopi SD	SD
		<p>Zlata sredina otrok ostane neopaženih (pridni in nemoteči otroci).</p>	Ovire SD	SD
		<p>Tihi otroci, vedenjske problematike. Intervencije po potrebi. Alkohol. Vlomi. Pretepi. Razbijanje. Neustrezna dejanja.</p>	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD

	<p>velike spremembe najstnikov na predmetni stopnji, kjer so že tudi prisotne druge težave bodisi alkohol, razbijanje, lumparije, vlomi, pretepi(S6). Moramo reševati v kali, ker te zadeve te stiske se tako stopnjujejo in za otroka, ki je v procesu pomoči in za družino, ki je prav vpeta v to, kot da bi sama imela težave, pa je nemočna, neveščica. Toda mi smo nujni, nujni povezovalni člen pri iskanju rešitev pri pomoči za čas celotne osnovne šole(S10) .</p>	SD nujen povezovalni člen pri iskanju rešitev pomoči za čas osnovne šole.	Perspektiva SD v šoli	SD
B26	<p>Tudi se. Tudi se dotikamo področja družin s številnimi izzivi(S6), vendar pa glede na mojo šolo. Številčnost DSP izvajalk pokrivajo večinoma one same svojega dotičnega otroka, ki ga imajo celo šolsko leto. Se pa zgodi, da gre ena od teh, DSP izvajalk na daljšo bolniško in v tistem poleg vse palete naših del prevzamemo še učno pomoč(S2). Načeloma pa veste, enostavno ne zmoreš. Enostavno nimaš časa. Ker je preveč nalog in opisov nalog, ki naj bi jih socialni delavec, svetovalni delavec v šoli opravil. Dan ima 8 ur delovni dan in nemalokrat je prekratek(S11). En pogovor z otrokom. Tak interventen vzame tudi štiri ure na dan(S1), ki se najbrž ni zaključil, ampak se bo nadaljeval v še naslednje dni. In vse ostalo stoji. In stoji zahteva po tem poročilu in po tej papirologiji zahteva po po tej informaciji. Starši, pa tudi ko so v stiski, se obrnejo nate in imaš 15 neodgovorjenih klicev, ja koliko imam potem jaz delavnika 20 ur. Pa bi mogoče lahko rekla, dones sem vse naredila. Nič me ne čaka za jutri (S11). Tako da profil naših del, bi se mogel tudi ali zmanjšati ali pa porazdeliti z večjim številom socialnih delavcev v šolstvu, kjer je ogromno del in nalog mene socialnega delavca, ki pa jih ne morem predati specialnemu pedagogu ali pa socialnemu pedagogu, niti psihologu(S4). Oni imajo dodatno učno pomoč in so po normi polni po urah ne morejo prevzemati še mojega dela(S11).</p>	Družine s številnimi izzivi.	Področja dajanja pomoči in podpore SD	SD
		Interventni pogovor z otrokom traja tudi do 4 ure.	Oblike in metode dela SD	SD
		Timsko sodelovanje SD z DSP izvajalkami – za čas bolezni SD prevzame njihovo delo.	Timska obravnava SD	SD
		Premalo časa. Preveč opisov nalog za en delovnik. Neopravljene obveznosti se prenašajo v naslednji dan, Preveč papirologije. Nemoč SD, ki je preobremenjen	Ovire SD	SD
	Zmanjšanje obsega delovnih nalog oziroma povečanje SD v šoli. Vsebina SD je specifična in je nemoč predati drugim strokovnim profilom.	Potrebne spremembe	SD	
B27	<p>Najhujše je, ker morda ne narediš stvari, ki bi morale biti narejena. Danes jo ne narediš danes, ampak jo narediš jutri.(S11) Sama imam srečo, da imam kolegico, tako da si res ogromno pogovarjava, razdeliva dela,</p>	Časovni zamiki opravljene delovnih nalog zaradi preobremenjenosti. Delo se odnaša domov.	Ovire SD	SD

	<i>v kolikor jaz ne zmorem, morda prevzame ona in obratno. Pokrivava tudi stvari in se dopolnjujeva, da so pravične(S1), da so tudi otrokom na razpolago(S1). Saj veste, kako je morda. Nekomu jaz ne sedem, pa gre raje k drugemu. Morda je obratno. Enako je pri zaposlenih pri kolegih. Enim paše belo, drugim paše črno ne. Ampak. Saj pravim marsikatero delo neseš domov. Če ne fizično, jo neseš v glavi študiraš, ali sem vse naredil ali mogoče lahko naredil še kaj , kaj drugače(S11). To je delo, ki se nikoli ne konča.(S10)</i>	Medsebojna pomoč znotraj ŠSS, pravična razdelitev dela, dopolnjevanje. Biti otrokom ves čas na razpolago.	Oblike in metode dela SD	SD
		SD je delo, ki se nikoli ne konča.	Perspektiva SD v šoli	SD
B28	<i>Jaz mislim, da perspektive socialnega delavca z vidika socialnega delavca je krasna. Je dobro(S10). Se pa bojim, da perspektive socialnega delavca v osnovni šoli niti ni. V zadnjih letih, če smo. Če gledamo dvajset, trideset let nazaj, je bilo v vsaki šoli ena socialna delavka. Danes lahko na prste ene roke preštejemo v kolikih osnovnih šolah je profil socialnega delavca(S4).</i>	Perspektiva SD je krasna.	Perspektiva SD v šoli	SD
		Pred 20-30 leti je bil v vsaki osnovni šoli SD. Več vpetosti SD v osnovne šole.	Potrebne spremembe	SD
B29	<i>Ne vem, ali je to. Zakaj je profil nekega drugega? Ne vemo, lahko poimenujemo ali ne za šolsko statistiko boljše kot socialni delavec. Ni mi jasno, kaj lahko on več dela ali pa drugače dela.(S11) Jaz sama imam priložnosti videti vse tri dela. Jaz sem srečna, da sem socialna delavka, ker nikoli ne bi delala tistega dela, ki mi je pre monotono. Ne, mi smo zdresirani tako, da migamo, da širimo lovke kot hobotnice.(S10) Učna pomoč, recimo, ne bi me zadovoljila. Kar se tiče profesionalnosti, premalo bi mi bilo, pa nas hkrati nihče noče(S11). In če se ne bo nič spremenilo, v globali, da je poklic socialnega delavca dober. Da se bo mnenje ljudi spremenilo, da se bo mnenje ravnateljev spremenilo, da smo v dobrobit šoli. Je treba ovrednotiti socialnega delavca in ga tudi plačati ustrezno(S4). Ker če ljudje vejo za kakšen denar mi delamo, si mislijo o ljubi bog res meni to tako ponižujoče.(S11) Tako da mislim, da je perspektiva socialnega delavca v osnovni šoli slaba, razen ko se bo. Ko se bo ta poklic ovrednotil(S10).</i>	Na mesto SD se zaposluje druge strokovne profile, ki ne nadomestijo profesionalnosti dela SD, ki je specifično. Premalo zaposlovanja SD v šole. Plačilo, ki ga prejme SD je ponižujoče.	Ovire SD	SD
		SD je prekrasen poklic. SD je neprestano v akciji in mreži znotraj procesa pomoči- »širi lovke kot hobotnica«. Z ovrednotenjem poklica SD ima perspektivo.	Perspektiva SD v šoli	SD
		Potrebne spremembe globalnega ovrednotenja poklica. Potrebne spremembe mnenja ravnateljev do poklica SD. Poklic SD ustrezno plačati.	Potrebne spremembe	SD

