UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

BORUT SKOČIR

PRISPEVEK SODOBNEGA SOCIALNEGA DELA V ŠOLSKEM SISTEMU

THE CONTRIBUTION OF MODERN SOCIAL WORK IN THE SCHOOL SYSTEM

MAGISTRSKO DELO

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

KOBARID, 2025

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

BORUT SKOČIR

PRISPEVEK SODOBNEGA SOCIALNEGA DELA V ŠOLSKEM SISTEMU

THE CONTRIBUTION OF MODERN SOCIAL WORK IN THE SCHOOL SYSTEM

MAGISTRSKO DELO

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

KOBARID, 2025

"Svet, kot smo ga ustvarili, je proces našega razmišljanja. Ne moremo ga spremeniti, ne da bi spremenili svoje razmišljanje."

(Albert Einstein)

V spomin na moja pokojna starša, Bernardo in Jožeta Skočirja, ki sta z ljubeznijo in vero vame tlakovala mojo pot, ter moji ženi Mojci Humar Skočir, bratu Mojmirju Skočirju in mojim štirim sinovom, ki so s potrpežljivostjo in podporo verjeli v moje delo.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Borut Skočir

Naslov naloge: Prispevek sodobnega socialnega dela v šolskem sistemu

Kraj: Kobarid

Leto: 2025

Št. strani: 222 Št. slik: 2 Št. tabel: 3

Št. prilog 2

Mentor: doc.dr. Milko Poštrak

Deskriptorji: Sodelovalni delovni odnos, dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema etika udeleženosti, ravnanje s sedanjostjo, znanje za ravnanje, perspektiva moči, sistemsko-ekološki model socialnega dela, konstruktivizem, konstrukcionizem, odnos soustvarjanja

Povzetek:

Temeljni namen magistrskega dela je raziskati, kako v šolskem sistemu poteka vzpostavljanje delovnega odnosa med učenci, učitelji, starši in svetovalnimi delavci. Pozornost dela je usmerjena v raziskovanje uporabe konceptov sodobnega socialnega dela v teh delovnih odnosih. Raziskava temelji na interpretacijah učencev, staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev, ki so del šolskega sistema ali z njim sodelujejo. Raziskoval sem način vzpostavljanja delovnega odnosa. Magistrsko delo se osredotoče na raziskovanje interpretacije delovnega odnosa, v raziskovanje načina poteka dogovora o sodelovanju, v način definiranja problema, v način iskanja rešitve, v način osebne angažiranosti svetovalnega delavca ali delavke, v interpretacijo razumevanja udeleženosti v proces, v način ravnanja s sedanjostjo, v način izražanja znanja svetovalnega delavca ali delavke in v delovanje iz perspektive moči. Vse te kategorije sem preverjal z elementi, ki jih vsebuje sodobno usmerjeni delovni odnos v socialnem delu. Ti elementi so dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektiva moči, etika udeleženosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanjostjo. Kot pričakovano so bile ugotovitve in mnenja različna, saj so vsi izhajali iz svoje specifične epistemološke pozicije. V raziskavi je razvidno, da elemente bolje razumejo učitelji in svetovalni delavci. V izkustvenem delu, ki ga predstavljajo starši in učenci, pa koncepti niso toliko izražene. V postopkih svetovalnega dela je v ospredju še vedno tradicionalni model reševanja težav. Se pa vendarle kažejo tudi premiki v smer sodobnega načina vzpostavljanja odnosov. Premalo se upošteva postopka vzpostavljanja delovnega odnosa, kot ga zagovarja sodobna doktrina socialnega dela. Premalo je upoštevanja izvirnosti in specifičnosti pri posameznih postopkih delovnega odnosa, premalo dela na skupnem

soustvarjanju z uporabniki in sodelovanja z ožjim in širšim socialnim okoljem učenca. V delovnem odnosu je delovanje iz perspektive moči izraženo predvsem do učencev, medtem ko starši podpore ne čutijo v tolikšni meri. V tem je razvidna pomanjkljiva sistemska usmerjenost učiteljev in svetovalnih delavcev, saj podporo v delovnih odnosih pomoči potrebujejo tudi starši in celoten družinski sistem. Različne interpretacije se izražajo tudi pri razumevanju etike udeleženosti svetovalnega delavca. Kljub temu, da se učitelji in svetovalni delavci v delovnih odnosih trudijo vzpostavljati enakovredne pozicije, starši in otroci to doživljajo drugače ter učitelje in svetovalne delavce zaznavajo kot dominantne. V tem se še vedno kaže moč družbeno skonstruiranih makronaracij, ki vplivajo na ta odnos. Pri vzpostavljanju delovnega odnosa imajo pri vzpostavljanju osebnega stika svetovalni delavci več težav z odraslimi in manj z otroci. Tudi pri iskanju rešitev se kaže diskrepanca med mnenjem učiteljev na eni strani in doživljanjem staršev ter učencev na drugi strani. Učitelji na načelni ravni sicer zagotavljajo sodelovanje, kar pa se ne izraža na izkustveni ravni staršev in učencev. Učitelji ugotavljajo, da rešitve iščejo v sodelovanju z učenci starši in svetovalno službo. Učenci in starši pa po drugi strani menijo, da se jih pri iskanju rešitev premalo upošteva. To pa se izraža v njihovih izjavah, kjer navajajo, da učitelji in svetovalni delavci starše premalo vključujejo v proces skupne definicije problema. Problem se staršem in otrokom zgolj predstavi ter se na podlagi tega od njih pričakuje sodelovanje. Tudi pri dogovoru o sodelovanju in definiciji delovnega odnosa se kažejo različne interpretacije medsebojnih odnosov. Na koncu bi lahko zaokrožil s trditvijo, da v teh delovnih odnosih primanjkuje medsebojnega sodelovanje, ki vključuje hermenevtični način komunikacije, in s katero bi se omogočilo lažje medsebojno razumevanje.

The contribution of modern social work in the school system

Descriptors: cooperative working relationship, cooperation agreement, instrumental definition of the participatory ethics problem, dealing with the present, knowledge for action, perspective of power, systemic-ecological model of social work, constructivism, constructionism, co-creation relationship

Summary:

The master's thesis seeks to explore how the working relationship between students, teachers, parents, and counselors is formed in the school system. The main attention is paid to the application of the concepts of modern social work in these relationships. It is based on the interpretations of everyone involved – students, parents, teachers, and counselors – who are a part of or work with the school system. The thesis focuses on understanding the establishment of a working relationship through key aspects: exploring the interpretation of the working relationship, exploring the way the cooperation agreement flows, the way of defining the problem and finding a solution, the way the counselor is personally engaged, the interpretation of the understanding of involvement in the process, the way of dealing with the present, the way of conveying the knowledge of the counselor, and working from a power perspective.
The findings reveal a diversity of opinion arising from individual epistemological positions. Teachers and counselors understand the concepts better, while parents and students often remain at an experiential level, where these elements are not so pronounced. Counseling procedures mostly follow the traditional problem-solving model, although there are indications

of shifts towards a more modern approach. However, originality, cooperation with users, and cooperation with their social environment are not used enough. The power perspective is expressed mainly towards students, and less towards parents, which indicates a lack of systemic orientation, since parents and the family system also need support.

Different understandings especially occur in the ethics of participation: teachers and counselors strive for equality, but parents and students often experience the dominance of teachers, which reflects the influence of social macro-narratives. Counselors have more difficulties establishing personal contact with older individuals than with students, which is also reflected in finding solutions. Teachers emphasize cooperation, but parents and students feel insufficiently involved, as they only hear the problems, rather than co-create the solutions. The agreement on cooperation and the definition of the working relationship also reveals differences in the perception of relationships, where hermeneutic communications are chosen for a deeper mutual understanding.

The thesis explores the need to strengthen modern approaches in school counseling work, which would be based on equal co-creation and hermeneutic communication, as only in this way can the working relationship become a space of genuine cooperation, which, with the perspective of all participants, contributes to the overall support of the school community.

PREDGOVOR

Že v diplomskem delu na prvi stopnji študija socialnega dela sem raziskoval medgeneracijske odnose v družini. V magistrskem delu pa širim raziskovanje na odnose v šolskem sistemu. Odnosi so plod specifičnih interakcij, zato je ključno, kakšne so te interakcije med posamezniki. Šolski sistem temelji na številnih medsebojnih interakcijah, ki oblikujejo naravo odnosov. Ti lahko izražajo spoštovanje, sodelovanje, raziskovanje problemov in soustvarjanje novih rešitev, ki vključujejo skupne deleže.

Lahko pa so nasprotni: spoštovanje nadomesti prezir, sodelovanje zasenči delovanje po pravilih, soustvarjanje pa podajanje nasvetov in ohranjanje sistema v varnih, a pogosto nezadovoljujočih okvirih. Strah pred spremembami v šolskih sistemih pogosto zavira uvajanje drugačnih pogledov in pristopov. Posledično se ti sistemi zatekajo k uveljavljenim metodam, ki praviloma ne prinašajo želenih rezultatov. To še posebej velja za spremembe na osebni ravni, kjer posameznik svojih vedenjskih vzorcev ne spreminja zaradi notranje motivacije, temveč zaradi zunanjih pritiskov, kar ohranja njegov podrejen položaj, na primer pri učencu (Šugman Bohinc, 2003, str. 81).

Preverjeni pristopi pogosto ne vodijo do pozitivnih rešitev, če jih učenec ne ponotranji in sprejme kot smiselne. So pa tudi formalni sistemski ukrepi lahko motivacija, ko učencu omogočajo preizkušanje alternativnih vedenjskih vzorcev. Ti novi načini ravnanja so zanj lahko vir pozitivnih izkušenj in spodbuda za spremembo obstoječih navad.

V sodobnem socialnem delu je v ospredju odnos soustvarjanja, ki omogoča skupno raziskovanje obstoječih virov moči in soustvarjanje novih alternativnih virov, koristnih za spremembe. Prispevek sodobnega socialnega delavca ali delavke je v tem, da skupaj z uporabnikovim razišče in ovrednoti trenutke v sodelovalnem delovnem odnosu, ki postanejo vir moči za rešitve in pot k spremembi (Poštrak, 2022, str. 61).

Sodelovalen delovni odnos je pomemben za ožji in širši socialni podporni sistem uporabnikov. Omogoča razvidnost medsebojnih odnosov, saj posameznikom daje možnost, da prepoznajo svoj prispevek v problemu. Zato je ključno delo s celotno družino, s katero je mogoče soustvarjati delovni odnos, ki omogoča raziskovanje njene razvidnosti. Razvidnost pripomore k uvidu v posameznikov pristop k problemu, pri čemer je upoštevano načelo, da je udeleženec v problemu tudi udeleženec pri rešitvi (Poštrak, 2022, str. 96).

Tudi v šolskem sistemu se morajo posamezni podsistemi zavedati sistemske odnosne komponente. S svojim odnosom lahko v šoli ohranijo ali celo spodbujajo določene težave. Delo na razvidnosti teh odnosov prispeva k spreminjanju interakcije, ki sproži drugačno dinamiko med člani sistema. Iz tega lahko sklepamo, da je problem socialno konstruiran tako v družini kot v specifičnem šolskem sistemu. Metode sodobnega socialnega dela so v tem smislu usmerjene v raziskovanje razvidnosti odnosov med člani posameznih sistemov. Na pomen interakcij in njihov vpliv na odnose opozarja tudi Lea Šugman Bohinc (2003, str. 81), ki poudarja, da interakcije med ljudmi neposredno vplivajo na medsebojne odnose in razmerja.

Čeprav zdravorazumsko analitično razumevanje odnosov predvideva, da določen input posameznika v drugem vedno izzove pričakovan output, se ta teza v praksi pogosto izkaže za napačno, zlasti pri delu z otroki in mladostniki. Posamezniki različno reagirajo na enake sistemske zahteve ali pravila.

Posameznika je mogoče prisiliti v določeno vedenje, a sodobno socialno delo in svetovalno delo v šolstvu stremi k vzpostavljanju odnosa soustvarjanja, v okviru katerega se raziskujejo specifični viri, ki vodijo do rešitve in spremembe (Poštrak, 2022, str. 96).

Različni odzivi posameznikov na podobne dražljaje v interakcijah izhajajo iz njihovih epistemoloških konstrukcij, ki lahko negativno vplivajo na medsebojne odnose in vodijo v konflikte. Neprimerno reševanje konfliktov pogosto ustvarja zmagovalce in poražence. Da bi se izognili takšnemu pristopu, je potreben uvid v posameznikove konstrukcijske realnosti, ki jih je treba preveriti in hkrati dopuščati drugačne, enostransko oblikovane zaključke. Sodobna doktrina socialnega dela relativizira posameznikove mikronaracije in družbene makronaracije, s čimer odpira možnosti za sodelovanje pri soustvarjanju odnosov med posamezniki, podsistemi ali sistemi.

Nigel Parton in Patrick O'Byrne (2000) govorita o spodmaknjenem objektivnem temelju končnega spoznanja, kar pomeni, da ni dokončne naracije ali epistemologije (Poštrak, 2022, str. 96). Z različnimi interakcijami in sodelovanjem udeležencev se soustvarjajo novi, bolj zadovoljujoči odnosi, ki so smiselni za vse vpletene.

Svetovalno delo v šoli deluje kot razvojno naravna interna strokovna služba v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Njena vloga je opredeljena z dvema medsebojno perspektivama: prva se nanaša na spremljanje, analiziranje, vrednotenje in razvijanje ustreznega okolja vzgojno-izobraževalnega zavoda za optimalen razvoj in učenje otroka in mladostnikov, druga pa na

zagotavljanje podpore njihovemu celostnemu razvoju, učenju in doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev na podlagi poznavanja njihovih razvojnih značilnosti in posebnosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5).

V magistrskem delu se osredotočam na prispevek sodobnega socialnega dela v šolstvu, kjer je socialno delo gostujoča disciplina. Osredotočam se na mikroprakse socialnega dela, pri čemer ne obravnavam socialnopolitičnih administrativnih vidikov (makropraks) ali skupnostnih in organizacijskih vidikov (mezopraks), temveč neposredno socialno delo z družino, posameznikom ali skupinami. Pozornost namenjam interakcijam v posameznih šolskih podsistemih, med podsistemi ter med šolskim sistemom in drugimi sistemi. Kot navaja Poštrak (2022, str. 61), mikroprakse zajemajo neposredno socialno delo z uporabniki, vključno z delom s posameznim primerom, družino ali skupino.

Pri reševanju problemskih situacij poudarjam vzpostavljanje in soustvarjanje medsistemskih odnosov ter pomen paradigmatskega premika od osredotočenosti na problem k osredotočenosti na rešitev. Temeljni cilj magistrske naloge je raziskati, kako poteka sodelovanje med posameznimi mikrosistemi v šoli, zlasti med svetovalno službo, starši, učitelji in učenci, ter kako se v tem sodelovanju odražajo sodobni koncepti socialnega dela. Preučujem, kako se v delovnih odnosih izražajo perspektiva moči, koncept soustvarjanja rešitve, instrumentalna definicija problema, osebno vodenje, etika udeleženosti in paradigmatski premik od problema k rešitvi. Te koncepte analiziram z vidika učiteljev, staršev, svetovalnih delavcev in učencev, pri čemer sem pozoren na interpretativne razlike med njimi.

Magistrsko delo prispeva k boljšemu razumevanju delovanja svetovalne službe v osnovni šoli in razkriva, v kolikšni meri se v šolskem sistemu uveljavljajo koncepti sodelovalnega delovnega odnosa.

KAZALO

PREDGOVOR 11

KAZALO 15

1 TEORETIČNI UVOD 21

1.1 Sodobno svetovalno delo 21

1.1.1 Prispevek sodobnega socialnega dela v šolski svetovalni službi 24

1.1.2 Sistemsko - ekološki in socialno-konstruktivistični model socialnega dela 26

1.1.2.1 Sistemsko-ekološki vidik socialnega dela 26

1.1.2.2 Konstruktivizem v sodobnem socialnem delu 28

1.1.2.3 Socialni konstrukcionizem 29

1.2 Vzpostavljanje odnosa z vidika post-modernosti 31

1.2.1 Sistemsko so-vplivanje v interakcijah 31

1.2.2 Postmoderni vidik vzpostavljanja odnosov v šolskem sistemu 32

1.2.1.1 Pomen krožno interpretativnega modela komuniciranja pri ustvarjanju odnosov v šoli 34

1.2.1.2 Soustvarjanje odnosov v šolskem sistemu 35

1.2.1.2.1 Vpliv osebnih konstrukcij pomenov pri soustvarjanju odnosov v šoli 37

1.2.1.3 Kako ugotoviti, katere vrste podpore in moči učenci potrebujejo? 39

1.2.1.4 Vzpostavljanje odnosa med družino in šolskim sistemom ter drugimi socialnimi mrežami 40

1.2.1.4.1 Vpliv socialne mreže na posameznika 42

1.2.1.4.2 Upoštevanje socialne mreže kot socialnega prostora sodelovanja 43

1.2.1.4.3 Specifična strokovnost socialnega delavca s formalnimi in neformalnimi socialnimi mrežami v šoli 44

1.2.2.1 Delovni odnos kot izvirni delovni projekt pomoči v socialnem delu 45

1.2.2.2 Vzpostavljanje socialno delovnega odnosa 46

1.3 Soustvarjanje rešitve 48

1.3.1 K rešitvi usmerjeno socialno delo 48

1.3.2 Delovni odnos na podlagi k rešitvi usmerjenega pristopa 51

1.3.2.1 Spoznavanje uporabnikovega sveta 51

1.3.2.2 Pridobivanje opisa problema 52

1.3.2.3 Postavljanje odnosnih vprašanj 53

1.3.2.4 Iskanje izjem in vedenj, ki omogočajo rešitev problema 54
1.3.2.5 Vprašanja na lestvici 55
1.3.2.6 Pogajanja o ciljih, ki vodijo do spremembe 56
1.3.2.7 Podeljevanje priznanj in nalog 57
1.3.3 Problem ali rešitve v šoli 57
1.3.4 Pot do sprememb z vidika sinergetike 58
1.3.4.1 Sinergetika v šoli 58
1.3.4.2 Pot do sprememb 58
1.3.4.3 Pot do sprememb z vidika sinergetičnih generičnih načel 60
1.3.4.3.1 Ustvarjanje pogojev za stabilnost 60
1.3.4.3.2 Razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo 61
1.3.4.3.3 Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe 61
1.3.4.3.4 Raziskovanje parametrov nadzora 62
1.3.4.3.5 Destabiliziranje vzorca - krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora 63
1.3.4.3.6 Upoštevanje KAIROSA – omogočanje časovne uglašenosti, usklajenosti, sozvočja 65
1.3.4.3.7 Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci s pomočjo definiranja ciljev, majhnih možnih korakov 66
1.3.4.3.8 Stabiliziranje nastalih novih vzorcev 67
1.4 Družina in šolski sistem 68
1.4.1 Šola kot sistem 68
1.4.2 Družina kot specifični sistem 71
1.4.2.1 Pomen sodobnega razumevanja družine za socialne delavce 72
1.4.2.2 Sodoben socialno-delovni odnos z družino 73
1.4.3 Prepletenost družin s šolskim sistemom in medsebojno vpletanje 74
1.5 Epilog 76
2. PROBLEM 79
2.1 Raziskovalna vprašanja 81
Raziskovalna vprašanja o delovnem odnosu 81
Raziskovalna vprašanja o dogovoru o sodelovanju 81
Raziskovalna vprašanja o instrumentalni definiciji problema 81
Raziskovalna vprašanja o soustvarjanju rešitev 82

Raziskovalna vprašanja o osebnem vodenju 82
Raziskovalna vprašanja o etiki udeleženosti 82
Raziskovalna vprašanja o ravnanju s sedanjostjo 82
Raziskovalna vprašanja o znanju za ravnanje 83
Raziskovalna vprašanja o perspektivi moči 83
2.2 Pričakovane interpretacije o izkušnjah v delovnih odnosih 83
2.3 Pričakovane razlike med željami, kako naj bi deloven odnos potekal 86
3. METODOLOGIJA 87
3.1 Vrsta raziskave 87
3.2 Viri podatkov in merski instrument 87
3.3 Populacija in vzorčenje 88
3.4 Zbiranje podatkov 88
3.5 Obdelava podatkov 88
3.5.1 IZBOR RELEVANTNIH DELOV BESEDILA 88
3.5.2 KODIRANUJE IZJAV IN PRIPISOVANJE POJMOV 89
3.5.3 UREDITEV IZJAV PO KODAH, ZDRUŽENE V KATEGORIJE POJMOV 90
3.5.4 DEFINICIJE RAZISKOVALNIH TEM 93
4. REZULTATI 95
4.1 Definiranje delovnega odnosa 95
4.1.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 95
4.1.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 95
4.1.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 96
4.1.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 97
4.2 Razumevanje dogovora o sodelovanju 98
4.2.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 98
4.2.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 99
4.2.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 99
4.2.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 100
4.3 Razumevanje instrumentalne definicije problema 101
4.3.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 101
4.3.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 102

4.3.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 103
4.3.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 104
4.4 Razumevanje iskanja rešitev 105
4.4.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 105
4.4.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 106
4.4.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 107
4.4.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 108
4.5 Razumevanje pomena osebnega vodenja v delovnem odnosu 110
4.5.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 110
4.5.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 111
4.5.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 112
4.5.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 113
4.6 Razumevanje etike udeleženosti svetovalnega delavca 114
4.6.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 114
4.6.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 115
4.6.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 116
4.6.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 117
4.7 Razumevanje ravnanja s sedanjostjo 118
4.7.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 118
4.7.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 119
4.7.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 119
4.7.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 119
4.8 Kako se kaže znanje, ki ga svetovalni delavec uporabi za svoje ravnanje 121
4.8.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 121
4.8.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 121
4.8.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 123
4.8.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 123
4.9 Kako se v delovnih odnosih v šoli kaže delovanje iz perspektive moči 124
4.9.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV 124
4.9.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV 126
4.9.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV 128

4.9.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV 129

5. RAZPAVA 131

5.1 Razumevanje delovnega odnosa soustvarjanja med učencem svetovalnim delavcem, učiteljem in starši 131

5.2 Razumevanje dogovora o sodelovanju 132

5.3 Razumevanje instrumentalne definicije problema 134

5.4 Razumevanje soustvarjanja rešitev 138

5.5 Razumevanje pomena osebnega vodenja v delovnem odnosu 140

5.6 Razumevanje etike udeleženosti svetovalnega delavca 142

5.7. Razumevanje ravnanja s sedanjostjo 144

5.8 Razumevanje in izražanje znanja za ravnanje v delovnih odnosih 145

5.9 Izražanje delovanja iz perspektive moči v šoli 148

6. SKLEPI 155

7. PREDLOGI 161

8. VIRI 163

9. PRILOGE 171

PRILOGA ŠT. 1 171

PRILOGA ŠT. 2: 172

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 Sodobno svetovalno delo

Svetovalna služba v šoli nosi temeljno poslanstvo zagotavljanja optimalnega razvoja posameznika, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično ali narodno pripadnost, jezik ter telesne ali psihične značilnosti oziroma razvojne posebnosti. To poudarjajo tudi Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6):

Temeljna naloga svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično, narodno pripadnost, jezik ter telesne in psihične značilnosti oziroma razvojne posebnosti. Ta cilj dosega z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja.

Čeprav je ta vizija privlačna in se z njo načeloma strinjamo, je njena uresničitev zahtevna, saj so posamezniki oblikovani s svojo kulturo, družino ter drugimi družbenimi in naravnimi dejavniki, ki vplivajo na njihove percepcije. Svetovalna služba mora zato z občutljivostjo in pozornostjo obravnavati potrebe ter zmožnosti posameznika, da se lahko harmonično vključi v širši družbeni sistem, kot je šola. V tem kontekstu je priporočljivo, da svetovalni delavci razumejo koncepte sistemsko-konstruktivistične teorije, ki spreminjajo paradigmo pomoči v šolski svetovalni praksi, saj ti koncepti poudarjajo soustvarjanje rešitev in razumevanje posameznika v njegovem okolju (Mešl in Čačinovič Vogrinčič, 2019, str. 151–155).

Svetovalno delo je ključni člen šolskega sistema, saj deluje kot povezovalni most med posameznimi podsistemi znotraj šole in z drugimi sistemi v družbi. Poenostavljeno bi lahko rekli, da je svetovalna služba zagovornik interesov učencev. Prav zaradi te vloge se pogosto znajde v konfliktu s šolo ali drugimi deležniki, saj deluje na presečišču njihovih parcialnih interesov, kjer prevzema vlogo mediatorja. Socialni delavec ali delavka v svetovalni službi lahko pri tem sledi Lüssi-jevemu načelu interpozicije, ki ga Lea Šugman Bohinc opredeljuje kot "interaktivni vmesni

(mediacijski) položaj socialnega delavca" (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 63). To je še posebej pomembno v začetni fazi, ko mora učinkovito uravnavati odnosne dejavnike, kot sta bližina in oddaljenost. Naloga svetovalnega delavca ali delavke je tudi, da v šolski skupnosti vzpostavi procese podpore in pomoči, s čimer postane spoštljiv in odgovoren zaveznik učencev, učiteljev ter staršev (Mešl in Čačinovič Vogrinčič, 2019, str. 153).

