

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Eva Mramor

Ko otrok prejme priložnost soustvarjanja delovnega odnosa

Diplomsko delo

Ljubljana, 2024

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Eva Mramor

Ko otrok prejme priložnost soustvarjanja delovnega odnosa

Diplomsko delo

Mentorica: izr. prof. dr. Nina Mešl

Ljubljana, 2024

Hvala vsem otrokom, katerih poti so se srečale z mojo.

Še posebej hvala tebi in tvoji družini,
da sem lahko vstopila v tvoj svet.

Hvala mentorici, izr. prof. dr., Nini Mešl,
za vso podporo, spodbudo, razumevanje
in dragoceno priložnost sodelovanja.

Hvala Katji Čibašek, mag. soc. del.,
za širokosrčno pripravljenost k sodelovanju in
navdihujoč prispevek.

Hvala lektorici, univ. dipl. ped. in prof. slo., Poloni Otoničar Pajk,
za ves vložen trud in natančnost pri lektorskem pregledu.

Hvala vsem, ki
z besedo, dotiki in dejanji vstopate v moj svet,
prostor v njem ustvarjate odprtega, ljubečega in podpornega,
vselej verjamete vame,
in preprosto, ste tu, da z vami lahko delim sebe.

Hvala vama, mami in oči,
za vse, kar neomajno dajeta
in za vse, kar sem.

Poslušaj glas, ki ne uporablja besed.

Rumi

Ko otrok prejme priložnost soustvarjanja delovnega odnosa

Povzetek diplomskega dela

S študijo primera sem želela prikazati, kako otroku lahko omogočimo soustvarjanje procesa podpore in pomoči. Prvi dve poglavji diplomskega dela obsegata pregled teoretičnih izhodišč o raziskovalnih temah, ki jih naslovim v formulaciji raziskovalnega problema. Vanje umeščam koncept spoštovanja otroštva, pri čemer se zaustavim ob konceptualizaciji otroštva in podobe otroka ter ju opišem tudi v luči nove, sodobne sociologije otroštva. Spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta predstavim kot nepogrešljivo osebno in strokovno odločitev socialnih delavcev_k ter ostalih sodelujočih, da bi se mu v njem zmogli_e pridružiti. Poudarek namenim tudi glasu otroka in skozi podpoglavja razumevanje tega osvetlim kot središče in bistvo procesa podpore in pomoči. Pri tem izpostavim pomen za otroka dragocene izkušnje participacije v procesu podpore in pomoči, ki naj bo zanj varna izkušnja. Nato predstavim koncept delovnega odnosa ter njegovo uporabo prikažem skozi paradigmo razumevanja otroka kot soustvarjalca podpore in pomoči. Odnos utemeljim kot temelj za delo z otrokom in pri tem izpostavim potrebo po vzpostavljanju in varovanju varnega prostora za delo. V nadaljevanju ponazorim nekatera izhodišča postmodernih in socialnokonstrukcionističnih konceptov dela ter uporabo izraznih ustvarjalnih sredstev pri zagotavljanju odprtega prostora za otrokov glas.

Empirični del temelji na kvalitativnem pristopu pridobivanja podatkov in analizi teh. Izvedla sem singularno in kombinirano študijo posameznega primera izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči z otrokom. Analizirala sem lastne dnevniške zapise srečanj v okviru delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom ter dnevniške zapise mentorskih srečanj. Podatke sem pridobila tudi z metodo spraševanja, v obliki delno standardiziranih intervjujev z uporabnico, ki je bila vključena v delovni odnos soustvarjanja; z njeno mamo – kot udeleženko izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči otroku – ter s socialno delavko, zaposleno v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, kjer sem pod njenim mentorstvom opravljala študijsko prakso. S participativnim pristopom k raziskovanju sem v procesu pridobivanja podatkov z deklico uporabila tudi metodo glasu fotografije.

Rezultate in sklepne ugotovitve sem predstavila skozi teme, ki sem jih zastavila v raziskovalnih vprašanjih, ter interpretacijo rezultatov dopolnila s slikovnim gradivom. V rezultatih sem prikazala pomen otroku podpornega odraslega v kompleksnem družinskem stanju; sidrišča otrokovega občutka varnosti; ravnanja, v katerih lahko v spoštljivi drži v delovnem odnosu pristopimo do posebnosti kompleksnega življenjskega obdobja otroštva; raznolike načine nebesednega, podpornega in sočutnega pridruževanja otroku, vključno z opisom uporabe izraznih ustvarjalnih sredstev. Predstavila sem tudi uporabo elementov koncepta delovnega odnosa, ki sem mu v veliki meri sledila predvsem na nebesedni ravni in na odnosni ravni, uporabnici zagotovila osebno izkustvo tega, v katerem je lahko krepila svoj občutek kompetentnosti. V luči te ugotovitve predlagam nadaljnje prizadevanje k zagotavljanju priložnosti otroku za razvidno participacijo v procesu podpore in pomoči ter, skozi raznolike utemeljene načine strokovnega razvoja, krepitev moči in asertivnosti socialnih delavcev_k, da bi otroku razvidno participacijo zmogli_e zagotoviti in pri tem varovati odprt prostor za njegov glas.

Ključne besede: spoštovanje otroštva, delovni odnos soustvarjanja, glas otroka, participacija otroka, pridruževanje otroku, izrazna ustvarjalna sredstva

When a Child Gets the Opportunity to Co-create a Working Relationship

Graduation Thesis Abstract

Through this case study, I wanted to show how a child can be included in the creation of the process of support and help. The first two chapters provide an overview of the theoretical background of the research topics, which I address in the formulation of the research problem. I explain the concept of respecting childhood, focusing on the conceptualisation of childhood and the image of a child, which I also describe in the light of the new, contemporary sociology of childhood. Respecting the complexity of a child's world is presented as an indispensable personal and professional decision for social workers and other participants to be able to join in the child's world. Focusing on the voice of the child, throughout the subchapters I highlight the understanding of the latter as the centre and essence of the process of support and help. In doing so, I emphasize how important it is for a child to have the valuable experience of participating in the support and help process, which should be a safe experience for them. I then introduce the concept of the working relationship and illustrate its application through the paradigm of understanding the child as the co-creator of support and help. I establish the relationship as the foundation of working with a child, emphasizing the need to create and preserve a safe space for work. I then illustrate some of the premises of postmodern and social constructionist conceptions of work and the use of expressive and creative arts media in granting an open space for the child's voice.

The empirical part is based on a qualitative approach to data collection and analysis. I carried out a singular and combined case study of an original working project of support and help with a child. I analysed my diary records of meetings within the working relationship of co-creation with the child and meetings with the mentor. The data was obtained through the questioning method in the form of semi-structured interviews with the user who was involved in the working relationship of co-creation, with her mother, as a participant in the original working project of support and help, and with the social worker, employed at The Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Ljubljana, where I did my study practice under her supervision. With the participatory approach to research, I also used the photovoice method in the process of data collection with the child.

The results and conclusions are presented through the themes introduced in the research questions. The interpretation of the results is supplemented with images. This section illustrates the importance of a supportive adult in a complex family situation, the anchorage of the child's sense of security, the behaviours used to address the particularities of childhood within a respectful working relationship, and the diverse non-verbal, supportive, and compassionate ways of joining a child. It also includes descriptions of the use of expressive and creative arts media. I present the use of elements of the concept of a working relationship, which I largely followed, predominantly on a non-verbal level, and on a relational level, I provided the user with personal experience of the working relationship, with which she was able to strengthen her sense of competence. In light of this finding, I propose further efforts be made to provide children with opportunities for participation in the process of support and help and through various methods of professional development, strengthen the power and assertiveness of social workers for them to be able to provide the child with the opportunity for visible participation while protecting the open space for their voice.

Keywords: respecting childhood, working relationship of co-creation, voice of the child, participation of the child, joining the child, expressive and creative arts media

Kazalo vsebine

1	Teoretični uvod	1
1.1	Spoštovanje otroštva	1
1.1.1	Konceptualizacija otroštva in podobe otroka	1
1.1.1.1	Sodobna konceptualizacija otroštva	2
1.1.2	Kako spoštovati otroštvo?	3
1.1.2.1	Spoštovanje otrokove sedanjosti in prihodnosti	4
1.1.2.2	Spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	5
1.1.3	Na spoštovanju otroštva utemeljena načela za življenje in delo z otroki	7
1.2	Poslušati, slišati in upoštevati otroka	8
1.2.1	Glas otroka in njegov prispevek v središču procesa podpore in pomoči	10
1.2.2	Otrokova participacija v procesu podpore in pomoči	12
1.2.3	Participacija otroka kot varna izkušnja	15
1.3	Delovni odnos soustvarjanja z otrokom	16
1.3.1	Paradigma procesa podpore in pomoči z otrokom kot soustvarjalcem	16
1.3.2	Otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	17
1.3.3	Odnos kot temelj dela z otrokom	18
1.3.4	Vzpostavljane in varovanje varnega prostora za delo z otrokom	19
1.3.5	Koncept soustvarjanja v delovnem odnosu	20
1.3.6	Uporaba konceptu delovnega odnosa pripadajočih elementov pri delu z otrokom	22
1.4	Prostor za otrokov glas	25
1.4.1	Ustvariti dialoški prostor	27
1.4.2	Privzeti držo nevedočega	28
1.4.3	Izhajati iz drže radovednosti	30
1.4.4	Vzbujati večkratne perspektive	30
1.5	Uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom	31
1.5.1	Pomen premika od rabe besed k uporabi izraznih ustvarjalnih sredstev	31
1.5.2	Vloga odraslega pri uporabi izraznih ustvarjalnih sredstev z otrokom	35
2	Raziskovalni problem	37
2.1	Raziskovalna vprašanja	39
3	Metodologija	40
3.1	Vrsta raziskave	40
3.2	Merski instrument	41
3.3	Opis primera	42
3.4	Zbiranje podatkov	44
3.5	Obdelava in analiza podatkov	44
4	Rezultati	46
4.1	Kako otroku omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči?	46
4.1.1	Vzpostavljane in varovanje varnega prostora za delo z otrokom	46
4.1.2	Delovni odnos soustvarjanja z otrokom	48
4.1.3	Otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa	53

4.2	Uporaba koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pri neposrednem delu z otrokom.....	55
4.3	Spoštovanje otroštva	59
4.4	Varovati prostor za glas otroka	65
4.4.1	Glas otroka	65
4.4.2	Prostor za otrokov glas.....	67
4.4.3	Uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom	70
4.5	Otrokova konstrukcija pomenov svojega doživljanja	74
4.6	Pridruževanje otroku onstran besed	75
5	Razprava.....	80
5.1	Kako otroku omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči?	80
5.2	Uporaba koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pri neposrednem delu z otrokom.....	83
5.3	Spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta v delovnem odnosu soustvarjanja	85
5.4	Varovati prostor za otrokov glas	87
5.5	Otrokova konstrukcija pomenov svojega doživljanja	91
5.6	Pridruževanje otroku onstran besed	92
5.7	Kritično ovrednotenje uporabljene metodologije	93
6	Sklepi	96
7	Predlogi.....	100
8	Uporabljena literatura.....	102
9	Priloge.....	114
9.1	Repertoar izraznih ustvarjalnih sredstev kot orodij za delo z otrokom	114
9.1.1	Figure	114
9.1.2	Risanje, slikanje itd.	114
9.1.3	Uporaba fantazije	115
9.1.4	Zgodbe	115
9.1.5	Lutke in mehke igrače	116
9.1.6	Igra	116
9.1.7	Družabne igre	117
9.2	Prikaz fotografij, nastalih z uporabo metode glas fotografije.....	118
9.3	Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja z otrokom	121
9.4	Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja z mamo	124
9.5	Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko	126
9.6	Prikaz interaktivnih terapevtskih kart, uporabljenih v izvedbi delno standardiziranega intervjuja z otrokom	129
9.7	Odprto kodiranje dnevniških zapisov delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom	132
9.8	Odprto kodiranje dnevniških zapisov mentorskih srečanj	155
9.9	Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z otrokom	159
9.10	Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z uporabnično mamo	171
9.11	Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko	180
9.12	Osnovno kodiranje	197

Kazalo slikovnega gradiva

Slika 4.2.1: Podporno izrazno gradivo za vizualni prikaz razvoja delovnega odnosa	56
Slika 4.4.3.1: Uokvirjeno izrazno podporno gradivo v spomin uporabnici na delovni odnos soustvarjanja	71
Slika 4.4.3.2: Uporaba izraznih sredstev pri izdelavi ekozemljevida z otrokom	73
Slika 4.4.3.3: Proces izdelave ekozemljevida z uporabo lego kock in figur	73
Slika 4.4.3.4: Uporabničina ocena najinega sodelovanja v risbi, v kateri je prikazala najin obisk kinodvorane kot nekaj njej pomembnega	73
Slika 4.6.1: Pridruževanje uporabnici v skupni dejavnosti slikanja na platno	76
Slika 4.6.2: Končni izdelek skupne dejavnosti slikanja na platno	76
Slika 9.2.1: »Enka, k sve jo igrale.«	118
Slika 9.2.2: »To je knjižnica, k sve ponavadi šle.«	118
Slika 9.2.3: »To je vrtec, kamor si me pršla iskat.«	119
Slika 9.2.4: »Men je mami rekla, da sve šle v mesto, sam ne vem kdaj.«	119
Slika 9.2.5: »K sve šle drsat.«	120
Slika 9.2.6: »K sve šle gledat Elzo.«	120
Slika 9.6.1: Uporabničina izbira terapevtske karte za odgovor na vprašanje, kako je doživljala odnos	129
Slika 9.6.2: Uporabničina izbira terapevtske karte za pojasnitev svojih občutkov v delovnem odnosu	129
Slika 9.6.3: Uporabničino razumevanje najinih vlog kot udeleženi v delovnem odnosu z izbiro terapevtske karte	130
Slika 9.6.4: Uporabničina izbira terapevtske karte za odgovor na vprašanje, kaj sva v delovnem odnosu skupaj počeli	130
Slika 9.6.5: Uporabničina izbira terapevtske karte za pojasnitev občutka varnosti	131

Kazalo tabel

Tabela 9.7.1: Odprto kodiranje dnevniških zapisov delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom	132
Tabela 9.8.1: Odprto kodiranje dnevniških zapisov mentorskih srečanj	155
Tabela 9.9.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z otrokom.....	159
Tabela 9.10.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z uporabničino mamo	171
Tabela 9.11.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko.....	180

1 Teoretični uvod

1.1 Spoštovanje otroštva

1.1.1 Konceptualizacija otroštva in podobe otroka

Otroštvo je edinstveno življenjsko obdobje (Loreman, 2009, str. 2), ki je več kot le kvantitativno ločeno od odraslosti, razlikuje se tudi kvalitativno. Je kulturno in generacijsko opredeljeno ter redefinirano, zato ga ne gre razumeti kot fiksne in gotove entitete (Butler in Williamson, 1994, str. 1, 2). Pri opredelitvi, kdo je otrok, s pomočjo razvojnih teorij, mednarodnih konvencij in državne zakonodaje se je pomembno zavedati, da te zrcalijo kulturni kontekst, v katerem so nastale (Šugman Bohinc, 2013a, str. 68). Da nam otroci ne morejo povedati ničesar ali zelo malo, ker ničesar ne vedo ali ne razumejo, je torej kulturna predpostavka (Butler in Williamson, 1994, str. 5).

Zahodne konstrukcije otroštva izhajajo iz perspektiv, osredotočenih na odrasle (Oak, 2018, str. 183). Otroci živijo v otroštvu, ki ga za njih gradijo razumevanja odraslih o tem, kakšni bi otroci morali biti (Mayall, 1996, str. 1), zato to obdobje pogosto ni nič drugega kot to, kar odrasli pravijo, da je. Ločevanje otrok in odraslih ter otroštva in odraslosti namreč s seboj ne prinaša le predpostavke o relativni kompetentnosti otrok, ampak tudi predpostavko o njihovem podrejenem statusu (Butler in Williamson, 1994, str. 2, 3). Odrasli edinstvene značilnosti otrok vidijo kot takšne, ki jih je treba izboljšati, in otroke, ob nestrinjanju z določenim vedênjem, opozarjajo, da se obnašajo nezrelo. Nezrelost pomeni prehodno stanje, toda zakaj bi bilo zaželeno hiteti k zrelemu vedênju, če cenimo otroštvo? Ideje o otroštvu in prakse dela z otroki dobijo negativen in na primanjkljajih temelječ ton, če ga obravnavamo zgolj kot prehodno obdobje življenja (Loreman, 2009, str. 3, 4), kot vmesno obdobje na poti do zrelosti odraslega (Oak, 2018, str. 178). Taylor (2004, str. 229) trdi, da pogled na otroka kot na nekoga, ki se pripravlja na odraslost, namesto kot na samostojnega človeka, ki živi svoje življenje in dosega dosežke tukaj in zdaj, pomeni, da podcenjujemo njegove sposobnosti razumevanja in sklepanja ter ga obravnavamo kot nesposobnega za sprejemanje odločitev. Pomembno je imeti dovolj znanja o otrokovem razvoju, vendar obstaja nevarnost, če domnevamo, da se otroci zgolj in samo razvijajo (Milner in Bateman, 2011, str. 28). Dihotomija med biti in postati ustvarja problematične konceptualizacije tudi za

socialno delo, ko ta poskuša obravnavati vprašanja o otrokovih kompetencah in pojmu otrokove koristi (Oak, 2018, str. 178).

Kustec (2013, str. 136) prepozna, da na otroka vse prevečkrat gledamo kot na nekoga, ki je nemočen, ki s težavo ubesedi in pove, kaj misli, doživljamo ga kot nekoga, ki je odvisen od odraslih (Sayer, 2008, str. 37), kot šibkega in potrebnega zaščite (Oak, 2018, str. 174), ker je premajhen, preveč travmatiziran ali preveč nedolžen, da bi bil izpostavljen pogovorom z odraslimi. Paternalistične konstrukcije otroške nedolžnosti in nevarna posploševanja okrog starosti in sposobnosti otrok so tako eden od razlogov za ne vključevanje otrok v procese podpore in pomoči. Vodijo k brezbriznosti do glasov otrok, zaradi česar so ti v praksi spregledani in utišani (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 103–106). Spregledani ostanejo tudi kompleksnost in dinamičnost odnosov med otroki in odraslimi ter družbeno pogojeni načini, kako otroci obstajajo in delujejo v konkretnem kontekstu, povezani z drugimi. Otrokovo ranljivost in podrejenost pogosto zaznavamo kot ustaljen, samoumeven vidik otroštva, v manjši meri pa kot konstrukt oziroma rezultat položaja odraslosti (Šugman Bohinc, 2013a, str. 65). Treba je torej prekiniti kulturo protekcionizma in paternalizma, ki prevladuje nad glasovi otrok in je zakoreninjena v sistemih, kot je varstvo otrok (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 106).

1.1.1.1 Sodobna konceptualizacija otroštva

Nova sociologija otroštva kaže na pomanjkljivosti univerzalnega modela otrokovega razvoja in biološko-redukcionističnega modela zorenja, ki sta še vedno podlaga za nekatere prakse socialnega dela (Oak, 2018, str. 183), kjer je mogoče opaziti težnjo po objektivizaciji otrok, namesto da bi vrednost pripisali subjektivnim in odnosnim interakcijam z otrokom (Winter, 2011, str. 48). Šugman Bohinc (2013a, str. 68) na tem mestu opozarja, da nam stopenjski modeli lahko nudijo le ohlapen okvir za interpretiranje razvoja posameznega otroka, toda te morajo dopolniti otrok in glasovi vseh, ki so pomembni sopotniki_ice v njegovem življenju. Socialni_e delavci_ke morajo imeti znanje in spretnosti za upoštevanje razvojnih procesov v otroštvu in zlasti otrokovega spreminjajočega se pogleda na svoj svet, toda nenehno se morajo spraševati, kakšno je otrokovo doživljanje tega stanja, kaj to pomeni zanj (Brandon, Schofield in Trinder, 1998, str. 37). Za premik

k sodobnejši konceptualizaciji otroštva je torej sprva potreben drugačen odnos do otroštva (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 22), ki priznava njegovo večplastno naravo (Oak, 2018, str. 172) in odpravlja trdovratne predpostavke o pojmovanju otrok. V okviru paradigatskega premika nove sociologije otroštva so otroci obravnavani kot osrednji in kompetentni akterji lastnega življenja, ki so poznavalci svojih izkušenj in lahko v okolju, ki jim daje moč, prispevajo k odločitvam o svojem življenju (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 97, 106), ne le pasivno prejemajo vzgojne in druge izkušnje (Brandon, Schofield in Trinder, 1998, str. 37). Otrok ima namreč ne le pravico, temveč tudi psihološko in čustveno potrebo, da je obravnavan kot oseba in ne kot predmet skrbi (Brandon, Schofield in Trinder, 1998, str. 37).

1.1.2 Kako spoštovati otroštvo?

Sprva je dobro natančno opredeliti, kaj pomeni spoštovati otroštvo v kontekstu vsebine, ki jo naslavlja diplomsko delo, saj se ideje o spoštovanju otroštva razlikujejo. V teoretičnih izhodiščih se naslanjam predvsem na delo avtorja T. Loremana (2009), ki je, kot eden redkih avtorjev, razvil temo spoštovanja otroštva in ubesedil definicijo spoštovanja otroštva na način, ki ga v prostoru socialnega dela lahko razumemo kot temeljni okvir za delo z otrokom.

Spoštovanje otroštva pomeni, da otrokom zagotovimo temeljne življenjske potrebe, kot jih zapišeta Deklaracija o otrokovih pravicah (Varuh človekovih pravic Republike Slovenije, b.d.) in Konvencija o otrokovih pravicah (Varuh človekovih pravic Republike Slovenije, b.d.). Pomeni spoštovati otrokov čas, še posebej sedanjost, kot jo vidi zdaj, njegovo uživanje otroštva, vse tisto, kar mu prinaša veselje in radost, njegove odnose z drugimi, njegov prispevek družini in družbi, njegovo individualnost, edinstvenost in različnost, njegove spretnosti in sposobnosti (Loreman, 2009, str. 3). Otroštvo torej spoštujemo takrat, ko varujemo posebnosti tega življenjskega obdobja, ki je na robu nevarnosti, da ga odrasli docela določimo in zapolnimo po svoji meri. Spoštovati otroka pomeni spoštovati njegove posebnosti in kompleksnost njegovega otroškega sveta, ki ga premalo poznamo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 13), zato si ga prizadevamo odkrivati skupaj z njim in s tem utrditi njegov občutek vrednosti. Otrok sprva potrebuje odnos, raziskovanje in pogovor. S tem, ko lahko nekaj pove, izkusi, pokaže, prejme izkušnjo, da je

opažen, slišan, uzrt in vreden, torej, da ga odrasli spoštujejo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 15), jemljejo resno (Juul in Jensen, 2009, str. 142), priznavajo in cenijo v tem, kakršen je, ne da bi si pri tem prizadevali spremeniti njegovo individualno naravo (Richards, 2018, str. 100). Priznavanje je namreč tisto, ki v otroku ustvarja občutek, da je viden, s tem pa odrasli krepí tudi njegovo samospoštovanje (Juul in Jensen, 2009, str. 171).

Definicija spoštovanja otroštva je tako sprva vir moči otrokom samim, hkrati pa zagotavlja dragoceno izhodišče za utemeljevanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja in izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči, ki sta postavljena v spoštovanju otroštva in sta hkrati odgovor na vprašanje, kako spoštovati, kako vedeti. Podrobneje ju bom predstavila v nadaljevanju. Da bi lahko bolje varovali otrokov življenjski svet, se moramo učiti spoštovati otroka skupaj z njim (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 15, 16) – otrok je namreč zelo jassen v tem, kako si želi, da bi z njimi ravnali (Milner in Bateman, 2011, str. 30). Spoštovanje otroka in njegovega edinstvenega življenjskega obdobja je, navkljub vsem oviram, torej vselej osebna odločitev nas odraslih (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 22), ki jo izberemo zavestno in si dosledno prizadevamo k njenemu uresničevanju. Kot pove Juul (2021, str. 86), kompetentni otroci potrebujejo kompetentne odrasle.

1.1.2.1 Spoštovanje otrokove sedanjosti in prihodnosti

Otroštvo je postalo obdobje življenja, v katerem na dejavnosti gledamo predvsem kot na pripravo na prihodnost in pripravo otroka na to, da bo lahko pozitivno prispeval k družbi (Dahlberg, 1999, str. 45). S tem ne spoštujemo otrokove sedanjosti in prihodnosti (Loreman, 2009, str. 12), k čemur pritrjuje tudi Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 17), ki prav spoštovanje otrokovega časa razume kot najkrhkejše in najranljivejše. To, da se na otroke gleda kot na tiste, ki morajo nekako ohraniti in celo izboljšati prihodnjo družbo, je zanje nepravilno in preveliko breme (Dahlberg, 1999, str. 68). Kako strašljiva je lahko ta perspektiva za mladega človeka, ki mora živeti z odgovornostjo do prihodnosti in ga nanjo nenehno opominjajo.

Še eden od učinkov nespoštovanja otroštva je ta, da tako otroku kot tudi sebi, v vlogi odraslega, jemljemo sedanjost. Zmanjkuje časa za sedanjost z otrokom, za postanek z njim. Velik del pogovora med otrokom in odraslim se vrti okrog preteklosti in prihodnosti ter okrog ravnanj, ki jih je treba narediti ali spremeniti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 108), izginja pa čas skupnega, živega dela v vsakokratni sedanjosti (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 17), na katerem temelji soustvarjalno delo z otrokom (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 23). Sedanost je tista, v kateri se lahko zgodi tako dragoceni krog: otroku se pridružimo, ga sprejmemo tam, kjer je, in mu odgovorimo, da bi se on pridružil nam v varnem procesu raziskovanja in soustvarjanja. Ponovno se torej vrnemo k izhodišču – za spoštovanje otroštva potrebujemo čas (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 17). Avtorica Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 17) skozi delo v izvirnih delovnih projektih podpore in pomoči ugotavlja, da šele dovolj časa v varnem prostoru za pogovor namreč lahko prinese glas otroka, ki pove o času, kot ga razume in v katerem zmore. S tem, ko skrbno varujemo sedanost, otroku omogočimo izkušnjo sodelovanja, ki spoštuje njegovo kompetentnost (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 14). Otrok lahko resnično sodeluje le z razvojem delovnega odnosa, za katerega je potreben čas (Milner in Bateman, 2011, str. 28). Tudi Von Braunmühl (1979, kot navedeno v Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 17) poudarja, da je čas, ko smo z otrokom, najdragocenejši čas, ki ga ni mogoče nadomestiti z ničimer. Vzajemna izmenjava med otrokom in pomagajočim, ki poteka iz trenutka v trenutek, je močan izraz izkazovanja spoštovanja do otroka (Smith in Nylund, 1997, str. 73).

1.1.2.2 Spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja

Pogost del pojmovanja priprave otroka na prihodnost je spodbujanje njegove neodvisnosti. Ta mu omogoča postati samozadosten odrasli, ki se kot tak zanese na svoje lastne vire. Ta poudarek je pripeljal k temu, da je biti odvisen od drugih v splošnem videno kot nezaželeno. V luči vpliva na otrokove odnose in družinsko življenje je pojem neodvisnosti treba postaviti pod vprašaj (Loreman, 2009, str. 31, 32).

Odnos, medsebojno povezanost in soodvisnost v svojem delu, ekološko sistemski teoriji, kot osrednjega pomena izpostavi Bronfenbrenner (1979). Prvi je predstavil koncept, da je otrok lahko aktiven dejavnik, ki vpliva na sisteme družine, šole in

širše (Webb, 2003, str. 12), ter otroka pojmoval kot del več sistemov – mikro, mezo, eko, makro in kronološkega sistema. Mikrosistem vključuje posameznike in okolščine v neposredni bližini otroka, kot so družina, vrstniki in šola, ki v sistemu pomenijo interakcijo in odnos med otrokom ter drugimi protagonisti. Ta značilnost odnosa je osrednjega pomena za ekološko sistemsko teorijo in ne velja le za mikrosistem, temveč v enaki meri tudi za druge sisteme, ki jih je avtor opredelil – mezosistem, vključujoč odnose med otrokovimi neposrednimi okolji; ekosistem, razumevajoč okolja, ki morda ne vplivajo neposredno na otrokovo izkušnjo, vendar so kljub temu vplivna, ker vplivajo na ljudi v njegovi okolici; makrosistem, nanašajoč se na družbo in širši kulturni kontekst, v katerem otrok živi; ter kronosistem, ki se nanaša na vzorce in izkušnje v otrokovem celotnem življenjskem obdobju (Loreman, 2009, str. 32, 33). Če otroci obstajajo prek svojih odnosov, če so del vrste ekoloških sistemov, potem neupoštevanje teh odnosov pomeni neupoštevanje otroka (Loreman, 2009, str. 37). Otrokove odnose spoštljivo vrednotimo, ko priznavamo pomembnost medsebojne povezanosti in odnosov v otrokovem vsakdanjem življenju ter hkrati spodbujamo njegove individualne kompetence. Pri delu v praksi bi zgolj ozka osredotočenost na posameznika za otroka predstavljala krivico, saj je za ustrezno podporo in spoštovanje otroka treba podpirati vse kontekste, katerih del je otrok (Loreman, 2009, str. 35) – družinski in kulturni kontekst ter fizično in družbeno okolje, pri čemer hkrati velja upoštevati tudi njegov razvojni status. Prav zaradi prepletanja vplivov med otrokom in njegovim družbenim okoljem je bistveno, da ju razumemo v medsebojnem odnosu (Webb, 2003, str. 4).

Če kot praktiki pozorno poslušamo otroke in starše, s katerimi vstopamo v delovni odnos, lahko spoznamo, da pogosto opredelijo nekatere povezave med dejavniki na različnih področjih njihovega življenja (Rixon, 2011, str. 22), kar kaže na to, da se strokovni_e delavci_ke pri svojem delu srečajo z različnimi plastmi otrokove socialne ekologije. Proces podpore in pomoči morda ne more neposredno reševati težav v širši ekologiji otrokovega življenja, lahko pa prispeva k delu z otrokom na mikroravni in ga spodbuja k sprejemanju ustreznih odločitev zase ter k razreševanju ambivalentnih občutkov, ki jih ima morda v zvezi z domačim okoljem. V delovni odnos tako vstopamo z upanjem, da se bodo premiki v otrokovem razumevanju in

vedenju v kontekstu procesa podpore in pomoči prenesli v širšo družbeno ekologijo in mu bili v pomoč pri oblikovanju odpornosti (Davies, 2011, str. 83, 84).

1.1.3 Na spoštovanju otroštva utemeljena načela za življenje in delo z otroki

Za povzetek, kako spoštovati otroštvo, nam služi model avtorja Loremana (2009, str. 117), v katerem piše o načelih za življenje in delo z otroki, pri čemer med prvimi omenja prav varovanje otrok. Ključno je, da odrasli otroka varujemo in mu nudimo zaščito pred številnimi težavami družbe, saj se sami pred njimi ne morejo zavarovati. Brez trdne osnove, ki jo predstavljata fizična in psihična varnost, ni mogoče doseči ničesar drugega (Loreman, 2009, str. 117). Obenem imajo otroci pravico do tega, da se počutijo varne. Šele tedaj lahko namreč sprejmejo podporo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21). Naloga spoštljivih in odgovornih zaveznikov otrok v izvirnih delovnih projektih podpore in pomoči je zato predvsem varovati njihovo edinstvenost pri njihovem razumevanju težave (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21).

Naslednje načelo govori o podpori otrok, še posebej o tem, da je odrasli tisti, ki mora podpreti njihovo rast in raznolike oblike učenja ter zagotoviti temelje, na katerih lahko zgradijo svoje lastno razumevanje sveta. Bistvo podpore otroku je ljubezen – če imamo otroke radi, če otroci vedo, da jih imamo radi in da te ljubezni ne morejo izgubiti, potem bo to pomenilo temelj za raziskovanje, za uspeh in za napake, ki se lahko zgodijo. Otroci si bodo upali tvegati v primerih, ko si morda sicer ne bi, saj vedo, da imajo pri pomembnih odraslih v svojem življenju varno zatočišče (Loreman, 2009, str. 119). Otrok potrebuje podporo pri tem, da zdrži negotovost in nemoč. Podpreti je treba tudi njegov pogum za spremembe, saj tako lahko varujemo njegov občutek lastne vrednosti (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21) in kompetentnosti, ki je njegovo darilo, ki se ga niti ne zaveda, dokler ga ne sprejmemo (Juul, 2008a, str. 207).

Avtor (Loreman, 2009, str. 118) v zadnjem načelu pove, da moramo otroke pustiti pri miru. Ključno je, da odrasli razumemo, da otrok potrebuje varnost, a hkrati tudi dovolj svobode, da oblikuje interakcijo s svetom na sebi lasten način, in mu omogočimo prostor za raziskovanje in spoznavanje sveta na način, ki ga narekuje sam. To od odraslega zahteva, da otroku zagotovi podporo, ki ne preide v pretirano

vmešavanje, in zmore prepoznati, kdaj je pomembno stopiti nazaj in otroku dovoliti, da izkusi otroštvo na sebi lasten način (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21; Loreman, 2009, str. 119). Avtorica Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 21) strne, da moramo otroke torej najprej varovati, da jih potem lahko podpremo. Tako se najdemo pred oteženo nalogo vzpostavljanja ravnovesja med spoštovanjem neodvisnosti otroka in izpolnjevanjem svoje obveznosti, da mu pomagamo razviti njegove spretnosti in sposobnosti, ki jih potrebuje za življenje (Richards, 2018, str. 91).

Pomembno je opozoriti, da bo, če otrokove fiziološke potrebe, potreba po varnosti, potreba po ljubezni in pripadnosti ter potreba po samospoštovanju, niso zadovoljene, vsak poskus spoštovanja otroštva v skladu s tem, o čemer piše Loreman (2009, str. 114), precej omejen. Prizadevanja za spoštovanje otroštva lahko onemogočijo tudi družbene razmere in pogoji, saj imajo otroci v teh lahko denimo manj časa za prosto igro, manj časa lahko posvetijo odnosom z družino, imajo manj sredstev za podpiranje svojih sposobnosti in zmožnosti ter v življenju doživljajo bistveno več stresa. Odpornost otrok ni neomejena, zato je treba pri prilagajanju k spoštljivejšim načinom dela z otroki vselej upoštevati okoliščine (Loreman, 2013, str. 115).

1.2 Poslušati, slišati in upoštevati otroka

Pogosto poslušamo, toda, ali odrasli res slišimo, kaj nam otrok pripoveduje (Akerman, 2011, str. 153)? Butler in Williamson (1994, str. 1) poudarita, da ni dovolj, da otroci govorijo, pomembno je, da jim odrasli tudi prisluhnemo. Gre za to, da nekateri odrasli še vedno verjamejo, da vedo bolje od otrok, zato jih pogosto prekinjajo in jim govorijo, kaj sami v resnici mislijo ter kaj bi morali storiti (Milner in Bateman, 2011, str. 36). Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 20) na tem mestu opozarja, koliko priložnosti za kakovosten pogovor z otrokom zamudimo in spregledamo. Žal pogosto ne opazimo, da otroku dajemo vedeti, da ne sme zaupati svojim občutkom, temveč se mora zanesti na občutke odraslih okrog njega. S tem mu sporočimo, da njegovo mnenje ne šteje (Akerman, 2011, str. 156). Pugh in Rouse Selleck (1996, str. 133) sta za preizpraševanje lastnega ravnanja v odnosu do otrok postavila izhodišče, kako zavzeti držo, v kateri bi zares znali slišati otroke in s tem prispevali k razvoju etike poslušanja (Kodele, 2017, str. 97). Odrasli

moramo v tej držbi med drugim izkazati sposobnost razmišljujočega poslušanja in si prizadevati na zadevo pogledati z zornega kota otroka (Pugh in Rouse Selleck, 1996, str. 133). Za uspešno premagovanje izzivov mora otrok prejeti občutek, da smo mu namenili pozornost, da cenimo vse tisto, kar smo od njega prejeli, da smo pripravljeni vstopiti v njegov svet in spoštovati njegov pogled. To lahko dosežemo prav z aktivnim poslušanjem (Geldard in Geldard, 2008, str. 103). Omogočimo mu pomembno izkušnjo, da ga drugi jemljejo resno in mu verjamejo, saj ob tem prejme občutek, da se je nekdo ob njem, vsaj za tisti hip, umaknil v ozadje, da bi prisluhnil, kaj želi povedati (Brandon in Brandon, 1994, str. 34). Anderson (2012, str. 17) pomenljivo pojasni, da šele, ko ima govorec prostor, da se v celoti in brez prekinitev izrazi, drugi pa imajo enako prostora za poslušanje, se lahko pojavi nekaj novega – seme novosti. Prisotnost v poslušanju, ki za socialnega_o delavca_ko hkrati pomeni tudi biti na voljo za sočutje in za pogovor, Andersen (1994, str. 66) razloži s konceptom soprisotnosti oziroma sonavzočnosti. Trenutki sonavzočnosti se kažejo tudi v zrcaljenju, posnemanju, budnem spremljanju, uglaševanju, skupnem gibanju ter v aktivnem poslušanju (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 67, 68). Ključne točke tega predstavljajo podajanje kratkih odzivov, s katerimi otrok prejme občutek, da smo nanj pozorni in navzoči v pogovoru; parafraziranje vsebine in refleksija čustev ter povzemanje tistega, kar je otrok povedal (Geldard in Geldard, 2008, str. 103). Z raziskovanjem takšnih načinov, kako »biti« z otrokom, lahko zavzamemo obliko pogovora, ki prehaja na področje, kamor nam z besedami ne bi uspelo priti (Gehart, 2007, str. 191).

O tem, da imata telesna in čutna komunikacija odraslih velik vpliv na to, kako otroci doživljajo, da so videni in slišani, sta raziskovala tudi avtorja Berg in Winther (2021) in skozi risbe otrok prikazala pomen vpliva komunikacije na otrokovo doživljanje temeljnih odnosnih komponent – biti viden, slišan in prepoznan. V motivih risb so odrasli, v majhnih in pomembnih trenutkih, ko se otroci počutijo videne in slišane, opisani kot tisti, ki imajo velika ušesa in znajo poslušati s celim telesom ter z njim podpirajo otrokovo izkušnjo prisotnosti. Navzoči so z vso svojo pozornostjo, tudi telesno so usmerjeni v dogajanje, v otroka in v vse, kar prinaša v njuno srečanje (Berg in Winther, 2021, str. 451–458). V izvirnih delovnih projektih podpore in pomoči ima odrasli torej nalogo poslušanja z zanimanjem, sporočanja

zavzetosti, skrbi in podpore, na katero se otrok lahko zanese (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 23).

Toda nismo vajeni slišati otrokovega glasu, prav tako nismo vajeni pridružiti se otroku, da bi ga razumeli in ga povabili v pogovor na način, da bi ga soustvarjal tudi on sam. Ne gre za namerno odločitev, temveč za način življenja in popolnoma običajno ravnanje v odnosih med odraslimi in otroki, ki ne varuje prostora, da se sliši otrokov glas (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 23). Potreben je premik v ravnanjih in v pogledu na otroka, ki mu bo omogočal biti otrok ter živeti otroštvo v sedanjosti (Loreman, 2009, str. 1). Le tako bomo lahko raziskali in utrdili za otroka nujno dragoceno izkušnjo govoriti z njim in ne govoriti njemu (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103). Pred nami je nov izziv naučiti se odpreti prostor za otrokov glas in vključiti otrokovo perspektivo v soustvarjanje želenih izidov z njim (Kodele in Mešl, 2013, str. 5). Če želimo zagotoviti participacijo otroka v procesu podpore in pomoči, mu moramo prisluhniti in ga upoštevati (Kodele, 2017, str. 111), kar v tem kontekstu predpostavlja aktivno sodelovanje otroka v procesu komunikacije in izmenjave pomenov, interpretacij. Razumevanje otroka, ki je posledica poslušanja njegovega glasu, je zato vselej kontekstualno in interakcijsko (Tangen, 2008, str. 159, 160).

1.2.1 Glas otroka in njegov prispevek v središču procesa podpore in pomoči

Ko otrok govori, a ga nihče ne posluša, je izključen iz enakopravnih in vzajemnih odnosov z drugimi. Ne more nastopiti kot enakovreden tistim, ki ga ne želijo poslušati, saj mu prav ti ljudje odrekajo njegovo polno vrednost, izključujejo njegovo možnost do edinstvenega prispevka (Veck, 2009, str. 144, 145) in preslišijo ključni glas, glas strokovnjaka na podlagi lastne izkušnje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 20). V skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah (Varuh človekovih pravic Republike Slovenije, b.d.) ima vsak otrok pravico biti slišan, vendar v slovenski zakonodaji ni zaslediti jasnega sklicevanja nanjo. Zdi se, da otrokova pravica do sodelovanja zavisi od mnenja pristojnega organa in ocene socialnega_e delavca_ke o otrokovi sposobnosti razumevanja, te ocene pa se razlikujejo glede na vrednote in prepričanja socialnega_e delavca_ke o tem, ali lahko vsak otrok na sebi lasten način sodeluje (Urek, 2017, str. 827). Toda potreba po zagotavljanju otrokove

pravice biti slišan je nujna, da bi mu lahko zagotovili varnost (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 98).

Kot trdi Tangen (2008, str. 157, 158), je zanimanje za glas otroka danes neločljivo povezano s konceptom otroka kot posameznika s pravicami in lastnim mnenjem, kot tistega, ki je, ne le postaja. Metafora glasu se je tako postopoma uveljavila kot prispodoba za prispevek otrok v njihovem lastnem procesu podpore in pomoči. V tega prinaša premik fokusa pri delu, saj smo od pogovora o otrocih prešli k pogovoru z otroki. Da bi se neizraženi in neopaženi glasovi otrok lahko oglasili in dvignili iz teh stanj, jim moramo sprva omogočiti povezavo z različnimi mogočimi pomeni v izrazih silovitih čustev in ustvariti takšne okoliščine, v katerih bodo lahko oblikovali nove pomene za svoja dejanja. Šele vzpostavljen prostor za dialog omogoča ustvarjanje novih, še neslišanih ali celo preslišanih zgodb (Šugman Bohinc, 2013a, str. 67, 88), ki so lahko z empatijo priznane in spoštovane le v varnem in sodelovalnem okolju (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600).

Priznanje, da je prisluhniti otrokovemu glasu pot, je način, kako pridobiti njegovo mnenje, kar pomeni tudi raziskovati inovativne in prožne metode, ki se uporabljajo za vključevanje glasu otroka (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 105). Pri delu smo torej lahko uspešni le, ko v središče postavimo otrokov glas. Brez njegovega deleža ne moremo vedeti, saj gre vendarle za njegovo potovanje (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 24), na pot pa se odpravimo skupaj z njim in ustvarimo priložnosti za pogovor, vzpostavljanje odnosa, izmenjavo informacij s starši itd. (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 105). Pri omogočanju otrokovega glasu skozi srečanja je ključnega pomena, da strokovni_a delavec_ka ostane pri dožemanju s perspektive otroka (Geldard in Geldard, 2008, str. 10) in vsako njegovo izkušnjo obravnava kot edinstveno. Otroku mora zagotoviti, da ne posplošuje ali domneva, kaj on sam ve ali čuti (Davies, 2011, str. 82). Obenem pa moramo biti pozorni_e opazovalci_ke in strpni_e poslušalci_ke, da bi lahko zaznali_e ne le besedna sporočila, temveč tudi telesne, vedénjske in psihične pojave, ki kažejo na spremenjeno telesno in duševno počutje (Špolad Grča, 2008, str. 64). Pomembno je, da to sporočilo doseže tudi starše in druge odrasle, saj je to način, kako okrepiti glasove otrok – ne glede na to, koliko so ti stari (Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022, str. 105). Kot pravi Rober (1998, str. 202), namreč nihče ne more biti tako tiho kot otrok.

Toda pomembno je opozoriti, da se upoštevanje otrokovega glasu in s tem njegove udeležnosti ne konča takrat, ko njegov glas prepoznamo in sprejmemo njegov predlog. Ključno je raziskati, kako bo otrok tega uresničil. Pri tem velja skrbno ravnati z besedo in z raziskovanjem mogočega v različnih oblikah (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 29), da bi otrok lahko resnično participiral v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči, ki je namenjen njemu.

1.2.2 Otrokova participacija v procesu podpore in pomoči

Vključevanje otrok v proces načrtovanja pomoči in podpore ni pomembno le zato, ker gre s tem za priznavanje njihovih pravic, temveč zato, ker omogoča njihov pogled na dogajanje. Brez poslušanja in razumevanja otrok o tem, kako doživljajo svoj svet, namreč ne moremo določiti, kaj bo zagotovilo njihovo zaščito (Diaz, 2020, str. 44).

Otrok je v celoti odvisen od strokovnega_e delavca_ke, da mu zagotovi možnost sodelovanja, zato bi moralo biti spodbujanje učinkovitega in smiselnega sodelovanja v središču prakse socialnega dela (Diaz, 2020, str. 65). Toda ni vedno preprosto zagotoviti otrokovega glasu, saj ta še ni zagotovljen z otrokovo navzočnostjo na srečanjih izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči. Otrokov glas zagotovimo, ko je ta zares soudeležen v ustvarjanju rešitev, tu pa se lahko srečamo z nekaterimi ovirami in izzivi (Mešl, 2011, str. 112). Navkljub poudarkom postmodernih participacijskih, dialoških pristopov pomoči, da je otrok osrednji akter v projektu podpore in pomoči in izvedenec za to, da pove svojo zgodbo (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 13), vprašanje, kako zagotoviti participacijo otrok, tako pri nas kot tudi po svetu, ostaja aktualen diskurz (Mešl, 2011, str. 112). Odrasli prepogosto podcenjujejo otrokove sposobnosti ali ne cenijo vrednosti njihovih stališč, ker teh ne izražajo na načine, ki bi jih uporabljali odrasli, iz česar je moč sklepati, da postati aktivni akter za otroka še vedno ostaja neizpolnjena aspiracija (Lansdown, 2010, str. 13–15). Da se bo participacija z ravni retorike lahko zares premaknila na raven vsakdanje prakse, v kateri bo otrok soudeležen, se morajo odrasli odpovedati dvomu o kompetentnosti otroka (Kodele, 2017, str. 46). Na današnji pogled na participacijo otroka v zanj relevantnih zadevah pomembno vpliva prav ideja o pripoznanju otroka kot zmožnega bitja, ki ima zmožnosti in spretnosti, da participira (Kodele, 2017, str. 60–63), in je strokovnjak

na podlagi lastne izkušnje. Otrokom odrasli, pogosto predvsem starši, pravico do participacije odrečejo tudi v težnji, da bi otroka zaščitili pred kompleksnimi psihosocialnimi izzivi, s katerimi se družina srečuje (Špolad Grča, 2008, str. 61), in mu nudijo le najboljše. V ozadju te je strah, da bi otroci s svojim mnenjem ogrozili njihovo moč in vpliv, spodkopali njihovo avtoriteto in spoštovanje (Kodele, 2017, str. 48).

O resnični participaciji otrok lahko govorimo, ko gre med otrokom in socialnim_o delavcem_ko za odnos, v katerem sta oba enakopravna sodelavca. V takšnem odnosu vsak nosi svojo odgovornost in svoj delež, ki pa sta jasna in razvidna ter v stalnem procesu dogovarjanja in raziskovanja, kako lahko skupaj dosežeta zaželen izid (Kodele, 2017, str. 111). Ključni del načrta in samega izvajanja podpore ter pomoči naj bo vselej razmislek o tem, kako omogočiti in varovati otrokovo dejavno udeležnost, da ves čas participira s svojimi izbirami in odločitvami ter se s tem doživlja kompetentnega in povezanega z drugimi v njihovi podpori njemu (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008, str. 30, 31, 74). To je mogoče le v dialogu, v katerem ima vsak otrok dovolj prostora, da ga odrasli vidimo in slišimo ter sodelovanje začnemo pri njem in z njim, ne pa proti njemu ali celo brez njega. Zdi se, da je za občutljivejši in bolj odprt dialog z otrokom, v katerem doživi spoštljiv odnos do svoje resničnosti, v ospredju sprva naloga strokovnih delavcev_k po novem učenju (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008, str. 78). Sodelujoče v izvirnih delovnih projektih podpore in pomoči je treba spodbuditi k bolj igrivim in ustvarjalnim odnosom, k priznanju, da kultura otrok obstaja neodvisno od odraslih, ter k razmišljanju o novih načinih interakcij z otroki, s katerimi odpiramo dialoškost prostora ter tako gradimo okolje, ki vključuje vse možnosti sodelovanja otrok, tudi tiste, o katerih kot odrasli še nismo razmišljali (Malone in Hartung, 2010, str. 35, 36). Otroku s tem, ko mu v procesu podpore in pomoči zagotavljamo participacijo, dajemo pomembno sporočilo o tem, da kot odrasli morda res imamo določeno znanje, a ga znamo ustvarjalno uporabiti skupaj z njim, ko ustvarjamo rešitve, ki niso že vnaprej oblikovane (Kodele, 2017, str. 111). Avtentična participacija otroka namreč temelji na inkluziji, pri kateri se sistem spremeni tako, da se prilagodi sodelovanju in vrednotam otrok, ne vključuje le integracije, pri kateri otroci

sodelujejo na vnaprej določene načine, vnaprej določenih strukturah (Percy-Smith in Malone, 2001, str. 18).

V diskurzu o vlogi odraslih v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči, v katerem naj si prizadevajo slišati otrokov glas, naletimo tudi na vprašanje, ali mar to pomeni, da otrok lahko odloča o vsem in mu odrasli v vsem ustrezajo. S sklicevanjem na otrokove pravice je v retoriki participacije zaslediti promoviranje odsotnosti kontrole odraslega in vsakega vodenja, usmerjanja otrok (Batistič-Zorec, 2010, str. 71). Odgovor je jasen, participacija otroka in odpiranje prostora za njegov glas v skupnih projektih ne pomenita tega. Razumevanje koncepta participacije na način, da skozi otrok dobi občutek, da lahko počne, kar ga je volja, je nepravilno (Kodele, 2017, str. 197). Otrok namreč ne bo čutil potrebe po tem, da bi neupoštevajoč druge izkoriščal svojo »moč«, ki jo je pridobil z možnostjo participacije v zanj relevantnih zadevah, če bo v odnosu z odraslim razvil medsebojno spoštovanje, upoštevanje (Kodele, 2017, str. 48) in mu bo zares enakovreden partner pri sprejemanju zanj pomembnih odločitev. Kadar otrok svojo novo pridobljeno »moč« uporabi na neprimeren način, kakršnega bi odrasli s svojega vidika lahko interpretirali na primer kot izsiljevanje, je odpor odraslih do participacije otrok še težje odpraviti (Davie, 1996, str. 9).

Na tem mestu velja opomniti, da načelo ostaja enako – če odrasli želijo, da otrok spoštuje njihov »ne«, morajo tudi sami pokazati spoštovanje do otrokovega »ne« (Juul, 2008b, str. 74) in do njegove avtonomne odločitve reči »ne« ter to sprejeti (Kodele, 2017, str. 112), a pri tem občutljivo raziskati, ali bo ta odločitev prispevala k otrokovemu občutku varnosti in mu zagotovila zaščito in podporo, ki jo v konkretnem stanju potrebuje. Pomembno je razumeti, da otrokovega stališča ni moč upoštevati vedno, zlasti, če otrok ne razume in ne zmore prepoznati škodljivih tveganj. Otrokova želja ni vselej v skladu z glavnim vodilom odgovornega odraslega o tem, kaj je otroku v največjo korist. Če je bila sprejeta odločitev, ki se ne ujema z otrokovim mnenjem, velja otroku na njemu razumljiv način pojasniti, čemu takšna odločitev (Toros in Falch-Eriksen, 2021, str. 51) in na katerih razlogih ta temelji (Saarnik, Sindi in Toros, 2023, str. 2). V procesu odločanja se strokovni_e delavci_ke lahko srečajo z napetostjo med neposrednimi interesi otroka in njegovimi dolgoročnimi interesi (Van Bijleveld, Dedding in Bunders-Aelen, 2014, str. 258), iz česar lahko ugotovimo, da je otrokovi pravici do zaščite in do

participacije zapleteno uravnotežiti (Toros, 2021, str. 367). Pri tem nas lahko podprejo elementi participacije, po katerih je moč prepoznati, da je bila ta res uresničena – otrok ima na voljo potrebne informacije za sodelovanje pri odločitvah ter varen prostor za izražanje svojega mnenja, ki ga v procesu odločanja odrasli slišijo in mu pripišejo vrednost, v okoliščinah, kjer je to mogoče, pa vpliva tudi na odločitev samo (Woodman, Roche in McArthur, 2023, str. 126).

1.2.3 Participacija otroka kot varna izkušnja

Participacija ne predpostavlja le zmožnosti in kompetentnosti otroka, temveč tudi njegovo prevzemanje odgovornosti, kar predstavlja nevarnost prelaganja prevelike odgovornosti na otroka. Odrasli se lahko umakne iz procesa participacije in ne izkaže dovolj velike pripravljenosti, da bi prevzel odgovornost, s čimer vso odgovornost za otroka pomembne odločitve naloži le otroku samemu (Kodele, 2017, str. 31), ki v takšnem odnosu nosi velikansko breme. Ključno je razumeti razliko med prevzemanjem odgovornosti in prevzemanjem odgovornosti v obliki krivde, ki je za otroka neznosna, izjemno naporna in nedopustna (Juul, 2021, str. 87). Ugotovimo lahko, da je v skupnem procesu dela z otrokom, poleg nenehne osredotočenosti na sam proces participacije, potrebno tudi stalno preverjanje otrokovih zmožnosti glede izražanja mnenja, predvidevanja, presojanja, udejanjanja dogovorov ipd. (Kodele, 2017, str. 31).

Participacija otroka v procesu podpore in pomoči torej ne pomeni otroku prepustiti odločitve, ko je odrasli ne zmoremo sprejeti, in s tem nanj preložiti vse odgovornosti. Pomeni, da vzpostavimo varen prostor, da se lahko sliši njegov glas. Pri tem pa moramo, poleg zavzetosti za sodelovanje otrok na srečanjih izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči, razmislek nameniti tudi temu, kako otrok ta srečanja doživlja (Kirby in Laws, 2010, str. 115). V nekaterih kontekstih teh lahko otroci utrpijo škodo, ker so priča težkim razpravam in družinskim konfliktom o svojem življenju pred številnimi ljudmi, ki so jim blizu, in jih njihovo mnenje o njih samih lahko rani, prizadene. Lahko se bojijo tako določenih odraslih, ki jim niso dobro poznani, kot tudi morebitnih posledic sodelovanja. Ni vedno vnaprej jasno, kakšno tveganje lahko predstavlja udeležba otroka na srečanju (Kirby in Laws, 2000, str. 116), zato participacija otroka ne pomeni, da mora biti otrok udeležen vedno in povsod. V sodelovanje ga ne vključujemo, ko mu ne moremo zagotoviti

varne izkušnje in varnega prostora, v katerem bi lahko izrazil svoj glas. Temeljna naloga strokovnih delavcev_k je zato otroke vključiti v proces sodelovanja na način, ki ne bo ponovil ali okrepil obstoječih tveganj in obremenjujočih izkušenj, ki so jih doživeli v družini ali v drugem kontekstu, katerega del so (Kirby in Laws, 2010, str. 116), temveč bo zanje predstavljal varno izkušnjo.

1.3 Delovni odnos soustvarjanja z otrokom

1.3.1 Paradigma procesa podpore in pomoči z otrokom kot soustvarjalcem

Izvirni delovni projekti podpore in pomoči, ki temeljijo na postmodernih filozofijah, kot je socialni konstrukcionizem, odločitev o vključitvi otroka v proces ne prepuščajo več pomagajočemu, saj so kot taki odgovor na modernizem, v katerem vključitev otroka v proces podpore in pomoči ostaja še vprašanje (Smith in Nylund, 1997, str. 258). Nova paradigma, ki jo v socialno delo in v procese podpore in pomoči prinaša konstrukcionizem, namreč pomeni, da smo udeleženci teh obenem tudi sami instrument učenja in pomoči. Vsakdo izmed udeleženi v njem, vključno z otrokom, na svojevrsten in sebi lasten način razume koncepte, uporaba teh pa se soustvarja in spreminja z vsakim posameznim primerom. Gre za način dela, ki temelji na predpostavki soodvisnosti in soodgovornosti udeležencev za proces ter izide sodelovanja. Vsak udeležen je zavezan k temu, da vedno znova preverja in osmišlja vpliv sebe kot soustvarjalca pomoči. Še posebej otroci, kot partnerji in soustvarjalci v projektih podpore in pomoči, so naši učitelji. Ti lahko namreč neposredneje zrcalijo predstave, predpostavke, stereotipe, predsodke, čustvene odzive ipd., kot to lahko storijo odrasli, saj še niso popolnoma usvojili vseh družbenih in kulturnih norm glede pričakovanega obnašanja, čustvovanja in mišljenja (Šugman Bohinc, 2013b, str. 106, 107).

Pomagajoči, ki pri svojem delu zasleduje načela sodelovalnega pristopa in s tem poudarek namenja znanju vseh udeleženi v pogovoru, razume, kako pomembno je otroka videti kot polnopravnega partnerja v dialogu in somišljenika, ki si zasluži pozorno poslušanje (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600). Z gledišča socialnega konstrukcionizma, na epistemologiji katerega temelji njegovo delo, si z otrokom prizadeva zgraditi novo resnico. Zanimajo ga konteksti, v katerih se nahajajo posameznik in njegovi izzivi, saj h konstrukciji resnice o otroku pogosto prispeva tudi jezik, ki vpliva na to, kakšna bo normalizirana resnica o otroku v

določeni skupnosti. Otrok in socialni_a delavec_ka sta soustvarjalca nove zgodbe, ki jo otrok začne pripovedovati o sebi (Davies, 2011, str. 80, 81). Zgodba je tista, ki pripada otroku, in otrok mora biti del procesa deljenja nje – ne glede na to, kako to poteka (Klop, 2017, str. 290).