B30	Ja, a veste, s tem, ko prižgete televizijo, Kaj slišite o socialnem delavcu ane ? Same slabe stvari. Nikoli pa tudi v medijih ne pride do kake pohvale nekega socialnega delavca, ki je rešil tega, pa tega pa to pa to, pa tega otroka. Se pravi nagrado, pohvalo dobi policist, ki je skočil v mrzlo reko. Kritiko dobi socialna delavka, ki je izvlekla pričujočega otroka. Dobra socialna delavka pa nikoli ne dobi pohvale(S11) in socialno delo bo zdravstvu samo z opolnomočenjem ljudstva se prav celotne populacije da naš poklic ni slab, pač pa je vreden. In pa tudi cenjene ravnateljke vodstev. Se pravi na ministrstvu, da bodo rekli socialni delavci, je pa profil, ki res lahko veliko naredi, veliko pobere veliko reši ane. Ampak ne more to narediti en človek. Potem pri taki paleti nalog in obveznosti rabiš dva(S4)..	Splošno družbeno mnenje obsoja in ne spoštuje poklic SD. Mediji omadežujejo poklic SD.	Ovire SD	SD
		Potrebno ovrednotenje SD v zdravstvu. Potrebne spremembe paradigme v družbi, potrebno opolnomočiti družbo glede vrednosti SD, kar bo vplivalo na cenjenost poklica v prihodnosti. Spremembe stališč in znanja vodstva, ravnateljev glede SD.	Potrebne spremembe	SD
B31	Jaz bi mogoče rekla, da je to ena najlepših služb, ki jo lahko človek opravlja(S10), v kolikor je neka socialna duša.(S9) Pa vendar bom rekla tako. V kolikor res ne bi ljubila dela, ki ga opravljam, ga najbrž ne bi delala(S9). Prvič zato, ker sem grozno obremenjena in drugič, ker skoraj da s plačo ne pridem čez mesec.(S4) To lahko povem. Sem pa ponosna, da sem socialna delavka, sploh v osnovni šoli(S10) in želela bi si, da bi bil poklic bolj cenjen, bolj ovrednoten in še dolgo živeti v osnovnih šolah, ker je nujno potreben.(S4)	SD je najboljši poklic, ki ga človek lahko opravlja. SD je ponosno delo.	Perspektiva SD v šoli	SD
		SD je socialen človek. SD obožuje svoj poklic.	Ideal SD	SD
		Preobremenjenost. Prenizko plačilo.	Ovire SD	SD
		Poklic SD bolj cenjen. Poklic SD finančno bolj ovrednoten. Poklic SD več prisoten v šoli.	Potrebne spremembe SD	SD
B32	Študij je fantastičen, študij odličen in kot posamezniku je ogromno dal veliko več, kot bi mi lahko vzel. Se prav s prihodom na fakulteto, s predavanji, se pravi časa.(S7) Ampak. Mogoče bi mogli prideti bodočim študentom nasproti. Ne vem. Nekaterim je težava to plačati. Gre za samo in striktno za izredni študij in je potrebno plačilo. Drugič, morda kakšne stvari. Da ne bi bile tako obsežne. Zares izhajam iz tega, kar sem študirala in videla, kje so manjkoti, ampak da bi sploh privabil študente. Pa mogoče z največ reklame, z malo več vpoklica, z malo več kakšnih bonusov. Kaj dobiš s povezovanjem s šolami, kje bi zaposlitev lahko direktno po zaključeni šoli dobili? Pogodbe z ministrstvom, kjer bi opravljali	Študij Socialnega dela z družino.	Ohranjanje ažurnosti sprememb SD	SD
		Da bi bil Študij Socialnega dela z družino brezplačen, iz slednjega dostopnejši vsem SD. Zmanjšanje obsega študija Socialnega dela z družino bi privabil nove študente, nove SD. Zaradi nepredvidljivosti zaposlitve potreben premik - povezovanje fakultete z direktnimi zaposlitvami oziroma, ideja, da kjer se opravlja praksa sledi tudi zaposlitev. Fakulteta Socialnega dela se bolj promovirati,	Potrebne spremembe	SD

	<p><i>prakso, pa bi jih morebiti čakala tudi služba. Da bi bilo malo bolj motivacijsko za študente same. Kaj ti nuca konec koncev diploma, po magisterij pa nimaš zaposlitve, pa greš za tekoči trak ali pa greš jaz ne vem kam se zdaj se hodi če ne dobijo študenti službe, za šank. V podjetja s profilom, ki je nujno potreben v šolstvu. Žalostno. Škoda. Mislím, da bi morale fakultete v povezavi s šolami, ker so oboji javni zavodi narediti nekaj. Sklep, da študenta iz prakse vzamejo tudi v začetno službo. Tako se tudi študent nebi bal študija. Za nepredvidljivo zaposljivostjo. In še kaj. To je to. Upam, da sem vam jaz pomagala pri vašem intervjuju. In se tudi zahvaljujem(S4). Če bi pa še kar koli bilo...</i></p>	<p>morebiti z bonusi in doprinosom družbi. SD potrebno vnovič umestiti na delovna mesta, ki jim ustreza.</p>		
B33	<p>Prihajam iz osrednje Slovenije, sem pa na voljo preko maila.</p>	<p>Osrednja Slovenija.</p>	<p>Področja dajanja pomoči in podpore</p>	<p>SD</p>

### Priloga 3. Transkripcija intervjuja.

A: Dela dela. Lepo pozdravljeni. Pozdravljeni! Zahvaljujem se, da ste se odzvali na mojo prošnjo po intervjuju.

Tako da če ste pripravljeni, bi kar začeli. Torej. Koliko časa delate na področju svetovalnega dela v osnovni šoli?

B: V tej službi, torej kot svetovalna delavka, v osnovni šoli sem preko dvajset let.

A: Mi lahko poveste še vaše podatke, se pravi vaša starost, to bo tudi potrebno predložiti.

B: Stara sem 47 let. Izobrazba. Po izobrazbi sem diplomirana socialna delavka zaključujem pa magistrski študij socialnega dela z družino.