Na razumevanje reševanja problemov v šolskem okolju pomembno vplivata sistemska teorija in konstruktivizem s konstrukcionizmom, kar bom podrobneje predstavil v nadaljevanju. Zgolj svetovanje o tem, kako naj se učenec vede, je po teoriji sodobnega socialnega dela zgrešeno, saj šolski svetovalec v tem primeru le posreduje predpostavke ali vrednostni okvir šolskega sistema. Nekateri učenci pravila vedenja v šoli sicer poznajo, a jih ne zmorejo ali nočejo sprejeti. Pogosto se zgodi, da se otroke zaradi neprimernega vedenja pošilja na razgovore k strokovnjakom v upanju, da bodo oni težavo rešili. Šolskemu svetovalnemu delavcu ali delavki nemalokrat pripisujejo sposobnost, kjer bo strokovnjak ali strokovnjakinja s "čarobno palico" spremenil ali spremenila učence. Gerald B. Sklare (2005, str. 3) to opisuje z besedami: "Oni pošiljajo mlade k svetovalnemu delavcu, da bi težavo hitro rešil, kot da bi imel 'čarobno palico'."

Sodobno usmerjeni svetovalni delavec pa se namesto tega posveča skupnemu raziskovanju možnosti za spremembo, ki bi učenca spodbudile k opustitvi neprimernega vedenjskega vzorca. To ne pomeni toleriranja neprimernega vedenja, temveč njegovega razumevanja in skupnega iskanja rešitve z učencem. Če učenec skozi ta proces spozna, da je njegovo vedenje nesmiselno, je večja verjetnost, da bo spremenil svoje vedenje. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998b, str. 225) poudarja: "Socialno delo je raziskovanje in soustvarjanje zgodb, ki dajejo življenju smisel. Temelji na razumevanju, sporazumevanju, dogovoru, spoštovanju edinstvenosti človeka ter družine."

Sodobno svetovalno delo poudarja razširjanje možnosti za iskanje rešitev, namesto da bi se zanašalo na poenostavljene odzive, ki jih narekujejo pravila. Čeprav kazenska načela pri vzpostavljanju reda v šolah ostajajo prisotna in dokaj učinkovita, se poraja vprašanje, kaj učenec skozi kazen ponotranji in kakšne lekcije se dejansko nauči.

Pri svojem delu pogosto opažam neskladje med vrednotami, ki jih zaposleni uveljavljajo v šolskem sistemu, in njihovimi vrednotami, ki jih izražajo izven njega. Od učencev se zahteva spoštovanje pravil v šoli, medtem ko je njihovo vedenje zunaj šole pogosto nepomembno. Sodobno svetovalno delo zato ne sme biti parcialno usmerjeno, temveč mora stremeti k univerzalnosti. Vrednote in pravila šolskega sistema morajo biti razumljiva in univerzalna, da jih učenci vsaj delno razumejo

in ponotranjijo. Svetovalni delavec ali delavka mora skozi razgovor z učencem soustvariti percepcijo o šolskih pravilih in vrednotah, ki jo učenec, v kolikor je le mogoče, dojame kot smiselno. Pri tem je ključno, da se zaveda odgovornosti za smiselno razreševanje problemov, saj mora biti način reševanja za posameznika izvedljiv in smiseln. Razmišljanje v slogu rekov, kot sta "Tako pač je" ali "Pravila veljajo za vse in jih moraš tudi ti uporabiti," je razumljivo, vendar pri reševanju težav posameznikov pogosto nezadostno. Takšen pristop lahko poruši učenčevo samopodobo in njegov položaj v družbi, kar ga pogosto še dodatno obremeni.

Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 69) opozarjajo: "Velik del procesa socializacije mladih sestavlja učenje o tem, česa ne smejo videti, česa ne smejo slišati, misliti, občutiti ali izreči".

Sodobno svetovalno delo pa mora posamezniku omogočiti, da je viden, slišan in razumljen kot posameznik v raznolikih odnosih. Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6) poudarjajo: "Človek je edinstveno bitje, ki ga je treba razumeti in obravnavati celostno kot fizično, psihično in socialno bitje, ki je vpeto v različna socialna okolja, npr. družinsko, vrtčevsko, šolsko, domsko, vrstniško in širše družbeno okolje".

Svetovalni delavci so skupaj z drugimi deležniki odgovorni za soustvarjanje pogojev za optimalni razvoj in učenje vseh posameznikov ter za njihovo dobrobit. Nina Mešl (2018, str. 95) poudarja:

Naloga socialne delavke je ustvariti razmere za sodelovanje, kamor lahko vsak posameznik vstopi s svojimi izkušnjami, svojim razmišljanjem, svojimi idejami o dobrih rešitvah in vodi pogovor, tako da bosta sogovornik in socialna delavka razmišljanja in ideje prevedla v dejanja, v uresničljive korake, ki bodo vedno načrtovani tako, da bo upoštevana sogovornikova želena smer in bo prostor za njegovo enkratnost.

Sodobno svetovalno delo, ki upošteva posameznika v njegovem okolju, tako temelji na sistemsko-konstruktivističnih konceptih, ki spodbujajo soustvarjanje rešitev in spoštovanje edinstvenosti posameznika.

1.1.1 Prispevek sodobnega socialnega dela v šolski svetovalni službi

Svetovalna služba v šoli nosi celostno poslanstvo, ki presega posameznika in se dotika celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Kot poudarjajo v Programskih smernicah za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6): "Namen svetovalne službe je prispevati k uspešnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote in vanj vključenih posameznikov."

Ta definicija razkriva sistemski vidik delovanja svetovalne službe, saj poudarja skupno uspešnost vseh deležnikov v šolskem sistemu. Vendar pa se pogosto zgodi, da različni podsistemi in stroke znotraj šole ne najdejo skupnega jezika in ostajajo na nasprotnih bregovih, kar otežuje sodelovanje in usklajevanje.

Sodobno usmerjeni socialni delavec v šolski svetovalni službi mora poznati koncepte socialnega dela, da lahko jasno izrazi identiteto stroke in njen prispevek v interdisciplinarnem okolju. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 40) poudarjata: "Uporaba jezika socialnega dela v sodelovanju z drugimi strokami omogoči, da jasno opredelimo in poimenujemo posebnosti in delež socialnega dela v skupnih projektih."

S tem socialni delavec ne le utrjuje svojo strokovno identiteto, temveč tudi olajša komunikacijo in sodelovanje z drugimi akterji v šolskem sistemu.

Sposobnost sodobno usmerjenega socialnega delavca je, da prepozna specifike in probleme posameznih podsistemov ter jih v sodelovanju z njihovimi člani preveri in ovrednoti. Pri tem vzdržuje tako formalne kot neformalne stike z vsemi deležniki, nabira specifično znanje, ki mu ga posredujejo posamezniki ali podsistemi, in z aktivnim poslušanjem soustvarja skupno razumevanje, ki je sprejemljivo za vse vpletene. Globalna definicija socialnega dela, kot jo navaja Milko Poštrak (2018, str. 131), to poslanstvo jasno opredeljuje:

Socialno delo je poklicna praksa in akademska disciplina, ki spodbuja družbene spremembe in razvoj, družbeno povezanost, krepitev in osvoboditev ljudi. Osrednja načela socialnega dela so socialna pravičnost, človekove pravice, kolektivna odgovornost in spoštovanje različnosti. Socialno delo, temelji na teorijah socialnega dela, družboslovja in humanistike in na izkustveni vednosti, skupaj z ljudmi in s strukturami odpravlja življenjske skrbi in izboljšuje življenje.

V šolskem sistemu se pogosto opazi, da posamezniki ali podsistemi vidijo zgolj svoj delež, medtem ko se premalo prepoznavajo prispevki drugih.

To ni presenetljivo, saj sta zaznavanje in razmišljanje relativna, odvisna od posameznikovih izkušenj, ki oblikujejo njihovo lastno "resnico" (Watzlawick idr., 2016, str. 21–22). Socialno delo se zato osredotoča na življenjski svet posameznika, kjer je, kot poudarja Heidegger (1989) v ospredju vprašanje bivanja in doživljanja posameznika v njegovem okolju, ne pa abstraktni miselni svet (Poštrak, 2018, str. 137).

Socialni delavec v šoli deluje kot zagovornik sistemske soodvisnosti in spoštovanja, kar je značilno za sistemsko-konstruktivistično socialno delo. V tem pristopu vsi deležniki skupaj konstruirajo svojo resničnost in resničnost skupnosti. Resničnost ni vnaprej dana niti nespremenljiva in kot pravi Gabi Čačinovič Vogrinčič, (2013, str. 5) je možno da lahko "zavrnemo nesprejemljivo, izumimo neznano, soustvarimo novo".

Soustvarjanje novega je izziv, ki ga socialni delavec sprejme, da skupaj z uporabnikom oblikuje izvirno zgodbo, ki je rezultat edinstvenega delovnega projekta pomoči, prilagojenega posamezniku in njegovemu socialnemu okolju. Ta projekt je specifičen, saj nastane v sodelovanju z uporabnikom in se v rekurzivni spirali usmerja k rešitvam, ki koristijo tako posamezniku kot sistemu.

Socialno delo v šoli prispeva k reševanju stisk, ki izhajajo iz revščine, neprijaznega socialnega okolja, pritiskov šole ali nemoči družine. Te rešitve se soustvarjajo tam, kjer so ključni viri pomoči – v okolju posameznika. Kot poudarjata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 153), socialno delo sega od dela z družino do sodelovanja z učitelji za oblikovanje novih oblik pomoči v razredu, kar omogoča celostne spremembe v šolskem okolju.

Pri izvajanju psihosocialne pomoči je glavni cilj socialnega dela zmanjševanje škode, ki jo povzročajo različni problemi, kot so nasilje, šikaniranje ali neprimerno vedenje učencev. To vključuje podporo žrtvam nasilja, učiteljem, ki se soočajo z neprimernim vedenjem, učencem z učnimi težavami ali tistim, ki so tarče šikaniranja. Hkrati je treba delovati v širšem socialnem okolju uporabnika, saj sprememba odnosa okolja z uporabnikom spodbuja razvoj novih vedenjskih vzorcev, ki vodijo k rešitvam. Ta proces je zahteven, saj zahteva organiziranost, angažiranost in privolitev širokega kroga deležnikov. Namesto raziskovanja vzrokov določenega vedenja se socialno delo osredotoča na iskanje možnosti za spremembe in rešitve, kar omogoča premik od problema k soustvarjanju novih priložnosti.

1.1.2 Sistemsko - ekološki in socialno-konstruktivistični model socialnega dela

1.1.2.1 Sistemsko-ekološki vidik socialnega dela

Sistemsko usmerjeno socialno delo se osredotoča na spremembe v posameznikovem okolju, manj pa na psihološke pristope, ki poudarjajo notranje misli in občutke. Ta interaktivni pristop daje prednost učinkom medosebnih interakcij pred individualno introspekcijo, socialne delavce pa spodbuja k iskanju alternativnih poti za doseganje ciljev in zmanjševanju stigmatizacije. V nasprotju z nekaterimi psihološkimi teorijami, ki se osredotočajo na razlikovanje med normalnostjo in deviantnostjo, je sistemski pristop enoten, povezovalen in celosten. Vključuje delo s posamezniki, skupinami in skupnostmi, ne da bi favoriziral specifične intervencijske metode, temveč ponuja splošni interpretativni okvir za razumevanje realnosti na različnih ravneh. Vse intervencije se razumejo kot sistemski učinki, kar socialnim delavcem omogoča izbiro med teorijami, primernimi za posamezne ravni intervencije. Tako se izognejo jalovim razpravam o tem, ali naj socialno delo cilja na posameznike ali družbene reforme. Srečo Dragoš (1994b, str. 246) poudarja, da sistemski pristop zavrača linearno, deterministično in vzročno-posledično razlago vedenja in družbenih pojavov, saj opozarja na součinkovanje, ki vpliva na sisteme v različnih smereh.

Sistemski pristop, kot pojasnjuje Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 82), ne zanika spoznanj dela na primerih (casework), temveč jih umešča v širši okvir, jih relativizira in prilagaja. V tem je smisel in vrednost sistemsko-ekološkega modela. Veljavnim teorijam ne odreka uporabnosti, a jih ne obravnava kot absolutne resnice, saj je resničnost vtkana v specifičnosti interakcij in odnosov. Socialno delo splošno veljavnim teorijam pripisuje relativen pomen, saj jih razume kot orodje za vzpostavljanje pogojev za rešitve v konkretnih situacijah. Milko Poštrak (2022, str. 77) pravi da socialno delo formalnim teoretičnim konceptom psihologije, pedagogike, antropologije pripisuje relativen pomen, saj se slednje merijo predvsem v njihovi učinkovitosti in primernosti za doseganje sprememb na mikro, mezo in makro ravni in ne toliko na podlagi empirične podprtosti ali preizkušene veljavnosti svoje teorije ali teorij.

Prav ta pristop naredi socialno delo edinstveno, saj ne izhaja iz togih teoretičnih okvirjev, temveč primarno iz posameznika in njegovega ožjega ter širšega socialnega sistema.

Socialno delo se sooča s kompleksnostjo primerov, ki od socialnega delavca ali delavke zahtevajo samostojno, odgovorno in raznoliko odzivanje na zapletenost situacij (Šugman Bohinc, 2016, str. 113).

Socialni delavec, ki razmišlja sistemsko, se zaveda pomena interakcij med posameznimi sistemi in njihovega vzajemnega vpliva. Maja Rus-Makovec (v Možina, 2019, str. 3) poudarja, da sistemska teorija cilja na spreminjanje interakcij med družinskimi člani ali člani drugih relevantnih sistemov. Milko Poštrak (2022, str. 88) dodaja, da sistemsko orientiran socialni delavec razume proces intervencije pri posamezniku, družini ali skupnosti, pri čemer se osredotoča na medsebojne odnose znotraj vseh sistemov in njihovega kompleksnega okolja.

Komunikacija igra ključno vlogo pri vzpostavljanju in ohranjanju teh odnosov. Kot opozarja Srečo Dragoš (1994c, str. 286), je komunikacija temeljna enota in operacija socialnih sistemov, saj z njo sistemi opisujejo svojo kompleksnost, se vzdržujejo in osmišljajo. Sistemska teorija poudarja interakcije in odnose, ki iz njih izhajajo, pri čemer je kakovostna komunikacija jedro svetovalnega odnosa.

Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5) to potrjujejo in navajajo sledeče:

Posebno pozornost namenjamo spodbujanju, vzpostavljanju in vzdrževanju kakovostnega sodelovanja ter svetovalnega odnosa z ostalimi udeleženci ter zunanjimi ustanovami in s strokovnjaki. V sodelovalnem ali svetovalnem odnosu je ključna odprta komunikacija, v kateri vsi udeleženci delijo svoja pričakovanja, znanja in izkušnje.

V tem procesu svetovalni delavec ohranja spoštovanje, skuša razumeti življenjski svet sogovornika in k temu spodbuja tudi druge udeležence. Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 85) poudarja, da je v šolskem socialnem okolju treba upoštevati vse sistemske prepletenosti in edinstvene izkušnje posameznikov. Sistemsko usmerjeni socialni delavec ali delavka zato ohranja široko sistemsko perspektivo in išče rešitve, ki so smiselne za vse vpletene.

Sistemska teorija predpostavlja, kot poudarja John Clarke (2001), da ima vsak udeleženec – socialni delavec, uporabnik ali drugi vpleteni – svoj pogled na resničnost (Poštrak, 2022, str. 77). Sprejemanje osebne resničnosti zahteva odprtost svetovalnega delavca do drugačnosti uporabnikov in strokovnjakov drugih strok. To pa doseže skozi skupno komunikacijo, raziskovanje in

soustvarjanje. Sistemska teorija omogoča raznolikost pogledov in razumevanje posameznika v kontekstu njegovega socialnega okolja, ne pa skozi prizmo sterilnih teorij, ki pogosto spregledajo širši sistem. Sodobno socialno delo stremi k opolnomočenju posameznika, saj mu v delovnem odnosu omogoča enakovredno pozicijo. Skupaj z uporabniki, starši ali učenci strokovni delavci skozi izkušnje soustvarijo rešitve, ki so optimalne in uresničljive, kar že nakazuje prehod v konstruktivistični pristop.

1.1.2.2 Konstruktivizem v sodobnem socialnem delu

Konstruktivizem predpostavlja, da posamezniki v interakcijah znotraj različnih sistemov skupaj z drugimi soustvarjajo pomene. Osredotoča se na odnose, interakcije med udeleženci in komunikacijo, ki te odnose oblikuje. Konstruktivistična teorija v medosebnih odnosih poudarja, da opazovalec pri opazovanju pojava nanj projicira svojo subjektivnost, ki vpliva na percepcijo, razlago in pripisovanje pomena. Na proces zaznavanja torej vplivajo že obstoječi konstrukti v zavesti opazovalca. Kot poudarja Urša Marn (2006, str. 367), konstruktivistična teorija usmerja pozornost tudi na razlikovanje med znanim in novim ter prepoznavanje novega v informacijah, ki jih prinaša nov pojem.

John Clarke (2001) opredeljuje konstruktivizem kot raziskovanje, kako se določene okoliščine in pogoji definirajo ali konstruirajo kot socialne težave (Poštrak, 2018, str. 135). Po mnenju Maya, Pagea in Brunsdona (2001) ne gre zgolj za razlago težav, temveč za preučevanje procesa njihovega ustvarjanja (Poštrak, 2018, str. 135). Milko Poštrak (2022, str. 79) pristop socialnega dela primerja s kulturno antropologijo ali etnografijo, kjer je cilj razumeti domačinski zorni kot, odnos do življenja in posameznikovo predstavo o svetu. V sodobnem socialnem delu je ključen odnos, kjer socialni delavec, kot poudarja Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998, str. 225), prispeva k sporazumevanju in oblikovanju dogovora v delovnem odnosu.

Socialni delavec se ne izvzema iz odnosa, temveč skupaj z drugimi soustvarja smiselne pomene ali rešitve. Kakovost odnosa je pri tem bistvena. Miko Poštrak (2018, str. 130) navaja, da se sodobno socialno delo, ki izhaja iz fenomenološke teorije, osredotoča na obliko in kakovost odnosa med socialnim delavcem ali delavko in uporabnikom. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998b, str. 225) to opredeljuje kot raziskovanje in soustvarjanje zgodb, ki dajejo smisel življenju, in temelji na razumevanju, sporazumevanju, dogovoru ter spoštovanju edinstvenosti in družine.

Konstruktivizem v socialnem delu poudarja skupno delo z uporabnikom in iskanje pomena dogodkov v njegovem življenjskem svetu (Poštrak, 2018, str. 132). Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998b, str. 226) pa to opisuje kot delovni odnos, ki temelji na definiciji problema in je projekt z delovnimi točkami ter konkretnimi koraki, utemeljenimi na sporazumu, razumevanju in soustvarjenem konsenzu, raziskanem in interpretiranem skupaj z uporabnikom. Pri tem so predvidevanja socialnega delavca zgolj hipoteze, ne resnice.

Z vidika svetovalnega odnosa z učencem ali drugim uporabnikom je resnico bolje iskati v dialogu z njim. Graham Barnes (2001, str. 180) poudarja, da socialno-delavski dialog ni dialog o odnosu med uporabnikom in tistim, ki pomaga, ampak je že dialog sam odnos, ki se odvija v tem odnosu. V socialno-konstruktivističnem modelu socialni delavec išče rešitve skupaj z uporabnikom, ki ga priznava kot eksperta svojega življenja. Socialni delavec ali delavka odstopi od vloge vsevednega strokovnjaka in omogoči sodelovanje pri soustvarjanju novih rešitev. Uporabnik prispeva vpogled v svoje vsakdanje izkušnje, kar spodbuja njegovo sodelovanje in iskanje novih možnosti (Poštrak, 2022, str. 90). Vsako reševanje težav je specifično in edinstveno, kar po mnenju skeptikov postmodernizma (Poštrak, 2018, str. 136) vodi v fragmentiranost, dezintegracijo, nesmiselnost, pomanjkanje moralnih parametrov in družbeni kaos, saj ni več subjekta ali dejavnosti, vrednih udejanjanja.

Vendar Nigel Parton in Patrick O'Byrne (2000) v postmodernizmu prepoznavata priložnost za inovativen in pogumen pristop k socialnemu delu, ki ga poimenujeta konstruktivno socialno delo. Opirata se na narativne in konstrukcionistične pristope, ki poudarjajo moč jezika in skupnega pogovora pri soustvarjanju sprememb (Poštrak, 2018, str. 136).

1.1.2.3 Socialni konstrukcionizem

Socialni konstrukcionizem, ki je pomemben del postmodernističnih teorij, ki vplivajo na sodobno socialno delo, poudarja, da so teorije o človekovem socialnem vedenju odraz specifičnega zgodovinskega konteksta. Po tej paradigmi vedenje posameznika ni neposreden odsev objektivne stvarnosti, do katere bi lahko dostopali z natančnim opazovanjem in raziskovanjem (Bečaj, 2003, str. 44–46). Ta pogled je v nasprotju z modernističnim znanstveno-razumskim pristopom, ki predpostavlja, da resnico odkrijemo s sistematičnim in objektivnim proučevanjem pojavov, kot so osebnost posameznika ali njegovo psihopatološko vedenje (Šugman Bohinc, 2005, str. 157).

Konstrukcionisti zavračajo idejo univerzalnega pogleda na svet. Menijo, da so univerzalne teorije škodljive, saj posameznike silijo k podrejanju normam, ki morda ne ustrezajo njihovim izkušnjam ali prepričanjem. Michael White (2011, str. 3–10) poudarja, da posamezniki skozi makro naracije, sprejete kot ideali normalnosti, oblikujejo svojo duševno, socialno in telesno podobo.
Sodobni socialni delavci se zato osredotočajo na raziskovanje, kako posamezniki ali družbene skupine konstruirajo svojo realnost v kontekstu vsakdanjega življenja (Poštrak, 2022, str. 89). Pri tem prepoznavajo, da posamezniki, ki odstopajo od družbeno pričakovanih vedenjskih vzorcev, niso manj legitimni. Njihovi edinstveni pogledi in strategije preživetja so prav tako resnični, četudi ne sovpadajo z normami. Konstrukcionizem pri tem uporablja narativne pristope, ki, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2016b, str. 231):

Narativne prakse prežemajo socialno-konstrukcionistični odnos, ki presega radovedno, spoštljivo, etično izjemno tankočutno sodelovanje s posamezniki, z družinami in s skupnostmi v soustvarjanju potrebnih okoliščin za pisanje alternativnih življenjskih zgodb. Gre za odnos narativnih praktikov in raziskovalcev do sebe in tega, kako naše lastne življenjske, strokovne in znanstvene naracije odzvanjajo v dominantnih zgodbah kulture, ki smo jo ponotranjili in katere norme, če jih namerno ne preiskujemo, nekritično vnašamo v projekte sodelovanja z ljudmi.

Narativne prakse, kot jih opisuje Michael White (2011, str. 3–4), temeljijo na decentralizaciji glasu strokovnjaka, ki pomaga, in postavljajo v središče znanje in spretnosti uporabnika za preživetje. Pozornost se usmerja na kontekst sodelovanja, kjer pogovori spodbujajo udeležence k refleksiji osebnih, družinskih, skupinskih in širših družbeno-kulturnih naracij ter k njihovemu preoblikovanju. Tako se razvijajo nenormativne prakse, ki ne krepijo ali reproducirajo prevladujočih družbenih norm.
Konstrukcionizem v socialno delo vnaša stalno refleksijo naracij, ki jih imata tako strokovnjak kot uporabnik. Prav tako uvaja pojem etike udeleženosti (Hoffman, 1994), ki izključuje moraliziranje o vedenju drugih. Socialni delavec je po tej paradigmi odgovoren le za lastno etično držo v danem kontekstu, medtem ko posameznik sam prevzema odgovornost za svoje življenje (von Foerster, 1993, v Šugman Bohinc, 2005, str. 159).
Znanstveni okvir konstrukcionizmu zagotavljajo sinergetika, znanost o kompleksnosti in socialno delo kot znanost o ravnanju. Prakse, ki jih izvajajo v neposrednem socialnem delu, ki ga Vito Flaker

(2012: str. 13) raje imenuje "direktno" socialno delo, ker ta izraz učinkuje bolj udarno in določneje in implicira neposredno odgovornost, temeljijo na rešitvi usmerjenih, dialoških in narativnih pristopih. Uporabnik je tako spodbujen k aktivnemu sodelovanju v delovnem odnosu, kjer išče nove rešitve za svoje izzive.

1.2 Vzpostavljanje odnosa z vidika post-modernosti

1.2.1 Sistemsko so-vplivanje v interakcijah

Postmodernizem, ki predstavlja temelj sodobnega socialnega dela, opredeljuje Lea Šugman Bohinc (2005, str. 156) kot "čas sedanjosti, v katerem istočasno sobivajo različne temeljne epistemologije". Ključ do njihovega harmoničnega sožitja je dialog, ki omogoča soustvarjanje novih pogledov na svet in skupno konstruiranje resnice. Ta proces se odvija skozi medsebojne interakcije, kjer posamezniki skušajo razumeti perspektive drugih. Vzpostavitev takšnega dialoga je bistvena za oblikovanje odnosov, v katerih so vsi udeleženci deležni koristi. Pri tem ni nujno, da se vsi v vsem strinjajo; včasih zadostuje že soglasje o nesoglasju, ki ohranja dialog in omogoča nadaljnje sodelovanje.

Sistemska teorija, kot jo povzame Peter Lüssi (v Ovsenik, Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 83), se osredotoča na sistemske pripadnosti posameznikov, s katerimi je v interakciji. Po eni strani si prizadeva za integracijo izoliranih posameznikov v ustrezen socialni sistem, po drugi strani pa za osvoboditev posameznikov izpod prekomerne sistemske določenosti, ki jih obremenjuje. Poudarek je na vzajemnem vplivanju med člani sistema, kar zahteva medsebojne interakcije.

Te interakcije so ključne za družbeno konstrukcijo realnosti. Milko Poštrak (2022, str. 89), sklicujoč se na delo Bergerja in Luckmanna (1988) *Družbena konstrukcija realnosti*, poudarja, da družbeni akterji v skupnostih skozi interakcije ustvarjajo razlage realnosti, ki oblikujejo njihov vsakdanji življenjski svet. Tako nastajajo skupne interpretacije družbenega sveta, ki so temelj za razumevanje in delovanje v njem.