1.3.2 Otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje

Da bi otrok lahko delil svojo zgodbo, je najprej potreben njegov glas – otrok je najkompetentnejši, da pojasni, kaj mu povzroča skrbi (Akerman, 2011, str. 49), on je tisti, ki mora povedati, kaj je smiselno zanj in kaj potrebuje, da bi zgodbo lahko sprva delil, nato pa tudi uspešno rešil težavo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 104). Šele takrat, ko odrasli v otroku vidi strokovnjaka na podlagi lastne izkušnje, sam pa, kot njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik, zagotovi skupno delo, se proces soustvarjanja novega lahko začne (Akerman, 2011, str. 49). To zahteva, da socialni_e delavci_ke odnos z otrokom vidijo drugače in so osredotočeni nanj kot na osebo, ki lahko prispeva k odnosom in, ne glede na svojo starost, na različne načine lahko izrazi svoja stališča. Refleksija tega nazornega okvira od socialnih delavcev_k zahteva tudi, da zastavljajo vprašanja, kot so: »Kako je to videti skozi tvoje oči?«, »Kako je biti v tvojih čevljih?«, »Kako ti lahko najboljše pomagam, da se povežeš z mano, da z menoj deliš svoje izkušnje in občutke?« (Winter, 2011, str. 58). Gre za zahtevo po tem, da pomagajoči ostane negotov, odprt za protislovja in možnosti (Milner in Bateman, 2011, str. 47) ter zavzame prepričanje, da ne ve, kaj je potreben naslednji korak, kakšna je najboljša rešitev za otroka, temveč ga podpre in skupaj z njim razišče, kam želi priti (Mešl, 2011, str. 105). Na tem mestu velja izpostaviti, da se odrasli z otroki in mladostniki_icami pogosto pogovarjajo zato, da bi jih pripeljali bliže cilju, ki so ga opredelili v imenu otrok (Juul in Jensen, 2009, str. 275). Strokovni_a delavec_ka je tisti_a, ki naj otroka spodbuja, da sam poišče rešitev za svoj problem in raziskuje alternativne zgodbe o svojem življenju ter izbirah, ki jih lahko sprejme (Davies, 2011, str. 80, 81). Pri tem je ključnega pomena, da se izogiba vsem predpostavkam, ki bi lahko omejile otrokov potencial, na primer ideji o primanjkljaju, patologiji ali drugi oznaki. Pozorni moramo biti, da zgodba o težavi ne predstavlja celote otroka – problemi so problemi, ne otroci. Da bi se otroku lahko zares pridružili tam, kjer je, pod njegovimi pogoji in da bi poskušali razumeti svet

z njegovega zornega kota, ne da bi ga filtrirali skozi naše razumevanje, je pomembno spoštovati, od kje otrok izhaja (Milner in Bateman, 2011, str. 47).

Otrok, kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje, v proces podpore in pomoči pogosto vstopa z osebno izkušnjo, ki je zanj lahko obremenjujoča, zato je pomagajoči odgovoren, da si otrok pridobi nove, pozitivne izkušnje. Med njimi so tudi izkušnje z avtonomnostjo, izkušnja o smislu lastnega dela, nove kompetence za ravnanje s težavami (Akerman, 2011, str. 49) ter spoštljivo raziskovanje otrokove moči, njeno obnavljanje in krepitev, da bi jo zmogel uporabiti za dosego svojih sanj, še posebej takrat, ko otrok svoje izjemnosti in moči ne vidi (Akerman, 2011, str. 171, 174). Da bi otrok lahko razvil občutek o lastni vrednosti, pa sprva potrebuje dobre izkušnje, da sme in zmore izraziti svoja čustva, misli, želje, da jih sooči v odnosih z ljudmi, prevzame odgovornost zanje, se uči razumeti in obvladati svojo resničnost in prejme izkušnjo o tem, kako jo ubesediti, da v sebi ne bi ostal brez besed (Čačinovič Vogrinčič, 1995, str. 47, 48; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 101). Otrok ima pravico do resničnosti, ki jo E. von Braunmühl (1979, kot navedeno v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 100) uvršča med temeljne psihološke pravice otroka. Je pravica otroka, da se ga vidi in sliši, da misli, kar misli, je pravica do vseh njegovih čustev. Gre za spretnost priznavanja otroka in njegovega prispevka, ki je, poleg avtentičnosti, tako zelo pomembna za razvijanje odnosa z njim (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014, str. 342). Otrok lahko začne verjeti, da so stvari, o katerih razmišlja, jih čuti in doživlja, pomembne in vredne, da jih deli z drugimi na avtentične načine, ko mu odrasli dajo občutek, da so njegove besede cenjene (Capo, Espinoza, Khadam-Hir in Paz, 2019, str. 20) in da prinaša vrednost njihovemu življenju, saj od tega, kako močno to občuti, zavisi tudi njegovo samopoštovanje (Juul, 2008a, str. 87).

1.3.3 Odnos kot temelj dela z otrokom

Otrokov odnos s pomembno odraslo osebo je pravzaprav temelj psihosocialnega razvoja. Le v negujočih odnosih z odraslimi se otrok počuti povezanega, ljubljenega, varnega (Capo, Espinoza, Khadam-Hir in Paz, 2019, str. 20). Pogoje, v katerih bo otrok lahko odkrival svojo edinstvenost, neodvisnost, povezanost, (so)odvisnost in izkušnjo, da drugega potrebuje in mu je potreben (Čačinovič Vogrinčič, 1995, str. 48), lahko zagotovimo le v odnosu, saj so brez odnosa, na

katerega se lahko opremo, vsa orodja za delo prazna in simbolična ter izgubijo svoje bistvo in namen. Zato je pomembno, da imamo z otrokom najprej varen, odziven, občutljiv, sočuten, pozoren, razumevajoč, zavzet, empatičen, razmišljujoč, zaupljiv in dosleden temeljni odnos, da bi usmerjali, obogatili in utemeljili proces dela, ki mu sledi (Treisman, 2017, str. 27). Da je odnos lahko učinkovit, mora predstavljati povezovalni člen med otrokovim svetom in svetom pomagajočega (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 11), saj smo kot sopotniki_ice v otrokovem življenju del njegovega spoznavanja zakonitosti socialnega sveta (Šugman Bohinc, 2013b, str. 107).

1.3.4 Vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom

Otroci v proces podpore in pomoči pogosto vstopajo z obremenjujočimi izkušnjami, številni med njimi so doživeli travmo ali je bila njihova navezanost s primarno figuro navezanosti prekinjena, zato je pomembno, da v delovnem odnosu krepimo njihovo moč (Davies, 2011, str. 85, 86). Na otroke čustveno negativno vpliva, če se ne počutijo slišane, saj lahko ponovno aktivira njihove občutke nemoči (Diaz, 2020, str. 150), ki so jih razvili, ko so bili deležni slabega ravnanja. Še posebej otroci, katerih družine se spopadajo s številnimi kompleksnimi psihosocialnimi izzivi, in otroci, katerih starši so se razvezali, so nagnjeni k temu, da se počutijo krive za težka stanja in nesposobne izraziti svoje skrbi, kar ima zanje lahko dolgoročne čustvene posledice (Diaz, 2020, str. 143). Prav zato je pomemben del procesa krepitve otrokove moči zagotoviti okolje, v katerem bo v deljenju svoje zgodbe sprejet, saj se bo tako lažje vključil v svoj čustveni in socialni svet (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 63) ter ga v delovnem odnosu raziskoval. Toda sprva je treba ustvariti varen prostor (Davies, 2011, str. 86) in poskrbeti, da se vanj otrok lahko zateče. Ta mora biti dvojni – dejanski fizični in imaginarni, v katerem si bo pridobil notranji občutek varnosti (Treisman, 2017, str. 82, 83).

Vzpostavitev, vzdrževanje in krepitev večplastne varnosti otroka v številnih pogledih predstavljajo temelj, na katerem bi se morale zasidrati vse druge intervencije, zlasti ker so telesna, čustvena in odnosna varnost, zaupanje in zaščita temelji vsakega delovnega odnosa. Sprva otroci zato potrebujejo podporo, da ne bodo v stalnem in prevladujočem stanju disregulacije (Treisman, 2017, str. 27) in da težave ne bodo več pretirano vznemirjale njihovih misli ter s tem ovirale njihovih

odnosov (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 63). Otrok mora najprej začutiti in verjeti, da je dovolj svoboden, da se lahko sprosti, da je varen in da lahko zaupa. Šele nato lahko razmišlja, se uči, raziskuje in varno obvladuje ter razkriva svoje občutke z zaupanjem, da to ne bo imelo ogrožajočih posledic zanj (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 13; Treisman, 2017, str. 27). Za to pa je potrebna struktura, ki mu med posameznimi srečanji daje občutek varnosti in predvidljivosti. S strukturo opredelimo meje vedênja, podamo nedvoumna pričakovanja glede odnosa ter informacije o pričakovanem trajanju vsakega srečanja in njegovi določeni strukturi, kot so dosledni rituali začetka in zaključka. Občutek varnosti se začne vzpostavljati prav s sidrišči, kot so srečanja vsak teden ob istem času in v istem prostoru, pri čemer je pomembno, da otrok srečanja ne zapusti razburjen, vznemirjen ali zaskrbljen (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 13; Treisman, 2017, str. 80).

1.3.5 Koncept soustvarjanja v delovnem odnosu

Vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanja pomoči, kot opredelimo odnos med pomagajočim in otrokom v socialnem delu, lahko označimo za proces, ki omogoča pogovor, raziskovanje, sooblikovanje dobrih izidov, razvidno delo skupaj z otrokom (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 8, 9) in, ne nazadnje, za proces, ki spoštuje otroštvo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 23). V prostoru socialnega dela, v katerem je dobro poznan, ga razumemo kot temeljni in osrednji koncept dela. Tudi meni ga je v procesu praktičnega učenja uspelo preizkusiti in se po njem ravnati pri vzpostavljanju delovnega odnosa z otrokom, ki ga predstavljam v diplomskem delu. Koncept soustvarjanja je v delovnem odnosu dragocen v tem, da prinaša in zagotavlja varen prostor, v katerem otrok lahko zase in za nas začne raziskovati čas zase, svoje užitke in radosti, odnose z drugimi (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 107), torej vse tisto, o čemer piše Loreman (2009), ko govori o spoštovanju otroštva, ki sem ga kot imperativ za delo predstavila že uvodoma. Izhodišče pričujoče empirične raziskave, v kateri poskušam teoretična izhodišča prevesti v kontekst socialnega dela z otrokom, zato predstavlja prav koncept delovnega odnosa soustvarjanja. Razumevanje koncepta poskušam razširiti tudi z izsledki v širšem, mednarodnem okvirju stroke socialnega dela in v ostalih sorodnih strokah, v katerih se odvijajo procesi podpore in pomoči,

sprva pa sledi kratek oris samega koncepta soustvarjanja in uporabe elementov koncepta delovnega odnosa pri delu z otrokom.

Koncept soustvarjanja razumemo kot nekaj, kar opredeli odnos in sam proces pomoči. Gre za odnos, ki vzpostavlja in varuje procese raziskovanja in udeležnosti v želenih izidih. Velik pomen sloni na prispevku vsakega udeleženega v odnosu. Že sama predpona »so-« v besedi soustvarjanje nam pove, da gre za »so-delovanje« in »so-raziskovanje«, ki ga izvajajo »so-govorniki«, »so-potniki« in »so-delavci« v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17). V delovnem odnosu z otrokom se s pridruževanjem njemu odrasli učimo od njega, kakor se tudi on sam uči, kako se nam lahko pridruži, da bi naše videnje dodal svojemu (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 23) in se srečal z nami, ki mu, onstran enosmernega podučevanja, pomagamo razbrati, kaj se dogaja (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 104).

Soustvarjanje je torej občutljivo vzajemno dogajanje, ki predpostavlja spoštovanje, zanimanje in skrb (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 52). Tovrstno sodelovanje lahko označimo kot »so-regulacijo«, ki se pojavi, kadar se skupna dejanja posameznikov združijo, da bi dosegla edinstven in vzajemno ustvarjen niz teh. Otroku omogoča, da sodeluje pri odkrivanju možnosti in alternativ, zato lahko obenem predstavlja tudi temeljni vir sprememb (Smith in Nylund, 1997, str. 74), ki so soustvarjene po meri otrok in skupaj z otroki (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 14). Prav zato je vzpostavljanje delovnega odnosa tisto, ki je tako neprecenljivo za otroka – otrok namreč ne more določiti odnosa, obenem tudi ne more slutiti, kakšne nove, bogate izkušnje lahko prejme v dialogu. Zagotoviti odprt prostor za pogovor zato ostaja odgovornost odraslega (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 52), prav tako vzpostaviti in vzdrževati odnos, ki omogoči soustvarjanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 102). Otrok se mu pri sooblikovanju tega pridruži, ko mu odrasli omogoči, da se iz izkušenj nauči, kako lahko sam prispeva svoj delež dela in prevzame svoj del odgovornosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 52; Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17), toda za samo kakovost interakcij z otroki in njihove posledice smo odgovorni izključno odrasli (Juul in Jensen, 2009, str. 141).

1.3.6 Uporaba konceptu delovnega odnosa pripadajočih elementov pri delu z otrokom

Soustvarjati dobre izide z otrokom v delovnem odnosu pomeni upoštevati vse elemente, ki jih koncept vsebuje, vsakega posebej pa predstavim v nadaljevanju. Naučiti in usvojiti moramo koncept tako, da smo v njem udobno nameščeni, saj kot tak predstavlja dober okvir za varovanje otrokovega glasu in procesa soustvarjanja vseh udeležениh (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 32).

Za spoštljivega in odgovornega zaveznika v delovnem odnosu prvi korak vselej predstavlja pridružiti se otroku (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 14) in priti k njemu z namenom, da bi z njim vzpostavil delovni odnos, začel soraziskovati edinstvenost problema ter odkrivati zanj mogoče rešitve. Že sama beseda pridružiti se nas opomni, da moramo začeti pri otroku, tam, kjer ta je, in ne stopiti tja, kamor odrasli mislimo, da otrok mora biti (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 33). Strokovni_a delavec_ka torej potrebuje posebno strokovno znanje, da se otroku zna pridružiti na način, da bi ga razumel_a (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103) in da si vse raznolike oblike pridruževanja otroku prizadeva izvajati na način, ki je zanj naraven in udoben, sicer se zdi izumetničeno, otroka pa lahko njegovo neskladno vedênje zmoti (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 118, 119).

Izkušnja otroka, da je spoštovan, je lahko le osebna izkušnja v dialogu in sodelovanju, zato je delovni odnos osebni odnos. V njem je poudarek namenjen odgovorni osebni zavzetosti, saj skrb in podpora otroku ne moreta biti neosebni. Skozi osebno vodenje odrasli ustvarjamo varovalne dejavnike za otroke, skrbimo zanje, jih podpiramo pri tem, da se jih sliši, jim sporočamo, da pričakujemo spremembe, ter skupaj oblikujemo možne korake (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 18, 19; 2013, str. 33).

Temelj za pogovor z otrokom je vzpostavljen delovni odnos, vendar naj ta v celoti pripada tudi otroku. Delo z njim začnemo z dogovorom o sodelovanju (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103), ki v proces soustvarjanja rešitev prinaša sporočilo upanja na spremembo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 19) in prepreči, da bi kar zdrsnili v sodelovanje. Deluje kot ubeseditev izhodišča »tu in zdaj«, hkrati pa je dogovor o ravnanju, ki varuje otrokovo priložnost, da bo prišel

do besede (Čaćinović Vogrinčič, 2011, str. 17, 18). Ključno je vedeti, da imajo otroci drugačne pogoje za sodelovanje kot strokovni_e delavci_ke. Morda je najpomembnejše, da začnemo s spoznavanjem – kdo si ti, kdo sem jaz, kako se lahko razumemo, kaj potrebuješ, da se izraziš (Van Bijleveld, de Vetten in Dedding, 2021, str. 706). Pomembno je, da z otrokom preučimo njegove želje, upe in cilje ter tako ugotovimo, kaj bi v procesu podpore in pomoči rad spremenil, kaj si želi, da se uresniči, in kaj naj bo ob koncu sodelovanja drugače (Treisman, 2017, str. 49). Dogovor o sodelovanju, ki je edinstven za vsak odnos posebej, je sklenjen z namenom, da otroka in odraslega fizično in čustveno varuje. Ključnega pomena je, da otrok lahko prispeva k oblikovanju dogovora ter s tem aktivno sodeluje pri oblikovanju meja, ki mu omogočajo, da se počuti varnega. Hkrati je to tudi priložnost, da skupaj z otrokom preučimo njegova pričakovanja, ki jih ima v zvezi s procesom podpore in pomoči in morda v njem vzbujajo občutke strahu, negotovosti ali druga vznemirjujoča občutja (Davies, 2011, str. 86). Nekaterim otrokom je dogovor blizu spremeniti v plakat, knjigo ali napis na vratih, ki ga oblikujejo in okrasijo, podpišejo s posebnim žigom, s svojimi najljubšimi nalepkami ali z odtisom svoje roke. Koristno je poudariti, da je to dokument v nastajanju in da lahko vanj, v času izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči, strokovni_a delavec_ka in otrok skupaj dodajata nova pravila in dogovore (Treisman, 2017, str. 80, 81).

Dogovoru o sodelovanju sledi instrumentalna definicija problema, saj je ta v procesu soustvarjanja želenih izidov nujno potrebna (Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103) in jo je moč razumeti kot temelj za začetek grajenja pomoči (Čaćinović Vogrinčič, 2011, str. 18). Otroku v opredelitvi problema na instrumentalni način začne raziskovati želene izide in razmišljati o lastnem prispevku (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 32). Temeljna naloga odraslih je, da otroku omogočijo, da bo na svoj poseben način udeležen pri premagovanju težave, kar se kaže v tem, da se sliši njegov glas, ko se ob njem slišijo tudi glasovi vseh ostalih (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 26). Otroku se pridružimo v njegovi formulaciji težave, kar nemalokrat ni preprosto (Čaćinović Vogrinčič, 2011, str. 18), saj govor odraslih, ki je pogosto tolažilni govor, z najboljšimi nameni, prezre otroka in mu sporoča, da to, kar misli in čuti, ni v redu ali da bi moral misliti in čutiti drugače. Pridružiti se otroku torej pomeni pridružiti se njegovemu strahu in zaskrbljenosti,

za katera ustvarimo prostor, da ju ubesedi. Nato z njim začnemo raziskovati prvi najmanjši možni korak za ravnanje z njim (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 30). Otrok namreč potrebuje dobre izkušnje, da si bo svoje izkušnje upal opisati in prepoznati, da je to smiselno zanj (Čaćinović Vogrinčič, 2011, str. 18). Winter (2011, str. 100) na tem mestu izpostavlja tudi, kako pomembno se je otroku zahvaliti za njegov prispevek, se resnično zanimati za to, kar deli, in spoštljivo pripisati vrednost načinom, s katerimi se odloči deliti svoje mnenje.

Da lahko začnemo delo, se morajo vsi sodelujoči uglasiti in prestopiti v delovni odnos. To omogoča ravnanje iz etike udeležенosti, ki člane vsakokrat znova povabi k sodelovanju in hkrati obnavlja zavezo vseh udeležенih, da gre za odprt prostor za pogovor, kjer je potreben vsak glas, še posebej pa glas otroka (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 25). Etika udeležенosti je temeljni koncept nove paradigme soustvarjanja pomoči, ki govori o tem, da odrasli v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči ne posedujemo resnice, temveč tej dodajamo otrokovo resnico (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 33). Odstopiti moramo od moči, ki nam ne pripada – od moči, da posedujemo resnico in rešitev, kajti to nadomesti občutljivo skupno raziskovanje (Čaćinović Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 12).

Še posebej pomembno je, da izhajamo iz perspektive moči, saj je ta pogoj za soustvarjanje pomoči z otrokom (Čaćinović Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 19; 2019, str. 103). Strokovni_a delavec_ka se mora zavedati, da lahko patologiziranje otrokovih težav in obravnavanje otroka kot pasivnega prejemnika pomoči okrepi otrokovo nemoč. Lahko prejme občutek, da je bil v delovni proces napoten, ker je po naravi slab ali ker je z njim nekaj narobe. Prav zato si je pomembno prizadevati k odkrivanju otrokovih virov moči in na njih graditi (Davies, 2011, str. 85, 86). To pomeni, da najprej pogledamo v napol poln kozarec, preverimo, kaj je že v njem, in že opravljeno delo vselej povzamemo s perspektive moči, zberemo zelene premike in dobre spremembe, raziščemo, kaj otrok že zna, kakšne dobre izkušnje ima, kaj je drugače, ko mu gre dobro, ter se nato lotimo raziskovanja novih korakov in praznine v kozarcu, na kateri je zastavljeno delo (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 25, 33). O nujnem in temeljnem ravnanju s perspektive moči govori tudi Saleebeyev citat (2009, str. 1), ki pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti otrokovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in

razbije okove oviranosti in nesreč.« Odgovorni smo torej za to, da otroku omogočimo dostop do lastne ustvarjalnosti, pri čemer lahko v sebi razišče tiste vidike nje, o katerih ni slutil, in razvija možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih ni. O otrokovih sanjah in ovirah moramo izvedeti neposredno od njega, saj sicer lahko ostanemo le pri domnevah (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 26). Pogovor o tem, kaj v otrokovem življenju dobro uspeva, o močeh ter o virih, otroka vključi v odnos soustvarjanja (Milner in Bateman, 2011, str. 99).

Delovni odnos omogoči, da je proces (so)ustvarjanja rešitev za kompleksne psihosocialne probleme uporabnikov_ice zastavljen kot izviren delovni projekt (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 9), zato koncept delovnega odnosa pravzaprav dopolnjuje koncept izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči. Zaželeni razpleti, ki se oblikujejo v delovnem odnosu, se nato prevajajo v dejanja in konkretne korake, ki udejanjijo dogovore (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 15, 16). Razvoj izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči z otrokom je lahko uspešen le, ko varujemo osrednji prostor zanj – ostati mu moramo pridruženi, slišati njegov glas, njegovo delo podpreti s perspektive moči in varovati njegovo udeleženo, saj ta zavisi prav od vztrajnosti odraslih in njihove nenehne pozornosti, ki omogoča skupno učenje (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 25–29). Kako in s pomočjo katerih orodij otroku zagotoviti prostor za njegov glas in ga s tem podpreti pri raziskovanju svojega načina udeleženo, podrobneje predstavim v nadaljevanju, vsakokrat pa velja, da to storimo konkretno in s perspektive moči, z odkrivanjem otrokovih virov, sposobnosti in darov, kot pove Čačinovič Vogrinčič (2011, str. 34; 2013, str. 26).

1.4 Prostor za otrokov glas

Pomembno in možno je ustvariti odprt prostor za glas otroka, da ta ne bi umanjkal. Naučiti se moramo le, kako ga bomo slišali, spodbudili, upoštevali in varovali, kar je skupna naloga strokovnjakov_inj, staršev in otrok (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 105). Šele ko se v varnem in podpornem okolju vzpostavi zaupen odnos, lahko odrasli otroka s številnimi izraznimi sredstvi povabi, da pove, uprizori ali drugače upodobi svojo zgodbo, deli svoje izkušnje in strahove glede preteklih in sedanjih dogodkov, saj stika z otrokom pogosto ne more vzpostaviti le s pogovorom (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 62; Capó, Espinoza, Khadam-Hir in Paz,

2019, str. 21, 22). Ustvarjalne možnosti so namreč tiste, ki spodbujajo pomemben kanal, skozi katerega se otrok lahko izrazi na način, ki mu je najprijetnejši (Diaz, 2020, str. 45). Odprt, multimodalni in ustvarjalni interpretacijski dialektični prostor otroku prinaša možnost za njegov glas in artikulacijo njegovih čutnih in čustvenih izrazov (Berg in Winther, 2021, str. 449). Otrok takšen prostor lahko doživi kot varnega in spoštljivega le, če pomagajoči upošteva njegove želje v zvezi z igro in uporabo domišljije, različnih materialov in vlog. Z dopuščanjem tega se odpre dodaten prostor; odprtost in svoboda, ki ju s tem doživijo udeleženci, pa postaneta koristna za proces podpore in pomoči (Smith in Nylund, 1997, str. 74). Pomenljivost uporabe izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom bom podrobneje predstavila v naslednjem poglavju, raznolik nabor teh pa je v poglavju Priloge.

Akerman (2011, str. 166–170) predstavi nekaj različnih načinov, kako v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči zagotoviti varen prostor, v katerem je otrok slišan in upoštevan sogovornik. Pomembno je, da strokovni_a delavec_ka nenehno poudarja pomembnost otrokovih besed in vse ostale udeležence srečanj opomni, da je otrok izvedenec za svoje izkušnje, zato jih, če želijo odgovoriti namesto otroka, na to tudi opozori. V pogovoru se je smiselno vrniti na dele srečanj, ko je bil glas otroka preslišan, da bi znova poudarili, kako pomemben je njegov prispevek. Socialni_a delavec_ka si prizadeva večkrat preveriti slišano in povzeti otrokove besede, da bi s tem zagotovil_a ustrezno razumevanje in odprl_a prostor, v katerem se dialog lahko resnično zgodi (Čaćinović Vogrinčič, 2008, str. 53). Otrokov glas lahko obenem učinkovito varujemo z uporabo »celih« sporočil. Sporočilo je celo, kadar sestoji iz »jaz« sporočila, ki govori o meni, iz »ti« sporočila, ki se v tem primeru obrača na otroka, ter iz »mi« sporočila, ki se obrača na vse in raziskuje, kaj lahko naredimo vsi skupaj (Čaćinović Vogrinčič, 2013, str. 34).

Tudi avtorica Gehart (2007, str. 186) predstavlja nekaj temeljnih izhodišč, kako odrasli lahko slišimo glas otroka. Izhaja predvsem iz postmodernih in socialnokonstrukcionističnih, s perspektive otroka utemeljenih konceptov dela, ki so predstavljeni v naslednjih podpoglavjih.

1.4.1 Ustvariti dialoški prostor

Otroku varen in prijazen fizični kontekst predstavlja ključno izhodišče za delo in pomembno prvo fazo z vidika glasu otroka, da se bo počutil povabljenega v dialog podpore in pomoči. Pri zagotavljanju dialoškega prostora je pomembno poskrbeti, da ta odraža razumevanje sveta z njegove perspektive, skozi njegove oči, saj organiziranost prostora sporoča o tem, da bo v njem prepoznan glas otroka, kar je izjemnega pomena zanj (Gehart, 2007, str. 187; Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 590, 600).

Dialog z otrokom se pogosto razlikuje od dialoga z odraslim, saj se otrok bolj kot na dobesedno in resnično vsebino govorjenega sporočila močno opira na nebesedne vidike komunikacije, kot so denimo ton glasu, čustvo in izraz na obrazu. Ne glede na to dialog z otrokom vselej vključuje dvosmerno izmenjavo in soustvarjanje pomena (Gehart, 2007, str. 187), ki je ključno za proces podpore in pomoči, odvijajoč se v delovnem odnosu (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 590). Gre zlasti za to, da dialog z otrokom morda ne vključuje toliko besed (Gehart, 2007, str. 187), zato je za dialoškost procesa še posebej pomembna multimodalna razsežnost, ki jo je moč doseči z ustvarjalnimi oblikami dela. Te namreč spodbujajo transformacije med utelešenim implicitnim razumevanjem in eksplicitnim besednim izražanjem (Berg in Winther, 2021, str. 449). S takšnimi oblikami dela lahko odrasli krepijo otrokovo moč, njegov občutek kompetentnosti, izražanje svoje volje, možnost izbire ter občutek kontrole nad lastnim okoljem (Berg in Steiner, 2003, str. 68). To je še posebej pomembno z vidika zavedanja, da otroci, ki sodelujejo v procesih socialnega dela, vanje pogosto vstopajo z izkušnjo nemoči in preteklimi izkušnjami, v katerih so prejeli sporočilo, da njihove besede ne štejejo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35). Pogosto se zdijo nemi, ker nimajo besed, s katerimi bi lahko povedali ali razložili (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 104). Včasih so njihove besede lahko tako globoko zakopane, da se zdi, da ne morejo do njih (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35).

Ustvarjanje dialoškega prostora obsega tudi pozorno poslušanje tega, kar imajo otroci za povedati, kar zahteva upočasnitev in zato več časa (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 591) ter potrpežljivost, da otrok pove in razloži, ne da bi mu pri tem vedno znova skakali v besedo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35) ali te

prenaglo predlagali zanje. Otroku moramo zagotoviti čas, v katerem bo zmožel (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35). Kadar otrok govori, bi moral odrasli zavrniti misli o tem, kaj je bilo z njegove perspektive odraslega nepomembnega ali nelogičnega. Če si strokovni_a delavec_ka vzame čas, da razume, kako je otrok povezal na videz nepovezane delce v celoto, in sam_a skrbno sestavi tudi tiste pomene, ki se lahko zdijo neobičajni ali nerazumljivi, lahko vse, kar otrok pove, postane pomembno in pomenljivo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35; Gehart, 2007, str. 187).

Avtorje Helimäki, Laitila in Kumpulainen (2022, str. 592) je v študiji še posebej zanimalo raziskovanje besedne komunikacije otrok. Njihove ugotovitve potrjujejo, da se otrokovi procesi osmišljanja pogosto razlikujejo od tistih, ki jih izvajajo odrasli, denimo po obliki in vsebini, prav zato pa obstaja tveganje, da bodo ti spregledani, kot pojasnjuje tudi Gehart (2007). Dialoške pobude otrok so se pojavljale v zelo kratkih trenutkih, medvrstično. Otroci so jih izrekli nekoliko simbolično in molčeče, kot bežne prebliske, ki bi jih zlahka spregledali. V študiji je bilo prav priznavanje teh razlik otrokom v pomoč pri smiselnih in vzajemnih besednih pobudah, ko so iz pristnega in ranljivega položaja izrazili nekaj do slej še neizrečenega (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 598). O pomenu dialoškega prostora z otrokom lahko zaključimo s Saleebeyevo mislijo (2009, str. 13), ki pravi, da sta dialog in sodelovanje največ, kar lahko damo. Kot vir moči ju povezujemo z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju uporabnika_ice (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 14).

1.4.2 Privzeti držo nevedočega

Pristop »ne vedeti« zahteva prepričanje in zaupanje v človekovo prizadevanje, da uresniči svoj prirojeni potencial (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 591) ter strpnost do negotovosti iskanja, ki jo mora socialni_a delavec_ka zdržati (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 12). Prehitro ponujanje interpretacije ali racionalne razlage lahko privede do tega, da se otrok začne braniti, kar zavira proces razumevanja (Seikkula in Trimble, 2005, str. 471). Pomagajoči_a si ne prizadeva razumeti preveč hitro, temveč poskuša idejam pustiti prosto pot, da se te pojavijo med dialogom (Gehart, 2007, str. 188). Odprt_a in dovzeten_a je za vse, kar mu_ji sogovornik_ica pove, pri čemer je pozoren_a na nove oblike pomena

in porajajoče se možnosti (Gehart, 2023, str. 60). Takšna praksa omogoča odkrivanje razširjenih pripovedi o življenju sogovornika_ice in je hkrati gorivo za domišljijo (McDonough, 2023, str. 72), saj sogovornika_ico povabi k raziskovanju stanja na radoveden način in s tem spodbudi proces obojestranske, skupne uganke (Anderson, 1997, str. 133, 134).

Koncept pomagajočega opozarja na tveganje, da osebo vnaprej spozna, še preden ima priložnost od nje izvedeti, kaj misli, da je zanj pomembno vedeti (Anderson, 2023, str. 30). V drži nevedočega se socialni_a delavec_ka zato izogiba prepričanjem o otrokovi izkušnji in namesto tega ostaja odprt_a do novih idej in perspektiv (Gehart, 2007, str. 187), izbire otroka pa spoštuje tudi tako, da se izogiba predpostavki o tem, kakšen je otrokov najprimernejši način komuniciranja (Winter, 2011, str. 98). Odrasli so lahko zaslepljeni s svojimi idejami, predstavami o otroku in s tem zlahka spregledajo tisto, kar je prav tam, pred njimi. Strokovni_e delavci_ke se srečujejo s še dodatno oviro, saj razpolagajo z obilo teorijami in koncepti o razvoju, družini, igri itd., ki jim narekujejo, čemu je treba nameniti pozornost. Kadar takšnim teorijam sledijo brez refleksije njihovih implikacij in posledic, lahko spregledajo osebo, ki je z njimi v prostoru. Ne vedeti zato pomeni, da strokovni_a delavec_ka začasno zaustavi svoje strokovne in prevladujoče ideje o določenem fenomenu (Gehart, 2007, str. 187, 188). Prav to, kako začasno ustaviti svojo vednost, da bi lahko vstopili v svet otroka, ki je čaroben in magičen v tem, da zmore priklicati nove povezave, pomene in možnosti, na katere razum odraslega ne bi pomislil, ker v njegovem svetu ne veljajo za resnične, odraslim predstavlja izziv (Gehart, 2007, str. 187). Otroci v pogovor lahko prinesejo presenečenja, dragocene informacije in ustvarjalne perspektive, ki so odraslim nedosegljive (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600). Zato je pomembno, da pomagajoči pri delu z otroki iskreno, odkritosrčno zavzame držo nevedočega (Gehart, 2007, str. 188) ter ohrani ponižen in skromen pristop do znanja, pri čemer ne domneva, da je njegovo strokovno znanje boljše od sogovornikove_ičine življenjske resničnosti in osebnega znanja (Gehart, 2023, str. 60).

1.4.3 Izhajati iz drže radovednosti

Sodelovalni pristop radovednost razume kot pristno in odkrito željo pomagajočega, da bi razumel sogovornikov_ičin pogled na svet in njegovo_njeno perspektivo (Anderson in Goolishian, 1994, str. 38). Kadar pomagajočega otrok resnično zanima (Treisman, 2017, str. 27) in k njemu pristopi z odkritim občutkom radovednosti, lahko spozna, da se ima veliko za naučiti. Da bi pomagajoči lahko vstopil v njegov svet in v njegove poti ustvarjanja pomenov, mora izkazati nenavadno radovednost do tega, kako otroci pripisujejo pomen svojim življenjskim izkušnjam in izkušnjam v svoji družini (Gehart, 2007, str. 188). Dialogska radovednost kot utelešena praksa zahteva namerno in vztrajno osredotočanje na v trenutku razvijajočo se konstrukcijo pomenov med sodelujočimi v pogovoru. Izkušveno to pomeni, da strokovni_a delavec_ka mapira pomene druge osebe, pri čemer v sogovornikovi_ičini zgodbi z reakcijami, čustvi in mislimi poskuša sestaviti dogodke (Gehart, 2023, str. 59, 60).

Položaj gotovosti in radovednosti lahko razumemo kot odraz širokega kontinuuma zapiranja in odpiranja prostora sogovornikom_icam. Maturana (1991, kot navedeno v Smith in Nylund, 1997, str. 23) odpiranje prostora za obstoj drugega opredeli kot ljubezen, zato zavzeti takšen položaj pomeni pravzaprav zavzeti etično držo (Smith in Nylund, 1997, str. 23). Anderson (2012, str. 16) dodaja, da je radovednost pomagajočega nalezljiva – kar se začne kot enosmerna radovednost, lahko preide v dvosmerno radovednost in s tem v proces vzajemnega učenja naprej in nazaj. Zavzeti držo »ne vedeti« in »biti radoveden« torej predstavlja pomemben prvi korak pri delu z otroki, da bi jih lahko bolje slišali in upoštevali (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35).

1.4.4 Vzbujaati večkratne perspektive

Strokovni_a delavec_ka lahko proces ustvarjanja novih pomenov in razumevanja podpre s spodbujanjem večkratnih, raznolikih, lahko tudi nasprotujočih si perspektiv o dani težavi z vsemi sodelujočimi v pogovoru (Anderson, 2012, str. 16, 17). Vse partnerje v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči povabi, da zavzamejo nove, različne zorne kote gledanja na konkretne okoliščine, ki so predmet komunikacije (Šugman Bohinc, 2013b, str. 110). Poleg neposrednega

povabila vsem družinskim članom je pomembno vključiti tudi perspektivo pomembnih podpornih, kot so denimo učitelji_ice, šolski_e svetovalni_e delavci_ke, prijatelji_ice in člani_ice razširjene družine itd. (Gehart, 2007, str. 190). Lüssi (1992, str. 219, 220) sistemski pristop k socialnemu delu ilustrira z načelom kontakta, ki socialnega_o delavca_ko nagovarja k vzpostavljanju stika z vsemi udeleženiimi v problemu ter k vzpostavljanju neposredne komunikacije z vsemi, ki lahko prispevajo k rešitvi. Za uspešnost procesa je še posebej pomembno, da strokovni_a delavec_ka zagotovi, da se bo otrok počutil dovolj varno prosto izraziti svoje stališče in doživljanje. Če prejme občutek, da ni tako, ga lahko neposredno vpraša, ali je to kontekst, v katerem lahko sam iskreno izrazi svojo perspektivo (Gehart, 2007, str. 190).

1.5 Uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

1.5.1 Pomen premika od rabe besed k uporabi izraznih ustvarjalnih sredstev

Eno temeljnih izhodišč, ki ga avtorica Gehart (2007) predstavlja kot način, kako ustvariti prostor za otrokov glas, je tudi drža pomagajočega, v kateri si v svojih ravnanjih prizadeva stopiti onstran besed in učinkovito razširiti repertoar orodij za delo, da bi otrok prejel pomembnejšo vlogo v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči. To pomeni raziskati načine, kako učinkovito posredovati njegov notranji svet in izraziti njegove izkušnje (Klop, 2017, str. 285), s katerimi materiali mu ponuditi priložnost, da dopolni svoj repertoar komunikacijskih kanalov izražanja (Manicom in Boronska, 2003, str. 218), in mu s tem odpreti dostop do različnih pomenskih modalitet (Wright, 2010, str. 20). Zagotoviti igrivo, interaktivno in zabavno delo, je ključno tudi z vidika zmanjšanja verjetnosti, da se bo otrok počutil nepripravljenega, izpostavljenega, ogroženega ali bo imel pomisleke glede izražanja svojih misli, saj so ustvarjalne tehnike otrokom bolj znane, lažje dostopne, manj zastrašujoče in varnejše, ker poudarek dela ni na jeziku (Manicom in Boronska, 2003, str. 230; Treisman, 2017, str. 34). Iskanje jezika, pomenov, razumevanj ter ustvarjanje nove pripovedi v kontekstu procesa podpore in pomoči je namreč težavno za številne odrasle, a je to še večji izziv za otroke (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 589).

S sistemom jezika, na katerem temelji postmoderni socialnokonstrukcionistični proces podpore in pomoči (Gehart, 2007, str. 191), se izraža tudi vzajemno oziroma skupno oblikovanje pomena med sodelujočima v delovnem odnosu. V njem se socialni_a delavec_ka pridružuje otrokovemu besednjaku posameznih pomenov in s tem njegovi resničnosti (Kustec, 2011, str. 31), saj otroci pomene konstruirajo drugače kot večina odraslih. Otrok svetu okrog sebe lahko pripiše pomen, ko nekaj stori, se nečesa dotakne, oprime, občuti in izkusi, pri tem se manj zanaša na besede in pomenske nianse, temveč predvsem na dejanja (Gehart, 2007, str. 184, 185). Iz tega sledi, da igra, risba in gibi zagotavljajo ustvarjalno ogrodje za konstrukcijo novih pomenov in so zato uporabni za vzpostavitev skupnih pomenov (Gehart, 2007, str. 191; Russo, Vernam in Wolbert, 2006, str. 230). Pomagajočemu mora prav zato postati blizu ideja o tem, da pogovor z otrokom morda ne vsebuje vselej besed (Gehart, 2007, str. 191). Da bi se lahko približal otrokovemu svetu konstruiranja pomenov, ki je manj temelječ na jeziku (Gehart, 2007, str. 185), se mora otroku pridružiti tudi z uporabo sredstev in tehnik, ki omogočajo drugačno izražanje (Mešl, 2011, str. 112), ter delovati v njegovem referenčnem okvirju in s tem ohranjati njegove zaznave (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 11). Z uporabo različnih igrivih in ekspresivnih načinov dela mu je lahko v pomoč pri izražanju in raziskovanju njegovih želja, vrednot, prepričanj, stališč (Smith in Nylund, 1997, str. 26, 27) ter sanj in upov zase (Berg in Steiner, 2003, str. 74), ki jih otrok deli z manifestacijo vizualnih, živih podob določenega dogodka ali občutka v ustvarjalnem procesu (Manicom in Boronska, 2003, str. 229), s čimer se vse abstraktno preoblikuje v nekaj, kar mu je dosegljivo na konkreten način in ima zanj smisel (Berg in Steiner, 2003, str. 74).

Do sveta otrok, bogatega s pomeni in spoznanji, torej lahko dostopamo le s priznavanjem njihovih edinstvenih izraznih sposobnosti, ki jih izkoristimo, če otroka povabimo, da svojo zgodbo z izraznimi sredstvi predstavi v vizualni obliki. S tem priznamo, da včasih besede preprosto niso dovolj, in otroku omogočimo njegov lasten, dragocen prispevek k procesu podpore in pomoči (Klop, 2017, str. 293). Otrokovo zmožnost komuniciranja z dejanji, vizualnimi podobami, igro in številnimi drugimi ustvarjalnimi dejavnostmi lahko pomagajoči izkoristi kot vir moči (Berg in Steiner, 2003, str. 68) in s tem sprejme izziv odzivanja na otroka s pomočjo njegovega simbolnega jezika (Webb, 2003, str. 143). Ob tem je

pomembno, da prepoznavamo otrokove tako besedne kot tudi nebesedne znake sporočanja, da spoštujemo ter priznavamo njegovo individualnost, saj mu tako omogočimo, da razvija svoj način komuniciranja, in s tem zagotovimo njegov glas (Kustec, 2013, str. 156). Zamisli o vključevanju umetnosti na nevsiljiv način, da bi do izraza prišel otrokov glas, je razvijal tudi britanski likovni terapevt Donnelly (1989, str. 201, 202). S kombinacijo različnih tehnik lahko zagotovimo način, s katerim lahko sodelujejo vsi vključeni v izvirni delovni projekt podpore in pomoči; ustvarimo okoliščine, v katerih je mogoče uporabiti lastne, zlasti ustvarjalne vire družine ali druge skupine in njen zdravilni potencial (Klop, 2017, str. 293); ter dosežemo prostor za dialog, ki ga omogočijo estetske in čutne razsežnosti uporabe fenomenoloških in na umetnosti temelječih metod (Berg in Winther, 2021, str. 458).

Izrazna sredstva, ki jih uporabimo, ko besede niso dovolj, otroku omogočajo, da neposredno ali posredno pripoveduje svojo zgodbo, pri čemer njene elemente projicira v izrazna sredstva. Ta mu obenem omogočajo, da se poveže s svojimi čustvi, hkrati pa so tudi sredstvo, s katerim lahko ta čustva izrazi (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 133). Pomembno je pozornost usmeriti k otrokovemu notranjemu dialogu, ki ga izraža na edinstvene načine (Gehart, 2007, str. 191). Vpogled v otrokov notranji svet in v njegove socialne odnose (Davies, 2011, str. 82) omogoči risba, zgodba ali igra, ki jo otrok prikazuje. Skoznjo lahko pokaže, kaj je zanj pomembno, težko, kaj ga veseli, kako dojema posamezne družinske člane in druge pomembne odrasle osebe, njihove vloge, zavezništva (Klop, 2017, str. 285). Otrok s sebi lastnim jezikom igre odraža resničnost z njegove perspektive in pomagajočemu predstavi svoje družbene svetove (Russo, Vernam in Wolbert, 2006, str. 236, 237). Z alternativnimi načini komunikacije otrok lažje raziskuje svoje občutke, čustva in zanj neznane zgodbe, saj z uporabo izraznih sredstev sam izbere in nadzoruje globino, hitrost, vsebino in tempo dela (Manicom in Boronska, 2003, str. 229; Winter, 2011, str. 105).

Z ustvarjalnim dejanjem se v otroku lahko pojavijo močna čustva, ki so morda nezavedna in se preoblikujejo v podobe, ki na metaforični ravni delujejo s procesom potlačitve (Manicom in Boronska, 2003, str. 218, 219). Tudi Greenhalgh (1994, str. 145) pritrjuje, da je z ustvarjanjem podob občutke mogoče izraziti na globlji ravni. Te podobe je mogoče uporabiti kot spodbudo za nove zamisli ter kot prelom s starimi, znanimi vzorci, da bi se lahko odprle druge poti (Manicom in Boronska,

2003, str. 218, 219). Otrok lahko s pripovedovanjem ali odigravanjem spremeni pomen in interpretacijo svoje izkušnje na način, da se zgodi premik v njegovem doživljanju sveta skozi strah in bolečino k občutkom osvoboditve in uspeha (Gehart, 2007, str. 191). S tem, ko otrokom omogočimo katero od raznolikih oblik modeliranja problema, ta zanje postane nazornejši in se mu je zato lažje upreti (Milner in Bateman, 2011, str. 87), z osredotočenostjo na delo pri izraznem ustvarjalnem izražanju pa se ustvari tudi razdalja, prostor in eksternalizacija, zaradi česar lahko čustva ali spomini za otroka postanejo manj obremenjujoči (Treisman, 2017, str. 34, 35).

Na ustvarjalni, utelešeni, pripovedni in senzorični ravni je smiselno delovati tudi, kadar je v ospredju delo s travmo in težkimi spomini, saj so ti pogosto zakodirani v čutilnih in utelešenih oblikah, kot so slike, vonji, občutki in podobe (Treisman, 2017, str. 35). Še posebej pri otrocih, ki so travmo doživeli v predbesednem obdobju in pogosto nimajo besed, s katerimi bi opisali, poimenovali ali osmislili svoje izkušnje, moramo v obzir vzeti odnos do jezika (Treisman, 2017, str. 36). Z izraznimi ustvarjalnimi sredstvi je mogoče doseči tudi področja, v katera se uporabnik_ica morda še ne zmore vključiti in zato lahko predstavljajo prvi korak, preden se izrečejo besede (Manicom in Boronska, 2003, str. 230). Z njimi se je mogoče odzvati tudi na otrokove občutke nemoči, ujetosti in pomanjkanja nadzora, h katerim prispeva travma, saj mu ti pomagajo, da postane avtor svoje zgodbe in slikar svojega platna, s čimer pridobi nadzor nad procesom ter konkreten in vizualen prikaz opravljenega dela, sprememb, doseženih odkritij ter prehojene poti v procesu podpore in pomoči (Treisman, 2017, str. 36). Obenem za ustvarjalne in izrazne načine dela lahko predpostavljamo, da če se ti izvajajo v okviru varnega in spodbudnega odnosa, otroku ne zagotavljajo le bogatih odnosnih spominov, za katere upamo, da jih bo lahko ponotranjil, temveč tudi reparativne odnosne izkušnje. V takšnem odnosu otrokove potrebe in želje posluša in se nanje odziva razmišljujoča, uglašena in občutljiva odrasla oseba. Otrok bo s ponotranjenjem in zasidranjem procesov souravnavanja in soustvarjanja lahko postopoma prešel na samouravnavanje in nato te odnosne vzorce prenesel tudi na druge prihodnje odnose (Treisman, 2017, str. 35).

Umetnost lahko zagotovi ne le avtentične pomenske izkušnje, saj vključuje otrokove misli, srce in telo (Wright, 2010, str. 20), temveč tudi bogate, pestre in razgibane alternativne opise, s katerimi je moč doseči nekakšno čutenje v srcu, ki ga včasih ne moremo izraziti z besedo (Gehart, 2007, str. 191). Ugotovimo lahko, da je umetnost moč opisati kot ustvarjalen in zato tudi igriv proces, ki daje prostor čustvom in občutkom. Radovednost in raziskovanje svoje iznajdljivosti otroku dajeta občutek, da je strokovnjak na podlagi svoje osebne izkušnje (Manicom in Boronska, 2003, str. 230). Delo z otroki zato zahteva sposobnost uglasiti se z ustvarjalnim in igrivim svetom otroka. Kot so zapisali Freeman, Epston in Lobovits (1997, str. 3), lahko resne razprave in metodično reševanje problemov delujejo vsiljivo, utišajo glasove otrok in zavirajo njihove posebne sposobnosti, znanje in ustvarjalne vire, zato se tu skriva odgovor, čemu je pomembno in vredno z otrokom stopiti onstran besed. Repertoar izraznih ustvarjalnih sredstev, ki sva jih z uporabnico uporabili v predstavljenem delovnem odnosu, je razviden v poglavju Priloge.

1.5.2 Vloga odraslega pri uporabi izraznih ustvarjalnih sredstev z otrokom

Odgovornost pomagajočega je predvsem v tem, da zagotovi okolje, v katerem otrok lahko vstopi v domišljijjski svet, nato pa to izkušnjo uporabi (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 265). Treisman (2017, str. 38) ustvarjalne dejavnosti prepozna kot uporabne tudi v času vzpostavljanja delovnega odnosa, saj so namenjene prav medsebojnemu spoznavanju, vzpostavljanju zaupanja in s tem ustvarjanju odnosa. Otroka lahko povabimo, da nariše ali drugače izrazi, kaj pričakuje in kaj si želi, skupaj z njim pa lahko raziščemo tudi strahove glede dogajanja v delovnem odnosu (Kustec, 2013, str. 139). Pomagajoči obenem lahko opazuje otrokovo dejavnost in s tem zbira dragocene informacije, koristno pa je, v drži radovednosti, uporabiti tudi dodatna odprta vprašanja okrog otrokove igre ali druge dejavnosti (Treisman, 2017, str. 38), v kateri lahko odigra ali drugače upodablja izhodišča za delovno temo, ki jo bo pozneje nagovoril v procesu oblikovanja instrumentalne definicije problema. Z dejavnostmi, v katerih uporabimo izrazna ustvarjalna sredstva, lahko raziščemo teme, ki bi otroka zanimale in jih lahko podrobneje naslovimo na naslednjih srečanjih (Kustec, 2013, str. 139) ter na njih utemeljimo dogovore izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči. Hkrati se lahko skozi skupne dejavnosti,

kot so soustvarjanje risbe, zgodbe, pesmi ali skupno sestavljanje česa, otroku pridružimo in s tem krepimo proces soustvarjanja, vzajemnost vlog ter recipročnost v procesu dela (Treisman, 2017, str. 39).

Na opazovanje otrokovega doživljanja sveta, ki ga odstira z uporabo izraznih sredstev, neizogibno vplivajo tudi lastne izkušnje pomagajočega, pri čemer se ni mogoče izogniti projekciji teh na otroka, cilj pa je vpliv teh čim bolj zmanjšati, da bi bila njegova povezava z otrokovim doživljanjem čim popolnejša (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 11). Z otrokom se lahko uspešno poveže, razume njegova čustva in zaznave ter mu omogoči, da jih polno doživi, s čimer zmanjša možnost, da bi se ta shranila in potlačila ter v prihodnosti postala temelj stiske, če mu uspe vstopiti v stik s svojim notranjim otrokom in s tem v otrokov svet. Notranji otrok nam je na voljo, če se naučimo, kako do njega dostopati. To ne pomeni, da smo otročji ali da nazadujemo v otroštvo, temveč da poskušamo stopiti v stik s tistim delom sebe, ki se dobro prilega otroškemu svetu (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 29).

2 Raziskovalni problem

Otroštvo je dragocen in pomemben čas (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 68), ki ga številni paternalistično in protektivno konceptualizirajo skozi otrokovo ranljivost, podrejenost, šibkost, nemoč in nedolžnost ter to edinstveno življenjsko obdobje razumejo le skozi lečo priprave na odraslost (Kustec, 2013; Loreman, 2009; Oak, 2018; Stafford, Harkin, Rolfe, Morley in Burton, 2022; Šugman Bohinc, 2013a). Otrok ni prepoznan kot kompetenten akter in strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, še manj kot sodelavec, soustvarjalec in polnopravni partner v dialogu (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600). Odrasli, navkljub svojim lastnim spominom na otroštvo, vse prehitro pozabimo, kaj pomeni biti otrok in kako spoštljivo vstopiti v kompleksnost otroškega sveta, ne da bi pri tem zavzeli pokroviteljsko držo in se otroku približali s pozicije moči. Zasedli in zakrili smo svet otrok (Loreman, 2009, str. 1), življenje pa oblikovali po svojih merah, zaradi česar v njem umanjka glas otroka (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 14), ki k delu ni povabljen na način, da bi ga soustvarjal tudi on sam (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 23). Da bi otrok lahko prejel dragoceno izkušnjo lastne vrednosti in kompetentnosti, ki jo odrasli ob njem vselej znova spoštljivo odkrivajo in negujejo, je najprej z osebno odločitvijo treba zavzeti nov pogled na otroka in na posebnosti življenjskega obdobja, v katerem si pridobiva prve izkušnje o svetu. Kot pojasni Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 14), veliko dela je treba opraviti – tokrat skupaj z otroki, govoriti o otroku namreč že znamo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103), govoriti z njim pa je nova skupna naloga vseh nas, odgovornih in spoštljivih zaveznikov otrok.

V času študija in pridobivanja praktičnih izkušenj sem ugotovila, da je glas otroka tudi v številnih procesih podpore in pomoči še vedno premalo upoštevan, v nekaterih primerih žal celo preslišan ali pa se izgubi med glasovi odraslih (Gehart, 2007, str. 190). Otrok marsikdaj ne slišijo prav tisti, ki so za to poklicani – starši, strokovni_e delavci_ke, učitelji_ice, policisti_ke. Kako močna je otrokova osamljenost, ko ga spregledajo vsi, ki bi morali slišati še tako tih glasek? (Špolad Grča, 2008, str. 61)

K raziskovanju me je nagovorila izkušnja sodelovanja v delovnem odnosu s predšolskim otrokom. V njem sem si, v vlogi prostovoljke, prizadevala zagotoviti to, k čemur stremimo v postmodernem socialnem delu z otroki, ki temelji na sodelovalnem pristopu dela (Gehart, 2007, str. 184) – (so)ustvariti dialoški, odprt, multimodalni in ustvarjalni interpretacijski prostor (Berg in Winther, 2021, str. 449). Ob tem sem se srečala z vprašanjem o tem, kako z otrokom ubesediti in uresničiti koncept delovnega odnosa soustvarjanja ter vse njemu pripadajoče elemente, da bodo ti blizu otroku in njegovemu načinu doživljanju sveta. Pri tem sem spoznavala, kako spoštljivo vstopiti v otrokov svet in spoštovati njegovo kompleksnost (Čaćinovič Vogrinčič, 2013, str. 14), ki vključuje otrokovo resničnost.

Z raziskovalnim delom želim preglasiti prepričanje številnih odraslih, da se z otrokom ne da pogovarjati in skleniti dogovorov, da je otrok premajhen, da bi izrazil svoje mnenje, misli, občutke, čustva, potrebe in želje ter resnično participiral v zanj pomembnih odločitvah. Prav nepoznavanje in nespoštovanje otroštva ter nepripravljenost odraslih, da bi se lotili dela skupaj z otroki, predstavljajo veliko oviro za spremembe, ki so potrebne za razumevanje odnosa med otroki in odraslimi (Čaćinovič Vogrinčič, 2013, str. 14). Potrebujemo znanje za ravnanje, v procesu pridobivanja katerega bosta razvidna glas otroka in njegova udeležенost, ki žal še vedno pogosto umanjka. Na primeru vzpostavljenega delovnega odnosa soustvarjanja bom raziskala, kako je otrok lahko soustvarjalec delovnega odnosa. Zanimalo me bo tudi, kako mu odrasli, starši in strokovni_e delavci_ke, v vlogi spoštljivih in odgovornih zaveznikov, lahko namenimo to priložnost, kako lahko varujemo prostor za njegov glas ter katere raznolike pristope, s katerimi se otroku lahko pridružimo onstran besed, lahko uporabljamo. Z raziskavo želim razširiti znanje o tem, kako lahko učinkovito razširimo repertoar orodij za delo, da bi bila vloga otroka in njegov prispevek razumljena kot sestavni del soustvarjanja podpore in pomoči zanj.

2.1 Raziskovalna vprašanja

1. Kako lahko otroku v delovnem odnosu omogočimo soustvarjanje procesa podpore in pomoči?
2. Kako lahko uporabimo koncepte delovnega odnosa soustvarjanja pri neposrednem delu z otrokom?
3. Kako v delovnem odnosu soustvarjanja spoštujemo kompleksnost otrokovega sveta in posebnosti tega življenjskega obdobja (spoštovanje časa, otrokov prispevek družini in družbi, otrokove odnose z drugimi, otrokove spretnosti in sposobnosti, otrokovo individualnost in različnost itd.)?
4. Kako varujemo prostor za otrokov glas v posameznih srečanjih in skozi celoten izvirni delovni projekt podpore in pomoči?
5. Kako otrok konstruira pomene svojega doživljanja, na kaj se pri tem opira?
6. Kako se otroku lahko pridružimo onstran besed?

3 Metodologija

3.1 Vrsta raziskave

V okviru empiričnega dela sem uporabila študijo primera, ki kot pristop omogoča raziskovanje procesov na področju socialnega dela (Mesec, 2007, str. 53). Gre za celovit opis posameznega primera in njegovih značilnosti ter njegovo analizo (Mesec, 2007, str. 18). Proučevala sem posamezni primer – posameznika v njegovem življenjskem okolju ter proces (prostovoljne) pomoči (Mesec, 2007, str. 53).

Osnovno izkustveno gradivo so predstavljali besedni opisi, ki sem jih tudi kvalitativno analizirala, zato je raziskava kvalitativna (Mesec, 2009, str. 85). V okviru kvalitativnega pristopa nisem preučevala večjega števila oseb, da bi s preštevanjem prišla do posplošenih ugotovitev, ampak sem raziskala le posamezni primer. Pri proučevanju tega sem si prizadevala odkriti konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov, različne možnosti doživljanja in ravnanja (Mesec, 2007, str. 18).

S študijo primera sem spoznavala določeno področje problematike in spoznala njegove osnovne značilnosti, zato je pričujoča raziskava eksplorativna ali poizvedovalna. Za tovrsten tip raziskave je značilno, da pri zbiranju gradiva uporabimo več različnih, manj sistematičnih postopkov zbiranja in analize podatkov, ki temeljijo na kvalitativnih opisih. Nisem si prizadevala proučiti celotne populacije ali reprezentativnega vzorca, temveč sem se omejila na en sam primer (Mesec, 2009, str. 80), zato je študija primera singularna (Mesec, 2007, str. 53).

Glede na vrsto empiričnega gradiva sem oblikovala kombinirano študijo primera, uporabila sem gradivo iz primarnih in sekundarnih virov hkrati (Mesec, 2007, str. 55).

Glede na naravo ali raven posameznega primera sem izvedla študijo posameznega primera družbene entitete, v kateri je potekal proces podpore in pomoči (Mesec, 2007, str. 53).

3.2 Merski instrument

Za namen študije primera sem podatke zbrala iz različnih virov in z različnimi metodami (Mesec, 2007, str. 53). Primarne podatke sem pridobila s spraševanjem, sekundarne podatke (Mesec, 2007, str. 55) pa so predstavljali lastni dnevniški zapisi sodelovanja z otrokom v okviru delovnega odnosa soustvarjanja; podporno gradivo, ki sem ga ustvarila za namene vzpostavljanja delovnega odnosa in uporabe konceptov soustvarjanja pri delu z otrokom; ter fotografije, ki jih je v času raziskovalnega dela ustvarila uporabnica kot soudeležena v predstavljenem primeru delovnega odnosa soustvarjanja.

Pri zbiranju primarnih podatkov sem uporabila obliko delno standardiziranega intervjuja, za katerega sem vnaprej pripravila smernice, ki so služile kot merski instrument in so dostopne v poglavju Priloge. Vnaprej sem pripravila seznam osnovnih tem, ki so predstavljale osnovo za izvedbo intervjuja (Mesec, 2009, str. 207) s posamezno sogovornico. V merskem instrumentu sem predvidela širše teme, formulacijo in vrstni red vprašanj pa sem prilagodila vprašankam (Mesec, 2009, str. 217).