A: Lepa hvala. Mi lahko poveste, kateri strokovni profili sestavljajo šolsko svetovalno službo na vaši šoli.

B: Torej na naši osnovni šoli je področje šolske svetovalne službe kar precej široko in obsežno, tako da nas. Trenutno je v šolski svetovalni službi osem. Od tega sva dve v profilu socialne delavke. Nekaj je socialnih pedagogov, dve specialni pedagoginji. Zadnji profil, ki se nam je pridružil za okrepitev, pa je psiholog. Mislim, da imamo sicer zajete vse kadre. Pa vendar vsak opravlja svoje specifično delo predvsem na področju dodatne strokovne pomoči. Specialni socialni pedagogi, medtem ko s kolegico, ki sta socialni delavki kot prav šolski svetovalni delavki pripravljava malo širše delo kot ostali.

A: Na nek način ste mi že deloma odgovorili na naslednje vprašanje. Se pravi, kako je v vaši ustanovi organizirana svetovalna služba?

B: Aha, pa sem res morda malce namignila. Torej, šolsko svetovalno službo načeloma pokrivava v širši sliki dve svetovalni delavki in obe sva socialni delavki. Ostali kader svetovalne službe, torej DSP izvajalke pa delajo pod profilom socialne in specialne pedagoginje. Psiholog je na drugi strani večinoma namenjen pogovorom z otrokom z otroki. Testiranje učencev, tako učno šibkih kot nadarjenih. Ampak. Če lahko izrazim svoje mnenje. Glede na to, da imam priliko videti vse profile šolske svetovalne službe, sem zelo hvaležna, da sem po izobrazbi socialna delavka, kajti v profilu oziroma v nalogah svojih del vidim prednost v smislu širine mojega znanja. Ne da bi kakorkoli omejevala, sosednje ali pa sorodne poklice. Pa vendar se mi zdi, da socialno delo je res tako široko, da lahko pokriva vse komunikacije tako z učenci, otroki tudi z družino. Tukaj se mi zdi, da v današnjem času manjka poudarek na delu oziroma sodelovanju z družino. In tukaj se mi zdi, da smo socialni delavci, morda malce na boljšem po izobraževanju in po profilu, ker imamo ta uvid v širše delovanje, s katerim lahko pomagamo posamezniku.

A: Mi lahko poveste, katere različne oblike in metode dela so pa vam zaupane še bolj podrobno, kot ste mi že opredelili.

B: Ogromno. Glede na moj profil dela v šolski svetovalni službi res pokrivamo ogromen spekter naših nalog. To je od ugotavljanja, svetovanja, spremljanja psiholoških težav, socialnih težav, stisk posameznikov, tudi družini vedno več ali pa pač skupini do sprejemanja šolskih novincev, odkrivanja nadarjenih učencev, koordinacije z vsemi učitelji, učenci, starši. Potem delo z otroki s posebnimi potrebami, ki mimogrede vsakoletno njihovo število zelo zelo narašča tudi s številom odločb v šoli. Potem so tudi v našem prostoru se pravi delo s tujci, z Romi in zdaj tudi z učenci, ki smo jih sprejeli iz Ukrajine. Nadarjenost sem že povedala, potem sem tudi koordinatorka za karierno orientacijo oziroma delo z devetimi učenci devetih razredov, kjer jih spremljamo in usmerjamo v vstop v srednjo šolo. Ukvarjam se tudi z ekonomskimi in socialnimi stiskami, podporami. Družini. Seveda tukaj ne moremo ničesar tega delati brez programa e-asistent tako da tukaj je tudi podpora in upravljanje s tem programom. Potem pride tudi čas NPZjev, kjer tudi šolska svetovalna služba prevzame večino oziroma del tega. Pri svojem delu se nikakor ne moremo izogniti sodelovanju z zunanjimi institucijami. Včasih v enkratnem obsegu, največkrat pa v kontinuiranem dlje trajajočem odnosu s podporo posamezniku ali družini.

A: Mi lahko poveste kaj več? S katerimi konkretno?

B: Največ sodelujemo z centrom za socialno delo, našim okoliškim tudi s policijo. S Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše. Potem tudi odvisno od specifike. Sodelovali smo tudi z Mladinskim zdraviliščem Rakitna. V kolikor je bila potreba po sodelovanju z neko deklico, ki je imela prehranske težave, potem v ambulanto za avtizem, za motnje hranjenja vedno več. To pa moram poudariti z društvom Logout. Ker imamo pa ogromne težave z prekomerno uporabo zaslonov, tako da z njimi aktivno sodelujemo, sodelujemo tudi na področju, da jih zaprosimo za kakšno predavanje, za naše otroke, enako za višjo stopnjo z DrogArt om. Ker imamo težave v porastu, predvsem z elektronskimi cigaretami oziroma aparati, pa tudi s poskusi že kakšnih lahkih mamil ali pa drog. In pa veliko sodelujemo tudi sama sem se povezala z kriminalističnimi oddelkom Ljubljane, kjer vsako leto za 6. Razrede. Začeli smo, s sedmimi pa smo videli, da je treba že po šestem. Pripravijo predavanje o vseh vrstah nasilji s poudarkom na spletnem. To je eden izmed bolj grobih opisov sodelovanja z zunanjimi institucijami. Seveda se pa pri vsaki težavi ali stiski pokaže potreba po drugi novi ali pa bolj ustrezni.

A: Mi lahko poveste, kako pa znotraj vašega dela poteka timska obravnava? Prej ste navedli kar nekaj profilov, s katerimi znotraj šolske svetovalne službe sodelujete. Kako poteka timska obravnava pa kolikšni meri je prisotna?

B: Tako, jaz bom rekla, da imamo mi zelo veliko srečo. Namreč, ukoreninila se je praksa v tedenskih sestankov vsako sredo, prvo šolsko uro, se celoten kolektiv šolske svetovalne službe dobi in predebatiramo vse tedenske, akutne ali pa kakšne kritične zadeve, kakšne nove informacije, kakšne nove in nove stiske ali pa zaznambe z strani učiteljev, DSP izvajalcev. Kakorkoli, v glavnem smo na tedenski ravni srečanja našega aktiva, katerega podkrepujemo tudi s približno na dva meseca z aktivom ljubljanske regije. S šolskimi svetovalnimi delavkami tako, da se dobimo tudi na takih super vizijah. Tako da komunikacija je redna in zelo poglobljena, tako da.

A: Smem še glede timske obravnave vprašati, v kolikšni meri je pa vodstvo vso udeleženo v timske obravnave?

B: Po potrebi, po potrebi. Kadar pride do stvari, katera pač ali preseže naše možnosti ukrepanja, se vodstvo vedno nemudoma odzove in skupaj poiščemo najboljšo možno rešitev. Tako da podpora vodstva pri nas je zelo pomembna in tudi zelo aktivna. Je pa res, da z vsakodnevnimi stvarmi vodstva pač ne obremenjujemo v smislu, kar lahko sami rešimo, rešujemo sproti.