1.2.2 Postmoderni vidik vzpostavljanja odnosov v šolskem sistemu

Šola je kompleksen sistem, ki ga sestavljajo učenci, učitelji, starši, strokovni delavci in podporno osebje, kot so hišniki, čistilke, kuharji… Vsak od njih je hkrati del šolskega sistema in samostojen, netrivialen sistem. Urša Marn (2006, str. 373) šolski sistem opredeljuje kot "mnogokupnost odnosov, ustvarjenih v neštetih medsebojnih interakcijah" med temi deli. V velikih sistemih se odgovornost za nefunkcionalne odnose pogosto pripisuje izključno vodstvu, redkeje pa posameznikom ali podsistemom. Takšno razmišljanje odraža linearno-kavzalni model, kjer se vodstvu pripisuje moč doseganja predvidljivih rezultatov, podobno kot kjer določen *input* sproži pričakovan *output*.

Tradicionalna teorija komunikacije, kot jo povzemata Urban Kordeš in Helena Jeriček (2001, str. 275–276), predpostavlja, da pošiljatelj posreduje informacijo prek komunikacijskega kanala do sprejemnika, pri čemer resničnost informacije ni vprašljiva. Vendar je takšna komunikacija omejena, saj so ljudje netrivialna bitja, ki se učijo iz izkušenj, ustvarjajo nove interpretacije in prilagajajo svoje vedenjske vzorce. Lea Šugman Bohinc (1997, str. 299) to ponazori z metaforo: "Naše interpretacije se vlagajo ena v drugo na način, ki je analogen principu lesenih ruskih babušk." Vodstvo šole ne more neposredno spreminjati posameznikovega razmišljanja, lahko pa opozarja na neprimerne odzive, ki slabijo odnose in interakcije. Odgovornost vodstva je prepoznavanje in naslavljanje nefunkcionalnih oblik komunikacije med posamezniki ali podsistemi. Hkrati pa morajo posamezniki in podsistemi prevzeti del odgovornosti zase. Ta pristop resonira s postmodernimi psihoterapevtskimi praksami, kjer, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2005, str. 159), udeleženci skupaj soustvarjajo spremembe.

Vodstvo igra ključno vlogo pri vzpostavljanju šolske klime, ki jo Urša Marn (2006, str. 375) opredeljuje kot vzdušje, ki odraža socialno-odnosne vidike, komunikacijo, prevladujoča čustva, učno in delovno motiviranost ter občutek pripadnosti. Za funkcionalen šolski sistem je potrebno sodelovanje med podsistemi znotraj šole in zunanjimi sistemi, kar lahko razumemo kot interakcije med mikrosistemi. Vsak odnos zahteva vsaj dva udeleženca, ki se sporazumevata, iščeta skupne rešitve in gradita sožitje, s čimer ohranjata sistem in soustvarjata skupen pogled na svet.

Raznolikost odnosov v šolskem sistemu zahteva komunikacijo, ki omogoča sprejemanje razlik in soustvarjanje sobivanja. Pravila, ki urejajo sistem, morajo biti skupno razumljena in odprta za reinterpretacijo. Janez Bečaj (2001) pravila opredeljuje kot "sklop prevladujočih temeljnih

prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem" (Marentič Požarnik, 2004, str. 54).

Šolski sistem se skozi čas spreminja, kar zahteva nove dogovore in konsenze. Komunikacijski tokovi med učitelji, učenci, starši in drugimi akterji omogočajo preoblikovanje odnosov na podlagi novih pomenov. Pretekle izkušnje prispevajo k ustvarjanju teh pomenov, ki vodijo v drugačne odnose. Vendar je želja po ohranjanju *statusa quo* pogosto močna, saj predvidljivi odnosi zagotavljajo stabilnost. Nepričakovani odzivi posameznikov lahko to stabilnost zamajejo, kar povzroči nelagodje. Če sistem ne dopušča drugačnosti in ne spodbuja novih odnosnih dinamik, ki bi obogatile interakcije, posamezniki ostajajo v svojih "varnih balončkih". Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 21) poudarjajo, da je potrebno obstojnost in spremembo obravnavati kot soodvisni, kljub njuni navidezni nasprotujoči naravi.

Postmoderni pristop v medsebojnih interakcijah omogoča izogibanje konfliktov, kjer je eden zmagovalec, drugi pa poraženec. Ključno je soustvarjanje, sporazumevanje in skupno iskanje dogovorjene resnice. Sistemsko usmerjeni socialni delavec ali delavka, kot poudarja Lüssi (v Ovsenik, Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 83), problemski sistem funkcionalizira tako, da sebe, svojo institucijo in druge vključi v pozitiven odnos s sistemom, s čimer ustvari okolje za reševanje problemov.

Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7) poudarjajo razvojne dejavnosti svetovalnih služb, ki vključujejo spremljanje stanja, načrtovanje izboljšav in koordinacijo inovativnih projektov. Janek Musek (v Resman idr. 1999: 54) zagovarja avtonomni in demokratični vzgojni stil, ki spodbuja ustvarjalnost, samozaupanje, samodisciplino ter vrednote, kot so strpnost in solidarnost.

Takšni odnosi, ki temeljijo na dialogu z resničnimi ljudmi, vodijo do prilagajanja življenjskih razmer ali spreminjanja posameznikovih vzorcev (Šugman Bohinc, 2016, str. 125).

Srečo Dragoš (1994a, str. 94) pa poudarja pomen medsebojne prežetosti sistemov:

Zato se morajo sistemi oz. njihovi deli medsebojno prežemati (interpenetrirati), ker se s tem po eni strani ohranja medsebojna samostojnost, po drugi pa se poveča odgovornost med njimi. Na ta način se medsebojna odvisnost iz negativne kompleksnosti spremeni v pozitivno (organizirano) kompleksnost: namesto razdrobljenosti sistema (z visoko entropijo) /…/, se z interpenetracijo

uveljavi premo-sorazmernost med avtonomijo in odgovornostjo, kar je podlaga za sistemski razvoj k višjim stopnjam organiziranosti (kompleksnosti).

Sodobno socialno delo v šolskem kontekstu zahteva paradigmatično spremembo, ki, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2005, str. 157), temelji na postmodernem pojmovanju družbeno konstruirane resničnosti, ustvarjene v socialnih interakcijah.

1.2.1.1 Pomen krožno interpretativnega modela komuniciranja pri ustvarjanju odnosov v šoli

Toge predpostavke in teoretski okviri lahko ovirajo razvoj medsebojnih odnosov, saj jim rigidni sistemski kontekst preprečuje spreminjanje. Spremembe so ključne za napredovanje po hermenevtični spirali, ki omogoča vzpostavitev nove, dogovorjene stabilnosti na višji ravni odnosov. Potreben je premik od linearno-kavzalnega proti krožno-interpretativnemu modelu razumevanja. Ta premik odraža postmoderni pogled, ki, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2005, str. 157), resničnost pojmuje kot družbeno konstruirano v socialnih interakcijah.

V postmodernem kontekstu odnosi temeljijo na procesih izmenjave informacij, kot so komunikacija, jezik in vedenjske interakcije ter vodenje. Ti procesi delujejo kot povratne zanke, ki so bistvene za kakovostne odnose, saj omogočajo njihovo nadgradnjo. Cirila Peklaj in Sonja Pečjak (2023, str. 87) poudarjata, da učenčeve reakcije na učiteljeva navodila učitelju nudijo izhodišče za nadaljnje ravnanje, hkrati pa so te reakcije odraz zgodovine njunega odnosa.

Pogosto učiteljeva reakcija pri učencu sproži negativen odziv, kar zahteva refleksijo o težavah v njunem odnosu, kot so interakcijska nesoglasja ali nerazumevanje. Vzpostavitev interakcij, ki spodbujajo soustvarjanje, omogoča spoštljiv dialog, v katerem lahko udeleženci razrešijo komunikacijske vrzeli in dosežejo boljše medsebojno razumevanje.

Takšen pristop k reševanju problemov učencu in učitelju omogoča učenje o lastnih vedenjskih vzorcih in eksperimentiranje z novimi. Gregory Bateson (1990) to imenuje "učenje učenja" ali učenje drugega reda (Šugman Bohinc, 2005, str. 159). Ključna je samokritičnost in raziskovanje, kako posameznikovo komuniciranje vpliva na neprimerne ali negativne odzive sogovornika. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 56) opozarjajo na past "logičnih tipov", kjer posameznik vztraja pri neučinkovitem odzivu, ga ponavlja ali stopnjuje, kar pogosto poslabša problem. V določenih primerih problemi nastanejo prav zaradi napačnih poskusov reševanja obstoječih težav.

Vztrajanje pri interakcijah, ki ohranjajo nefunkcionalne odnose, je nesmiselno. Bistveno je raziskati, kako medsebojne interakcije vplivajo na odnos med svetovalnim delavcem ali delavko in uporabnikom. V socialnodelovnem odnosu, ki temelji na etiki udeleženosti, imajo udeleženci možnost reflektirati lastne odzive in opazovati njihov vpliv na odnos. Potreben je komunikacijski pristop, ki posamezniku omogoča izražanje dilem o interakcijah in specifičnih pogledov nanje.

Takšna dinamika odraža samouravnavanje sistema, ki temelji na načelih homeostaze in transformacije. Vsaka povratna informacija posamezniku razkriva, kakšno spremembo je njegovo sporočilo povzročilo pri sogovorniku, in vpliva na nadaljnjo komunikacijo. Cirila Peklaj in Sonja Pečjak (2023, str. 22) pojasnjujeta, da so povratne zanke lahko negativne, saj ohranjajo ravnovesje sistema, ali pozitivne, ko spodbujajo spremembe in transformacijo.

Kljub možnim negativnim posledicam lahko obstoječi odnos služi določenemu namenu, saj sprememba ogrozi ravnovesje, ki ga odnos vzdržuje. Odpor do sprememb pogosto izhaja iz nekritičnega sprejemanja subkulturne resničnosti, ki ohranja obstoječe vzorce. Milko Poštrak (2022, str. 92), sklicujoč se na konstruktiviste, poudarja, da posamezniki in skupnosti pogosto sprejemajo konstrukcijo resničnosti kot objektivno dejstvo in edino možnost. Za prepoznavanje alternativnih načinov delovanja so zato potrebne dodatne podporne mreže ali novi pogledi.

Krožno-interpretativni model komunikacije ponuja možnosti za preobrazbo nefunkcionalnih odnosov v funkcionalne. Zahteva odprto, nepokroviteljsko držo sogovornikov in zavedanje, da lastna konstrukcija resničnosti ni absolutna. V tem modelu so osebne in družbene konstrukcije relativne in predstavljajo le del mozaika soustvarjanja odnosa, ki se lahko razvije v nekaj novega in bolj funkcionalnega.

1.2.1.2 Soustvarjanje odnosov v šolskem sistemu

V šolskem sistemu se srečujemo z različnimi izzivi, povezanimi z medsebojnimi odnosi. Uporabniki šolske svetovalne službe – učenci, učitelji, zaposleni in drugi – se lahko soočajo s težavami v primarnem družinskem sistemu, z vključevanjem v širši šolski sistem ali v njegove posamezne podsisteme. Sodobno usmerjeni socialni delavec ali delavka v svetovalni službi se ne osredotoča le na odnos med učencem in šolo, temveč tudi na odnose med zaposlenimi, pri čemer ocenjuje pomen medsebojnih interakcij za boljše delovanje sistema. Njegov cilj je sistemska funkcionalnost, pri čemer je pozoren na nefunkcionalnost, ki jo Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič

Vogrinčič, 1990, str. 83) opredeljuje kot "medsebojno sodelovanje na napačen način ali delovanje drug proti drugemu", kar spodbuja nefunkcionalne odnose.

Glede na raznolikost osebnih epistemologij, kontekstov, razumevanj stvarnosti in načinov reagiranja je v sodelovalnem delovnem odnosu ključno najti skupni jezik in dogovorjena pravila. Kot poudarja Urša Marn (2006, str. 373), je te dogovore treba vzpostaviti v mirnem vzdušju, ki omogoča skupno sobivanje in pogoste medsebojne interakcije. Janez Bečaj (2005) v (Peklaj in Pečjak, 2023, str. 28) v tem kontekstu govori o šolski kulturi, ki jo opredeljuje kot sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, ki se kažejo v specifičnih normah, stališčih, pričakovanjih, predsodkih, stereotipih, navadah in drugih značilnih vedenjih večine udeležencev.

Ta prepričanja in vrednote članom sistema pomagajo osmišljati šolsko okolje in usmerjati njihovo ravnanje v njem.

Soustvarjanje šolskega sistema pomeni oblikovanje makronaracije, ki je smiselna za vse vpletene. Vpletenost posameznika prinaša moč in odgovornost pri soustvarjanju te naracije. Sistem mora vključevati vse udeležence, saj lahko v nasprotnem primeru posameznikova subjektivna mikronaracija prevlada in nasprotuje skupni makronaraciji. Osmišljanje šolskega okolja je mogoče le skozi dialog in konstruktivno komunikacijo. Urša Marn (2006, str. 376) poudarja, da je komunikacija med učitelji in drugim osebjem ključna za usklajevanje pravil vedenja, podprtih z jasnim sistemom vrednot. Takšno vedenje in medsebojno komuniciranje sta pomemben vzgojni zgled za učence.

Soustvarjanje odnosov v šolskem sistemu je zahtevna naloga, ki zahteva odprtost, spoštljivost, razumevanje in predvsem sposobnost poslušanja. Le tako lahko vzpostavimo šolsko klimo, ki jo Urša Marn (2006, str. 375) opisuje kot vzdušje, ki preveva šolo na različnih ravneh. V takšni klimi se zrcalijo socialno-odnosni vidik, komunikacija, prevladujoča čustva, stopnja učne in delovne motiviranosti ter občutka pripadnosti.

V procesu soustvarjanja nihče ni hierarhično nadrejen, temveč so vsi udeleženci na enakopravnem položaju, vsak s svojo edinstveno življenjsko izkušnjo, zaradi česar je strokovnjak svojega življenja. Odnosi se soustvarjajo z medsebojnim spoštovanjem sogovornikov kot ekspertov svojega položaja, kjer se medsebojno prisluhnejo in se odpovejo vnaprejšnjim sodbam ali predpostavkam. To je še posebej pomembno za tiste, ki so vešči besede in pogajanj, saj lahko zlahka preslišijo posameznike z manj izrazitimi komunikacijskimi sposobnostmi, s čimer se izgubijo drugačni pogledi in vizije. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 208) opozarjajo, da razlike v statusu,

položaju in interesih med člani sistema pogosto vodijo v pat položaje, s katerimi so vse strani nezadovoljne, a jih niso zmožne popraviti, saj ne prinašajo konstruktivne komplementarnosti in učinkovitega sodelovanja, temveč nenehne ovire.

Socialni delavci in delavke v šolah bi morali bolj poudarjati interakcije in odnose, da bi ti postali bolj človeški in vključujoči. Soustvarjanje odnosov določajo medčloveške interakcije, ki so, kot poudarja Srečo Dragoš (1995, str. 22), primarno področje socialnega dela. Socialno delo se osredotoča na učinkovitost socialnih mrež posameznikov in razvoj interventnih mehanizmov, medtem ko temeljna vprašanja drugih področij prepusti drugim znanstvenim disciplinam.

1.2.1.2.1 Vpliv osebnih konstrukcij pomenov pri soustvarjanju odnosov v šoli

Vsak posameznik, vključno z učiteljem, je del šolskega sistema, ki ga aktivno soustvarja. Medsebojna sovplivnost omogoča posamezniku, da konstruira svojo osebno resničnost, pri čemer ni zgolj pasiven prejemnik zunanjih dražljajev, temveč aktiven ustvarjalec svoje realnosti. Vloga učitelja, kot poudarja Urša Marn (2006, str. 367), je po konstruktivistični teoriji avtopoetični konstrukt, oblikovan na podlagi dražljajev, povezanih s to vlogo. Kornelija Špoljar (2004, str. 63) pojasnjuje: "Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot avtopoetičen (tj. vase zaprt) in samouravnavajoč sistem, ki ne more biti determiniran od zunaj."

Ključna je torej sposobnost samorefleksije o lastnem prispevku k medsebojnim odnosom in zavedanje, da pristen odnos temelji na komunikaciji, ki usklajuje vsebinski in odnosni vidik. Lea Šugman Bohinc (2003, str. 83) poudarja: "S komuniciranjem ne prenašamo zgolj sporočila, ampak opredeljujemo tudi odnos s tistim, s katerim komuniciramo."

Refleksija o lastnem komuniciranju in delovanju lahko prinese nov pogled in izhodišče za spremembe. Učitelj, ki želi vzpostaviti stik z učenci in jim nuditi oporo, mora biti pripravljen prepoznavati in spreminjati svoja neustrezna prepričanja, stališča, predsodke in vedenjske vzorce. Katja Košir (2013, str. 121–122) opozarja, da lahko nezavedno ponavljanje ustaljenih odzivov vodi v profesionalno okostenelost in ponavljajoče se neuspehe, če učitelj ne preveri njihove učinkovitosti. Konstruktivistična teorija poudarja, da posamezniki pomene ustvarjamo na podlagi zunanjih dražljajev, ki jih osebno interpretiramo (Šugman Bohinc, 2013, str. 98). Standardizirani odzivi, ki ne upoštevajo različnih okoliščin ali posameznikov, lahko sprožijo odpor ali zgražanje, kar zahteva poglobljeno refleksijo.

Takšna refleksija temelji na sprejemanju konstruktivnih povratnih informacij in raziskovanju nepoznanih vidikov sebe. Kot navaja Katja Košir (2013, str. 123), učitelj preizkuša nove oblike vedenja, se podaja v nove situacije in uporablja še neizkoriščene vire, pri čemer je pozoren na svoje odzive na okoljske dražljaje. Watzlawick, Beavin in Jackson (1967) poudarjajo, da je komunikacija neizogibna in da z njo oblikujemo odnose (v Šugman Bohinc, 2003, str. 82). Metakomunikacija – odkrito komuniciranje o lastnem komuniciranju – omogoča prepoznavanje vrzeli, ki ovirajo pristne odnose. Omogoča tudi ozaveščanje notranjih stanj, kot so občutki, misli in vedenje, kar posamezniku nudi bogatejši repertoar za soočanje z novimi izkušnjami (Košir, 2013, str. 124).

Konstruktivistična teorija spodbuja zaposlene v šolstvu, da raziskujejo različne interpretacije in razumevanje posameznikove resničnosti, ki se v medsebojnih interakcijah preoblikujejo v skupno resničnost. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 98) svetuje raziskovanje osebnih in družbenih konstrukcij posameznikov, vključno z njihovimi življenjskimi zemljevidi, pojmovnimi mrežami ter čustvenimi in vedenjskimi navadami. Takšen pristop odpira možnost, da svet vidimo skozi oči drugega, ne da bi ostali ujeti v lastnih okvirih razumevanja.

Reševanje problemov v socialno-interakcijsko pestrem šolskem okolju zahteva več kot le posredovanje informacij ali usmeritev. Potrebna je komunikacija, ki sogovornikom – učiteljem, učencem, staršem – omogoča izražanje lastnega razumevanja, usklajevanje, dogovarjanje in stabilizacijo soustvarjene percepcije.

Učitelj mora razviti čuječnost, ki omogoča raziskovanje lastnega uma in neposredno razumevanje notranjega dogajanja (Košir, 2013, str. 126). Shunryu Suzuki (v Tremmel, 1993, str. 103) čuječnost opisuje kot sposobnost ohranjanja pozornosti v sedanjosti, trenutnem mišljenju in kot sposobnost razumevanja stvari, kakršne so.

Učitelj ali svetovalni delavec tako sprejema učenca v njegovi celovitosti in se mu pridruži v soustvarjanju odnosa. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 158) poudarjata, da je soustvarjanje v šoli mogoče, če so učitelji spoštljivi in odgovorni zavezniki učenca, ki ga obravnavajo kot strokovnjaka na podlagi njegovih osebnih izkušenj. To je mogoče le v odprtih pogovorih, kjer so slišani vsi glasovi, tudi glas učenca, ki je pogosto spregledan.

1.2.1.3 Kako ugotoviti, katere vrste podpore in moči učenci potrebujejo?

Sprejemanje posameznika v njegovi lastni resničnosti je v šolskem okolju ključnega pomena, saj, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 35), uporabniki svetovalne službe pogosto vključujejo učence, ki sprva ne želijo sodelovati. Običajno jih k svetovalni službi napotijo posamezniki z avtoriteto. Ti jim pripisujejo težave ali diagnoze ter tako vplivajo na njihovo privolitev v svetovalni proces. Pogosto učitelj ali drug zaposleni, menijo, da poznajo naravo učenčevih težav in predvidevajo način reševanja. Pri tem pa izhajajo zgolj iz lastnega razumevanja, oblikovanega na podlagi osebnih izkušenj in znanja. To razumevanje se lahko razlikuje od učenčeve specifične konstrukcije resničnosti.

Za sodobno usmerjenega socialnega delavca pa je učenec strokovnjak svojega življenja. Primarni cilj je motivirati učenca za vzpostavitev delovnega odnosa, pri čemer je ključno vzbujanje smisla in motivacije za reševanje problema. Svetovalni delavec ali delavka si prizadeva vzpostaviti odnos soustvarjanja, ki je vključujoč in nedeterminirajoč, ter učencu omogoča opredelitev lastnega problema. Obravnava problema je zasnovana tako, da se pri učencu vzpodbudi "DA" držo, ki ustvarja situacije, v katerih lahko učenec lažje zadovolji svoje potrebe in aktivira pozitivne cilje ter čustva (Možina in Rebolj, v Berg in Miller, 2020, str. 356–357).

Vzpostavitev "dobrega odnosa" je temeljna praksa socialnega delavca ali delavke ob soočanju s problematiko. Pri tem ohranja zaupnost, spoštljivost in druge lastnosti, ki prispevajo h kakovostnemu stiku, podprtemu s prepričljivostjo in utemeljenimi argumenti. Takšen odnos omogoča prehod od neprostovoljnega k prostovoljnemu uporabniku, kar je pogoj za uporabo svetovalnih ali terapevtskih modelov pomoči. Lea Šugman Bohinc (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 37) poudarja: "Svetovalni delavec s tem zagotovi uporabnikovo pravico do samoodločanja in samoodločitve".

Če svetovalnemu delavcu ali delavki ne uspe pridobiti zaupanja, lahko v korist učenca zavzame pokroviteljsko držo, a mora pri tem utemeljiti nujnost takšnega pristopa. Glavni cilj ostaja prehod k prostovoljnemu sodelovanju, saj so brez tega možnosti za uspešno reševanje problema omejene. Miran Možina in Adrijana Biba Rebolj (v Berg in Miller, 2020, str. 355) poudarjata, da je v terapevtskem srečanju ključno ustvarjanje prijetnih trenutkov, kot so skupen smeh ali veselje ob uspehu. Takšni trenutki spodbujajo pozitivna čustva, kot sta sreča in zadovoljstvo, ki učencu nudijo oprijemljive motive za nadaljnje sodelovanje in skupno delo.

1.2.1.4 Vzpostavljanje odnosa med družino in šolskim sistemom ter drugimi socialnimi mrežami

Za vzpostavitev kakovostnega odnosa med družino in šolo je potreben partnerski model sodelovanja, ki temelji na delitvi ekspertnosti in odgovornosti med starši in strokovnimi delavci. Jana Kalin idr. (2009, str. 45), sklicujoči se na Hornbyja, poudarjajo, da so ključni elementi uspešnega partnerstva dvosmerna komunikacija, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja. Prav tako izpostavljajo, da je priznanje ekspertnosti obeh strani – učiteljev kot strokovnjakov za izobraževanje in staršev kot strokovnjakov za svoje otroke – temelj takega odnosa.

V šolskem okolju je vse bolj očitna potreba po vključevanju staršev pri reševanju najrazličnejših problemov. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 163) poudarjata, da svetovalna služba starše povabi k sodelovanju, kadar šola potrebuje njihovo pomoč, kadar učenec ne more uspešno delovati, ko učitelj ne zmore zagotoviti spodbudnega okolja ali starši sami ne znajo ali ne zmorejo pomagati. Takšne težave je mogoče reševati le z vključitvijo vseh udeležencev. Družine se pogosto ne zavedajo interakcijske dinamike, ki ohranja določeno težavo. Sodelovanje vseh družinskih članov lahko omogoči razvidnost in drugačen pogled na njihov prispevek k problemu. Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 164-165) pojasnjujeta, da je pri delu z družino potrebno delovati na dveh ravneh: na prvi ravni se vzpostavlja delovni odnos, pri katerem se soustvarjajo rešitve skupaj z vsemi, na drugi ravni pa se osredotočamo na delovanje in skupno dinamiko družine kot skupine, kar razkriva več jasnosti, spodbuja ozaveščenost in olajšuje pot k želeni spremembi.

Socialni delavec mora z družino vzpostaviti sodelovalen in odprt odnos, ki v socialno-konstruktivističnem duhu soustvarja skupno resničnost. Razumevanje sistemske povezanosti med člani družine omogoča, da se v svetovalnem procesu težave raziščejo z druge perspektive. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 58) poudarjata, da takšen pristop omogoča razvidnost, kjer se odkrivajo in poimenujejo psihodinamični procesi v družini, kar pomaga soustvariti njeno resničnost.

Socialni delavec, ki deluje v duhu sodobnega socialnega dela, sprejema, da resničnosti klienta in njegove družine ne pozna v celoti. Zato se približuje družini s spoštljivo radovednostjo in jo povabi v "odprt prostor za pogovor", kjer lahko skupaj dosežejo globljo razvidnost (Čačinovič Vogrinčič, 1998b, str. 227).