Pri izvedbi delno standardiziranega intervjuja z otrokom sem si z vprašanji odprtega tipa pri otroku prizadevala spodbuditi daljše odgovore z boljše odzivi. Poskušala sem se izogniti vprašanjem zaprtega tipa in sugestivnemu spraševanju, pozorna pa sem bila tudi na to, da se vprašanja v smernicah za intervju niso ponavljala v svoji obliki, da bi s tem preprečila dekličino skrb o tem, ali je na predhodna vprašanja narobe odgovorila (Westcott in Littleton, 2005, str. 151). Deklici sem se pri konstruiranju odgovorov poskušala pridružiti tudi s terapevtskimi kartami kot enim od izraznih ustvarjalnih sredstev, ki ga lahko uporabimo pri delu z otrokom in z njim prikličemo njegove notranje zgodbe. Uporabila sem interaktivne OH karte Resilio, ki na 99 kartah predstavljajo motive stresorjev v vsakdanjem življenju ter razkrivajo priložnosti za prepoznavanje odpornosti, poleg tega pa vsebujejo še 44 kart z motivi živali, ki simbolizirajo lastnosti, s pomočjo katerih lahko posameznik odkrije in okrepi svojo odpornost. Živobarvne karte je naslikala akvarelistka Emilie Marti, koncept kart pa je razvil Moritz Egetmeyer (OH Cards | A series of Metaphoric Cards, 2024). Karte, ki jih je

deklica izbrala v procesu izvedbe delno standardiziranega intervjuja, so razvidne v poglavju Priloge, v transkriptu intervjuja.

V izvedbo intervjuja z otrokom sem, v okviru participativnega pristopa k raziskovanju, vključila tudi metodo glas fotografije (Wang in Burris, 1997). Fotografije, ki jih je deklica ustvarila z metodo glasu fotografije, so dostopne v poglavju Priloge. Metode, ki temeljijo na fotografijah, namreč lahko razširijo opazovanje, so sredstvo za pridobivanje odzivov od udeležencev raziskave in odpirajo številne možnosti za raziskovanje študije primera. Metoda glas fotografije ponuja vzajemen odnos, s čimer raziskava lahko postane bolj vključujoča. Raziskovalec z uporabo fotografij v sodelujočem lahko izzove odziv, kar je še posebej koristno pri otrocih, s katerimi sodelovanje postane oteženo, če se omejimo zgolj na besede (Thomas, 2011, str. 166, 167). Uporaba fotografij lahko služi za spodbujanje pripovedi, pri čemer se pripovedovalec nauči razgrniti svoje razmišljanje in oblikovati lastne miselne procese ter pojasniti morda sicer nedostopne pripovedi v ozadju fotografij (Carrington, Allen in Osmolowski, 2007, str. 9) Obenem fotografije, ki jih v procesu zbiranja podatkov ustvarijo sodelujoči, omogočajo vpogled v to, kaj jim je pomembno ter kako vidijo sebe in druge (Taylor in Bogdan, 1998, str. 127). Uporabljajo se kot način predstavitve in ponazoritve ugotovitev. Lahko nadomeščajo besede ali sporočajo, česar besede ne morejo. Bralcu raziskave dajejo občutek, da je tam, da vidi okolje in ljudi iz prve roke (Taylor in Bogdan, 1998, str. 128).

3.3 Opis primera

Predstavila bom primer izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči z deklico, v okviru katerega sem, kot študentka socialnega dela in prostovoljka v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, skupaj z njo sodelovala v šolskem letu 2019/2020. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana kot javni zavod deluje na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov_ic, projekt prostovoljstva pa je organiziran kot dopolnitev ambulantnemu delu za predšolske in osnovnošolske otroke, ki potrebujejo dodatne spodbude pri učenju in socialnem vključevanju. V prostovoljno delo in pomoč otrokom so vključeni študenti_ke različnih fakultet.

V omenjeni učni bazi, kjer sem opravljala študijsko prakso, sem se meseca novembra 2019 z deklico prvokrat srečala na spoznavnem srečanju uporabnikov_ic. Tedaj je deklica obiskovala zadnje leto vrtca in v času najinega sodelovanja dopolnila šest let, v času nastajanja študije primera pa je dopolnila deset let in obiskuje 4. razred osnovne šole. Po spoznavnem srečanju 14. novembra 2019 v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, kjer mi je mentorica predala podatke za stik z dekličino mame, sem se z njo dogovorila za prvo srečanje v njihovem stanovanju. Z deklico sva sklenili dogovor o sodelovanju in vzpostavili delovni odnos 19. novembra 2019 ter v takšni obliki sodelovali do 16. junija 2020. Najina srečanja so potekala enkrat do dvakrat tedensko z namenom druženja, igre, pogovora, podpore in strukturiranega preživljanja časa. Srečevali sva se predvsem v knjižnici in okolici blokovskega naselja družine. Z dekličino mamo sva sodelovali predvsem skozi izmenjavo informacij o posameznem srečanju, ko sem deklico ob koncu pospremila do njihovega stanovanja. Dogovore v zvezi z vsebino in časovnim okvirjem srečanj sva si izmenjali prek telefonskih sporočil. Mama je pomemben prispevek v izvirni delovni projekt podpore in pomoči vnesla s prilagodljivostjo okrog srečanj, dejavnosti v njih, morebitnih sprememb v dinamiki posameznih srečanj, predvsem v dogovorih okrog tega z dekličinim očetom, s katerim je imela deklica, po razvezi staršev, tedenske stike. Vse naštetto je pomembno prispevalo k uresničitvi želenih izidov, ki sva jih z uporabnico opredelili v delovnem odnosu.

Prakso sem opravljala pod mentorstvom socialne delavke, zaposlene v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, kjer se ukvarja s psihosocialnim svetovanjem staršem in družinam. V procesu sodelovanja z deklico mi je, v okviru mentorskih srečanj, nudila podporo in mentorstvo pri premagovanju porajajočih se vprašanj in izzivov pri vzpostavljanju delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom.

Dekličina mama in socialna delavka, zaposlena v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, sta predstavljali enega od pomembnih virov podatkov, s katerimi sem želela spoznati njuno doživljanje delovnega odnosa z uporabnico in njuno razumevanje opredeljenih tem raziskovanja. Kot raziskovalka sem si, skozi hermenevtični pristop, prizadevala k razumevanju in identificiranju konstrukcij izkušnje udeleženk v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči

deklici, da bi lahko predstavila kompleksno in zaokroženo sliko pojava, ki sem ga raziskovala (Mesec, 2007, str. 9).

3.4 Zbiranje podatkov

Pri zbiranju podatkov sem si prizadevala doseči pluralizem metod. Empirično gradivo sem tako pridobila z uporabo več različnih metod. Uporabila sem metodo spraševanja ter metodo izkoriščanja dokumentarnih virov (Mesec, 2007, str. 71).

Delno standardiziran intervju sem izvedla z več sogovornicami, in sicer z deklico, s katero sem sodelovala v okviru delovnega odnosa soustvarjanja, z njeno mamo ter s socialno delavko, mentorico v projektu prostovoljstva Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. Od posamezne udeleženke raziskave sem pridobila soglasje k sodelovanju v raziskavi, pri čemer je svoje soglasje k raziskovanju otroka v raziskavi prispevala mama kot dekličina skrbnica. Še posebej otroku, kot glavnemu akterju študije primera, sem predstavila namen raziskave; obseg časa in obveznosti, ki jih predvideva sodelovanje v raziskavi; to, komu bodo na vpogled rezultati; ali bo prejel povratno informacijo, ter obljubila zaupnost o vsebinah, nagovorjenih v procesu raziskovanja, ki bodo uporabljene le za namene diplomskega dela (Hill, 2005, str. 69).

Sekundarne vire empiričnega gradiva sem pridobila v lastnih dnevniških zapisih sodelovanja z otrokom ter v podpornem gradivu, ki sem se ga uporabljala v obdobju sodelovanja z otrokom. K obdelavi podatkov v dnevniških zapisih in podpornem gradivu sta deklica in njena mama podali svoje soglasje. Sekundarni vir podatkov so predstavljale tudi fotografije, ki jih je deklica v procesu raziskovanja ustvarila skozi metodo glas fotografije.

3.5 Obdelava in analiza podatkov

Pridobljene podatke oziroma osnovno izkustveno gradivo, ki ga tvorijo besedni opisi, sem kvalitativno analizirala. Gradivo sem obdelala in analizirala na besedni način (Mesec, 2007, str. 11). Izhodišče za odprto kodiranje predstavljajo empirični opisi, zato sem sprva pripravila transkripte izvedenih delno standardiziranih intervjujev, ki so na vpogled v osebni arhiv avtorice, ter dokument, v katerem so bili zbrani vsi dnevniški zapisi. Zbrane zapise sem najprej uredila, jih razčlenila

na sestavne dele, jim določila enote kodiranja – glede na pripadajoča raziskovalna vprašanja in njim pripadajoče teme raziskovanja – ter začela odprto kodiranje. Izbrane izjave sem označila tako, da so empirični opisi, zbrani iz dnevniških zapisov, označeni z D, pri čemer številka poleg črke (npr. D1) označuje zaporedni mesec sodelovanja v delovnem odnosu z otrokom, številka poleg nje (npr. D1.1) pa številko izjave v določenem mesecu. Enako velja tudi za izjave oziroma empirične opise iz dnevniških zapisov mentorskih srečanj na fakulteti ali v učni bazi, le da so te označene z M (npr. M1.1). Izjave, zbrane v transkriptih intervjujev, sem označila s kratico IO, kar označuje intervju z otrokom; s kratico IM, kar označuje intervju z mamo; ter s kratico ISD, kar označuje intervju s socialno delavko. V tem koraku analize podatkov sem empiričnim opisom, torej izjavam, pripisala pojme. Nato sem abstrahirala skupne značilnosti več različnih empiričnih opisov in s tem sorodne pojme združila v kategorije, te pa dalje v teme. V naslednjem koraku osnega kodiranja sem vzpostavljala odnose znotraj določene kategorije, med kategorijo in njenimi podkategorijami (Mesec, 2007, str. 29–34).

Postopka odprtega in osnega kodiranja sta razvidna v poglavju Priloge.

4 Rezultati

V poglavju Rezultati uporabnico poimenujem Zoja. Ime je, v skladu z varovanjem osebnih podatkov, izmišljeno in namenjeno le uporabi v diplomskem delu. Pri zapisu in oblikovanju rezultatov sem ležeče označila zapise izjav udeleženk raziskave ter izjave iz lastnih dnevniških zapisov, krepko pa so označeni pojmi odprtega kodiranja raziskovalnih podatkov, na podlagi katerih sem oblikovala rezultate.

4.1 Kako otroku omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči?

4.1.1 Vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom

V delovnem odnosu soustvarjanja z otrokom je temeljnega pomena zagotoviti večplastno varnost, kar je uporabnica občutila na način, da je **v delovnem odnosu lahko vse zaupala** (*»Da sem lahko vse zaupala.«* (IO2)) in prejela **občutek, da sem** kot prostovoljka **zanjo dosegljiva** (*»Se mi zdi, da si zelo skrbela za ta del, kako je ta otrok majhen, pa tut, k je že starejši, ampak da deklica ves čas ma ta ›aha, Eva obstaja‹, tudi če te ni al pa, če se ne vidta, da si jo poklicala, da si ji poslala pismo, če prav vem, a ne ...«* (ISD11)). Varnost ob odrasli osebi razume kot **občutek, ki ji ga ta zagotovi** (*»rab mi dat ta občutek«* (IO59)), prejme pa ga, ko jo odrasli gleda v oči, se z njo pogovarja in razume, kar govori (*»gleda v oči, ampak da se z mano tut pogovarja pa da razume, kar govorim«* (IO60)), ob čemer se v njej **pojavi dobro počutje** (*»Pol se pač tut js avtomatsko počutm stokrat bolj, lahko rečem.«* (IO61)).

V svojem nestabilnem pogledu na svet je uporabnica prejemale **podporo pomembnega odraslega** (*»js mislm, da je blo zanjo življenje ali pa pogled na svet zanjo zlo nestabilno, strašen, zato se mi je zdel pomembno, da ma še kšnga pomembnega odraslega več.«* (ISD2)). Uporabnici sem zagotavljala **dodatno varnost**, ko sem v trenutkih njene stiske to prepoznala in se nanjo odzvala (*»Opazila sem, da je bilo Zoji ob srečanju z vrstniki v vrtcu nekoliko neprijetno, saj je bil njen pogled usmerjen v tla, tudi njena mimika je izražala stisko, zato sem ji zagotovila, da bom ob njej, vse dokler ponjo ne pride vzgojiteljica, ki poučuje petje.«* (D1.34)). **Občutek varnosti** se je izkazal kot **pogoj za razvoj in poglobljanje delovnega odnosa** (*»tak občutek varnosti daje in tut podpora, da se*

odnos lahko potem sploh razvija in pogloblja.» (ISD12)).

Izkazalo se je, da je pomemben dejavnik, ki prispeva k otrokovemu občutku varnosti v delovnem odnosu, struktura. **Rutina** je v delovnem odnosu predstavljala zagotovilo uporabničinemu občutku nadzora nad dogajanjem (*»je deklici rutina v predšolskem obdobju še zelo pomembna in ji predstavlja nek nadzor nad dogajanjem.« (D1.46)),* zato sem odgovorila na prepoznano potrebo po vzpostavljanju rutine pri poslavljanju (*»spoznala pa sem, da bo v najinem odnosu pomembno, da čim prej vzpostaviva neko rutino poslavljanja.« (D1.21)).* Ustvarili sva tudi dogovor o **ritualu ob začetku posameznega srečanja**, o njegovem pomenu za uporabnico pripovedujeta tako njeno zanimanje zanj (*»me je deklica takoj povprašala, ali imam tudi danes sabo »drevo«, simbolno upodobitev najinega odnosa, ki sva ga sklenili v dogovoru o sodelovanju.« (D1.37))* kot tudi njen spomin na dejavnost rituala po izkušnji sodelovanja v delovnem odnosu (*»sve pač vsak dan, k sve se vidle, nardile tisto drevo.« (IO19)).* **Ritual ob zaključku srečanja** se je v delovnem odnosu razvil kot odgovor na uporabničino stisko ob poslavljanju (*»Zdi se, kot da bi njeno razpoloženje ob stiku z vrstniki upadlo /.../ ob najinem slovesu stežka naveže očesni stik in se poslovi. V prihodnje bom skušala najin ritual poslavljanja izvesti že zunaj vrtca, v okolju, kjer se bo počutila varneje.« (D1.52)).*

Eno od komponent zagotavljanj občutka dekličine varnosti je predstavljala tudi njena potreba po predvidljivosti, zato sem si prizadevala k **pripravi na konec srečanja in slovo** (*»Nato sem jo skušala mirno opozoriti, da se morava odpraviti nazaj v vrtec, saj ima pevske vaje, in tokrat je najino slovo sprejela brez težav.« (D1.32)).* Uporabnica je izražala zanimanje o naslednjem srečanju in si s tem želela pridobiti **zagotovilo o naslednjem srečanju** (*»želela si je le še izvedeti, kdaj se zopet vidiva, /.../, občutek varnosti zelo pomemben, pri tem pa ji je v pomoč to, da se lahko zanese na ponovno srečanje.« (D1.41)).* V času sodelovanja sva vzpostavili tudi ritual preštevanja noči, ki naju ločijo do naslednjega srečanja, kar je deklici prinašalo občutek varnosti (*»spodbudila sem jo, da preštejeva, koliko noči naju še loči od naslednjega srečanja.« (D1.20))* in ji predstavljalo zagotovilo, da se bo kmalu ponovno zabavala (*»V bistvu mi je pomenil, da bo spet zabavn dan, da se bom spet zabavala s tabo.« (IO72)).*

Za delo z otrokom je bistvenega pomena njemu varen prostor, zato **smo se za prvo srečanje dogovorili v stanovanju družine** (*»z deklico in njeno mamo smo bile dogovorjene za srečanje v njihovem stanovanju.«* (D1.6)). **Čas in prostor srečanj sta otroku prihranila zunanji svet in izkušnje iz družine**, saj mu je bil, izven vsakdanjega družinskega okolja izzivov, na voljo nekdo, ki je svojo pozornost lahko usmeril le vanj (*»In zunanji svet je mogoče, če ma doma kakšno slabo izkušnjo, mu prihrani za tist čas.«* (IM13)), (*»otrok na splošno, k je z nekom, k je samo za njega tam, mogoče mu je tist del grdega sveta prihranjen. To, kar v bistvu otroci rabjo.«* (IM39)), (*»Malo sem pozabila, kaj se je takrat dogajal doma, ker takrat sta se moja starša ful kregala, pa mi je s tem mal pomagal, da na to mal pozabm.«* (IO7)). **Uporabnica je prostor delovnega odnosa doživljala** kot prostor, v katerem se je spomnila le na dobro ter odmisli la slabo (*»pozabila sm na vse stvari, k se dogajajo okol mene, k so slabe, pa sm se v bistvu spomnila na tisto dobro. Ker sm na to čist pozabila, zato mi je blo to všeč.«* (IO96)). Delovni odnos je bil pravzaprav prostor, v katerem je imela uporabnica **predstavo o svetu kot varnemu** (*»Pol pa je mela neki družga, kjer je lahko pozabila, kjer pa je blo »svet je tudi okej lahko«.* (ISD7)) in je ob **izpolnjenih pogojih zaupanja** lahko **izrazila** svoje **izzive** ter v svojih občutkih ni ostala sama (*»pogoje zaupanja, da je potem lahko delila stvari in ni ostajala sama s temi stvarmi.«* (ISD33)).

4.1.2 Delovni odnos soustvarjanja z otrokom

Po izkušnji delovnega odnosa soustvarjanja sem uporabnico povabila, da deli svojo perspektivo doživljanja tega in s tem zagotovi glas otroka o tem, kako mu, kot glavnemu akterju, omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči. Najino **sodelovanje** je doživljala **kot skupni čas v pogovoru in v aktivnostih** (*»da sva se večino pač tko pogovarjale pa hodile naokoli pa par stvari delale.«* (IO18)), (*»Večino igrate? Pa velik pogovarjale.«* (IO27)). V odnosu do svojih sovrstnikov se je uporabnica srečala s **skrbjo sprejemanja prostovoljke v svoj življenjski svet** (*»ker sm mislna, da bodo otroci v vrtcu bli nesramni glede tega, ker noben drug ni mel prostovoljke, niti prostovoljca.«* (IO13)), izražala je občutke nelagodja ob zavedanju, da tedaj nihče med njenimi sovrstniki_icami v vrtcu ni imel prostovoljca_ke (*»mal sm se tut čudn počutla, ker noben v mojmu vrtcu ni mel prostovoljke, pa sm se počutla tko, drugač.«* (IO11)). Posledično je tudi svojo vlogo

prostovoljke v svojem življenjskem svetu doživljala ambivalentno (*»včasih je blo dobr mislt na to, včasih pa tut slabo, ampak pol, k si ti pršla pome, je blo sam dobre misli.«* (IO12)) in občutila strah pred norčevanjem sovrstnikov (*»Bl dobr, sam me je blo strah, da se bo kdo norčeval iz tega, drgač pa dobro.«* (IO14)). Navkljub temu je prevladoval občutek o tem, da so sovrstniki dobro sprejeli najino sodelovanje (*»Ubistvu se nismo tok o tem pogovarjal, tko da občutek mam, da so dobr sprejel.«* (IO15)).

Raziskala sem tudi, kako je delovni odnos s svoje perspektive doživljala uporabničina mama. Spominja se **dekličinega** dobrega **razpoloženja** po koncu srečanja (*»In glede na to, kok je ona pršla cvetoča domov pol, tko da ja ... Je blo ful luštn no.«* (IM3)). **Po prihodu domov** je deklica **pripovedovala o** posameznem **srečanju** (*»takoj je pršla domov in povedala, kaj ste počele in kje ste ble.«* (IM7)). Mama **delovni odnos z otrokom** razume **kot zaupen odnos**, ki temelji na pogovoru (*»Tko da se mi zdi, da je bil tut mau zaupno, da ti je zaupala kakšne stvari, k jih mogoče men ni. Pa da ste vidve predebatirale potem to.«* (IM18)). Spominja se **pozitivnih povratnih informacij z uporabničine strani** (*»je blo res velik nekih, kako bi rekla, pozitivnih feedbackov z njene strani.«* (IM54)), zato meni, da je bila **izkušnja delovnega odnosa pomemben prispevek uporabnici** (*»Ne morm rečt, da mam neke negativne izkušnje, js bi rekla, da so prej pozitivne pa da je to neki, kar je Zoji zlo velik prnesl, bl, k da bi blo kej negativnega, bl pozitivno.«* (IM9)).

Projekt prostovoljstva je poseben v tem, da gre za **soustvarjalni proces za družino in prostovoljca_ko**, v katerem družina prejme podporo, prostovoljec_ka pa znanje za ravnanje (*»Kar je moja želja, to pa je, no, al pa cilj nasploh projekta prostovoljstva, je pa to win win – otroci, starši, družina, pridobi z neko dodatno podporo, dodatno pozornostjo in vi, ki se učite odnosa vzpostavljati.«* (ISD25)). V izkušnji delovnega odnosa, ki si jo deliva z uporabnico, je delo temeljijo na **skupnem ustvarjanju in načrtovanju srečanj** (*»skupaj soustvarjava in načrtujeva popoldneve, ki jih bova preživeli skupaj.«* (D1.30)), (*»Preostanek srečanja sva namenili igri Enke in pogovoru o prihajajočih srečanjih ter načrtih zanje.«* (D2.38)), kot denimo pri ideji o obisku igroteke, ko sva načrtovali prvi možni korak (*»Odzvala sem se njenemu povabilu in ji predstavila idejo o obisku igroteke, nato pa sva si na mojem telefonu skupaj ogledali, kaj vse ponujajo,*

navdušena je bila nad igračami. Soustvarili sva skupno idejo in načrt, kdaj in kako se bova tja odpravili, ter najin prvi korak, da najino idejo predstaviva še Zojini mamici.« (D3.17)). Sodelovali sva tudi v **soraziskovanju sprememb po meri otroka** v uporabničinih odnosih z družinskimi člani (*»Prizadevala si bom, da z uporabnico raziskujeva načine, s katerimi bi lahko bili ti odnosi zanje bolj podporni, sprejemajoči in bi se v njih počutila kot enakovredna druga.«* (D3.25)). Prav takšnemu načinu **odkrivanja otrokovih potreb v delovnem odnosu** socialna delavka daje prednost pred vnaprej zastavljenimi cilji (*»ne zastavljam si tko ciljev, ker se mi zdi, da je to tko zlo odprto in iz situacije v situacijo, potem tisto, kar otrok rab, si ti odkrivala pa vedla.«* (ISD24)).

Po izkušnji delovnega odnosa soustvarjanja uporabnica sodelovanje razume kot **skupno delo** (*»skupno delo«* (IO25)), ki prispeva k njenemu boljšemu počutju in zaupanju vase (*»Včasih se tut bolj počutim, ker nism prou velik zaupala vase, k sm bla manjša, mi je blo lažje.«* (IO26)). Proces soustvarjanja se je v najinem primeru delovnega odnosa z uporabnico izkazal za ključnega, saj je bila v enem od primerov **konkretizacija prvih možnih korakov** z deklico **pomanjkljiva** prav **zaradi preohlapnega soustvarjanja** teh (*»Ob evalvaciji izdelave tega orodja ugotavljam, da sem z deklico preohlapno, premalo konkretno soustvarila prve možne korake.«* (D5.19)).

Proces soustvarjanja sem kot občutljivo vzajemno dogajanje doživela skozi **povezanost udeleženih** prav v tem procesu **na simbolni ravni** (*»sem lahko v najini aktivnosti ter najinem stiku z dlanmi zaznala nek simbol soustvarjanja, saj skozi odnos »plujeva« z roko v roki in sodelujeva na vseh vidikih slednjega.«* (D2.44)), (*»In kako je ona to čutla, to je neka povezanost, to je neko prijateljstvo, neki se je začel, neki novega za obe. Tko ful na tej simbolni ravni, ampak to je tisto, kar se mi zdi pomembno, kar pa zgubljam v današnjem času, ta čustveni del ja.«* (ISD85)). Z deklico sva kot **udeleženi v delovnem odnosu** prejeli občutek lastne vrednosti (*»lahko dobim občutek, da sem v odnosu pomembna, obenem pa čutim pripadnost, saj v njem delujeva vzajemno.«* (D2.10)), uporabnica predvsem tedaj, ko je lahko pomembno prispevala v moje življenje (*»da lahko ona pomembno prispeva v tvoje življenje, da je ona tut neki nardila. To nam daje pol tisto vrednost.«* (ISD80)) in si **prizadevala za skupno dobro v delovnem odnosu** (*»Njeno empatično prizadevanje za skupno dobro je zagotovo ključnega pomena za najin delovni*

odnos.» (D3.22)). O občutku vzajemnosti dogajanja v procesu soustvarjanja lahko razberem tudi iz uporabničnega razumevanja **raziskovanja kot procesa, v katerem udeležena najdeta razumevanje** (*»Da najdeš razumevanje.*» (IO44)).

V procesu soustvarjanja stremimo k temu, da bi bil razviden delež vseh udeležениh v zelenem izidu. **Prostovoljkin prispevek v pristopu k delovnemu odnosu** je temeljil na občutljivem razumevanju uporabničnega družinskega položaja (*»kako si se ti trudila za vajn odnos, kako si bla pozorna, kakšna je dekličina družinska situacija, kako si bla zelo pozorna na te male detajle, kako se poslavlja, kar si že prej rekla, kako vidiš to razliko.*» (ISD10)), obenem pa je bil tudi razmišljujoč in skrben (*»nisi bla »ja, vse je okej«, ampak si bla zelo razmišljujoča, kaj bi lahko še, to me skrbi ...*» (ISD17)). V enem od primerov sva pripravili **zapis o načrtu izvedbe zastavljenega cilja**, v katerega sva vključili tudi prispevek vseh udeležениh v izvedbi (*»Tako sem vzela list papirja in nanj ob pogovoru zapisala, kaj vse potrebujeva za izvedbo najinega cilja ter kaj bo katera od naju prispevala k izvedbi.*» (D5.20)) ter vložili vsaka svoj **aktiven prispevek k načrtovanju projekta** (*»nama je uspelo poiskati skupen jezik in sva lahko obe aktivno prispevali k načrtovanju projekta.*» (D5.21)).

Uporabnica je mojo **vlogo prostovoljke razumela v pomoči njej** (*»Ti si bla v bistvu nekaj moja pomoč.*» (IO9)), (*»ona te zlo vidi kot nekoga, ki jo je vodil, ki ji je bil v pomoč.*» (ISD44)), na primer pri vzpostavljanju stikov z vrstniki (*»Ker men je mami povedala, da tko pač nism dost hitr delala prjatlov pa da nism mogla js začeti z delanjem prjatlov. Bi opisala pač, da si mi s tem pomagala, take stvari*» (IO17)). V vlogi spoštljive in odgovorne zaveznice deklici sem sprejela **odgovorno zavzetost**, denimo za pripravo uporabnice na slovo kot varno življenjsko izkušnjo (*»Ob vsakem srečanju znova se tako zavem, da je v moji odgovornosti, da deklico pravočasno pripravim na najino slovo in ji ga predstavim kot varno izkušnjo, ki je del življenja.*» (D2.29)). V **spoštljivem načinu dogovarjanja med staršema** sem ju prepoznala kot odgovorna zaveznika otroku (*»verjamem, da se zavedata, kako pomembno je, da se o Zoji in njenem bratu dogovarjata spoštljivo in sta v tem načinu življenja fleksibilna ter odgovorna zaveznika deklici.*» (D2.15)). Odrasli se lahko sreča z **izzivom podpore otroku onkraj pokroviteljske drže** (*»je pa z otroki težje, da ne gremo v to pokroviteljsko držo reševalca, kako mu bomo pomagal pa rešl. To pa je izziv.*» (ISD42)), četudi se zaveda, da otrok ostaja v družinski dinamiki,

ki zanj lahko ni najbolj podporna (*»Je razlika s tega vidika, ker a ne, odrasel je že odgovoren zase, ima te vire pomoči in lahko gre stran iz težke situacije, v kateri biva, in poskrbi zase. Mali otrok pa ne; kljub temu da so starši vir tiste stiske ali pa družinske situacije, so edino oni tisti, ki so mu bližnji, in tam še vedno ostaja, v tej dinamiki, ki ni najbolj podporna. Kako zdej biti z otrokom, ga podpirati in hkrati vedeti, da bo šel nazaj tja, da je včasih to bolj – se mi zdi – pokroviteljska drža reševalca, to je bla moja izkušnja.«* (ISD43)).

Za otroka je, poleg odnosa s starši, ki se srečujejo z izzivi, pomembno **imeti podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov** (*»Tko da se mi je v tem primeru zdelo ključno, da je še neka zunanja oseba, ki mogoče mal pomaga deklici«* (ISD3)), (*»je Zoji želela omogočiti prostovoljko kot osebo, ki ji bo lahko namenila več pozornosti in časa kot sama trenutno zmore.«* (D1.9)), s katerim lahko vzpostavi zaupanje in poglobljen odnos (*»To se mi zdi, da otrok pri petih letih, da vse te stvari govori, uau. Men se zdi to tko, in podpora, da je prišlo do zaupanja, in potem tudi poglobljen odnos. In to se mi zdi tisto vredno, da ima čim več podpornih odraslih, da se zaupa tam, kjer sama čuti, da se lahko«* (ISD18)), (*»mlajši, kot je otrok, težje je tut met nek bolj poglobljen odnos, ker je tisti najbolj poglobljen pač s starši in je smiselno, da je fokus tam. Ampak pri njih, k je blo tko res polno izzivov, je blo pomembno.«* (ISD23)). **Otrok potrebuje stalno in zanesljivo osebo, ki je ob njem**, še posebej na primer otroci s specifičnimi učnimi težavami in negotovi otroci (*»velik otrok rabi nekoga ob sebi, tisti, ki imajo izzive, še posebej specifične učne težave, al pa da so tko gor zrasl, da so taki zelo negotovi pa da rabjo nekoga, da vejo, da so na pravi poti, pol pa že spelejo.«* (ISD93)). Ta oseba sem bila za deklico, kot njena prostovoljka, jaz (*»Ima nekoga, k je ves čas tam ob njem, ve, da bo prišel, in to je prostovoljka.«* (ISD98)). Bila sem njena **zaupnica** (*»mogoče kot zaupnico.«* (IM15)) in s tem odgovorila na njeno potrebo po tem, da ima nekoga, ki mu lahko zaupa (*»nej ona uživa, nej ma nekoga, k mu lahko zaupa na nek način. To je tist moment najbl rabla.«* (IM33)). Otroku lahko ob takšni osebi prejme **občutek, da ga nekdo razume** (*»otroci to slišijo in je to kr oh, nekdo ga razume.«* (ISD61)).

Delovni odnos v socialnem delu razumemo kot osebni odnos, zato je bil tudi **v projektu prostovoljstva ključen odnos**, šele nato je lahko sledilo skupno delo (*»Najprej dober odnos, to tut staršem ves čas ponavljamo, da najprej ne bojo delal, a ne, vi najbrž pričakujete, kaj bodo vse al pa ti bodo dal navodila, kaj nej nardijo,*

ampak ne bojo. Oni bodo skrbel, da se bodo dobr povezal, pol pa seveda tudi delo in je ves čas srečanja en del namenjen tudi delu, ampak s tega vidika, kako se lotiti učenja, skupaj se uči.» (ISD92)). Osebni stik v delovnem odnosu je **pozitivno vplival na uporabničino razpoloženje** (*»Ker ona je bla vedno srečna, zadovoljna, ko je pršla domov, je bla vedno nasmejana, tko da tisto, kar sta mele vidve v odnosu, je očitno neki pozitivnega, zlo pozitivnega.*» (IM57)). V enem od srečanj sem v delovnem odnosu sama doživela t. i. **trenutek srečanja** na osebni ravni, ki je imel **vpliv na najin medosebni prostor** in prinesel spremembo v njegovi razsežnosti (*»V delovnem odnosu, ki sem ga uspela vzpostaviti z uporabnico, sem opazila ključen premik ob srečanju, ko sva se odpravili na drsanje. Slednji dogodek bi lahko opisala kot t. i. trenutek srečanja, saj sva razširili najin medosebni prostor in ga pričeli spoznavati v novi razsežnosti.*» (M3.4)).

4.1.3 Otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

Da bi otrok v delovnem odnosu lahko participiral, mu je pomembno **na njemu razumljiv način ubesediti, kaj je delovni odnos** (*»Kako je pomembno, da vejo, kako jim ubesedit, kar si tut ti počela, kako jim ubesedit na čim bolj, kaj je delovni odnos, kako to na otroku razumljiv način povedat, preprost, ampak povedat.*» (ISD83)). Uporabnico sem, kot otroka v procesu soustvarjanja delovnega odnosa, prepoznala v njenem **izražanju želja in predlogov okrog srečanj** (*»takoj izrazila željo, da greva k polici z ugankami, tako kot pri prejšnjem srečanju.*» (D1.23)), (*»sem jo spodbudila, da mi pove, kakšne so njene želje, kaj bi rada, da skupaj počneva, ter kakšna so njena pričakovanja.*» (D1.26)), upoštevajoč dogovor o času srečanja (*»Pomembno se mi zdi, da sem uporabnici ponudila možnost o dogovoru glede časa, ki ga bova preživeli na drsališču.*» (D2.46)). Tudi njena mama jo je prepoznala kot **pobudnico** v delovnem odnosu (*»Ona je bla pomoje pobudnica, kaj boste vidve počele. Pa da je bla tko kr prepuščena, kar se tega tiče, kokr mejčkn, kako bi rekla, vloga tistga, k daje pobudo, k odloča.*» (IM19)).

Uporabničin prispevek v delovni odnos sem prepoznala **v njenem predlogu o rešitvi** (*»V knjižnici nama je na žalost zmanjkalo časa za uganke, toda Zoja je predlagala odlično rešitev, in sicer, da si uganke izmisli kar na poti proti stanovanju.*» (D1.42)). Pomembno je **prispevala tudi v proces oblikovanja korakov do zelenega izida** (*»V današnjem druženju se je zares odražalo*

soustvarjanje, saj je deklica pomembno prispevala k poteku tega, skupaj sva izoblikovali kompromise in korake, ki so naju pripeljali do zelenega izida.« (D2.28)).

Uporabnica je lahko postala polnopravna partnerka delovnega odnosa soustvarjanja, ko sem jo prepoznala kot **enakovredno in aktivno sogovornico v dialogu** (*»Čutim, da uporabnica z vsakim srečanjem spoznava, da je moja enakovredna sogovornica, ki lahko predlaga svoje ideje in bodo te do neke mere tudi uresničene, česar morda v ostalih medosebnih odnosih ni deležna v tolikšni meri.«* (D2.43)), (*»Spremembe opažam tudi v najinem pogovoru, za katerega lahko rečem, da je dialog, saj deklica zares postaja moj aktivni sogovornik.«* (D3.1)) in jo s tem spoštovala, kot pove socialna delavka (*»spoštujemo na način, da otrok pove, kaj želi, da je otrok enakovreden sogovornik.«* (ISD102)). Z uporabnico, aktivno udeleženko delovnega odnosa, je bila **komunikacija zavzeta, dvosmerna in dinamična** (*»Največji napredek tako opažam v najini komunikaciji, ki postaja iz srečanja v srečanje bolj zavzeta, dvosmerna in dinamična.«* (M3.5)). Deklica je imela v delovnem odnosu **moč za pobudo in udeležnost v odločanju** (*»Da je mela mogoče mal več moči, k jo ma doma, kar se tega tiče.«* (IM20)). V delovnem odnosu je prejela **občutek, da je pomembna** (*»sm se počutila, da sm tut js pomembna, na tak način.«* (IO109)), predvsem takrat, ko sem prisluhnila njenim idejam in se strinjala z njo (*»Takrat, ko si se tut strinjala z mano, pa k si poslušala moje ideje.«* (IO41)) ter ji namenila možnost odločanja (*»dala si ji predloge in potem je ona lahko zbirala in je bla tko, tisto, kar je njej rabl – se pravi, jaz odločam, delala bom tisto, kar si js želim, in je bla res juhu, js sm pomembna, js sm tista, k bom dons odločala, ker ponavad se morm prilagajat.«* (IM22)).

Želela sem, da bi uporabnica ob meni lahko prejela občutek, da je strokovnjakinja, na podlagi lastnih izkušenj, kar sem poskušala udejanjiti tako, da sem njeno izkušnjo spoznavala s **spodbudo njej, da raziskuje svoje občutke** (*»Sprva je sicer zgolj sedela na stolu in nemo zrla predse, zato sem jo povabila, da mi zaupa, ali je morda utrujena, se ji je kaj neprijetnega zgodilo, je nekoliko slabe volje ali kaj podobnega, vendar mi je zagotovila, da se je zgolj zagledala.«* (D2.2)). Kot prostovoljka sem ji bila v pomoč pri ozaveščanju čustev in s tem uresničevala **otrokovo pravico do resničnosti** (*»se ozrem tudi na njena čustva in sem ji v pomoč pri ozaveščanju teh.«* (D2.3)), ki jo je uporabnica prejela v občutku, da v delovnem

odnosu sme in lahko izrazi, kar misli (*»Da sem lahko povedala, kar sem pač mislila.«* (IO1)). Sama je izkazala **kompetentnost, da pove, česa si želi in kaj potrebuje** (*»Uporabnica je zelo samostojno prepoznala svoje vire opore in jih tudi zmogla ubesediti.«* (D5.15)), saj je otrok tisti, ki ima svojo osebno izkušnjo (*»da otrok pove, kaj rabi, tut kar se tiče tega aktivnega preživljanja prostega časa, da otrok pove, kaj si želi.«* (ISD94)). Kot spoštljiva in odgovorna zaveznica sem **uporabničin notranji svet vselej razumela nasprotno ideji o oznaki** (*»me je spodbudilo, da kaj več raziščem o omenjeni motnji, vendar ne z namenom, da bi to vodilo k problematiziranju, temveč zgolj k boljšemu razumevanju deklíčinega notranjega sveta.«* (M3.2)).

4.2 Uporaba koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pri neposrednem delu z otrokom

V predstavljeni izkušnji sodelovanja z otrokom sem sledila uporabi koncepta delovnega odnosa. Z uporabnico sva sklenili dogovor o sodelovanju, pri sklenitvi katerega sem **uporabila podporno izrazno gradivo** (*»Deklici sem predstavila dogovor o sodelovanju, in sicer tako, da sem ji na papirju pokazala narisano deblo in prazno krošnjo drevesa ter jo nagovorila, da bova z najinimi srečanji to krošnjo obogatili in tako bo do poletja najino drevo prijateljstva že zelo veliko. Spodbudila sem jo, da pričneva krošnjo ustvarjati s prstnimi odtisi, poleg pa sem zapisala tudi datum najinega srečanja.«* (D1.24)). To izrazno gradivo sva z deklico uporabljali tudi pozneje, v uvodnem ritualu posameznega srečanja, in aktivnost tega popestrili, saj sva **dogovor o sodelovanju razumevali kot dokument v nastajanju** (*»V knjižnici sva najprej izvedli najin uvodni ritual in na drevo odtisnili prstne odtise, nato pa sva skupaj ugotavljali, da je morda čas, da poiščeva še kakšno drugo barvo za te in tako popestriva drevesno krošnjo.«* (D4.7)). Uporabnici sem si prizadevala zagotoviti možnost **redefinicije dogovora o sodelovanju z raziskovanjem zelenih izidov** v delovnem odnosu (*»sem se odločila, da bom z uporabnico še enkrat občutljivo raziskala, kaj je tisto, kar si želi v najinem odnosu doseči ter kakšne so njene želje.«* (M5.1)).



Slika 4.2.1: Podporno izrazno gradivo za vizualni prikaz razvoja delovnega odnosa

Dogovoru o sodelovanju sledi instrumentalna definicija problema, v kateri je uporabnica največkrat izražala **odnosno dinamiko** (*»je izrazila stisko o odnosu s svojim bratom, saj meni, da se ves čas kregata.«* (D4.10)), (*»Zato ker z mojim bratom se ful nisva razumela, pa še zdej se ne najbl, zaradi tega, ker je moj brat hotu fantka, pa sm pač pol bla punca, in tut zato, ker sva sedem let razlike, je blo težko se kej zbrat in moj brat je vedno mel občutek, da so mel mene rajš.«* (IO48)) in se pri tem srečala z neprijetnimi občutji (*»Če smo se pogovarjal o družini, včasih tut slabo, zato ker se starša ne razumeta, pa to je blo glih takrat, k je tut moj brat se začel kregat z mojim očijem. Slabo, ker sm se spomnla, kako se starša kregata pa moj brat, kako je tut bežu od doma, in takrat me je ful skrbel in me je blo strah zanjga.«* (IO65)). Svojo **definicijo problema je izražala skozi pogovor in risanje** (*»Mela sm verjetn na voljo tut risanje, pa tut tko, ne vem, lahka sm ti verjetn tut povedala.«* (IO42)). Socialna delavka kot **pogoj, da bo otrok lahko delil svojo stisko**, prepoznava sprva **pridruževanje otroku** (*»včasih že sami otroci povejo, sej vem, da sm ga pobiksu. K se jim prdružmo, sami pol povejo, a ne.«* (ISD72)). Otroku sem se pridružila v njegovi formulaciji težave, kar je obenem pomenilo tudi začetek **raziskovanja prvega možnega koraka za ravnanje s stisko** (*»nato pa sva se pogovorili, kaj bi lahko storili, da bo premagala žalovanje za hrčkom in ji bo ob tem lažje.«* (D5.26)). Uporabnico sem si prizadevala **vključiti v raziskovanje in definiranje zelenih izidov** (*»so me mentoričini nasveti opomnili, da uporabnico pogosteje vključim v raziskovanje zelenih izidov in je ona prva, ki jih izrazi in ubesedi na svoj unikaten način.«* (M3.3)).

V delovnem odnosu sem ravnala iz etike udeležnosti. **Soustvarjanje** v delovnem odnosu je zame, kot sodelujočo v njem, pomenilo **varovalo pred enosmernim načinom dela** (*»Ob zapisu tega pogovora med nama z uporabnico sem uvidela, da je temeljni vidik socialnega dela zagotovo prav soustvarjanje, saj bi v nasprotnem primeru lahko obveljal moj predlog, da obiščeva Kinodvor, ki uporabnici sploh ne bi ustrezal.«* (D5.4)). Uporabnica je oblikovanje dogovorov v delovnem odnosu razumevala kot **proces dodajanja idej vseh udeležениh** (*»Js sm dajala ideje, pol si pa ti dodala kakšno idejo pa sve se pol tko z eno strinjale.«* (IO35)) in prejela **občutek vključenosti v sodelovanje, razen pri potrebni presoji staršev** (*»Ubistvu sm bla skor povsod, zato ker pol so tut starši še rabl presodt, če lahko, če sve kam šle.«* (IO38)). Socialna delavka pove, da namesto razlage omenjenega koncepta **uporabnikom_icam na odnosni ravni nameni prostor, da lahko delijo** (*»Da je res več prostora za ta odnosni del, kot pa da razlagamo, govorimo. Zdej moja izkušnja je, da jim sploh ne razlagam, js vem, zakaj je pomembno, in v bistvu to odražam v odnosu, torej ne več osebno, ampak čisto na odnosni ravni dam prostor, da delijo.«* (ISD41)).

Za temeljno se je izkazalo ravnanje s perspektive moči, ki sem ga skozi posamezno srečanje udejanjala na različne, v nadaljevanju pojasnjene, načine. Na delo s perspektive moči sem bila osredotočena z **uporabo pohvale** (*»sem pozorna na delo s perspektive moči in stremim k temu tako, da ji to povem s pohvalo ter spodbudo.«* (D1.44)), s katero sem krepila uporabničine interese (*»deklica je v igri večkrat zmagala, zato sem jo vzpodbudno pohvalila in jo nagovorila, da naslednjič na najino srečanje s seboj prinesem še kakšno drugo družabno igro«* (D1.12)) in raziskovala njene dosežke (*»opazila sem, da sta na hladilniku viseli priznanji za udeležbo na plesnih in angleških uricah, zato sem jo s pohvalo spodbudila, da mi kaj več pove o tem.«* (D1.14)). Izhajajoč iz ravnanja, usmerjenega k perspektivi moči, sem se **osebno odzvala na uporabničin uspeh** (*»Osebno sem se odzvala na njeno veselje ob uspehu in jo podprla s pohvalo ter komplimenti kot npr. »Bravo, odlično ti gre!« ter tako, da sem ji dala »petko«.* (D2.45)).

S perspektive moči sem **raziskovala in prepoznavala uporabničine vire moči** (*»sem jo povprašala po njenem kužku in razvili sva prijeten klepet.«* (D1.31)), (*»sem prepoznala empatijo kot dekličin velik vir moči.«* (D2.16)), (*»njeno iznajdljivost lahko ocenim kot vir moči.«* (D2.36)). Pomenu spodbujanja in

odkrivanja otrokovih močnih področij, ki ga zanimajo in veseli, je pritrdila tudi socialna delavka (*»delamo tut zlo velik na tem, da je treba staršem povedat, da je pomembno, da majo neko stvar, ki jih res veseli. In kšni nimajo nobenga hobija in spodbujamo, kaj je tisto, s prostovoljko iščemo, v čem so dobri, kaj jih zanima.«* (ISD96)). **Prepoznane vire moči sem delila z uporabnico** (*»tu sem opazila njen vir moči in jo na tega opomnila.«* (D1.18)), (*»Tudi z njo sem podelila vire moči, ki sem jih opazila, in jo pohvalila, kako natančno in vztrajno se je lotila današnje dejavnosti.«* (D2.31)) in ji skozi igro predstavila njene že obstoječe vire moči v njenem okolju (*»sama pa sem ji kot pomemben vir podpore predstavila predvsem strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v katere je deklica vključena – vzgojiteljica, pomočnik vzgojitelja, socialna delavka, specialna pedagoginja, katere je prav tako z navdušenjem sprejela v svojo hiško.«* (D5.16)). Skozi vsebino srečanj sem **krepila uporabničino moč** (*»sem podelila tudi svojo vse bolj izoblikovano idejo o manjšem pikniku ob Ljubljani, kjer bi z deklico slikali, risali in se likovno izražali na platnu, s čimer bi še dodatno ovekovečili najin vzpostavljen delovni odnos. Ta ideja je zrasla pravzaprav iz dekličinega zelo močnega interesa po risanju ter izražanju z risbo.«* (M5.3)), (*»Z uporabnico sem z navdušenjem podelila pogovor z mentorico v učni bazi, ki je predlagala, da iz vseh nastalih risbic tekom srečanj ustvariva manjšo razstavo v Svetovalnem centru za otroke, starše in mladostnike Ljubljana, kar se mi je zdela odlična ideja za okrepitev dekličine samozavesti, predvsem pa njenega močnega področja, tj. likovnega izražanja.«* (D5.8)). Pri delu z otrokom sem se oprla tudi na **raziskovanje situacij izjeme**, ki sva jih z deklico nagovorili v pogovoru (*»Prav zato sem v pogovoru pričela z raziskovanjem izjeme in jo nagovorila, kaj je drugače, kadar se ne kregata, in kaj takrat počneta skupaj.«* (D3.7)), uprizarjali pa sva jih tudi v igri vlog s figurami (*»me je uporabnica povabila, da se ji pridružim pri igri vlog s figurami, zato sem skušala uprizoriti situacije izjeme, npr. ko sta se z bratom zmogla skupaj igrati brez prepira, sta lahko sodelovala in se ob najrazličnejših nalogah družila v Svetovalnem centru.«* (D5.18)).

V procesu sodelovanja z otrokom sem bila pozorna na s perspektive moči **prepoznane želene premike v delovnem odnosu**, kot sta bila na primer očesni stik in pozdrav v slovo (*»sem občutila veliko in, za najin delovni odnos ter osebni stik zelo pomenljivo spremembo. Četudi je to, da me je deklica zmogla pogledati v oči*

*in mi pomahati v slovo, v očeh drugih morda majhen in samoumeven korak, sem bila sama zelo ponosna, da nama je obema skupaj to uspelo.» (D3.10)), (»vidim velik napredek v najinem odnosu, saj mi zdaj, ob moji spodbudi, zmore pomahati v slovo.« (D4.15)). **Opravljen delo** sva z uporabnico **povzeli s proslavljanjem** majhnega koraka na poti k ritualu poslavljanja (*»Deklico bom tako naslednjič spomnila na najino »malo zmago« in jo spodbudila, da jo, v upanju na vzdrževanje vzpostavljenega rituala poslavljanja, tudi proslaviva.» (D3.11)).**

Upoštevat koncept delovnega odnosa je zame pomenilo **uporabiti njegove elemente in jezik socialnega dela pri raziskovanju uporabničinega življenjskega sveta** (*»pogovor, v katerega sem skušala vključiti kar največ socialnodelovnih elementov. Ugotavljam, da mi uporaba teh, ter na drugi strani jezik socialnega dela, zares pomagata pri raziskovanju uporabničinega življenjskega sveta.« (D3.6)).* Za socialno delavko, s katero sem opravila pogovor, je ključno, da je **uporabnik_ica kot človeško bitje v delovnem odnosu soustvarjanja slišan_a in enakovreden_a** (*»Men se zdi ta koncept soustvarjanja to, da je slišan, da je enakovreden, to se men zdi čist za vse pomembno, ne glede na to, al je mali ali starejši, čist bolj kot človeško bitje to jemljem.« (ISD39)).*

4.3 Spoštovanje otroštva

Da bi lahko spoštovali kompleksnost otrokovega sveta in življenjsko obdobje otroštva, je sprva treba **spoznati otrokov življenjski svet** (*»je pomembno, da se za začetek posvetimo predvsem uporabniku in dodobra spoznamo njegov življenjski svet« (M1.1)).* **Uporabnica sama spoštovanje razume** kot ravnanje, v katerem je nekdo do nje prijazen (*»Da je prjazn do mene« (IO53))* in jo posluša (*»pa tut tebe posluša« (IO54)),* ne misli le nase (*»da ne misli sam nase (IO57))* in je prisoten v pogovoru, brez uporabe mobilnega telefona (*»ne gleda v telefon, da se pogovarja s tabo, pa ni na telefonu (IO58)).* V zgodnjem obdobju življenja otroci še posebej potrebujejo **občutek, da so nekomu pomembni in edinstveni** (*»Mislim se mi zdi, da mi vsi želimo biti edinstveni, pomembni za nekoga, da smo v redu, nekomu smo pomembni. Kok je to pomembno blo za Zojo, pa sploh pr tok zgodnjih letih.« (ISD78)).* Otrok kot **čuteče bitje** ima obenem tudi **intuitivno sposobnost uglasovanja z razpoloženjem staršev** (*»so k gobice, js pravm, ful srkajo. /.../ k gobice, on te pogleda, on te skenira, k pride domov, kako rečeš dober dan, pa že ve.*

*Nekaj velik ne morš skrit, bodmo iskreni.« (IM38)), hkrati pa **dogajanje v družini odzvanja v otrokovem vedênju** (»ker to, kar se v družini dogaja, se potem odzvanja v otrokovem vedenju« (ISD8)). V zahtevnem družinskem položaju, kot je denimo **razveza staršev**, ima na **otrokovo lastno razlago** tega **vpliv možganska struktura** (»Otroci še nimajo prefrontalnega korteksa razvitega, da še ne razumejo čist, kako funkcionirajo svet in odnosi. In potem velik ene stvari že razumejo, ne vem, mami pač ni mogla pridt, ker je mogla bit dlje v službi, kakšne stvari pa jim niso jasne, na primer mogoče, zakaj je oči šou, zakaj se mami pa oči nimata več rada in jim ni jasn. In mi smo tko narjeni, da če nam nekaj ni jasno, sami dodamo neke informacije, zato, da si nekak zaključmo celoto in se pomirimo. In tko otroci nardijo, a ne. In tut odrasli tko nardimo, sej isto, sam zdej, k mamu mi že tok razvit ta del, je tok manj teh nekih dodatnih nelogičnih ali pa čist napačnih podatkov. Kako si otroci razložijo? Js sm bla kriva za to, da se mami pa oči nista mela rada, in to pol ostane.« (ISD82)). V zahtevnem družinskem položaju so zato ključni prav **pomembni odrasli, ki zadovoljujejo otrokove potrebe po podpori** v takšnem položaju (»Zdej moj pogled na to je, da otroci, ki so v zahtevnih družinskih situacijah, je pomembno, da imajo, za vse otroke je fajn, a ne, da imajo več pomembnih odraslih okrog sebe, čisto zaradi tega, da so različne potrebe zadovoljene, da otrok čuti, da dobi podporo.« (ISD1)). Uporabničino edinstveno življenjsko obdobje otroštva sem poskušala spoštovati tudi tako, da sem **zavarovala njeno vlogo otroka v njenih odnosih z drugimi** (»Pri tem sem izhajala predvsem iz prizadevanja, da zavarujem dekličino vlogo otroka in ne posrednice med odnosi odraslih.« (M4.1)). Njena **mama je bila spoštljiva do dekličinih osebnih doživljanj** in izkušenj **v delovnem odnosu** (»Js sm jo pustila, kar mi je povedala, mi je povedala, nikol ne maram kej preveč drezat, da so mogoče kšne stvari res samo njene pa jih ma ona v spominu.« (IM62)).*

V delovnem odnosu soustvarjanja z otrokom sem posebnosti življenjskega obdobja otroštva spoštovala v več različnih komponentah dekličinega življenjskega sveta otroka. **Spoštovala sem uporabničine spretnosti in sposobnosti** tako, da sem ji omogočila njej ljube dejavnosti (»Kar se drugih stvari tiče, pa tisto, kar je rada počela, so ble njene sposobnosti, se pravi karte enka, drsanje, ne vem, kakšni sprehodi, branje oziroma slikanice so ble takrat verjetno bl aktualne.« (IM47)), ki so bile **primerne njeni starosti** (»Počele sta stvari, k so ble njeni starosti

primerne.» (IM48)). Uporabnica je **proces raziskovanja** njenih **spretnosti** doživela na način **skupne udeležnosti v aktivnostih** (*»če si prnesla liste al pa platno, mam občutek, da sm rada to delala, /.../ če si kej prnesla, enko tut pomoje«* (IO63)). Otrok se **v dejavnostih, ki ga veselijo, potrjuje**, hkrati pa so **zanj** tudi **podporne**, kot v pogovoru pove socialna delavka (*»da ma eno tko zlo podporno stvar, k ga veseli, da grejo pol tut lažje stvari, da se potrjuje«* (ISD97)).

Velik del delovnega odnosa soustvarjanja z uporabnico je obsegalo tudi spoznavanje njenih odnosov z drugimi in njenega družinskega življenja, v katerega sem pristopila z zavedanjem o tem, da so **starši orientacijska točka in figura navezanosti za otroka** (*»zlo je pomembno, da so otroci navezani na svoje starše oziroma da so starši tista orientacijska točka«* (ISD22)). **Uporabničino socialno ekologijo** sem **spoznavala** predvsem **skozi pripoved** njene mame (*»mi je mama skušala opisati njihovo družinsko dinamiko in Zojin značaj ter njene aktivnosti, interese«* (D1.8)) in uporabnice same (*»pripovedovala mi je o svojih babicah in dedkih ter o sestrični«* (D1.29)). Prisluhniti omenjenim pripovedim je zame, kot prostovoljko, predstavljalo pomemben korak, da sem se lahko vključila v proces sodelovanja (*»Zdi se mi pomembno, da prisluhnem dekličinim pripovedim o njihovem družinskem življenju, njihovih navadah in rutinah, saj imam tako globlji pogled v njihovo družinsko dinamiko in lažje delujem v procesu sodelovanja.«* (D1.38)).

Pri delu sem izhajala iz **uporabničine predstave o svetu in odnosih** (*»Recimo predstava o svetu, kakšno je ona imela v svoji družini /.../ Tko vse je negotovo, res ni varno, predvidljivo.«* (ISD6)) in ji bila v podporo pri ustvarjanju nove predstave o njenih odnosih (*»V nadaljnjih pogovorih bo moja vloga zagotovo ta, da deklico spodbujam pri soustvarjanju nove, pozitivne predstave o odnosu z njenimi družinskimi člani.«* (D3.24)). Skozi to prizadevanje sem lahko **prepoznavala uporabničine pomembne odrasle**, denimo skozi stik z njeno vzgojiteljico v vrtcu (*»ob pričetku srečanja v vrtcu spoznala tudi dekličino vzgojiteljico«* (D2.1)), kot podporno osebo in uporabničin vir moči sem prepoznala tudi specialno pedagoginjo (*»v specialni pedagoginji prepoznavam pomemben vir moči za deklico, saj je hvaležna za podporo, ki jo prejme z njene strani.«* (D3.16)), s katero se je uporabnica srečevala v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. V času sodelovanja z deklico sem lahko prepoznala, da ji ob neuspehu

in tveganjih varno zatočišče predstavlja mama (*»pri njej (op. pri mami) vselej najde sočutje, tudi ob porazih in neuspehih, ter da je ona oseba, ki jo bo sprejela ne glede na pomanjkljivosti«* (D2.22)). Potem ko sem v določeni meri že spoznala deklinični ekosistem, sva zaradi epidemije stik ohranili na daljavo. V teh pogojih srečanj sem bila **občutljiva za vplive zunanjih dejavnikov v uporabničnem ekosistemu**, predvsem tako, da sem prepoznavala družinsko stanje spopadanja s pogoji epidemije (*»Mentorica me je nato nagovorila, kako sem prek navezanega stika uspela prepoznati družinsko situacijo uporabnice, kako se kot družina spopadajo z danimi pogoji.«* (M7.1)).

Ena od pomembnih komponent kompleksnosti otrokovega sveta je zagotovo tudi čas, do katerega načini ravnanj odraslih pogosto niso spoštljivi v dovoljšni meri. Nasprotno pa **projekt prostovoljstva temelji prav na času za odnos** (*»Zato je prostovoljstvo – najprej odnos, vedno čas za odnos.«* (ISD100)). Čas v delovnem odnosu je bil **namenjen le uporabnici** (*»Čist. To je bil samo njen čas.«* (IM42)), ko jo je nekdo poslušal (*»če je že čas namenjen njej oziroma kateremu koli otroku, ne bodo ti trenutki res namenjeni temu, da se otroka posluša.«* (IM36)). Že v začetku vzpostavljanja delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom sem si prizadevala k spoštovanju njegove sedanjosti v **trenutkih tukaj in zdaj** (*»Obenem so zares prisotni v tem trenutku, tukaj in zdaj, in se ne obremenjujejo s prihodnostjo ali preteklostjo, pač pa živijo v polnosti sedanjosti, k čemur si bom v okviru najinih srečanj prizadevala tudi sama.«* (D2.40)) ter pozneje spoznala o vrednosti teh trenutkov (*»Ugotovila sem, kako zelo pomembni in navdihujoči so lahko trenutki »tukaj in zdaj«* (D8.3)). Obenem se je ob koncu sodelovanja čas izkazal za **pomemben dejavnik tako v razvijanju procesa soustvarjanja z otrokom** (*»sem opazila zares velik napredek, ob začetku najinega sodelovanja je uporabnica zmogla denimo le prikimati mojim predlogom, danes, ob zaključku srečanj, pa zmore samostojno izraziti svoj interes, poiskati kompromise in načrtovati skupno doživetje.«* (D8.6)) kot tudi za **razvoj zaupanja v delovnem odnosu** (*»sem z današnjim srečanjem pridobila pomemben vpogled v čas, ki je potreben za razvoj odnosa do stopnje, v kateri nam bo sogovornik pripravljen zaupati tudi tiste najbolj osebne vidike svojega življenjskega sveta.«* (M3.6)), ki ga je kot ključnega prepoznala tudi uporabnica sama (*»pol skos čas, k sva se večkrat videvale, sm tut ugotovila, da mi noben nč slabga noče.«* (IO43)).