A: Kaj pa timska obravnava v kontekstu družine? Dela posamezni strokovni delavec. Individualno delo v odnosu do dotične družine ali delujete timsko? Če bi lahko kaj več-

B: Čisto odvisno od primera. Kolikor se rešuje, ne vem, bom dala primer. Učne težave jo rešuje ponavadi DSP izvajalka in je načeloma uspešna z vsakim posameznikom posebej.

V kolikor je zaznana kakršnakoli bolj pereča zadeva, recimo, da je bilo prisotno nasilje ali kakšne druge stiske otroka, ki se kaže v šolskem prostoru. DSP izvajalka zaprosi za sodelovanje tudi mene oziroma drugo kolegico, ki sva socialni delavki. S tem razširi oko. Ker je morda tukaj potrebna dodatna intervencija, se s tem razširi v sodelovanje z zunanjimi institucijami, institucijami ali pa morda z vodstvom, odvisno od problema, od teže problema in seveda od zakonskih časovnih okvirjev. Kako in kdaj moramo, odreagirat.

A: S kakšnimi izzivi se pa srečujete v vlogi socialnega delavca pri svojem delu? Prej ste mi opredelili vaše vloge in naloge? Ja, kaj pa izzivi

B: Meni osebno je izziv. Moj osebni. Probam. Poskušam rešiti vsak problem, če sem le lahko uspešna. Mi je pa izziv. Bom tako rekla. Zelo lahko je reševati probleme z otrokom samim. V današnjem času, v modernem času se stvari zapletajo v sodelovanju s starši. In izziv mi je recimo neko družino, ki zavije na levo, preusmerit. Pokazati pot na desno, ki je morda bolj ustrezna in pravilna tako, da delo z družino mi je največji izziv, ker nikoli ne veš, ali boš naletel na odobravanje, da bo skupna pot k rešitvi lažja. Ali boš naletel na ovire na bremsanje na zankanje, ki je potem tvoje delo obsežnejše, dalj trajajoče, bolj aktivno, če seveda ne dvigneš rok? Marsikdo, morda bi jih. Mi jih ne. Mi poskušamo rešit še ta tok, akutno ali pa stvar, ki je velik izziv. Tako, da v izziv mi je pravzaprav vsak dan sproti. No, vsaka stiska mi je izziv in vsako razširjeno sodelovanje, ki vplete še več akterjev, je izziv še dodatno in še bolj poseben zahteva več pozornosti.

A: Kaj bi rekli, kakšna je družinska dinamika obravnavanih družin?

B: Pestra. . Pravzaprav skorajda za nobeno družino ne moreš reči, ampak za dve družini, da sta si podobni, da sta si enaki. Dinamika v družinah je različna. Kot svetovalni delavci navzven vidimo iz kakšnega okolja. S kakšne dinamike otrok približno prihaja? Nek oris imamo, preden sploh pridemo v stik z družino. Vidim pa, da je dinamika družin res različna. Če pri nekemu ne vem, pa bom čisto šolsko povedala, je dovoljena ena kepica sladoleda na dan, je pri drugi tri kepice nekaj normalnega. Kar me zelo skrbi v tem času je. To hitenje družin. Večina staršev dolgo časa dela in res se grdo sliši. Ampak res je tako. Otroci rastejo s temi telefoni v rokah in te njihove njihove meje do kam lahko kdaj posežejo, da reče dovolj ali pa da bi imeli omejitve. Tega ni. Tega je malo. In to ful pogrešam. Sama kot mama, ki sem se tega res striktno držim in preseneča me učenec četrtega razreda, ki je na time screnu, ko smo delali test z otroki 11 ur na dan na telefonu. In tukaj se povprašam, kakšna dinamika pa je tukaj družine. Zakaj je temu tako? Zakaj rajši tukaj nečesa drugega? Sprehode skupnih iger? Česar koli. Moj odgovor je, da so drugačne. Mislim dinamike obravnavanih družin. Bom rekla, je individualna.

A: Kaj pa potrebe tovrstnih družin, ki jih imate v obravnavi

B: Enako bom rekla zelo so različne. Skupna jim je, da bi bil otrok bolje. Seveda je želja vsakega starša vsake mame, predvsem, ki tudi malo bolj sodelujejo kot očetje v teh skupnih obravnavah. Da bi se otrok bolje počutil ne glede na stisko ali da noče v šolo ali da ima doma težave. Želja je vedno in povsod enaka. Potrebe so pa različne. Eni rabi samo to, da jih poslušam. Eni rabijo finančno podporo, drugi rabijo podporo, da jim pomagam, da pridejo lažje do kakšne druge storitve, na katero bi čakali, kot sami posamezniki preveč časa. Četrti rabijo samo željo, da pa kdaj potegneš otroka z razreda in se z njim samo pogovarjaš, tako da. Dobro je, da ljudje povedo, kaj rabijo, da je tud lažje, da ne tipamo v temi. Kaj bi bilo potrebno, da se na tisto potem fokusiramo. Je pa res, da majhen odstotek ljudi staršev je pač neodzivnih. Tam žal ne pridemo nikamor ali se ne odzivajo na nobeno povabilo in sodelovanje z nami v dobrobit njihovega otroka.

A: Mi lahko v deležu. Glede na obravnavano količino družin. Kolikšen delež je približno teh staršev, ki so neodzivni,

B: Ni velik bom rekla, da pri masi 500 tih otrok ali pa recimo sodelovanje s tridesetimi družinami, je to ena na ena družina na mesec, če tako rečemo. Ampak a veste, tako bom rekla. Način je lažen. Ne, Se mi zdi, da kljub vsemu kljub temu negativizmu ali pa nedostopnosti staršev, vsekakor z nekim pravim načinom ali pa noto, ki je ravno ta, ki jo socialni delavci imamo. Lahko stremo še tako trd oreh za dobrobit njihovega otroka.

A: Kako bi opredelili, kakšni so vaši pristopi pri delu z družinami, številnimi izzivi?

B: Moram reči, da predvsem kaj se je zgodilo, od kar sem pravzaprav tudi študirala. To magistrsko delo, magistrski študij na Fakulteti za socialno delo. Predvsem smo začeli več sodelovati z družinami in ne več tako s posamezniki. To se mi zdi, da je neka taka tiha revolucija v naši šoli, ki je naredila korak na boljše, da sodelujemo v širšem timu, se povezujemo, se pogovarjamo, delimo mnenja, iščemo skupne rešitve in znotraj tima šolske svetovalne službe in skupaj z družino, kot da tukaj res smo. Mislim, da je ta. Pristop se je izkazal za najbolj dobrega ta trenutek, da res vključimo vse akterje, ki so seveda pripravljene sodelovati. Tako da moj odgovor bi bil sodelovanje s celotno družino. K rešitvi usmerjen pristop.