Svetovalni delavec mora imeti sposobnost empatije, spoštovanja in sprejemanja staršev ne glede na njihove specifične okoliščine (Peklaj in Pečjak, 2023, str. 307). Za celovito obravnavo problematike je ključno vključevanje družinskega socialnega omrežja, ki osvetli širšo razsežnost in povezanost. Vključevanje celotne družine spodbuja posameznike k raziskovanju svojih prispevkov k neprimernim vzorcem, kar omogoča večjo razvidnost v specifičnosti družine. Socialno delo z družino skozi izvirni delovni projekt pomoči vključuje vse prisotne člane, ki raziskujejo svoja načela, interpretacije in razumevanje situacije. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1996, str. 396) poudarja:

Socialni delavec, ki je udeležen v procesu pomoči skupaj z družino, mora biti usposobljen za to, da vzdržuje oseben in deloven odnos, da vstopi kot človek s svojim izkustvom in s svojo posebno "raznolikostjo" ali alternativo, ki odpira drugim nove možnosti in pri tem ohranja svoje meje.

Socialno delo z družino temelji na sodelovanju, spoštovanju, skupnem raziskovanju in soustvarjanju z vsemi člani družine ter po potrebi širšim socialnim omrežjem. Spoštovanje se izraža skozi pozorno poslušanje, nepokroviteljski pristop in komunikacijo, kjer se interpretacije in predpostavke skupaj preverjajo, da ne postanejo ovira razumevanju. Pomembno je tudi zavedanje predpostavk staršev do svetovalne službe, saj klic svetovalnega delavca pogosto sproži občutke zadrege, strahu ali skrbi. Razširjena je namreč percepcija, da je svetovalna služba namenjena le obravnavi težav. David Patterson (2008) poudarja, da je za dobro sodelovanje s starši ključno, da stiki niso omejeni le na problematiko, temveč vključujejo tudi pozitivne priložnosti. Starši prav tako ne bi smeli pričakovati, da bo svetovalni delavec reševal specifične težave, ki zahtevajo specialistično obravnavo. Svetovalni delavci pa se morajo zavedati meja svojega znanja in po potrebi poiskati pomoč specialistov (Peklaj in Pečjak, 2023, str. 307).
Krepitev stikov s starši ob pozitivnih priložnostih lahko preoblikuje podobo svetovalne službe kot institucije, ki se ukvarja le s težavami, in ji podeli nov, bolj uravnotežen pomen. Tako postane prostor za soustvarjanje odnosov, kjer učenci, starši, učitelji in svetovalni delavci skupaj tkejo edinstvene in smiselne rešitve. Vključevanje širšega socialnega omrežja dodatno prispeva k celovitejšemu pristopu k reševanju problemov.

1.2.1.4.1 Vpliv socialne mreže na posameznika

Vsak posameznik je vključen v različne socialne mreže, ki se prepletajo v kompleksne sisteme. V tem prepletu posameznik izraža svoj edinstven pogled na življenje in družbo. Na podlagi izkušenj iz primarnega in sekundarnega socializacijskega sistema si ustvari specifične percepcije, ki oblikujejo njegov notranji sistem oziroma epistemologijo – pogled na svet. Socialne mreže, v katerih se odvijajo različne interakcije, pomembno vplivajo na posameznikovo interpretacijo realnosti. Te interakcije, zlasti v otroštvu in obdobju odraščanja, določajo načine razmišljanja, vedenja in interpretacije, ki se odražajo v prihodnosti. Raznolikost interakcij omogoča različne konstrukte, kar vodi v pestrost pogledov na svet in različne možnosti za reševanje problemov.
Lea Šugman Bohinc (2005, str. 158), povzemajoč Beatsona (1985) in Foresterja (1990), poudarja, da:

biološka struktura čutil in možganov, kot mnogi psihofiziološki dejavniki in psihosocialne kategorije, ki jih človek osvoji z bivanjem v določenem času in prostoru, kulturi, jeziku, z življenjem in s socializacijo v različnih kontekstih socialnih interakci (z ožjim in širšim socialnim okoljem), vplivajo na to, kako bo posameznik zaznaval, razmišljal, sprejemal in udejanjal konkretne odločitve v situacijah, v katerih je udeležen.

Otroci si pomene ustvarjajo na podlagi izkušenj iz primarnega sistema. Kot navaja Lea Šugman Bohinc (2013, str. 107), otroci oblikujejo pomene drugače kot odrasli, saj se bolj opirajo na izkustvene kot na verbalne principe:

Otroci se morajo nečesa dotakniti, nekaj prijeti v roke, pohoditi, začutiti, okusiti, povonjati, prisluhniti nečemu, nekaj narediti. Še preden se naučijo govoriti, se prek odzivov pomembnih drugih naučijo, katera dejanja njihova skupnost in kultura odobrava ter podpira, katera pa zavrača in kaznuje.

Ko je otrok dlje izpostavljen tem socialno-kulturnim vplivom, začne to dojemati kot univerzalen ideal ali "zdravo pamet". Lea Šugman Bohinc (2013, str. 107) opozarja tudi, da morajo starši, sorodniki, vzgojitelji in učitelji z otrokom vzpostavljati stik na načine, ki so manj odvisni od jezika,

še posebej od jezika, ki omejuje, določa, izključuje ali poenostavlja. Tak jezik namreč onemogoča izražanje subjektivnega doživljanja, če to ni v skladu s prevladujočo makronaracijo.
Svetovalni delavec, ki deluje v duhu sodobnega socialnega dela, skupaj z učencem raziskuje poti, ki omogočajo izražanje občutkov učenca, staršev ali učiteljev, tudi če so v nasprotju s splošno sprejeto epistemologijo. Učenčeva zgodba omogoča vzpostavitev delovnega odnosa, v katerem je mogoče svobodno izražanje posameznih epistemologij, kar ustvarja občutek zaupanja in varnosti. Ključno je relativiziranje družbene konstrukcije realnosti, ki se ne razume kot absolutna, temveč kot relativna v interakcijah soustvarjena konstrukcija realnosti.

1.2.1.4.2 Upoštevanje socialne mreže kot socialnega prostora sodelovanja

Za preobrazbo disfunkcionalnega vedenja ali razrešitev težav posameznik potrebuje oporo socialnih sistemov, v katere je vključen. Pri otrocih in mladostnikih je podpora odraslih in vrstnikov še posebej pomembna. Po konceptu Robbie-a Gilligan-a (1999) otrokovo socialno mrežo sestavljajo starši, sorojenci, stari starši, tete, strici, prijatelji, družinski prijatelji, vrstniki, sosedje, učitelji in odrasli mentorji, povezani z otrokovimi dejavnostmi, kot so šport ali kultura. Ta mreža začrta socialni prostor sodelovanja, ki se razvija v okviru projektov socialnega dela. Socialne mreže otrok in mladostnikov so ključni vir pomoči, zato jih je treba pri vsakem projektu pomoči posebej raziskati in po potrebi soustvariti nove. Tako lahko bolje razumemo otrokove potrebe in razvijemo učinkovite rešitve (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 170–171).
Schiepek (1993) poudarja, da sistemski psihoterapevtski pristop zahteva upoštevanje vseh podpornih sistemov, vključenih v pomoč, kot so zdravniki, socialni delavci, psihologi, alternativni zdravitelji ali prostovoljci iz uporabniških organizacij. Z naraščajočo (sub)specializacijo poklicev, ki nudijo podporo, postaja preglednost delovanja različnih akterjev vse bolj zahtevna. Pogosto se zgodi, da subspecializacija razdrobi problematiko družine, povzroča nasprotujoče si nasvete ali celo nasprotujoče ukrepe, kar lahko stopnjuje težave uporabnikov.
Miran Možina (b.d.) opozarja, da v sodobnih družbah uporabniki pogosto iščejo (sub)specialistično pomoč, čeprav bi celostna obravnava družine pogosto prinesla boljše rezultate. Tako se vzpostavi krožni odnos med uporabniškim sistemom in sistemom pomoči, ki se medsebojno zrcalita.
Podporne socialne mreže so ključni dejavnik pri opolnomočenju posameznika, pri čemer ne smemo zanemariti pomena formalnih socialnih mrež, zlasti pri reševanju stisk otrok in mladostnikov v šolskem okolju. Šolska svetovalna služba mora odpirati prostor za sodelovanje z državnimi in

nevladnimi institucijami. Mladostnik potrebuje oporo odraslih, ki je lahko anonimna ali jasno opredeljena. V Sloveniji deluje več nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo s socialno problematiko, kar z vidika sistemsko-konstruktivističnega pristopa omogoča pester nabor izvajalcev za sodelovanje. Takšen celostni pogled omogoča usklajevanje različnih mnenj in epistemologij v dobrobit uporabnika. Osnovna naloga socialnega dela je zaščititi uporabnika pred morebitnimi konflikti med strokami in njihovimi različnimi pogledi.

1.2.1.4.3 Specifična strokovnost socialnega delavca s formalnimi in neformalnimi socialnimi mrežami v šoli

V šolski svetovalni službi se za obravnavo specifičnih primerov sklicujejo strokovni timi, ki razpravljajo o možnih rešitvah. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 163–164) poudarjata pomen povezovanja šole s starši, vodstvom, razredniki, učitelji, učenci, svetovalno službo in zunanjimi institucijami. V teh okoliščinah socialni delavec prevzame pobudo in vodi pogovor tako, da spodbuja sodelovalni delovni odnos med strokovnjaki.

Sodobno socialno delo je opremljeno z znanjem in samozavestjo za vzpostavitev dialoga, ki spodbuja aktivno poslušanje in raziskovanje deljenih pojmov. V takšnem odnosu imajo strokovnjaki priložnost delovati antropološko. Milko Poštrak (2018, str. 133), ob povzemanju Malinovskega pravi, da je potrebno poskušati delovati kot etnograf ter doumeti domačinski zorni kot uporabnika, njegov odnos do življenja in dojeti njegovo predstavo o njegovem svetu.

Vsaka stroka prinaša svoje dogme in predpostavke. Sodobno socialno delo pa je zavezano specifičnosti sedanjega trenutka in konstruktivnemu razgovoru, ki vodi do najprimernejše institucionalne rešitve za uporabnika. Socialni delavec kot zagovornik uporabnika, vzpostavlja sodelovalni delovni odnos v timu strokovnjakov, pri čemer črpa znanje iz izkušenj uporabnika. Po Joseph-u Canals-u (1995) to znanje temelji na emskem vidiku, ki zajema izkustveno vednost uporabnika kot eksperta svojih izkušenj. Antropološko razumevanje posameznikovega sveta loči socialno delo od drugih strok. Slednje pogosto analizirajo svet skozi kategorije zunanjega opazovalca in oblikujejo etične pomene na podlagi svojih strokovnih predpostavk (Poštrak, 2018, str. 133).

Socialni delavec, ki deluje v duhu sodobnih pristopov, v timu enakovrednih strokovnjakov nastopa kot zagovornik etsko izražene zgodbe, soustvarjene z uporabnikom skozi emski proces. Njegova strokovnost se izkazuje v zbiranju informacij, ki so blizu uporabnikovemu doživljanju, in v

umetnosti vzpostavljanja dialoga, ki poglablja vzajemno razumevanje med strokovnjaki. Specifika sodobnega socialnega dela temelji na komunikaciji, kar potrjuje Bernard Stritih (1993, str. 67), ki pravi, da: "Osnovna značilnost celotne socialne sfere je komunikacija in tudi vsak poseg in vsak proces socialnega dela je vredno gledati skozi prizmo komunikacij."

Komunikacija z različnimi sistemi, podsistemi in socialnimi mrežami je temelj medsebojnega odnosa. V šolski svetovalni službi je specifičnost socialnega dela v soustvarjanju odnosov med sistemi in podsistemi, vključno s podpornimi socialnimi mrežami. Bistveno je omogočiti izražanje subjektivnih resnic, o katerih se je mogoče pogajati, brez sprejemanja absolutnosti strokovnih ali občečloveških epistemologij. Namesto tega se poudarja doživljajski vidik posameznika kot sistema. V šolskem okolju, kjer se prepletajo različne interakcije s posamezniki in njihovimi socialnimi mrežami, je treba vzpostaviti varen prostor za odprt razgovor z vsemi udeleženci o vseh vidikih problematike.

1.2.2.1 Delovni odnos kot izvirni delovni projekt pomoči v socialnem delu

Sodobno socialno delo, ki vključuje postmoderne koncepte, se osredotoča na specifičen pristop k nudenju psihosocialne pomoči. Peter Stefanoski (2020, str. 230) poudarja, da izvirni delovni projekt pomoči združuje sodelavce, ki se osredotočajo na procese soustvarjanja rešitev in preobrazbe problemskega sistema, namesto na diagnosticiranje težav, ki odtujuje posameznika od njegove eksistencialne, partnerske, družinske ali skupnostne razvidnosti. Soustvarjanje v tem kontekstu nadomešča tradicionalno diagnosticiranje, pri čemer strokovnjak prevzame vlogo odgovornega in spoštljivega zaveznika, osredotočenega na vzpostavljanje delovnega odnosa z uporabnikom.

V izvirnem delovnem projektu pomoči je ključno pozornost nameniti procesu sodelovanja in odnosom med sodelavci. Uspeh projekta se ne meri z doseganjem vnaprej določenih ciljev, temveč z ustvarjanjem in ohranjanjem ozračja sodelovanja, kjer vsi udeleženci po svojih zmožnostih prispevajo k iskanju, izvajanju in ocenjevanju pomoči. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008a, str. 39) poudarja, da je socialni delavec odgovoren za vzpostavitev konteksta spreminjanja. Izvirni delovni projekt pomoči je orodje za ustvarjanje takšnega konteksta. Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 44) pojasnjujeta: "Gre za proces pomoči ustvarjanja rešitve skupaj z uporabniki. Pri tem se stopa v kompleksen soustvarjalni proces, ki ga je potrebno vsakokrat izvirno in na novo soustvariti."

Izvirni delovni projekt pomoči združuje sistemsko-konstruktivistične koncepte, ki omogočajo sodelovalni delovni odnos, prilagojen posamezniku. Peter Stefanoski (2020, str. 232) izvirnost projekta vidi v:

enkratnosti situacije, v kateri se kot pomočniki (strokovnjaki) srečamo z uporabniki, v enkratnosti izkušenj, s katerimi v projekt vstopajo udeleženci, v enkratnosti svojih prepričanj, sposobnosti in pripravljenosti za sodelovanje in v enkratnosti oziroma izvirnosti vsakokratnega reševanja.

Tako je vsak projekt edinstven, saj temelji na specifičnosti situacije, izkušenj in prepričanj vseh vpletenih, kar omogoča prilagojene in smiselne rešitve za posameznika.

1.2.2.2 Vzpostavljanje socialno delovnega odnosa

Koncept delovnega odnosa, izhaja iz potrebe stroke socialnega dela po znanju o vzpostavljanju in vzdrževanju odnosa v procesih pomoči. Pri tem je ključno vzpostaviti delovni odnos, ki omogoča procese sodelovanja in raziskovanja. Gre za skupno delo z uporabniki pri reševanju psihosocialnih problemov, kjer je soustvarjanje z vsemi udeleženci, ki lahko prispevajo k spremembam, osrednjega pomena (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 46–47).
Za vzpostavitev delovnega odnosa je potrebno znanje, ki omogoča ravnanje v sedanjem trenutku, skladno z etiko udeleženosti, z osebnim vodenjem in krepitvijo moči za soustvarjanje rešitev. Te temeljijo na skupni instrumentalni opredelitvi problema. Pred začetkom procesa je ključno doseči vzdušje sodelovanja in dogovor o skupnem delovanju. Lea Šugman Bohinc in Gabi Čačinovič Vogrinčič (2000, str. 185) poudarjata, da je potrebno znanje, ki odpira prostor za razgovor, v katerem se razvije nova zgodba, hkrati pa vzdržuje osebno vodenje v ubesedene rešitve.
Socialni delavec deluje v sedanjosti. Preteklost ali prihodnost upošteva le, kadar je to relevantno za opolnomočenje uporabnika. Sedanjost, kot navajata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Lea Šugman Bohinc (2000, str. 181), zagotavlja vsem udeležencem priložnost za soustvarjanje nove zgodbe, v kateri se utrjujejo novi vzorci, saj so le takrat otipljivi in obvladljivi. Vzorci iz preteklosti lahko služijo kot opora za prihodnost, pri čemer se dobre izjeme prikličejo v sedanjost, ovrednotijo in uporabijo za opolnomočenje. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 54) pa poudarjata še to: "Varovati je potrebno sedanjost za sodelovanje, se zavedati negotovosti in jo hkrati sprejemati".

Sedanjost prinaša negotovost, saj se socialni delavec odpove predpisovanju izidov in se usmeri v soustvarjanje rešitev.

Etika udeleženosti, kot pravi Barnes (2001), omogoča enakovreden prispevek strokovnjaka in uporabnika kot eksperta svojih izkušenj, kar spreminja tradicionalno delitev moči, kjer je strokovnjak edini lastnik znanja. Etika udeleženosti poveča možnosti za dogovore, ki so prilagojeni uporabniku in ne le zgolj strokovnjaku (Šugman Bohinc, 2005, str. 159).

Socialni delavec mora biti osebno vpleten, se iskreno odzivati na uporabnikove besede in dejanja ter vzpostavljati spoštljiv odnos, ki uporabnika obravnava kot soustvarjalca. Harlene Anderson in Diane Gehart (2007, str. 46) poudarjata, da pogovor teče o temah, ki so pomembne uporabniku, pri čemer svetovalni delavec izraža zaupanje in pristno radovednost. Uporabnik občuti zanimanje za svoje težave, kar omogoča pridruževanje skozi pogovor, ki spodbuja izražanje interesov, motivacij, verovanj in kompetenc.

Instrumentalna definicija problema se osredotoča na motivacijo za raziskovanje novih poti premagovanja ovir, ne na razčiščevanje problema samega (Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 40). Ko udeleženci opredelijo uresničljive cilje in načrtujejo majhne korake, postanejo soudeleženci v rešitvi (Šugman Bohinc v Šugman Bohinc idr., 2007, str. 64).

Ti koncepti spodbujajo delovanje s perspektive moči, saj omogočajo socialnemu delavcu in uporabniku raziskovanje virov moči v uporabnikovem osebnem in socialnem sistemu. Dennis Saleebey (1997, str. 3) poudarja:

Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš doseči svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.

Spreminjanje negativnih navad učenca vpliva na njegov ožji in širši socialni sistem, pozitivna podpora tega sistema pa krepi vzdrževanje sprememb. Milko Poštrak (2015, str. 278) izpostavlja, da je naloga socialnih delavcev pomagati ranljivim mladostnikom prevzeti nadzor nad svojim življenjem in se avtonomno odločati. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 49) poudarjata potrebo po ogrevalnem ritualnem dogovoru, ki zagotovi občutek varnosti v odprtem prostoru za pogovor. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 130) dodaja, da takšen odnos, ki temelji na zaupanju in spoštovanju, nudi temeljno stabilnost za uporabnikove nove načine delovanja. Otroci,

ki se v pomembnih odnosih počutijo varno, imajo boljše možnosti za napredek in utrjevanje novih navad (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49). Delovni odnos, ki omogoča prehod od problemov k rešitvam, je temelj socialnodelovnega procesa.

1.3 Soustvarjanje rešitve

Koncept soustvarjanja poudarja, da se reševanje problemov doseže skozi komunikacijo, ki vključuje vse deležnike, povezane s problematiko. Rezultat takšne komunikacije je soustvarjena rešitev, ki upošteva prispevke vseh vpletenih. Soustvarjanje pomeni, da je vsak deležnik slišan in upoštevan že na ravni komunikacije, kjer lahko izraža svoja stališča in jih v duhu medsebojnega spoštovanja preverja z drugimi. Rešitve se tako oblikujejo v medsebojni interakciji, ki združuje vsebinsko in odnosno dimenzijo komunikacije.

Komunikacija, pri kateri je interakcija sama del procesa, vedno vključuje tako vsebinski kot odnosni vidik. To odraža enega od petih aksiomov komuniciranja, ki so jih opredelili Watzlawick, Beavin in Jackson (1967) v (Šugman Bohinc, 2003, str. 82). Kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2003, str. 83): "S komuniciranjem ne prenašamo zgolj sporočila, ampak opredeljujemo tudi odnos s tistim, s katerim komuniciramo".

Z vidika tega aksioma je ključno, kakšen odnos ustvarjamo v komunikacijskem procesu. K rešitvi usmerjenem pristopu fokus ni na neposrednem reševanju problema, temveč na ustvarjanju konteksta, v katerem se rešitve lahko pojavijo. Nina Mešl (2018, str. 93) poudarja, da je pomembneje vzpostaviti takšen kontekst, ki omogoča nastanek rešitev, kot pa neposredno iskati odgovore. Ta pristop spodbuja soustvarjanje, kjer komunikacija postane prostor za sodelovanje, raziskovanje in oblikovanje skupnih rešitev.

1.3.1 K rešitvi usmerjeno socialno delo

K rešitvi usmerjen pristop izvira iz k rešitvi usmerjene psihoterapije Steva de Shazerja in Insoo Kim Berg, razvite v Centru za kratkotrajno družinsko terapijo (Možina in Rebolj, v Berg in Miller, 2020, str. 316). Od drugih psihoterapevtskih pristopov se razlikuje po poudarku na rešitvah in ne na problem. Problemi so pri tem razumljeni kot ponavljajoči se vedenjski vzorci, rešitve pa kot

trenutki, ko ti ponavljajoči vzorci niso izraženi. Terapevt skupaj s klientom raziskuje izjeme – trenutke odsotnosti problema –, ki nudijo uvid v situacije, ko problem ni prisoten. Terapija temelji na klientovih izjemnih izkušnjah iz katerih črpa moč za reševanje težav (Watzlawick idr., 2016, str. 112).

Izobraževalni programi svetovalnih delavcev pogosto temeljijo na teoretičnih modelih, ki zahtevajo dolgoročno terapijo, kar v šolskem okolju ni izvedljivo zaradi časovnih omejitev. Gerald B. Sklare (2005, str. 2) ugotavlja, da k rešitvi usmerjen pristop ustreza šolskemu sistemu, saj je časovno kratkoročen in ne zahteva poglobljenega raziskovanja zgodovine problema, temveč se osredotoča na rešitve, ki temeljijo na uporabnikovih izkušnjah. Kot poudarja Gerald B. Sklare (2005, str. 5): "K rešitvi usmerjena terapija ne zahteva globokih zgodovinskih raziskovanj uporabnikovega problema, ampak zgolj rešitev, ki temelji na lastni izkušnji uporabnika".

V šolah se svetovalni delavci pogosto srečujejo z uporabniki, ki ne želijo sodelovati, saj so k svetovalni službi napoteni zaradi ponavljajočih se neustreznih vedenjskih vzorcev ali učnih težav. Preobremenjenost z obravnavami in birokratskimi obveznostmi vodi v začaran krog analiziranja problemov, kar pa jih pogosto ohranja ali poglablja. K rešitvi usmerjen pristop poudarja potrebo po spremembi vzorcev, ki problem vzdržujejo. Spreminjanje nesprejemljivih vedenjskih vzorcev učencev zgolj na zahtevo šolskega sistema je neučinkovito. Učenci morajo sami razmisliti, kaj lahko storijo za spremembo, ki bo koristila vsem. Gerald B. Sklare (2005, str. 6) poudarja, da ni ključno, kaj sistem želi za otroka, temveč kaj si otrok kot ekspert svojega življenja zastavi za cilj. Takšen pristop spodbuja zaupanje in spoštovanje, kar zmanjšuje odpor do sodelovanja.

Spoštovanje je za mlade ključno. Milko Poštrak (2015, str. 270) navaja, da mladi od staršev, učiteljev in odraslih pričakujejo predvsem spoštovanje. Spoštljiv pristop je temelj za spremembo vedenjskih vzorcev, ki izhajajo iz življenjskih izkušenj in specifične percepcije učenca. K rešitvi usmerjen pristop je socialnodelaven, saj temelji na perspektivi moči, spoštuje uporabnikove zmožnosti in predpostavlja, da ima neodkrite vire moči in kompetence.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 39) poudarja, da je uporabnik razumljen kot ekspert svojega življenja. Pri mladih je ta pristop še posebej pomemben, saj so vajeni usmerjanja in kritiziranja s strani odraslih. Milko Poštrak (2015, str. 271), povzemajoč Leo Šugman Bohinc, izpostavlja, da so mladi eksperti na podlagi svojih izkušenj in lahko najbolje opišejo svoje doživljanje. Azra Kristančič (1995, str. 11) pa dodaja:

Spoštovanje omogoča ustvarjalnejše in bolj zadovoljive vzajemne odnose. S tem ko spoštujemo klientovo osebnost, mu pomagamo, da sprejme samega sebe kot človeka, ki raste in se razvija ter pridobiva nove zmožnosti ter sposobnosti znajti se v realnosti vsakdanjega življenja.

Da bi se izognili pokroviteljskemu odnosu, je treba delovati skozi prizmo postmodernosti, ki zavrača absolutne resnice in spodbuja spoštljivo soraziskovanje rešitev. Milko Poštrak (2015, str. 271) poudarja, da cilj ni oblikovanje mladostnikov po idealiziranih predstavah, temveč skupno iskanje poti, ki jim bodo izboljšale sedanjost.

Učenci pogosto nezavedno ponavljajo vedenjske vzorce, ki ohranjajo njihovo identiteto ali izhajajo iz naučenih načinov delovanja. Gerald B.Sklare (2005, str. 6), povzemajoč Krala, ugotavlja, da mladi še nimajo razvitih razumskih zmožnosti za globoko razumevanje svojih dejanj, zato k rešitvi usmerjen pristop ne raziskuje vzrokov, temveč se osredotoča na to, kaj in kako lahko učenec stori drugače.