V delovnem odnosu soustvarjanja sem otroka spoštovala tudi v njegovi različnosti, v širšem smislu tako, da sem **uporabnico priznala s krepitvijo občutka njene lastne vrednosti** (*»vidim še veliko priložnosti za najino skupno rast, v smislu, da se uporabnica prične zavedati, da je nekaj, kar je ustvarila po svojih najboljših močeh, popolnoma dovolj in vselej sprejemljivo.«* (D4.9)).

Odrasli se v svojih ravnanjih pogosto srečamo z izzivi, ki nam preprečujejo, da bi izkazali spoštovanje do otroka in njegovega edinstvenega obdobja otroštva. Nekatere med njimi sva s socialno delavko nagovorili v pogovoru. Neredke izzive povzročajo **družbeni in kontekstualni dejavniki**, kot je denimo hiter tempo življenja, v katerem otrokom ne pustimo, da so otroci (*»življenje je ful hitro pa se mi zdi, da mam vse na dosegu roke pa še zmer v bistvu otrokom ne pustimo, da so otroci.«* (IM40)), obenem pa nas tudi sama naravnost družbe sili, da se oddaljujemo od sebe (*»se mi zdi, da nekak družba je tako naravnana, sistem /.../, da se oddaljujemo od sebe, to morš, tist, ne zdej ni časa za to, pač ta ritem, sej je zlo pomemben ritem pa struktura in občutek varnosti, ampak ni tok prostora zate. Se mi zdi, da predvsem v tem čustvenem smislu, da se ljudje ne zavedajo ali pa da niso usposobljeni. Nimam tko primera z glave, ne vem, otrok pride pa se potož, kako mu je težko, okej ni vedno časa, kdaj pa ah, ne se sekirat, sej bo bolš, ne vem, še bi bi mogla bit zaposlena, da ne bi to razmišljala.«* (ISD45)). Obenem odrasli prepogosto pozabimo na kontekstualne in osebne dejavnike, ki vplivajo na otrokovo delo in rezultate (*»Mislim js pogosto, ko sodelujem s starši pa imam te izkušnje, seveda se pogovarjamo o vzgojnih težavah in kako jih podpret in mi govorijo o izkušnjah o otrocih in pol jim zelo velikrat dam primer, kako bi se vi počutil v službi, vsi bi vam govoril, da ne delate, to niste v redu pa tist niste, vi pa morte bit sam veseli pa zadovoljni pa met rezultate. Otrok se tut ne more učit v šoli, sploh ni pogojev za učenje, če ves čas neki narobe nardi, noben ga ne mara pa je edini v razredu, sam s sabo, se počuti čist osamljenega. To pozabljamo, a ne, najbrž si dala to o spoštovanju otroštva.«* (ISD49)). **Otroci niso videni v svoji stiski** (*»oh, res se ne vidi otrok v njihovi stiski, ne vid se jih tko.«* (ISD52)), prav tako **umanjka odnos med otrokom in starši**, ker ostane spregledano otrokovo hrepenenje po stiku in potrditvi (*»res ta odnosni del – a sem ti pomemben, a sm v šoli učiteljem pomemben. In itak ga biksa, zato ker takrat on ne čut tega, je vznemirjen in ima tut težave s pozornostjo in potem dela težave v razredu in pol je kregan in ni videno*

tisto njegovo bistvo, hrepenenje in ta strah po stiku, a sem v redu.» (ISD51)), obenem pa staršem v njihovi obremenjenosti z družinskim življenjem ne uspe biti zares v odnosu z otrokom (»In je nekdo, ki končno spodbuja, ker starši velikrat sam zahtevajo, so zelo obremenjeni, ja razumem starše, delamo tok ur, tok je krožkov, trend je na angleščino že zelo kmalu, en šport more met pa še glasbena pa še neki. Sploh niso več skupi, sploh ni več tega odnosa, otrok je pa pomirjen, ko je odnos, pol se šele lahko učijo.» (ISD99)).**

Socialna delavka pri svojem delu opaža **potrebo po podpori staršem v osebnih izzivih**, saj prav zaradi teh otroku pogosto osebno zamerijo, prenašajo odgovornost nanj, v njem posredno vzbujajo celo občutke krivde (*»Kar ja poslušam starše, je, da nekak ne zmorejo, da prenašajo odgovornost na otroka – otrok je tisti, ki je problem, otroku osebno zamerijo, kljub temu da so res starši, ki skrbijo, ki hodijo k meni redno, jim je zelo pomembno, ampak nekateri nimajo tega v sebi, niso tega prenesli iz svojih primarnih družin pa tukaj niso v takem področju, ne študirajo kot mi, da bi lahko. Krivijo ga, ne direktno, ampak tko posredno, otrok, a ne, pa ne dela tega, pa ne dela družga.» (ISD50)) in mu ne zmorejo biti na voljo (*»ko starši svojih osebnih izzivov ne razrešijo pa se ne podprejo dovolj hitro, ker otrok pa raste in zdej rabi to, on zdej rabi starše, k ne bo prenašal to na otroka pa bo sam svojo stisko prepoznal pa ne bo osebno vzel pa bil tam na voljo za otroka.» (ISD53)). Ključno je torej, da v prihodnje razvidnejše naslovimo potrebo po podpori staršem v njihovih osebnih izzivih, ki jim preprečujejo razumevanje otroka (*»Treba je investirati, se mi zdi, za mene – v starše, da bodo starši razumeli, da bodo starši podprti v svojih izzivih, ko jim preprečuje, da bi razumeli otroka. To se mi zdi največji doprinos.» (ISD63)). Zasedati je nekakšen **družbeni pritisk k spodbujanju samostojnosti otrok** (*»Druga stvar, k se mi zdi pa na splošno v svetu, je pa to, da se dela na tem, da bodo otroci čim bolj samostojni.» (ISD54)), pri tem pa sta spregledani njihova ranljivost ter potreba po občutku varnosti in podpori, ki jo potrebujejo (*»v bistvu ful pozabljamo, kako so ranljivi, kako rabijo naše podpore /.../, kako je pomemben ta občutek varnosti. Kr mislimo, da so otroci že samostojni, pa še podžigamo to in pol se nam zdi, kako so.» (ISD55)).*****

4.4 Varovati prostor za glas otroka

4.4.1 Glas otroka

Da bi lahko varovali prostor za otrokov glas, ga je sprva treba slišati in se pri tem zaustaviti ob **iskanju meje med vodenjem in poslušanjem otroka** (*»Tukej se mi zdi pa glas otroka ful pomemben, a ne, po eni strani, ja, vodenje, ampak, kje je tista meja, ki vodiš, in tista meja, ki otroka poslušáš?«* (ISD46)), saj je otroka pomembno poslušati, ne da bi pri tem zašli v držo vzgajanja (*»Ker oni so itak mejhni, ne vejo, mi smo pa tisti, k vzgajamo. Bolj kot smo v tej vlogi vzgojitelji, pa manj kot sam človeško bitje, ki pač sam posluša izkušnjo drugega človeka, drugega človeškega bitja«* (ISD48)). **Uporabničin glas** v tedanjem življenjskem obdobju družine **ni bil slišan**, v čemer je uporabničina mama pravzaprav prepoznala razlog za odločitev socialne delavke o vključitvi uporabnice v projekt prostovoljstva (*»In k sva se midve pogovarjale, js mislm, da je ona pač začutla, da mogoče bi Zoja to rabla, zato, ker je blo vedno pomoje, tut k so mel kakšne te timske sestanke, da so mel občutek, da Zoja ni slišana, zarad tega, k je blo takrat tut v tistem njenem življenju kaotičnem njen brat tok bl v ospredju. In je potem ona mene klicala, če bi bla js za to.«* (IM34)). Tudi sicer je socialni_a delavec_ka tisti_a, ki je v **pomoč otroku v strahu, ali ga bodo starši zmogli slišati** (*»pomagat, kako je otroku, ki je najbrž tudi prestrašen, a bo zdej končno pa starš slišal al se bo ponovilo, kar se je že milijonkrat, da ga ni.«* (ISD68)), obenem pa **preverja, ali starši otroka res slišijo** (*»podpira v tem, a ne, a res lahko slišite hčerko?«* (ISD64)), in jim je v **podporo v za starše zahtevnem procesu, ko otrok deli sebe** (*»kako potem bit vseeno v podporo pol celmu procesu – čist na ravni, a mal zadihamo, o, nam je danes mal težko, ko vsi tukej sedimo, a mal zadihamo, okej, ko otrok deli, pove, kako je vam, vam je blo težko slišat, okej, to so vaši izzivi, okej, ampak recimo, če damo to na stran, okej, to vam je otrok povedu, kako vam je?«* (ISD67)).

Uporabnica je mami **sporočila, da jo kot prostovoljka** v delovnem odnosu **poslušam** (*»če sm jo vprašala, se ti zdi Eva v redu, pa je blo vedno »ja, prijetna je, posluša me«*. (IM24)). Socialni delavki se zdi še posebej pomembno, da sem **uporabnici prisluhnila, ne da bi prek njene meje začela konkretno delo** (*»Pa tut nisi bla ti taka, gremo v akcijo, pol bomo pa to, pol bodo pa starši to povedal, pa more bit ... – ne, ti si bla čist in povsem nevtralna in sama ušesa si bla, nisi šla*

v akcijo. To je tist kar rab, ušesa, ker če bi ti šla v akcijo, bi se ona že ustrašila» (ISD101)). Uporabnica prejme **občutek**, da jo je **sogovornik slišal, ko ji to pokaže s svojimi odzivi**, denimo z govorico telesa (*»Takrat, k bo dal kakšen odgovor, pa če vmes tut, ne vem, kej premika telo pa mi tko nardi, da pokima z glavo al pa da mi reče okej, da odgovori.«* (IO73)) ali s postavljanjem vprašanj, če česa ne razume (*»če me ne razume, da me vpraša, pa mu pol probam razložiti. Da kej ne razume, da me vpraša.«* (IO74)).

V predstavljenem primeru delovnega odnosa soustvarjanja sem otrokov glas upoštevala z **upoštevanjem uporabničine pripravljenosti na srečanje brez navzočnosti njene mame** (*»saj je izrazila, da je zdaj že pripravljena in ob sebi ne potrebuje več mame.«* (D1.22)). Da bi lahko upoštevala njen glas, pa sem morala sprva **prepoznati uporabničin izraz glasu** (*»Nato sem opazila izraziti upad v njeni volji, postala je redkobesedna, saj se ji je zdelo srečanje preveč oddaljeno, obenem pa mi je zaupala, da bi ji bilo ljubše, če bi se lahko še enkrat odpravili v Kolosej.«* (D5.2)).

Kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu se je pri delovnem odnosu izkazalo tudi otroku omogočiti možnost izbire. V delovnem odnosu je tako **prejela izkušnjo oblikovanja skupnih dogovorov**, ki je bila **nasprotna izkušnji v vrtcu** (*»Počutla sm se dobr, zato ker ponavadi, pač v vrtcu, so večino drugi delal izbire.«* (IO36)). V času najinega sodelovanja sem prepoznala **umanjkanje možnosti za uveljavitev uporabničinega mnenja v njenih vsakdanjih odnosih** (*Po njeni pripovedi menim, da si želi, da bi ji očka puščal večjo možnost izbire in bi bil njen glas zares slišan.«* (D3.13)), (*»Iz njenih besed sem tako posredno lahko razbrala tudi več o njunem odnosu, za katerega uporabnica meni, da v njem nima možnosti za uveljavitev svojega mnenja in želja, kar je izrazila: »Vedno samo oči izbira, js pa nikol, on kr določi, da pride tut _____, on zmer izbira, kdo pride.«* (D3.13)).

Prizadevala sem si, da bi bil glas otroka v središču procesa podpore in pomoči. Uporabnica je bila **bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja** (*»Ona je bla bistvo.«* (IM4)), (*»ves tist čas, je res mela Zoja občutek, da je ona bistvo.«* (IM43)), v središču posameznega srečanja je bila ona – kot otrok – s svojimi potrebami in željami (*»Takrat si res v središču ti oziroma dete in njegove potrebe in želje.«*

(IM12)). Srečanja so bila za uporabnico priložnost, da je lahko osrednji akter (*»Ti si pršla v njeno življenje v bistvu glih, k je šla v zadnje leto pred šolo in sin je imel takrat največ težav v svojem življenju. In pol je Zoja ful velikrat takratko potegnla, še vedno jo. In se mi zdi, da tisti en dan oziroma tistih par urc je bla ona in samo ona in njene želje.«* (IM5)). Tudi **uporabničina mama** je izkazala **zavedanje o pomenu uslišanega glasu otroka** (*»Pomembno se mi zdi, da to izpostavim kot njen (op. mamin) vir moči, saj v nastali situaciji ni iskala ovir, temveč je vnesla svoj največji prispevek, v zavedanju, da je naloga nas odraslih, da prisluhnemo Zoji in ji omogočimo, da je njen glas slišan.«* (D2.11)).

V procesu varovanja otrokovega glasu se lahko srečamo z nekaterimi **izzivi**, saj gre za zahteven proces, ki terja čas in dobro usposobljenost vseh sodelujočih, kot pove socialna delavka (*»Tko da tukej se js pač ne čutim dovolj usposobljena in se mi zdi zlo zahteven proces. Čeprav ja, vem, v socialnem delu zlo za to skrbimo. Tut na samih timskih sestankih se to nam dogaja, ko so starši in vsi strokovnjaki in vsi iz šole in iz CSD-ja, so starši zlo ogroženi in je zlo težko peljat komunikacijo, zlo težko. Čeprav ja, v socialnem delu nas zlo spodbujajo k temu in bi blo mogoče, če bi imeli obilico časa, in zlo dobro bi bli usposobljeni vsi, ki smo del tima.«* (ISD59)). Otrokov glas je namreč pomembno zagovarjati tudi takrat, ko otrok ni navzoč na srečanju s starši (*»kar pa sodelujem s starši, pa ja, v bistvu ne da bi otroci vedeli, nekak zagovarjam njihov glas in poskušam staršem odpirat oči, da bi bolj razumeli otroka.«* (ISD62)). **V pogovoru z družino** je naloga socialnega_e delavca_ke, da **jasno izpostavlja otrokovo potrebo po tem, da bi kaj sporočil** (*»Js ga tle podpiram v tem smislu, kaj je pa tisto, kar bi on bil pripravljen ali pa si želel delit z očetom, in potem pripravljat na drugi strani starša, da bi mu otrok rad nekaj povedal in kako to sprejet, kako neosebno vzet, in če mu bo težko, se bomo pogovarjal pol o tem, ampak v bistvu gre pa za to, da hoče otrok neki sporočit.«* (ISD65)).

4.4.2 Prostor za otrokov glas

Eno temeljnih postmodernih izhodišč za delo z otrokom je ustvariti dialoški prostor, ki se je v predstavljenem primeru delovnega odnosa razvijal z **intenzivnejšim vstopom uporabnice v dialog** (*»Deklica je pričela intenzivneje vstopati v dialog z mano, saj me večkrat povpraša po mojem mnenju oz. o tekoči temi pogovora.«*

(D1.47)). **Prostor za otrokovo besedo** sem **zagotovila** tudi s **spodbudo** uporabnici (*»v njem zagotovim prostor za njegovo besedo, četudi je za to potrebno več spodbude.«* (D5.6)) ter z zavedanjem o tem, da je pri delu z otrokom na njemu prilagojen način pomembno **biti kratek in jasen** (*»je pri delu z otrokom pomembno bit kratek, jasen pa otroku prilagojen način.«* (ISD40)). Pri komunikaciji z otrokom je pozornost pomembno nameniti tudi **pomenu tona glasu** (*»kok je pomemben že sam ton.«* (ISD74)). Dialoški prostor je bil tisti, ki nama je omogočil **soustvarjanje pomena** (*»Sledilo je raziskovanje pomena zapisane besede in skupaj nama je uspelo ubesediti njena čustva, žalovala je namreč za umrlim hrčkom, ki jo je zapustil prejšnje poletje.«* (D5.24)), **uporabnici** pa **ubesediti** svoje **izzive, kar je delovalo kot varovalo pred disociacijo** (*»Ker kadar so pretežke, sej to vemo, a ne, potem jih disociiramo pa gremo naprej in pol, ko bo odrasla, bo imela tolk več izzivov, pa tuki si bla ti v podporo, kako je lahko velik več stvari ubesedla, razrešla. Mislm razrešla, ja, ubesedla jih je, ni se sama ukvarjala tok več s tem, ni jih tut, si predstavljam, pol čist dala na stran.«* (ISD34)).

V moji nalogi zagotavljanja prostora za otrokov glas se je za pomembno izkazalo izhajati iz drže radovednosti ter v njej **izkazati radovednost do otrokovega sveta** (*»saj ji tako posredno pokažem, da uživam v njeni družbi ter njeni pristni otroškosti, ki me vsakokrat znova navdihuje.«* (D2.27)). S tem, ko sem **poudarek namenila podrobnostim, sem raziskovala interese uporabnice** (*»velik poudarek namenim predvsem podrobnostim, na katere me deklica opozori, saj mi je na tak način ponujena možnost za prepoznavanje njenih interesov, močnih področij in zanimanj.«* (D1.36)). Raziskala sem, **kako uporabnica razume sogovornikovo radovednost**, pri čemer je izpostavila, da gre za lastnost osebe, ki raziskuje okrog sebe in o tem sprašuje (*»raziskuje okol sebe, /.../ gleda velik okol sebe pa sprašuje glede stvari, k jih vidi.«* (IO79)) ter v pogovoru radovednost izkaže z resničnim zanimanjem za besede in dejanja (*»Da ga res zanima, kar govorim, če govorim, pa kar delam.«* (IO84)). Obenem **radovednost razume kot lastnost, ki jo ima večina otrok** (*»To je večino otrok, k so manjši.«* (IO80)).

Poleg drže radovednosti je bilo v delovnem odnosu pomembno, da sem zavzela držo nevedočega in s tem **spoštljivo raziskovala ideje s preverjanjem v pogovoru** z uporabnico (*»vsako svojo zamisel ali idejo spoštljivo preverim in raziščem v pogovoru s sogovornikom.«* (D5.5)). Zavzeti takšno držo od odraslega zahteva

ustaviti svojo **vednost za vstop v svet otroka**, kar me je nagovorilo k temu, da poskusim zavreči lastne osebne vzgibe in prepričanja (*»sem ovrгла svoj osebni vzgib ter prepričanje, da naj bi bil projekt zastavljen kot nek presežek najinega dosedanjega sodelovanja.«* (D5.22)). Ustaviti svojo vednost pomeni tudi spopasti se z izzivom prehitrega podajanja sodb in vednosti o otrokovem doživljanju (*»Aha, tko se počutš? Ne da pol daš svojo sodbo, ja to se pa zato tko počutš, js sm se tut tko, k sm bla. Ne – kako ti je, okej tko, aha, ti pa tko doživljaš to situacijo. Ne da mi že v naprej neki vemo, kar se pa se mi zdi, da se zelo hitro zgodi pri otrocih.«* (ISD47)) ter izstopiti iz svojih okvirjev (*»smo tudi same odprte za stike z otrokom in izstopimo iz svojih navideznih ›okvirjev‹, meja, ki se nam porajajo predvsem na nezavedni ravni.«* (M5.5)), kar pa na drugi strani pomeni **zdržati nepredvidljivost in negotovost**, ki se porajata v procesih socialnega dela (*»si želim za seboj pustiti izkušnjo nemoči ter hkrati negotovosti, nesigurnosti, a se hkrati tudi zavedam, da je socialno delo v nekem oziru vseeno precej prežeto z nepredvidljivostjo, negotovostjo.«* (M7.6)). Socialna delavka pove, da lahko prepozna **razliko med odnosnim in vzgojno-izobraževalnim pristopom k uporabnici**, pri čemer sem se ji sama poskušala pridružiti predvsem v prvem (*»eno je čist tvoj pristop, ki si predstavljam, da je drugačen, ker ta vrtčevski al pa šolski sistem je zlo tko ›js te vzgajam, js sm tisti, k vem‹, je zlo ta način, ni tok odnosni mogoče.«* (ISD76)).

V času sodelovanja z deklico in njeno družino sem sistemsko načelo kontakta, h kateremu stremimo v procesih podpore in pomoči v socialnem delu, udejanjala na način vzbujanja večkratnih perspektiv. Pri tem je že **v procesu priprave na pogovor s staršem** o tem, kaj otroka skrbi, pomembno **krepi ti otrokov občutek varnosti**, da bo to zmoget z njim deliti (*»In otroka pripraviti do tega, da najprej – sploh v odnosu s tabo –, da je tok zaupen, da ti pove, kaj je tisto, kar ga žuli, kaj bi rad, in delati s tem in ga razumeti in da se čuti dovolj varno. In kako se potem čist konkretno pogovarjati, kako deliti to, kaj ga najbolj skrbi.«* (ISD66)). Socialna delavka v pogovoru pove, da prostor za otrokov glas v pogovoru s starši varuje tudi tako, da **starše neposredno ustavi in jih spodbudi k samorefleksiji** (*»js ustavljam v samem pogovoru starše, okej, to pa najbrž ni prijetno slišati otroku, ali pa povem staršem, a si predstavljate, kako je otroku, kako bi blo vam.«* (ISD60)).

Da bi v procesu dela lahko zagotovili otrokov glas, je treba stopiti tudi onstran besed, saj pri **delu z razumom** lahko naletimo na nekatere **omejitve**, prispemo

lahko denimo le do predstav, ki ne izhajajo nujno zares iz otroka (*»ta razumski del pogosto res velik stvari zamaši pa res ne prideš, potem so neke predstave o nečem, ampak ni zares tisto, kar iz njih izhaja.«* (ISD89)), saj šele prek telesnega doživljanja lahko prispemo do nekaterih – razumu nedostopnih – uvidov (*»Gre za delo prek telesa, prek doživljanja prihajamo do uvidov, ne prek razumskega dela.«* (ISD90)). Prav zato sem si v delovnem odnosu z otrokom prizadevala **uporabiti aktivnosti, ki odpirajo prostor otrokovi ustvarjalnosti** (*»Slednje aktivnosti prepoznavam kot še posebej pomembne za Zojin razvoj, saj spodbujajo njeno ustvarjalnost.«* (D6.3)). To je deklica lahko izrazila le, če sem ji **zagotovila material in različne tehnike izražanja** (*»si bom prizadevala, da bom Zoji ponudila tudi drug material in različne tehnike izražanja.«* (D4.14)). Onstran besed sva **sporazumevanje vzpostavljali z nebesedno komunikacijo** (*»Tut s premiki telesa, z gibi telesa pa na obrazu, kako je obraz delal? Mogoče tut z rokami, z očmi ...«* (IO85)).

4.4.3 Uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

Z uporabnico sva uporabili vizualni prikaz razvoja delovnega odnosa, kjer je **drevesna krošnja predstavljala simbolno upodobitev rasti odnosa**, saj sem ji razvoj delovnega odnosa predstavila skozi analogijo rasti drevesne krošnje (*»Uporabnico sem nagovorila, ali je opazila, kako je krošnja postala že polna, torej kako je najin odnos že zrasel.«* (D2.34)), (*»Drevesna krošnja je bila danes, ob najinem zadnjem srečanju, polna in s prisposodobijo lahko rečem, da se je z njo razvijal tudi najin osebni odnos.«* (D8.8)). **Izdelek, kot simbolični prikaz delovnega odnosa**, nama je bil v **pomoč pri zaključku sodelovanja** (*»mi bo v veliko pomoč uokvirjen izdelek in plod najinega ustvarjalnega druženja, to je drevesna krošnja z najinimi prstnimi odtisi, ki bo deklici v spomin na najino sodelovanje.«* (M7.8)), (*»da ma otrok neko širšo sliko, da si lažje predstavlja, da vsaka zadeva ma tut svoj zaključek.«* (IM26)), saj **služi kot spomin na srečanja** (*»sve to v bistvu dale in imam to še vedno za spomin.«* IO32)), uporabnici je izdelava odtisa na drevesni krošnji predstavljala namreč spomin na posamezno srečanje (*»Mislm, da bi bla mogoče mal večja razlika, ker pač si pol ne bi zapomnle tok dobr dneva.«* (IO33)).



Slika 4.4.3.1: Uokvirjeno izrazno podporno gradivo v spomin uporabnici na delovni odnos

Izrazna ustvarjalna sredstva so otroku v podporo pri izražanju njegovega notranjega sveta. Tega sva z uporabnico raziskovali pri izdelavi njenega **ekozemljevida**, ki predstavlja uporabno **sredstvo za vpogled v otrokov notranji svet in odnose** (*»Zoji sem nato ponudila lego kocke z namenom, da skupaj zgradiva hiško, kar sem v raziskovanju njenega življenjskega sveta, s pomočjo ekozemljevida, naslovila kot prisposodbo za konkretni cilj.«* (D5.9)). Kot **način raziskovanja uporabničinega notranjega sveta** je prevladovalo **risanje** (*»nekaj časa nameniva še risanju, kar mi kot prostovoljki ponuja veliko možnosti za pogovor in raziskovanje dekličinega mišljenja ter njenega notranjega sveta.«* (D3.14)), skozi katero sva lahko raziskovali tudi za uporabnico obremenjujoče teme in močna čustva (*»Tokrat sva se ob risanju dotaknili za deklico nekoliko obremenjujoče ter intimne teme, to je njena družina.«* (D3.23)), (*»Med ustvarjalno aktivnostjo je nato izrazila svoj strah do plavanja, ki se ga udeležuje ob petkih.«* (D4.6)), (*»ker še zdej tko delam, da kažem moje občutke tut z risanjem.«* (IO98)), (*»js mislm, da tko ona največ pove, tko da nariše.«* (IM69)). Obenem uporabnica **skozi risbo izraža** tudi **doživljanje osebe** v določenem življenjskem obdobju (*»Recimo krasen primer, kako ona vidi svet, mam še zdej to slikco doma, jo morm dat uokvirt. V vrtcu so risal starše oziroma eno osebo in ona je narisala mene, tistga matematičnega možicla je narisala, ne vem niti, kera tehnika je to, niti ne igra vloge. Ampak me je vidla tko, k je blo očitno, da je pol mene srce bolel, k se pol ustavš pa zamislš, k me je narisala žalostno.«* (IM71)), (*»Če jo hočš prebrat, sam njene slikce pogledaš, sploh če ji rečeš: nariši mene, bo nehote narisala tko, kot v tistmu momentu doživlja tebe, ne vem, da si slabe volje, da maš dol usta.«* (IM72)).

Dekličina mama prepozna njeno **izražanje skozi igro** (*»Pa skozi igro velik stvari«* (IM70)), pri čemer meni, da otrok skozi igro lahko pove kaj, kar ga teži (*»da se igra, da mogoče čez igro pove še kej, kar mu leži na duši.«* (IM73)). Igro sem kot izrazno sredstvo uporabnice v delovnem odnosu prepoznala tudi sama, denimo njeno **domišljijско igro** (*»Z izdelano dekliško figuro, sladkorno hišico in koščkom plastelina, se je zaigrala v zanimivo domišljijско igro, v kateri je deklica skakala po blatu, ki ga je predstavljal plastelin, nato pa se je odšla preobleč v hišico.«* (D2.35)) ter **simbolno igro z vživljanjem v vloge** (*»Opazovala sem dekličino simbolno igro in bila zelo presenečena nad tem, kako vživeto je odigrala vloge, pri čemer je nadvse dinamično spreminjala tudi ton glasu.«* (D3.18)).

V času sodelovanja sva uporabljali tudi figure. V enem od srečanj sva **za figure v igri projicirali ustvarjanja varnega okolja zanje na dekličin življenjski svet** (*»Zaupala sem ji, da je najina prva naloga, da zgradi hiško, v kateri se bodo figurice lahko počutile varne, sprejete, zadovoljne.«* (D5.10)). Z uporabo figur sva **izdelali ekozemljevid in v procesu tega prepoznali cilj**, ki je pripovedoval o željeni spremembi v uporabničinem odnosu z bratom (*»je še posebej izpostavila njun odnos z bratom, zato sem tudi izboljšanje, spremembo slednjega, navedla kot pglavitni cilj ekozemljevida.«* (D5.12)). Obenem sem z izraznim sredstvom figur uporabnico spodbudila k **razmisleku o prvem možnem koraku k rešitvi** (*»Nagovorila sem jo, naj razmisli, koga bi najprej povabila v hiško ter kdo bi ji lahko po njenem mnenju pomagal pri reševanju odnosa z bratom.«* (D5.14)). V uporabničinem predlogu o dramatizaciji in prevzemanju vlog **v igri s figurami** sem prepoznala **priložnost za raziskovanje želenega izida** (*»se je Zoja domislila, da bi mi s figuricami lahko uprizorila predstavo, kar sem naslovila z velikim odobravanjem, saj sem tako prejela večji vpogled v njeno dožemanje odnosov s svojimi bližnjimi, katerih izboljšanje sva v začetku zapisali kot želen izid.«* (D5.17)).



Slika 4.4.3.3: Proces izdelave ekozemljevida z uporabo lego kock in figur



Slika 4.4.3.2: Uporaba izraznih sredstev pri izdelavi ekozemljevida z otrokom

Z izkušnjo sodelovanja v delovnem odnosu soustvarjanja z otrokom sem spoznala, kako pomembna je individualna presoja o izbiri izraznega sredstva za otroka. **K očni najinega sodelovanja** sem jo spodbudila z **njej najbližjim izraznim sredstvom** (*»Deklico sem k očni nagovorila z risbo kot njej najbližje izrazno sredstvo.«* (D7.4)).



Slika 4.4.3.4: Uporabničina ocena najinega sodelovanja v risbi, v kateri je prikazala najin obisk kinodvorane kot nekaj njej pomembnega

4.5 Otrokova konstrukcija pomenov svojega doživljanja

V pridruževanju deklici v njenem razumevanju sveta se je izkazalo, da pomene konstruira skozi izkustva. V enem od najinih pogovorov je **pomen vloge socialne delavke pripisala prek izkušnje sodelovanja z menoj** (*»Uporabniki sem tako razložila, da bom pomagala ljudem in se družila z njimi, na kar se je odzvala ›Aha, a tko kot meni?‹, čemur sem pritrdila in bila navdušena nad njenim razumevanjem moje vloge v najinem procesu sodelovanja.«* (D3.9)). Skozi **izkušnjo sodelovanja v delovnem odnosu** je **konstruirala** tudi **pomen o minljivosti vsega dobrega** (*»Da vse dobr se enkrat konča pa da to ni nč slabega.«* (IO104)).

Deklici lasten način konstruiranja pomenov njenega doživljanja sem prepoznala tudi v njenem razumevanju časa. Po poteku časa, ki sva ga v okviru posameznega srečanja preživeli skupaj, se je deklica udeležila **pevskih vaj**, kar je tedaj **interpretirala kot obveznost, ki skrajša najin čas srečanja** (*»Odzvala se je, češ da so pevske vaje ›bedne‹, ko pa sem jo povprašala po vzroku njenih občutkov, je povedala, da so ›bedne‹, ker prekinejo najino druženje, za katero si želi, da bi bilo daljše.«* (D1.51)). Deklici sem bila v **podporo pri konstruiranju časovne predstave o naslednjem srečanju** (*»Da je ona mela to časovno predstavo, a ne, ko je ona odštevala, kolkrat gre še spat. Recimo sem imela tle zapisano pri sodelovanju z mamo, da so ful veseli, da komaj čakajo, da prideš, in da odšteva, kok noč je še do takrat, k ti prideš. To je za tok mejhnega zlo pomembno, da si ji pomagala pri predstavi, da je lažje počakala do takrat.«* (ISD13)). Pri **razumevanju uporabničine perspektive časa** z vidika poslavljanja in zaključevanja delovnega odnosa mi je bil v veliko oporo mentorčin napotek o tem, kako k temu pristopiti **skozi perspektivo uporabničine izkušnje slovesa ob razvezi staršev** (*»Mentorica me je opozorila predvsem na to, da naj imam ves čas v mislih dekličino perspektivo časa ter njeno prvo izkušnjo s slovesom, ki jo je doživela ob razvezi staršev.«* (M2.3)).

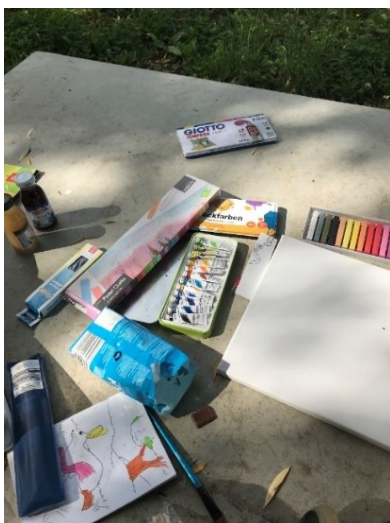
Vsak otrok ima svojevrsten način konstruiranja pomenov, **uporabničin način konstruiranja pomenov** je mogoče razumeti **z odvijanjem spirale v zgodbi**, kot je metaforično ubesedila njena mama (*»Včasih je tko recimo, če ni znala povedat, je pol opisala tko k jara kača, vedla je, kaj bi želela, ampak da si ti potem pršu do*

*tega, kaj si ona želi, je bla cela zgodba zadi za tem. Včasih, da si pršu do bistva, si rabu kšno spiralco mal odvit.» (IM66)). Da otrok konstruira pomene na svojevrsten način, je mogoče prepoznati tudi kot njegov **vir moči**, denimo v njegovi **zmožnosti izražanja z vizualnimi podobami** (*»sama mi je zaupala, da čisto vsak dan riše, kar lahko štejem za njen velik vir moči in oporo pri izražanju čustev.» (D4.8)). Prav zato se je pri sodelovanju z otrokom smiselno poslužiti na kontaktu s čustvenim delom možganov temelječih načinov podpore otroku, ko česa ne zna izraziti, s katerimi ga h konstrukciji pomena lahko spodbudimo z zastavljanjem vprašanj o predmetu pogovora (»to so ti načini, ko kej ne zna izraziti, so pol tut te – kakšne oblike je, a je lahko, težko, a je svetlo, temno. Ampak to je za odrasle ful pomembno, prek takih stvari odrasli potem pridemo do ful enih uvidov, ni zdej to samo za otroke. Sej v bistvu to je kontakt s tem čustvenim delom možganov.» (ISD88)). Otrok se lahko, še posebej v komunikaciji z odraslimi, sreča z nekaterimi izzivi, uporabnica se denimo srečuje z **izzivom razlage odraslemu, ki ima drugačen proces oblikovanja misli** (*»Ja, ker mam js drugačne misli in pol probam povedat tko, da bi me razumel, pa če me ne razumejo, mi je pač težko razložiti.» (IO105)). Ob svojem občutku nerazumljenosti se odzove tako, da poskuša spremeniti temo pogovora (»Probam spremenit temo, ker ne bi vedla, kako spremenit, kako oni si to predstavljajo.» (IO106)), lahko se tudi zapre vase (»Zapre se k školkica. To vidš v bistvu tkole /tleskne s prstom/.« (IM67)) in s stopnjevanjem izraža nebesedne znake (*»jo vidš, da ni uredu, pa veš, zakaj ni uredu, ampak mimika obraza pa zapre se. In potem v tistem momentu, če pride še kšna negativna informacija al pa tko, pol pa začne jokati.» (IM68)). Temelj za konstruiranje skupnega pomena, v katerem bo otrok prejel občutek razumljenosti, je sprva **varen in zaupen odnos** (*»če maš ti nek varen pa zaupen odnos, ti bo že prišel povedat al pa boš ti iz situacije ugotovila, ne vem, če sva se čisto razumela glede na to, kako se je odzval, pa bi takrat potem prevedla.» (ISD87)).*****

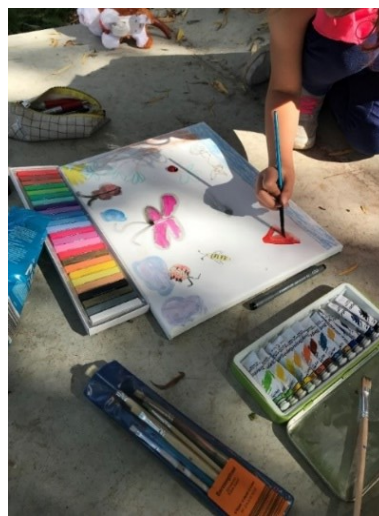
4.6 Pridruževanje otroku onstran besed

V delovnem odnosu sem skrbela za **pridruževanje uporabnici na otrokov nebesedni način** (*»Se pravi tok bl, kot so mejhni, tok manj je besednega, tok več je na nebesedni ravni. Si zelo za to skrbela, kako se pridružiti na ta njen način.» (ISD15)), še posebej z uporabo izraznih sredstev (»je blo zlo velik tega dela z*

mediji, da je bilo pridruževanje otroku res na tem nivoju, ker je bla tok manjša in ti si res mela te ideje, recimo te prstke, ustvarjanje ...» (ISD28)) ter **skozi skupne dejavnosti** (»sva naslikali Ljubljano, ob njej drevje, v njej skale in uporabničinega psička, ki počiva ob njej. Zoja je naslikala tudi naju dve, držeči se za roke. Dodali sva tudi pikapolonico, čebelo, metulja, oblake ter sonce.« (D8.1)), ki so uporabnici predstavljale priložnost, da se v njih pokaže (»Mele ste piknike na travi, ustvarjale ste na platno, tko polno enih takih aktivnosti, prek katerih se je ona lahko pokazala.« (ISD14)).



Slika 4.6.1: Pridruževanje uporabnici v skupni dejavnosti slikanja na platno



Slika 4.6.2: Končni izdelek skupne dejavnosti slikanja na platno

Deklici sem se z **uporabo njenega osebnega jezika** (»sem se trudila, da sem uporabljala njen lastni jezik« (D1.27)) poskušala **pridružiti v njenem doživljanju lastnega sveta**, v katerem je veliko živali in ljudi, ki jih ima rada (»Velik živali, rada mam živali, v bistvu polno stvari pa ljudi, k jih mam rada.« (IO93)), kar je zame pomenilo **vživeti se vanjo kot otroka in gledati skozi njene oči** (»Mislim, da mi je uspelo razumeti njen pogled, vendar ga težko zapišem z njenimi besedami, saj sem izhajala predvsem z vidika njenih otroških oči in se skušala vživeti v njeno vlogo.« (D3.5)), saj smo **odrasli preveč le v razumskem delu možganov** (»Mogoče malo pozabljamo pa smo kot odrasli preveč v tem razumskem delu.« (ISD38)). Na tem mestu ima socialni_a delavec_ka še posebej pomembno nalogo, ko poskuša **s starši odzrcaliti otrokovo doživljanje in načine pridruževanja njemu**, kot to počne socialna delavka, ki je sodelovala z uporabničino mamo (»jim probam pomagat, okej, kakšna je bla situacija v šoli, kako se je počutu, kaj se je

*mal pred tem zgodil, in pol mal povejo in probam odslikat to, kako se otrok počut, potem pa to, kako se mu pridruži.» (ISD70)). Uporabnica sama, po izkušnji sodelovanja v delovnem odnosu, meni, da sem ji **izkušnjo sodelovanja** uspela **predstaviti z njej, otroku, razumljive perspektive** (*»Moji starši bi drugač to predstavlj, ti si pa pač tko, k sm js mislna, predstavlja.«* (IO3)).*

Pridružiti se otroku tam, kjer je, je zame, prostovoljki in študentki socialnega dela v praksi, pomenilo **odzivati se in slediti potrebam uporabnice** (*»je pomembno, da sem v najinem odnosu prilagodljiva in sledim njenim potrebam.«* (D1.43)), (*»je vselej smiselno slediti uporabnikovim porajajočim se željam, potrebam in interesom.«* (D8.4)) ter se ji **približati na njeni ravni**, pod njenimi pogoji (*»se ji skušam čim bolj približati na njeni ravni«* (D2.8)). Pogosto je prav **prostovoljec_ka tisti_a**, ki je **z neobremenjenim in sproščenim pristopom** otroku **na voljo za stik** (*»js mislm, da ta neobremenjenost, da sam ste tam, za igro, sproščeni, ker sicer smo zelo lahko joj, joj, kaj se mu je zgodil. In to je pol lahko v bistvu že motnja v stiku z deklico.«* (ISD4)). Starši se **otrokom ne uspejo pridružiti**, ko **v drži vzgajanja vidijo le tisto, česar ni** (*»ko se jim ne uspejo pridruži, ko vidjo sam to, kar ni, al pa predvsem to – otroka morm vzgojit, to ni okej, zlagal se je.«* (ISD69)). Otroku pa nasprotno potrebuje prav **podporno in sočutno pridruževanje z razumevanjem njegove stiske** (*»neki najbrž ni blo okej v šoli, po obrazu, a ne, kaj se dogaja, boš en kakav, dejva, a ne ... Tko čist človeško, podporno, z razumevanjem, sočutjem, oh, to pa res ni bil tvoj dan, kaj se je zgodil, uh, si predstavljam, da je blo to pa res težko, a ne. Da se mu najprej sam pridruži, u, res te štekam, res ti je hudo.«* (ISD71)). Uporabnica meni, da sem se kot prostovoljka **njenega sveta dotaknila skozi aktivnosti po njeni želji** (*»takrat, k sm ti tut js povedala, kaj js rada delam«* (IO91)). Uporabničina mama izpostavi mojo **zmožnost vživljanja v uporabnico in v njen svet** (*»Je blo fajn, ker se ti lahko tok vživiš v njo, v njeno, ker niso vsi sposobni te empatije.«* (IM51)), kar je doživela kot nekaj dobro uspelega (*»Ne da jih ne maram, daleč od tega, ampak nimam enake empatije, tko da mogoče sm mal bl rezervirana al pa mogoče rabm več časa, da se spustim na njihov nivo. Vama je pa to krasno šlo.«* (IM52)). Uporabnica sama pa **je občutila moj dotik njenega sveta** skozi razumevanje nje (*»Takrat, k si me razumela.«* (IO90)).

Delo z otrokom vključuje tudi uglašeno odzivanje nanj in **temelji na delu s čustvenim delom možganov**, s katerim so otroci bolj v stiku (*»Eno je ta razumski del, eno je pa ta čist čustveni del možganov, ta desna polovica. Ampak ko delamo z odraslimi, je tut to dragoceno, da pridemo čist do dela s tem čustvenim delom, s tem, kar otroci majo.«* (ISD37)). To od odraslega zahteva, da svojo **pozornost usmeri na otrokovo mimiko in telesni odziv** (*»pomembno je, da smo pozorni na mimiko, na telesni odziv.«* (ISD86)), kar mi je v delovnem odnosu soustvarjanja uspelo doseči v **pridruževanju** uporabnici **z zrcaljenjem** (*»Tudi v knjižnici je imela pogled uprt v tla in ni želela sesti na stol, temveč je klečala na tleh. Pridružila sem se ji tako, da sem tudi sama sedla na tla, poleg nje, ji bila v oporo s svojo bližino.«* (D4.4)) in **s telesno usmerjenostjo** (*»Kljub temu sem na poti do stanovanjskega naselja ponovno prepoznala njeno stisko, zato sva se ustavili, ponudila sem ji objem«* (D5.25)). Pri tem se je pomembno zavedati, da **se otrok pomiri ob umirjenem živčnem sistemu odraslega** (*»da smo mi čist umirjeni, čist v živčnem sistemu, in se otrok ob nas pomiri, vse bo okej.«* (ISD75)). Socialna delavka ocenjuje, da sem bila kot prostovoljka **občutljiva v tem, kako otroka slišati in spoštovati njegove meje** (*»si tudi subtilna ti do njih, kako jih slišat, kako se jim pridružit, kako ne sili preko njih, preko njihove meje.«* (ISD91)).

Uporabnici sem se pridružila tudi v trenutkih sonavzočnosti, ki jih je moč doživeti, če **otroku namenimo navzočo pozornost** (*»Obenem sem opazila, da je uporabnici veliko pomenilo že to, da sem bila ob njej, jo opazovala in ji namenila vso svojo pozornost.«* (D4.1)), ob kateri prejme sporočilo, da je nekdo tu zanj (*»nas je mentorica vselej znova opomnila in spodbudila, da otroku v stiski lahko damo veliko že s svojo navzočo prisotnostjo in sporočilom, da smo tu zanj, vselej odprte, da nam zaupa in se z nami pogovori.«* (M5.4)). Obenem je za otroka dragocena izkušnja, ko **smo mu lahko v celoti na voljo** (*»stropocentna pozornost, ona je mela tebe celo.«* (ISD77)), (*»že sam to, da smo ob nekom, da sam ti si, ta tvoja prisotnost tam, da te ona zanima.«* (ISD79)). Tu ne gre spregledati, da nam je vsem ljudem skupna **potreba po tem, da smo skupaj in da smo slišani** (*»Pač biti skupaj, sej ne gre za to, da se mi pogovarjamo, js mislim, da tut odrasli – kaj je tisto, kar nas hrani? To, da smo skupaj. Sej ne, da se bomo pogovarjal pa ne vem kaj razrešval pa neki. To, da smo skupaj. Pa da smo potem tudi slišani.«* (ISD81)). Uporabnica je **prostovoljkino dosegljivost** zanjo doživljala predvsem v **prilagajanju njej**

(»Prilagodila si se men.« (IO88)). Socialna delavka v pogovoru pojasnjuje, da bi vsakršno **umeščanje podpornega odraslega v določeno vlogo** lahko delovalo kot **ovira za navzočnost ob otroku** (»Se mi zdi najbolj neobremenjena pa največ priložnosti, da bo res stik med vama. V tem smislu, bolj kot smo v vlogi, bolj smo v tem, joj, morm ji dat to, joj, taka družinska situacija, to rabi, bl smo obremenjeni, manj smo res samo na voljo.« (ISD31)).

5 Razprava

5.1 Kako otroku omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči?

Eno ključnih zastavljenih raziskovalnih vprašanj je, kako otroku omogočiti soustvarjanje procesa podpore in pomoči. Pomembno je poudariti, da je za delo z otrokom sprva treba vzpostaviti varen prostor, nato pa tega tudi varovati. Večplastna varnost in zaupanje sta temelja vsakega delovnega odnosa, saj ju mora otrok občutiti, da bi lahko razkrival in delil, kaj čuti in o čem razmišlja (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 13; Treisman, 2017, str. 27). Deklici mi je uspelo zagotoviti dodatno varnost, ko sem bila ob njej sonavzoča, ji bila na voljo in jo podpirala v njenem kompleksnem pogledu na svet, izoblikovanem v zahtevnem družinskem stanju. V varnem prostoru za delo lahko otrok vsaj deloma odmisli družinski položaj in slabe, neprijetne, zanj nezaželene izkušnje v drugih kontekstih, katerih del je. Skozi srečanja v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči se lahko ustvari prostor, ki otroku omogoča, da si zgradi novo predstavo o svetu, ki je varen in predvidljiv, ter si pridobi notranji občutek varnosti (Treisman, 2017, str. 82, 83). K občutku varnosti pomembno prispeva struktura, ki otroku zagotavlja določeno mero predvidljivosti. Rituala začetka in zaključka srečanj sta se v delovnem odnosu z uporabnico izkazala kot učinkovit način zagotavljanja predvidljivosti, predstavljala sta nekakšni sidrišči za občutek varnosti (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 13; Treisman, 2017, str. 80).

V projektu prostovoljstva je ključen prav odnos, v katerem se nam z otrokom uspe povezati, šele nato lahko sledi delo, ki temelji na skupnem filigranskem učenju (Čaćinović Vogrinčič, 2008, str. 68). Otrok osebno izkušnjo sodelovanja prejme v delovnem odnosu, ko je ta oseben (Čaćinović Vogrinčič, 2011, str. 18,19). Osebni stik, ki nama ga je z deklico uspelo razviti, je pozitivno vplival na uporabničino razpoloženje po srečanjih, zato sem si prizadevala k osebnim odzivom in jih izražala na različne načine ter s tem dodajala vrednost najinemu medosebnemu prostoru. V delovnem odnosu soustvarjanja z otrokom gre za soustvarjanje, zato je delo z uporabnico temeljilo na skupnem ustvarjanju in načrtovanju, s čimer je deklica, z izražanjem želja in pričakovanj okrog vsebine srečanj, prejela priložnost za sooblikovanje teh. Da bi bil otrok lahko razumljen kot soustvarjalec pomoči

(Šugman Bohinc, 2013b, str. 106), mu moramo sprva ubesediti, kaj pravzaprav je delovni odnos, in pri tem izhajati iz njegovega referenčnega okvirja doživljanja. Soustvarjanje je tisto, ki otroku pravzaprav sploh omogoči, da sodeluje pri odkrivanju možnosti (Smith in Nylund, 1997, str. 74), zato ga lahko v predstavljenem primeru delovnega odnosa razumemo kot temeljnega za soraziskovanje sprememb, ki so soustvarjene po meri otroka in skupaj z otrokom (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 14). Pri tem velja ostati negotov (Milner in Bateman, 2011, str. 47) in skupaj z otrokom raziskati, kam želi priti (Mešl, 2011, str. 105), ne da bi ga usmerjali k predhodno določenemu cilju (Juul in Jensen, 2009, str. 275).

Skupno delo je prispevalo k uporabničinemu zaupanju vase, ki ga pri otroku lahko krepimo, ko mu omogočimo, da se skozi konkretno izkušnjo nauči, kako lahko sam prispeva svoj delež dela in prevzame svoj del odgovornosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 52; 2011, str. 17). Ugotavljam, da deklica, skozi delo v delovnem odnosu, ne bi mogla pridobiti zaupanja vase, če proces sodelovanja ne bi bil utemeljen v skupnem delu in ne bi bila prepoznana kot nekdo, ki je kompetenten (Akerman, 2011, str. 49) in pripoznan kot zmožno bitje (Kodele, 2017, str. 60), ki lahko pove, kaj je smiselno zanj in kaj potrebuje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 104), kar je uporabnica zmogla kompetentno prepoznati. Proces soustvarjanja se namreč lahko začne šele, ko odrasli v otroku vidi strokovnjaka na podlagi lastne izkušnje (Akerman, 2011, str. 49), katere spoznavanje je temeljilo na povabilu k raziskovanju uporabničinih občutkov. V kar največji meri sem jo poskušala priznati (Bowkamp in Bowkamp, 2014, str. 342) ter uresničiti pravico do vseh njenih čustev – pravico do resničnosti, kot jo poimenuje E. von Braunmühl (1979, kot navedeno v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 100). Velja opomniti, da otroka spoštujemo takrat, ko ga prepoznamo kot polnopravnega partnerja v dialogu (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600), kar je v predstavljenem primeru delovnega odnosa pomenilo, da je bila deklica moja aktivna in enakovredna sogovornica v dialoškem prostoru. V njem je imela moč in možnost odločanja, s čimer je prejela občutek, da je v odnosu pomembna in da jo jemljem resno (Brandon in Brandon, 1994, str. 34).

Kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 52), soustvarjanje predpostavlja spoštovanje, zanimanje in skrb, zato ga lahko razumemo kot občutljivo vzajemno dogajanje in soregulacijo med posamezniki, ki jih združijo skupna dejanja (Smith

in Nylund, 1997, str. 74). Med svojim prizadevanjem za skupno dobro v delovnem odnosu je deklica lahko prejela občutek lastne vrednosti, ki ga moramo v procesu podpore in pomoči še posebej varovati in utrditi (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 21) ter skupaj z otrokom odkrivati njegovo kompetentnost, ki se je pogosto ne zaveda (Juul, 2008a, str. 207).

Postmoderni pristopi podpore in pomoči temeljijo na socialnem konstrukcionizmu, ki predpostavlja soodgovornost udeležencev tako za sam proces sodelovanja kot tudi za njegove izide (Šugman Bohinc, 2013b, str. 106). Z uporabnico sva že ob samem vzpostavljanju delovnega odnosa raziskovali udeležnost v želenih aktivnostih, spodbujala sem jo k prepoznavanju njenega dragocenega prispevka v delovni odnos, za katerega je še posebej pomembno, da ga odrasli prepoznamo in se otroku zanj zahvalimo (Winter, 2011, str. 100). Sodelovalni pristop k delu se odraža prav v tem, da verjamemo v otrokov prispevek v proces skupnega učenja, v katerem se odrasli, ko pristopi k otroku, lahko veliko nauči (Gehart, 2007, str. 188). Obenem je deklica vsakokrat znova pomembno prispevala k oblikovanju korakov do želenega izida, katerega skupen dosežek sva opredelili v stalnem procesu dogovarjanja in raziskovanja (Kodele, 2017, str. 111).

Odrasli mora prevzeti odgovornost, da vzpostavi in vzdržuje odnos, ki omogoči soustvarjanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 102), s čimer udejanji svojo vlogo spoštljivega in odgovornega zaveznika otroku. Še posebej za otroka, ki prihaja iz družine s številnimi izzivi, je pomembno, da ima, poleg odnosa s starši, priložnost poglobljenega odnosa s pomembnim drugim, ki je zanj stalna in zanesljiva oseba, saj je takšen odnos temelj otrokovega psihosocialnega razvoja (Capo, Espinoza, Khadam-Hir in Paz, 2019, str. 20). Tako uporabničina mama kot tudi socialna delavka sta prepoznali dekličino potrebo po zunanji osebi, ki ni del njihove družinske dinamike. Spoštljiv in odgovoren zaveznik je za otroka dragocen v tem, da mu zagotovi zanj lahko nov, še nepoznan občutek, da ga nekdo razume, sliši, priznava njega in njegov prispevek (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014, str. 342), in se mu zmore pridružiti v njegovi resničnosti. Toda odrasli lahko nevede zaidemo v pokroviteljsko držo in otroka želimo rešiti, zato prav v želji, da bi ga zaščitili pred kompleksnimi psihosocialnimi izzivi, s katerimi se družina srečuje, otroku priložnost do participacije pogosto ni namenjena (Špolad Grča, 2008, str. 61). Otrokovi temeljni pravici do zaščite in do participacije je težko uravnovesiti (Toros,

2021, str. 367), toda naloga vseh odraslih, vključenih v izvirni delovni projekt podpore in pomoči, ostaja, da otroku participacijo zagotovijo na način, da bo ta zanj varna izkušnja, ki ne bo ponovila doživetje izkušnje v družini (Kirby in Laws, 2010, str. 116) in mu ne bo naložila bremena odgovornosti za odločitve, ki je sam ne zmore sprejeti (Kodele, 2017, str. 31).

5.2 Uporaba koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pri neposrednem delu z otrokom

Da bi delovni odnos lahko v celoti pripadal tudi otroku, delo z njim vselej začnemo z dogovorom o sodelovanju (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103), ki je sklenjen z namenom, da bi se otrok počutil varnega (Davies, 2011, str. 86), obenem pa prepreči, da bi kar zdrsnili v delo (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17). Pri sklenitvi dogovora o sodelovanju z otrokom se je za ključno izkazala uporaba podpornega izraznega gradiva, s katerim sva z uporabnico, v obliki drevesne krošnje, poskušali vizualno prikazati razvoj delovnega odnosa. Dogovor je koristno razumeti kot dokument v nastajanju, zato sem uporabnici zagotovila možnost redefinicije dogovora, predvsem skozi ponovno občutljivo raziskovanje želenih izidov v delovnem odnosu, s čimer sem dodajanje novih zamisli, pravil in dogovorov razumela kot edini smiselni korak (Treisman, 2017, str. 80, 81).

Temelj za začetek grajenja pomoči predstavlja instrumentalna definicija problema (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 18), ki je bila naslednji korak v procesu sodelovanja z deklico. V opredelitev problema, v kateri sem prepoznala njeno kompetentnost definiranja tega, sem si jo prizadevala vključiti na instrumentalni način, saj v tem otrok lahko začne razmišljati o želenih izidih in lastnem prispevku vanje (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 32). V njej je največkrat izražala stisko o odnosni dinamiki z družinskimi člani. Zaupen odnos nama je uspelo soustvariti v ključnem procesu mojega pridruževanja njej, saj otrok lahko izrazi svoj ranljiv del sebe in nam zaupa o svoji stiski šele, ko se mu pridružimo. Ugotovimo lahko, da je pridruževanje otroku nenehno se porajajoč proces, zato sem se deklici sprva pridružila v njeni formulaciji težave (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 18) in bila sonavzoča ob njenem ustvarjanju pomena skozi risbo ali drugo izrazno ustvarjalno dejavnost. Tega sva nato skupaj odkrivali in ga poskušali ubesediti, sledilo pa je

raziskovanje prvega najmanjšega možnega koraka za ravnanje z njeno stisko (Čaćinovič Vogrinčič, 2013, str. 30).

Etika udeleženosti predvideva odprt prostor za pogovor, v katerem je potreben glas vsakega udeleženega (Čaćinovič Vogrinčič, 2013, str. 25), ki lahko, v njemu namenjenem prostoru na odnosni ravni, deli sebe in svoj prispevek. Takšen, soustvarjalni način dela, je zame, kot udeleženo v delovnem odnosu, pomenil varovalo pred enosmernim načinom dela in me usmeril k občutljivemu skupnemu raziskovanju (Čaćinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 12). Uporabnica je oblikovanje dogovorov v delovnem odnosu razumela na način dodajanja idej vseh udeleženih in s tem prejela občutek o vključenosti v sodelovanje. Otrokova dejavna udeležnost v samem izvajanju podpore in pomoči je tista, ki jo moramo odrasli omogočiti in skrbno varovati (Magajna, Čaćinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008, str. 30). Pomembno je, da otroku ne prepustimo vseh odločitev (Kirby in Laws, 2010, str. 115), temveč smo osredotočeni na to, v kolikšni meri in do kod zmore presojsati in udejanjati dogovore (Kodele, 2017, str. 31), zato sta po potrebi odgovornost za presojo prevzela dekličina starša.

Pogoj za soustvarjanje podpore in pomoči otroku je ravnanje s perspektive moči (Čaćinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 19; 2019, str. 103), kar se je potrdilo tudi v predstavljenem primeru delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom. Če sem želela raziskati in izkoristiti dekličino moč, da bi dosegla svoje cilje, je ravnanje s perspektive moči zame predstavljalo nujno in temeljno ravnanje (Saleebey, 2009, str. 1), ki sem ga udejanjala tankočutno in na različne načine. Osredotočena sem bila na rabo pohvale, s čimer sem krepila uporabničine interese, raziskovala njene dosežke in skupaj z njo odkrivala, v čem je dobra, kaj jo veseli, katera so njena močna področja. Prepoznane vire moči sem delila z uporabnico, saj je pogovor o virih in močeh tisti, ki otroka vključi v odnos soustvarjanja (Milner in Bateman, 2011, str. 99). V pogovoru sva z deklico raziskovali tudi situacije izjeme in jih uprizorili v igri vlog s figurami, saj z otrokom velja preveriti, kaj je drugače, ko mu gre dobro (Čaćinovič Vogrinčič, 2013, str. 25). Otrokovih virov moči ni pomembno le odkrivati, temveč na njih tudi graditi (Davies, 2011, str. 86), zato sem te skozi vsebine posameznih srečanj negovala in jih krepila z osebnimi odzivi na uporabničin uspeh. S perspektive moči sem prepoznala za najin delovni odnos vsak,

še tako majhen, a želen premik, saj je te premike pomembno povzeti, da bi se namenili k raziskovanju naslednjega novega koraka (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 25).