A: Pa pogledva naprej. Na katerih področjih imate največ izkušenj, dajanja podpore in pomoči?

Se pravi, najpogosteje se odzivate, na katerih področjih potreb družin s številnimi izzivi?

B: Predvsem vzgojna problematika.

A: Mi lahko bolj podrobno opišete.

B: Ja, največ težav je ali pokličejo starši, moj otrok je pa. Ne moremo ga več kontrolirati ali pa ne moremo spraviti v šolo noče se učiti noče zjutraj vstati. Največ teh stisk vedenjskih, ki se odražajo bodisi z zavračanjem, da bi hodili v šolo, bodisi ne vem. Trenutno s kardelnim špricanjem to je tudi problem ali pa pač specifične individualne vzgojne vzgojne problematike, predvsem predvsem pri fantih predmetne stopnje, medtem ko pri dekletih, se pa kažejo številke stiske v smislu povzemanja vzorcev teh prehranjevalnih navad. Ena ima težave z bulimijo recimo in ji sledi druga. In težave teh, kako bi rekla kot , da bi dekleta med sabo tekmovala, kateri bo prej uspelo ali pa bolj vidna. Njihove stiske, s katero se kažejo na ven, tako da vse sorte bom rekla da je, , predvsem pa vedenjske no vedenjske, tiste, ki so učne, ki se že rešujejo, večinoma, da so pa izvajalke same.

A: Kako pa ohranjate to svojo ažurnost sprememb s področja svetovalnega dela? Omenili ste že tudi magistrski študij socialnega dela. Pred tem oziroma v prihodnje. Kakšna je vaša praksa ravnanja.

B: Z nenehnim izobraževanjem. Torej ali prijavljena sem v ogromno društev spletnih strani, kjer pridobivam nove informacije o kakšnih novih temah, terminih, načinih. Ogromno sem tudi na teh aktivih zunaj šole. To se prav, ko smo ljubljanska regija, skupaj pogovorimo, če kdo ali pa delimo mnenja, če kdo kaj ve novega, ki deluje, ki je z rešitvijo usmerjeno še bolj pomembno orodje. Drugač pa moram reči. Za magistrski študij sem se odločila iz želje po novem znanju, pa mi ni žal. Zelo dobro me je presenetil v dobri smeri. Socialno delo se mi zdi, da v zadnjih petnajstih, dvajsetih letih se je zelo, zelo spremenilo. Če povem po domače, recimo takrat, ko sem študirala dodiplomski študij, smo nekako bili terapevti, smo reševali probleme, zdaj, v tem času pa socialno delo, našlo nišo v nekem sodelovanju, širše družine, vklapljanje družine in k neki rešitvi usmerjeno ne k terapiji socialno delo. Tako da se mi zdi, da je res. Zelo mi je hudo, da nas je socialnih delavcev malo v šolskih prostorih, ker se mi zdi, da imamo res tako široko znanje, široko paleto nekkih orodij, s katerimi lahko pomagamo družini ali posamezniku. Si želim, da bi se to spremenilo oziroma.

A: Na podlagi česa pa ste dobili ta občutek, da vas je malo, znotraj teh zunanjih sestankov?

B: Tako, po profilih, ko se pogovarjamo, vidim, da socialnih delavcev skorajda v šolstvu ni. Socialni delavci pač sedijo na mestih bolj na centrih za socialno delo. Kar za moje mnenje niti ni ustrezno delovno mesto za tako znanje profila. Mi, moramo delati z ljudmi. Mi znamo delati z ljudmi. Mi znamo iskati rešitve. Znamo usmeriti na pravilno pot posameznika in družino. Tako da se mi zdi škoda, da ta profil ni bolj zaželen oziroma iskan in si želim, da bi bil v prihodnosti.

A: Kaj pa menite, da botruje k temu, da je profil socialni delavec v manjšini prisoten znotraj šolskega polja?

B: Ne vem. Se mi zdi, da je na splošno ne vem. Sama občutim, ko nekdo vpraša po poklicu, ko rečem, da sem socialna delavka. Da smo na nekem slabem glasu. Ne vem, morda iz medijev, morda iz kakšnih zgodb, ki so pretresle javnost. Pravzaprav se socialne delavce meče med ljudi v isti koš. Pa temu vendar ni tako. Sama delam s socialno ali pa specialno in pedagoginjo in s psihologom. Poznam profile dela vseh treh. In res na glas povem, da sem hvaležna, da sem socialna delavka. Ker, njihovo znanje ne da je slabše od nas, da se ne bomo narobe razumeli, ampak se mi zdi morda že študijsko usmerjen v ožjo smer. In ne ponuja tistega širokega znanja, kot smo ga mogli osvojiti mi. Socialni delavci smo povezovalni člen vseh profilov. V šolski svetovalni službi sigurno. In jaz si želim, da bi bili kot vedno bolj zaželeni.

A: Na kakšne načine pa obravnavate družino na mikro nivoju?

B: Prvo. Zdaj če me sprašujete po načinu dela. Prvo ob zaznani stiski ali pa ob povedani stiski, odvisno iz katerega konca, pač informacija prileti, je interventni pogovor s posameznikom. Ki ga izvedemo mi, socialni delavec.. Vedno torej pustim delo. Pride do mene informacija. Vstanem od svojega dela, grem po otroka in rešim zadevo,

jo tipam. Glede na pogovor razberem, a je potrebno opraviti razgovor še s kakšnim od sošolcev ali pa s kakšnim učiteljem. Odvisno kakšna zadeva je in koliko je terjala akterjev v tem, dejanju. Naslednja stopnja je potem odločitev. Moja odločitev ali sodelovanje razširim na povabilo staršev. Odvisno od teže, od zahteve, od dogovora z otrokom, od stiske, ki je, ki je bila, se potem razširimo na starše, pol pa vidimo naprej, odvisno od težave. V največji meri gre za stvari, ki se rešijo v šoli marsikatere zadeve. Ni potrebno sploh razglablјati, s kakšnimi zunanjimi institucijami, so pa primeri, ki pa terjajo urgentno stanje in takojšnje reakcije. Tako da, socialni delavci smo tisto res prvi. Prvi člen ob stiski pa na dalje potem povezovalni člen pri grajenju kršitev usmerjenih dejanj.

A: Na kakšne načine pa obravnavate družino na makro nivoju, se pravi kasneje od že povedanega?