Rešitev mora biti soustvarjena v spoštljivem in varnem odnosu, kar lahko zagotovijo šolske svetovalne službe ob hkratnem izobraževanju pedagogov in drugih delavcev. Učence je treba obravnavati kot sočloveka, ne iz pozicije strokovnjaka. Canalsov (1995) emski in etski koncept (v Poštrak, 2018, str. 133) razlikuje etično kategorizacijo strokovnjakov od emskega razumevanja vedenja in pomenov s subjektivne perspektive. V šolah ni dovolj le posredovanje vsebin, temveč je ključen način, kako so te posredovane, pri čemer emski vidik upošteva subjektivne interpretacije učencev (Poštrak, 2018, str. 133). Za dosego skupne rešitve je treba preučiti različne interpretacije deležnikov in se uskladiti. Emski pristop, ki temelji na odnosu in neposrednem pridobivanju znanja od uporabnikov, spodbuja sodelovalni odnos.

Elementi delovnega odnosa – dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitve, osebno vodenje, etika udeleženosti, perspektiva moči, ravnanje s sedanjostjo in znanje za ravnanje – spodbujajo rekurzivno komunikacijo, ki po Gordon-u Pasku (1980) vključuje izmenjavo osebnih razlag in vodi k oblikovanju skupnega doživetja (Šugman Bohinc, 2003, str. 84).

Takšna konverzacija zahteva zavzetost za razumevanje sogovornikov in spreminja vse udeležence. K rešitvi usmerjen pristop omogoča komunikacijo z učencem in po potrebi starši, kjer se v sedanjosti raziskujejo možnosti za prihodnost. Perspektiva moči poudarja iskanje izjem iz

preteklosti, ki služijo kot opora za reševanje trenutnih težav, s čimer se učencu in drugim deležnikom daje pravica do glasu in podpora pri uresničevanju sprememb (Mešl, 2018, str. 98).

1.3.2 Delovni odnos na podlagi k rešitvi usmerjenega pristopa

K rešitvi usmerjen delovni odnos, kot poudarjata Bill O'Hanlon in Michele Weiner-Davis (1989, str. 45), nalaga pomagajočemu odgovornost za ustvarjanje vzdušja, ki omogoča spremembe. Ta pristop temelji na perspektivi moči, ki spodbuja in razkriva posameznikove sposobnosti. Delovni odnos se osredotoča na prepoznavanje in krepitev uporabnikovih virov moči, pri čemer zavrača predstavo o statični in nespremenljivi osebnosti. Pretekle izkušnje ne determinirajo vedenja, temveč nudijo izhodišča za raziskovanje.

Naloga tistega, ki pomaga, je, da uporabnika pozorno posluša in skupaj z njim razišče njegove lastne vire moči, ki bi mu bili v pomoč pri procesu spreminjanja določenega nefunkcionalnega vzorca (Franklin in Jordan,1999, str. 106).

Skozi pozorno poslušanje in soustvarjalni dialog pomagajoči podpira uporabnika pri odkrivanju in uporabi njegovih zmožnosti, kar omogoča preobrazbo disfunkcionalnih vzorcev in spodbuja opolnomočenje.

1.3.2.1 Spoznavanje uporabnikovega sveta

Vzpostavitev prijetnega vzdušja je v začetni fazi delovnega odnosa ključna. Z uporabnikom je potrebno najprej raziskati njegovo življenje in se v začetnih pogovorih skozi sproščeno “klepetanje” osredotočiti na njegove interese, motivacije, sposobnosti in želje, da bi ga bolje spoznali (Franklin in Jordan, 1999, str. 111). V sodelovalnem delovnem odnosu se takšno vzdušje ustvari s pozdravom, predstavljanjem in klepetom, ki predstavlja uvodni del dogovora o sodelovanju. Ta sproščeni del omogoča svetovalnemu delavcu, da že v začetku prepozna uporabnika. Roel Bouwkamp in Sonja Bouwkamp (2014, str. 294) pravita da: "ustvarimo odnos sodelovanja, za ravnanje z drugim na podlagi enakovrednosti in v ozračju zaupanja".

V začetni fazi dogovora o sodelovanju se uporabniku ubesedi medsebojna enakovrednost, kar ustvarja okolje, v katerem lahko svobodno izraža svoja mnenja. Ključni so sodelovanje,

potrpežljivost, strpnost in vrednotenje minimalnih premikov, ki so kot delci mozaika pri doseganju želenega izida. Uporabnika je potrebno obravnavati kot strokovnjaka na podlagi njegovih izkušenj, medtem ko se socialni delavec odpove vlogi nosilca univerzalnih resnic (Barle, v Kodele in Mešl, 2016, str. 100).

To lahko razumemo kot konglomerat sistemsko-konstruktivističnih socialnodelavnih konceptov, ki omogočajo nudenje pomoči. Gre za sodelovalni delovni odnos, ki je za vsakega posameznika edinstven, zato ga imenujemo izvirni delovni projekt pomoči. Ti koncepti, ki vključujejo k rešitvi usmerjen pristop, so vtkani v vsak del projekta. Pojem konglomerata je primeren, saj, podobno kot kamnina, združuje različne elemente – koncepte, razvite skozi zgodovino socialnega dela –, ki jih kot vezivo povezuje postmoderna sistemsko-konstruktivistična teorija.

1.3.2.2 Pridobivanje opisa problema

K rešitvi usmerjen pristop pri pridobivanju informacij o problemu uporablja vprašanja, ki se osredotočajo na rešitve, kot na primer: "Kaj bi se moralo danes tukaj v najinem odnosu zgoditi, da boš rekel, da je bilo vredno priti?" Taka vprašanja, kot poudarjata Franklin in Jordan (1999, str. 112), socialnemu delavcu omogočajo vpogled v naravo problema, njegov kontekst in trenutke v uporabnikovem življenju, ko problem ni bil izražen. Vprašanja preusmerjajo pozornost s problema na rešitev, spodbujajo premislek o možnih izidih in že v začetni fazi nakazujejo zametke ciljev, ki jih je treba v nadaljevanju natančneje opredeliti.

Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 53), povzemajoč Petra Lüssija (1991), poudarjata, da je namen instrumentalne definicije problema usmeriti uporabnika po kratkem opisu problema k raziskovanju svojega prispevka k rešitvi. Opis problema mora biti edinstvena in pristna pripoved udeležencev, s katero se lahko poistovetijo. Harlene Anderson (2023, str. 27) takšno pripoved primerja z osebno zgodbo, ki jo uporabnik svetovalcu zaupa kot “darilo”. Svetovalec mora biti pozoren na delčke zgodbe, ki jih uporabnik izrazi, spoštovati njegovo vodstvo in časovnico ter zaupati, da bo razkril tisto, kar je ključno za razumevanje problema.

Pri delu z učenci se pozornost usmeri na razumevanje bistva njihovega sporočila, brez vsiljevanja predpostavk ali interpretacij. Dialog ostaja odprt, ob opisu problema pa se pogovor preusmeri k iskanju rešitev in njihovih možnih vplivov na učenčevo socialno okolje. Takšen pristop spodbuja soustvarjanje rešitev, ki so smiselne in prilagojene posamezniku.

1.3.2.3 Postavljanje odnosnih vprašanj

V k rešitvi usmerjenem pristopu se uporabljajo odnosna vprašanja, ki omogočajo razumevanje konstrukcije problema. Spodbujajo raziskovanje drugačnih vedenjskih vzorcev in njihovega vpliva na posameznike v ožjem ali širšem socialnem okolju. Vprašanje, kot je: "Kaj bi mama rekla o tem, da ti gre zelo dobro?" (Franklin in Jordan, 1999, str. 112), pomaga uporabniku pogledati na problem z nove perspektive, ki zanj predstavlja manjše breme, hkrati pa odpira prostor za prepoznavanje novih virov in poti k rešitvam.

Socialni delavec s tem prepoznava vlogo socialnega okolja pri ohranjanju problema, kdo ga povečuje, kdo zmanjšuje in kje ima uporabnik podporo (Franklin in Jordan, 1999, str. 112–113).

V šolskem svetovalnem delu se odnosna vprašanja uporabljajo za raziskovanje odnosov med učencem in učiteljem, starši ali drugimi pomembnimi osebami v učenčevem socialnem okolju. Učenec tako dobi priložnost videti problem skozi perspektivo drugega, kar spodbuja razumevanje različnih zornih kotov. Svetovalni delavec se lahko znajde v situaciji, ko mora odnosna vprašanja zastaviti tudi tistemu, ki je učenca napotil v svetovalno službo, saj je problem pogosto odnosno soustvarjen. Gerald B. Sklare (2005, str. 3) opozarja, da so učenci pogosto poslani k svetovalnemu delavcu ali delavki s strani učiteljev ali staršev, ki pa se sami ne vključujejo v proces. Dejansko pa so lahko pravi uporabniki oni, saj želijo spremembo doseči zgolj pri učencih.

Če svetovalni delavec sprejme pričakovanja pošiljateljev in ne deluje v interesu učenca, se poveča odpor do sodelovanja, možnosti za reševanje pa se zmanjšajo. Problem je lahko odnosno konstruiran, prav tako tudi njegovo ohranjanje. Pritisk na učenca pogosto poveča neprimerno vedenje, kar situacijo poslabša. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 61) poudarjajo, da težave pogosto nastanejo zaradi zmotnih poskusov spreminjanja obstoječega problema. Uporaba pritiskov ali kazni ne naslavlja temelja problema, temveč ga lahko poglobi. Discipliniranje, ki temelji na avtoriteti, izhaja iz zunanje želje po spremembi, ne pa iz učenčeve notranje motivacije ali pozitivnih izkušenj.

Odnosna vprašanja omogočajo metaperspektivo problema in oceno individualnih konstruktov, ki definirajo probleme in rešitve (Mešl, 2018, str. 107). Učinkovito reševanje zahteva sodelovanje vseh pomembnih oseb iz učenčevega socialnega okolja, kar razkrije prispevke posameznikov k ohranjanju ali stopnjevanju problema. V šolah je zato vse bolj potrebno spodbujati socialnodelovni pristop, ki temelji na soustvarjanju in iskanju rešitev v duhu enakovrednih sogovornikov. Odnosna vprašanja raziskujejo vpliv učenčevih interakcij na problem in odpirajo nove poti k rešitvam.

1.3.2.4 Iskanje izjem in vedenj, ki omogočajo rešitev problema

K rešitvi usmerjen pristop predpostavlja, da v uporabnikovem življenju obstajajo trenutki, ko problem ni bil prisoten. Svetovalni delavec ali delavka zato uporabnika spodbuja, naj opiše te izjemne trenutke, z vprašanji, kot sta: "In kaj še"ali "Kdaj še?" (Franklin in Jordan, 1999, str. 113). Takšna vprašanja pomagajo zbrati čim več izjem, kar zahteva potrpežljivost, saj je uporabnik pogosto osredotočen na problem in težje prikliče v spomin trenutke brez težav. Pripovedovanje o izjemnih trenutkih omogoča uporabniku, da jih ozavesti, začuti in prepozna kot pomembne.

Osebno vodenje je pri tem ključno. Franklin in Conroy Moore (1999) poudarjata, da pozorno poslušanje omogoča prepoznavanje čustev sogovornika in spoštovanje njegove osebne resničnosti. Svetovalni delavec se osredotoča na vidike, ki jih uporabnik ne poudarja, kot so obdobja, ko je življenje teklo mirno, ali na vire moči, ki jih uporabnik sam ne opazi (Mešl, 2018, str. 102) . Te vire poudari z afekti in toni občudovanja, kar izraža pristni interes in spodbuja uporabnika k poglobljenemu opisovanju izjem (Franklin in Jordan, 1999, str. 113). Takšen pristop v socialnem delu opredelimo kot osebno vodenje.

Zavzeta komunikacija, ki jo spremlja osebna angažiranost, pri otrocih vzbuja občutek spoštovanja in zaupanja. Sejf de Vries in Roel Bouwkamp (2002) poudarjata, da takšna komunikacija omogoča nove izkušnje ravnanja z besedami, spodbuja samospoštovanje in odkrivanje lastnih virov moči. Prikaz pristnega zanimanja za učenčevo pripoved poveča njegovo motivacijo za sodelovanje, saj se počuti cenjenega in slišanega (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 61). Odprt prostor za razgovor, kot navaja Lea Šugman Bohinc (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 50), pa ustvarja pogoje za razvijanje stika med svetovalnim delavcem in učencem.

Reflektirane izjeme postanejo bolj razvidne in opažene, kar uporabniku omogoča, da jih doživlja kot pozitivne. Nina Mešl (2018, str. 103) ugotavlja: "Raziskovanje izjem varuje delovni odnos soustvarjanja, v katerem se vselej pridružimo sogovorniku in pri njem vztrajamo."

Osredotočenost na uspeh, kot poudarja Gerald B. Sklare (2005, str. 11), spodbuja koristne spremembe, usmerjene k tistemu, kar pri uporabniku deluje dobro, kar je nasprotje problematičnemu. Izjeme lahko dodatno vizualiziramo z vprašanjem čudeža, kot je: "Predstavljaj si, da se je zgodil čudež in težave, ki jih imaš s svojim učiteljem, ni več. Kaj bi zjutraj, ko bi prišel v šolo, najprej opazil? Kaj bi ti nakazalo, da se je čudež zgodil?" (Franklin in Jordan, 1999, str. 115). Takšen igriv pristop učencu omogoča razmislek o novem vzorcu vedenja in alternativah za problematični vzorec. Svetovalni delavec in učenec skupaj raziskujeta podrobnosti drugačnih

občutkov, razmišljanj in vedenj, s čimer soustvarjata rešitve in prepoznavata posameznikov prispevek k spremembam.

1.3.2.5 Vprašanja na lestvici

Sodelovalni delovni odnos v šolskem svetovalnem delu je usmerjen k premikom proti rešitvi, pri čemer se pogosto premalo pozornosti nameni procesu reševanja. Ključno je, da se učenec pri opredelitvi problema počuti vključenega v raziskovanje in oblikovanje instrumentalne definicije problema, kot poudarja Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1991, str. 45). Vprašanja na lestvici spodbujajo osredotočenost na najmanjše korake k rešitvi. Nina Mešl (2018, str. 106) navaja, da svetovalni delavec podpira uporabnika pri oblikovanju lastne poti k želenim izidom, pri čemer se vrednotita skupno delo in napredek.

V šoli lahko že na drugem srečanju učenca vprašamo: "Na lestvici od 1 do 10 oceni, kako ti je bilo najino zadnje srečanje v pomoč pri tvojem aktualnem problemu?" (Franklin in Jordan, 1999, str. 114). Odgovor razkrije stanje delovnega odnosa in učinkovitost srečanj. Priporočljivo je, da učenec med srečanji opravi dogovorjene naloge, ki morajo biti, kot poudarja Gerald B. Sklare (2005, str. 19), majhne, specifične, konkretne in usmerjene v to, kar učenec zmore, ne v to, česar ne sme početi. Hipotetični cilji, ki vključujejo zaželena vedenja, dodatno omogočajo oblikovanje vizije za njihovo uresničevanje.

Premišljen odziv svetovalnega delavca na učenčeve odgovore na vprašanja na lestvici lahko učenca opolnomoči. Tudi ob nizki oceni lahko svetovalec z izrazom presenečenja spodbudi razmislek o tem, kako je učenec dosegel to vrednost. S tem usmeri pogovor v intraaktivno pozicijo in percepcijo, osredotočeno na reševanje (Franklin in Jordan, 1999, str. 114). Taka vprašanja spodbujajo osebni odziv svetovalca, kar delovnemu odnosu doda osebno noto in motivira učenca za nadaljnje sodelovanje. To lahko označimo kot neformalni del znotraj formalnega postopka izvirnega delovnega projekta pomoči.

Ko se učenec osebno odzove, svetovalni delavec postane akter in režiser delovnega odnosa, ki ustvarja pogoje za nove izkušnje in alternativne pomene. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998, str. 92) poudarja, da ti pogoji vodijo k dogovorjenim ciljem. Učenec tako dobi novo izkušnjo v rešitev usmerjenega pogleda na problem, ki preokviri tradicionalni pristop. Lea Šugman Bohinc (2000, str. 100), povzemajoč Watzlawicka, to opisuje kot:

Nežno umetnost preokvirjanja, ki pomeni prizadevanje za spremembo čustvenega in (ali) konceptualnega konteksta, v katerem oseba doživlja problem, in njegovo umestitev v drug okvir, ki je enako dober, a spremeni njegov celoten pomen.

Vprašanja na lestvici služijo tudi raziskovanju učenčeve motivacije za spremembo. Svetovalni delavec ali delavka lahko vpraša: "Na lestvici od 1 do 10 izberi 1, če bi se rad vdal in nehal truditi, ali 10, če si pripravljen nadaljevati s trudom." Visoka ocena kaže na motivacijo, nizka pa zahteva razdelitev cilja na manjše, dosegljive korake ali redefinicijo problema za večjo motivacijo (Franklin in Jordan, 1999, str. 114). Nina Mešl (2018, str. 97) poudarja, da je ključno narediti sodelovanje smiselno, saj je vsak posameznik za nekaj motiviran. Takšen pristop preusmeri fokus s problema na rešitev, podobno kot pogled na kozarec, ki ni napol prazen, temveč napol poln.

1.3.2.6 Pogajanja o ciljih, ki vodijo do spremembe

V k rešitvi usmerjenem delovnem odnosu je motivacija uporabnika odvisna od zastavljanja uresničljivih in smiselnih ciljev, ki vodijo k spremembi vzorcev, ki ohranjajo problem. Začetna faza je namenjena spoznavanju uporabnika, nato pa se v procesu soraziskovanja opredeli problem, se razišče njegova sistemska in osebna dimenzija ter identificira vire moči, ki podpirajo rešitve. Vprašanja na lestvici pomagajo oceniti stanje procesa in motivacijo uporabnika. Ključna faza je postavljanje ciljev, ki usmerjajo pot k rešitvi.
Svetovalni delavec ali delavka in učenec soustvarjata majhne, konkretne vedenjske cilje, ki so relevantni za rešitev. Motivacija učenca je odvisna od dosegljivosti in realnosti zastavljenih ciljev. Usmerjenost je v iskanje drugačnih odzivov in s tem prekinjajo vzorce, ki ohranjajo problem. Cynthia Franklin in Catheleen Jordan (1999, str. 115) poudarjata: "Naloga svetovalnega delavca je pomagati učencu zastaviti cilje, ki so zanj dosegljivi".
Cilji morajo biti majhni, specifični in takšni da jih je mogoče ovrednotiti. Ravno njihovo doseganje, čeprav majhno, za učenca predstavlja zahtevno nalogo. Priznavanje vsakega doseženega cilja krepi učenčevo motivacijo, potrjuje vrednost njegovega truda in mu pomaga prepoznati nove vire moči ter izjeme, ki podpirajo prehod na nove vedenjske vzorce. Postopno doseganje ciljev tako spodbuja napredek k rešitvi problema in opolnomoči učenca za nadaljnje spremembe.

1.3.2.7 Podeljevanje priznanj in nalog

Prepoznavanje majhnih sprememb in premikov na poti k rešitvi je ključna naloga svetovalnega delavca. V šolskih sistemih pogosto pričakujejo hitre in obsežne spremembe, kar ob njihovem izostanku vodi v razočaranje in občutek brezupa.

Spreminjanje neprimernega vedenjskega vzorca v pozitivnega je zahtevna naloga, saj eno negativnost uravnoteži šele več pozitivnih izkušenj. Terapevti, ki uporabljajo k rešitvi usmerjen pristop, zato svojim uporabnikom namenijo štiri do pet pristnih komplimentov, da zasidrajo novoizkušene izjeme Učenec in svetovalni delavec pa nato skupaj reflektirata smiselnost konkretnega vedenja, ki izhaja iz uresničevanja dogovorjenih nalog med srečanji (Franklin in Jordan, 1999, str. 116).

Za zagotavljanje občutka smiselnosti želenih razpletov je potrebno redno evalviranje skupnega dela v izvirnem delovnem projektu pomoči. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 119) poudarja, da vsakokratno evalviranje skupnega dela omogoča, da se ohranja smiselnost in usmerjenost k doseganju uporabnikovih ciljev.

Takšen pristop krepi motivacijo učenca, potrjuje vrednost njegovih prizadevanj in spodbuja nadaljnje korake k rešitvi, saj majhni dosežki postanejo temelj za dolgoročne spremembe.

1.3.3 Problem ali rešitve v šoli

Reševanje problemov v šolskem sistemu je pogosto usmerjeno v sam problem, kar pogosto vodi v etiketiranje posameznika, družine ali skupine. Vendar rešitev problema zahteva spremembe, ki so zlasti pri osebnostnih preobrazbah zahtevne. Družba in njeni sistemi so v nenehnem spreminjanju, prav tako posamezniki, ki na podlagi svojih izkušenj ustvarjajo lastno epistemologijo. Spremembe so za sisteme izziv ali težava. Če problem v šoli razumemo kot grožnjo sistemskemu redu, ki jo je treba odpraviti v skladu z etskimi normami, se zatečemo k linearnemu-kavzalnemu razmišljanju. Tak pristop pogosto vodi zgolj v sankcioniranje nesprejemljivega vedenja. V takih primerih je kazen pogosto razumljena kot rešitev za neprimerno vedenje.

Takšno delovanje sledi principu logičnih tipov, kjer se odstopanje od norme uravnava z nasprotno silo. Vendar, kot opozarjajo Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 63), uporaba nasprotne sile, kot je kazen, pogosto ne prinese želenega učinka, temveč lahko problem poglobi, saj kazen sama postane nov vzrok težav. Odgovornost za spremembe ne more biti izključno na posamezniku; del

odgovornosti mora prevzeti tudi širši in ožji socialni sistem, vključno s šolo. To pa zahteva raziskovanje medsebojnih interakcij med učencem, učitelji, svetovalno službo in vodstvom.

1.3.4 Pot do sprememb z vidika sinergetike

1.3.4.1 Sinergetika v šoli

Sinergetika, kot transdisciplinarna veda, preučuje spontano porajanje novih vzorcev organiziranosti (Šugman Bohinc, 2011, str. 37). Posamezni sistem se s temi vzorci prilagaja novim okoliščinam ali nanje drugače reagira. Rešitve niso vnaprej ponujene, temveč se v dialogu z uporabnikom spontano sprožajo, kar omogoča soustvarjanje edinstvenih rešitev, ki lahko vodijo do sprememb. V šolstvu sinergetika raziskuje spodbudne okoliščine, ki jih posameznik ali podsistem potrebuje za opuščanje manj zadovoljivih vzorcev delovanja in prilagajanje novim razmeram. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 39) poudarja: "Sinergetika v šolskem sistemu omogoča raziskovanje spodbudnih okoliščin, ki posamezniku ali podsistemu omogočajo spontano prilagajanje novim razmeram".

Spodbudne okoliščine so konkretni, oprijemljivi, preizkušeni in smiselni viri moči, ki predstavljajo temelj za premik k spremembi. Te vire je treba raziskati, poustvariti in odkriti skozi skupne razgovore. Spontano porajanje ne pomeni, da se spremembe zgodijo same od sebe, temveč zahteva zastavljanje ciljev in uporabo virov moči za dosego spremembe vzorca. Razumevanje sinergetike je zato ključno. V sodelovalnem delovnem odnosu, ki se soustvarja z učenci, starši, učitelji in drugimi, sinergetično delovanje omogoča spontano nastajanje novih, bolj funkcionalnih vzorcev, ki podpirajo reševanje problemov in prilagajanje na spreminjajoče se okoliščine.

1.3.4.2 Pot do sprememb

Spremembe v socialnih sistemih, kot so družine ali šole, povzročajo neravnovesje, ki je hkrati priložnost za rast. David Kantor in William Lehr (v Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 144) opisujeta feedback spreminjanja, ki povzroča deviacije, ustvarja neravnovesje in omogoča preobrazbo sistema. Družinsko življenje je podvrženo nenehnim spremembam – od partnerstva, rojstva otrok, njihovega odraščanja do praznjenja "gnezda" –, ki prinašajo konflikte in zahtevajo prilagajanje. Nekatere družine se s temi izzivi spoprijemajo lažje, druge težje, odvisno od njihove sposobnosti

sprejemanja sprememb in ohranjanja ravnovesja med stabilnostjo in rastjo. Nathan Ackerman (v Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 47) poudarja, da sta oba aspekta ključna: konzervativni ohranja varnost odnosov, medtem ko spreminjanje omogoča rast in nova izkustva.
V "zaprtih" družinskih sistemih, kot opozarja Virginia Satir (1995, str. 110), je samovrednotenje posameznika pogosto podrejeno moči in dolžnostim, kar ovira spremembe, saj vodilni člani sistema te dojemajo kot grožnjo svoji poziciji. Podobno se v šolskih sistemih opazi odpor do sprememb, ki ogrožajo ustaljene dinamike ali udobje posameznikov. Sodobno svetovalno socialno delo zato stremi k ustvarjanju prostora, kjer lahko vsak posameznik ohrani svojo vrednost, ne da bi se ob predlaganih spremembah počutil ogroženega. Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6) poudarjajo:

Eden temeljnih ciljev svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično, narodno pripadnost, jezik ter telesne in psihične značilnosti oziroma razvojne posebnosti. Ta cilj dosega z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja.