Velik del koncepta delovnega odnosa sem razvijala in vzdrževala na ravneh, kamor ne sežemo le z besedo (npr. skozi priložnosti uporabniki za aktivno participacijo v soustvarjanju srečanj, z lastno sonavzočnostjo in držo, s katero sem pristopala k uporabnici, s telesno komunikacijo, z odzivi na uporabničine potrebe, z uporabo izraznih ustvarjalnih sredstev itd.), v čemer se njegova uporaba tudi v največji meri razlikuje od dela z uporabniki_icami ostalih starostnih skupin. Ne glede na to, v katerem življenjskem obdobju je uporabnik_ica, s katerim_katero vstopamo v delovni odnos, je pomembno, da ga_jo uzremo kot človeško bitje, ki ga_jo slišimo in jemljemo kot sebi enakovrednega_o. Uporaba koncepta delovnega odnosa torej ne zavisi zares od tega, kdo je udeležen v delovnem odnosu, temveč gre za potrebo nas vseh po sočloveku, ki nas sliši in se na nas odzove (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 68).

5.3 Spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta v delovnem odnosu soustvarjanja

Odrasli moramo v svoji kompetentnosti (Juul, 2021, str. 86) sprejeti osebno odločitev spoštovanja otroka in njegovega edinstvenega življenjskega obdobja (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 22). Spoštljivo pristopiti k otroku pomeni tudi upoštevati njega kot individuum (Richards, 2018, str. 100), kar sem prepoznala tedaj, ko je bila uporabničina mama spoštljiva do deklčininih osebnih izkušenj v delovnem odnosu in ji s tem dopustila, da to izkustvo ostane nekaj njenega. Sama sem deklico spoštovala in jo priznavala v njeni individualnosti in različnosti, ko sem raziskovala, kaj ji prinaša radost, veselje in užitek (Loreman, 2009, str. 3), ter s tem utrjevala njen lasten občutek vrednosti. Posebnosti in kompleksnost otroškega sveta sem lahko odkrivala s spoznavanjem uporabničinega življenjskega sveta (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 13), katerega sestavni del je tudi dogajanje v družini, ki obenem odzvanja v otrokovem vedanju in se lahko kaže v njegovem uglasovanju z razpoloženjem odraslega v osebnih izzivih. Otrok v najzgodnejših letih zato ob sebi še posebej potrebuje nekoga, ki mu daje občutek, da je zanj

pomemben, da mu je potreben in da lahko v odnosu z njim raziskuje svojo edinstvenost (Čačinovič Vogrinčič, 1995, str. 48).

Otroštvo spoštujemo, ko spoštujemo otrokove spretnosti in sposobnosti (Loreman, 2003, str. 3) ter mu omogočimo, da lahko nekaj pove, izkusi in pokaže (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 15), saj se otrok, še posebej skozi aktivnosti in izkustva, ki ga veselijo in v njih občuti radost, užitek, potrjuje in te s tem nanj delujejo podporno. Skozi zagotavljanje priložnosti za uporabničine ljube in starosti primerne aktivnosti, v katerih sva bili skupaj soudeleženi, sem si prizadevala skupaj z njo odkrivati posebnosti otrokovega sveta (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 15).

Otrok obstaja prek svojih odnosov in se potrjuje v medsebojni povezanosti z zanj pomembnimi odraslimi (Loreman, 2009, str. 35, 37), ki so njegova orientacijska točka in figura navezanosti, iz česar sledi, da otroka spoštujemo takrat, ko spoštujemo vse kontekste, katerih del je otrok. Različne plasti dekličine socialne ekologije (Davies, 2011, str. 83), še posebej njen mikrosistem (Loreman, 2009, str. 32), sem spoznavala skozi njeno pripoved o njenih odnosih z družinskimi člani in drugimi bližnjimi. Prisluhniti tem me je podprlo pri razvijanju sodelovanja, poglobljanju odnosa in v razumevanju kompleksnega družinskega stanja ter dekličine predstave o svetu. Proces podpore in pomoči v ospredje postavlja predvsem mikro raven dela (Davies, 2011, str. 83, 84), na kateri sva z deklico soustvarjali nove predstave o odnosih in svetu. K ostalim ravnam sistema, ki jih je v ekološko-sistemski teoriji opredelil Brofenbrenner (1979), sem se obračala predvsem v času epidemije, ko sem bila pozorna na zunanje dejavnike ekosistema, ki so tedaj pomembno vplivali na spremembe v dekličinem mikrosistemu in na njene pogoje delovanja v njem, saj se otrok in okolje nenehno prepletata (Webb, 2003, str. 4).

Da bi deklici zagotovila izkušnjo, v kateri nekdo spoštuje njen čas, ki ni v stalni nevarnosti, da bi ga kdo v njegovi krhkosti in ranljivosti (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 17) popolnoma zasedel in strukturiral po svojih predstavah o tem, kaj otrok potrebuje za vstop v odraslost (Dahlberg, 1999, str. 45), sem čas namenila odnosu. Čas v delovnem odnosu je bil le uporabničin, namenjen njej in samo njej. V njem je lahko v celoti izražala sebe in svoje želje ter pri tem prejela občutek, da jo je nekdo poslušal. Anderson (2012, str. 17) na tem mestu izpostavlja, da se lahko

še le v takšnih pogojih zgodi nekaj novega. Lahko si predstavljam, da je tisto nekaj novega v predstavljenem delovnem odnosu predstavljalo uporabnično izkušnjo, da ima nekdo lahko čas le zanjo in je ob poslušanju nje prisoten (Andersen, 1994, str. 66). Z zavedanjem in pridobljenim znanjem za ravnanje o tem, kako v odnosu z otrokom prepogosto zmanjka časa za sedanjost (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 108), sem si v delovnem odnosu z uporabnico še posebej prizadevala k postankom tukaj in zdaj, ki so me vedno znova vračali k pridruževanju njej – tja, kjer se je tedaj nahajala (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 17). Časa obenem ne gre spregledati kot pomembnega dejavnika za razvijanje zaupanja in za proces soustvarjanja, v katerem se nama je z uporabnico uspelo srečati, kar poudarjata tudi Milner in Bateman (2011, str. 28).

5.4 Varovati prostor za otrokov glas

Avtorja Pugh in Rouse Selleck (1996, str. 133) sta se že pred skoraj dvema desetletjema spraševala, kako v lastnem ravnanju v odnosu do otrok zavzeti držo, v kateri bi otroke zmogli slišati, toda še danes se nam zastavlja vprašanje, kako otroka na eni strani osebno voditi, usmerjati, podpirati in – kadar je treba – tudi zaščititi, na drugi strani pa ga poslušati. Otroke, ki imajo izkušnjo, da njihove besede niso bile slišane ali niso bile dovolj vredne, da bi jih odrasli vzeli resno, preveva strah, ali jih bodo starši, ko ranljivo delijo sebe, sploh zmogli slišati. Tu je naloga socialnega delavca, da otroka občutljivo podpre in s starši v pogovoru preverja, ali jim ga je res uspelo slišati. Če kot uporabnica spoštljiva in odgovorna zaveznica ne bi poskrbela, da je slišana, ali bi pretirano vzpodbujala konkretno delo in v svojih dejanjih težila k akciji, bi lahko porušila njene meje in v njej ponovno aktivirala občutke nemoči, ki jih je doživljala v času kompleksnih izzivov, ki jih v družinsko življenje prinese razveza staršev (Diaz, 2020, str. 150).

Ko govorimo o otrokovem glasu, govorimo tudi o njegovem prispevku v procesu podpore in pomoči (Šugman Bohinc, 2013a, str. 67). Prav zato sem glas otroka razumela kot središče samega izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči, kar je uporabnica doživela skozi svoj občutek, da je sama bistvo delovnega odnosa in v središču vsakega srečanja znova. Ta so bila priložnost, da je lahko njihov osrednji akter (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 13). Toda postati aktivni akter odnosa za marsikaterega otroka ostaja le neuslišano hotenje (Lansdown, 2010, str. 13–15), saj

je varovanje otrokovega glasu, še posebej takrat, ko ta ni neposredno navzoč na srečanju, zahteven proces in svojevrsten izziv, predvsem z vidika časa in usposobljenosti, znanja ter strokovnega ravnanja, ki ga ta pričakuje od odraslih, sodelujočih v skupnem delu.

Eno temeljnih vodil, ki nas vodi k odgovoru na vprašanje, kako lahko slišimo glas otroka, predstavlja vzpostavljanje dialoškega prostora z otrokom. Prostor za pogovor sem pogosto odprla s pomočjo risbe in z vztrajno spodbudo deklici, da z menoj deli svoje besede. Obenem sva v dialoškem prostoru raziskovali tudi uporabničina čustva, ki so jo obdajala ob posameznem pomenu, tega sva nato skupaj preverili ali ga soustvarili, da bi bil skupen obema (Gehart, 2007, str. 187). Prostor, v katerem je med nama stekel dialog, je bil ključen za dekličino priložnost, da je v njem lahko ubesedila svoje izzive in svojih neprijetnih, obremenjujočih izkušenj ni zgolj potisnila stran ter jih disociirala. Drži torej, da je dialog največ, kar lahko uporabniku_ici damo (Saleebey, 2009, str. 13), v njem pa je ključnega pomena, da stremimo k dialoški radovednosti (Gehart, 2023, str. 59), zato sem si v delovnem odnosu prizadevala, da bi izkazala navdušenje in odkrito radovednost do otrokovega sveta, vključujoč njegove interese in področja zanimanja. Natančneje mi je to uspelo z zastavljanjem vprašanj uporabnici, ki je po izkušnji delovnega odnosa radovednost sogovornika_ice razumela prav v tem – v postavljanju vprašanj ter v zavzetem zanimanju za njo in njena dejanja. Deklica je radovednost razumela kot lastnost, ki jo ima večina otrok, zato se na tem mestu sprašujem, ali je to nekaj, kar kot odrasli izgubimo. Toda Anderson (2012, str. 16) meni, da sprva enosmerna radovednost lahko preide v dvosmerno, iz česar lahko sklepamo, da nas otroci lahko učijo o tem, kako v sebi ponovno obuditi radovednost.

Prvi korak k temu, da bi otroke bolje slišali in jih upoštevali, predstavlja tudi drža »ne vedeti«, ki jo v odnosu z otrokom velja zavzeti (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 35) in ob tem zdržati vso negotovost, ki jo takšen pristop prinaša (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 12). To je zame pomenilo, da si v pogovoru deklice nisem prizadevala razumeti preveč hitro (Gehart, 2007, str. 188), temveč sem posamezno idejo, prepričanje ali predstavo raziskala in preverila z njo. Hitro se lahko ujamemo v podajanje sodb in prepričanj o otrokovi izkušnji, spregledamo pa otroka s svojo izkušnjo, ki je prav tam, pred nami, da bi nam o njej

sporočil. Da bi v tem lahko zdržali, moramo ustaviti svojo vednost in vsaj za hip odložiti znanje, ki ga imamo (Gehart, 2007, str. 188).

Avtorica Gehart (2007, str. 190) kot izhodišče za varovanje otrokovega glasu piše tudi o vzbujanju večkratnih perspektiv, v katerem so družinski člani povabljeni, da delijo raznolike perspektive o dani delovni temi z vsemi sodelujočimi (Anderson, 2012, str. 16, 17). V socialnem delu nas k temu spodbuja tudi sistemsko načelo kontakta (Lüssi, 1992, str. 219, 220), ki ga v praksi udejanjamo na način, da vzpostavljamo neposredno komunikacijo z vsemi, ki lahko pomembno prispevajo k soustvarjanju rešitve, zato sem osebni stik vzpostavila tudi z uporabničino mamo. Preden socialni_a delavec_ka poskuša vzbuditi perspektive vseh sodelujočih, je pomembno dovolj pozornosti nameniti krepitvi otrokovega občutka varnosti, da bo s starši zmožni deliti svojo perspektivo, hkrati pa tudi starše vztrajno vabiti k samorefleksiji besed in dejanj, ki so jih v pogovoru namenili otroku.

Delo z otrokom zahteva, da se uglasimo z njegovim ustvarjalnim in igrivim delom njega, kar pomeni, da moramo v svojih ravnanjih stopiti onstran besed, to pa lahko dosežemo z uporabo izraznih ustvarjalnih sredstev, ki dajejo prostor čustvom in občutkom (Manicom in Boronska, 2003, str. 230). Z razumom lahko prispemo le do predstav in pomenov, ki ne izhajajo nujno iz otroka, saj otroku iskanje jezika v procesu podpore in pomoči predstavlja velik izziv (Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 589). Prav zato sem v delovnem odnosu z uporabnico odpirala prostor njeni ustvarjalnosti in ji v tem prizadevanju zagotovila različne materiale ter tehnike izražanja, s čimer sem prispevala k njeni možnosti izbire okrog komunikacijskega kanala sporočanja (Manicom in Boronska, 2003, str. 218). Uporaba izraznega sredstva naju je podprla tudi v simbolnem prikazu razvoja delovnega odnosa v podobi drevesne krošnje, ki deklici kot uokvirjen izdelek predstavlja spomin na proces sodelovanja. Opomni jo lahko, da je slikarka svojega platna, ki je v prehojeni poti procesa podpore in pomoči zmogla opraviti pomembno delo, doseči spremembe in kaj novega odkriti. Obenem sva proces sporazumevanja poskušali vzpostaviti tudi na telesni ravni, predvsem z obrazno mimiko in neposrednimi gibi telesa, saj lahko do osebnih izkušenj otrok v čutilnih oblikah dostopamo prav s telesnim doživljanjem in delom na senzorični ravni (Treisman, 2017, str. 35, 36).

Otrok svoj notranji dialog izraža na edinstvene načine (Gehart, 2007, str. 191), pri izražanju tega so deklico denimo podprla prav izrazna ustvarjalna sredstva. Med izdelavo ekozemljevida sem prejela priložnost za vpogled v dekličin notranji svet in njene odnose, v njeno mesto v družini. Pri izdelavi tega sva uporabljali lego kocke in figure, skozi uporabo katerih je deklica lahko prikazala, kaj je zanjo pomembno, kako razume družinsko dinamiko in pomembne odrasle osebe v svojem življenju, kje prejema podporo itd. (Klop, 2017, str. 285). V igri z elementi dramatizacije je deklica lahko prevzela vloge figur, kar se je izkazalo za učinkovit način raziskovanja želenega izida glede odnosov z drugimi (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 200, 201). V času delovnega odnosa sva z deklico odkrili, da je risanje njej najbližji način izražanja, skozi katerega je lahko delila tako močna čustva in občutke kot tudi naklonjenost in intuitivno doživljanje njej pomembnih oseb. Z risanjem in ustvarjanjem podob je deklica svoje občutke lahko izrazila na globlji ravni (Greenhalgh, 1994, str. 145) in bolj sproščeno spoznavala še nepoznane dele svojega notranjega sveta, saj ji je izbira izraznega sredstva omogočala, da je sama nadzorovala globino, hitrost, vsebino in tempo dela (Manicom in Boronska, 2003, str. 229; Winter, 2011, str. 105). V njenem izražanju skozi risbo sem jo spoštovala v njeni individualnosti deljenja sebe in svojega notranjega sveta ter ji s tem zagotovila glas (Kustec, 2013, str. 156).

Glede uporabe izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom lahko sklenem, da je bila ta za deklico podpirna in je izhajala iz nje, iz njenega izraženega vira moči, zato je med njimi prevladovala predvsem risba. Ob izraznem ustvarjalnem izražanju je uporabnico spremljalo dobro počutje, veliko ji je pomenilo, da sem bila v tem procesu aktivnosti ob njej le navzoča in jo vabila v pogovor. To torej podpira razmišljanje avtorjev Freemana, Epstona in Lobovitsa (1997, str. 3), da metodičen način dela z razpravami lahko spregleda ustvarjalne vire, ki jih ima otrok, s čimer njegov glas ne prejme priložnosti, da bi bil izražen. Z izkušnjo uporabe izraznih sredstev pri delu z otrokom sem ugotovila, da je pri izbiri tega pomembno individualno presoditi o tem, katero sredstvo je otroku blizu, ter pri tem izhajati iz danega konteksta, saj je vsak otrok drugačen, ter da izrazna sredstva nimajo vsa enakih lastnosti (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 189).

5.5 Otrokova konstrukcija pomenov svojega doživljanja

V postmodernih socialnokonstrukcionističnih procesih podpore in pomoči z otrokom se socialni_a delavec_ka pridružuje njegovim pomenom (Kustec, 2011, str. 31), saj se njegova konstrukcija pomenov razlikuje od načina, ki ga poznajo odrasli (Gehart, 2007, str. 184). Tako kot pojasnjuje avtorica Gehart (2007, str. 185), je tudi deklica v delovnem odnosu pomen čemu lahko pripisala tako, da je to občutila, izkusila in udejanjila. Dekličin svet konstruiranja pomenov v predšolskem obdobju sem spoznavala tudi skozi njeno pripisovanje pomena pojmu časa. Potem ko sem spoznala njeno perspektivo časa, sem lahko več pozornosti namenila podpori pri konstruiranju njene časovne predstave o trajanju najinega sodelovanja. Razvili sva nekakšen ritual preštevanja noči, ki so naju ločile do naslednjega srečanja, saj je ta deklico podprl v občutku varnosti, ki ga je prejela ob zagotovitvi, da se kmalu ponovno vidiva. Razumeti deklčin način konstruiranja pomenov je bilo pomembno tudi z vidika zaključevanja delovnega odnosa, da je deklica tega, po izkušnji razveze staršev, doživela kot varno izkušnjo, ki je sestavni del življenja.

V procesu vzpostavljanja skupnih pomenov z otrokom nas lahko podprejo izrazna ustvarjalna sredstva, ki predstavljajo nekakšno ogrodje za konstrukcijo pomena (Gehart, 2007, str. 191; Russo, Vernam in Wolbert, 2006, str. 230). Obenem pri tem velja poskusiti ostati v otrokovem referenčnem okvirju doživljanja, saj le tako lahko razumevanje pomena temelji na njegovih zaznavah (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 11). Zdi se, da je deklica s tem, ko je pojasnila, da se srečuje z izzivom razlage odraslemu, ki ima drugačen miselni proces, želela izraziti prav to – kako hitro lahko odrasli zaidemo onstran otrokovega referenčnega okvirja doživljanja in se mu ne uspemo pridružiti v njegovi konstrukciji pomena. To vodi v otrokov občutek nerazumljenosti. Da z otrokom lahko konstruiramo skupen pomen, je pomembno, da imamo z njim sprva odnos, ki temelji na zaupanju in njegovem občutku varnosti. Avtorica Mešl (2011, str. 112) pojasnjuje, da mora pomagajoči v želji, da bi se približal otrokovemu svetu konstruiranja pomenov, proces pridruževanja otroku utemeljiti na rabi sredstev in tehnik, ki omogočajo drugačno izražanje. Prvi korak do odgovora, kako lahko vstopimo v otrokov svet pomenov, je torej v tem, da priznamo otrokove edinstvene izrazne sposobnosti (Klop, 2017, str. 293) in odkrivamo otrokov svojevrstni način konstruiranja pomenov.

5.6 Pridruževanje otroku onstran besed

Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 14) pojasnjuje, da se delovni odnos soustvarjanja z otrokom začne s pridruževanjem njemu, za kar potrebujemo posebno strokovno znanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 103). V procesu praktičnega pridobivanja znanja sem se uporabniki na nebesedni ravni poskusila pridružiti predvsem z uporabo izraznih sredstev, ki sva jih uporabljali tudi v skupnih dejavnostih. V teh je deklica lahko izrazila svoje vire moči in se v njih pokazala, obenem pa je bila ta oblika pridruževanja njej tudi meni, kot udeleženi v delovnem odnosu, blizu in sem se v njej počutila udobno (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 118, 119). S skupnimi dejavnostmi, v katerih sem se deklici pridružila, sva obenem krepili tudi proces soustvarjanja (Treisman, 2017, str. 39), na katerem je temeljil ves delovni odnos.

Deklici sem se v njenem referenčnem okvirju doživljanja sveta pridružila z uporabo njenega osebnega jezika. Vstop v njen način doživljanja sveta je zahteval ustaviti vednost, ki jo imam kot odrasla, saj z razumom odraslega ne zmoremo uvideti nekaterih pomenov, možnosti in perspektiv, ki se v svetu otroka zdijo resnične in dosegljive (Gehart, 2007, str. 187; Helimäki, Laitila in Kumpulainen, 2022, str. 600). Da je bilo pridruževanje deklici v njenem referenčnem okvirju uspešno, mi pove tudi njeno razmišljanje o tem, da sem ji izkušnjo sodelovanja predstavila z njej razumljive perspektive, na drugačen način, kot bi to storila njena starša. Obenem se mi je njenega sveta uspelo dotakniti skozi spoznavanje in raziskovanje njej ljubih dejavnosti, v katerih sva se nato lahko tudi skupaj preizkusili.

Otroka lahko sprejmemo in se mu pridružimo tam, kjer je, pod njegovimi pogoji, le, ko spoštujemo njegovo osebno izkušnjo in to, od kje izhaja (Milner in Bateman, 2011, str. 47). Svet, kot ga doživlja uporabnica sama, mi je uspelo razumeti, ko sem se odzivala na njene potrebe, sledila njenim željam in interesom. Otrok namreč potrebuje osebo, ki se mu bo pridružila podporno in sočutno, kar staršem in drugim odraslim pogosto ne uspe prav zato, ker vidijo vse tisto, česar ni, in tisto, kar bi otrok v njihovi ideji moral biti, pa ni. Pridružiti se otroku tam, kjer je, torej pomeni, da se mu približamo z razumevanjem njegove stiske, ustvarimo prostor zanjo, da jo lahko ubesedi, in jo validiramo, s čimer otroka ne prezremo in mu ne damo občutka, da to, kar misli in čuti, ni v redu ali da bi moral misliti in čutiti drugače, kot se to

lahko zgodi, če k njemu pristopimo s tolažilnim govorom (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 30).

Skozi lastno izkušnjo pridruževanja deklici sem lahko ugotovila, da to vključuje tudi uglaseno odzivanje na otroka. Z deklico sem se uglasila predvsem tedaj, ko sem ji bila ob stiski na voljo tako z zrcaljenjem kot tudi s telesno usmerjenostjo, ki sta jo raziskovala avtorja Berg in Winther (2021, str. 451–458) in pomen pripisala usmerjenosti odraslega v otroka in v vse, kar prinaša v njuno srečanje. Otrok se ob odraslem lahko pomiri le takrat, ko je popolnoma umirjen tudi živčni sistem odraslega, zato je še posebej pomembno, da se na otrokove potrebe odziva razmišljujoča, uglasena in občutljiva odrasla oseba (Treisman, 2017, str. 35), ki spoštuje njegove meje. Avtorji Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina (2005, str. 67, 68) zrcaljenje, uglasjevanje in skupno gibanje z otrokom razumejo kot trenutke sonavzočnosti, ki jih je Andersen (1994, str. 66) utemeljil v konceptu sonavzočnosti. Te je mogoče doživeti, ko otroku namenimo pozornost, s katero smo mu v celoti na voljo, in smo ob njem navzoči, čemur je uporabnica v delovnem odnosu pripisovala vrednost in prejela občutek, da se nekdo zanjo zanima. Skozi intervju s socialno delavko sem spoznala, da bi vsakršna težnja po tem, da bi se kot dekličina prostovoljka umestila v kakšno vlogo in s težo odgovornosti te vstopala v delovni odnos, lahko delovala kot ovira, ki bi mi preprečila, da bi bila ob deklici zares navzoča.

Ponovno se vrnemo na začetek, v katerem je za vzpostavljanje delovnega odnosa z otrokom ključno, da se mu pridružimo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 14) in vstopimo v njegov svet, za kar uporabničina mama ocenjuje, da sem pri tem izkazala svojo zmožnost vživljanja v deklico in v njen svet. To ne bi bilo mogoče, če deklica svojega sveta ne bi sprejemajoče odprla tudi za moje mesto v njem. V tem procesu sem odkrivala, kaj pomeni biti otrok, in pri tem vstopala v stik s tistim delom sebe, ki mi je omogočal vstopiti v dekličin svet (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 29).

5.7 Kritično ovrednotenje uporabljene metodologije

Mesec (2007, str. 56) med pomanjkljivostmi študije primera opozarja na varljiv občutek zaupanja v podatke in zaključke zaradi neposrednega stika. Zgodi se t. i.

»efekt zgodbe«, ki daje učinek zaokroženosti, zapolnjenosti zgodbe. Zgodbo o posameznem primeru spremlja občutek emocionalne gotovosti, ki je močnejši kot pri drugih vrstah raziskav, zato se lahko srečamo s skušnjavo, da bi neutemeljeno posploševali, kar ni namen študije primera. Gre za opis primera izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči otroku, ki je, kot nam že sama besedna zveza pove, izviren in edinstven za vsakega otroka posebej. Tudi sam način dela v njem je odvisen od otroka, njegove družine in pomagajočega, ki v proces sodelovanja in pridruževanja otroku, poleg konceptov socialnega dela, izrazna ustvarjalna sredstva vnaša po svoji presoji. Na rezultate raziskave v enem delu vplivata tudi moja lastna interpretacija delovnega odnosa in doživljanje posameznih srečanj, ki sem ga predstavila skozi dnevniške zapise. Prav zato sem te preverila z ostalimi sodelujočimi v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči. Zaradi namena, da bi v raziskovanju primera dosegla pluralizem metod, je bilo zbranega gradiva, vključujoč podatke, pridobljene v vseh izvedenih delno standardiziranih intervjujih ter v dnevniških zapisih, veliko, zato sem bila ponekod v dvomih, katere podatke izbrati, da bom ob koncu z rezultati lahko odgovorila na zastavljena raziskovalna vprašanja. Hkrati gre za precej zamuden postopek, če podrobno opravimo več stopenj kodiranja, kot pojasnjuje Mesec (2007, str. 56).

Z namenom participativnega pristopa k raziskovanju sem v procesu pridobivanja podatkov z otrokom uporabila tudi metodo glasu fotografije (Wang in Burris, 1997) ter interaktivnih OH kart (OH Cards | A series of Metaphoric Cards, 2024). Izrazna ustvarjalna sredstva, ki sem jih uporabila tako v samem predstavljenem primeru delovnega odnosa kakor tudi kot metodološko sredstvo za pridobivanje podatkov, so dodaten vir informacij, ki lahko potrdijo obstoječe razumevanje otrokovega pogleda ali služijo kot predlog za drugo pot raziskovanja. Toda, če se zanašamo le na interpretacije izraznega gradiva, obstaja tveganje, da bomo otrokovo mnenje napačno interpretirali. V povezavi z drugimi informacijami pa so takšne razlage lahko dragoceno dopolnilo tako k procesu podpore in pomoči z otroki (Smith, 1996, str. 57) kot tudi k procesu pridobivanja podatkov za namene raziskovanja.

Deloma sem sledila pristopu mozaika, ki sta ga Clark in Moss (2017, str. 34) razvila za pridobivanje perspektiv otrok v okoljih predšolske vzgoje, primeren pa je tudi za socialne delavce_ke in strokovne delavce_ke drugih strok, ki sodelujejo z otroki.

Gre za okvir sestavljanja informacij iz različnih virov – kot mozaik. Ta vključuje opazovanje otrok, intervjuje z otroki, starši in izvajalci_kami podpore otroku, obisk otroka v njegovem okolju, fotografije itd. Vsako orodje zagotavlja del celostne slike, s kombinacijo različnih orodij pa lahko prejmemo podrobnejši vtis o perspektivi otrok. Pristop mozaika otrokom ponuja priložnost, da na različne načine predstavijo svoje poglede in pri tem uporabijo nešteto »jezikov«. Po izkušnji uporabe pristopa prepoznavam priložnost za razvidnejšo uporabo tega tudi v procesih socialnega dela, kjer bi otrokom in odraslim omogočil, da skupaj razpravljajo o pomenih, zlasti otrokom pa bi bil v pomoč pri razmišljanju o lastnih življenjskih izkušnjah (Winter, 2011, str. 106). Če te želimo spoznati, moramo namreč informacije pridobiti neposredno od otroka (Kirk, 2007, str. 1252).

Pristop obenem omogoča okvir za poslušanje otrok, saj kot sestavljen iz več metod prepozna različne glasove in jezike otrok. Je tudi refleksiven, ker otroke, izvajalce_ke in starše vključuje v razmislek o pomenih ter pri tem obravnava vprašanje interpretacije (Clark in Moss, 2017, str. 24). V svojem temelju je participativen pristop, ki otroke prepozna kot kompetentne družbene akterje, ki so strokovnjaki v svojem življenju in aktivni udeleženci v raziskovalnem procesu (Baird, 2013, str. 36), v katerem imajo aktivno vlogo v konstruiranju znanja v družbenem kontekstu, saj so, izhajajoč iz teorije socialnega konstrukcionizma, priznani kot ustvarjalci pomena (Clark, 2010, str. 10). Poudarek je na perspektivah otroka, ki so sredstvo za izmenjavo pomena in razumevanja z drugimi – družino, strokovnimi delavci_kami, raziskovalci_kami (Clark, 2007, str. 76). Pri uporabi tega pristopa ne gre podcenjevati pomena časa in prilagodljivosti, zato sem si v procesu raziskovanja z otrokom prizadevala k temu, da sem deklici zagotovila dovolj časa za ustvarjanje fotografij in sledila njenemu tempu dela. Z otroki je pomembno ponovno pregledati zbrano gradivo in preveriti informacije, zbrane v daljšem časovnem obdobju, saj bo le tako mogoče zgraditi celostnejšo sliko z vidika otroka (Baird, 2013, str. 39). Z deklico sva si fotografije, ki jih je ustvarila, tudi ogledali in si vzeli čas, da je te lahko opisala ter strnila svoje vtise.

6 Sklepi

Pričujoča študija me je pripeljala do naslednjih sklepnih ugotovitev:

- Otrok prejme občutek varnosti skozi jasno in dosledno strukturo delovnega odnosa, v katerem se odrasla oseba odziva na njegovo potrebo po predvidljivosti in rutini.
- V procesu podpore in pomoči z otrokom je ključen odnos, zato čas sprva namenimo povezovanju z otrokom in vzpostavljanju odnosa, ki je temelj za nadaljnje skupno delo.
- Otrok je lahko naš aktivni sogovornik in polnopravni partner v dialogu, ko mu sprva z zanimanjem prisluhnemo, ga jemljemo resno in ustvarimo varne priložnosti, v katerih lahko izrazi svojo moč odločanja, izbire, soustvarjanja, nadzora nad dogajanjem v delovnem odnosu, želenih sprememb in dobrih izidov zase itd.
- Skupno delo, ki temelji na občutljivem vzajemnem dogajanju, prispeva k otrokovemu občutku zaupanja vase in k občutku lastne vrednosti, kar mu lahko omogočimo le skozi konkretno izkušnjo, v kateri prejme priložnost, da prispeva svoj delež in prevzame svoj del odgovornosti. V sodelovalnem pristopu k delu smo še posebej pozorni v prepoznavanju otrokovega deleža v procesu soustvarjanja dobrih izidov in ga ustvarjamo razvidnega.
- Dogovor o sodelovanju je z otrokom pomembno skleniti na način, ki je skladen z njegovo perspektivo doživljanja sveta, pri čemer nas lahko podprejo izrazna sredstva, kot je denimo, v študiji primera predstavljen, vizualni prikaz razvoja delovnega odnosa, s katerim otrok lahko prejme časovno predstavo o dogovorjenem načinu dela. Smiselno ga je razumeti kot dogovor, ki je v nastajanju in ga udeleženi v času trajanja delovnega odnosa lahko spremenijo, dopolnijo in vanj kako drugače prispevajo kaj novega. V tem oziru je otroku nujno zagotoviti možnost redefinicije želenih izidov v delovnem odnosu.
- V procesu oblikovanja instrumentalne definicije problema je ključnega pomena, da prepoznamo otrokovo kompetentnost definiranja problema in ga podpremo tako v raziskovanju želenih izidov kot tudi v njegovem edinstvenem prispevku vanje. Občutljivi in pozorni smo za raznolike načine, s katerimi se

otrok izraža, in v njih prepoznavamo delovne teme, na katerih lahko gradimo proces podpore in pomoči.

- V delovnem odnosu z otrokom smo opogumljajoči in pozorni na najmanjše, lahko celo očesu na prvi pogled nevidne premike. Pri povzemanju že opravljenih korakov s perspektive moči se na otrokov uspeh odzivamo osebno in ga povabimo k proslavljanju. Obenem smo osredotočeni na otrokove vire moči, jih občutljivo in pozorno prepoznavamo ter nato tudi spoštljivo delimo z otrokom, da bi se lahko začel zavedati svoje lastne kompetentnosti. To otroka vključuje v odnos soustvarjanja.
- Uporaba koncepta delovnega odnosa v svojem temelju ostaja enaka ne glede na to, s katero starostno skupino uporabnikov_ice sodelujemo. Sogovornika_ico si vselej prizadevamo uzreti in priznati kot človeško bitje, ki ga slišimo in prepoznamo kot sebi enakovrednega. Uporaba koncepta z otrokom se razlikuje le v tem, da nekatere elemente v večji meri uporabljamo tudi na nebesedni ravni, predvsem pa mu na odnosni ravni zagotovimo prostor, v katerem lahko skozi lastno izkustvo spoznava koncept delovnega odnosa.
- Participativni pristopi podpore in pomoči nas usmerjajo k zagotavljanju otrokove participacije, a moramo biti pri tem previdni in strokovno odgovorni, da mu ne prepustimo odločitev, ki jih sam ne zmore sprejeti, saj s tem izkušnja participacije zanj ne bi bila varna. Pozornost moramo nameniti njegovim zmožnostim in temu, do kje zmore presoјati sam in v čem potrebuje podporo odgovornega, kompetentnega in zanj pomembnega odraslega.
- Otrok obstaja prek svojih odnosov in se v medsebojni povezanosti potrjuje, zato ga ne moremo spoštovati, ne da bi pri tem spoštovali tudi njegovo družinsko življenje in ostale odnosne kontekste, katerih del je. Pomembno je prisluhniti otroku, ko pripoveduje o svoji družini in njemu pomembnih osebah, saj smo mu tako, na mikro ravni dela, v varnem prostoru lahko v podporo pri soustvarjanju nove predstave o odnosih in svetu, ki je lahko tudi varen in predvidljiv. V času družbenih sprememb, ob spremembah v družinski dinamiki in drugih zahtevnih položajih je še posebej pomembno, da smo pozorni na vse zunanje dejavnike otrokovega ekosistema, saj se otrok in okolje medsebojno prepletata. Otrokovo vedēnje in njegove izzive je mogoče razumeti skozi perspektivo družinskega

stanja, v katerem je, saj izzivi v družini odzvanjajo tudi v otrokovem doživljanju sveta.

- Otrokov čas spoštujemo takrat, ko čas namenimo odnosu in otroku v njem, da bi lahko prejel občutek, da je nekdo zanj navzoč tukaj in zdaj ter ga navzoče posluša. Obenem je prav čas tisti, ki pomembno prispeva k razvijanju zaupanja in poglobljanju odnosa z otrokom.
- Ena od temeljnih nalog delovnega odnosa z otrokom je, da mu, tudi s svojo telesno usmerjenostjo, z zanimanjem prisluhnemo, ne da bi pri tem prek otrokovih meja poskušali nemudoma vzpodbujati konkretno delo in s svojimi ravnanji težili k akciji. Izkušnja otroka, da ponovno ne bi bil slišan in njegovih besed ne bi vzeli resno, lahko v njem sproži občutke nemoči, ki jih je doživel v zahtevnem družinskem stanju ali v drugem kontekstu.
- Ustvariti odprt prostor za otrokov glas pomeni ustvariti priložnost, da bi otrok v odnos lahko pomembno prispeval. V predstavljenem primeru delovnega odnosa se je izkazalo, da je to moč doseči le, ko glas otroka razumemo kot središče in bistvo izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči ter kot akterja posameznega srečanja.
- Kot spoštljivi in odgovorni zavezniki do otroka pristopimo v drži radovednosti in to udejanjamo tako neposredno v dialogu kot tudi pri raziskovanju njegovega življenjskega sveta, v procesu katerega smo odkrito radovedni, da bi izvedeli, kakšen je otrokov svet. Dialoško radovednost sem v delovnem odnosu z uporabnico udejanjala skozi postavljanje številnih odprtih vprašanj in s tem izkazala zavzeto zanimanje zanjo kot posameznico.
- V pogovoru z otrokom se odrasli lahko srečamo z izzivom, kako ustaviti svojo vednost, vendar je ta korak potreben, če želimo z otrokom vstopiti v proces soraziskovanja in skupaj z njim preveriti lastne predstave. Da otroka s svojo lastno osebno izkušnjo ne bi spregledali ali njegovemu doživljanju pripisovali svojih prepričanj, je pomembno, da poskušamo zdržati negotovost, s katero se v drži nevedočega srečujemo.
- Zagotoviti odprt prostor za otrokov glas pomeni tudi pridružiti se otroku in se uglasiti z njegovo igrivostjo. V svojih ravnanjih moramo stopiti onstran besed in, z raznolikimi izraznimi sredstvi, na senzorični in telesni ravni, dopolniti otrokov repertoar komunikacijskih kanalov, ki dajejo prostor njegovim čustvom

in občutkom. Z uporabo izraznega ustvarjalnega sredstva, ki je otroku blizu in po individualni presoji ta res izhaja iz njega, lahko nagovorimo njegova močna čustva, še kaj neizgovorjenega in nepoznanega o njegovem doživljanju notranjega sveta. Na ta način otrok lahko bolj sproščeno in svobodneje raziskuje, saj sta vsebina in globina dela tudi v njegovih rokah.

- Za pridružitvev otrokovi svojevrstni konstrukciji pomenov in njegovi resničnosti je ključno, da k temu pristopimo z zavedanjem, da se otrok manj zanaša na besede in lahko nečemu okrog sebe pripiše pomen šele, ko to izkusi, udejanji ali doživi.
- Naloga spoštljivega in odgovornega zaveznika je, da se otroku uglaseno pridruži tam, kjer je, kar stori sočutno, spoštljivo, z razumevanjem njegove osebne izkušnje ter s priznavanjem vsega, s čimer prihaja na srečanje. Poudarek moramo nameniti temu, kako biti v večjo podporo otroku v okolju in v stanju, kjer se ta nahaja, ne da bi pri tem pozornost usmerili v to, kam otrok mora priti, ali celo, kje bi že moral biti. S tega gledišča bi namreč otrokovo stisko preložili na njegova ramena in s tem izgubili svojo priložnost, da smo zanj tam, kjer nas potrebuje. Zato je pravočasno zagotavljanje podpore staršem v osebnih izzivih mogoče razumeti kot prvi pomemben korak v smeri spoštovanja otroka in njegove biti, saj bi to lahko razvidno prispevalo k odpravljanju zakoreninjenega paternalističnega in protekcionističnega pogleda na otroka, k premiku k novi, drugačni, na spoštovanju otroštva utemeljeni konceptualizaciji tega obdobja ter s tem k ustvarjanju okolja, ki je spoštljivejše do otroka.
- Ob vstopu v svet otroka se odrasli lahko srečamo z izzivom, kako vstopiti v stik s svojim notranjim otrokom in kako v sebi, navkljub razumu, v katerem smo odrasli pogosto ujeti, vzbuditi igrivost, radovednost, ustvarjalnost. Toda za uspešen proces pridruževanja otroku je pomembno, da poskušamo odkriti tisti del sebe, ki se lahko uglaši in odziva na otrokov svet, da bi lahko tudi otrok sam, v svojem svetu, ustvaril prostor za naše mesto v njem.

7 Predlogi

Na podlagi izkušnje soustvarjanja delovnega odnosa z otrokom in raziskovanja tega v okviru pričujoče študije primera predlagam naslednje:

- vključitev teoretičnega in praktičnega znanja o uporabi izraznih ustvarjalnih sredstev v procesu podpore in pomoči z otrokom v obvezni del izobraževalnega programa socialnega dela in drugih programov poklicev podpore in pomoči,
- krepitev moči in asertivnosti socialnih delavcev_k v praksi, da bodo v srečanjih z družino, multidisciplinarnih timih in v ostalih procesih sodelovanja zmogli_e varovati prostor za otrokov glas skozi prizadevanje h kontinuiranemu strokovnemu razvoju z:
 - rednim izobraževanjem in usposabljanjem o porajajočih se izzivih dela z otroki,
 - izmenjavo znanja in dobrih primerov prakse v tujini,
 - formalno organiziranimi preizkusi aktivnega poslušanja, zrcaljenja in razvijanja medosebnega prostora, da bi se na otroka lahko uglašeno odzivali_e,
 - intenzivnim izkustvenim izobraževanjem o tem, kako in v kakšni drži zagotoviti glas otroka med glasovi odraslih ter kako vse sodelujoče odrasle opozoriti na to, da so otroka prekinili, preglasili ali mu vsilili svoje besede,
 - obvezno vključitvijo v supervizijski proces ne glede na delovno okolje,
- socialnim delavcem_kam v praksi omogočiti in finančno zagotoviti dostop do raznolikega materiala in izraznih ustvarjalnih sredstev, ki jih lahko uporabijo v procesih podpore in pomoči z otroki,
- otroku, ki se srečuje z obremenjujočo izkušnjo v družini, zagotoviti prostovoljca_ko ali drugo podporno osebo, ki mu izven družinskega okolja s svojo sonavzočnostjo lahko omogoči varen prostor za raziskovanje svoje osebne izkušnje, podporno in spodbudno okolje ter čas, ki bo namenjen le njemu,
- posvet vseh odraslih, sodelujočih v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči, o tem, ali in kako bo posamezno srečanje za otroka predstavljalo varno izkušnjo, ter na podlagi tega posveta presoditi, ali je udeležba za otroka

smiselna in bo skozi to imel priložnost izraziti svoj glas oziroma kako bodo odgovorni odrasli njegov glas zagotovili,

- v dogovoru o sodelovanju razvidno ubesediti, kako bo uresničena participacija otroka, ter v izvirnem delovnem projektu podpore in pomoči oblikovati konkreten načrt o tem, kateri koraki bodo vodili k uresnitvi te otrokove pravice,
- razvijanje prakse zgodnje podpore in pomoči otroku ter družini, da bi starši otroku zmogli biti na voljo in prejeti podporo v svojih lastnih osebnih izzivih, ki jih v njih izzoveta pridruževanje otroku in razumevanje kompleksnosti obdobja otroštva,
- raziskavo o spoštovanju otroštva, po vzoru dela profesorja in avtorja Tima Loremana, v slovenskem prostoru, ki bi s participativnim pristopom k raziskovanju vključevala glas otroka in obsegala raziskovanje tem, kot so spoštovanje njegovega časa, družinskega življenja in njegovih odnosov, posebnosti življenjskega obdobja otroštva, njegovih spretnosti in sposobnosti ter razumevanje otrokovega prispevka k družini in družbi,
- z zapisom in prikazom primerov participacije otrok v izvirnih delovnih projektih podpore in pomoči prispevati k rušenju mitov in neutemeljenih prepričanj o participaciji otroka, da lahko s to možnostjo odloča o vsem, počne, kar ga je volja, in neupoštevajoč druge izkorišča svojo moč, da mu v vsem ustrezemo ter opustimo vsakršno vodenje in usmerjanje, ter na drugi strani k rušenju mita, da otrok kot podrejeno in nemočno bitje, odvisno od odraslega, ne zmore participirati.

8 Uporabljena literatura

Akerman, B. (2011). Od monologa k dialogu, od prejemanja k soustvarjanju pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 152–176). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Andersen, T. (1994). Reflection on Reflecting with Families. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Therapy as social construction* (str. 54–67). Sage.

Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: a postmodern approach to therapy*. New York: BasicBooks.

Anderson, H. (2012). Collaborative Relationships and Dialogic Conversations: Ideas for a Relationally Responsive Practice. *Family Process*, 51(1), 8–24. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x>.

Anderson, H. (2023). Expressions of the Philosophical Stance: Creating a Relational and Dialogic Space and Process for Generativity. V H. Anderson, & D. R. Gehart (ur.), *Collaborative-dialogic practice: relationships and conversations that make a difference across contexts and cultures* (str. 19–35). Routledge.

Anderson, H., & Goolishian, H. (1994). The Client is the expert: A not-knowing approach to therapy. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Therapy as social construction* (str. 25–39). Sage.

Baird, K. (2013). Exploring a methodology with young children : reflections on using the Mosaic and Ecocultural approaches. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 35–40. Pridobljeno 10. 2. 2024 s <https://doi.org/10.1177/183693911303800107>.

Batistič-Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, 67–85. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 19. 1. 2024 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/108/1/Marcela_Batistic.pdf.

Berg, I. K., & Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton.

Berg, M. S., & Winther, H. (2021). How Do Children Experience the Embodied Communication and Leadership of Teachers? Expressing the Voices of Children Through Artistic, Sensual, and Multimodal Methods in Educational Research. *International Review of Qualitative Research*, 14(3), 444–462. Pridobljeno 4. 8. 2023 s <https://doi.org/10.1177/1940844720948063>.

Bouwkamp, R., & Bouwkamp S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami: ravnanje z interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore in pomoči ter na področjih psihosocialnega dela*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete: Pedagoška fakulteta: Inštitut za družinsko terapijo.

Brandon, D., & Brandon, A. (1994). *Jin in jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Visoka šola za socialno delo.

Brandon, M., Schofield, G., & Trinder, L. (1998). *Social work with children*. Macmillan.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://search.ebscohost.com/login.aspx?db=e000xww&scope=site&site=ehost-live&direct=true&AN=282631>.

Butler, I., & Williamson, H. (1994). *Children speak: children, trauma and social work*. Longman.

Capo, K., Espinoza, L., Khadam-Hir, J., & Paz, D. (2019). Creating safe spaces for children's voices to be heard: supporting the psychosocial needs of children in times of trauma. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 19–30. Pridobljeno 28. 7. 2023 s <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1578309>.

Carrington, S., Allen, K., & Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: a technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive, socially just school environments – lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8–15. Pridobljeno 21. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00076.x>.

Clark, A. (2007). A hundred ways of listening; Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *Young Children*, 62(3), 76–81. Pridobljeno 12. 2. 2024 s <https://www-jstor-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/stable/42730028>.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.

Clark, A., & Moss, P. (2017). *Listening to young children: a guide to understanding and using the Mosaic approach*. 3rd ed. National Children's Bureau. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://web-p-ebshost-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTQ0NDIzM19fQU41?sid=375cdcc-f6d4-426a-b171-1d2506b67900@redis&vid=0&format=EB&rid=1>.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1995). Pomembna variabla raziskovanja v psihologiji družine: pravica do resničnosti. *Psihološka obzorja*, 4(4), 45–54. Pridobljeno 11. 12. 2023 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-E5PW14L5/52a49df7-d3a5-4372-ab07-5edb7ef753dc/PDF>.

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

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 11–40). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli: delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči: od prvih korakov v šolski prostor k temeljnemu konceptu dela. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 15–25. Pridobljeno 11. 12. 2023 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-R24FYRY3>.

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

Čaćinović Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebne stika*. Fakulteta za socialno delo.

Dahlberg, G. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. Routledge. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://search.ebscohost.com/login.aspx?AN=134371&scope=site&db=e000xww&direct=true&site=ehost-live>.

Davie, R. (1996). Introduction: Partnership with Children: The Advancing Trend. V R. Davie, G. Upton, & V. Varma (ur.), *The Voice of The child: A Handbook For Professionals* (str. 1–12). London, Washington: Falmer press.

Davies, A. (2011). Counselling children: values and practice. V L. O'Dell, & S. Leverett (ur.), *Working with children and young people: co-constructing practice* (str. 80–91). Palgrave Macmillan; Open University.

Diaz, C. (2020). *Decision Making in Child and Family Social Work: Perspectives on Children's Participation*. Bristol University Press.

Donnelly, M. (1989). Some aspects of art therapy and family therapy. V A. Gilroy, & T. Dalley (ur.), *Pictures at an Exhibition: Selected Essays on Art Therapy* (str. 198–206). London: Routledge. Pridobljeno 13. 1. 2024 s <https://login.nukweb.nuk.uni-lj.si/ebrary/fdv-odkjpg/unauthorized?url=https%3A%2F%2Fbookcentral.proquest.com%2Flib%2Ffdv-odkjpg%2Fdetail.action%3FdocID%3D1644466->

Freeman, J. C., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. W W Norton & Co.

Gehart, D. (2007). Creating Space for Children's Voices: A Collaborative and Playful Approach to Working with Children and Families. V H. Anderson, & D. R. Gehart (ur.), *Collaborative therapy: relationships and conversations that make a difference* (str. 183–196). Routledge.

Gehart, D. R. (2023). Curiosity as Mindfulness Practice: Following the Moment-to-Moment Unfolding of Meaning Construction. V H. Anderson, & D. R. Gehart (ur.), *Collaborative-dialogic practice: relationships and conversations that make a difference across contexts and cultures* (str. 55–68). Routledge.

Geldard, K., & Geldard, D. (2008). *Counselling children: a practical introduction*. 3rd ed. Sage.

Geldard, K., Geldard, D., & Yin Foo, R. (2018). *Counselling children*. 5th ed. Sage.

Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. Routledge. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://web-p-ebSCOhost-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/detail?nobk=y&sid=68734f5f-6297-46c5-8dd3-ddde5361c2f1@redis&vid=1&format=EB&rid=1#AN=79811&db=e000xww>.

Helimäki, M., Laitila, A., & Kumpulainen, K. (2022). »You helped me out of that darkness« Children as dialogical partners in the collaborative post-family therapy research interview. *Journal of Marital and Family Therapy*, 48(2), 588–603. Pridobljeno 6. 8. 2023 s <https://doi.org/10.1111/jmft.12505>.

Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. V S. Greene, & D. Hogan (ur.), *Researching children's experience: methods and approaches* (str. 61–86). SAGE.

Juul, J. (2008a). *Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam*. Didakta.

Juul, J. (2008b). *To sem jaz! Kdo si pa ti?: o bližini, spoštovanju in mejah med odraslimi in otroki*. Didakta.

Juul, J. (2021). *Spoštovanje, zaupanje in ljubezen: najpomembnejše, kar lahko damo otrokom*. Didakta.

Juul, J., & Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Didakta.

Kirby, P., & Laws, S. (2010). Advocacy for children in family group conferences: reflections on personal and public decision making. V T. Nigel, & B. Percy-Smith (ur.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (str. 113–120). Routledge.

Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 1250–1260. Pridobljeno 12. 2. 2024 s <file:///C:/Users/Eva%20Mramor/Downloads/POST-PEER-REVIEW-PUBLISHERS.PDF>.

Klop, S. (2017). Sometimes Words Just Ain't Enough : Enhancing the Contribution of Children in Therapy through Creative Expression. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 38(2), 283–294. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1002/anzf.1218>.

Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorsko delo). Pridobljeno 15. 1. 2024 s <https://izum.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwY2BQSUkFtsqTzJJ0gX2BRF0TU8Mk3aTEVDPQ8dopxkkyRaWKSbgIzZMAoJNlyNNgB3FaNhemFTwyrNUPdDdUYnATK-XCjtPCHSYdmlOCWjiND8IHgyMgdW3lZWRpUFiCrAmTzNJTDIzSuk1SkwxTEtMMkg0NU02MU8B9udZgf0KM1MWBIYnf6coH2CpCzMdqSpxE2TgcUGaAhdiYCrOEWFwCkiELm9OzsxKVCg90gvKcGUKZQrgCqa4VKEo9ejCVGCrFyibl5WZkV-WmQFSIgekSIKP7kssE2VwcHMNcfbQhdkaXwA5SCie6A-QF-IJ-cBYgkEBmPmA7eAUQzNgfWsCalekgIZkmVgmGVkYmqeZp0oyWJJtvhQFeqUZuIxANZ2hka6hsQwDS0lRaaosA0tmVWmuHDTAAZKNnpA>.

Kodele, T., & Mešl, N. (ur.) (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kustec, K. (2011). Umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu. *Socialno delo*, 50(1), 27–33. Pridobljeno 11. 12. 2023 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3BNBNW1H/04faec16-ad4d-42ea-8ec2-f12cc555e4d5/PDF>.

Kustec, K. (2013). Ustvarjalne dejavnosti in otrokov glas v skupini. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 136–159). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. V T. Nigel, & B. Percy-Smith (ur.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (str. 11–23). Routledge.

Loreman, T. (2009). *Respecting childhood*. London: Continuum.

Lüssi, P. (1992). *Systemische Sozialarbeit: praktisches Lehrbuch der Sozialberatung*. P. Haupt.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. V T. Nigel, & B. Percy-Smith (ur.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (str. 24–38). Routledge.

Manicom, H., & Boronska, T. (2003). Co-creating change within a child protection system: integrating art therapy with family therapy practice. *Journal of Family Therapy*, 25(3), 217–232. Pridobljeno 6. 8. 2023 s <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00245>.

Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

McDonough, M. (2023). This Lovely Thing We do Together: Collaborative-Dialogic Practice through a Literary Lens. V H. Anderson, & D. R. Gehart (ur.), *Collaborative-dialogic practice: relationships and conversations that make a difference across contexts and cultures* (str. 69–81). Routledge.

Mesec, B. (2007). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 2: študijsko gradivo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mesec, B. (2009). *Načrtovanje raziskave: študijsko gradivo za interno uporabo, Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1* (T. Rape Žiberna & L. Rihter, ur.). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N. (2011). Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 95–114). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Milner, J., & Bateman, J. (2011). *Working with children and teenagers using solution focused approaches: enabling children to overcome challenges and achieve their potential*. J. Kingsley Publishers.

Oak, E. (2018). Western representations of childhood and the quest for a spiritual social work practice. *Socialno delo*, 57(3), 171–187. Pridobljeno 6. 8. 2023 s <https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Western-2018-3.pdf/2019053014412638/>.

Oaklander, V. (2007). *Windows to our children: a Gestalt therapy approach to children and adolescents*. The Gestalt Journal Press.

OH Cards | A series of Metaphoric Cards. (2024). *Resilio cards: 99 picture cards about stress plus 44 animal cards*. Pridobljeno 23. 2. 2024 s <https://oh-cards.com/resilio/>.

Percy-Smith, B., & Malone, K. (2001). Making children's participation in neighbourhood settings relevant to everyday lives of young people. *PLA Notes*, 42, 18–22. Pridobljeno 19. 1. 2024 s <https://www.iied.org/g01961>.

Pugh, G., & Rouse Selleck, D. (1996). Listening To and Communicating With Young Children. V R. Davie, G. Upton, & V. Varma (ur.), *The Voice of The child: A Handbook For Professionals* (str. 120–135). London, Washington: Falmer press.

Richards, N. (2018). Raising a Child with Respect. *Journal of Applied Philosophy*, 35(S1), 90–104. Pridobljeno 20. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1111/japp.12239>.

Rixon, A. (2011). Wellbeing and the ecology of children's lives. V L. O'Dell, & S. Leverett (ur.), *Working with children and young people: co-constructing practice* (str. 11–25). Palgrave Macmillan; Open University.

Rober, P. (1998). Reflections on Ways to Create a Safe Therapeutic Culture for Children in Family Therapy. *Family Process*, 37(2), 201–213. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1998.00201.x>.

Russo, M. F., Vernam, J., & Wolbert, A. (2006). Sandplay and storytelling: Social constructivism and cognitive development in child counseling. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 229–237. Pridobljeno 4. 8. 2023 s <https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.02.005>.

Saarnik, H., Sindi, I., & Toros, K. (2023). »Well, the Child Can't Choose, Right?« Foster Children's Participation Experiences of Child Protection Removal Practices. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 1–12. Pridobljeno 23. 2. 2024 s <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00911-y>.

Saleebey, D. (2009). Introduction: Power in the people. V D. Saleebey (ur.), *The strengths perspective in social work practice* (str. 1–23). Pearson/Allyn and Bacon.

Sayer, T. (2008). *Critical practice in working with children*. Palgrave Macmillan.

Seikkula, J., & Trimble, D. (2005). Healing Elements of Therapeutic Conversation: Dialogue as an Embodiment of Love. *Family Process*, 44(4), 461–475. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00072.x>.

Smith, C., & Nylund, D. (ur.) (1997). *Narrative therapies with children and adolescents*. Guilford Press.

Smith, P. M. (1996). A Social Work Perspective. V R. Davie, G. Upton, & V. Varma (ur.), *The voice of the child: a handbook for professionals* (str. 49–59). Falmer press.

Stafford, L., Harkin, J., Rolfe, A., Morley, C., & Burton, J. (2022). Frontline Workers' Challenges in Hearing Children's Voices in Family Support Services. *Australian Social Work*, 75(1), 96–110. Pridobljeno 4. 8. 2023 s <https://doi.org/10.1080/0312407X.2021.1904427>.

Špolad Grča, A. (2008). Vključevanje otrok v strokovno delo – kako pristopiti k otroku?. V M. Jenkole, N. Kuzmič, S. Mlinar, & J. Turk (ur.), *Zagovornik – glas otroka: zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007–2009* (str. 61–66). Ljubljana: Varuh človekovih pravic.

Šugman Bohinc, L. (2013a). Otroštvo in otrokov glas v starih in novih raziskavah o otrocih. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 65–78). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šugman Bohinc, L. (2013b). Sinergetika učenja in pomoči v šoli. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 98–135). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157–166. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>.

Taylor, C. (2004). Underpinning knowledge of child care practice: reconsidering child development theory. *Child and Family Social Work*, 9, 225–235. Pridobljeno 16. 1. 2024 s https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2206.2004.00330.x?saml_referrer.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. 3rd ed. John Wiley & Sons.

Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. SAGE.

Toros, K. (2021). Children's participation in decision making from child welfare Workers' perspectives: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 31(4), 367–374. Pridobljeno 23. 2. 2024 s <https://doi.org/10.1177/1049731520984844>.

Toros, K., & Falch-Eriksen, A. (2021). »I do not want to cause additional pain ...« – child protection workers' perspectives on child participation in child protection practice. *Journal of Family Social Work*, 24(1), 43–59. Pridobljeno 23. 2. 2014 s <https://doi.org/10.1080/10522158.2020.1833396>.

Treisman, K. (2017). *A therapeutic treasure box for working with children and adolescents with developmental trauma: creative techniques and activities*. Jessica Kingsley Publishers.

Urek, M. (2017). Unheard voices: researching participation in social work. *European Journal of Social Work*, 20(6), 823–833. Pridobljeno 15. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1278525>.

Van Bijleveld, G. G., de Vetten, M., & Dedding, C. W. (2021). Co-creating participation tools with children within child protection services: What lessons we can learn from the children. *Action Research (London, England)*, 19(4), 693–709. Pridobljeno 28. 7. 2023 s <https://doi.org/10.1177/1476750319899715>.

Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 253–259. Pridobljeno 23. 2. 2024 s <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018>.

Varuh človekovih pravic Republike Slovenije. (b.d.). Deklaracija o otrokovih pravicah (1959). Pridobljeno 15. 10. 2023 s https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/Deklaracija_o_otrokovih_pravicah.doc.

Varuh človekovih pravic Republike Slovenije. (b.d.). Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Pridobljeno 15. 10. 2023 s https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/A_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf.

Veck, W. (2009). Listening to include. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 141–155. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1080/13603110701322779>.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. Pridobljeno 30. 1. 2024 s <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

Webb, N. B. (2003). *Social work practice with children*. 2nd ed. Guilford Press.