B: Tako. Tako kot sem povedala, glede na težavo, ki je, se pa potem sodelovanje razširi v največji meri. S CSDjem tako, kot sem že prej omenila s policijo. Kar je pa minus. Pri mojem delu je to, da tudi če mi v eni stiski izpeljemo ali pa sprovedemo neko zadevo v širši sliki, nikoli ne dobimo feedbacka oziroma obveščanje teh zavodov nazaj. Torej, jaz sem nekega otroka zaradi nasilja doma predala centrom za socialno delo, hkrati tudi policiji. Nameščeni v krizni dom. In ne dobivam od nikogar od vpletenih več informacij, kaj je s tem otrokom. To je zakonsko določeno. Tako pravijo. Zdaj če dam sama uradno poizvedbo, da me na CSD zanima, kaj se dogaja z otrokom a b ker smo sprovedli to pa to mi potem dajo uradni odgovor. Ampak nismo pa vpeti v mrežo obveščanja ne od sodišč, ne od policije, od CSD jev. In tukaj vidim neko. Nek velik minus, ki me močno ovira pri nadaljnjem delu. Ne. In potem si predstavljajte, Pride čez tri tedne ta otrok nazaj v šolo. In vse, kar zvem, je lahko tako, da vprašam njega. Manj ko je komunikacije in informacij, ki ne vem, bi mi bile v dobrobit za nadaljnje sodelovanje z tem otrokom. Tako. In tukaj bi se mogla zakonsko nekaj spremeniti, da bi bila sodišča dolžna šolo ali pa CSD in policija šolo obveščati o postopku, ki ga je šola začela.

A: Vse to na nek način. Če se vrnem nazaj na temo, je pa zopet timsko delo timsko obravnava.

B: Ja ampak je enosmerna. Mi predamo vse. Pozvane smo za pisanje poročil. Eno in isto poročilo s treh različnih koncev. Nismo pa v bistvu informirani nazaj. Kaj smo pravzaprav sploh začeli. In to je velika težava za naše delovanje.

A: Menite, da vpliva na sam razplet? Bodisi časovni in v dobrobit otroka?

B: Sigurno. Ne v dobrobit, pač pa v nasprotno, v zavlačevanje. Ker če bi jaz vedela, da neki stvar stoji ali pa na kateri točki je, bi morda lahko s kom skupaj neko stvar pohitrila, tako pa sploh ne vem, kje stvar je. Naj začnem eno stvar pošljem otroka. Ne vem. Na Rakitno z motnje hranjenja spet nič ne vem. Ne koliko časa je tam. Ne kakšne ima načine zdravljenja. Ne kako so se starši odzvali ali sploh sodelujejo v fazi zdravljenja ali ne? In potem dobiš čez mesec dni otroka nazaj pa spet nimaš informacij. Tukaj je res, če želimo biti neka povezana skupina, pa da smo mi v šolski svetovalni službi pomemben in povezovalen člen bi mogla delat tudi ta komunikacija nemoteno.

A: Na katerih področjih svetovalnega dela bi si pa želeli dodatne opore podpore, izobraževanj? Precej njih se že samoiniciativno izobražujete, ste mi opredelili. Ampak kje je pa tista vrzel srčika? Kaj pa menite, si želite? Morda jo okrepiti, da bi se opolnomočili pri svojem delu.

B: Jaz sama recimo zelo veliko migam v tej smeri, da sama sebe izobražujem, pa opolnomočim. So pa najbrž tudi ljudje, ki obtičijo na stolu. Mogoče bi tukaj mogel biti s strani vodstva ali pa pač ministrstva ne vem samo tako zapovedano dva izobraževanja na šolsko leto, nujno na temo, v katero, s katere, v kateri delaš. Ker če ne človek potem malo pozabi, mal zaspi. Morda je kakšna bolniška, vmes pa se leto obrne in obtičiš v informacijah. V starih informacijah, ki so se morda že spremenile, tako da mogoče neki obveznega ane. Ne na presojo, ali bi ali ne bi pač moraš. Da ohranjaš korak z delom, ki ga opravljaš s poklicem, ki ga ukvarjaš.

A: Katera je pa tema, ki se je v trenutku posvečate, da bi okrepili, da bi se podprli? Katero področje je tisto, kar se v zadnjem letu morda se mu najboljše posvetili?

B: To je delo z družino. Delo z družino se je pri meni izkazalo za nekaj, kar nismo poznali, kar smo pozabili, ampak kar je veliko bolj rešljivo kot delo s posameznikom. O problemih je treba govoriti. Probleme je treba dati na mizo, se z njimi soočate, jih opolnomočiti in jim pokazati pot za naprej s podporo drugih v sodelovanju z drugimi za boljše rešitev. Tako da delo z družino je meni izziv. Mislim, da ga tudi zelo uspešno predajam na kolegice, ki so bile še mogoče večje stare šole sodelovanja, samo s posameznikom, pa vidijo, da je to resen način, ki je, dobrodošel zaželen. Tako da jaz mislim, da ta del bi se moral bolj razvijati. Seveda pa še enkrat poudarjam v sodelovanju z informiranjem vseh akterjev. Tukaj predvsem mislim na zunanje institucije, s katerimi smo pravzaprav dolžni sodelovati. A hkrati smo pozabili.

A: Del tega ste mi odgovorili. Pa vendarle, kje vidite potrebne spremembe znotraj procesa pomoči v šolski svetovalni službi? Se pravi v šolsko svetovalno službo? Potrebne spremembe znotraj vaše, kjer delujete in pa na splošno, ko ste dobili lep občutek drugih svetovalnih služb?

B: Jaz sem srečna v šoli, da imamo tako, kot imamo. Naša podpora je res krasna. Mogoče si želim tako glede na normative, ki so. Koliko svetovalnih delavcev lahko na neki šoli si želim, da bi bil profil socialnega delavca v svetovalni službi številčnejši, ker potem bi mene razbremenilo morda le delček mojega dela, ki je preobsežno. Za

tak delovnik. Zato take težave in stiske, ki jih otroci imajo. Je moja moja paleta nalog in zadolžitev preširoka. Zato bi si želela širitev kadra, predvsem socialnega delavca, ki ima široko široko paleto znanja, da razbremeni že obstoječe. Kar se pa na ven želim, si pa predvsem želim to, ker sem že dvakrat izrazila, to informiranje. Včasih se počutim tako kot pozabljene hlače. In to mi ni všeč, da pri tako odgovornem delu, kot ga opravljam. Mogoče ena duša otroka visi na mojih odločitvah, mojih dejanjih. Nimam vseh informacij, kaj se z njim dogaja. To povezanost. Vseh institucij med seboj zakonska zakonska povezanost.

A: Hvala lepa. Bi v zvezi s temi potrebnimi spremembami morda še kaj dodali?