Svetovalno delo, ki temelji na doktrini sodobnega socialnega dela, spodbuja odprtost sistemov za spremembe z medsebojno odzivnostjo in občutljivostjo članov. To je še posebej pomembno v družinah, kjer so posamezniki, zlasti otroci, pogosto v podrejenem položaju. Svetovalna služba, ki prepozna sistemsko problematiko, lahko z družino soustvari pogoje, kjer vsak izrazi svoj pogled. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 202) poudarja, da je ključno omogočiti posamezniku, da ovrednoti svoj prispevek v komunikacijski mreži družine. Tim Loreman (2009) v (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 159) dodaja, da šolski sistem otroka pogosto prikrajša za sedanjost, saj je usmerjen v pripravo na prihodnost, namesto da bi otrok imel sogovornika in sočloveka v vsakdanjem življenju.
Sodobno svetovalno socialno delo omogoča članom sistema, da v psihosocialnih razgovorih spregovorijo in prispevajo k reševanju problematike, pri čemer spoštuje perspektivo drugega. Paradigmatski premik od fokusa na problem k iskanju rešitev mobilizira posameznika na podlagi pozitivnih izkušenj, kar olajša soočanje s spremembami. Sinergetična generična načela, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2011, str. 41), omogočajo socialnemu delavcu soustvarjanje okolja, ki spodbuja spontane spremembe: "Sinergetična načela omogočajo soustvarjanje okolja, konteksta

in pogojev, v katerih se sogovorniki spontano začnejo spreminjati in so dovolj spodbudni za uporabnike, ki so največji poznavalci svojega življenja".
Takšen pristop uporabnikom omogoča, da lažje tvegajo premik v neznano, saj so opolnomočeni kot strokovnjaki svojih izkušenj.

1.3.4.3 Pot do sprememb z vidika sinergetičnih generičnih načel

Sinergetična načela niso strog postopek, temveč napotki, ki socialnemu delavcu ali drugemu strokovnjaku v delovnem odnosu omogočajo ustvarjanje pogojev za prehode med vzorci. Ti napotki spodbujajo spontano opuščanje manj učinkovitih vzorcev reševanja problemov (Šugman Bohinc, 2011, str. 42). V nadaljevanju so podrobneje obravnavana ključna sinergetična načela, ki podpirajo preobrazbo vzorcev v šolskem svetovalnem delu.

1.3.4.3.1 Ustvarjanje pogojev za stabilnost

Zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah morajo razumeti, da otroci izhajajo iz raznolikih okolij, kjer razvijejo edinstvene spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce. Otroci na podlagi ponotranjenih interpretacij drugih gradijo lastne predstave o svetu in razvijajo strategije za zadovoljevanje temeljnih potreb po varnosti, pripadnosti in preživetju (Poštrak, 2015, str. 271). Ti vzorci, ki so v šolskem sistemu razumljeni kot destruktivni, imajo v primarnem okolju smiselno funkcijo. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 157) poudarjata, da vedenja ne smemo obsojati ali diagnosticirati, temveč ga uporabiti kot izhodišče za raziskovanje in dialog. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 105) dodaja, da v odnosu, kjer se partnerji počutijo varne, svetovalni delavec ustvari vzdušje, ki krepi občutek lastne vrednosti, omogoča preizkušanje in učenje iz napak.
Otroci potrebujejo upanje, da lahko spremenijo neprimerne vzorce, in kontekst soustvarjanja, kjer soodločajo o rešitvah. To krepi stabilnost okolja, ne da bi porušili obstoječi občutek varnosti, tudi če izhaja iz nefunkcionalnih odnosov.

1.3.4.3.2 Razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo

Vzorce, pridobljene v primarnem okolju, je mogoče prepoznati in preoblikovati v korist posameznika in šolskega sistema. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 115) opisuje te vzorce kot ponavljajoče se, pogosto problematične spoznavno-čustveno-vedenjske navade, ki jih lahko šola podpira pri spreminjanju. Ključno je razlikovanje vzorcev delovanja učenca, učitelja, staršev in svetovalnega delavca, ki ohranjajo disfunkcionalno vedenje (Šugman Bohinc, 2011a, str. 55). Svetovalni delavec ali delavka mora biti samokritičen in prepoznati lasten prispevek k problemu, saj je, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2005, str. 185), v soodvisnosti z opazovanim sistemom. Srečo Dragoš (1994c, str. 289) dodaja, da zavrnitev vsiljevanja rešitev odpira različne poti do soustvarjenih rešitev. Pozitivne izkušnje, kjer problem ni bil prisoten, služijo kot temelj za nove vzorce (Šugman Bohinc, 2011a, str. 55). Watzlawick, Fisch in Weakland (2016, str. 121) poudarjajo: "Za interveniranje pri človeških problemih je najbolj pragmatično vprašanje: Kaj se tukaj in zdaj dogaja, kar problem ohranja, in kaj je mogoče storiti, da bi dosegli spremembo?"
Osredotočenost na izjeme prinaša energetski naboj, ki podpira preobrazbo vzorcev. Pravilo k rešitvi usmerjenega pristopa, kot navaja Gerald B. Sclare (2005, str. 9), je: "Ko vidiš, da nekaj deluje, delaj še več tega." Delovanje iz perspektive moči, kot poudarja Dennis Saleebey (1997) pomaga uporabniku odkriti vire moči, ki ga opolnomočijo za premagovanje ovir (Mešl, 2008, str. 133).

1.3.4.3.3 Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe

V šolskih sistemih pogosto prevladuje brezup, izražen v stavkih, kot je: "Vse smo že poskusili, to je zavožen primer." Lea Šugman Bohinc (2011, str. 56) nasprotuje takšnemu mišljenju in pravi, da je smiselno vztrajati kljub oviram, ki jih postavljajo togi koncepti stroke, predpisi, pravila šolske skupnosti, kolegi, starši ali učenci, ki so navajeni obstoječega reda.
Upanje in zaupanje v smiselnost sodelovanja sta temeljna pogoja za uspeh. Svetovalni delavec mora krepiti učenčev občutek smiselnosti z raziskovanjem izjem in virov moči skupaj z deležniki (Šugman Bohinc, 2013, str. 119). Stalno preverjanje smiselnosti skupnega dela spodbuja vizijo napredka.

1.3.4.3.4 Raziskovanje parametrov nadzora

Za uspešno uresničevanje sprememb je ključno prepoznati, kaj želimo spremeniti. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 57) poudarja, da je treba najprej opredeliti problemske vzorce in identificirati izkustvene zametke vzorcev, ki so viri moči na poti do spremembe. To zahteva zavedanje o trenutnem stanju (izhodiščni točki) in jasno opredelitev želenega stanja (ciljne točke), kar omogoča oceno uspešnosti procesa. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 151–155) predlagajo štiri korake:

1. Jasna in konkretna definicija problema z instrumentalno definicijo, ki vključuje posameznika.
2. Pregled preteklih poskusov reševanja in iskanje izjem ali virov moči s pozitivnim učinkom.
3. Jasna opredelitev želene spremembe z motivirajočimi cilji, ki si jih posameznik lahko živo predstavlja (Možina in Rebolj, v Berg in Miller, 2020, str. 375).
4. Zasnovati in izpeljati načrt, prilagojen uporabnikovemu jeziku in konceptualizaciji, z natančno opredeljenimi nalogami, ki ustvarjajo izkušnje zunaj svetovalnega prostora (Watzlawick, idr., 2016, str. 154; Možina in Rebolj, v Berg in Miller, 2020, str. 375).

Parametri nadzora so specifični za posameznika, saj, kot navaja Lea Šugman Bohinc (2011, str. 59), vir energije za enega otroka niso nujno vir za drugega.

Motivacija se v izvirnem delovnem projektu pomoči krepi z motivacijskimi vprašanji, ki spodbujajo majhne, izvedljive korake. Uspešno opravljene naloge energizirajo posameznika, medtem ko neopravljene naloge služijo kot podlaga za raziskovanje alternativnih motivatorjev. Honermann (1999) in drugi (v Možina in Rebolj, v Berg in Miller, 2020, str. 333) poudarjajo: da majhne spremembe vodijo k velikim, saj sprememba dela sistema vodi k novi organizaciji celotnega sistema.

Motivacija učenca je ključna, saj raziskovanje pozitivnih lastnosti krepi samozavest, kar deluje spodbudno. Gerald B. Sclare (2005, str. 2) ugotavlja, da prepoznavanje neodkritih virov moči povečuje učenčevo samozavest. Martin Seligman (2009, str. 25) dodaja, da pesimističen pogled, ki krivdo pripisuje sebi in nesrečo dojema kot trajno, povečuje verjetnost neuspeha, medtem ko optimizem spodbuja odpornost.

V šolskem sistemu ponavljajoče neprimerno vedenje zasenči pozitivne dosežke, kar vodi v etiketiranje in usmerjanje pozornosti na problem. K rešitvi usmerjen pristop, kot poudarja Gerald B. Sclare (2005, str. 14), pa se osredotoča na trenutke, ko problema ni bilo, in gradi na izjemah.

Vendar šolske predpostavke, ki temeljijo na preteklih izkušnjah, pogosto vodijo v kategorizacijo učencev. Izraz "problematičen otrok" učenca postavlja v neenak položaj in ovira vizijo, da lahko vsak doseže uspeh. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 155) poudarjata: "Potrebujemo šolo, ki je namenjena vsem in soustvarjena z vsemi, kjer lahko vsak učenec doseže uspeh".

Motivacija učencev ima sistemsko razsežnost, saj je odvisna od okolja. Wosnitza in Nenniger (2001) v (Šugman Bohinc, 2011, str. 59) ugotavljata, da je učna motivacija rezultat odnosov med učencem, učiteljem in skupino sošolcev. Svetovalna služba mora razumeti sistemske povezave in medsebojne interakcije, da učinkovito spodbuja motivacijo. Spreminjanje vzorcev vedenja sicer sproži odpor, vendar ga lahko nadomestimo z alternativnimi, bolj spodbudnimi vzorci, ki temeljijo na pozitivnih izkušnjah in virih moči.

1.3.4.3.5 Destabiliziranje vzorca - krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora

Spreminjanje ukoreninjenih vzorcev vedenja je zahtevna naloga, saj posameznikovi vzorci, izkušnje in interpretacije oblikujejo specifične oblike vedenja, ki so zanj smiselne, čeprav jih šolski sistem lahko dojema kot neprimerne. Izziv za svetovalnega delavca je, kako učenca spodbuditi k opuščanju neustreznih vzorcev, ne da bi porušil občutek stabilnosti njegovega osebnega sistema. "Zdravorazumski" pristopi, ki temeljijo na poenostavljanju in vsiljevanju pravil, pogosto ne uspejo. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 75) opozarjajo, da takšna “huda poenostavljanja” problem označijo za norost, napačno obravnavanje pa ga še poglobi.

V šolah je še vedno prisoten pristop "dresure", kjer se neprimerno vedenje skuša odpraviti s kaznovanjem. Učitelji, preobremenjeni z birokratskimi zahtevami in pomanjkanjem časa, pogosto posegajo po poenostavljenih rešitvah, ki zanemarjajo kompleksnost učenčevih potreb. Ključno je, da učenec dobi čas in pozornost, saj je odnos s svetovalnim delavcem ali učiteljem temelj za spremembo. Birokratske ovire, ki služijo nadzoru, pogosto zasenčijo pomen tega odnosa.

Sprememba vzorca zahteva veliko energije, saj mora učenec najprej destabilizirati obstoječi vzorec. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 62) poudarja, da je zato treba aktivirati energizirajoče dejavnike, ki učenca spodbudijo k spremembi nezadovoljivega vedenja. To dosežemo z raziskovanjem izjem – trenutkov, ko moteči vzorec ni bil prisoten. Gerald B. Sclare (2005, str. 17) dodaja, da poudarek na učenčevih močeh in virih stimulira zaupanje oziroma samozaupanje.

Ne gre za slepo hvaljenje, temveč za prepoznavanje in izpostavljanje obdobij, ko je učenec deloval brez disfunkcionalnega vzorca. Ti trenutki služijo kot alternativa neprimernemu vedenju. Družbena pravila, ki definirajo normo, lahko omejijo učenčevo angažiranost, saj so parametri nadzora, povezani z izkušnjami, zanj pomembnejši od abstraktnih pravil. Svetovalni delavec mora te parametre prepoznati, jih predstaviti učencu in mu omogočiti, da v njih odkrije alternativne možnosti.

Odgovornost svetovalnega delavca, ki deluje v sistemsko-konstruktivističnem okviru, je opazovanje in poudarjanje najmanjših premikov k želenemu cilju (Šugman Bohinc, 2011a, str. 62). Sinergetični pristop podpira ta proces, saj omogoča zaznavanje subtilnih sprememb. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 65) opozarja tudi, da se otroci pri premagovanju navad zelo namučijo. Zelo hitro pa jih negativne izkušnje, kot so nizke ocene ali občutek krivice, vrnejo k starim vzorcem. Zato je ključno, da svetovalni delavec z novimi kontrolnimi parametri spodbuja vztrajanje pri boljših vzorcih.

Gerald B. Sclare (2005, str. 21) poudarja pomen konkretnih in specifičnih dejanj, ki jih učenec izvaja na poti k rešitvi, saj pomagajo vizualizirati spremembo in olajšajo prehod na boljše vzorce. Vire moči je treba raziskati v učenčevih izkušnjah, jih prenesti v sedanjost in vključiti v proces iskanja rešitev. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 53) poudarjata, da je sedanjost edini čas za vzpostavitev odnosa in soustvarjanje rešitev. V takem odnosu učenec občuti uspeh, kar omogoča destabilizacijo starega vzorca in njegovo nadomeščanje z novim, primernejšim vedenjem.

V praksi učenci pogosto predlagajo alternativne načine reagiranja, a se ob ponavljajočih se situacijah vrnejo k starim vzorcem, saj so ti trdovratni. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 62) slikovito opisuje vlogo svetovalnega delavca:

S "povečevalnim steklom" ali "mikroskopom" opazi najmanjše premike k boljšemu, jih komentira, občuduje, hvali učenca in ga včasih "paradoksalno" zavira pred prehitrim napredovanjem, da poveča njegovo motiviranost.

Svetovalni delavec soustvarja kontekst, ki omogoča učencu, da izkusi izjemo, in oblikuje situacije, kjer lahko preizkuša alternativne odzive na čustveno zahtevne okoliščine (Šugman Bohinc, 2011, str. 62). Ponavljanje teh izkušenj stabilizira nove vzorce, dokler ne postanejo navada. Podpora

primarnega in sekundarnega sistema – družine, šole in širšega okolja – je ključna. Če okolje odobrava spremembo, učenec lažje destabilizira stari vzorec, ki izgublja smisel, medtem ko novi vzorec pridobiva moč in učenca motivira za nadaljnje korake.

1.3.4.3.6 Upoštevanje KAIROSA – omogočanje časovne uglašenosti, usklajenosti, sozvočja

Vprašanje, kaj razmišlja sogovornik, ostaja za svetovalnega delavca skrivnost, saj je vsak posameznik edinstven in sam odloča, koliko svojega notranjega sveta razkrije. Ključno je vzpostavljanje zaupnega odnosa, ki postopoma in spontano odpira posameznikove interpretacije. Tak odnos se soustvarja in lahko v medsebojni interakciji sproži trenutke časovne uglašenosti, imenovanih Kairos. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 66) opisuje da so to:

Hipni prelomi v procesu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika, ko se npr. vsi hkrati spogledamo, se nečemu nasmejemo, se hkrati ustavimo v močnem čustvu žalosti in se, utrne solza, ko se ustvari ozračje zmede, ali ko se vsi hkrati zagledamo, da smo prišli do meje nečesa znanega, da je na vidiku možnost za premike k novemu.

Ti trenutki so kjučni v procesu opuščanja manj uspešnih vzorcev in sprejemanja ustreznejših, saj preokvirjajo pomen okoliščin ali pogovora (Šugman Bohinc, 2013, str. 125). Omogočajo lažje pridruževanje učencu v njegovi interpretaciji situacije. To omogoča utilizacijski pristop, pri katerem se uporablja učenčev osebni jezik, lokalni slovar in vire moči, ki jih prinese v interakcijo (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 53).

Komunikacija, ki jo Pask označuje kot konverzacijo, je hermenevtična in temelji na rekurzivnem interpretiranju interpretacij. Lea Šugman Bohinc (Šugman Bohinc, idr., 2007, str. 30) poudarja, da takšna komunikacija: vodi k "izčiščevanju" osebnih pomenov in, kar je najpomembnejše, k medsebojnemu spoznavanju in zbliževanju sogovornikov.

Takšna komunikacija poglablja zaupen odnos, ki olajša sozvočja in podpira spremembe. Kairos predstavlja enkratno priložnost, ki lahko omaje ali spremeni vzorec. Časovna uglašenost, izražena skozi dotik, očesni stik, zvok ali besede, je energizirajoča. Preokvirjene misli ali metafore, ki se v teh trenutkih usidrajo, služijo kot spodbuda za nadaljnje premike (Šugman Bohinc, 2011, str. 66). Upoštevanje kairosa omogoča manj formalne interakcije, ki krepijo odnos in ustvarjajo prostor za spontane spremembe.

1.3.4.3.7 Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci s pomočjo definiranja ciljev, majhnih možnih korakov

Zahtevni in obsežni cilji so težko dosegljivi, če niso smiselni in pomenljivi za posameznika. Uspeh ni odvisen le od obsega cilja, temveč od njegove povezanosti z uporabnikovim življenjem. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998b, str. 226) poudarja, da v izvirnem delovnem projektu pomoči razgovor soustvari novo zgodbo, ki poveže življenjske dogodke v nov, transformativen pomen, kar odpira možnosti za nova dejanja. Definiranje ciljev zato ne temelji zgolj na poslušanju, temveč na rekurzivni izmenjavi interpretacij, ki vodi k soustvarjanju smiselnih ciljev.

Svetovalni delavec ali delavka usmerja pogovor z učencem tako, da skupaj opredelita dolgoročne cilje in minimalne, uresničljive kratkoročne izide, ki so zanj dosegljivi v določenem časovnem obdobju (Šugman Bohinc, 2005, str. 161). Trish Walsh (2010, str. 17) poudarja: "Cilji morajo biti majhni in uresničljivi, saj le majhna sprememba vodi do večjih in daljnosežnih sprememb vzorca." Smiselni cilji olajšajo doseganje novih izkušenj, ki se razlikujejo od nefunkcionalnih ali destruktivnih vzorcev. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 128) ugotavlja, da nove razmere, v katerih učenec ustrezneje odgovori na situacije, destabilizirajo stare vzorce in omogočajo izbiro med starimi in novimi vzorci.

V šolah pogosto primanjkuje zaznavanja učenčevih drugačnih odzivov. Če jih že opazimo, jih razumemo kot enkratne dogodke, saj prevladuje predpostavka, da se učenec ne more spremeniti. Pomanjkanje medresorskega sodelovanja dodatno otežuje prepoznavanje kompleksnosti učenčeve psihosocialne situacije. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 156) navajata izsledke raziskave Magajna (2008), ki kažejo, da se premalo povezuje deležnike, ki bi lahko prispevali k učenčevemu uspehu.

Naloga sistemsko-ekološko in socialno-konstruktivistično usmerjenega svetovalnega delavca ali delavke je prepoznati, izpostaviti in pohvaliti nove, primernejše odzive, s čimer usmeri pozornost na želene izide. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 129) poudarja: "Potrebno je pohvaliti učenca že za majhne premike, raziskovati njegove navezave na stare navade, prepoznati vire moči za odpor in načrtovati naslednje korake."

Nove izkušnje vedenja se sidrajo, dokler ne postanejo dominantni način delovanja, prepoznan s strani učenca, svetovalnega delavca in sistema. Uspešno doseženi cilji so "kamenčki v mozaiku" dobrih izkušenj, ki motivirajo za preseganje starih vzorcev. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 67) dodaja:

Ko se osredotočamo na želene spremembe, je pomembno, da si jih zamišljamo in opisujemo, kot da so se že zgodile, kot da jih opazujemo v sedanjem času.
Svetovalni delavec se izogiba izvedenskemu pristopu, ostaja v sedanjosti in z učencem soustvarja edinstvene rešitve. Podpora šolskega sistema in staršev je ključna, pri čemer je treba poudarjati vrednotenje majhnih premikov, ki destabilizirajo stare vzorce in omogočajo simetrijo z novimi. Več dobrih izkušenj z novimi vzorci prevesi simetrijo v primernejši način delovanja.

1.3.4.3.8 Stabiliziranje nastalih novih vzorcev

Učenci utrjujejo primernejše vzorce vedenja postopoma znotraj zaupnega in varnega odnosa s svetovalnim delavcem ali delavko. Tak odnos temelji na drži nevednosti, etiki udeleženosti in odprtem prostoru za razgovor, kar omogoča postavljanje skromnih, stvarnih in dosegljivih ciljev, ki so učencu osebno pomembni. Svetovalni delavec priznava čas in napor, potreben za doseganje ciljev, ter skupaj z učencem evalvira napredek in načrtuje naslednje korake. S tem se učenca opolnomoči, spremembe pa postanejo opazne, merljive in trajne.
Na oblikovanje novih vzorcev vplivajo ožji in širši socialni sistemi. Zato je treba v varovalni scenarij vključiti pomembne osebe iz učenčevega okolja, ki preprečuje ponovno prevlado starih navad. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 131) poudarja, da ekološka vednost svetovalnemu delavcu priporoča sodelovanje s formalnimi in neformalnimi akterji, kar omogoča soustvarjanje pogojev za integracijo sprememb v učenčev svet in odnose.
Stabilizacija novih vzorcev je rezultat skupnega dela vseh vključenih. Sprememba vedenja posameznika zamaje ravnovesje sistema, zato je treba šolski in družinski sistem pripraviti na prilagoditev. Nov vzorec, ki ni poznan okolju, zahteva drugačne interakcije, ki ga podpirajo. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 15) opozarjajo: "V določenih primerih moramo z drugega zornega kota pogledati na vse, kar smo se naučili, v kar smo verjeli in kar smo prakticirali." Svetovalni delavec prepoznava širšo sliko in opozarja na interakcije, ki ovirajo stabilizacijo novega vzorca. Ker smo ljudje netrivialna bitja, zmožna samokritičnosti, lahko prepoznamo lasten prispevek k ohranjanju neprimernega vedenja. Podpora spremembi zato zahteva prilagoditev interakcij celotnega socialnega okolja, kar opolnomoči učenca za stabilizacijo novega, zadovoljivejšega vzorca.

1.4 Družina in šolski sistem

1.4.1 Šola kot sistem

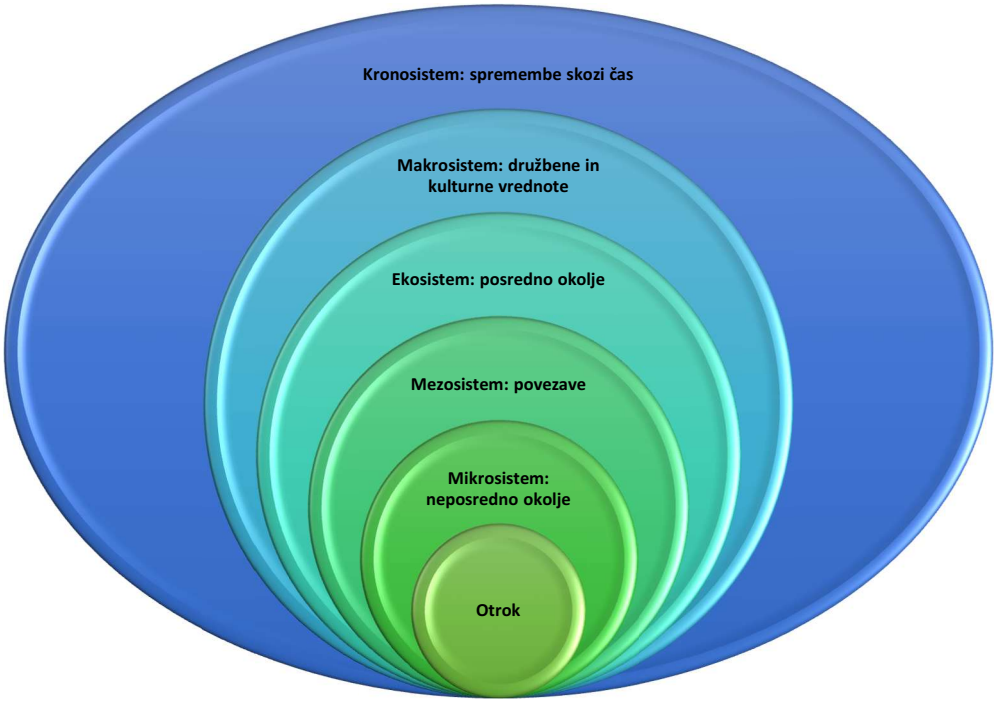
Šola je kompleksen sistem, saj jo tvorijo različni ljudje s svojimi osebnimi sistemi, ki se vključujejo v različne formale ali neformalne podsisteme. Šolski sistem je z drugimi sistemi v interakciji preko formalnih in neformalnih razmerji. V šoli se tako izražajo prepleti številnih sistemov in njihovih podsistemov. Med njimi se odražajo zapletene medsebojne interakcije. Pri tem je primarni izziv šolskega sistema ohraniti njegovo vzdržnost in hkrati varovanje vanj vključenega posameznika.
Bronferenbernner (1979) razlaga ekološko teorijo razvoja posameznika v luči kompleksne povezanosti različnih socialnih okolij, v katerih živi. Razumevanje odnosov posameznika v različnih socialnih okoljih naj bi pomagalo pri razumevanju njegovega vedenja in odnosov z drugimi (Pekljaj in Pečjak: 2023, str. 24). Sam bi dodal še skupno soustvarjalno raziskovanje interakcij med svetovalnim delavcem ali delavko, učencem, družino in učitelji, da bi dosegli večjo preglednost medsebojnih odnosov znotraj njihovega mikrosistema. V skupni interakciji se lahko soustvarjajo novi pomeni. Tako kot pravi Georg H. Mead (1934, str. 78) se pomen konstruira s komunikacijo in vzajemnim medsebojnim prilagajanjem ter z odzivi udeležencev v tej specifični interakciji. Odziv na gesto drugega v tej interakciji ustvari določen pomen. Slednji je torej plod konkretnega družbenega delovanja oziroma plod konkretne interakcije.
Neposrednih interakcij je v mikrosistemu največ, saj tu posameznik vzpostavlja tesne povezave s pomembnimi osebami, s katerimi ima ponavadi dolgotrajen vzajemno vplivajoč odnos. Te osebe so starši, sorojenci, sošolci, učitelji. Medsebojni odnosi na učenca lahko delujejo negativno ali pozitivno. Najpomembnejši je pozitivni vpliv, ki se izraža v zadovoljevanju potreb posameznika po varnosti, sprejetosti in izražanju lastne kompetentnosti. Pomembni so funkcionalni odnosi znotraj posameznih mikrosistemov ter odnosi med njimi.
Ti se sklicujoč na Bronfenbrennerjevo shemo povezujejo v mezosistem, v katerem prihaja do interakcije med pomembnimi drugimi posameznega mikrosistema. Mezosistem določajo odnosi, pravila, norme med različnimi mikrosistemi. Sem vključujemo odnose med šolskim in družinskim mikrosistemom ter vrstniškim mikrosistemom. Pomembno je, da so med seboj čimbolj usklajeni ter da v tem okolju posameznik doživi čimveč pozitivnih vplivov in se posledično bolje počuti. Po

mnenju Georg Herbert Meada (1934, str. 200) pa na ustvarjanje pomena pri posamezniku družbene norme, odnosi, pravila… igrajo pomembno vlogo. Posameznik se na nek način nezavedno prilagaja drugim in jih upošteva. Zavest pa se vklopi šele takrat, ko se znajde v problemski situaciji in sproži proces mišljenja, ki oblikuje rešitev.