Westcott, H. L., & Littleton, K. S. (2005). Exploring Meaning in Interviews with Children. V S. Greene, & D. Hogan (ur.), *Researching children's experience: methods and approaches* (str. 141–157). SAGE.

Winter, K. (2011). *Building relationships and communicating with young children: a practical guide for social workers*. Routledge.

Woodman, E., Roche, S., & McArthur, M. (2023). Children's participation in child protection – How do practitioners understand children's participation in practice? *Child & Family Social Work*, 28(1), 125–135. Pridobljeno 23. 2. 2024 s <https://doi.org/10.1111/cfs.12947>.

Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings*. SAGE Publications Ltd. Pridobljeno 12. 1. 2024 s <https://doi.org/10.4135/9781446251447>.

9 Priloge

9.1 Repertoar izraznih ustvarjalnih sredstev kot orodij za delo z otrokom

Pri izbiri izraznih ustvarjalnih sredstev ne smemo pozabiti, da je vsak otrok drugačen, tako kot posameznik kot tudi glede vprašanj, ki jih naslavljamo v delovnem odnosu skupaj z njim. Obenem ima vsako izrazno sredstvo ali dejavnost drugačne in svojevrstne lastnosti, zato moramo te prilagoditi posameznemu otroku, njegovim sposobnostim in potrebam, njegovi razvojni starosti ter trenutnim ciljem procesa podpore in pomoči (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 189).

9.1.1 Figure

Uporaba miniaturnih figur je izredno koristna, ko poskušamo odkriti prve informacije o tem, kako otrok vidi sebe in svojo družino. Delo s figurami otroku omogoča raziskovanje preteklih, sedanjih in prihodnjih pomembnih odnosov z drugimi, boljše razumevanje svojega mesta v družini, raziskovanje strahov, povezanih s prihodnjimi odnosi ter glede odnosov med drugimi, kot tudi raziskovanje možnih rešitev glede težav v odnosih (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 200, 201). Različne materiale, ki predstavljajo različne osebe in odnose, kot so na primer figure, nalepke, gumbi itd., je za večjo vključenost otroka, smiselno uporabiti tudi pri ustvarjanju ekozemljevida. Ta je lahko odličen način za prepoznavanje in raziskovanje delovnih tem, ki se nanašajo na družinske vzorce in dinamiko (Treisman, 2017, str. 44).

9.1.2 Risanje, slikanje itd.

Risanje, slikanje, kolaž, itd. so kot izrazna sredstva uporabni v različnih fazah procesa podpore in pomoči, ko otrok vstopa v stik z močnimi čustvi, pa tudi, ko je poudarek na pomoči otroku pri spreminjanju samopodobe. Vsi ti načini dela otroka vabijo k raziskovanju, eksperimentiranju, igranju, s čimer v njem izzovejo odprto in ekspresivno vedenje. Omogočajo mu, da z uporabo podob in simbolike izrazi in sporoči svoje notranje misli, občutke in izkušnje, kar lahko vodi k simboličnemu ustvarjanju drugačnih in bolj zadovoljivih zaključkov izkušenj, ki so zanj imele neprijetne posledice (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 225–234). Strokovnega o delavca, ko naj zanima otrokova zgodba o njegovi risbi, saj z njo lahko skupaj z otrokom odstre jasno smer za nadaljnje raziskovanje (Klop, 2017, str. 285). Pri tem je smiselno, da otrokova pripoved poteka sočasno z risanjem oziroma drugo obliko izražanja, saj ta lahko razjasni otrokov namen in njegov proces razmišljanja, kot tudi informira o naravi in vsebini otrokovega dela (Winter, 2011, str. 104).

9.1.3 Uporaba fantazije

Uporaba fantazije v procesih podpore in pomoči otroku nam je, kot orodje za delo, lahko v pomoč pri ugotavljanju o tem, kaj se dogaja v otrokovem življenju z njegove perspektive, kakšen je njegov življenjski proces, saj je ta običajno enak njegovemu fantazijskemu procesu. Fantazija nam nudi vpogled v notranja področja otrokove biti, z njo lahko izpostavimo tisto, kar je skrito ali čemur se otrok izogiba (Oaklander, 2007, str. 11, 12). Delo s fantazijo je lahko koristno pri otrokovem ozaveščanju težav, pri vzpostavljanju stika s čustvi, s prijetnimi izkušnjami, kot tudi z izkušnjami, ki so bile zanj morda boleče ali potlačene, pri spreminjanju samopodobe in raziskovanju alternativnih načinov razmišljanja ter vedenja. Vodenje po domišljijem potovanju otroku omogoča, da v svoji domišljiji svobodno raziskuje resnične in namišljene scenarije iz preteklosti in sedanjosti ter fantazira o možnih scenarijih za prihodnost. Otrok je globoko vpleten v procese, ki se odvijajo v njem samem, ko išče, vstopa in raziskuje scenarije, ki jih je ustvaril sam. S tem, ko otrok z uporabo fantazije s pomagajočim deli svoje izkušnje, se lahko bolj konstruktivno spopade s spomini, ki jih je delo s fantazijo osvetlilo. Gre za močno izrazno sredstvo, zato ga je treba uporabljati previdno in le v primerih, ko je pomagajoči prepričan, da ne bo imelo škodljivih učinkov za otroka (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 236, 237). Obenem je pomembno, da fantazije jemlje resno, saj so izraz otrokovih čustev, ki jih mnogi odrasli običajno ne slišijo, ne razumejo, ne sprejemajo in se odzovejo zgolj na otrokovo vedenje, kar prispeva k temu, da tudi otrok sam ne sprejme svojih čustev (Oaklander, 2007, str. 11, 12).

9.1.4 Zgodbe

Postmoderni procesi podpore in pomoči, ki temeljijo na sodelovalnih, spoštljivih in odnosnih procesih, kot enega od načinov za odpiranje prostora za pogovor z otrokom prepoznava tudi pripovedovanje in dramatizacijo zgodb (Smith in Nylund, 1997, str. 72). Knjige in zgodbe so koristne za doseganje različnih ciljev, še posebej pa so v pomoč, ko otrok preučuje možnosti in izbire ter preizkuša nova vedenja, ko razmišlja o alternativnih rešitvah problemov, ki jih je mogoče doseči s spreminjanjem zgodb, da imajo te drugačen izid. Z zgodbo se razvijajo teme, pojavljajo se vprašanja, liki in predmeti v zgodbi se odzivajo s posebnimi mislimi, čustvi in vedenjem, s katerimi se otrok lahko poistoveti, z njimi deli svoje izkušnje in razmišlja o svoji življenjski situaciji. Alternativa branju zgodbe iz knjige je ustvarjanje namišljene zgodbe, pri čemer bo otrok na like in teme v zgodbi lahko projiciral tudi ideje iz lastnega življenja. Pripovedovanje zgodbe je interaktivni proces med otrokom in pomagajočim, ki se trudi, da je to za otroka lahka, prijetna in

pozitivna ustvarjalna izkušnja (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 243–246). Ta ponuja priložnosti za preigravanje že znanih zgodb (Smith in Nylund, 1997, str. 72), kot tudi dekonstrukcijo otrokovih zgodb in soustvarjanje novih, adaptivnih zgodb (Russo, Vernam in Wolbert, 2006, str. 230).

9.1.5 Lutke in mehke igrače

V ustvarjanju in vodenju dramske igre, otrok na lutke in mehke igrače projicira svoje zamisli, jim daje osebnosti, izbira njihovo vedenje in jim v usta polaga besede. Dramske sekvence, ki nastanejo z uporabo lutk in mehkih igrač, otrokom omogočajo posredno obravnavo vprašanj, ki jih morda težko sprejmejo kot svoja. Posredni pristop ščiti otrokovo notranjo bolečino pred neposrednim izpostavljanjem. Hkrati ima otrok priložnost razviti pogum, da vprašanja vzame za svoja in se z njimi sooči, ko je na to pripravljen. Nekatere lutke in mehke igrače imajo tudi lastne simbolne lastnosti, kljub temu pa je pomembno, da strokovni_a delavec_ka raziše značilnosti, ki jih je otrok dal lutkam in mehkim igračam, ki jih je izbral, saj se te lahko razlikujejo od splošno predpisanih. Včasih lahko otrok z uporabo tehnike dialoga med lutko in pomagajočim odkrije rešitve za svoje težave (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 250–256).

9.1.6 Igra

Domišljajska igra je naravna igra otrok, pri kateri je ves otrok popolnoma vključen v igranje lika v namišljeni situaciji. Eksperimentira lahko z uporabo neomejenega števila različnih vlog in vedenj (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 258). Vsako dejanje prevzemanja in igranja vlog spodbuja otrokovo ustvarjalnost ter odpira prostor za izražanje otrokove zgodbe (Smith in Nylund, 1997, str. 72). Igra otroku omogoča, da verbalno in neverbalno izrazi svoje ideje, želje, strahove, fantazije, misli ali miselne procese ter odigra svoja čustva, da doseže katarzično olajšanje čustvene bolečine, v pomoč pa mu je tudi pri vaji novih vedenj in pri pripravi na določene življenjske situacije. Poleg tega lahko svoje prvotne predstave o vprašanjih, ki so pomembna zanj, preoblikuje v nove in drugačne predstave. Igra je torej lahko sama po sebi intervencija procesa podpore in pomoči v socialnem delu, saj je proces igre kot tak zdravilen (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 258–265). Razumemo jo lahko kot sredstvo, s katerim otrok obvladuje prehod med notranjim svetom nezavednega procesa in zunanjo resničnostjo doma, družine, šole itd. (Brandon, Schofield in Trinder, 1998, str. 64). Igra mu omogoča, da obvladuje svoja čustva in izrazi nesprejemljive občutke na sprejemljive načine, hkrati pa daje priložnost, da skozi predela nasprotujoče si občutke (Capo, Espinoza, Khadam-Hir in Paz, 2019, str. 21).

9.1.7 Družabne igre

Družabne igre so z vidika delovnega odnosa lahko koristen način za vključevanje otrok, ki so sramežljivi ali iz drugih razlogov neradi vstopajo v odnos. Igranje družabne igre z otrokom lahko ustvari odnos, ki služi kot nekakšen predhodnik procesa podpore in pomoči. Pomagajoči lahko z uporabo veščin in znanja otroku pomaga, da med igro začne vstopati v proces podpore in pomoči, tako da poveča otrokovo zavedanje o mislih in občutkih, ki so lahko pomembni za teme, na katerih temelji delo v delovnem odnosu. Uporaba iger otroku omogoča, da izkusi, eksperimentira, vadi in krepi odzive na naloge, ki vključujejo socialne spretnosti, kot sta sodelovanje in povezovanje, komunikacijo, socialno interakcijo in reševanje problemov ter, z elementom tekmovalnosti v njih, oceni svoje spretnosti (Geldard, Geldard in Yin Foo, 2018, str. 269–272).

9.2 Prikaz fotografij, nastalih z uporabo metode glas fotografije



Slika 9.2.1: »Enka, k sve jo igrale.«



Slika 9.2.2: »To je knjižnica, k sve ponavadi šle.«



Slika 9.2.3: »To je vrtec, kamor si me pršla iskat.«



Slika 9.2.4: »Men je mami rekla, da sve šle v mesto, sam ne vem kdaj.«

9.3 Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja z otrokom

Kaj je bilo tebi v najinem sodelovanju pomembno?

V čem je bila ta izkušnja drugačna od ostalih izkušenj z odraslimi?

- Delovni odnos soustvarjanja z otrokom
 - Kakšni so tvoji spomini na najina srečanja?
 - Kako si se počutila v času najinih srečanj?
 - Kako si doživela najin odnos?
 - Kako bi opisala najini vloge? Kdo sva bili midve?
 - Kaj je zate pomenilo imeti prostovoljko?
 - Kako bi svojemu prijatelju _ci opisala, kdo sem jaz, kaj sva skupaj počeli ...?
 - Kaj bi ____ v vrtcu povedala ____ v šoli o naju?
 - Kako bi tvoja mama opisala, kaj sva bili midve, kaj sva počeli skupaj?
 - Kako bi opisala najino skupno delo, sodelovanje?

- Uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri neposrednem delu z otrokom
 - Kaj je zate predstavljalo »drevo« (op. podporno gradivo pri vzpostavljanju delovnega odnosa in sklenitvi dogovora o sodelovanju) na začetku najinega sodelovanja, ko sva se spoznavali?
 - Kako bi ocenila, v kolikšni meri so bile upoštevane tvoje želje, ko sva se ob začetku sodelovanja dogovarjali, kaj vse bova skupaj počeli?
 - Kako sva se odločili okrog zadev, ki so bile za naju pomembne? Npr. preden sva šli na drsanje, v kino, v igroteko ...?
 - V kolikšni meri meniš, da si bila vključena v najino delo, sodelovanje?
 - Kdaj si prejela občutek, da si pomembna, da je tvoje mnenje zame zelo pomembno? Se spomniš kakšnega posebnega trenutka?
 - Kako, na kakšen način, si mi sporočila, kaj te teži, kaj te spravlja v slabo voljo, kaj neprijetnega se ti je zgodilo?
 - Kako sva raziskovali, kaj si želiš, da bi bilo drugače, kadar si mi pripovedovala o nečem, kar ti ni bilo všeč, te je spravljal v slabo voljo, si bila ob tem žalostna, jezna ...?
 - O čem sva se pogovarjali, ko sva raziskovali, kako bi lahko skupaj rešili kakšen problem?

- Iz lego kock sva zgradili hišico, v katero si postavila figure tvojih družinskih članov, pogovarjali sva se tudi o tvojem cilju, da si želiš izboljšati odnos z bratom. Kako se spomniš te izkušnje?
 - Kako razumeš besedo sedanost? Kaj ti pomeni?
 - Kako bi opisala čas, ki sva ga imeli na voljo za srečanja? Za kaj sva ga izkoristili?
- Spoštovanje otroštva
 - Kaj zate pomeni spoštovanje?
 - Kako veš, da te nekdo spoštuje? Kako ti to pokaže?
 - Kaj mora odrasli (npr. mama, oče, učiteljica, prostovoljka ...) storiti, da se ob njem počutiš varno?
 - Kako sva odkrili, v čem si spretna, kaj rada počneš, v čem uživaš?
 - Kako si se počutila, ko si z menoj govorila o družini, prijateljih ...?
 - Kako sva običajno zaključili najino druženje? Kaj si takrat potrebovala?
 - Ob koncu najinega srečanja sva včasih prešteli, koliko noči naju še loči do naslednjega srečanja. Kaj je to pomenilo zate?
- Glas otroka in zagotavljanje prostora zanj
 - Kdaj prejmeš občutek, da te nekdo posluša (in sliši)?
 - V kolikšni meri si lahko povedala, kaj ti meniš?
 - Kako sem jaz, kot tvoja prostovoljka, sprejela tvoje mnenje, misli, odločitve?
 - Veliko časa sva preživeli v knjižnici, kako si se počutila tam?
 - Kako razumeš radovednost?
 - Kdaj je nekdo v pogovoru ali igri s tabo radoveden?
 - Kako sva sodelovali, kadar nisva uporabljali besed?
- Pridruževanje otroku
 - Kako bi opisala, preko katerih aktivnosti, ki sva jih skupaj počeli, sva se spoznali?
 - Kdaj si občutila, da sem res tam zate? Kaj sva takrat počeli?
 - Kdaj se mi je uspelo dotakniti tvojega sveta?
 - Veliko sva ustvarjali. Kako ti je bilo ob tem?
- Konstruiranje pomenov s perspektive otroka
 - Kako si doživela najino sodelovanje?
 - Kako ali s čim si izrazila kaj, za kar nisi našla besed?
 - Če bi tvoja risba lahko govorila, kaj bi povedala?

- Ali se ti kdaj zgodi, da kaj poveš, izraziš, pa te odrasli ne razumejo? Kaj takrat storiš?
Kako je bilo to v najinem sodelovanju?

Sem te še kaj pomembnega pozabila vprašati? Je še kaj, kar mi želiš sporočiti, deliti z menoj?

9.4 Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja z mamo

- Delovni odnos soustvarjanja z otrokom
 - Kakšni so vaši spomini na sodelovanje med menoj in vašim otrokom?
 - Kaj je bilo po vašem mnenju deklici najbolj pomembno glede najinega sodelovanja?
 - S čim je deklica prihajala domov, po srečanjih? Kaj je še posebej odzvanjalo?
 - Kako ste doživeli delovni odnos, kot poimenujemo odnos soustvarjanja pomoči v socialnem delu, ki sva ga imeli z deklico?
 - Kako bi opisali skupno delo, sodelovanje, v katerem sva bili udeleženi z deklico?
 - Kako bi nekomu, ki nič ne ve o tem, opisali sodelovanje, kot sva ga imeli z deklico?
 - Kaj ste v najinem sodelovanju z deklico opazili posebnega?
 - Kaj je najin delovni odnos z deklico ustvarjalo drugačnega? V čem je bil poseben?
 - Kako bi opisali mojo in dekličino vlogo?
 - Kako ste v njenih pripovedih, vedenju, risbah in ostalih nebesednih sporočilih, prepoznali njeno vlogo v najinem delovnem odnosu?
 - Kaj menite, kaj bi deklica rekla, kdo sem jaz (bila) zanjo?
 - Kako menite, da je deklica doživljala mene kot prostovoljko?
 - Kako me je deklica predstavila vam? Kako je pripovedovala o meni?
- Uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri neposrednem delu z otrokom
 - Kako ste vi doživeli »drevo« (op. podporno gradivo pri vzpostavljanju delovnega odnosa in sklenitvi dogovora o sodelovanju)?
 - Kako vam je deklica predstavila »drevo« potem, ko je ob koncu najinega sodelovanja tega prinesla uokvirjenega domov?
 - Kako vam je deklica predstavila potek najinih srečanj?
 - Kaj menite, v kolikšni meri nam je vsem skupaj, uspelo doseči to, da bi bil v sodelovanju slišan glas vsakega izmed nas?
 -
- Spoštovanje otroštva
 - S čim menite, da sem kot prostovoljka deklici, izkazala spoštovanje do življenjskega obdobja otroštva in njegovih posebnosti?
 - V kolikšni meri in kako menite, da sem spoštovala dekličin čas?

- V kolikšni meri in kako menite, da sem spoštovala dekličine odnose z družinskimi člani in njej drugimi pomembnimi?
- V kolikšni meri in kako menite, da sem spoštovala dekličine spretnosti in sposobnosti?
- V kolikšni meri menite, da sem spoštovala njeno individualnost in različnost?
- V čem je bila najina izkušnja sodelovanja drugačna od dekličinih ostalih izkušenj z odraslimi?

- Glas otroka in zagotavljanje prostora zanj

- V socialnem delu si v procesu sodelovanja z otrokom prizadevamo zagotoviti in varovati prostor za otrokov glas, kar pomeni, da otroka razumemo kot soustvarjalca, sodelavca, partnerja v dialogu in aktivnega člana odnosa, ki vanj daje svoj dragocen in pomemben prispevek. Kako ste to prepoznali v najinem delovnem odnosu?
- S čim menite, da je deklica prispevala v najin delovni odnos?

- Pridruževanje otroku

- Kdaj oziroma, če sploh, ste prejeli občutek, da sem se uspela pridružiti deklici?
- Kdaj oziroma, če sploh, ste občutili, da sem res tam zanjo?
- V kolikšni meri in kako se mi je uspelo dotakniti njenega sveta?
- V katerih aktivnostih in izkušnjah, ki sva jih skupaj doživeli, menite, da sem se deklici najbolj pridružila?

- Konstruiranje pomenov s perspektive otroka

- Kakšen je bil tedaj dekličin način sporočanja misli, izkušenj, idej, želja, potreb? Kako je te oblikovala takrat, ko ni našla besed?
- Kako je tedaj deklica ravnala, ko se ni počutila razumljene?
- Kaj oziroma, če sploh kaj, vam je dalo vedeti, da sva z deklico našli skupni jezik izražanja?

Sem vas še kaj pomembnega pozabila vprašati? Je še kaj, kar mi želite sporočiti, deliti z menoj?

9.5 Smernice za izvedbo delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko

- Delovni odnos soustvarjanja z otrokom
 - Čemu se vam je zdelo deklico oziroma njeno družino pomembno vključiti v projekt prostovoljstva?
 - Kaj pri delu s starši v družinah s številnimi izzivi ali s starši, ki so razvezani, opazate kot ključno za otroka, da bo lažje premagal zanj lahko obremenjujočo izkušnjo?
 - Kako retrospektivno gledate na delovni odnos soustvarjanja, v okviru katerega sem sodelovala z deklico?
 - Kako ste doživeli najin delovni odnos z deklico?
 - Kakšni so vaši spomini na obdobje vzpostavljanja najinega delovnega odnosa z deklico?
 - Kakšne so bile vaše želje in cilji za najin delovni odnos z deklico?
 - Kako bi opisali najino skupno delo, sodelovanje z deklico?
 - Kaj ste v najinem sodelovanju z deklico opazili posebnega?
 - Kaj je najin delovni odnos z deklico ustvarjalo drugačnega? V čem je bil (p)oseben?
 - Kako bi opisali mojo in dekličino vlogo?
 - Kako menite, da je deklica doživljala mene (kot prostovoljko)?
- Uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri neposrednem delu z otrokom
 - V čem uporabo koncepta delovnega odnosa z otrokom doživljate kot drugačno od uporabe tega v delovnih odnosih z ostalimi uporabniki_icami socialnega dela?
 - Kaj nam je kot pomagajočim pri vzpostavljanju delovnega odnosa in sklenitvi dogovora o sodelovanju z otrokom lahko v podporo, pomoč?
 - Kaj menite, da otrok pridobi v procesu soustvarjanja?
 - Kaj proces soustvarjanja želenih izidov zahteva od odraslega, kot spoštljivega in odgovornega zaveznika otroka?
 - Kako sva z deklico udeleževali koncept soustvarjanja?
 - Kako bi opisali uporabo koncepta delovnega odnosa in njegovih elementov v primeru najinega delovnega odnosa? Kateri elementi koncepta so bili še posebej v ospredju?
 - Kako gledate na »drevo«, podporno gradivo, ki sva ga z deklico uporabili pri vzpostavljanju delovnega odnosa in sklenitvi dogovora o sodelovanju?

- Spoštovanje otroštva

- Kaj za vas, kot strokovno delavko, pomeni spoštovati otroštvo in kompleksnost tega življenjskega obdobja?
- Kdaj in v katerih ravnanjih odraslih prepoznate spoštljiv pogled na otroka?
- S čim menite, da sem kot prostovoljka deklici, izkazala spoštovanje do življenjskega obdobja otroštva in njegovih posebnosti?
- S katerimi ravnanji sem bila spoštljiva do kompleksnosti njenega otroškega sveta?
- V kolikšni meri in kako menite, da sem spoštovala
 - a) dekličin čas,
 - b) njen prispevek družini in družbi,
 - c) njene odnose z drugimi,
 - d) njene spretnosti in sposobnosti,
 - e) njeno individualnost in različnost?
- Kako se vam zdi, da projekt prostovoljstva lahko prispeva k spoštovanju otroka in obdobja otroštva?
- V čem vidite pomen projekta prostovoljstva z vidika otrokove izkušnje kompetentnosti in občutka lastne vrednosti v procesu soustvarjanja?

- Glas otroka in zagotavljanje prostora zanj

- Kako skozi srečanja s starši zagotavljate prostor za glas otroka? Kako ravnate v primeru, ko otrok ni navzoč na srečanju?
- Kako menite, da sem varovala prostor za otrokov glas skozi posamezna srečanja in skozi celoten izvirni delovni projekt podpore in pomoči?
- Kako in v čem ste prepoznali glas otroka v tem primeru delovnega odnosa z deklico?
- Kaj za vas, kot strokovno delavko, pomeni z otrokom stopiti onstran besed?
- Kako sem se deklici pridružila onstran besed?
- Kako gledate na participacijo otroka v procesu podpore in pomoči? Kdaj otrok resnično participira?
- Kdaj, v katerih primerih, participacijo otroka v procesu podpore in pomoči razumete kot varno izkušnjo zanj?

- Pridruževanje otroku

- Kaj za vas, kot strokovno delavko, pomeni pridružiti se otroku?
- Kdaj oziroma, če sploh, ste prejeli občutek, da sem se uspela pridružiti deklici?
- Kdaj oziroma, če sploh, ste občutili, da sem tam res zanje?
- V kolikšni meri in kako se mi je uspelo dotakniti njenega sveta?

- Konstruiranje pomenov s perspektive otroka

- V čem se vam zdi otrokov način konstruiranja pomenov drugačen od načina odraslega?
- Kaj menite, kaj je najbolj pomembno, ko z vidika odraslega z otrokom poskušamo ustvariti (nove) skupne pomene? Kdaj bomo pri tem lahko uspešni?
- Kaj menite, na kaj se je deklica, predvsem v najinem delovnem odnosu, opirala pri konstruiranju pomenov?
- Kako menite, da sem sama, v vlogi prostovoljke, uspela prepoznati dekličin način konstruiranja pomenov?

Sem vas še kaj pomembnega pozabila vprašati? Je še kaj, kar mi želite sporočiti, deliti z menoj?

9.6 Prikaz interaktivnih terapevtskih kart, uporabljenih v izvedbi delno standardiziranega intervjuja z otrokom



Slika 9.6.1: Uporabničina izbira terapevtske karte za odgovor na vprašanje, kako je doživljala odnos



Slika 9.6.2: Uporabničina izbira terapevtske karte za pojasnitev svojih občutkov v delovnem odnosu



Slika 9.6.3: Uporabničino razumevanje najinih vlog kot udeleženi v delovnem odnosu z izbiro terapevtske karte



Slika 9.6.4: Uporabničina izbira terapevtske karte za odgovor na vprašanje, kaj sva v delovnem odnosu skupaj počeli



Slika 9.6.5: Uporabničina izbira terapevtske karte za pojasnitev občutka varnosti

9.7 Odprto kodiranje dnevniških zapisov delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom

Tabela 9.7.1: Odprto kodiranje dnevniških zapisov delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom

Št. izjave	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
D1.1	spoznale uporabnike in, ob interaktivnih igrah, z njimi navezale prve stike	vzpostavljanje prvega stika	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.2	prostovoljkam pa nam je bilo dano spoznati, kako otroci, ki bodo postali naši uporabniki, delujejo v večji skupini, kako se odzivajo	spoznavanje otrokovega delovanja v skupini	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
D1.3	sem spoznala, da je pri tovrstnem delu še posebej pomembna neverbalna komunikacija in prepoznavanje le-te	prepoznavanje neverbalne komunikacije	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
D1.4	predstavila nam je individualno zgodbo posameznikov, njihovo družinsko dinamiko in otrokove težave	spoznavanje življenjskega sveta	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.5	medsebojna naklonjenost zagotovo pripomore k boljšemu odnosu med prostovoljko in uporabnikom	medsebojna naklonjenost	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.6	z deklico in njeno mamo smo bile dogovorjene za srečanje v njihovem stanovanju	dogovor o prvem srečanju v stanovanju družine	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.7	spoznala sem /.../ njihovega kužka /.../ , opazila sem, da imata z deklico posebno vez	posebna vez med deklico in hišnim ljubljencem	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D1.8	mi je mama skušala opisati njihovo družinsko dinamiko in Zojin značaj ter njene aktivnosti, interese	spoznavanje uporabnišine socialne ekologije skozi pripoved	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D1.9	je Zoji želela omogočiti prostovoljko, kot osebo, ki ji bo lahko namenila več pozornosti in časa kot sama trenutno zmora	pomen otroku podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.10	ob igri enke smo se tako	dogovor o poteku	dogovor o	uporaba

	dogovorile, kdaj bi se lahko z Zojo družili	srečanj	sodelovanju	koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.11	ob ponedeljkih in četrtek prihajam po deklico v vrtec, nato pa se druživa bodisi v knjižnici, na igrišču ali v njihovem stanovanju, kadar bo to mogoče	dogovor o poteku srečanj	dogovor o sodelovanju	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.12	deklica je v igri večkrat zmagala, zato sem jo vzpodbudno pohvalila in jo nagovorila, da naslednjič na najino srečanje s seboj prinesem še kakšno drugo družabno igro	uporaba pohvale	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.13	v tokratnem, prvem, stiku z deklico sem se osredotočila predvsem na dekličine močne točke, na njene vire moči	osredotočenost na uporabničine vire moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.14	opazila sem, da sta na hladilniku viseli priznanji za udeležbo na plesnih in angleških uricah, zato sem jo s pohvalo spodbudila, da mi kaj več pove o tem	uporaba pohvale	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.15	med prehodom sva z mamo vzpostavili /.../ osebni stik, saj mi je zaupala o sinovih težavah in svoji stiski s troizmenskim delom	vzpostavljanje osebnega stika z uporabničino mamo	vzbujanje večkratnih perspektiv z upoštevanjem systemskega načela kontakta	prostor za otrokov glas
D1.16	Zoja je izkazala zanimanje za knjige z ugankami, zato sem se odzvala njeni želji in skupaj sva poiskali polico s to vrsto knjig	raziskovanje uporabničinega zanimanja	spoštovanje otroka v njegovi različenosti	spoštovanje otroštva
D1.17	ob tej aktivnosti sem prvič zaznala, da je deklica z menoj vzpostavila daljši očesni kontakt	vzpostavljen daljši očesni stik	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku

D1.18	tu sem opazila njen vir moči in jo na tega opomnila	deliti prepoznane vire moči z uporabnico	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.19	Zoji sem skušala ubesediti svoj odhod, vendar se je nanj nepričakovano odzvala z jokom. Sklepam, da je začutila, da sva vzpostavili nek vzajemen odnos in mi lahko zaupa, obenem sem ji posvetila svojo celotno pozornost in je tako moj odhod razumela kot zavrnitev nje kot osebe.	uporabničino izražanje občutka varnosti	otrokovo razkrivanje občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.20	spodbudila sem jo, da preštejeva, koliko noči naju še loči od naslednjega srečanja	zagotovilo o naslednjem srečanju	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.21	spoznala pa sem, da bo v najinem odnosu pomembno, da čim prej vzpostaviva neko rutino poslavljanja	prepoznana potreba po rutini	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.22	saj je izrazila, da je zdaj že pripravljena in ob sebi ne potrebuje več mame	upoštevanje uporabničine pripravljenosti na srečanje brez navzočnosti njene mame	upoštevanje otrokovega glasu	glas otroka
D1.23	takoj izrazila željo, da greva k polici z ugankami, tako kot pri prejšnjem srečanju	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D1.24	Deklici sem predstavila dogovor o sodelovanju in sicer tako, da sem ji na papirju pokazala narisano deblo in prazno krošnjo drevesa ter jo nagovorila, da bova z najinimi srečanji to krošnjo obogatili in tako bo do poletja najino drevo prijateljstva že zelo veliko. Spodbudila sem jo, da pričneva krošnjo ustvarjati s prstnimi odtisi, poleg pa sem zapisala tudi datum najinega srečanja.	sklenitev dogovora o sodelovanju z uporabo podpornega izraznega gradiva	dogovor o sodelovanju	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom

D1.25	bova tako vsakokrat, ob začetku srečanja, izvedli ta ritual	ritual ob začetku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.26	sem jo spodbudila, da mi pove, kakšne so njene želje, kaj bi rada, da skupaj počneva ter kakšna so njena pričakovanja	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D1.27	sem se trudila, da sem uporabljala njen lastni jezik	uporaba osebnega jezika uporabnice	pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta	pridruževanje otroku
D1.28	Povedala mi je, da si želi, da se skupaj igrava, greva na igrišče, preživljava čas v knjižnici, ustvarjava, greva v kino in v lutkovno gledališče	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D1.29	pripovedovala mi je o svojih babicah in dedkih ter o sestrični	spoznavanje uporabničine socialne ekologije skozi pripoved	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D1.30	skupaj soustvarjava in načrtujeva popoldneve, ki jih bova preživeli skupaj	skupno ustvarjanje in načrtovanje srečanj	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.31	sem jo povprašala po njenem kužku in razvili sva prijeten klepet	raziskovanje in prepoznavanje uporabničinih virov moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.32	Nato sem jo skušala mirno opozoriti, da se morava odpraviti nazaj v vrtec, saj ima pevske vaje in tokrat je najino slovo sprejela brez težav.	priprava uporabnice na konec srečanja	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.33	saj se je zanimala, kdaj jo prihodnjič pridem iskat v vrtec, kaj bova počeli v primeru slabega in kaj v primeru sončnega vremena, kdaj bova šli v kino in kaj si bova ogledali	uporabničino zanimanje za preživljanje skupnega časa	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D1.34	Opazila sem, da je bilo Zoji ob srečanju z vrstniki v vrtcu nekoliko neprijetno, saj je bil njen	zagotavljanje dodatne varnosti ob uporabničini stiski	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo

	pogled usmerjen v tla, tudi njena mimika je izražala stisko, zato sem ji zagotovila, da bom ob njej vse dokler ponjo ne pride vzgojiteljica, ki poučuje petje.			z otrokom
D1.35	so njeni prijatelji takoj opazili, da sem jaz nova oseba, ki je prišla po Zojo, ugibali so, ali sem morda njena teta. Opazila sem, da je bila Zoja v tistem trenutku ponosna, kar je bilo razvidno iz njenega nasmeha na obrazu, obenem pa predvidevam, da me je že prepoznala kot pomembnega drugega.	uporabnično pozitivno vrednotenje prostovoljnine vloge	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.36	velik poudarek namenim predvsem podrobnostim, na katere me deklica opozori, saj mi je na tak način ponujena možnost za prepoznavanje njenih interesov, močnih področij in zanimanj	nameniti poudarek podrobnostim kot način raziskovanja interesov	izhajati iz države radovednosti	prostor za otrokov glas
D1.37	me je deklica takoj povprašala, ali imam tudi danes sabo »drevo«, simbolno upodobitev najinega odnosa, ki sva ga sklenili v dogovoru o sodelovanju	ritual ob začetku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.38	Zdi se mi pomembno, da prislunem dekličinim pripovedim o njihovem družinskem življenju, njihovih navadah in rutinah, saj imam tako globlji pogled v njihovo družinsko dinamiko in lažje delujem v procesu sodelovanja.	spoznavanje uporabničine socialne ekologije skozi pripoved	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D1.39	Zoja je pripravila kolaž papir, nato pa sva si ogledali izdelke v knjigi in se odločili, katere si želiva danes ustvariti.	sprejemanje skupne odločitve	delež vseh udeležencev v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D1.40	Njen napredek vidim v samostojnosti ter samoiniciativi, saj izrazi svoje želje in potrebe.	uporabničin napredek v izražanju svojih želja in potreb	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka

D1.41	želela si je le še izvedeti, kdaj se zopet vidiva, /.../, občutek varnosti zelo pomemben, pri tem pa ji je v pomoč to, da se lahko zanese na ponovno srečanje	zagotovilo o naslednjem srečanju	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.42	V knjižnici nama je na žalost zmanjkalo časa za uganke, toda Zoja je predlagala odlično rešitev, in sicer, da si uganke izmisli kar na poti proti stanovanju.	uporabničin predlog o rešitvi	otrokov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D1.43	je pomembno, da sem v najinem odnosu prilagodljiva in sledim njenim potrebam	odzivati se in slediti potrebam uporabnice	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
D1.44	sem pozorna na delo iz perspektive moči in stremim k temu tako, da ji to povem s pohvalo ter spodbudo	uporaba pohvale	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D1.45	Skušala sem ji postaviti čim več vprašanj in izkazati zanimanje za njen dopoldan.	izkazovanje zanimanja za uporabnico z zastavljanjem vprašanj	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
D1.46	je deklici rutina v predšolskem obdobju še zelo pomembna in ji predstavlja nek nadzor nad dogajanjem	prepoznana potreba po rutini	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.47	Deklica je pričela intenzivneje vstopati v dialog z mano, saj me večkrat povpraša po mojem mnenju oz. o tekoči temi pogovora.	intenzivnejši vstop uporabnice v dialog	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
D1.48	Zanimiva se mi je zdela njena perspektiva do novega leta in pomena do le tega, saj se je spraševala, kaj bo takrat sploh drugače.	uporabničina perspektiva doživljanja novega leta	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D1.49	močan interes do omenjene družabne igre kaže prav zaradi občutka uspeha, ki ga ob igranju doživlja	družabna igra krepi uporabničin občutek uspeha	uporaba družabnih iger	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

D1.50	Opažam, da nama igranje družabnih iger vselej odpre nek nov »prostor« za sodelovanje.	igranje družabnih iger kot način vstopa v sodelovalni prostor	uporaba družabnih iger	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D1.51	Odzvala se je, češ da so pevske vaje »bedne«, ko pa sem jo povprašala po vzroku njenih občutkov, je povedala, da so »bedne«, ker prekinajo najino druženje, za katero si želi, da bi bilo daljše.	uporabničina interpretacija pevske vaje kot obveznosti, ki skrajša čas srečanja	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D1.52	Zdi se, kot da bi njeno razpoloženje ob stiku z vrstniki upadlo, /.../ ob najinem slovesu stežka naveže očesni stik in se poslovi. V prihodnje bom skušala najin ritual poslavljanja izvesti že zunaj vrtca, v okolju, kjer se bo počutila varneje.	ritual ob zaključku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D1.53	deklici zelo veliko pomenijo drobne stvari, kot npr. to, da na najino srečanje prinesem kakšno družabno igro, flomastre itd.	uporabničino pripisovanje vrednosti izraznim ustvarjalnim sredstvom	pomenljivost uporabe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D2.1	ob pričetku srečanja v vrtcu spoznala tudi dekličino vzgojiteljico	prepoznavanje uporabničinih pomembnih odraslih	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D2.2	Sprva je sicer zgolj sedela na stolu in nemo zrla predse, zato sem jo povabila, da mi zaupa, ali je morda utrujena, se ji je kaj neprijetnega zgodilo, je nekoliko slabe volje ali kaj podobnega, vendar mi je zagotovila, da se je zgolj zagledala.	spodbuda uporabnici k raziskovanju občutkov	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D2.3	se ozrem tudi na njena čustva in sem ji v pomoč pri ozaveščanju le teh	otrokov pravica do resničnosti	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D2.4	Ob začetku se skupaj dogovoriva, kaj bi radi počeli	skupno ustvarjanje in načrtovanje srečanj	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.5	se zavedam, da je pomembno, da izkažem zanimanje za njeno socialno mrežo	zanimanje za uporabničino socialno mrežo	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva

D2.6	je deklica med igro izrazila zanimanje za moje sorojence, zapomnila si je namreč, da sem ime enega od bratov navedla kot geslo pri vislicah. Menim, da tovrstna zanimanja pomembno vplivajo na najin odnos, saj se tako bolje spoznava in osebno prispevava v proces.	uporabničina osebna zavzetost za prostovoljkin življenjski svet	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.7	sem predvsem pozorna na drobne trenutke, ob katerih lahko deklico spravim v smeh	izražanje igrivosti s prispevkom humorja	igriv način dela	prostor za otrokov glas
D2.8	se ji skušam čim bolj približati na njeni ravni	približati se uporabnici na njeni ravni	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
D2.9	deklica je samoiniciativno beležila najine rezultate na list papirja, za katerega me vedno skrbno opomni, naj ga prinesem tudi na naslednje srečanje	uporabničina skrb in zavzetost za uporabljen material	otrokov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D2.10	lahko dobim občutek, da sem v odnosu pomembna, obenem pa čutim pripadnost, saj v njem delujeva vzajemno	občutek lastne vrednosti udeleženih v delovnem odnosu	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.11	Pomembno se mi zdi, da le to izpostavim kot njen (op. mamin) vir moči, saj ni v nastali situaciji ni iskala ovir, temveč je vnesla svoj največji prispevek, v zavedanju, da naloga nas odraslih, da prisluhnemo Zoji in ji omogočimo, da je njen glas slišan	zavedanje uporabničine mame o pomenu uslišanega glasu otroka	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka
D2.12	Večkrat je z veseljem poudarila, da je prvič v tej kinodvorani.	uporabničina izkušnja navdušenja ob prvem obisku kinodvorane	pogled skozi otrokove oči	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D2.13	Deklica je z velikim navdušenjem sledila zgodbi, se vanjo poglobila in prepoznala humorne situacije, ki jih je nato podelila z menoj.	uporabničin poglobljen odziv na zgodbo	uporaba zgodbe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

D2.14	Kot izrazit vir moči sem v procesu sodelovanja z uporabnico in posredno z njeno družino zaznala skrbnost in odprtost njenih staršev, ki kljub ločitvi in ločenemu družinskemu življenju zelo dobro sodelujejo.	spoštljiv način dogovarjanja med staršema	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.15	verjamem, da se zavedata, kako pomembno je, da se o Zoji in njenemu bratu dogovarjata spoštljivo in sta v tem načinu življenja fleksibilna ter odgovorna zaveznika deklici.	spoštljiv način dogovarjanja med staršema	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.16	sem prepoznala empatijo kot dekličin velik vir moči	raziskovanje in prepoznavanje uporabničin virov moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D2.17	sem v deklici prepoznala veliko sočutja	raziskovanje in prepoznavanje uporabničin virov moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D2.18	sva spregovorili tudi o njenem odnosu z očkom	spoznavanje uporabničinega mikrosistema s pogovorom	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D2.19	v najino drevo prijateljstva ustvarili prstne odtise, pri slednji aktivnosti ji vselej omogočim čim več samostojnosti in možnosti izbire	omogočanje samostojnosti in možnosti izbire	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
D2.20	Četudi sem imela s seboj le osnovna pisala in svinčnik, je iznajdljivo ustvarila čudovite in domiselne risbice, eno izmed teh mi je tudi prijazno poklonila in nanjo zapisala najini imeni.	uporabničina zmožnost iznajdljivega ustvarjanja	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
D2.21	Nagovorila sem jo, da je njen zapis več kot super, saj se šele uči in ji bo zagotovo uspelo bolje v naslednjem poskusu, a sem sprevidela, da ob tem	povabilo otroku k soustvarjanju rešitve	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

	doživlja veliko frustracijo, zato sem se ponudila, da soustvariva rešitev in ona zapiše le voščilo z besedo.			
D2.22	pri njej (op. pri mami) vselej najde sočutje, tudi ob porazih in neuspehih ter, da je ona oseba, ki jo bo sprejela ne glede na pomanjkljivosti	prepoznavanje uporabniških pomembnih odraslih	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D2.23	sva uvodoma odigrali nekaj iger Enke, kar je postal že nekakšen najin uvodni ritual	ritual ob začetku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D2.24	Vse bolj opažam, da deklici ogromno pomeni že to, da lahko prostovoljno, po svojih željah npr. riše, barva, reže, oblikuje kaj s papirja, jaz pa sem le prisotna ob njej, se z njo pogovarjam itd.	pomen izražanja na otroku lasten način z uporabo izraznih sredstev	pomenljivost uporabe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D2.25	Razložila sem ji, da moram na stranišče in uporabnica mi je prvič izrazila svoje neprijetne občutke, saj me je prosila, da se čim hitreje vrnem, saj ji ni prijetno, da je sama.	uporabniščino izražanje občutka varnosti	otrokovo razkrivanje občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D2.26	Pomembno se mi zdi, da sem z deklico igriva, nasmejana in šaljiva	pomen igrivosti v stiku z uporabnico	igriv način dela	prostor za otrokov glas
D2.27	saj ji tako posredno pokažem, da uživam v njeni družbi ter njeni pristni otroškosti, ki me vsakokrat znova navdihuje	izkazovanje radovednosti do otrokovega sveta	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
D2.28	V današnjem druženju se je zares odražalo soustvarjanje, saj je deklica pomembno prispevala k poteku tega, skupaj sva izoblikovali kompromise in korake, ki so naju pripeljali do zelenega izida.	prispevek uporabnice v procesu oblikovanja korakov do zelenega izida	otrovov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D2.29	Ob vsakem srečanju znova se tako zavem, da je v moji odgovornosti, da deklico pravočasno pripravim na najino slovo in ji ga predstavim kot varno izkušnjo, ki je del življenja.	odgovorna zavzetost	biti odgovoren in spoštljiv zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

D2.30	si bom v prihodnjih mesecih prizadevala k iskanju načinov, preko katerih bodo moja ravnanja deklici posredno pokazala, da bo enkrat napočil čas, ko bo najinih kontinuiranih srečanj konec.	odgovorna zavzetost	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.31	Tudi z njo sem podelila vire moči, ki sem jih opazila, in jo pohvalila, kako natančno in vztrajno se je lotila današnje dejavnosti.	deliti prepoznane vire moči z uporabnico	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D2.32	Vsakokrat znova med navduši njena otroška perspektiva, saj sama včasih pozabim, kako je biti otrok.	otroška perspektiva opomni, kaj pomeni biti otrok	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
D2.33	Med nama se je ustvaril prijeten medosebni prostor, v katerem se obe počutiva sproščeno.	sproščenost v medosebnem prostoru	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.34	Uporabnico sem nagovorila, ali je opazila, kako je krošnja postala že polna, torej kako je najin odnos že zrasel	drevesna krošnja kot simbolna upodobitev rasti odnosa	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D2.35	Z izdelano dekliško figuro, sladkorno hišico in koščkom plastelina se je zaigrala v zanimivo domišljjsko igro, v kateri je deklica skakala po blatu, ki ga je predstavljal plastelin, nato pa se je odšla preobleč v hišico.	uporabničina domišljjska igra	igra kot izrazno sredstvo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D2.36	njeno iznajdljivost lahko ocenim kot vir moči	raziskovanje in prepoznavanje uporabničnih virov moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D2.37	Našla me je med knjižnimi policami in opazila sem, da njen obraz izraža neko stisko, zato sem jo objela in ji s stiskom dlani zagotovila občutek varnosti.	zagotavljanje dodatne varnosti ob uporabničini stiski	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D2.38	Preostanek srečanja sva namenili igri Enke in pogovoru o prihajajočih srečanjih ter načrtih zanje.	skupno ustvarjanje in načrtovanje srečanj	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

D2.39	Tokratno srečanje me je predvsem opomnilo, da je kdaj pa kdaj na svet prijetneje gledati skozi otroške oči, ki v njem vidijo veliko manj ovir in preprek, kot jih vidimo mi, odrasli.	pogled na svet z manj ovir in preprek	pogled skozi otrokove oči	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D2.40	Obenem so zares prisotni v tem trenutku, tukaj in zdaj, in se ne obremenjujejo s prihodnostjo ali preteklostjo, pač pa živijo v polnosti sedanjosti, k čemur si bom v okviru najinih srečanj prizadevala tudi sama.	trenutki tukaj in zdaj	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
D2.41	V svojem ravnanju sem skušala biti čim bolj sproščena in uporabnici zagotoviti varen prostor, v katerem bo nastopila samostojno, ko bo na to pripravljena.	uporabnici zagotoviti varen prostor za njeno samostojnost	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D2.42	Opazam, da za deklico postajam vse bolj »pomembna druga«, ali v jeziku socialnega dela, njena spoštljiva in odgovorna zaveznica, saj mi je zaupala, da me bo povabila na svoj rojstni dan, ki ga bo praznovala po novem letu.	prostovoljka kot pomembna druga	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.43	Čutim, da uporabnica z vsakim srečanjem spoznava, da je moja enakovredna sogovornica, ki lahko predlaga svoje ideje in bodo te do neke mere tudi uresničene, česar morda v ostalih medosebnih odnosih ni deležna v tolikšni meri.	uporabnica kot enakovredna in aktivna sogovornica v dialogu	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D2.44	sem lahko v najini aktivnosti ter najinem stiku z dlanmi lahko zaznala nek simbol soustvarjanja, saj skozi odnos »plujeva« z roko v roki in sodelujeva na vseh vidikih slednjega.	povezanost udeleženi v procesu soustvarjanja na simbolni ravni	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D2.45	Osebnost sem se odzvala na njeno veselje ob uspehu in jo podprla s pohvalo ter komplimenti kot npr. »Bravo, odlično ti gre!« ter tako, da sem ji dala	oseben odziv na uporabničin uspeh	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih

	»petko«.			elementov pri delu z otrokom
D2.46	Pomembno se mi zdi, da sem uporabnici ponudila možnost o dogovoru glede časa, ki ga bova preživeli na drsališču.	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D3.1	Spremembe opažam tudi v najinem pogovoru, za katerega lahko rečem, da je dialog, saj deklica zares postaja moj aktivni sogovornik.	uporabnica kot enakovredna in aktivna sogovornica v dialogu	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D3.2	Povprašala sem jo, kaj si misli o šoli in izrazila se je »tko tko«, zato sem jo spodbudila, da mi pripoveduje še naprej.	spodbuda uporabnici k raziskovanju občutkov	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D3.3	Pomemben premik v najinem odnosu soustvarjanja sem začutila ob uporabničinem predlogu, da se kdaj srečava tudi pri njih, v stanovanju, kjer bi se lahko igrali z njenimi igračami, katere mi je želela pokazati že danes.	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D3.4	Izrazila se je, da ima že dovolj knjig, torej, da ji knjižnica kot najin prostor druženja ne ustreza več v enaki meri kot ob začetku sodelovanja.	uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D3.5	Mislim, da mi je uspelo razumeti njen pogled, vendar ga težko zapišem z njenimi besedami, saj sem izhajala predvsem iz vidika njenih otroških oči in se skušala vživeti v njeno vlogo.	vživeti se v otroka in gledati skozi njegove oči	pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta	pridruževanje otroku
D3.6	pogovor, v katerega sem skušala vključiti kar največ socialnodelovnih elementov. Ugotavljam, da mi uporaba teh, ter na drugi strani jezik socialnega dela, zares pomagata pri raziskovanju uporabničinega življenjskega sveta.	uporaba elementov koncepta delovnega odnosa in jezika socialnega dela pri raziskovanju uporabničinega življenjskega sveta	upoštevati koncept delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D3.7	Prav zato sem v pogovoru pričela z raziskovanjem izjeme in jo nagovorila, kaj je drugače, kadar se ne kregata in kaj takrat počneta skupaj.	raziskovanje situacij izjeme	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri

				delu z otrokom
D3.8	Med risanjem sva se pogovarjali tudi o najinih želenih ciljih sodelovanja ter aktivnostih, ki jih želiva izvesti skupaj.	pogovor o ciljih sodelovanja in želenih aktivnostih	delež vseh udeleženih v želenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D3.9	Uporabnici sem tako razložila, da bom pomagala ljudem in se družila z njimi, na kar se je odzvala "Aha, a tko kot meni?", čemur sem pritrdila in bila navdušena nad njenim razumevanjem moje vloge v najinem procesu sodelovanja.	uporabničino pripisovanje pomena vlogi socialne delavke preko izkušnje sodelovanja s prostovoljko	konstrukcija pomena skozi izkustvo	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D3.10	sem občutila veliko in, za najin delovni odnos ter osebni stik, zelo pomenljivo spremembo. Četudi je to, da me je deklica zmogla pogledati v oči in mi pomahati v slovo, v očeh drugih morda majhen in samoumeven korak, sem bila sama zelo ponosna, da nama je obema skupaj to uspelo.	prepoznani želeni premiki v delovnem odnosu	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D3.11	Deklico bom tako naslednjič spomnila na najino "malo zmago" in jo spodbudila, da jo, v upanju na vzdrževanje vzpostavljenega rituala poslavljanja, tudi proslaviva.	povzemanje opravljenega dela s proslavljanjem	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D3.12	Iz njenih besed sem tako posredno lahko razbrala tudi več o njunem odnosu, za katerega uporabnica meni, da v njem nima možnosti za uveljavitev svojega mnenja in želja, kar je izrazila "Vedno samo oči izbira, js pa nikol, on kr določi, da pride tut Ana, on zmer izbira, kdo pride."	umanjkanje možnosti za uveljavitev uporabničinega mnenja v vsakdanjih odnosih	omogočiti možnost izbire kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu	glas otroka
D3.13	Po njeni pripovedi menim, da si želi, da bi ji očka puščal večjo možnost izbire in bi bil njen glas zares slišan.	umanjkanje možnosti za uveljavitev uporabničinega mnenja v vsakdanjih odnosih	omogočiti možnost izbire kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu	glas otroka

D3.14	nekaj časa nameniva še risanju, kar mi kot prostovoljki ponuja veliko možnosti za pogovor in raziskovanje dekličinega mišljenja ter njenega notranjega sveta	risanje kot način raziskovanja uporabničinega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D3.15	Opažam, da svoja čustva, predvsem svojo naklonjenost do mene, kot njene zaupnice in odgovorne zaveznice, lažje izrazi posredno, preko risbe.	uporabničin izraz doživljanja osebe skozi risbo	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D3.16	v specialni pedagoginji prepoznavam pomemben vir moči za deklico, saj je hvaležna za podporo, ki jo prejme z njene strani.	prepoznavanje uporabničinih pomembnih odraslih	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D3.17	Odzvala sem se njenemu povabilu in ji predstavila idejo o obisku igrateke, nato pa sva si na mojem telefonu skupaj ogledali, kaj vse ponujajo, navdušena je bila nad igračami. Soustvarili sva skupno idejo in načrt, kdaj in kako se bova tja odpravili, ter najin prvi korak, da najino idejo predstaviva še Zojini mamici.	skupno ustvarjanje in načrtovanje srečanj	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D3.18	Opazovala sem dekličino simbolno igro in bila zelo presenečena nad tem, kako vživeto je odigrala vloge, pri čemer je nadvse dinamično spreminjala tudi ton glasu.	uporabničina simbolna igra z vživljanjem v vloge	igra kot izrazno sredstvo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D3.19	Ta izkušnja me je zagotovo opomnila, da moramo odrasli večkrat ozavestiti svoja neutemeljena pravila, kot je npr. to, da v knjižnici ni primerno sedeti na tleh in se igrati s kemiki in otrokom omogočiti naravno dogajanje, h kateremu težijo njihove notranje potrebe.	ozavestiti neutemeljena pravila	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
D3.20	lahko njena risba predstavlja izhodišče za pogovor	risba kot izhodišče za pogovor	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas

D3.21	je risba kot njena tehnika izražanja lahko tudi najin medij, preko katerega sodelujeva	risba kot medij omogoča sodelovalni prostor	pomenljivost uporabe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D3.22	Njeno empatično prizadevanje za skupno dobro je zagotovo ključnega pomena za najin delovni odnos.	uporabničino prizadevanje za skupno dobro v delovnem odnosu	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D3.23	Tokrat sva se ob risanju dotaknili za deklico nekoliko obremenjujoče ter intimne teme, to je njena družina.	risanje kot način raziskovanja uporabničnega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D3.24	V nadaljnjih pogovorih bo moja vloga zagotovo ta, da deklico spodbujam pri soustvarjanju nove, pozitivne predstave o odnosu z njenimi družinskimi člani.	uporabničina predstava o svetu in odnosih	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D3.25	Prizadevala si bom, da z uporabnico raziskujeva načine, s katerimi bi lahko bili ti odnosi zanjo bolj podporni, sprejemajoči in bi se v njih počutila kot enakovredna druga.	so-raziskovanje sprememb po meri otroka	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D4.1	Obenem sem opazila, da je uporabnici veliko pomenilo že to, da sem bila ob njej, jo opazovala in ji namenila vso svojo pozornost	pomen otroku namenjene navzoče pozornosti	sonavzočnost	pridruževanje otroku
D4.2	Tako sva odigrali dialog z lutkami, v katerem sta Zojini lutki dali pobudo, da se gremo skrivalnice.	dialog v skupni igri z lutko	uporaba lutke	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D4.3	sem Zoji po njeni želji prebrala še eno slikanico o vilah. /.../ jo je še posebej zanimal recept za posebno moč, vendar je ugotovila, da nima na voljo vsega materiala.	vživljanje otroka v temo in like zgodbe s prevpraševanjem svoje življenjske situacije	uporaba zgodbe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D4.4	Tudi v knjižnici je imela pogled uprt v tla in ni želela sesti na stol, temveč je klečala na tleh. Pridružila sem se ji tako, da sem tudi sama sedla na tla, poleg nje, ji bila v oporo s svojo bližino	pridruževanje uporabnici z zrcaljenjem in telesno usmerjenostjo	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
D4.5	Spodbudila sem jo, ali bi mi bila pripravljena svoja čustva izraziti skozi risbo, s čimer se je strinjala.	risanje kot način raziskovanja uporabničnega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

D4.6	Med ustvarjalno aktivnostjo je nato izrazila svoj strah do plavanja, ki se ga udeležuje ob petkih.	risanje kot način raziskovanja uporabničinega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D4.7	V knjižnici sva najprej izvedli najin uvodni ritual in na drevo odtisnili prstne odtise, nato pa sva skupaj ugotavljali, da je morda čas, da poiščeva še kakšno drugo barvo za te in tako popestriva drevesno krošnjo.	dogovor o sodelovanju kot dokument v nastajanju	dogovor o sodelovanju	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D4.8	sama mi je zaupala, da čisto vsak dan riše, kar lahko štejem za njen velik vir moči in oporo pri izražanju čustev.	uporabničina zmožnost izražanja z vizualnimi podobami kot vir moči	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D4.9	vidim še veliko priložnosti za najino skupno rast, v smislu, da se uporabnica prične zavedati, da je nekaj, kar je ustvarila po svojih najboljših močeh, popolnoma dovolj in vselej sprejemljivo.	priznavanje uporabnice s krepitvijo občutka lastne vrednosti	spoštovanje otroka v njegovi različnosti	spoštovanje otroštva
D4.10	je izrazila stisko o odnosu s svojim bratom, saj meni, da se ves čas kregata.	uporabničina formulacija problema o odnosni dinamiki	otrokov instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D4.11	Spodbudila sem jo, ali bi mu lahko morda z risbico sporočila, da ga ima rada.	spodbuda uporabnici k raziskovanju svojega prispevka v želenem izidu	delež vseh udeleženi v želenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D4.12	Uporabnica v najin pogovor vselej vnese veliko zabave in humorja	izražanje igrivosti s prispevkom humorja	igriv način dela	prostor za otrokov glas
D4.13	Med risanjem kdaj pa kdaj ozaveš svojo aktivnost tako, da reče: "Delam umetnost."	uporabničina konstrukcija pomena lastne aktivnosti risanja	konstrukcija pomena skozi izkustvo	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
D4.14	si bom prizadevala, da bom Zoji ponudila tudi drug material in različne tehnike izražanja.	zagotoviti material in različne tehnike izražanja	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas

D4.15	vidim velik napredek v najinem odnosu, saj mi zdaj, ob moji spodbudi, zmore pomahati v slovo.	prepoznani želeni premiki v delovnem odnosu	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.1	ustvarim odprt prostor za njeno igrivost, njen otroški svet ter tega prepoznam in spodbudno nagovorim, ubesedim	ustvariti odprt prostor za uporabničin igriv svet	igriv način dela	prostor za otrokov glas
D5.2	Nato sem opazila izrazit upad v njeni volji, postala je redkobesedna, saj se ji je zdelo srečanje preveč oddaljeno, obenem pa mi je zaupala, da bi ji bilo ljubše, če bi se lahko še enkrat odpravili v Kolosej.	prepoznavanje uporabničinega izraza glasu	upoštevanje otrokovega glasu	glas otroka
D5.3	Skušala sem ustvariti odprt dialog in tako uporabnico spodbudila, da mi zaupa svoje predloge ter želje o najinih srečanjih.	ustvariti odprt dialog o srečanjih v delovnem odnosu	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
D5.4	Ob zapisu tega pogovora med nama z uporabnico sem uvidela, da je temeljni vidik socialnega dela zagotovo prav soustvarjanje, saj bi v nasprotnem primeru lahko obveljal moj predlog, da obiščeva Kinodvor, ki uporabnici sploh ne bi ustrežal.	soustvarjanje kot varovalo pred enosmernim načinom dela	ravnanje iz etike udeležnosti	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.5	vsako svojo zamisel ali idejo spoštljivo preverim in raziščem v pogovoru s sogovornikom	spoštljivo raziskovanje idej s preverjanjem v pogovoru	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas
D5.6	v njem zagotovim prostor za njegovo besedo, četudi je za to potrebno več spodbude	s spodbudo zagotoviti prostor za otrokovo besedo	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
D5.7	sem prepoznala svojo vlogo pri nadaljnji okrepitvi dekličine samozavesti in moči	krepitev uporabničine moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.8	Z uporabnico sem z navdušenjem podelila pogovor z mentorico v učni bazi, ki je predlagala, da iz vseh nastalih risbic	krepitev uporabničine moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu

	tekom srečanj, ustvariva manjšo razstavo v Svetovalnem centru za otroke, starše in mladostnike Ljubljana, kar se mi je zdela odlična ideja za okrepitev dekličine samozavesti, predvsem pa njenega močnega področja, tj. likovnega izražanja.			pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.9	Zoji sem nato ponudila lego kocke, z namenom, da skupaj zgradiva hiško, kar sem v raziskovanju njenega življenjskega sveta, s pomočjo ekozemljevida, naslovila kot prispodobo za konkretni cilj.	ekozemljevid kot sredstvo za vpogled v otrokov notranji svet in odnose	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.10	Zaupala sem ji, da je najina prva naloga, da zgradiva hiško, v kateri se bodo figurice lahko počutile varne, sprejete, zadovoljne.	projekcija ustvarjanja varnega okolja za figure v igri na dekličin življenjski svet	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.11	Z Zojo sem nato pozorno in občutljivo raziskovala, kaj bi si želela, kakšno vzdušje naj vlada v tej hiški, da bi se počutila prijetno, varno.	projekcija ustvarjanja varnega okolja za figure v igri na dekličin življenjski svet	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.12	je še posebej izpostavila njun odnos z bratom, zato sem tudi izboljšanje, spremembo slednjega navedla kot pglavitni cilj ekozemljevida.	prepoznan cilj v procesu izdelave ekozemljevida s figurami	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.13	sem ji predstavila figurice njenih družinskih članov in pomembnih drugih, ki sem jih že predhodno natisnila, plastificirala in nalepila na leseno palčko.	predstava figur uporabnici	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.14	Nagovorila sem jo, naj razmisli, koga bi najprej povabila v hiško ter kdo bi ji lahko po njenem mnenju pomagal pri reševanju odnosa z bratom.	razmislek o prvem možnem koraku k rešitvi z uporabo figur	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.15	Uporabnica je zelo samostojno prepoznala svoje vire opore in jih tudi zmogla ubesediti	otrokova kompetentnost, da pove, česa si želi in kaj potrebuje	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D5.16	sama pa sem ji predstavila kot pomemben vir podpore predstavila predvsem strokovne	deliti prepoznane vire moči z uporabnico	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in

	delavce v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v katere je deklica vključena – vzgojiteljica, pomočnik vzgojitelja, socialna delavka, specialna pedagoginja, katere je prav tako z navdušenjem sprejela v svojo hiško.			njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.17	se je Zoja domislila, da bi mi s figuricami lahko uprizorila predstavo, kar sem naslovila z velikim odobravanjem, saj sem tako prejela večji vpogled v njeno dožemanje odnosov s svojimi bližnjimi, katerih izboljšanje sva v začetku zapisali kot zelen izid.	priložnost za raziskovanje želenega izida v igri s figurami	uporaba figur	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.18	me je uporabnica povabila, da se ji pridružim pri igri vlog s figurami, zato sem skušala uprizoriti situacije izjeme, npr. ko sta se z bratom zmogla skupaj igrati brez prepira, sta lahko sodelovala in se ob najrazličnejših nalogah družila v Svetovalnem centru.	raziskovanje situacij izjeme	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D5.19	Ob evalvaciji izdelave tega orodja ugotavljam, da sem z deklico preohlapno, premalo konkretno soustvarila prve možne korake	pomanjkljiva konkretizacija prvih možnih korakov z otrokom zaradi preohlapnega soustvarjanja teh	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D5.20	Tako sem vzela list papirja in nanj ob pogovoru zapisala, kaj vse potrebujeva za izvedbo najinega cilja, ter, kaj bo katera od naju prispevala k izvedbi.	zapis o načrtu izvedbe zastavljenega cilja	delež vseh udeleženih v želenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D5.21	nama je uspelo poiskati skupen jezik in sva lahko obe aktivno prispevali k načrtovanju projekta	aktiven prispevek vseh udeleženih k načrtovanju projekta	delež vseh udeleženih v želenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D5.22	sem ovrgla svoj osebni vzgib ter prepričanje, da naj bi bil projekt zastavljen kot nek presežek najinega dosedanjega sodelovanja	ustaviti vednost za vstop v svet otroka	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas

D5.23	Tudi tokrat sem se kot izrazne tehnike poslužila risbe oziroma zapisane besede	kontekstualna izbira risbe kot tehnike izražanja uporabnice	individualna presoja o izbiri izraznega sredstva za otroka	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D5.24	Sledilo je raziskovanje pomena zapisane besede in skupaj nama je uspelo ubesediti njena čustva, žalovala je namreč za umrlim hrčkom, ki jo je zapustil prejšnje poletje.	soustvarjanje pomena	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
D5.25	Kljub temu sem na poti do stanovanjskega naselja ponovno prepoznala njeno stisko, zato sva se ustavili, ponudila sem ji objem	pridruževanje uporabnici z zrcaljenjem in telesno usmerjenostjo	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
D5.26	nato pa sva se pogovorili, kaj bi lahko storili, da bo premagala žalovanje za hrčkom in ji bo ob tem lažje.	raziskovanje prvega možnega koraka za ravnanje s stisko	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D6.1	V času pandemije so nama ukrepi za preprečevanje koronavirusa z deklico preprečili običajna srečanja. Želela sem ohraniti najin vzpostavljen stik, zato sem ji napisala krajše pismo in mu priložila dve pobarvanki z dekličinimi priljubljenimi motivi.	pridruževanje otroku z uporabo izraznih sredstev	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
D6.2	Zaupala mi je, da me pogreša in da mi je narisala risbico, /.../, nato pa me je prosila, da ji tudi sama sporočim svoj domači naslov, saj si želi, da bi tudi jaz lahko prejela njene risbe	otrok kot nekdo, ki lahko prispeva k odnosu	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
D6.3	Slednje aktivnosti prepoznavam kot še posebej pomembne za Zojin razvoj, saj spodbujajo njeno ustvarjalnost	uporaba aktivnosti, ki odpirajo prostor otrokovi ustvarjalnosti	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas
D6.4	Na kuverto je zalepila figuri dveh deklet, kar se mi je zdelo še posebej imenitno, saj je morda s tem želela prikazati naju, najin odnos.	mogoč simbolni prikaz uporabničinega doživljanja odnosa	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku

D6.5	Odločila sem se, da ji tudi sama odgovorim s pismom, v katerem sem se ji zahvalila in ji zaupala, da mi je s svojim dejanjem zares polepšala dan.	izražanje osebnega odziva	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D6.6	nama pisma omogočajo svojevrstno komunikacijo, v katero lahko prispevava vsaka svoj ustvarjalni delež	pisma kot način sporazumevanja z ustvarjalnim deležem udeleženih	delež vseh udeleženih v želenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D7.1	Uporabnica mi je nadalje zaupala, kako se počuti v oziru do odnosa z bratom.	uporabničina kompetentnost definiranja problema	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
D7.2	Spodbudila sem jo, kako bi morda lahko tudi ona kaj prispevala k boljšemu odnosu, kaj je že storila, kaj bi še lahko itd.	spodbuda uporabnici k prispevku v njen odnos	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
D7.3	Obenem sem ju povabila k oceni našega sodelovanja, predvsem k mojemu prispevku v deklino življenje.	povabilo uporabničine mame k oceni sodelovanja	vzbujanje večkratnih perspektiv z upoštevanjem systemskega načela kontakta	prostor za otrokov glas
D7.4	Deklico sem k oceni nagovorila z risbo, kot njej najbližje izrazno sredstvo.	uporabničina ocena sodelovanja z njej najbližjim izraznim sredstvom	individualna presoja o izbiri izraznega sredstva za otroka	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D8.1	sva naslikali Ljubljano, ob njej drevje, v njej skale in uporabničinega psička, ki počiva ob njej. Zoja je naslikala tudi naju dve, držeči se za roke. Dodali sva tudi pikapolonico, čebelo, metulja, oblake ter sonce.	pridruževanje otroku skozi skupne dejavnosti	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
D8.2	sva se ob vsakem koraku dogovorili, kaj bo katera ustvarila, kakšen material bo uporabila, skupaj sva se spraševali, kako bi najino delo lahko še obogatili ...	dogovor o korakih v procesu ustvarjanja skupnega izdelka	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
D8.3	Ugotovila sem, kako zelo pomembni in navdihujoči so lahko trenutki »tukaj in zdaj«	trenutki tukaj in zdaj	spoštovanja otrokovega časa	spoštovanje otroštva
D8.4	je vselej smiselno slediti uporabnikovim porajajočim se željam, potrebam in interesom.	odzivati se in slediti potrebam uporabnice	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku

D8.5	Pripovedovala mi je o tem, kaj je narisala in zakaj se je tako odločila.	uporabničin notranji vzgib za risbo in njen motiv	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
D8.6	sem opazila zares velik napredek, ob začetku najinega sodelovanja je uporabnica zmogla denimo le prikimati mojim predlogom, danes, ob zaključku srečanj, pa zmore samostojno izraziti svoj interes, poiskati kompromise in načrtovati skupno doživetje.	čas kot pomemben dejavnik v razvijanju procesa soustvarjanja	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
D8.7	Razložila sem ji, da srečanj v takšni obliki, kot sva jih imeli doslej ne bova imeli več, saj so pred nama poletne počitnice, nato pa novo šolsko leto.	pravočasna priprava uporabnice na zaključek delovnega odnosa	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
D8.8	Drevesna krošnja je bila danes, ob najinem zadnjem srečanju, polna in s prisposodbo lahko rečem, da se je z njo razvijal tudi najin osebni odnos.	drevesna krošnja kot simbolna upodobitev rasti odnosa	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

9.8 Odprto kodiranje dnevniških zapisov mentorskih srečanj

Tabela 9.8.1: Odprto kodiranje dnevniških zapisov mentorskih srečanj

Št. izjave	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
M1.1	je pomembno, da se za začetek posvetimo predvsem uporabniku in dodobra spoznamo njegov življenjski svet	spoznavanje življenjskega sveta	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
M1.2	v meni vseeno poraja veliko vprašanj, kako bom vzpostavila prvi stik z otrokom, ki morda ne bo najbolj odprt, bo potreboval več časa, da si pridobi zaupanje vame	porajajoča se vprašanja pri vzpostavljanju stika z otrokom	izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
M1.3	na prvem srečanju z otrokom zares posvetimo njemu	pomen otroku namenjene navzoče pozornosti	sonavzočnost	pidruževanje otroku
M1.4	sem ugotovila, da nisem edina, ki jo skrbi, kako bo z uporabnikom oz. uporabnico vzpostavila neko mejo v odnosu	skrb glede vzpostavljanja meja v delovnem odnosu	izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
M2.1	je pomembno, da deklico na najino ločitev ob koncu študijskega leta pričem pravočasno opozarjati	pravočasna priprava uporabnice na zaključek delovnega odnosa	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
M2.2	Ob pogovoru sem ponovno spoznala, da bo v delovnem odnosu in osebnem stiku z uporabnico velikega pomena to, da jo pravočasno pričem usmerjati k najinemu slovesu in ji tega predstavim kot nekaj življenjskega, kot prijetno in pozitivno izkušnjo	pravočasna priprava uporabnice na zaključek delovnega odnosa	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
M2.3	Mentorica me je opozorila predvsem na to, da naj imam ves čas v mislih dekličino perspektivo časa ter njeno prvo izkušnjo s slovesom, ki jo je doživela ob razvezi staršev.	razumevanje uporabničine perspektive časa skozi izkušnjo slovesa ob razvezi staršev	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka

M3.1	sem lahko razbrala, da je moje sodelovanje z deklico zares osredotočeno na stik ena na ena	sodelovanje v osebni stiku ena na ena	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
M3.2	me je spodbudilo, da kaj več raziščem o omenjeni motnji, vendar ne z namenom, da bi le to vodilo k problematiziranju, temveč zgolj k boljšemu razumevanju dekličinega notranjega sveta.	razumevanje uporabničinega notranjega sveta kot nasprotja ideje o oznaki	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
M3.3	so me mentorici nasveti opomnili, da uporabnico pogosteje vključim v raziskovanje želenih izidov in je ona prva, ki jih izrazi in ubesedi na svoj unikaten način.	vključiti uporabnico v raziskovanje in definiranje želenih izidov	otrokov instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
M3.4	V delovnem odnosu, ki sem ga uspela vzpostaviti z uporabnico sem opazila ključen premik ob srečanju, ko sva se odpravili na drsanje. Slednji dogodek bi lahko opisala kot t. i. trenutek srečanja, saj sva razširili najin medosebni prostor in ga pričeli spoznavati v novi razsežnosti.	vpliv trenutka srečanja na medosebni prostor	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
M3.5	Največji napredek tako opažam v najini komunikaciji, ki postaja iz srečanja v srečanje bolj zavzeta, dvosmerna in dinamična.	zavzeta, dvosmerna, dinamična komunikacija	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
M3.6	sem z današnjim srečanjem pridobila pomemben vpogled v čas, ki je potreben za razvoj odnosa do stopnje, v kateri nam bo sogovornik pripravljen zaupati tudi tiste najbolj osebne vidike svojega življenjskega sveta.	čas, potreben za razvoj zaupanja v delovnem odnosu	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
M4.1	Pri tem sem izhajala predvsem iz prizadevanja, da zavarujem dekličino vlogo otroka in ne posrednice med odnosi odraslih.	zavarovati uporabničino vlogo otroka v njenih odnosih z drugimi	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
M4.2	ob sodelovanju s predšolsko deklico zagotovo moram iskati nove, kreativne načine, s	iskanje novih, ustvarjalnih načinov dela	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas

	katerimi bom lahko dosegla zastavljene naloge.			
M5.1	sem se odločila, da bom z uporabnico še enkrat občutljivo raziskala, kaj je tisto, kar si želi v najinem odnosu doseči ter kakšne so njene želje	redefinicija dogovora o sodelovanju z raziskovanjem uporabničinih želenih izidov	dogovor o sodelovanju	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
M5.2	ji bom najino doživetje zares predstavila kot svojevrsten, samo najin projekt	osebna izkušnja sodelovanja	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
M5.3	sem podelila tudi svojo vse bolj izoblikovano idejo o manjšem pikniku ob Ljubljani, kjer bi z deklico slikali, risali in se likovno izražali na platnu, s čimer bi še dodatno ovekovečili najin vzpostavljen delovni odnos. Ta ideja je zrasla pravzaprav iz dekličinega zelo močnega interesa po risanju ter izražanju z risbo	krepitev uporabničine moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
M5.4	nas je mentorica vselej znova opomnila in spodbudila, da otroku v stiski lahko damo veliko že s svojo navzočo prisotnostjo in sporočilom, da smo tu zanj, vselej odprte, da nam zaupa in se z nami pogovori	pomen otroku namenjene navzoče pozornosti	sonavzočnost	pridruževanje otroku
M5.5	smo tudi same odprte za stike z otrokom in izstopimo iz svojih navideznih »okvirjev«, meja, ki se nam porajajo predvsem na nezavedni ravni	ustaviti vednost za vstop v svet otroka	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas
M7.1	Mentorica me je nato nagovorila, kako sem preko navezanega stika uspela prepoznati družinsko situacijo uporabnice, kako se kot družina spopadajo z danimi pogoji.	občutljivost za vpliv zunanjih dejavnikov v uporabničinem ekosistemu	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
M7.2	me je mentorica vljudno opozorila, da bova v odnosu z uporabnico kmalu morali nagovoriti konec najinih rednih srečanj	pravočasna priprava uporabnice na zaključek delovnega odnosa	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom

M7.3	pri sodelovanju z otrokom ubesedimo tudi lastne potrebe, npr. po pripadnosti, spoštovanju, občutku sprejetosti, ..., in naj zaradi naše vloge te nikakor ne ostanejo spregledane ali pa zapostavljene	v sodelovanju z otrokom ubesediti lastne potrebe	soodvisnost udeležencev v delovnem odnosu	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
M7.4	Predstavila nam je uporabnost te tehnike za izkustvo jeze, občutka sebe, strahu in drugih, pri delu z otroki.	vodena fantazija kot tehnika za delo z otrokovimi čustvi	delo s fantazijo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
M7.5	Vodeno fantazijo sem prepoznala kot uporabno tehniko za sodelovanje z otroki, saj je preprosta in posameznika s pomočjo domišljije ter risbe nagovori k ozaveščanju svojih čustev, vedenjskih vzorcev.	vodena fantazija kot tehnika za delo z otrokovimi čustvi	delo s fantazijo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
M7.6	si želim za seboj pustiti izkušnjo nemoči ter hkrati negotovosti, nesigurnosti, a se hkrati tudi zavedam, da je socialno delo v nekem oziru vseeno precej prežeto z nepredvidljivostjo, negotovostjo	zdržati nepredvidljivost in negotovost	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas
M7.7	smo s skupino delile svoje dosedanje izkušnje s poslavljanjem, kar nam je lahko v pomoč pri razumevanju procesa, ki sledi v kratkem	osmišljati vpliv sebe kot soustvarjalke	soodvisnost udeležencev v delovnem odnosu	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
M7.8	mi bo v veliko pomoč uokvirjen izdelek in plod najinega ustvarjalnega druženja, to je drevesna krošnja z najinimi prstnimi odtisi, ki bo deklici v spomin na najino sodelovanje.	izdelek kot simbolični prikaz delovnega odnosa v pomoč pri zaključku sodelovanja	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

9.9 Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z otrokom

Tabela 9.9.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z otrokom

Št. izjave	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
IO1	Da sem lahko povedala, kar sem pač mislila.	otrokova pravica do resničnosti	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO2	Da sem lahko vse zaupala.	uporabničin občutek, da je v delovnem odnosu lahko vse zaupala	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO3	Moji starši bi drugač to predstavlj, ti si pa pač tko k sm js mislna predstavlja.	predstavitev izkušnje sodelovanja z otroku razumljive perspektive	pridruževanje otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta	pridruževanje otroku
IO4	Vem, da sem se zabavala.	uporabničino doživljanje zabave	igriv način dela	prostor za otrokov glas
IO5	Zabavala sm se, ko sem bla s tabo.	uporabničino doživljanje zabave	igriv način dela	prostor za otrokov glas
IO6	kar sve delale me je zanimalo.	uporabničin spomin na zanimanje nad aktivnostmi v delovnem odnosu	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
IO7	Malo sem pozabila, kaj se je takrat dogajal doma, ker takrat sta se moja starša ful kregala pa mi je s tem mal pomagal, da na to mal pozabm.	čas in prostor srečanja otroku prihraniti zunanji svet in izkušnje iz družine	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO8	tko, k sm bla vesela pa to.	uporabničino doživljanje veselja	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO9	Ti si bla v bistvu nekaj moja pomoč.	uporabničino razumevanje prostovoljke v pomoči njej	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

IO10	Otrok k bi rabu pomoč.	uporabnično razumevanje svoje vloge kot otroka, ki potrebuje pomoč	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO11	mal sm se tut čudn počutla, ker noben v mojmu vrtcu ni mel prostovoljke, pa sm se počutla tko, drugač.	skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO12	včasih je blo dobr mislt na to, včasih pa tut slabo, ampak pol k si ti pršla pome, je blo sam dobre misli.	skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO13	ker sm mislna, da bodo otroci v vrtcu bli nesramni glede tega, ker noben drug ni mel prostovoljke, niti prostovoljca.	skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO14	Bl dobr, sam me je blo strah, da se bo kdo norčeval iz tega, drgač pa dobro.	skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO15	Ubistvu se nismo tok o temu pogovarjal, tko da občutek mam, da so dobr sprejel.	skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO16	Opisala bi, da si bila moja prostovoljka v vrtcu.	uporabnično razumevanje mene kot njene prostovoljke v vrtcu	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO17	Ker men je mami povedala, da tko pač nism dost hitr delala prjatlov pa da nism mogla js začet z delanjem prjatlov. Bi opisala pač, da si mi s tem pomagala, take stvari,	uporabnično razumevanje prostovoljke v pomoči njej	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO18	da sva se večino pač tko pogovarjale pa hodile naokol pa par stvari delale.	sodelovanje kot skupni čas v pogovoru in v aktivnostih	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO19	sve pač vsak dan k sve se vidle, nardile tisto drevo.	ritual ob začetku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom

IO20	da to ni nič posebnega, če si drugačen, da je to včasih dobra stvar.	uporabničina spoznanja, oblikovana v delovnem odnosu	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO21	Zato, ker pol sm ugotovila, da sm lahko srečna, da mam pomoč s kšnimi stvarmi, da mi lahko dodatno pomagajo.	uporabničina spoznanja, oblikovana v delovnem odnosu	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO22	moji starši, pa tudi ti.	uporabničini starši in prostovoljka kot podpora pri oblikovanju spoznanja o pomoči	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO23	Če bi ugibala, bi rekla, da pač, da bi se bl pogovarjale pa igrale.	sodelovanje kot skupni čas v pogovoru in v aktivnostih	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO24	Da če ti kej ne gre, da ti nekdo pomaga. Da ti pomaga in pol s tem tudi sodelujeta.	uporabničino razumevanje pomoči kot sodelovanja	upoštevati koncept delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO25	skupno delo	uporabničino razumevanje skupnega dela	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO26	Včasih se tudi bolj počutim, ker nisem prou velik zaupala vase kot sem bila manjša, mi je bilo lažje.	uporabničino razumevanje skupnega dela	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO27	Večino igranje? Pa velik pogovarjale.	sodelovanje kot skupni čas v pogovoru in v aktivnostih	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO28	Pomojem kar smo se igranje s prijateljicami. /.../ vem da vse tudi risale. Pomoje tudi mal okoli sebe bi govorila. Pač mal opisovala kar je okoli mene, pa kaj se je dogajalo v mojem dnevu.	uporabničini spomini na delovne teme	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO29	velikrat smo se v vrtcu pogovarjali o drevesu prijateljstva, tudi to mi je pol mal v glavi ostalo.	uporabničino razumevanje vizualnega prikaza razvoja delovnega odnosa na simbolni ravni	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom

			otroka	
IO30	drevo začetka nečesa.	uporabnično razumevanje vizualnega prikaza razvoja delovnega odnosa na simbolni ravni	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO31	Da je pač tega konc pa da je bil dobr čas, da sva se zabavali.	uporabnično razumevanje vizualnega prikaza razvoja delovnega odnosa na simbolni ravni	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO32	sve to v bistvu dale in imam to še vedno za spomin.	simbolično prikazovanje razvoja delovnega odnosa kot spomin na srečanja	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO33	Mislm, da bi bla mogoče mal večja razlika, ker pač si pol ne bi zapomnle tok dobr dneva.	simbolično prikazovanje razvoja delovnega odnosa kot spomin na srečanja	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO34	Kr velik mislm da.	v veliki meri upoštevanje uporabničine želje	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO35	Js sm dajala ideje, pol si pa ti dodala kakšno idejo pa sve se pol tko z eno strinjale.	proces dodajanja idej vseh udeleženi	ravnanje iz etike udeležnosti	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO36	Počutla sm se dobr, zato ker ponavadi, pač v vrtcu, so večino drugi delal izbire.	uporabničina izkušnja oblikovanja skupnih dogovorov v delovnem odnosu nasprotna izkušnji v vrtcu	omogočiti možnost izbire kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu	glas otroka
IO37	Bolš, zato, ker v vrtcu sm imela eno punco k sve se skupej igrale in če ni blo po njeno, sm rabla bit po njeno, če ne bi bla slabe volje. Tukej pa ni blo nobene slabe volje.	uporabnično doživljanje sodelovanja kot nasprotnega izkušnji v vrtcu	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

IO38	Ubistvu sm bla skor povsod, zato ker pol so tut starši še rabl presodt, če lahko, če sve kam šle.	uporabničin občutek vključenosti v sodelovanje, razen pri potrebni presoji staršev	ravnanje iz etike udeležnosti	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO39	Počutila sm se tut pač bl pomembno, zato, ker si tut ti mene poslušala pa moje ideje.	uporabničin občutek pomembnosti	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO40	Pa da nism bla pač sam ena k ma svoje mnenje pa ga pol nikol niso upošteval.	upoštevano mnenje uporabnice	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO41	Takrat, ko si se tut strinjala z mano pa k si poslušala moje ideje.	uporabničin občutek pomembnosti	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IO42	Mela sm verjetn na voljo tut risanje, pa tut tko, ne vem, lahka sm ti verjetn tut povedala.	uporabničino izražanje definicije problema skozi pogovor in risanje	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO43	/.../ pol skos čas k sva se večkrat videvale, sm tut ugotovila, da mi noben nč slabga noče.	čas, potreben za razvoj zaupanja v delovnem odnosu	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IO44	Da najdeš razumevanje	raziskovanje kot proces, v katerem udeležena najdeta razumevanje	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO45	Če se kdaj res nisve s čim strinjale, pomojem sve tut našle več pol načinov s tem, da rešve.	uporabničino razumevanje procesa raziskovanja	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO46	Če sve kam šle, sve lahko našle več prostorov in pol zbereve enga.	uporabničino razumevanje procesa raziskovanja	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO47	Več odgovorov lahka raziščeš	uporabničino razumevanje procesa raziskovanja	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

IO48	Zato ker z mojim bratom se ful nisva razumela, pa še zdej se ne najbl, zaradi tega, ker je moj brat hotu fantka, pa sm pač pol bla punca in tut zato, ker sva sedem let razlike, je blo težko se kej zbrat in moj brat je vedno mel občutek, da so mel mene rajš.	uporabničina formulacija problema o odnosni dinamiki	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO49	Da se čas premika in pa to rabš sprejet. Pa tut da to, kar si naredu, ne morš vzeti nazaj.	uporabničino razumevanje časa	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IO50	za drevo pa kakšne zabavne stvari. Pa pogovor.	čas srečanj namenjen pogovoru, zabavi in ritualu	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IO51	Odkvisno na dan je blo, pač kaj se mi je dogajal preostanek dneva, je blo tut to mal odkvisno. Če je bil slab dan, se mi je zdel premal, če je bil pa uredi dan, se mi je pa zdel glih prou.	uporabničino razumevanje časa v delovnem odnosu	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IO52	Da nekoga pač spoštuješ	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IO53	Da je prjazn do mene	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IO54	pa tut tebe posluša	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IO55	ma tut čas, da js razložim	uporabničino razumevanje časa v delovnem odnosu	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IO56	sprejme tut moje ideje	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva

IO57	da ne misli sam nase	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IO58	ne gleda v telefon, da se pogovarja s tabo pa ni na telefonu	uporabničino razumevanje spoštovanja	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IO59	rab mi dat ta občutek	uporabničino razumevanje občutka varnosti	otrokovo razkrivanje občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO60	gleda v oči, ampak da se z mano tut pogovarja pa da razume, kar govorim	uporabničino razumevanje občutka varnosti	otrokovo razkrivanje občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO61	Pol se pač tut js avtomatsko počutim stokrat bolj lahko rečem	uporabničino dobro počutje ob prejetem občutku varnosti	otrokovo razkrivanje občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO62	Da se pogovarjajo pa da majo dobr čas. Da se zabavajo v tem času k ga majo skupej.	uporabničino razumevanje časa v delovnem odnosu	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IO63	če si prnesla liste al pa platno, mam občutek, da sm rada to delala, /.../ če si kej prnesla, enko tut pomoje	raziskovanje uporabničinih spretnosti skozi skupno udeležnost v aktivnostih	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
IO64	da sm se velik smejala, /.../ po obrazu al pa po telesnih gibih	prepoznavanje uporabnici ljubih aktivnosti v njenem neverbalnem izražanju	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
IO65	Če smo se pogovarjal o družini, včasih tut slabo, zato ker se starša ne razumeta, pa to je blo glih takrat k je tut moj brat se začel kregat z mojim očijem. Slabo, ker sm se spomnla, kako se starša kregata pa moj brat, kako je tut bežu od doma in takrat me je ful skrbel in me je blo strah zanjga.	uporabničina formulacija problema o odnosni dinamiki	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom

IO66	K sm govorila na primer kej o temu, kaj sm delala z mojo mami, če sve kej pekle al pa kaj je moj pes delu al pa, če je blo kej smešnega k sm js delala z mojim hrčkom, kej tazga.	uporabničini občutki ob izražanju odnosnih izkušenj	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
IO67	Smejala si se včasih, včasih si me pa pač sam poslušala	spoznavanje uporabničine socialne ekologije skozi pripoved	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
IO68	Takrat sm se pa spet včasih dobr, včasih slabo. Ker v vrtcu zarad tega, ker sm mela par težav, sm bla zarad tega tut pač tko, na piki, pa so se ful norčeval iz tega, drgač sm bla pa tut dobr, ker sm mela eno ful dobro prjatlco.	uporabničini občutki ob izražanju odnosnih izkušenj	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
IO69	Ful so se norčeval iz mene, zato ker mam drugačno uho pa tut zato, ker so moji stalni zobi zrasl predn so mi moji mlečni izpadl in sm pol mela dve vrsti zob. Pa sm pol to enmu fantu zaupala, ker je reku, da se ne bo norčeval pa se je pol iz tega norčeval. Pa pol par let nism nosila čopov zarad tega.	uporabničina formulacija problema o odnosni dinamiki	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IO70	Ker si počas začela pospravljat stvari v torbo pa take stvari.	ritual ob zaključku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO71	Mislm, da si me pospremla do bloka, kjer so me starši čakal pa pol sve si rekle adijo.	ritual ob zaključku srečanja	struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO72	V bistvu mi je pomenl, da bo spet zabavn dan, da se bom spet zabavala s tabo.	zagotovilo o naslednjem srečanju	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO73	Takrat k bo dal kakšen odgovor pa če vmes tut ne vem, kej premika telo pa mi tko nardi, da pokima z glavo al pa da mi reče okej, da odgovori.	odzivi sogovornika, v katerih uporabnica prejme občutek, da jo je slišal	slišati otrokov glas	glas otroka

IO74	če me ne razume, da me vpraša pa mu pol probam razložiti. Da kej ne razume, da me vpraša.	odzivi sogovornika, v katerih uporabnica prejme občutek, da jo je slišal	slišati otrokov glas	glas otroka
IO75	Velikrat nism tok govorila, sm bl kimala z glavo pa take stvari. Al sm pač tko čudn pogledala al pa sm mal tut glavo povesla, če mi ni bl všeč pa sm pol probala povedat, če se mi je zdel pomembno.	uporabničino izražanje svojega mnenja s telesno govorico	slišati otrokov glas	glas otroka
IO76	pozitivno	uporabničino doživljanje sprejemanja njenega mnenja na pozitiven način	upoštevanje otrokovega glasu	glas otroka
IO77	Varno pa tut veselo.	uporabničino doživljanje prostora delovnega odnosa	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO78	Da hoče velik vedt.	uporabničino razumevanje sogovornikove radovednosti	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
IO79	raziskuje okol sebe, /.../ gleda velik okol sebe pa sprašuje glede stvari, k jih vidi.	uporabničino razumevanje sogovornikove radovednosti	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
IO80	To je večino otrok k so manjši.	radovednost kot lastnost, ki jo ima večina otrok	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
IO81	Ampak vem, da, če sm se varno počutila, da sm včasih tut povedala.	uporabničin občutek varnosti kot dejavnik za njeno izražanje	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO82	večkrat sm sprašvala	uporabničino doživljanje svoje radovednosti skozi zastavljanje vprašanj	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas

IO83	mislm, da si me tut sprašvala kej o mojmu dnevu.	uporabničino razumevanje sogovornikove radovednosti	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
IO84	Da ga res zanima, kar govorim, če govorim, pa kar delam.	uporabničino razumevanje sogovornikove radovednosti	izhajati iz drže radovednosti	prostor za otrokov glas
IO85	Tut s premiki telesa, z gibi telesa pa na obrazu, kako je obraz delal? Mogoče tut z rokami, z očmi ...	vzpostavljanje sporazumevanja z neverbalno komunikacijo	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas
IO86	Pomoje tut prek dejanj, k sva jih delale, pa pogovor. Večino sva risali.	spoznavanje otroka preko pogovora in skupnih dejanj	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
IO87	Ne vem, ker vem, da ti tut daleč živiš pa zato, da si pršla sam zame do _____, mi je tut to povedal.	uporabničino doživljanje, da je prostovoljka res tam zanjo	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
IO88	Prilagodila si se men.	prostovoljkina dosegljivost za uporabnico v prilagajanju njej	sonavzočnost	pridruževanje otroku
IO89	Da si pač delala, kar je moji starosti primerno pa kar tut js rada delam.	izbira uporabnici priljubljenih in njeni starosti primernih aktivnosti	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IO90	Takrat k si me razumela	prostovoljkin dotik uporabničinega sveta	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IO91	takrat k sm ti tut js povedala, kaj js rada delam	prostovoljkin dotik uporabničinega sveta	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
IO92	k si me spoznala, k si me bl poznala	prostovoljkin dotik uporabničinega sveta po procesu spoznavanja	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IO93	Velik živali, rada mam živali, v bistvu polno stvari pa ljudi k jih mam rada.	uporabničino doživljanje lastnega sveta	pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta	pridruževanje otroku

IO94	Počutila sm se dobr, ker sm bla v temu zlo, to sm zlo rada delala in pol je blo dobr, dobr sm se počutla.	krepitev uporabničnega dobrega počutja skozi njej priljubljene aktivnosti ustvarjanja	pomenljivost uporabe	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO95	Razmišljala sm o veselju	uporabničino doživljanje veselja	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO96	pozabla sm na vse stvari k se dogajajo okol mene k so slabe, pa sm se v bistvu spomnila na tisto dobro. Ker sm na to čist pozabla, zato mi je blo to všeč.	uporabničino doživljanje prostora delovnega odnosa	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IO97	Tut s kazanjem tega pa take stvari, s kazanjem pa ne vem tut mogoče s telesom.	vzpostavljanje sporazumevanja z neverbalno komunikacijo	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas
IO98	ker še zdej tko delam, da kažem moje občutke tut z risanjem.	risanje kot način raziskovanja uporabničnega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO99	Ne vem, če sm slabe volje, velikrat al pa če nimam na voljo moje flavte, rišem, zato ker takrat pozabm, da se kej okol mene dogaja.	uporabničin notranji vzgib za risbo in njen motiv	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO100	Začnem risat kar mislm, da je prou za kako se počutm.	uporabničin notranji vzgib za risbo in njen motiv	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO101	Odvisno na risbo, kakšna bi rekla »sej use bo uredu«, pa tut pisava »use bo uredu«, zdej sm mau bolj na primer.	sporočilo uporabničine risbe	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO102	včasih reče »bravo« mogoče, da si na to pozabla, če je bil kdo nesramen do mene, da sm bla slabe volje pa sm še vedno neki družga narisala.	sporočilo uporabničine risbe	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IO103	da sm se mela dobr, da je blo zabavno.	uporabničina interpretacija delovnega odnosa po izkušnji sodelovanja v	konstrukcija pomena skozi izkustvo	konstruiranje pomenov s perspektive otroka

		njem		
IO104	Da vse dobr se enkrat konča pa da to ni nč slabega.	uporabničina konstrukcija pomena o minljivosti vsega dobrega skozi izkušnjo delovnega odnosa	konstrukcija pomena skozi izkustvo	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IO105	Ja, ker mam js drugačne misli in pol probam povedat tko, da bi me razumel, pa če me ne razumejo mi je pač težko razložiti.	uporabničin izziv razlage odraslemu, ki ima drugačen proces oblikovanja misli	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IO106	Probam spremenit temo, ker ne bi vedla kako spremenit, kako oni si to predstavljajo.	uporabničin odziv ob občutku nerazumljenosti	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IO107	če me pa ne bi razumela, bi pa lahka tut narisala.	risanje kot uporabničina mogoča izbira izražanja v primeru nerazumljenosti	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas
IO108	Pomembno mi je blo tut k sve šle v kino	obisk kinodvorane kot uporabnici nekaj pomembnega	doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IO109	sm se počutila, da sm tut js pomembna, na tak način	uporabničin občutek pomembnosti	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

9.10 Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z uporabničino mamo

Tabela 9.10.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja z uporabničino mamo

Št. izjave	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
IM1	Pozitivni	pozitivni spomini na sodelovanje	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM2	ona je vsak tork komi čakala pa vsa vesela je domov pršla.	uporabničino pričakovanje dne srečanja	zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IM3	In glede na to, kok je ona pršla cvetoča domov pol, tko da ja ... Je blo ful lušn no.	mamino doživljanje uporabničinega razpoloženja	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM4	Ona je bla bistvo.	uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka
IM5	Ti si pršla v njeno življenje v bistvu glih k je šla v zadnje leto pred šolo in sin je imel takrat največ težav v svojem življenju. In pol je Zoja ful velikrat takratko potegnla, še vedno jo. In se mi zdi, da tisti en dan oziroma tistih par urc je bla ona in samo ona in njene želje.	uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja	glas otroka v središču podpore in pomoči	glas otroka
IM6	Z dobrim razpoloženjem, vedno je bla dobr razpoložena.	mamino doživljanje uporabničinega razpoloženja	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM7	takoj je pršla domov in povedala, kaj ste počele in kje ste ble.	uporabničina pripoved o srečanju po prihodu domov	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM8	Sej mi je blo tut tko predstavljeno, da to bo samo vajin čas, da js dam pač samo zeleno luč, pol se pa vidve sproti menite – knjižnica, kaj boste delale, kako boste delale.	srečanja kot skupni čas in dogovor o skupnem delu udeleženi	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

IM9	Ne morm rečt, da mam neke negativne izkušnje, js bi rekla da so prej pozitivne pa da je to neki kar je Zoji zlo velik prnesl, bl k da bi blo kej negativnega, bl pozitivno.	izkušnja delovnega odnosa kot pomemben prispevek uporabnici	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM10	Tko kot sinu razložim. K sm mu dons rekla, a se spomnš pa tko mau me gleda pa tut njenemu očiju sm rekla pač, Eva, študentka k sta z Zojo sodelovale in sta mela ena na ena čas, Zoja se je z njo pogovarjala, sta delale raznorazne zadeve.	sodelovanje kot pogovor in čas, preživet ena na ena	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM11	Js bi to v bistvu predstavlja kot neki tazga tko kot nek najboljši prjatu k ma tiste dve uri časa samo v bistvu zate.	prostovoljec_ka kot prijatelj_ica, ki ima čas samo za otroka	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM12	Takrat si res v središču ti oziroma dete in njegove potrebe in želje.	uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka
IM13	In zunanji svet je mogoče, če ma doma kakšno slabo izkušnjo, mu prihrani za tist čas.	čas in prostor srečanja otroku prihraniti zunanji svet in izkušnje iz družine	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IM14	navezala se je nate, kot na prjatlo k je mogoče mal starejša, ampak ja, zlo zlo se je navezala, pa se načeloma ne, zlo se težko odpre.	uporabničina navezanost na prostovoljko	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM15	mogoče kot zaupnico	prostovoljec_ka kot otrokov zaupnik_ica	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM16	mogoče, a veš, k ga vidš sam določeno obdobje, mogoče lažje kej zaupaš?	mamina predpostavka o uporabničinem zaupnem deljenju v odnosu	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IM17	js mislm, da se zna zgodit, da je kej povedala tazga kar mogoče meni ni doma povedala.	delovni odnos z otrokom kot zaupen odnos	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

IM18	Tko da se mi zdi, da je bil tut mau zaupno, da ti je zaupala kakšne stvari k jih mogoče men ni. Pa da ste vidve predebatirale potem to.	delovni odnos z otrokom kot zaupen odnos	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM19	Ona je bla pomoje pobudnica, kaj boste vidve počele. Pa da je bla tko kr prepuščena kar se tega tiče, kokr mejčkn, kako bi rekla, vloga tistga k daje pobudo, k odloča.	uporabnica kot pobudnica	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM20	Da je mela mogoče mal več moči k jo ma doma kar se tega tiče.	uporabničina moč odločanja v delovnem odnosu	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM21	res fokusirano samo kaj si ona želi.	fokus na željah uporabnice	spoštovanje otroka v njegovi različnosti	spoštovanje otroštva
IM22	dala si ji predloge in potem je ona lahko zbiralala in je bla tko, tisto kar je njej rabl — se pravi, jaz odločam, delala bom tisto, kar si js želim in je bla res juhu, js sm pomembna, js sm tista, k bom dons odločala, ker ponavad se morm prilagajat.	uporabničin občutek pomembnosti	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM23	Prjatlca	prostovoljec_ka kot prijatelj_ica, ki ima čas samo za otroka	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM24	če sm jo vprašala, se ti zdi Eva v redu, pa je blo vedno »ja, prijetna je, posluša me«.	uporabničino sporočilo mami, da jo prostovoljka posluša	slišati otrokov glas	glas otroka
IM25	ga ma zdej Zoja na nočni omarci, ga gleda vsak dan.	uporabnica uokvirjen izdelek hrani na nočni omarici	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IM26	da ma otrok neko širšo sliko, da si lažje predstavlja, da vsaka zadeva ma tut svoj zaključek.	izdelek kot simbolični prikaz delovnega odnosa v pomoč pri zaključku	vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

		sodelovanja		
IM27	Prinesla ga je domov pa je rekla, a veš, to je pa, vsakič k sva se z Evo vidle, sem en prstek pustila.	uporabničino doživljanje dejanja prstnega odtisa	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IM28	Je rekla, vsakič k sva ble z Evo skupi, sva odtisnele prstek.	uporabničino doživljanje dejanja prstnega odtisa	razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IM29	Js sm jo vprašala, kako se vidve to zmenta in če sm jo prou razumela, je rekla, da so neki predlogi pa lahko ona pove, kaj bi ona počela.	uporabničina izbira aktivnosti med danimi predlogi	omogočiti možnost izbire kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu	glas otroka
IM30	men moj glas, moje želje v bistvu takrat niti niso ble tok pomembne, js sm se sam Zoji posvetila. Men je blo bistvo, da ona gre z užitkom.	uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka
IM31	Če bi opazla, da mogoče bi bil kšn zadržek al pa kej, da mogoče bi se takrat oglasla pa rekla, da ne vidm smisla, ampak k je ona uživala pa bla vedno vesela k je šla in k je pršla, se mi zdi, da kar se mene tiče, je blo v redu vse.	uporabničini mami ni bilo treba izraziti svojega glasu o smislu sodelovanja	delež vseh udeleženi v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM32	So bli cilji oziroma ne vem tiste želje izpolnjene.	izpolnjeni cilji in želje sodelovanja	dogovor o sodelovanju	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
IM33	nej ona uživa, nej ma nekoga k mu lahko zaupa na nek način. To je tist moment najbl rabla.	prostovoljec_ka kot otrokov zaupnik_ica	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM34	In k sva se midve pogovarjale, js mislm, da je ona pač začutla, da mogoče bi Zoja to rabla, zato, ker je blo vedno pomoje tut k so	uporabničin glas v življenjskem obdobju družine ni slišan	slišati otrokov glas	glas otroka

	mel kakšne te timske sestanke, da so mel občutek, da Zoja ni slišana, zaradi tega k je blo takrat tut v tistem njenem življenju kaotičnem, njen brat tok bl v ospredju. In je potem ona mene klicala, če bi bla js za to.			
IM35	Predstavljeno mi je blo, kaj se bo delalo, blo je v smislu, da ta čas bo namenjen samo njej, bo namenjen temu, da ona izrazi željo, kaj bi počele.	čas, namenjen le uporabnici	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IM36	če je že čas namenjen njej oziroma kateremu koli otroku, nej bodo ti trenutki res namenjeni temu, da se otroka posluša	čas, namenjen le uporabnici	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IM37	Da so firbčni.	radovednost otrok	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IM38	so k gobice js pravm, ful srkajo. /.../ k gobice, on te pogleda, on te skenira k pride domov, kako rečeš dober dan, pa že ve. Nekaj velik ne morš skrit, bodmo iskreni.	otrok kot čuteče bitje z intuitivno sposobnostjo uglasovanja z razpoloženjem staršev	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IM39	otrok na splošno, k je z nekom k je samo za njega tam, mogoče mu je tist del grdega sveta prihranjen. To kar v bistvu otroci rabjo.	čas in prostor srečanja otroku prihraniti zunanji svet in izkušnje iz družine	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IM40	življenje je ful hitro pa se mi zdi, da mam vse na dosegu roke pa še zmer v bistvu otrokom ne pustimo, da so otroci.	družbeni in kontekstualni dejavniki	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
IM41	V bistvu zato, da maš mir pred njim pa ga potem zaposliš z nečim drugim. Tko da v bistvu taka srečanja so tisto, kar se mi zdi, da otroci na sploh zdej rabjo, vsi, od mejčkenga do najstnika, če smo čist iskreni.	čas, namenjen le uporabnici	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
IM42	Čist. To je bil samo njen čas.	čas, namenjen le uporabnici	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva

IM43	ves tist čas, je res mela Zoja občutek, da je ona bistvo.	uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja	glas otroka v središču procesa podpore in pomoči	glas otroka
IM44	Tko da kar se mene tiče je bla ta dinamika, če sta vidve kakšen dan spremenile, je blo vse v redu, ni blo nobenih konfliktov al pa da bi se nam kej blazno križalo.	srečanja niso pomenila spremembe poteka družinskega življenja	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
IM45	Sm rekla pol, lej Zoja bi rada to počela, lučke šla z Evo gledat, a se strinjaš, da potem ti stik premakneš al pa ti dam jst en drug dan v tednu in ponavad kar se tega tiče ni blo težav, da bi ona svoje socialno življenje v smislu družinskega življenja kej spreminjala zaradi tega.	srečanja niso pomenila spremembe poteka družinskega življenja	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
IM46	Čist.	spoštovanje uporabničinih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
IM47	Kar se drugih stvari tiče pa tisto, kar je rada počela, so ble njene sposobnosti, se pravi karte enka, drsanje, ne vem, kakšni sprehodi, branje oziroma slikanice so ble takrat verjetno bl aktualne.	spoštovanje uporabničinih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otrokovih sposobnosti in spretnosti	spoštovanje otroštva
IM48	Počele sta stvari k so ble njeni starosti primerne.	uporabničini starosti primerne aktivnosti srečanja	spoštovanje otrokovih sposobnosti in spretnosti	spoštovanje otroštva
IM49	Nikol nism mela občutka, da bi pršla domov kej tko jezna al pa da bi bla kakšna konfliktna situacija med vama, da bi do kakšnega trenja pršlo.	odsotnost konfliktnih situacij med prostovoljko in uporabnico	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM50	Se mi zdi, da Zojin odnos do vaju dveh bi mogoče lahko primerjala, ker sta v tej starostni skupini.	primerljiv odnos uporabnice do odraslih oseb znotraj enake starostne skupine	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IM51	Je blo fajn, ker se ti lahko tok vživiš v njo, v njeno, ker niso vsi sposobni te empatije.	prostovoljkina zmožnost vživljanja v uporabnico in v njen svet	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku

IM52	Ne da jih ne maram, daleč od tega, ampak nimam enake empatije, tko da mogoče sm mal bl rezervirana al pa mogoče rabm več časa, da se spustim na njihov nivo. Vama je pa to krasno šlo.	prostovoljčina zmožnost vživljanja v uporabnico in v njen svet	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IM53	Se mi zdi, da je bla slišana in videna	uporabnica je bila v delovnem odnosu slišana in videna	slišati otrokov glas	glas otroka
IM54	je blo res velik nekih, kako bi rekla, pozitivnih feedbackov z njene strani.	pozitivne povratne informacije z uporabničine strani	doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM55	Mogoče niti ne tok, da bi ona to znala povedat, ampak tist k je pršla domov k sonček al pa tist k je blo razpoloženje.	nebesedna sporočila uporabnice o doživljanju soustvarjanja	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM56	Ja, bolj neverbalno kot verbalno pri petih, šestih let. Ker ona še zdej, prej vidim z mimiko obraza.	uporabničino nebesedno izražanje z mimiko obraza	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IM57	Ker ona je bla vedno srečna, zadovoljna, ko je pršla domov je bla vedno nasmejana, tko da tisto, kar sta mele vidve v odnosu, je očitno neki pozitivnega, zlo pozitivnega.	pozitiven vpliv na uporabničino razpoloženje	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
IM58	Firbc je bla	uporabničina radovednost	otrokov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM59	je ona bistveno bl pozitivček pa se mi zdi, da vedno vid kozarc bl napol poln kt prazn.	uporabničin pozitiven in upanja poln pogled na svet okrog sebe	otrokov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
IM60	Da svet gleda z lepimi očmi, zato jo kšne stvari tok bol prizadanejo, na kšne besedne zadeve al pa tko bistveno bl čustveno odreagira mogoče al pa se zapre, potegne nazaj. /.../ je tko res, res čustven otrok.	uporabničina čustvena odzivnost na okolico	spoštovanje otroka v njegovi različnosti	spoštovanje otroštva
IM61	Da vedno je bla odprtih misli, da nikol ni mela nekih negativnih predznakov, če je ona vedla »aha, dons me	uporabničina odprtost do sodelovanja v radovednosti do	otrokov prispevek v delovni odnos	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

	pride pa Eva iskat, da bom js dons ...«, je bla vedno vesela. Vedno je šla v to z odprto glavco in pustila se je presenetit.	posameznega srečanja		
IM62	Js sm jo pustila, kar mi je povedala, mi je povedala, nikol ne maram kej preveč drezat, da so mogoče kšne stvari res samo njene pa jih ma ona v spominu.	mamino spoštovanje uporabničinih osebnih doživljanj v delovnem odnosu	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
IM63	tist čas sm vedla, da bo na varnem, da ji bo luštn. Sm mogla tut js preskok narest, v bistvu kr vsakmu otroka verjetn ne morš zaupat.	mamin preskok v zaupanju otroka osebi, s katero bo na varnem	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
IM64	Ona je zlo tko odprta dušca, pomoje da ni blo neki zadržkov z njene strani, da te ne bi spustila notr, mogoče na začetku. Drgač pa mislm, da sta se kr hitr ujele.	uporabničina odprtost do sprejemanja prostovoljke v svoj svet	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
IM65	Z besedami je zlo dobr znala povedat, kaj bi rada mela /.../. Besedni zaklad ma kr močn, tko da je to šlo dobr že z besedami.	uporabničin besedni način izražanja svojih želja in potreb	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IM66	Včasih je tko recimo, če ni znala povedat, je pol opisala tko k jara kača, vedla je, kaj bi želela, ampak da si ti potem pršu do tega, kaj si ona želi, je bla cela zgodba zadi za tem. Včasih, da si pršu do bistva si rabu kšno spiralco mal odvit.	uporabničin način konstruiranja pomenov z odvijanjem spirale v zgodbi	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IM67	Zapre se, k šolkica. To vidš v bistvu tkole /tleksne s prstom/.	uporabničin odziv ob občutku nerazumljenosti	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IM68	jo vidš, da ni uredi pa veš, zakaj ni uredi, ampak mimika obraza pa zapre se. In potem v tistem momentu, če pride še kšna negativna informacija al pa tko, pol pa začne jokati.	uporabničin odziv ob občutku nerazumljenosti	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
IM69	js mislm, da tko ona največ pove, tko da nariše.	risanje kot način raziskovanja uporabničinega notranjega sveta	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

IM70	Pa skozi igro velik stvari	uporabničino izražanje skozi igro	igra kot izrazno sredstvo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IM71	Recimo krasen primer, kako ona vidi svet, mam še zdej to slikco doma, jo morm dat uokvirt. V vrtcu so risal starše oziroma eno osebo in ona je narisala mene, tistga matematičnega možicla je narisala, ne vem niti kera tehnika je to, niti ne igra vloge. Ampak me je vidla tko k je blo očitno, da je pol mene srce bolel k se pol ustavš pa zamislš, k me je narisala žalostno.	uporabničin izraz doživljanja osebe skozi risbo	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IM72	Če jo hočš prebrat, sam njene slikce pogledaš, sploh če ji rečeš nariši mene, bo nehote narisala tko, kot v tistmu momentu doživlja tebe, ne vem, da si slabe volje, da maš dol usta.	uporabničin izraz doživljanja osebe skozi risbo	izražanje otrokovega notranjega sveta	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom
IM73	da se igra, da mogoče čez igro pove še kej, kar mu leži na duši.	uporabničino izražanje skozi igro	igra kot izrazno sredstvo	uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

9.11 Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko

Tabela 9.11.1: Odprto kodiranje delno standardiziranega intervjuja s socialno delavko

Št. izjave	Izjava	Pojem	Kategorija	Tema
ISD1	Zdej moj pogled na to je, da otroci, ki so v zahtevnih družinskih situacijah, je pomembno, da imajo, za vse otroke je fajn, a ne, da imajo več pomembnih odraslih okrog sebe, čisto zaradi tega, da so različne potrebe zadovoljene, da otrok čuti, da dobi podporo.	pomembni odrasli zadovoljujejo različne otrokove potrebe	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD2	js mislm, da je blo zanjo življenje ali pa pogled na svet zanjo zelo nestabilno, strašen, zato se mi je zdel pomembno, da ma še kšnga pomembnega odraslega več.	pomemben odrasel v podpori uporabničinemu nestabilnemu pogledu na svet	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD3	Tko da se mi je v tem primeru zdelo ključno, da je še neka zunanja oseba, ki mogoče mal pomaga deklici	pomen otroku podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD4	js mislm, da ta neobremenjenost, da sam ste tam, za igro, sproščeni, ker sicer smo zelo lahko joj, joj, kaj se mu je zgodil. In to je pol lahko v bistvu že motnja v stiku z deklico.	neobremenjen in sproščen pristop prostovoljca_ke, ki je na voljo za stik	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
ISD5	Ja, vidiš, to se meni zdi pomembno, da otroci s pomočjo vas k niste družinski člani pa v nekem, če rečem po domače, v istem zosu, niste v isti družinski dinamiki, ste zunanji, ki pa imate malo drugačno družinsko dinamiko, nekaj drugega vnašate.	prostovoljec_ka v delovni odnos z otrokom vstopa z drugačno izkušnjo družinske dinamike	soodvisnost udeležencev v delovnem odnosu	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
ISD6	Recimo predstava o svetu, kakšno je ona imela v svoji družini /.../ Tko vse je negotovo, res ni varno, predvidljivo.	uporabničina predstava o svetu in odnosih	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva

ISD7	Pol pa je mela neki druga, kjer je lahko pozabla, kjer pa je blo »svet je tudi okej lahko«.	delovni odnos kot prostor, v katerem je uporabnica lahko imela predstavo o svetu kot varnemu	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD8	ker to, kar se v družini dogaja, se potem odzvanja v otrokovem vedenju	dogajanje v družini odzvanja v otrokovem vedenju	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD9	zahtevna družinska situacija, težave s pozornostjo pri deklici, kar si predstavljam glede na družinsko situacijo, je to čist nek normalen odziv.	dogajanje v družini odzvanja v otrokovem vedenju	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD10	kako si se ti trudila za vajin odnos, kako si bla pozorna, kakšna je dekličina družinska situacija, kako si bla zelo pozorna na te male detajle, kako se poslavlja, kar si že prej rekla, kako vidiš to razliko.	prostovoljkin prispevek v pristopu k delovnemu odnosu	delež vseh udeleženi v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD11	Se mi zdi, da si zelo skrbela za ta del, kako je ta otrok majhen, pa tukaj je že starejši, ampak, da deklica ves čas ma ta »aha, Eva obstaja«, tudi če te ni al pa, če se ne vidta, da si jo poklicala, da si ji poslala pismo, če prav vem, a ne ...	skrb za uporabničin občutek o prostovoljkin dosegljivosti zanjo	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD12	tak občutek varnosti daje in tukaj podpora, da se odnos lahko potem sploh razvija in pogloblja.	občutek varnosti kot pogoj za razvoj in poglobljanje delovnega odnosa	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD13	Da je ona mela to časovno predstavo, a ne, ko je ona odštevala, kolkrat gre še spat. Recimo sem imela tle zapisano pri sodelovanju z mamo, da so ful veseli, da komaj	podpora otroku pri konstruiranju časovne predstave o naslednjem srečanju	otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa	konstruiranje pomenov s perspektive otroka

	čakajo, da prideš in da odšteva, kok nočk je še do takrat k ti prideš. To je za tok mejhnega zlo pomembno, da si ji pomagala pri predstavi, da je lažje počakala do takrat.			
ISD14	Mele ste piknike na travi, ustvarjale ste na platno, tko polno enih takih aktivnosti preko katerih se je ona lahko pokazala.	pridruževanje otroku skozi skupne dejavnosti	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
ISD15	Se pravi tok bl kot so mejhni, tok manj je besednega, tok več je na nebesedni ravni. Si zelo za to skrbela, kako se pridružiti na ta njen način.	skrb za pridruževanje uporabnici na otrokov nebesedni način	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
ISD16	Vmes si se tudi spraševala, ampak to je bolj tvoj proces, ali je to konkretno socialno delo ali je samo druženje z Zojo. Se mi zdi zelo običajen proces, pa je zelo dragocen, smo šli vsi skos to, se res šele učite, kaj pomeni odnos pa kaj pomeni prispevati k temu, kot reče Gabi (op. Gabi Čačinovič Vogrinčič) »najmanjši možni koraki«.	prostovoljkin osebni proces ob vzpostavljanju delovnega odnosa	izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD17	nisi bla »ja, vse je okej«, ampak si bla zelo razmišljujoča, kaj bi lahko še, to me skrbi ...	prostovoljkin prispevek v pristopu k delovnemu odnosu	delež vseh udeleženi v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD18	To se mi zdi, da otrok pri petih letih, da vse te stvari govori, uau. Men se zdi to tko, in podpora, da je prišlo do zaupanja in potem tudi poglobljen odnos. In to se mi zdi tisto vredno, da ima čim več podpornih odraslih, da se zaupa tam, kjer sama čuti, da se lahko	pomen otroku podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