B: Mogoče ja. Absolutno sem se spomnila, recimo tudi midve pa bova zdajle zaključile. Me čaka papirologije, Papirologije je preveč. Ogromno preveč. Za vsako stvar mora biti vsaj viden Tirano na treh različnih koncih vse preveč zakomplicirano. Primer odločbe o usmeritvi otroka, ko oddajaš na zavod za šolstvo. Ne vem. Sprintaš 12 strani tistega papirja, ali koliko, da ne bom krivice delala, ampak kot tega pomembni za šolsko svetovalno delo sta dva. A je treba. Pravzaprav tolk nekih zahtev imeti po papirjih. Vendarle smo ljudje, ki opravljamo socialno delo in bi lahko veliko več časa za reševanje situacij s pogovori, z dejanji, ne pa s pisanjem raznih zapisnikov, poročil. Pa smo pozvani zato, za ono pa se starš nekaj pritoži, pa se učitelji nekaj pritožijo in moriš čist vse napisati. In polovica mojega delovnika. Namesto ukvarjanja z otroki je pisanje dokumentacije.

A: Se pravi potrebne spremembe sva že predebatirali. Kako si pa predstavljate ideal socialnega delavca v osnovni šoli? Se pravi? Da bi delo bilo idealno oziroma, njegovo umestitev, saj. Del vsebine ste že opredelili, če vam rečem besedno zvezo ideal socialnega delavca. Kaj je za vas? Kako si ga predstavljate

B: Delo z ljudmi. Sprejeto ovrednoteno, upoštevano. Manj obremenjeno s papirji. In več časa za delo z ljudmi s posameznikom, kar pomeni seveda več kadra šole, da bomo mi lahko to vse sporcesirale. Ker delo je krasno, delo svetovalnega delavca v profilu, ki ga imam jaz, je čudovito. Pa seveda ne morem mimo malo boljše plače, ker plačo pa imamo mizerno, žal smo res zelo, zelo slabo cenjeni za delo, ki ga opravljam.

A: Katera področja družin s številnimi izzivi bi lahko opolnomočil socialni delavec ?

B: Popolnoma vsa.

A: Mi jih lahko nekaj naštejete.

B: Mislim, da socialni delavci seveda, ko bodo tudi družine ozavestile, da socialni delavci nismo nekaj slabega, ampak da smo lahko dobri, pomagajoči faktor, da jim lahko pomagamo na popolnoma vseh področjih. Pri vzgajanju otrok, pri odraščanju otrok, pri svetovanju v organizaciji, pri usmeritvah, kam po kakšno pomoč pri usmeritvah, kje se kaj lahko dobi. Do samo tretjega ušesa, da poslušamo, če rabijo samo poslušalca do ne vem. Mislim, da res ni področja, kjer socialni delavec ne bi mogel biti uspešen. Če je to tisto, kar ste me pravzaprav vprašala.

A: Kaj pa v kontekstu osnovne šole? Kje vidite tisto največjo potrebo po vpletenosti socialnega delavca?

B: Uh, se mi zdi, da osnovna šola je pa neko prelomno obdobje, sploh vstop v osnovno šolo. Da se pač otroka spremlja. Ne govorimo o zlati sredini. Zlata sredina otrok vedno ostane neopažena. To so pridni in nič moteči otroci. Potem imamo pa na dveh poljih otroke, ki nas pa, ki pa potrebujejo našo zaznambo, bodisi to tisti tihi tihe vode, bodisi tisti malo bolj izstopajoči v vedenjskem smislu. Brez socialnega delavca ali pa brez intervencije socialnega delavca pri otrocih tistega levega in desnega pola, ki potrebujejo oko za obravnavo. Si ne znam predstavljati, kaj bi se lahko s takim otrokom zgodilo ali s starši. Iz izhajajoče stiske. Mi moramo tam biti, ko zaznamo en val, preden pride cunami. Mi smo tam poklicani za to, da to prepoznamo in da ukrepamo, da spremljamo, da povezujemo in da ustvarjamo rešitve. Če ta vlak zamudimo, to se pravi razlike v vedenju na razredni stopnji in potem velike spremembe najstnikov na predmetni stopnji, kjer so že tudi prisotne druge težave bodisi alkohol, razbijanje, lumparije, vlomi, pretepi. Moramo reševati v kali, ker te zadeve Te stiske se tako stopnjujejo in za otroka, ki je v procesu pomoči in za družino, ki je prav vpeta v to, kot da bi sama imela težave, pa je nemočna, ne vešča. Toda mi smo nujni, nujni povezovalni člen pri iskanju rešitev pri pomoči za čas celotne osnovne šole .

A: Omenili ste vedenjsko področje Delo z družinami. Kako pa je kontekst socialnega delavca glede učnih težav? Se dotikate svojega dela tudi tega področja?

B: Tudi se. Tudi se dotikamo tega področja, vendar pa glede na mojo šolo. Številčnost DSP izvajalk pokrivajo večinoma one same svojega dotičnega otroka, ki ga imajo celo šolsko leto. Se pa zgodi, da gre ena od teh, DSP izvajalk na daljšo bolniško in v tistem poleg vse palete naših del prevzamemo še učno pomoč. Načeloma pa veste, enostavno ne zmoreš. Enostavno nimaš časa. Ker je preveč nalog in opisov nalog, ki naj bi jih socialni delavec, svetovalni delavec v šoli opravil. Dan ima 8 ur delovni dan in nemalokrat je prekratek. En pogovor z otrokom. Tak interventen vzame tudi štiri ure na dan, ki se najbrž ni zaključil, ampak se bo nadaljeval v še naslednje dni. In vse ostalo stoji. In stoji zahteva po tem poročilu in po tej papirologije zahteva po tej informaciji. Starši, pa tudi ko so v stiski, se obrnejo nate in imaš 15 neodgovorjenih klicev, ja koliko imam potem jaz delavnika 20 ur. Pa bi mogoče lahko rekla, danes sem vse naredila. Nič me ne čaka za jutri. Tako da profil naših del, bi se mogel tudi ali

zmanjšati ali pa porazdeliti z večjim številom socialnih delavcev v šolstvu, kjer je ogromno del in nalog mene socialnega delavca, ki pa jih ne morem predati specialnem pedagogu ali pa socialnemu pedagogu, niti psihologu. Oni imajo dodatno učno pomoč in so po normi polni po urah ne morejo prevzemati še mojega dela.

A: Kako pa potem? Če se prav spomnim, ste rekli, da sta dva profila socialnega delavca na vaši šoli. Kako pa potem v bistvu trenutno stisko? Potreba po pomoči in ostale delovne obveznosti, ki jih imate, rešujete na način s podaljševanjem delovnega časa, da uspete.

B: Najhujše je, ker morda ne narediš stvari, ki bi morale biti narejena. Danes jo ne narediš danes, ampak jo narediš jutri. Sama imam srečo, da imam kolegico, tako da si res ogromno pogovarjava, razdelila dela, v kolikor jaz ne zmorem, morda prevzame ona in obratno. Pokrivava tudi stvari in se dopolnjujeva, da so pravične, da so tudi otrokom na razpolago. Saj veste, kako je morda. Nekomu jaz ne sedem, pa gre raje k drugemu. Morda je obratno. Enako je pri zaposlenih pri kolegih. Enim paše belo, drugim paše črno ne. Ampak. Saj pravim marsikatero delo neseš domov. Če ne fizično, jo neseš v glavi študiraš, ali sem vse naredil ali mogoče lahko naredil še kaj, kaj drugače.