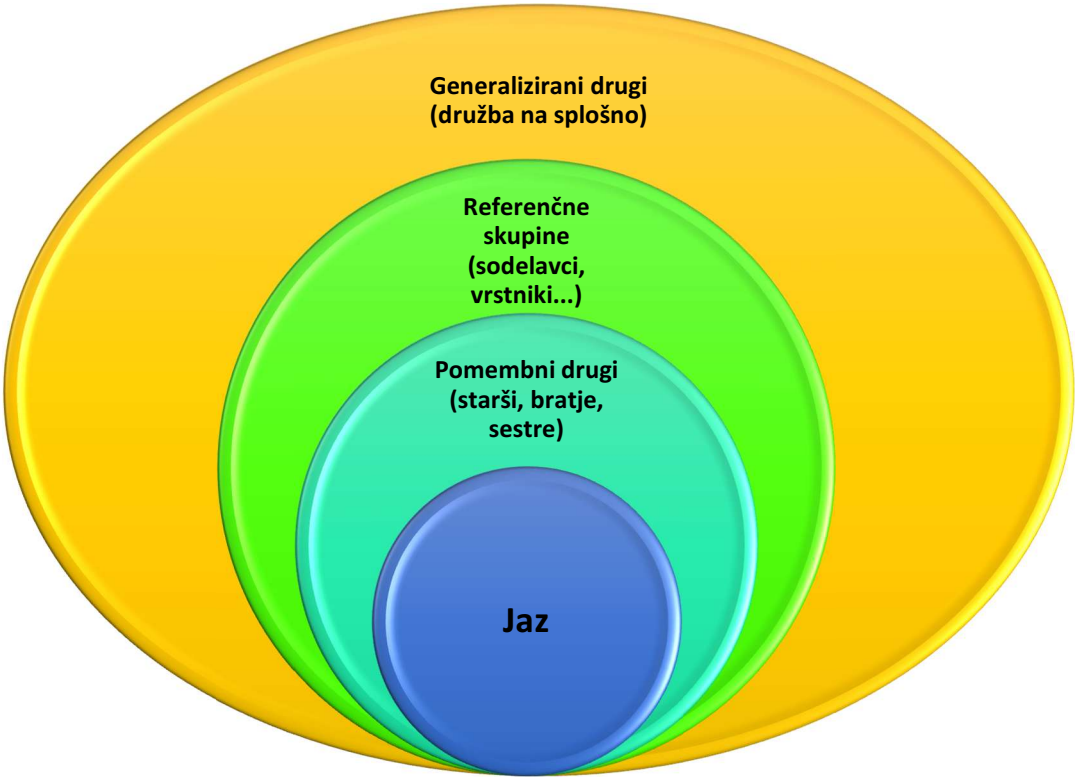
Mikrosistem in mezosistem vplivata na posameznika neposredno in sta za moj raziskovalni del magistrskega dela bolj relevantna kot ekosistemi (šolske reforme, zaposlovalna politika v podjetju staršev…) ter makrosistem, ki preko zakonov in pravil, nazorov, stereotipov, vrednot na posameznika vplivata posredno. Tudi ekostistem in makrositem sta pomembna, saj s svojimi makronaracijami vplivata na posameznika in ju je vsaj deloma potrebno upoštevati pri razumevanju posameznika. Na posameznika torej vplivajo tudi pravila, načela in kultura in če smo na to pozorni, lažje vidimo skozi oči posameznika.

Tudi Georg Herbert Mead (1934, 214) družbenih in kulturnih virov ne izloči iz procesa produkcije pomenov. Ti določajo interpretacijo ne onemogočajo pa delovanje osebnega jaza, ki lahko razvija kreativne interpretacije pomenov ali redefinira nove in nenazadnje spremembe posplošenega drugega (za posameznika objektivizacija definicij in pričakovanj njegove družbe, opredmetenje sistema družbenih pravil).

V socialnem delu se uporabljata obe sistemski teoriji. Razlike med Meadovo in Bronfenbrennerjevo teorijo so očitne v njihovem fokusu, ravni analize in ključnih konceptih. Mead se osredotoča na notranje procese in socialno interakcijo, medtem ko Bronfenbrenner (1979) poudarja zunanje okoljske sisteme. Obe teoriji dopolnjujeta razumevanje človekovega razvoja, pri čemer Mead ponuja sociološki pogled, Bronfenbrenner pa psihološki.



Vrste socialnih sistemov po Bronfenbrennerju (The Psyhology Notes HQ, b.l.).



Vrste socialnih sistemov po G. H. Meadu

Šola je eden od sistemov v družbi, ki vzpostavlja interakcije z drugimi sistemi, prav tako pa potekajo dejavne interakcije tudi znotraj same šole. Vsi ti vplivi skupaj oblikujejo posameznika. Pomembno je upoštevati, da se posamezniki, ki se v sistemu počutijo dovolj varno, lahko skupaj z drugimi soustvari nove, napredne ideje, ki odpirajo možnosti za razvoj.
Tako lahko posameznik aktivno prispeva k oblikovanju družbenih norm, pravil in medsebojnih odnosov.

1.4.2 Družina kot specifični sistem

Socialnopsihološka definicija družine družino opredeljuje kot majhno skupino dveh ali več posameznikov, povezanih s skupnimi motivi, cilji, pravili, normami in vrednotami, ki imajo razmeroma trajne vloge. Te vloge urejajo delitev dela, hierarhijo moči, komunikacijo in čustvene odnose (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 46). Družina je sistem, ki deluje prek medsebojnih interakcij, skozi katere člani soustvarjajo edinstvene odnose, deloma pogojene s kulturnimi in svetovnonazorskimi dejavniki. Raznolikost posameznikov, izražena v fizičnih, psiholoških in socialnih predispozicijah, ter generacijske razlike, te odnose dodatno oblikujejo. Virginia Satir (1995, str. 115) poudarja: "Vsak podsistem – otrok ali staršev – ima svoj lasten svet, ki ga z drugimi ne more v celoti deliti."
Družina je specifična, ker je posamezniku dana in ni izbrana. Povezuje ga z edinstvenimi vezmi, ki vključujejo hvaležnost, maščevanje, krivdo, sram, obveze ali nepopravljene krivice. Te vezi, kot navaja Stierlin (1978) onemogočajo popolno osvoboditev od družine, četudi pride do fizične ločitve. Specifičnost družine dodatno zaznamuje "nerešljiva drama ločitve" (Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 65).
Pogosto se družino posplošuje kot heteroseksualno nuklearno enoto (par z otroki). Vendar Alenka Švab (2010, str. 341) opozarja, da se družine v zahodnih družbah v zadnjih desetletjih temeljito spreminjajo. Sociologija ta proces označuje kot pluralizacijo družinskega življenja, kjer se namesto prevladujočega modela pojavljajo raznovrstne družinske oblike in načini življenja. Alenka Švab (2010, str. 342), povzemajoč Davida Cheala, poudarja:
"Zaradi pluralizacije ne moremo govoriti o 'družini' (the family), temveč o 'družinah' kot pojmu, ki zajema raznovrstnost družinskih formacij brez predpostavke enega dominantnega modela."

McGoldrick in Carter (2003, str. 375) pa dodajata, da večina psiholoških teorij poudarja nuklearno družino, s čimer spregledajo večgeneracijski kontekst, ki oblikuje posameznikovo življenje. Osebne, kulturne ali verske predpostavke pogosto ovirajo raziskovanje specifičnosti družin, kar vodi k podrejanju javnosti normativnim vzorcem razmišljanja in delovanja.

1.4.2.1 Pomen sodobnega razumevanja družine za socialne delavce

Raznolikost družinskih oblik zahteva, da socialni delavec preseže osebne ali strokovne predsodke, saj lahko omejen pogled usmeri pozornost skozi prizmo lastnih izkušenj. Sodobno usmerjen socialni delavec priznava pluralizacijo družin, ki jo potrjujejo podatki o raznovrstnih družinskih oblikah v družbi. Razlike v odnosih so prisotne že znotraj kulturno podobnih okolij, v multikulturnih pa se kompleksnost še poveča. Družine so časovno determinirane, saj se spreminjajo tudi skozi življenjske poteke. Tudi sprememba posameznika vpliva na celotno družino, kje nato posledično sprememba družine krožno vpliva na spremembe posameznika. Miran Možina in Bernard Stritih (2019, str. 12) poudarjata, da je iz sistemskega vidika za družino značilna krožna vzročnost. Vsak dosežek ali izkušnja člana spreminja družino, sprememba celote pa vpliva na posameznika.

Sistemsko usmerjen socialni delavec prepoznava, da ima vedenje, četudi na videz destruktivno, smisel, saj ohranja ravnovesje sistema. Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 41) opozarjajo, da izboljšanje stanja "bolnika" v družini pogosto ne prinese veselja, saj lahko družina poskuša ohraniti stare vloge ali prenese težavo na drugega člana. Sprememba namreč poruši ravnovesje. Robin Skynner (1994, str. 66), pravi, da to potem zahteva "ponovno risanje duševnega zemljevida posameznika".

Virginia Satir (1995, str. 109–110) razlikuje dva tipa družin: zaprte, s togimi pravili, kjer je samovrednotenje podrejeno moči staršev, in odprte, kjer so člani občutljivi drug na drugega in se prilagajajo spremembam. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 147) poudarja, da odprti sistem prepoznava deleže posameznikov in se prilagaja tehtnim razlogom za spremembo.

Ključno je, da posameznik vrednoti svoj prispevek v komunikacijski mreži družine (Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 202).

Družinski vzorci, deloma oblikovani skozi transgeneracijski prenos, so edinstveni in zahtevajo specifične pristope. Miran Možina in Bernard Stritih (2019, str. 8) poudarjajo, da sistemska teorija v teh vzorcih išče rešitve za razumevanje in optimizacijo odnosov. Socialni delavec opazuje

interakcijske vzorce in skupaj z družino raziskuje njihovo vlogo pri ohranjanju problema. Soustvarjanje novih rešitev omogoča oblikovanje zgodbe, ki motivira funkcionalnejše vzorce. Smiselne rešitve, za katere nosijo odgovornost posamezniki, spodbujajo drugačne interakcije in bolj funkcionalne odnose. Pozitivne izkušnje v teh odnosih pa so vir moči pri ohranjanju in spodbujanju novih vzorcev.

V šolskem sistemu je proces iskanja rešitev pomemben kot orodje, ki je uporabno v različnih situacijah. Poudarek je na soustvarjanju specifičnih ciljev, ki vodijo k reševanju problemov, pri čemer je ključen proces in ne le končna rešitev.

1.4.2.2 Sodoben socialno-delovni odnos z družino

Šolsko svetovalno delo se srečuje z raznolikostjo družin, njihovimi medsebojnimi povezavami, težavami in specifičnimi vzorci reševanja problemov, ki se izražajo skozi interakcije v šolski skupnosti. Svetovalni delavci ali delavke so v nevarnost, da bi spregledali te specifike in probleme reševali zgolj na podlagi lastnih predpostavk, ki izhajajo iz njihovih izkušenj in znanja. Čeprav so izkušnje pomemben dejavnik, ne smejo prevladovati nad razumevanjem edinstvenosti posamezne situacije, ki jo določajo čas, prostor in medsebojne interakcije.

Družina je specifičen sistem, njeni člani pa so eksperti lastnih izkušenj. Sodobno socialno delo to specifičnost upošteva, zato v izvirni delovni projekt pomoči vključuje družino kot celoto in njene posameznike kot strokovnjake na podlagi njihovih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 117). Doktrina sodobnega socialnega dela predpostavlja, da družine poleg ustaljenega delovanja posedujejo vire moči, ki jih je moč uporabiti pri iskanju rešitev.

V procesu soustvarjanja rešitev družine in njihovi člani občutijo oporo, saj so postavljeni v vlogo osrednjih sogovornikov. To jim daje moč, saj niso zgolj objekt obravnave, temveč enakovredni člani delovne skupine, ki išče rešitve na podlagi lastne situacije in ekspertnosti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 129). Gabi Čačinovič Vogrinčič, (2008a, str. 46) tudi poudarja, da priznavanje pravice družine do lastne resničnosti omogoča posameznikom ubesediti svojo resničnost in razviti občutek lastne vrednosti, kar je ključno za izvirno sodelovanje.

Sodelovanje družine v šolski skupnosti je soustvarjalno le, če družina doživi dovolj izkušenj enakopravnosti in lastne vrednosti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 153). Možnost oblikovanja pozitivnih rešitev je odvisna od samovrednotenja posameznika in družine v delovnem odnosu. Za vzpostavitev takšnega odnosa je treba raziskati družinski sistem in zagotoviti

preglednost znotraj njega. Družine prehajajo skozi specifične faze življenjskega poteka, v katerih skušajo uravnavati ravnovesje med spremembami in potrebami po prilagajanju (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 82).
Socialni delavec lahko doseže spremembe na drugi ravni z zagotavljanjem varnega prostora, kjer so slišani vsi glasovi družinskih članov. Takšno okolje spodbuja drugačne pogovore, v katerih lahko vsi izrazijo svoje misli in občutke, kar omogoča večjo razvidnost vlog in pravil, oblikovanih skozi družinski potek. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 88) poudarjata, da dobre rešitve kompleksnih socialnih problemov družin temeljijo na dobrih izkušnjah v odnosih, ki ne zahtevajo žrtev. Soustvarjanje boljšega je mogoče, če ni poraženčev in so vsi zmagovalci.
S tem družina pridobi več možnosti za dogovor o spremembah ali rešitvah, ki temeljijo na spoštljivem sodelovanju in krepitvi občutka lastne vrednosti.

1.4.3 Prepletenost družin s šolskim sistemom in medsebojno vpletanje

Sodelovanje med šolo in družinami je nujno in neizogibno. Vprašanje pa je, kakšne oblike to sodelovanje dosega. Šola lahko pri tem uporablja bolj ali manj formalne pristope. Formalni pristopi so pogosto uradniški, medtem ko neformalni, kot so spontani pogovori s starši, omogočajo pridobivanje dragocenih informacij o družinskih razmerah in specifičnostih. Izobraževalne ustanove niso le prostor izobraževanja, temveč tudi vzgoje, zlasti vzgoje za sobivanje, ki je z zgolj formalnimi pristopi težje dosegljiva. Pri vzgoji za sobivanje je potrebna določena stopnja neformalnosti in prostovoljnega angažmaja, ki presega uradne okvire.
Jože Bajzek (1997, str. 179) poudarja:

Prostovoljno delo pomeni izvabiti iz vsake osebe tisto energijo vzajemnostim ki jo vsaka družba potrebuje, še najbolj pa družba, ki je strukturno zapisana ravnodušnosti. Prostovoljno delo, ki je razvidno že iz samega imena, razvija neko notranjo moč (logiko) in temelji na drugačnih načelih kot družba. Prostovoljno delo pomeni brezplačno darovati nekaj svojega dela, znanja, sposobnosti, pozornosti, časa in življenja drugim. Prostovoljno delo bi moralo biti protiutež sodobni kulturi ravnodušja, pa ne zato, ker je bolj gibljivo in lahko hitreje priskoči na pomoč v potrebi, kot lena in zbirokratizirana organizacija, pač pa zato, ker človeka pripelje do notranje izpolnitve v odgovorni solidarnosti do drugega.

Prostovoljstvo presega službene okvire in bogati šolsko skupnost ter širše medsistemske povezave v družbi. Družina in šola sta kot socialna sistema neločljivo prepletena, kar od vseh vključenih zahteva iskanje vzajemnosti skozi neformalne stike, medsebojno razumevanje in podporo.

Sistemi imajo lastne zakonitosti, a se morajo držati formalnih pravil. Vpletanje enega sistema v drugega je upravičeno, kadar je ogrožena npr. otrokova varnost. Pogosto se dogaja tudi, da se en sistem vpleta v organizacijo drugega in obratno. Ko je ogrožena otrokova nedotakljivost, je to vpletanje nujno, ko pa gre za zgolj drugačen pogled na določeno dejavnost, pa je vpletanje v posamezno strukturo neprimerno ravnanje. Prepletanje, za razliko od vpletanja, temelji na skupnem iskanju rešitev, kjer so vsi slišani. Jana Martinšek (2012, str. 356) navaja, da se je v odnos med šolo, ki "ve", in učencem, ki "sprejema", vtkala vrednota nenehnega raziskovanja, kam gremo in kako ter kaj lahko vsak prispeva.

Srečo Dragoš (1994a, str. 93) medsistemsko prepletanje razume kot razmerje med diferenciacijo in povezanostjo. Diferenciacija (pod)sistemov povečuje specializacijo in medsebojno odvisnost, a lahko povzroči konflikte zaradi gostejših stikov in racionalnosti delovanja. Za integracijo je potrebna interpenetracija, ki ohranja samostojnost sistemov, hkrati pa spodbuja medsebojno odgovornost, s čimer se negativna kompleksnost preoblikuje v pozitivno, organizirano kompleksnost.

Družinski in šolski sistem se prepletata. Med njima lahko pride tudi do nerazumevanja. Vstop otroka v šolo spremeni družinski sistem, zato Jana Martinšek (2012, str. 358), povzemajoč Mirjano Ule, poudarja potrebo po fleksibilni drži družine, ki dopušča spremembe, a hkrati ohranja kontinuiteto. Šola kot prostor pomnoženih interakcij pa zahteva prilagodljivost. Srečo Dragoš (1994c, str. 286) dodaja, da razmejitev sistemov omogoča prepoznavanje njihovih presekov in ločevanje področij samostojnega delovanja od tistih, kjer so stiki in konflikti pogostejši.

V kulturno monolitnih družbah je usklajevanje pravil lažje, saj so vrednote družin in šole podobne. V multikulturnih družbah, kjer se vrednote lahko razlikujejo ali nasprotujejo, je prepletanje zahtevnejše. Lea Šugman Bohinc (2003, str. 81) poudarja, da smo ljudje rojeni v specifičnem kontekstu jezika, kulture, socializacije in družinskih vzorcev, ki oblikujejo naše vedenje in komunikacijo. Miran Možina in Bernard Stritih (2019, str. 12) opozarjata, da se stare razmere ne bodo povrnile, zato je treba iskati nove rešitve za nezadovoljive situacije in razvijati zavest o tem, kaj je nespremenljivo in kaj ni potrebno spreminjati.

Šolski sistem mora biti dovolj fleksibilen, da omogoča spremembe, hkrati pa zagotavlja varen in predvidljiv prostor za izražanje. V razvijajoči se multikulturni in multidružinski družbi so prilagoditve in iskanje skupnih rešitev ključne za boljše sožitje in razumevanje.

1.5 Epilog

Teoretični del magistrskega dela obravnava interakcije in vzpostavljanje odnosov znotraj sistemov ter med sistemi, s poudarkom na vzpostavitvi delovnega odnosa v šolskem svetovalnem delu. Svetovalna služba deluje kot branik človekovih pravic, pri čemer sodobno socialno delo, utemeljeno na ekološko-sistemskem in socialno-konstruktivističnem pristopu, stremi k soustvarjanju rešitev skupaj z udeleženci sistema. Ponujanje rešitev ni dovolj; ključno je soustvarjanje konteksta znotraj in med sistemi ter njihovimi podsistemi, ki omogoča nastanek novih, smiselnih vzorcev vedenja.

V izvirnem delovnem projektu pomoči socialni delavec sodeluje z uporabniki kot s sodelavci. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 163) poudarjata: "Objektivne življenjske razmere in kompleksna soodvisnost vseh udeleženih v šolskem sistemu zahtevajo sodelovanje, ki presega dosedanje okvire sodelovanja."

Uporabniki, kot eksperti svojih izkušenj, in socialni delavec, opremljen s strokovnim znanjem, skupaj soustvarjajo edinstvene rešitve v specifičnem odnosu. Sodobno šolsko svetovalno delo posega v sistemske, medsistemske, medresorske in medosebne odnose, pri čemer deluje kontekstualno in specifično. Osredotoča se na varovanje otroka in njegovega glasu, saj, kot navajata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 159), otroštvo zahteva spoštovanje kot dragoceno življenjsko obdobje, ki upošteva otrokove posebnosti in kompleksnost njegovih svetov. Postmoderna paradigma v psihosocialnem delu omogoča spoštovanje otrokovih specifičnih svetov skozi skupno raziskovanje z otrokom, njegovo družino in širšim socialnim sistemom.

Svetovalni delavec ali delavka se osredotoča na medsebojno interakcijo in komunikacijo, ki omogoča razvidnost odnosov, zgrajenih skozi interakcije. Lea Šugman Bohinc (2003, str. 82) poudarja, da vrednost komunikacije ni v natančnosti prenosa informacij, temveč v sporazumu o pomenu sporočila. Sodobno usmerjen svetovalni delavec ali delavka se zaveda, da s svojo komunikacijo sooblikuje odnos, in ustvarja kontekst, kjer se rešitve soustvarjajo.

Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 159) zagovarjata paradigmatsko spremembo v šoli. ki bo zagotovila učenecu, da bo soustvarjalec v projektu pomoči. Šola lahko vedno znova spodbudi, strokovno podpre in obveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo na dialogu in sodelovanju z njim.

Otrok ali mladostnik je aktivni udeleženec učnega procesa in projekta pomoči. Da bi mu omogočili to aktivno vlogo je potrebno razvijati spoštljiv dialog in spodbujati soustvarjanje rešitve, ki bo prilagojena njegovemu kontekstu.

2. PROBLEM

Z raziskavo želim preučiti, kako se v šolskem okolju pri vzpostavljanju delovnega odnosa med starši, otroki, učitelji in svetovalnimi delavci odražajo sodobni koncepti socialnega dela. Preveriti nameravam tezo o tem, kaj danes opredeljuje temelje sodobnega svetovalnega dela v šoli. Sodobno svetovalno delo v šolskem kontekstu razumem kot obliko medsebojne interakcije, v kateri svetovalni delavec skupaj z uporabnikom (učencem), šolskim sistemom, njegovimi podsistemi in različnimi podpornimi socialnimi mrežami ustvari pogoje in kontekst, ki spodbuja dialoško sodelovanje (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 39). Takšno sodelovanje temelji na rekurzivni izmenjavi predpostavk vseh vpletenih in tako omogoča soustvarjanje rešitev za nastale probleme. S tem se vzpostavljajo pogoji za sistemske in osebne spremembe. Svetovalnega dela tako ne pojmujem le kot institucijo za reševanje težav, temveč kot institucijo, ki soustvarja kontekst reševanja znotraj določenega sistema (Poštrak, 2022, str. 88). V skladu s to paradigmo pomoči svetovalni delavec skupaj z uporabnikom išče specifične rešitve v posamezni situaciji. Kot poudarja Čačinovič Vogrinčič (2015, str. 184), to v socialnem delu omogoča sodelovanje v delovnem odnosu, ki ga sestavljajo elementi, kot so dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektiva moči, etika udeleženosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanjostjo. Ti elementi so osrednja nit mojega raziskovanja. V njem preučujem interpretacije izkušenj delovnega odnosa v šolskem prostoru z vidika staršev, otrok, učiteljev in svetovalnih delavcev. Osredotočam se predvsem na njihove izkušnje s svetovalnim delom in vzpostavljanjem delovnega odnosa, pri čemer sem pozoren tudi na njihove želje in predpostavke v teh odnosih.

Za raziskavo sem pripravil devet sklopov vprašanj, ki sem jih zastavil ločeno učiteljem, učencem, staršem in svetovalnim delavcem:

1. **Delovni odnos**: Najprej sem želel razumeti, kako posamezniki pojmujejo delovni odnos, kako se ta vzpostavlja v šolskem okolju in kako bi ga sami oblikovali. Delovni odnos razumem kot sodelovalen proces, ki temelji na vzajemnem zaupanju in spoštovanju vseh soudeležencev (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).
2. **Dogovor o sodelovanju**: Osredotočal sem se na to, kako razumejo dogovor o sodelovanju ter na kakšen način bi sami sprejeli takšne dogovore. Dogovor o sodelovanju je ključen za

vzpostavitev simetričnega odnosa, ki omogoča enakovredno sodelovanje vseh vpletenih (Šugman Bohinc, 2011, str. 36).