ISD19	da ti je sporočala o enih takih stvareh, o katerih se sprašuje pa ji je težko.	uporabnica v delovnem odnosu deli tisto, o čemer se sprašuje	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD20	Ti si tut ubesedila kompleksno družinsko situacijo, si bla pozorna na to	pozornost usmerjena h kompleksni družinski situaciji	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
ISD21	si imela res posebno nalogo, ker si bla z mlajšim otrokom, večino so pač šolski z neko stisko zaradi specifičnih učnih težav, tam je bolj konkretno delo, veš na čem delaš, a ne, seveda veliko osebne podpore otroku pri učenju, tukaj je bilo pa čisto nekaj drugega. Se mi zdi, da je bilo bolj odprto, bolj plavajoče, kaj sploh delava. Zate mogoče težje videt, okej ne, sej delava pomembno, delava to in to.	posebna naloga prostovoljke pri delu s predšolskim otrokom	izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD22	zlo je pomembno, da so otroci navezani na svoje starše oziroma da so starši tista orientacijska točka	starši kot orientacijska točka in figura navezanosti za otroka	spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja	spoštovanje otroštva
ISD23	mlajši kot je otrok, težje je tut met nek bolj poglobljen odnos, ker je tisti najbolj poglobljen pač s starši in je smiselno, da je fokus tam. Ampak pri njih k je blo tko res polno izzivov, je blo pomembno.	pomen otroku podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD24	ne zastavljam si tko ciljev, ker se mi zdi, da je to tko zlo odprto in iz situacije v situacijo, potem tisto, kar otrok rab si ti odkrivala pa vedla.	odkrivanje otrokovih potreb v delovnem odnosu namesto v naprej zastavljenih ciljev	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD25	Kar je moja želja, to pa je, no al pa cilj nasploh projekta prostovoljstva, je pa to win win – otroci, starši, družina, pridobi z	projekt prostovoljstva kot soustvarjalni proces za družino in prostovoljca ko	proces soustvarjanja	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

	neko dodatno podporo, dodatno pozornostjo in vi, ki se učite odnosa vzpostavljati.			
ISD26	js svojo vlogo tuki vidim je podpirati vse to, da to zmore rast, včasih so potem še kakšni timski sestanki potrebni za družino in z vami mentorske, kako biti bolj v podporo, kako lahko še bolj razvijate odnos, po drugi strani pa čist vaše osebne dileme, učenje.	mentorska podpora pri delu v odnosu in osebnih dilemah	izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD27	Zdej se mi zdi, da še bolj opažam, kako poglobljen odnos v bistvu je to, se mi zdi posebnost z vidika, da je tok mala deklica.	poglobljen odnos s predšolskim otrokom	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD28	je blo zelo velik tega dela z mediji, da je bilo pridruževanje otroku res na tem nivoju, ker je bila tok manjša in ti si res mela te ideje, recimo te prstke, ustvarjanje ...	pridruževanje otroku z uporabo izraznih sredstev	nebesedno pridruževanje	pridruževanje otroku
ISD29	Vlogo deklice, sploh ne bi rekla, da ima vlogo, ona pač sam je, živi.	uporabnica navzoča tukaj in zdaj	delež vseh udeleženi v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD30	tvojo vlogo bi tut najraj čim bolj zreducirala na to, da ni vloge, ampak si samo človek tam ob njej, čim bolj na voljo za stik. Ampak vseeno si pa imela to vlogo, da si bila tam in hodila tja, da si bla na voljo za stik.	prostovoljka kot človek ob uporabnici, ki je na voljo za stik	delež vseh udeleženi v zelenem izidu	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD31	Se mi zdi najbolj neobremenjena pa največ priložnosti, da bo res stik med vama. V tem smislu, bolj kot smo v vlogi, bolj smo v tem, joj morm ji dat to, joj taka družinska situacija, to rabi, bl smo obremenjeni, manj smo res samo na voljo.	umeščanje podpornega odraslega v določeno vlogo kot ovira za navzočnost ob otroku	Sonavzočnost	pridruževanje otroku
ISD32	v tem smislu pa vodenje, to ni bil enakovreden odnos kot dve kolegici, ampak ona rabi vodenje	vodenje uporabnice pri ustvarjanju pogojev za njeno	osebno vodenje	uporaba koncepta delovnega odnosa in

	kar se tiče beganja, vodenje, kako aktivno preživljat prosti čas, kako ustvariti pogoje, da bo ona lahko čim bolj rastla.	rast		njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD33	pogoje zaupanja, da je potem lahko delila stvari in ni ostajala sama s temi stvarmi.	izpolnjeni pogoji zaupanja za izražanje izzivov	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD34	Ker kadar so pretežke, sej to vemo, a ne, potem jih disociiramo pa gremo naprej in pol ko bo odrasla, bo imela tolk več izzivov, pa tuki si bla ti v podporo, kako je lahko velik več stvari ubesedla, razrešla. Mislm razrešla, ja ubesedla jih je, ni se sama ukvarjala tok več s tem, ni jih tut si predstavljam pol čist dala na stran.	ubesedeni uporabničini izzivi kot varovalo pred disociacijo	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
ISD35	Kako mislim, da je deklica doživljala tebe? Težko vem, kar pa vem, je pa pač po teh odzivih k komi čaka, k odšteva nočke, da prideš. Js mislm, da te je zlo čakala, si te želela.	uporabničino izražanje pričakovanja navzočnosti prostovoljke	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD36	Jaz ne bi tok ločevala kako dost drugač delamo z odraslimi, je pa razlika, da z odraslimi mogoče hitrej ene stvari čist besedno, ker pač smo že tok razviti besedno, med tem ko otroci še tega ne morjo.	uporaba koncepta delovnega odnosa z otroki na manj besedni ravni	upoštevati koncept delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD37	Eno je ta razumski del, eno je pa ta čist čustveni del možganov, ta desna polovica. Ampak ko delamo z odraslimi, je tut to dragoceno, da pridemo čist do dela s tem čustvenim delom, s tem, kar otroci majo.	delo z otrokom temelji na delu s čustvenim delom možganov	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
ISD38	Mogoče malo pozabljam pa smo kot odrasli preveč v tem razumskem delu.	odrasli smo preveč v razumskem delu možganov	pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju	pridruževanje otroku

			doživljanja sveta	
ISD39	Men se zdi ta koncept soustvarjanja to, da je slišan, da je enakovreden, to se men zdi čist za vse pomembno, ne glede na to, al je mali ali starejši, čist bolj kot človeško bitje to jemljem.	uporabnik_ica kot človeško bitje je v delovnem odnosu soustvarjanja slišan_a in enakovreden_na	upoštevati koncept delovnega odnosa	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD40	je pri delu z otrokom pomembno bit kratek, jasen pa otroku prilagojen način.	biti kratek in jasen	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
ISD41	Da je res več prostora za ta odnosni del, kot pa da razlagamo, govorimo. Zdej moja izkušnja je, da jim sploh ne razlagam, js vem, zakaj je pomembno in v bistvu to odražam v odnosu, torej ne več osebno, ampak čisto na odnosni ravni dam prostor, da delijo.	na odnosni ravni uporabnikom_icam nameniti prostor, da lahko delijo	ravnanje iz etike udeležnosti	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD42	je pa z otroki težje, da ne gremo v to pokroviteljsko držo reševalca, kako mu bomo pomagal pa rešl. To pa je izziv.	izziv podpore otroku onkraj pokroviteljske drže	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD43	Je razlika s tega vidika, ker, a ne, odrasel je že odgovoren zase, ima te vire pomoči in lahko gre stran iz težke situacije, v kateri biva in poskrbi zase. Mali otrok pa ne, kljub temu da so starši vir tiste stiske ali pa družinske situacije, so edino oni tisti, ki so mu bližnji in tam še vedno ostaja, v tej dinamiki, ki ni najbolj podporna. Kako zdej biti z otrokom, ga podpirati in hkrati vedeti, da bo šel nazaj tja, da je včasih to bolj se mi zdi pokroviteljska drža reševalca, to je bla moja izkušnja.	izziv podpore otroku onkraj pokroviteljske drže	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom

ISD44	ona te zlo vidi kot nekoga, ki jo je vodil, ki ji je bil v pomoč.	uporabničino razumevanje prostovoljke v pomoči njej	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD45	se mi zdi, da nekak družba je tako naravnana, sistem /.../ da se oddaljujemo od sebe, to morš, tist, ne zdej ni časa za to, pač ta ritem, sej je zlo pomemben ritem pa struktura in občutek varnosti, ampak ni tok prostora zate. Se mi zdi, da predvsem v tem čustvenem smislu, da se ljudje ne zavedajo ali pa da niso usposobljeni. Nimam tko primera z glave, ne vem, otrok pride pa se potož, kako mu je težko, okej ni vedno časa, kdaj pa ah, ne se sekirat, sej bo bolš, ne vem, še bl bi mogla bit zaposlena, da ne bi to razmišljala.	družbeni in kontekstualni dejavniki	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD46	Tukej se mi zdi pa glas otroka ful pomemben, a ne, po eni strani, ja, vodenje, ampak, kje je tista meja, ki vodiš in tista meja, ki otroka poslušáš?	iskanje meje med vodenjem in poslušanjem otroka	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD47	Aha, tko se počutš? Ne da pol daš svojo sodbo, ja to se pa zato tko počutš, js sm se tut tko k sm bla. Ne – kako ti je, okej tko, aha, ti pa tko doživljaš to situacijo. Ne da mi že v naprej neki vemo, kar se pa se mi zdi, da se zelo hitro zgodi pri otrocih.	ustaviti vednost za vstop v svet otroka	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas
ISD48	Ker oni so itak mejhni, ne vejo, mi smo pa tisti k vzgajamo. Bolj kot smo v tej vlogi vzgojiteljev pa manj kot sam človeško bitje, ki pač sam posluša izkušnjo drugega človeka, drugega človeškega bitja	iskanje meje med vodenjem in poslušanjem otroka	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD49	Mislim js pogosto, ko sodelujem s starši pa imam te izkušnje, seveda se pogovarjamo o vzgojnih težavah in kako jih podpret in mi govorijo	družbeni in kontekstualni dejavniki	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva

	o izkušnjah o otrocih in pol jim zelo velikrat dam primer, kako bi se vi počutil v službi, vsi bi vam govoril, da ne delate, to niste v redu pa tist niste, vi pa morda bit sam veseli pa zadovoljni pa met rezultate. Otrok se tut ne more učiti v šoli, sploh ni pogojev za učenje, če ves čas neki narobe nardi, noben ga ne mara pa je edini v razredu, sam s sabo, se počuti čist osamljenega. To pozabljamo, a ne, najbrž si dala to o spoštovanju otroštva.			
ISD50	Kar js poslušam starše je, da nekak ne zmorejo, da prenašajo odgovornost na otroka – otrok je tisti, ki je problem, otroku osebno zamerijo, kljub temu da so res starši, ki skrbijo, ki hodijo k meni redno, jim je zelo pomembno, ampak nekateri nimajo tega v sebi, niso tega prenesli iz svojih primarnih družin pa tut niso v takem področju, ne študirajo kot mi, da bi lahko. Krivijo ga, ne direktno, ampak tko posredno, otrok, a ne, pa ne dela tega, pa ne dela družga.	potreba po podpori staršem v osebnih izzivih	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD51	res ta odnosni del – a sem ti pomemben, a sm v šoli učiteljem pomemben. In itak ga biksa, zato ker takrat on ne čuti tega, je vznemirjen in ima tut težave s pozornostjo in potem dela težave v razredu in pol je kregan in ni videno tisto njegovo bistvo, hrepenenje in ta strah po stiku, a sem v redu.	umanjka odnos med otrokom in starši	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD52	oh, res se ne vidi otrok v njihovi stiski, ne vid se jih tko.	otroci niso videni v svoji stiski	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	pridruževanje otroku

ISD53	ko starši svojih osebnih izzivov ne razrešijo pa se ne podprejo dovolj hitro, ker otrok pa raste in zdej rabi to, on zdej rabi starše k ne bo prenašal to na otroka pa bo sam svojo stisko prepoznal pa ne bo osebno vzel pa bil tam na voljo za otroka.	potreba po podpori staršem v osebnih izzivih	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD54	Druga stvar k se mi zdi pa na splošno v svetu je pa to, da se dela na tem, da bodo otroci čim bolj samostojni.	družbeni pritisk k spodbujanju samostojnosti otrok	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD55	v bistvu ful pozabljamo, kako so ranljivi, kok rabjo naše podpore /.../ kako je pomemben ta občutek varnosti. Kr mislmo, da so otroci že samostojni pa še podžigamo to in pol se nam zdi kok so.	družbeni pritisk k spodbujanju samostojnosti otrok	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD56	In pol mi nismo več za otroke tista orientacijska točka, ampak recimo družba. In potem starši to razumejo kot željo po vrstnikih, ampak v resnici ni res, potem to orientacijsko točko nas odraslih zamenja za vrstnika, kar pa ni okej.	otrok orientacijsko točko odraslega lahko zamenja za vrstnika	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD57	kar si ti počela, a ne, dodatno varnost, dat občutek Zoji, da je svet tudi lep, kot neka oaza, kjer je pa pozabla na vse stvari.	zagotavljanje dodatne varnosti ob uporabnišini stiski	zagotavljanje večplastne varnosti	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD58	je to zlo težko čuvati recimo, ko se otrok izrazi, ko bi ga js recimo spodbudila, lej kaj bi ti lahko delila staršu, pol pa starš osebno vzame in napade nazaj, lahko tudi nebesedno.	izzivi varovanja otrokovega glasu	glas otroka v središču podpore in pomoči	glas otroka
ISD59	Tko da tukej se js pač ne čutim dovolj usposobljena in se mi zdi zlo zahteven proces. Čeprav ja, vem, v socialnem delu zlo za to skrbimo. Tut na samih timskih sestankih se to	izzivi varovanja otrokovega glasu	glas otroka v središču podpore in pomoči	glas otroka

	nam dogaja, ko so starši in vsi strokovnjaki in vsi iz šole in iz CSD-ja, so starši zlo ogroženi in je zlo težko peljat komunikacijo, zlo težko. Čeprav ja, v socialnem delu nas zlo spodbujajo k temu in bi blo mogoče, če bi imeli obilico časa in zlo dobro bi bli usposobljeni vsi, ki smo del tima.			
ISD60	js ustavljam v samem pogovoru starše, okej, to pa najbrž ni prijetno slišat otroku ali pa povem staršem, a si predstavljate, kako je otroku, kako bi blo vam.	v pogovoru starša ustaviti in ga spodbuditi k samorefleksiji	vzbujanje večkratnih perspektiv z upoštevanjem systemskega načela kontakta	prostor za otrokov glas
ISD61	otroci to slišijo in je to kr oh, nekdo ga razume.	otrok prejme občutek, da ga nekdo razume	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD62	kar pa sodelujem s starši pa ja, v bistvu ne da bi otroci vedeli, nekaj zagovarjam njihov glas in poskušam staršem odpirat oči, da bi bolj razumeli otroka.	izzivi varovanja otrokovega glasu	glas otroka v središču podpore in pomoči	glas otroka
ISD63	Treba je investirat, se mi zdi, za mene, – v starše, da bodo starši razumel, da bodo starši podprti v svojih izzivih, ko jim preprečuje, da bi razumel otroka. To se mi zdi največji doprinos.	potreba po podpori staršem v osebnih izzivih	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD64	podpira v tem, a ne, a res lahko slišite hčerko?	socialni_a delavec_ka preverja, ali starši res slišijo otroka	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD65	Js ga tle podpiram v tem smislu, kaj je pa tisto, kar bi on bil pripravljen ali pa si želel delit z očetom, in potem pripravljat na drugi strani starša, da bi mu otrok rad nekaj povedal in kako to sprejet, kako neosebno vzet, in če mu bo težko, se bomo pogovarjal pol o tem, ampak v bistvu gre pa za to, da hoče otrok neki	v pogovoru z družino izpostavljati otrokovo potrebo po tem, da bi kaj sporočil	glas otroka v središču podpore in pomoči	glas otroka

	sporočit.			
ISD66	In otroka pripraviti do tega, da najprej sploh v odnosu s tabo, da je tok zaupen, da ti pove, kaj je tisto, kar ga žuli, kaj bi rad in delat s tem in ga razumet in da se čuti dovolj varno. In kako, se potem čisto konkretno pogovarjat, kako delit to, kaj ga najbolj skrbi.	krepitev otrokovega občutka varnosti v procesu priprave na pogovor s staršem	vzbujanje večkratnih perspektiv z upoštevanjem sistemskega načela kontakta	prostor za otrokov glas
ISD67	kako potem bit vseeno v podporo pol celmu procesu – čisto na ravni, a mal zadihamo, o, nam je danes mal težko, ko vsi tukej sedimo, a mal zadihamo, okej, ko otrok deli, pove, kako je vam, vam je blo težko slišat, okej, to so vaši izzivi, okej, ampak recimo, če damo to na stran, okej, to vam je otrok povedu, kako vam je?	podpora staršem v zanje zahtevnem procesu, ko otrok deli sebe	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD68	pomagat, kako je otroku, ki je najbrž tudi prestrašen, a bo zdej končno pa starš slišal al se bo ponovilo kar se je že milijonkrat, da ga ni.	pomoč otroku v strahu, ali ga bodo starši zmogli slišati	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD69	ko se jim ne uspejo pridružit, ko vidjo sam to, kar ni al pa predvsem to – otroka morm vzgojit, to ni okej, zlagal se je.	starši se otrokom ne uspejo pridružiti, ko v drži vzgajanja vidijo le tisto, česar ni	pridružiti se otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku
ISD70	jim probam pomagat, okej, kakšna je bla situacija v šoli, kako se je počutu, kaj se je mal pred tem zgodil in pol mal povejo in probam odslikat to, kako se otrok počut, potem pa to, kako se mu pridružit.	s starši odzrcaliti otrokovo doživljanje in načine pridruževanja njemu	pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta	pridruževanje otroku
ISD71	neki najbrž ni blo okej v šoli, po obrazu, a ne, kaj se dogaja, boš en kakav, dejva, a ne ... Tko čisto človeško, podporno, z razumevanjem, sočutjem, oh, to pa res ni bil tvoj	podporno in sočutno pridruževanje otroku z razumevanjem njegove stiske	pridruževanje otroku tam, kjer je	pridruževanje otroku

	dan, kaj se je zgodil, uh, si predstavljam, da je blo to pa res težko, a ne. Da se mu najprej sam pridružio, u, res te štekam, res ti je hudo.			
ISD72	včasih že sami otroci povejo sej vem, da sm ga pobiksu. K se jim prdružmo, sami pol povejo, a ne.	pridruževanje otroku kot pogoj, da bo delil svojo stisko	otrokova instrumentalna definicija problema	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom
ISD73	zato js vidm projekt prostovoljstva tok dragocen, vi niste obremenjeni z otrokovo prihodnostjo, mi pa smo. /.../ to prostovoljci še toliko lažje naredite, ker niste obremenjeni in ste mlajši in mogoče sploh še nimate teh strahov.	prostovoljec_ka se otroku lažje pridruži zaradi neobremenjenosti z njegovo prihodnostjo	vstopiti v svet otroka	pridruževanje otroku
ISD74	kok je pomemben že sam ton.	pomen tona glasu	dialoški prostor z otrokom	prostor za otrokov glas
ISD75	da smo mi čist umirjeni, čist v živčnem sistemu in se otrok ob nas pomiri, vse bo okej.	otrok se pomiri ob umirjenem živčnem sistemu odraslega	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
ISD76	eno je čist tvoj pristop, ki si predstavljam, da je drugačen, ker ta vrtčevski al pa šolski sistem je zlo tko »js te vzgajam, js sm tisti k vem«, je zlo ta način, ni tok odnosni mogoče.	razlika med odnosnim in vzgojno-izobraževalnim pristopom k uporabnici	zavzeti držo nevedočega	prostor za otrokov glas
ISD77	stropocentna pozornost, ona je mela tebe celo.	biti otroku v celoti na voljo	sonavzočnost	pridruževanje otroku
ISD78	Mislim se mi zdi, da mi vsi želimo biti edinstveni, pomembni za nekoga, da smo v redu, nekomu smo pomembni. Kok je to pomembno blo za Zojo, pa sploh pr tok zgodnjih letih.	otrok v zgodnjih letih potrebuje občutek, da je nekomu pomemben in edinstven	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD79	že sam to, da smo ob nekom, da sam ti si, ta tvoja prisotnost tam, da te ona zanima.	biti otroku v celoti na voljo	sonavzočnost	pridruževanje otroku

ISD80	da lahko ona pomembno prispeva v tvoje življenje, da je ona tut neki nardila. To nam daje pol tisto vrednost.	občutek lastne vrednosti udeleženi v delovnem odnosu	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD81	Pač biti skupaj, sej ne gre za to, da se mi pogovarjamo, js mislim, da tut odrasli – kaj je tisto, kar nas hrani? To, da smo skupaj. Sej ne da se bomo pogovarjal pa ne vem kaj razrešval pa neki. To, da smo skupaj. Pa da smo potem tudi slišani.	človeška potreba po biti skupaj in biti slišan	sonavzočnost	pridruževanje otroku
ISD82	Otroci še nimajo prefrontalnega korteksa razvitega, da še ne razumejo čist, kako funkcionira svet in odnosi. In potem velik ene stvari že razumejo, ne vem, mami pač ni mogla pridt, ker je mogla bit dlje v službi, kakšne stvari pa jim niso jasne, na primer mogoče zakaj je oči šou, zakaj se mami pa oči nimata več rada in jim ni jasn. In mi smo tko narjeni, da, če nam nekaj ni jasno, sami dodamo neke informacije, zato, da si nekaj zaključimo celoto in se pomirimo. In tko otroci nardijo, a ne. In tut odrasli tko nardimo, sej isto, sam zdey k mamo mi že tok razvit ta del, je tok manj teh nekih dodatnih nelogičnih ali pa čist napačnih podatkov. Kako si otroci razložijo? Js sm bla kriva za to, da se mami pa oči nista mela rada in to pol ostane.	vpliv možganske strukture na otrokovo lastno razlago razveze staršev	spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva	spoštovanje otroštva
ISD83	Kako je pomembno, da vejo, kako jim ubesedit, kar si tut ti počela, kako jim ubesedit na čim bolj, kaj je delovni odnos, kako to na otroku razumljiv način povedat, preprost, ampak povedat.	na otroku razumljiv način ubesediti, kaj je delovni odnos	otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

ISD84	Mislil se mi zdi, da če maš nek varen odnos, pol otrok razmišlja pa ti pove svoja razmišljanja, a zdej pa to pomeni, da bo to pa to pa to.	izpolnjeni pogoji zaupanja za izražanje izzivov	otroku varen prostor	vzpostavljanje in varovanje varnega prostora za delo z otrokom
ISD85	In kako je ona to čutla, to je neka povezanost, to je neko prijateljstvo, neki se je začel, neki novega za obe. Tko ful na tej simbolni ravni, ampak to je tisto, kar se mi zdi pomembno, kar pa zgubljam v današnjem času, ta čustveni del ja.	povezanost udeleženih v procesu soustvarjanja na simbolni ravni	soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD86	pomembno je, da smo pozorni na mimiko, na telesni odziv.	pozornost usmeriti na otrokovo mimiko in telesni odziv	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
ISD87	če maš ti nek varen pa zaupen odnos, ti bo že prišel povedat al pa boš ti iz situacije ugotovila, ne vem, če sva se čisto razumela glede na to, kako se je odzval pa bi takrat potem prevedla.	temelj za konstruiranje skupnega pomena je varen in zaupen odnos	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
ISD88	to so ti načini, ko kej ne zna izraziti, so pol tut te – kakšne oblike je, a je lahko, težko, a je svetlo, temno. Ampak to je za odrasle ful pomembno, preko takih stvari odrasli potem pridemo do ful enih uvidov, ni zdej to samo za otroke. Sej v bistvu to je kontakt s tem čustvenim delom možganov.	na kontaktu s čustvenim delom možganov temelječi načini podpore otroku, ko česa ne zna izraziti	otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov	konstruiranje pomenov s perspektive otroka
ISD89	ta razumski del pogosto res velik stvari zamaši pa res ne prideš, potem so neke predstave o nečem, ampak ni zares tisto, kar iz njih izhaja.	omejitve dela z razumom	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas
ISD90	Gre za delo prek telesa, prek doživljanja prihajamo do uvidov, ne prek razumskega dela.	omejitve dela z razumom	stopiti onstran besed	prostor za otrokov glas

ISD91	si tudi subtilna ti do njih, kako jih slišat, kako se jim pridružit, kako ne silt preko njih, preko njihove meje.	občutljivost prostovoljke v tem, kako otroka slišati in spoštovati njegove meje	uglašeno odzivanje	pridruževanje otroku
ISD92	Najprej dober odnos, to tut staršem ves čas ponavljamo, da najprej ne bojo delal, a ne, vi najbrž pričakujete, kaj bodo vse al pa ti bodo dal navodila, kaj nej nardijo, ampak ne bojo. Oni bodo skrbel, da se bodo dobr povezal, pol pa seveda tudi delo in je ves čas srečanja en del namenjen tudi delu, ampak s tega vidika, kako se lotiti učenja, skupaj se učita.	v projektu prostovoljstva je ključen odnos	delovni odnos kot osebni odnos	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD93	velik otrok rabi nekoga ob sebi, tisti, ki imajo izzive, še posebej specifične učne težave al pa da so tko gor zrasl, da so taki zelo negotovi pa da rabjo nekoga, da vejo, da so na pravi poti, pol pa že spelejo.	otrokova potreba po stalni in zanesljivi osebi, ki je ob njem	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD94	da otrok pove, kaj rabi, tut kar se tiče tega aktivnega preživljanja prostega časa, da otrok pove, kaj si želi.	otrokova kompetentnost, da pove, česa si želi in kaj potrebuje	otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
ISD95	da tudi pomembno prispeva v življenje drugih, da tut prostovoljka reče, to bi, to ne bi pa al pa nauči me, pogosto učijo.	otrok v procesu skupnega učenja pomembno prispeva v življenje prostovoljca_ke	soodvisnost udeležencev v delovnem odnosu	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa
ISD96	delamo tut zlo velik na tem, da je treba staršem povedat, da je pomembno, da majo neko stvar, ki jih res veseli. In kšni nimajo nobenga hobija in spodbujamo, kaj je tisto, s prostovoljko iščemo, v čem so dobri, kaj jih zanima.	raziskovanje in prepoznavanje uporabničinih virov moči	ravnanje s perspektive moči	uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom

ISD97	da ma eno tko zlo podporno stvar k ga veseli, da grejo pol tut lažje stvari, da se potrjuje	otrok se v aktivnostih, ki ga veselijo potrjuje in mu dajejo podporo	spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti	spoštovanje otroštva
ISD98	Ima nekoga, k je ves čas tam ob njem, ve, da bo prišel in to je prostovoljka.	otrokova potreba po stalni in zanesljivi osebi, ki je ob njem	biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku	delovni odnos soustvarjanja z otrokom
ISD99	In je nekdo, ki končno spodbuja, ker starši velikrat sam zahtevajo, so zlo obremenjeni, js razumem starše, delamo tok ur, tok je krožkov, trend je na angleščino že zlo kmal, en šport more met pa še glasbena pa še neki. Sploh niso več skupi, sploh ni več tega odnosa, otrok je pa pomirjen, ko je odnos, pol se šele lahko učijo.	umanjka odnos med otrokom in starši	izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo	spoštovanje otroštva
ISD100	Zato je prostovoljstvo – najprej odnos, vedno čas za odnos.	projekt prostovoljstva temelji na času za odnos	spoštovanje otrokovega časa	spoštovanje otroštva
ISD101	Pa tut nisi bla ti taka, gremo v akcijo, pol bomo pa to, pol bodo pa starši to povedal, pa more bit ... — ne, ti si bla čist in povsem nevtralna in sama ušesa si bla, nisi šla v akcijo. To je tist kar rab, ušesa, ker če bi ti šla v akcijo, bi se ona že ustrašla	prostovoljka je uporabnici prisluhnila, ne da bi preko njene meje pričela s konkretnim delom	slišati otrokov glas	glas otroka
ISD102	spoštujemo na način, da otrok pove, kaj želi, da je otrok enakovreden sogovornik.	uporabnica kot enakovredna in aktivna sogovornica v dialogu	otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja	otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

9.12 Osno kodiranje

Spoštovanje otroštva

- spoštovanje otrokovih spretnosti in sposobnosti
 - spoznavanje otrokovega delovanja v skupini (D1.2)
 - omogočanje samostojnosti in možnosti izbire (D2.19)
 - uporabničina zmožnost iznajdljivega ustvarjanja (D2.20)
 - raziskovanje uporabničinih spretnosti skozi skupno udeležnost v aktivnostih (IO63)
 - prepoznavanje uporabnici ljubih aktivnosti v njenem neverbalnem izražanju (IO64)
 - spoštovanje uporabničinih spretnosti in sposobnosti (IM46, IM47)
 - uporabničini starosti primerne aktivnosti srečanja (IM48)
 - otrok se v aktivnostih, ki ga veselijo potrjuje in mu dajejo podporo (ISD97)

- spoštovanje otrokovih odnosov in družinskega življenja
 - posebna vez med deklico in hišnim ljubljencem (D1.7)
 - spoznavanje uporabničine socialne ekologije skozi pripoved (D1.8, D1.29, D1.38, IO67)
 - prepoznavanje uporabničinih pomembnih odraslih (D2.1, D2.22, D3.16)
 - zanimanje za uporabničino socialno mrežo (D2.5)
 - spoznavanje uporabničinega mikrosistema s pogovorom (D2.18)
 - uporabničina predstava o svetu in odnosih (D3.24, ISD6)
 - spodbuda uporabnici k prispevku v njen odnos (D7.2)
 - občutljivost za vpliv zunanjih dejavnikov v uporabničinem ekosistemu (M7.1)
 - uporabničini občutki ob izražanju odnosnih izkušenj (IO66, IO68)
 - srečanja niso pomenila spremembe poteka družinskega življenja (IM44, IM45)
 - pozornost, usmerjena h kompleksni družinski situaciji (ISD20)
 - starši kot orientacijska točka in figura navezanosti za otroka (ISD22)

- spoštovanje otrokovega časa
 - trenutki tukaj in zdaj (D2.40, D8.3)
 - čas kot pomemben dejavnik v razvijanju procesa soustvarjanja (D8.6)
 - čas, potreben za razvoj zaupanja v delovnem odnosu (M3.6, IO43)
 - uporabničino razumevanje časa v delovnem odnosu (IO51, IO55, IO62)
 - čas, namenjen le uporabnici (IM35, IM36, IM41, IM42)
 - projekt prostovoljstva temelji na času za odnos (ISD100)

- spoštovanje otroka v njegovi različnosti
 - raziskovanje uporabničinega zanimanja (D1.16)
 - priznavanje uporabnice s krepitevijo občutka lastne vrednosti (D4.9)
 - fokus na željah uporabnice (IM21)
 - uporabničina čustvena odzivnost na okolico (IM60)

- spoštovanje kompleksnosti otrokovega sveta in življenjskega obdobja otroštva
 - spoznavanje življenjskega sveta (D1.4, M1.1)
 - zavarovati uporabničino vlogo otroka v njenih odnosih z drugimi (M4.1)
 - uporabničino razumevanje spoštovanja (IO52, IO53, IO54, IO56, IO57, IO58)
 - radovednost otrok (IM37)
 - otrok kot čuteče bitje z intuitivno sposobnostjo uglaševanja z razpoloženjem staršev (IM38)
 - mamino spoštovanje uporabničinih osebnih doživljanj v delovnem odnosu (IM62)
 - pomembni odrasli zadovoljujejo različne otrokove potrebe (ISD1)
 - dogajanje v družini odzvanja v otrokovem vedenju (ISD8, ISD9)
 - otrok v zgodnjih letih potrebuje občutek, da je nekomu pomemben in edinstven (ISD78)
 - vpliv možganske strukture na otrokovo lastno razlago razveze staršev (ISD82)

- izzivi v ravnanjih, ki spoštujejo otroštvo
 - družbeni in kontekstualni dejavniki (IM40, ISD45, ISD49)
 - umanjka odnos med otrokom in starši (ISD51, ISD99)
 - otroci niso videni v svoji stiski (ISD52)
 - potreba po podpori staršem v osebnih izzivih (ISD50, ISD53, ISD63)
 - družbeni pritisk k spodbujanju samostojnosti otrok (ISD54, ISD55)
 - otrok orientacijsko točko odraslega lahko zamenja za vrstnika (ISD56)

Vzpostavljane in varovanje varnega prostora za delo z otrokom

- otrokovo razkrivanje občutka varnosti
 - uporabničino izražanje občutka varnosti (D1.19, D2.25)
 - uporabničino razumevanje občutka varnosti (IO59, IO60)
 - uporabničino dobro počutje ob prejetem občutku varnosti (IO61)
- zagotavljanje večplastne varnosti
 - zagotavljanje dodatne varnosti ob uporabničini stiski (D1.34, D2.37, ISD57)
 - uporabničin občutek, da je v delovnem odnosu lahko vse zaupala (IO2)
 - pomemben odrasel v podpori uporabničinemu nestabilnemu pogledu na svet (ISD2)
 - skrb za uporabničin občutek o prostovoljkini dosegljivosti zanjo (ISD11)
 - občutek varnosti kot pogoj za razvoj in poglobljanje delovnega odnosa (ISD12)
- struktura kot pomemben dejavnik občutka varnosti
 - prepoznana potreba po rutini (D1.21, D1.46)
 - ritual ob začetku srečanja (D1.25, D1.37, D2.23, IO19)
 - ritual ob zaključku srečanja (D1.52, IO70, IO71)
- zagotavljanje občutka varnosti s potrebo po predvidljivosti
 - priprava uporabnice na konec srečanja (D1.32)
 - zagotovilo o naslednjem srečanju (D1.20, D1.41, IO72)
 - pravočasna priprava uporabnice na zaključek delovnega odnosa (D8.7, M2.1, M2.2, M7.2)
 - uporabničino pričakovanje dne srečanja (IM2)
- otroku varen prostor
 - dogovor o prvem srečanju v stanovanju družine (D1.6)
 - uporabnici zagotoviti varen prostor za njeno samostojnost (D2.41)
 - uporabničino doživljanje prostora delovnega odnosa (IO77, IO96)
 - čas in prostor srečanja otroku prihraniti zunanjemu svetu in izkušnje iz družine (IO7, IM13, IM39)
 - uporabničin občutek varnosti kot dejavnik za njeno izražanje (IO81)
 - mamin preskok v zaupanju otroka osebi, s katero bo na varnem (IM63)
 - delovni odnos kot prostor, v katerem je uporabnica lahko imela predstavo o svetu kot varnemu (ISD7)

- izpolnjeni pogoji zaupanja za izražanje izzivov (ISD33, ISD84)

Delovni odnos soustvarjanja z otrokom

- soustvarjanje kot občutljivo vzajemno dogajanje
 - medsebojna naklonjenost (D1.5)
 - povezanost udeležениh v procesu soustvarjanja na simbolni ravni (D2.44, ISD85)
 - uporabnično prizadevanje za skupno dobro v delovnem odnosu (D3.22)
 - občutek lastne vrednosti udeležениh v delovnem odnosu (D2.10, ISD80)
 - uporabnično doživljanje sodelovanja kot nasprotnega izkušnji v vrtcu (IO37)
 - raziskovanje kot proces, v katerem udeležena najdeta razumevanje (IO44)
 - odsotnost konfliktnih situacij med prostovoljko in uporabnico (IM49)
 - uporabnično izražanje pričakovanja navzočnosti prostovoljke (ISD35)
- proces soustvarjanja
 - skupno ustvarjanje in načrtovanje srečanj (D1.30, D2.4, D2.38, D3.17)
 - povabilo otroku k soustvarjanju rešitve (D2.21)
 - soraziskovanje sprememb po meri otroka (D3.25)
 - pomanjkljiva konkretizacija prvih možnih korakov z otrokom zaradi preohlapnega soustvarjanja teh (D5.19)
 - dogovor o korakih v procesu ustvarjanja skupnega izdelka (D8.2)
 - uporabnično razumevanje skupnega dela (IO25, IO26)
 - uporabnično razumevanje procesa raziskovanja (IO45, IO46, IO47)
 - srečanja kot skupni čas in dogovor o skupnem delu udeležениh (IM8)
 - odkrivanje otrokovih potreb v delovnem odnosu namesto v naprej zastavljenih ciljev (ISD24)
 - projekt prostovoljstva kot soustvarjalni proces za družino in prostovoljca_ko (ISD25)
- delež vseh udeležениh v zelenem izidu
 - sprejemanje skupne odločitve (D1.39)
 - pogovor o ciljih sodelovanja in zelenih aktivnostih (D3.8)
 - spodbuda uporabnici k raziskovanju svojega prispevka v zelenem izidu (D4.11)
 - zapis o načrtu izvedbe zastavljenega cilja (D5.20)
 - aktiven prispevek vseh udeležениh k načrtovanju projekta (D5.21)
 - pisma kot način sporazumevanja z ustvarjalnim deležem udeležениh (D6.6)
 - uporabničina mama ni potrebovala izraziti svojega glasu o smislu sodelovanja (IM31)

- prostovoljkin prispevek v pristopu k delovnemu odnosu (ISD10, ISD17)
- uporabnica navzoča tukaj in zdaj (ISD29)
- delovni odnos kot osebni odnos
 - vzpostavljanje prvega stika (D1.1)
 - uporabnično pozitivno vrednotenje prostovoljnine vloge (D1.35)
 - sproščenost v medosebnem prostoru (D2.33)
 - uporabničina osebna zavzetost za prostovoljkin življenjski svet (D2.6)
 - izražanje osebnega odziva (D6.5)
 - sodelovanje v osebnem stiku ena na ena (M3.1)
 - vpliv trenutka srečanja na medosebni prostor (M3.4)
 - osebna izkušnja sodelovanja (M5.2)
 - pozitiven vpliv na uporabnično razpoloženje (IM57)
 - poglobljen odnos s predšolskim otrokom (ISD27)
 - v projektu prostovoljstva je ključen odnos (ISD92)
- biti spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku
 - odgovorna zavzetost (D2.29, D2.30)
 - spoštljiv način dogovarjanja med staršema (D2.14, D2.15)
 - prostovoljka kot pomembna druga (D2.42)
 - uporabnično razumevanje prostovoljke v pomoči njej (IO9, IO17, ISD44)
 - uporabničini starši in prostovoljka kot podpora pri oblikovanju spoznanja o pomoči (IO22)
 - prostovoljec_ka kot otrokov zaupnik_ica (IM15, IM33)
 - pomen otroku podpornega odraslega zunaj družinskih odnosov (D1.9, ISD3, ISD18, ISD23)
 - izziv podpore otroku onkraj pokroviteljske drže (ISD42, ISD43)
 - otrok prejme občutek, da ga nekdo razume (ISD61)
 - otrokova potreba po stalni in zanesljivi osebi, ki je ob njem (ISD93, ISD98)
- doživljanje delovnega odnosa s perspektive otroka
 - uporabnično doživljanje veselja (IO8, IO95)
 - skrb o sprejemanju prostovoljke v življenjski svet (IO11, IO12, IO13, IO14, IO15)
 - uporabnično razumevanje mene kot njene prostovoljke v vrtcu (IO16)
 - sodelovanje kot skupni čas v pogovoru in v aktivnostih (IO18, IO23, IO27)

- uporabničina spoznanja, oblikovana v delovnem odnosu (IO20, IO21)
- obisk kinodvorane kot uporabnici nekaj pomembnega (IO108)
- doživljanje delovnega odnosa s perspektive uporabničine mame
 - pozitivni spomini na sodelovanje (IM1)
 - mamino doživljanje uporabničinega razpoloženja (IM3, IM6)
 - uporabničina pripoved o srečanju po prihodu domov (IM7)
 - izkušnja delovnega odnosa kot pomemben prispevek uporabnici (IM9)
 - sodelovanje kot pogovor in čas, preživet ena na ena (IM10)
 - prostovoljec_ka kot prijatelj_ica, ki ima čas samo za otroka (IM11, IM23)
 - uporabničina navezanost na prostovoljko (IM14)
 - delovni odnos z otrokom kot zaupen odnos (IM17, IM18)
 - pozitivne povratne informacije z uporabničine strani (IM54)

Uporaba koncepta delovnega odnosa in njemu pripadajočih elementov pri delu z otrokom

- ravnanje iz etike udeležnosti
 - soustvarjanje kot varovalo pred enosmernim načinom dela (D5.4)
 - proces dodajanja idej vseh udeležениh (IO35)
 - uporabničin občutek vključenosti v sodelovanje, razen pri potrebni presoji staršev (IO38)
 - na odnosni ravni uporabnikom_icam nameniti prostor, da lahko delijo (ISD41)
- dogovor o sodelovanju
 - dogovor o poteku srečanj (D1.10, D1.11)
 - sklenitev dogovora o sodelovanju z uporabo podpornega izraznega gradiva (D1.24)
 - dogovor o sodelovanju kot dokument v nastajanju (D4.7)
 - redefinicija dogovora o sodelovanju z raziskovanjem uporabničinih želenih izidov (M5.1)
 - izpolnjeni cilji in želje sodelovanja (IM32)
- ravnanje s perspektive moči
 - uporaba pohvale (D1.12, D1.14, D1.44)
 - osredotočenost na uporabničine vire moči (D1.13)
 - raziskovanje in prepoznavanje uporabničinih virov moči (D1.31, D2.16, D2.17, D2.36, ISD96)
 - deliti prepoznane vire moči z uporabnico (D1.18, D2.31, D5.16)
 - osebni odziv na uporabničin uspeh (D2.45)
 - raziskovanje situacij izjeme (D3.7, D5.18)
 - prepoznani želeni premiki v delovnem odnosu (D3.10, D4.15)
 - povzemanje opravljenega dela s proslavljanjem (D3.11)
 - krepitev uporabničine moči (D5.7, D5.8, M5.3)
- otrokova instrumentalna definicija problema
 - uporabničina formulacija problema o odnosni dinamiki (D4.10, IO48, IO65, IO69)
 - raziskovanje prvega možnega koraka za ravnanje s stisko (D5.26)
 - uporabničina kompetentnost definiranja problema (D7.1)
 - vključiti uporabnico v raziskovanje in definiranje želenih izidov (M3.3)
 - uporabničini spomini na delovne teme (IO28)

- uporabničino izražanje definicije problema skozi pogovor in risanje (IO42)
- mamina predpostavka o uporabničinem zaupnem deljenju v odnosu (IM16)
- uporabnica v delovnem odnosu deli tisto, o čemer se sprašuje (ISD19)
- pridruževanje otroku kot pogoj, da bo delil svojo stisko (ISD72)

- osebno vodenje
 - vodenje uporabnice pri ustvarjanju pogojev za njeno rast (ISD32)

- upoštevati koncept delovnega odnosa
 - uporaba elementov koncepta delovnega odnosa in jezika socialnega dela pri raziskovanju uporabničinega življenjskega sveta (D3.6)
 - uporabničino razumevanje pomoči kot sodelovanja (IO24)
 - uporaba koncepta delovnega odnosa z otroki na manj besedni ravni (ISD36)
 - uporabnik_ica kot človeško bitje je v delovnem odnosu soustvarjanja slišán_a in enakovreden_na (ISD39)

- izzivi pri vzpostavljanju delovnega odnosa
 - porajajoča se vprašanja pri vzpostavljanju stika z otrokom (M1.2)
 - skrb glede vzpostavljanja meja v delovnem odnosu (M1.4)
 - prostovoljkin osebni proces ob vzpostavljanju delovnega odnosa (ISD16)
 - posebna naloga prostovoljke pri delu s predšolskim otrokom (ISD21)
 - mentorska podpora pri delu v odnosu in osebnih dilemah (ISD26)

- razumevanje uporabe podpornega gradiva za vzpostavljanje delovnega odnosa s perspektive otroka
 - uporabničino razumevanje vizualnega prikaza razvoja delovnega odnosa na simbolni ravni (IO29, IO30, IO31)
 - uporabnica uokvirjen izdelek hrani na nočni omarici (IM25)
 - uporabničino doživljanje dejanja prstnega odtisa (IM27, IM28)

Otrok kot soustvarjalec delovnega odnosa

- otrok v procesu soustvarjanja delovnega odnosa
 - uporabničino izražanje želja in predlogov okrog srečanj (D1.23, D1.26, D1.28, D2.46, D3.3, D3.4)
 - uporabničino zanimanje za preživljanje skupnega časa (D1.33)
 - upoštevanje mnenja uporabnice (IO40)
 - uporabnica kot pobudnica (IM19)
 - nebesedna sporočila uporabnice o doživljanju soustvarjanja (IM55)
 - na otroku razumljiv način ubesediti, kaj je delovni odnos (ISD83)
- otrokov prispevek v delovni odnos
 - uporabničin predlog o rešitvi (D1.42)
 - uporabničina skrb in zavzetost za uporabljen material (D2.9)
 - prispevek uporabnice v procesu oblikovanja korakov do želenega izida (D2.28)
 - uporabničina radovednost (IM58)
 - uporabničin pozitiven in upanja poln pogled na svet okrog sebe (IM59)
 - uporabničina odprtost do sodelovanja v radovednosti do posameznega srečanja (IM61)
- otrok, polnopravni partner delovnega odnosa soustvarjanja
 - uporabnica kot enakovredna in aktivna sogovornica v dialogu (D2.43, D3.1, ISD102)
 - otrok kot nekdo, ki lahko prispeva k odnosu (D6.2)
 - zavzeta, dvosmerna, dinamična komunikacija (M3.5)
 - v veliki meri upoštevanje uporabničine želje (IO34)
 - uporabničin občutek pomembnosti (IO39, IO41, IO109, IM22)
 - uporabničina moč odločanja v delovnem odnosu (IM20)
- otrok kot strokovnjak na podlagi lastne izkušnje
 - spodbuda uporabnici k raziskovanju občutkov (D2.2, D3.2)
 - otrokova pravica do resničnosti (D2.3, IO1)
 - otrokova kompetentnost, da pove, česa si želi in kaj potrebuje (D5.15, ISD94)
 - razumevanje uporabničinega notranjega sveta kot nasprotja ideje o oznaki (M3.2)
 - uporabničino razumevanje svoje vloge kot otroka, ki potrebuje pomoč (IO10)

- soodvisnost udeležencev v delovnem odnosu
 - v sodelovanju z otrokom ubesediti lastne potrebe (M7.3)
 - osmišljati vpliv sebe kot soustvarjalke (M7.7)
 - prostovoljec_ka v delovni odnos z otrokom vstopa z drugačno izkušnjo družinske dinamike (ISD5)
 - otrok v procesu skupnega učenja pomembno prispeva v življenje prostovoljca_ke (ISD95)

Glas otroka

- upoštevanje otrokovega glasu
 - upoštevanje uporabničine pripravljenosti na srečanje brez navzočnosti njene mame (D1.22)
 - prepoznavanje uporabničinega izraza glasu (D5.2)
 - uporabničino doživljanje sprejemanja njenega mnenja na pozitiven način (IO76)

- glas otroka v središču procesa podpore in pomoči
 - uporabničin napredek v izražanju svojih želja in potreb (D1.40)
 - zavedanje uporabničine mame o pomenu uslišanega glasu otroka (D2.11)
 - uporabnica kot bistvo in osrednji akter procesa sodelovanja (IM4, IM5, IM12, IM30, IM43)
 - izzivi varovanja otrokovega glasu (ISD58, ISD59, ISD62)
 - v pogovoru z družino izpostavljati otrokovo potrebo po tem, da bi kaj sporočil (ISD65)

- omogočiti možnost izbire kot dejanje spoštovanja otrokovega glasu
 - umanjkanje možnosti za uveljavitev uporabničinega mnenja v vsakdanjih odnosih (D3.12, D3.13)
 - uporabničina izkušnja oblikovanja skupnih dogovorov v delovnem odnosu nasprotna izkušnji v vrtcu (IO36)
 - uporabničina izbira aktivnosti med danimi predlogi (IM29)

- slišati otrokov glas
 - odzivi sogovornika, v katerih uporabnica prejme občutek, da jo je slišal (IO73, IO74)
 - uporabničino izražanje svojega mnenja s telesno govorico (IO75)
 - uporabničino sporočilo mami, da jo prostovoljka posluša (IM24)
 - uporabničin glas v življenjskem obdobju družine ni slišan (IM34)
 - uporabnica je bila v delovnem odnosu slišana in videna (IM53)
 - iskanje meje med vodenjem in poslušanjem otroka (ISD46, ISD48)
 - socialni_a delavec_ka preverja, ali starši res slišijo otroka (ISD64)
 - podpora staršem v zanje zahtevnem procesu, ko otrok deli sebe (ISD67)
 - pomoč otroku v strahu, ali ga bodo starši zmogli slišati (ISD68)
 - prostovoljka je uporabnici prisluhnila, ne da bi preko njene meje pričela s konkretnim delom (ISD101)

Prostor za otrokov glas

- vzbujanje večkratnih perspektiv z upoštevanjem sistemskega načela kontakta
 - vzpostavljanje osebnega stika z uporabnično mamo (D1.15)
 - povabilo uporabničine mame k oceni sodelovanja (D7.3)
 - v pogovoru starša ustaviti in ga spodbuditi k samorefleksiji (ISD60)
 - krepitev otrokovega občutka varnosti v procesu priprave na pogovor s staršem (ISD66)
- izhajati iz drže radovednosti
 - nameniti poudarek podrobnostim kot način raziskovanja interesov (D1.36)
 - izkazovanje zanimanja za uporabnico z zastavljanjem vprašanj (D1.45)
 - izkazovanje radovednosti do otrokovega sveta (D2.27)
 - uporabničino razumevanje sogovornikove radovednosti (IO78, IO79, IO83, IO84)
 - radovednost kot lastnost, ki jo ima večina otrok (IO80)
 - uporabničino doživljanje svoje radovednosti skozi zastavljanje vprašanj (IO82)
- dialoški prostor z otrokom
 - intenzivnejši vstop uporabnice v dialog (D1.47)
 - risba kot izhodišče za pogovor (D3.20)
 - ustvariti odprt dialog o srečanjih v delovnem odnosu (D5.3)
 - s spodbudo zagotoviti prostor za otrokovo besedo (D5.6)
 - soustvarjanje pomena (D5.24)
 - ubesedeni uporabničini izzivi kot varovalo pred disociacijo (ISD34)
 - biti kratek in jasen (ISD40)
 - pomen tona glasu (ISD74)
- igriv način dela
 - izražanje igrivosti s prispevkom humorja (D2.7, D4.12)
 - pomen igrivosti v stiku z uporabnico (D2.26)
 - ustvariti odprt prostor za uporabničin igriv svet (D5.1)
 - uporabničino doživljanje zabave (IO4, IO5)

- zavzeti držo nevedočega
 - spoštljivo raziskovanje idej s preverjanjem v pogovoru (D5.5)
 - ustaviti vednost za vstop v svet otroka (D5.22, M5.5, ISD47)
 - zdržati nepredvidljivost in negotovost (M7.6)
 - razlika med odnosnim in vzgojno-izobraževalnim pristopom k uporabnici (ISD76)

- stopiti onstran besed
 - uporaba aktivnosti, ki odpirajo prostor otrokovi ustvarjalnosti (D6.3)
 - zagotoviti material in različne tehnike izražanja (D4.14)
 - iskanje novih, ustvarjalnih načinov dela (M4.2)
 - vzpostavljanje sporazumevanja z neverbalno komunikacijo (IO85, IO97)
 - risanje kot uporabničina mogoča izbira izražanja v primeru nerazumljenosti (IO107)
 - omejitve dela z razumom (ISD89, ISD90)

Uporaba izraznih ustvarjalnih sredstev pri delu z otrokom

- uporaba družabnih iger
 - družabna igra krepi uporabničin občutek uspeha (D1.49)
 - igranje družabnih iger kot način vstopa v sodelovalni prostor (D1.50)

- uporaba zgodbe
 - uporabničin poglobljen odziv na zgodbo (D2.13)
 - vživljanje otroka v temo in like zgodbe s prevpraševanjem svoje življenjske situacije (D4.3)

- vizualen prikaz razvoja delovnega odnosa
 - drevesna krošnja kot simbolna upodobitev rasti odnosa (D2.34, D8.8)
 - izdelek kot simbolični prikaz delovnega odnosa v pomoč pri zaključku sodelovanja (M7.8, IM26)
 - simbolično prikazovanje razvoja delovnega odnosa kot spomin na srečanja (IO32, IO33)

- izražanje otrokovega notranjega sveta
 - risanje kot način raziskovanja uporabničinega notranjega sveta (D3.14, 3.23, D4.5, D4.6, IO98, IM69)
 - ekozemljevid kot sredstvo za vpogled v otrokov notranji svet in odnose (D5.9)
 - uporabničin notranji vzgib za risbo in njen motiv (D8.5, IO99, IO100)
 - sporočilo uporabničine risbe (IO101, IO102)
 - uporabničin izraz doživljanja osebe skozi risbo (D3.15, IM71, IM72)

- igra kot izrazno sredstvo
 - uporabničina domišljajska igra (D2.35)
 - uporabničina simbolna igra z vživljanjem v vloge (D3.18)
 - uporabničino izražanje skozi igro (IM70, IM73)

- uporaba lutke
 - dialog v skupni igri z lutko (D4.2)

- uporaba figur
 - projekcija ustvarjanja varnega okolja za figure v igri na dekličin življenjski svet (D5.10, D5.11)
 - prepoznan cilj v procesu izdelave ekozemljevida s figurami (D5.12)
 - predstava figur uporabnici (D5.13)
 - razmislek o prvem možnem koraku k rešitvi z uporabo figur (D5.14)
 - priložnost za raziskovanje želenega izida v igri s figurami (D5.17)

- delo s fantazijo
 - vodena fantazija kot tehnika za delo z otrokovimi čustvi (M7.4, M7.5)

- individualna presoja o izbiri izraznega sredstva za otroka
 - kontekstualna izbira risbe kot tehnike izražanja uporabnice (D5.23)
 - uporabničina ocena sodelovanja z njej najbližjim izraznim sredstvom (D7.4)

- pomenljivost uporabe
 - uporabničino pripisovanje vrednosti izraznim ustvarjalnim sredstvom (D1.53)
 - pomen izražanja na otroku lasten način z uporabo izraznih sredstev D2.24)
 - risba kot medij omogoča sodelovalni prostor (D3.21)
 - krepitev uporabničinega dobrega počutja skozi njej priljubljene aktivnosti ustvarjanja (IO94)

Pridruževanje otroku

- nebesedno pridruževanje
 - prepoznavanje neverbalne komunikacije (D1.3)
 - vzpostavljen daljši očesni stik (D1.17)
 - mogoč simbolni prikaz uporabničinega doživljanja odnosa (D6.4)
 - pridruževanje otroku skozi skupne dejavnosti (D8.1, ISD14)
 - skrb za pridruževanje uporabnici na otrokov nebesedni način (ISD15)
 - pridruževanje otroku z uporabo izraznih sredstev (D6.1, ISD28)
- pridružiti se otroku v njegovem referenčnem okvirju doživljanja sveta
 - uporaba osebnega jezika uporabnice (D1.27)
 - vživeti se v otroka in gledati skozi njegove oči (D3.5)
 - predstavitev izkušnje sodelovanja z otroku razumljive perspektive (IO3)
 - uporabničino doživljanje lastnega sveta (IO93)
 - odrasli smo preveč v razumskem delu možganov (ISD38)
 - s starši odzrcaliti otrokovo doživljanje in načine pridruževanja njemu (ISD70)
- pridružiti se otroku tam, kjer je
 - odzivati se in slediti potrebam uporabnice (D1.43, D8.4)
 - približati se uporabnici na njeni ravni (D2.8)
 - uporabničin spomin na zanimanje nad aktivnostmi v delovnem odnosu (IO6)
 - spoznavanje otroka preko pogovora in skupnih dejanj (IO86)
 - uporabničino doživljanje, da je prostovoljka res tam zanjo (IO87)
 - prostovoljkin dotik uporabničinega sveta skozi aktivnosti po njeni želji (IO91)
 - neobremenjen in sproščen pristop prostovoljke, ki je na voljo za stik (ISD4)
 - starši se otrokom ne uspejo pridružiti, ko v drži vzgajanja vidijo le tisto, česar ni (ISD69)
 - podporno in sočutno pridruževanje otroku z razumevanjem njegove stiske (ISD71)
- uglašeno odzivanje
 - pridruževanje uporabnici z zrcaljenjem in telesno usmerjenostjo (D4.4, D5.25)
 - delo z otrokom temelji na delu s čustvenim delom možganov (ISD37)
 - otrok se pomiri ob umirjenem živčnem sistemu odraslega (ISD75)
 - pozornost usmeriti na otrokovo mimiko in telesni odziv (ISD86)
 - občutljivost prostovoljke v tem, kako otroka slišati in spoštovati njegove meje (ISD91)

- sonavzočnost
 - pomen otroku namenjene navzoče pozornosti (D4.1, M1.3, M5.4)
 - prostovoljkina dosegljivost za uporabnico v prilagajanju njej (IO88)
 - umeščanje podpornega odraslega v določeno vlogo kot ovira za navzočnost ob otroku (ISD31)
 - biti otroku v celoti na voljo (ISD77, ISD79)
 - človeška potreba po biti skupaj in biti slišan (ISD81)

- vstopiti v svet otroka
 - otroška perspektiva opomni, kaj pomeni biti otrok (D2.32)
 - ozavestiti neutemeljena pravila (D3.19)
 - izbira uporabnici priljubljenih in njeni starosti primernih aktivnosti (IO89)
 - prostovoljkin dotik uporabničinega sveta (IO90, IO92)
 - primerljiv odnos uporabnice do odraslih oseb znotraj enake starostne skupine (IM50)
 - prostovoljkina zmožnost vživljanja v uporabnico in v njen svet (IM51, IM52)
 - uporabničina odprtost do sprejemanja prostovoljke v svoj svet (IM64)
 - prostovoljec_ka se otroku lažje pridruži zaradi neobremenjenosti z njegovo prihodnostjo (ISD73)

Konstruiranje pomenov s perspektive otroka

- otrokovo pripisovanje pomena pojmu časa
 - uporabničina perspektiva doživljanja novega leta (D1.48)
 - uporabničina interpretacija pevskih vaj kot obveznosti, ki skrajša čas srečanja (D1.51)
 - razumevanje uporabničine perspektive časa skozi izkušnjo slovesa ob razvezi staršev (M2.3)
 - uporabničino razumevanje časa (IO49)
 - čas srečanj namenjen pogovoru, zabavi in ritualu (IO50)
 - podpora otroku pri konstruiranju časovne predstave o naslednjem srečanju (ISD13)
- konstrukcija pomena skozi izkustvo
 - uporabničino pripisovanje pomena vlogi socialne delavke preko izkušnje sodelovanja s prostovoljko (D3.9)
 - uporabničina konstrukcija pomena lastne aktivnosti risanja (D4.13)
 - uporabničina interpretacija delovnega odnosa po izkušnji sodelovanja v njem (IO103)
 - uporabničina konstrukcija pomena o minljivosti vsega dobrega skozi izkušnjo delovnega odnosa (IO104)
- pogled skozi otrokove oči
 - uporabničina izkušnja navdušenja ob prvemu obisku kinodvorane (D2.12)
 - pogled na svet z manj ovir in preprek (D2.39)
- otroku svojevrsten način konstruiranja pomenov
 - uporabničina zmožnost izražanja z vizualnimi podobami kot vir moči (D4.8)
 - uporabničin izziv razlage odraslemu, ki ima drugačen proces oblikovanja misli (IO105)
 - uporabničin odziv ob občutku nerazumljenosti (IO106, IM67, IM68)
 - uporabničino nebesedno izražanje z mimiko obraza (IM56)
 - uporabničin besedni način izražanja svojih želja in potreb (IM65)
 - uporabničin način konstruiranja pomenov z odvijanjem spirale v zgodbi (IM66)
 - temelj za konstruiranje skupnega pomena je varen in zaupen odnos (ISD87)
 - na kontaktu s čustvenim delom možganov temelječi načini podpore otroku, ko česa ne zna izraziti (ISD88)