To je delo, ki se nikoli ne konča.

A: Glede perspektive socialnega delavca v osnovni šoli sva že, ampak tista optimalna. Prej so se pogovarjali o idealu socialnega delavca. Perspektiva se pravi socialnega delavca v osnovni šoli v prihodnje. Bi bila mate kakšno idejo

B: Jaz mislim, da perspektive socialnega delavca z vidika socialnega delavca je krasna. Je dobro. Se pa bojim, da perspektive socialnega delavca v osnovni šoli niti ni. V zadnjih letih, če smo. Če gledamo dvajset, trideset let nazaj, je bilo v vsaki šoli ena socialna delavka. Danes lahko na prste ene roke preštejemo v kolikih osnovnih šolah je profil socialnega delavca.

A: Kaj menite, da botruje k temu?

B: Ne vem, ali je to. Zakaj je profil nekega drugega? Ne vemo, lahko poimenujemo ali ne za šolsko statistiko boljše kot socialni delavec. Ni mi jasno, kaj lahko on več dela ali pa drugače dela. Jaz sama imam priložnosti videti vse tri dela. Jaz sem srečna, da sem socialna delavka, ker nikoli ne bi delala tistega dela, ki mi je pre monotono. Ne, mi smo zdresirani tako, da migamo, da širimo lovke kot hobotnice. Učna pomoč, recimo, ne bi me zadovoljila. Kar se tiče profesionalnosti, premalo bi mi bilo, pa nas hkrati nihče noče. In če se ne bo nič spremenilo, v globali, da je poklic socialnega delavca dober. Da se bo mnenje ljudi spremenilo, da se bo mnenje ravnateljev spremenilo, da smo v dobrobit šoli. Je treba ovrednotiti socialnega delavca in ga tudi plačati ustrezno. Ker če ljudje vejo za kakšen denar mi delamo, si mislijo o ljubi bog res meni to tako ponižujoče. Tako da mislim, da je perspektiva socialnega delavca v osnovni šoli slaba, razen ko se bo. Ko se bo ta poklic ovrednotil.

A: Mi lahko glede ovrednotenja ste mislili širše, družbeno pa, na kakšne načine bi lahko družba.

Imate kakšno idejo, Na kakšne načine bi lahko bolje umestila ta glas socialnega delavca, da bi postal glasnejši?

B: Ja, a veste, s tem, ko prižgete televizijo, Kaj slišite o socialnem delavcu ane? Same slabe stvari. Nikoli pa tudi v medijih ne pride do kake pohvale nekega socialnega delavca, ki je rešil tega, pa tega pa to pa to, pa tega otroka. Se pravi nagrado, pohvalo dobi policist, ki je skočil v mrzlo reko. Kritiko dobi socialna delavka, ki je izvlekla pričujočega otroka. Dobra socialna delavka pa nikoli ne dobi pohvale in socialno delo bo zdravstvu samo z opolnomočenjem ljudstva se prav celotne populacije da naš poklic ni slab, pač pa je vreden. In pa tudi cenjene ravnatelje vodstev. Se pravi na ministrstvu, da bodo rekli socialni delavci, je pa profil, ki res lahko veliko naredi, veliko pobere veliko reši ane. Ampak ne more to narediti en človek. Potem pri taki paleti nalog in obveznosti rabiš dva..

A: Je še kaj takšnega, kar se dotika najine teme današnjega intervjuja? Bi želeli povedati še kaj pa vas nisem vprašala v kontekstu socialnega delavca?

B: Jaz bi mogoče rekla, da je to ena najlepših služb, ki jo lahko človek opravlja, v kolikor je neka socialna duša. Pa vendar bom rekla tako. V kolikor res ne bi ljubila dela, ki ga opravljam, ga najbrž ne bi delala. Prvič zato, ker sem grozno obremenjena in drugič, ker skoraj da s plačo ne pridem čez mesec. To lahko povem. Sem pa ponosna, da sem socialna delavka, sploh v osnovni šoli in želela bi si, da bi bil poklic bolj cenjen, bolj ovrednoten in še dolgo živeč v osnovnih šolah, ker je nujno potreben.

A: Menite, družbene ravni sva se že dotaknili. Kaj pa sam študij? Rekli ste, da ste letos vpisali magisterij oziroma da ga poučujete .. To pomeni. Kaj pa iniciativa iz njihove strani? Vidite, kakšno možnost tega vzgiba premika?

B: Študij je fantastičen, študij odličen in kot posamezniku je ogromno dal veliko več, kot bi mi lahko vzel. Se prav s prihodom na fakulteto, s predavanji, se pravi časa. Ampak. Mogoče bi mogli prideti bodočim študentom nasproti. Ne vem. Nekaterim je težava to plačati. Gre za samo in striktno za izredni študij in je potrebno plačilo. Drugič, morda kakšne stvari. Da ne bi bile tako obsežne. Zares izhajam iz tega, kar sem študirala in videla, kje so manjkoti, ampak da bi sploh privabil študente. Pa mogoče z največ reklame, z malo več vpoklica, z malo več kakšnih bonusov. Kaj dobiš s povezovanjem s šolami, kje bi zaposlitev lahko direktno po zaključeni šoli dobili? Pogodbe

z ministrstvom, kjer bi opravljali prakso, pa bi jih morebiti čakala tudi služba. Da bi bilo malo bolj motivacijsko za študente same. Kaj ti nuca konec koncev diploma, po magisterij pa nimaš zaposlitve, pa greš za tekoči trak ali pa greš jaz ne vem kam se zdaj se hodi če ne dobijo študenti službe, za šank. V podjetja s profilom, ki je nujno potreben v šolstvu. Žalostno. Škoda. Mislim, da bi morale fakultete v povezavi s šolami, ker so oboji javni zavodi narediti nekaj. Sklep, da študenta iz prakse vzamejo tudi v začetno službo. Tako se tudi študent nebi bal študija. Za nepredvidljivo zaposljivostjo. In še kaj. To je to. Upam, da sem vam jaz pomagala pri vašem intervjuju. In se tudi zahvaljujem. Če bi pa še kar koli bilo ...

A: Sedaj, samo da še demografske podatke. Starost 47 izobrazbo ste povedali. Kaj pa? Iz katerega dela Slovenije prihajate osrednja Slovenija. Še to da dopišem oziroma sva posneli. Če bo še kaj takšnega znotraj samega procesa obdelave intrevjuja.

B: Sem pa na voljo preko maila.

A: Preko maila vam bom zastavila morebiti kakšno vprašanje še če bi bila potreba. Pa bova potem tudi to vnesli v sam intervju. Hvala lepa.