3. **Instrumentalna definicija problema**: V tem sklopu me je zanimalo, kdo po njihovih izkušnjah v procesu sodelovanja opredeljuje problem in kako bi to sami izpeljali. Instrumentalna definicija problema zahteva soustvarjanje skupnega razumevanja izziva, ki upošteva perspektive vseh soudeležencev (Mešl, 2018, str. 95).
4. **Soustvarjanje rešitev**: Zanimalo me je, kako nastajajo rešitve, kako jih oblikujejo in kaj je zanje pri tem ključno. Soustvarjanje rešitev temelji na drži nevednosti in skupnem raziskovanju, ki omogoča prilagojene in smiselne rešitve (Šugman Bohinc, 2013, str. 98).
5. **Osebno vodenje**: Ker se mi zdi, da institucije pogosto delujejo zgolj birokratsko in brezosebno, sem raziskal njihove izkušnje sodelovanja s svetovalno službo, učitelji, starši in učenci. Svetovalne delavce sem povprašal tudi, kako razumejo pojem osebnega vodenja pogovora. Osebno vodenje vključuje empatičen in pristen angažma svetovalnega delavca, ki deli svoje izkušnje, da omogoči drugačen pogled na rešitve (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).
6. **Perspektiva moči**: Raziskal sem, kako razumejo delovanje iz perspektive moči (učenci, učitelji, svetovalni delavci, starši) ter kaj pozitivno ali negativno vpliva na posameznika in medsebojno sodelovanje. Perspektiva moči se osredotoča na prepoznavanje in krepitev posameznikovih virov moči, kar omogoča opolnomočenje (Videmšek, 2008, str. 214).
7. **Etika udeleženosti**: Zanimalo me je, kako posameznik vidi svojo vlogo v procesu sodelovanja in kako doživlja trenutke v tej interakciji. Etika udeleženosti poudarja odstop strokovnjaka od moči posedovanja resnice in spodbuja občutljivo skupno raziskovanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).
8. **Znanje za ravnanje**: Vsakdo ima določeno znanje, zato me je zanimalo, kako se to znanje izraža v sodelovanju ali razreševanju problemov. Kako starši in otroci opazijo znanje učiteljev in svetovalnih delavcev, kako se to kaže in kako bi znanje lahko uporabili? Znanje za ravnanje se izraža v praktični uporabi znanja za spodbujanje medsebojnega poslušanja in empatičnega pristopa (Poštrak, 2022, str. 83).
9. **Ravnanje s sedanjostjo**: V okviru tega koncepta sem želel razumeti, o čem in kako potekajo pogovori v teh delovnih odnosih, katere teme prevladujejo, kam je usmerjena pozornost, kako se rešujejo problemi in kako bi to lahko potekalo drugače. Ravnanje s

sedanjostjo poudarja pomen bivanja v trenutku in izogibanja hitremu predlaganju rešitev, kar omogoča globlje razumevanje situacije (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 94).

2.1 Raziskovalna vprašanja

Ker sem izvedel kvalitativno raziskavo, namesto klasičnih hipotez predstavljam raziskovalna vprašanja, ki izražajo moje predrazumevanje problematike. Vprašanja sem razdelil v devet sklopov, s katerimi želim raziskati opredelitve delovnega odnosa in soustvarjanja, kot jih opredeljuje sodobna doktrina socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2015, str. 184).

Raziskovalna vprašanja o delovnem odnosu

Delovni odnos razumem kot sodelovalen proces, ki temelji na vzajemnem zaupanju in spoštovanju vseh soudeležencev (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 47).

- Kako strokovnjaki (učitelji, učiteljice, svetovalni delavci, svetovalne delavke) in osebe z izkušnjami (starši, otroci) kot spoštljivi zavezniki skupaj ustvarjajo rešitve?
- Kako se izraža skupno delo pri reševanju kompleksnih psihosocialnih izzivov (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 47)?
- Kako se delovni odnos vzpostavlja glede na vpletene akterje, časovni okvir in prostorski kontekst?

Raziskovalna vprašanja o dogovoru o sodelovanju

Dogovor o sodelovanju je ključen za vzpostavitev simetričnega odnosa, ki omogoča enakovredno sodelovanje vseh vpletenih (Šugman Bohinc, 2011, str. 36).

- Kako se v dogovoru o sodelovanju odraža soglasje vseh vpletenih v odnosu?
- Kako se dogovor o sodelovanju ubesedi kot skupna opredelitev načina dela?
- Kako se ustvari odprt in varen prostor za pogovor, v katerem uporabnik občuti spoštovanje in varnost?

Raziskovalna vprašanja o instrumentalni definiciji problema

Instrumentalna definicija problema zahteva soustvarjanje skupnega razumevanja problema, ki upošteva perspektive vseh soudeležencev (Mešl, 2018, str. 95).

- Na kakšen način lahko učenec, starš ali družina v pogovoru s svetovalnim delavcem ali učiteljem izrazi svojo opredelitev problema in jo uskladi z opredelitvami drugih v delovnem odnosu?
- Kako vsi udeleženci iščejo svoj pogled na trenutno situacijo in kako predstavijo svojo vizijo rešitve?

Raziskovalna vprašanja o soustvarjanju rešitev

Soustvarjanje rešitev temelji na drži nevednosti in skupnem raziskovanju, ki omogoča prilagojene in smiselne rešitve (Mešl, 2013, str. 94).

- Kako je opazen premik od zgolj reševanja problema k soustvarjanju rešitev?
- Kako se raziskujejo možnosti sprememb, ki vodijo k pozitivnemu izidu?
- Kako se oblikujejo smiselni konteksti sodelovanja, ki prispevajo k rešitvam?
- Kako se kaže skupno raziskovanje, soustvarjanje definicije problema in oblikovanje rešitve?

Raziskovalna vprašanja o osebnem vodenju

Osebno vodenje vključuje empatičen in pristen angažma svetovalnega delavca, ki deli svoje izkušnje, da omogoči drugačen pogled na rešitve (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).

- Kako se izraža empatično in osebno odzivanje na dogajanje znotraj delovnega odnosa?
- Kako je vidno zavzemanje za soustvarjanje rešitev, ki izhajajo iz potreb uporabnika?
- Kako se odražajo zavzet pogovor, empatično poslušanje in deljenje osebnih zgodb ter izkušenj, ki prispevajo k rešitvi?

Raziskovalna vprašanja o etiki udeleženosti

Etika udeleženosti poudarja odstop strokovnjaka od moči posedovanja resnice in spodbuja občutljivo skupno raziskovanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).

- Kako svetovalni delavec ali delavka pokaže, da ni tisti ali tista, ki ve, kaj je rešitev ali resnica za učenca, učitelja, družino ali šolski podsistem?
- Kako se omogoča pogovor, v katerem skupaj z drugimi soustvarja skupno resnico ali rešitev?

Raziskovalna vprašanja o ravnanju s sedanjostjo

Ravnanje s sedanjostjo poudarja pomen bivanja v trenutku in izogibanja hitremu predlaganju rešitev, kar omogoča globlje razumevanje situacije (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 94).

- Kateri čas imamo pod nadzorom in zakaj je pomemben pri iskanju rešitve v delovnem odnosu?

- Zakaj ima ravnanje s sedanjostjo ključno vlogo pri soustvarjanju rešitve?

  Raziskovalna vprašanja o znanju za ravnanje

  Znanje za ravnanje se izraža v praktični uporabi znanja za spodbujanje medsebojnega poslušanja in empatičnega pristopa (Poštrak, 2022, str. 83).
- Kako se v svetovalnem delu, ki temelji na sodobni doktrini socialnega dela, uporablja znanje in v čem je posebnost znanja, ki ga je mogoče prevesti v dejanja?
- Kako in katero znanje prispeva k vzpostavljanju razvidnosti delovnega odnosa in strokovnih interpretacij?

  Raziskovalna vprašanja o perspektivi moči

  Perspektiva moči se osredotoča na prepoznavanje in krepitev posameznikovih virov moči, kar omogoča opolnomočenje (Videmšek, 2008, str. 214).
- Kako se izraža delovanje iz perspektive moči v delovnem odnosu?
- Kako se odkrivajo viri moči pri posameznikih?
- Kako proces delovnega odnosa vpliva na opolnomočenje posameznika?
- Kako viri moči prispevajo k spremembam pri uporabniku?
- Kako svetovalni delavec skupaj z drugimi vpletenimi deluje s perspektivo moči?
- Kako spodbujati skupno iskanje virov moči za posameznika ali družino, da bi jih lahko uporabili za dosego spremembe?
- Kako svetovalni delavec usmerja člane delovnega tima k rešitvam in iskanju virov, ki jih uporabnik potrebuje za preobrazbo neustreznih vzorcev?

2.2 Pričakovane interpretacije o izkušnjah v delovnih odnosih

Od vseh vprašanih pričakujem ugotovitev, da se delovni odnos vzpostavi ob pojavu specifičnih težav uporabnika. V tem odnosu pričakujejo, da jim strokovnjak (svetovalni delavec) ponudi konkretne napotke za rešitev problema (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 47). Delovni odnos med strokovnjakoma (npr. svetovalni delavec in učitelj) naj bi temeljil na medsebojnem spoštovanju in enakovrednosti, vendar predvidevam, da bodo svetovalni delavci v svojih ugotovitvah izrazili podrejen položaj. Menim, da tudi starši in učenci v tem odnosu ostajajo v podrejenem položaju, saj svetovalnega delavca ali delavko vidijo v vlogi tistega, ki poda strokovne

rešitve, ki jih morajo uporabniki uporabiti in izvesti (Poštrak, 2022, str. 88). Če jim to ne uspe, se pod vprašaj postavi strokovnost svetovalnega delavca in posledično strokovnost šole.

Pri dogovoru o sodelovanju predvidevam, da v večini primerov dogovori niso eksplicitno izraženi. Pogosto se z napotitvijo učencev v svetovalno službo rešujejo zgolj akutne situacije. Učitelji in starši jih običajno usmerijo tja, ko jim zmanjka moči ali idej. Nekateri učitelji pričakujejo, da bo svetovalna služba ukrepala v skladu z njihovimi pričakovanji, ne glede na to, ali so v pogovor vključeni ali ne. Drugi pa so bolj odprti za dialoško reševanje in pristajajo na dogovor o sodelovanju, ki uporabniku zagotavlja občutek varnosti in spoštovanja (Šugman Bohinc, 2011, str. 36).

Glede instrumentalne definicije problema menim, da udeleženci še vedno pretežno razmišljajo v smeri raziskovanja problema in pogosto že vnaprej pripravijo svoje rešitve. Čeprav zagovarjajo medsebojni dialog, hkrati vztrajajo pri svojih stališčih in ponujanju lastnih predlogov. Nekateri uporabniki tako dopuščajo izražanje specifičnih rešitev, a jih ne vključujejo v proces soustvarjanja. Predvidevam, da je to prehodna faza: učitelji se namreč zavedajo pomena izražanja mnenj posameznikov in se do učencev ter staršev vedejo spoštljivo, vendar ostajajo ujeti v lastne interpretacije situacije in epistemološke temelje razumevanja. Paradigmatskega preskoka k soustvarjanju definicije problema in rešitve še ne zmorejo, saj se na koncu vračajo k predlogom, ki niso usklajeni z uporabnikom (Mešl, 2018, str. 95).

Tudi svetovalni delavci so ujeti v podoben vzorec razmišljanja in zaradi občutka podrejenosti pristajajo na kompromise. Soustvarjanje rešitev razumejo kot spoštljiv pogovor med strokovnjakom in uporabnikom, vendar na koncu vsi pričakujejo, da bo strokovnjak prevzel odgovornost in podal rešitev, s čimer se odnos osiromaši. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 39) temu pravi, da ponekod koncept soustvarjanja še ni nadomestil vztrajanja pri strokovnjakovi moči. Na ta način so vsi zadovoljni: strokovnjak meni, da je ponudil pameten predlog, uporabnik pa, da je prejel pričakovane napotke. Osebno vodenje je za strokovnjake lahko dvorezen meč. Z osebnim izražanjem se strokovnjak umakne s piedestala »strokovnosti« in stopi v medčloveški odnos enakovrednih sogovornikov. Predvidevam, da se učitelji izogibajo osebnemu vodenju, saj želijo ohraniti »profesionalno« distanco, kar je tudi rezultat strogih normativnih zahtev staršev. Pri svetovalnih delavcih osebno vodenje ne predstavlja težav, saj ga pogosto uporabljajo za ohranjanje pristnega stika z učenci, kar pa sproža nesporazume z drugimi strokovnimi službami. Zaradi

vzpostavljanja osebnega pristopa jim je pogosto očitana nestrokovnost (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49).

Izraz »opolnomočenje posameznika« je pogosto uporabljen zgolj kot podpora pri prepoznavanju pozitivnih lastnosti posameznika, ki mu pomagajo pri reševanju problema. Raziskovanje virov moči iz preteklosti, ko je uporabnik uspešno premagal podobne izzive, je še vedno premalo izkoriščeno. Namesto tega se usmerja pozornost na splošne pozitivne lastnosti, ki morda niso pomembne za trenutni problem. Sodobno socialno delo pa v projektih pomoči poudarja moč virov, ki so bili v preteklosti učinkoviti (Videmšek, 2008, str. 214). V delovnem odnosu soustvarjanja z ožjo ali širšo socialno mrežo uporabnik sam prepozna in uporablja tiste vire, ki so zanj smiselni in ključni za uspešno reševanje problema. To zahteva odnos, v katerem so vsi udeleženci – strokovnjaki (učitelji, svetovalni delavci) in strokovnjaki iz izkušenj (učenci, starši, družina) – enakovredni.

Etika udeleženosti je pri učiteljih manj izrazita, saj v odnosih ohranjajo distanco strokovnjaka, ki "ve" nasproti vlogi učencev in staršev, ki strokovnjaka "potrebujejo". Predvidevam, da se učitelji bojijo enakovrednih odnosov in skupnega iskanja rešitve, saj jih skrbi, da bi izgubili položaj strokovnosti in postali ranljivi za manipulacije staršev (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49). Zavedajo se, da je sedanjost edini čas, ki ga lahko obvladujemo, a se pri reševanju problemov preveč osredotočajo na preteklost (npr. učitelji, svetovalni delavci, starši). Premalo izkoriščajo sedanjost za reševanje izzivov, usmerjenih v prihodnost. Pogosto reševanje prelagajo na kasnejši čas, s čimer preskočijo sedanji trenutek, ki je na voljo učencu, učitelju in staršu. Aktualno reševanje, usmerjeno v sedanjost, se pogosto zanemarja (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 94).

Znanje strokovnjakov ostaja pretežno v njihovi domeni. Uporabljajo ga za oblikovanje lastnih konstruktov ali epistemologij, ki temeljijo na pridobljenih teorijah. Redko ga prevedejo v jezik, razumljiv uporabniku, saj menijo, da mu to ne bi koristilo ali da ga ne bi razumel (Poštrak, 2022, str. 83).

2.3 Pričakovane razlike med željami, kako naj bi deloven odnos potekal

Starši: Želijo si spoštljiv odnos, v katerem bi bili slišani. Menijo, da bi morala biti njihova mnenja upoštevana, na koncu pa pričakujejo, da bodo od strokovnjakov prejeli jasne nasvete za reševanje nastalega problema. Takšen odnos temelji na enakovrednem dialogu, ki omogoča izražanje njihovih perspektiv, hkrati pa ohranja strokovno vodenje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 47). Komunikacijski vzorci, ki spodbujajo odprt dialog brez predpostavk o pravilnih rešitvah, so ključni za takšen odnos (Watzlawick idr., 2011, str. 95).

Učitelji: Pri vzpostavljanju odnosov si želijo več spoštovanja s strani staršev ter bolj neformalne in pristnejše stike tako s starši kot z učenci. Prizadevajo si za odnose, ki temeljijo na medsebojni povezanosti in pripadnosti, kar spodbuja sodelovalno kulturo v šolskem okolju (Poštrak, 2022, str. 88). Sprememba komunikacijskih vzorcev, ki omogoča prehod od hierarhičnih k bolj enakovrednim odnosom, lahko podpira takšne želje (Watzlawick idr., 1967, str. 121).

Svetovalni delavci: Pri oblikovanju odnosov si želijo več spoštovanja od učiteljev, staršev in učencev. Zlasti s starši si želijo vzpostaviti bolj neformalen stik, ki bi destigmatiziral vlogo svetovalne službe. V procesu dela želijo doseči paradigmatski premik od reševanja problemov k soustvarjanju rešitev, kar temelji na drži nevednosti in skupnem raziskovanju (Čačinovič Vogrinčič, 2015, str. 184). Sistemski pristop, ki poudarja spremembo perspektiv in komunikacijskih vzorcev, lahko olajša ta premik (Watzlawick idr., 2011, str. 112).

Učenci: Želijo si več spoštovanja s strani učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev. Predvsem jim je pomembno zaupanje in pristno poslušanje. Naveličani so nenehnega ponavljanja in opozarjanja, kakšni bi morali biti. Trudijo se vzpostaviti partnerski odnos z vsemi strokovnjaki v šolskem okolju, kar spodbuja njihovo opolnomočenje in aktivno udeležbo v procesu reševanja izzivov (Videmšek, 2008, str. 214). Komunikacija, ki omogoča preokvirjanje njihovih izkušenj in poudarja enakovrednost, lahko podpira takšen partnerski odnos (Watzlawick idr., 1967, str. 130).

3. METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava je bila izvedena z uporabo postopka kvalitativne analize zbranega gradiva (Mesec, 2005, str. 45). Najprej sem opredelil raziskovalne teme, ki vključujejo več spremenljivk, povezanih z razumevanjem sodelovalnega delovnega odnosa v šoli med učitelji, učenci, starši in svetovalnimi delavci ter z izražanjem elementov delovnega odnosa v dejanskih šolskih praksah. V raziskavi sem se osredotočil na to, kako posamezni udeleženci delovnega odnosa – učenci, starši, učitelji in svetovalni delavci – interpretirajo ta socialno-delavni odnos. Pri tem sem v njihovih posameznih interpretacijah iskal elemente delovnega odnosa, ki jih opredeljuje sodobno socialno delo, hkrati pa sem bil pozoren na razlike v njihovih razlagah in dojemanjih (Mesec, 2005, str. 47).

3.2 Viri podatkov in merski instrument

Merski instrument je bil strukturiran vprašalnik z odprtimi vprašanji, ki so se osredotočala na koncepte sodobnega delovnega odnosa v socialnem delu. Raziskovalna vprašanja so zajemala posameznikovo definicijo delovnega odnosa, načine izražanja dogovora o sodelovanju, pristope k definiranju problema, uporabo koncepta soustvarjanja rešitev in interpretacijo osebnega vodenja s strani strokovnjaka. Vprašanja so obravnavala tudi pojme, kot so ravnanje iz perspektive moči, etika participacije, ravnanje s sedanjostjo in uporaba znanja za ravnanje. Pri tem sem bil pozoren na pojavljanje teh konceptov in morebitne razlike v njihovem izražanju med vsemi štirimi raziskovalnimi skupinami. Vprašanja odprtega tipa so bila zasnovana na podlagi strokovne literature, uporabljene pri pisanju magistrskega dela, in literature, katero sem preučeval v teku dosedanjega študija. Zastavljena so bila tako, da so intervjuvancem omogočala svobodno pripovedovanje. Kadar sem opazil, da odgovori niso vsebovali relevantnih informacij, sem zastavil nesugerirajoča podvprašanja, da bi spodbudil globlji razmislek (Mesec, 2005, str. 52).

3.3 Populacija in vzorčenje

Z tremi predstavniki učiteljev, tremi predstavniki staršev, tremi predstavniki učencev in tremi predstavniki šolske svetovalne službe v eni osnovni šoli sem opravil poglobljene intervjuje. Uporabil sem priložnostni vzorec, pri čemer je bil edini pogoj izkušnja sodelovanja s svetovalno službo (Mesec, 2005, str. 49).

3.4 Zbiranje podatkov

Intervjuji so potekali na različnih lokacijah, saj sem se prilagajal časovnim in prostorskim možnostim intervjuvancev. Nekateri intervjuji so bili izvedeni na šoli, drugi pa na domovih udeležencev. Strukturiran vprašalnik mi je služil kot vodilo za razpravo o raziskovalnih temah. Zaradi sledenja toku pripovedovanja posameznikov se sosledje raziskovalnih tem v posameznih intervjujih razlikuje, kar je omogočilo manj prekinjeno pripovedovanje in zmanjšalo omejevanje njihovih interpretacij. Da sem se lažje osredotočal na vsebino pogovora, sem intervjuje snemal s telefonom in nato izdelal transkripte pogovorov (Mesec, 2005, str. 53).

3.5 Obdelava podatkov

Analizo zbranega gradiva sem izvedel s pomočjo kvalitativne analize po postopku kodiranja in tematske kategorizacije (Mesec, 2005, str. 55). Najprej sem identificiral ključne teme in vzorce v transkriptih, nato pa sem jih povezal z raziskovalnimi vprašanji in koncepti sodobnega socialnega dela. Pri tem sem bil pozoren na razlike v interpretacijah med raziskovalnimi skupinami, kar je omogočilo poglobljeno razumevanje delovnega odnosa v šolskem kontekstu.

3.5.1 IZBOR RELEVANTNIH DELOV BESEDILA

Besedilo sem že predhodno uredil v skladu z raziskovalnimi temami, pri čemer sem besedilo posameznih tem jasno ločil med seboj. Takšen pristop mi je omogočil osredotočenost na analizo vsake teme posebej. Nerelevantne dele sem označil s podčrtovanjem in jih tako ločil od preostalih

izjav. S tem je bil zagotovljen boljši pregled nad relevantnimi vsebinami. Te sem nato v nadaljevanju raziskave prepisal v prvi stolpec pod oznako "kode".
Primer:

Zdaj jaz te bom spraševal o delu svetovalnega dela...oziroma kašne imaš ti izkušnje z delovnim odnosom se pravi z delom svetovalne službe in pa z odnosi, se pravi med starši, svetovalnim delavcem in pa učencem, a ne… Kako ti bi definiral ta odnos?

No nekaj izkušenj imam s tega področja, ker pač delal v Gorici kot vodja okoliša. Precej sodelujem tudi s šolami. Kar pomeni, da ja, se srečujem in z vodstvi šol in z nekimi svetovalnimi službami. In konec koncev sem soočen, tako da malo poznam z vseh strani, kako gledajo. Moja stran je pravzaprav četrta stran. O ja sodelujemo, korektno sodelujemo v redu, kar se dogovorimo po navadi drži. Je pa res, da pač mi kot nek organ, policija si zadeve predstavljamo po svoje šolstvo si malo po svoje svetovalna služba spet po svoje učence spet po svoje. Dobimo se tam nekje na sredini. Je pa kar precej pogosto, da svetovalna služba odigra kar pomembno vlogo, kar se mi zdi, da še najbolj razum tisto ali pa bomo rekli je nek most med mano kot staršem, in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi. Hm.

KODE		
nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi. Hm. svetovalna služba vedno išče.		

3.5.2 KODIRANUJE IZJAV IN PRIPISOVANJE POJMOV

Kodiranje izjav in pripisovanje pojmov sem izvedel tako, da sem gradivo razdelil na manjše pomenske enote, ki sem jih zapisal na levo stran. Na desno stran sem nato dodal zdravorazumske ali teoretične pojme. V prvem koraku sem z uporabo odprtega kodiranja in tehnike »deževanja idej« posamezni izjavi pripisal čim več pojmov, v tretjem stolpcu pa sem zapisal manj abstraktne pojme. Pojmi so se lahko ponavljali, kadar so bile pomenske enote vsebinsko sorodne. Spodaj je prikazan del postopka kodiranja in pripisovanja pojmov. Celoten postopek kodiranja in

pripisovanja pojmov z vidika staršev je podrobneje predstavljen v prilogi št. 2. Celovit pregled postopka je na voljo v mojem osebnem arhivu.

Razumevanje delovnega odnosa v svetovalni službi med posameznimi člani (učitelj, učenec, starši, svetovalna služba) iz vidika učencev.

1. Kako razumete in vidite delovni odnos v šoli med vsemi udeleženimi (učitelj, učenec, starši, svetovalna služba)

Kode	***Abstraktni Pojmi***	***Manj abstraktni pojmi***
nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi. Hm.	komunikacija, pozitivne izkušnje, šolska uprava	Svetovalno delo kot mediator v odnosu
svetovalna služba vedno išče podporo staršev in vodstva, zato, da lahko uspešno opravlja tiste naloge, ki se jih pričakuje v odnosu do učencev	starševska podpora, podpora šolske uprave, podpora učencem	Podpora staršev in vodstva šole kot temelj odnosa z učencem.
To da ni bilo kdaj obveščeno, če so ga peljali, kar k ravnatelju, a ne čisto. … bi bilo fajn, da prej starše obvestit a ne in se ga odpelje.	obveščanje staršev, disiplinarni ukrepi, vloga ravnatelja	Neobveščenost staršev Korekten odnos do staršev
Jaz moram reči, da se recimo prej pokliče…. zaradi tega in tega bo vaš otrok odpeljan k ravnatelju. …to se pravi lahko če določijo tako….	predhodno obveščanje, razlogi za disciplinarne ukrepe	Upoštevanje staršev Starša obvešča odgovorna odrasla oseba
Premalo upošteval tvoje želje. V nižjih razredih recimo. A ko me kliče a ne? Matija boli glava ,ker ima migrene imam ……. zakaj pa ti kličeš a ne hm da me ni učiteljica iz podaljšana poklicala na tisto je mene podkurilo, a ne recimo…da me… moj otrok kliče, da pridi po otroka ne ker ga boli recimo ja.	vključenost staršev, odločanje komunikacija o zdravstvenih težavah učencev, obveščanje staršev o boleznih ali težavah sodelovanje med starši in učitelji	
Za otroka ane pomembno je sodelovanje.	različne perspektive na vedenje ali uspeh učenca	Sodelovanje
Vsak ima svoj pogled ane oziroma vsak vide otroka	medsebojno poslušanje, ovire	Različni vidiki

3.5.3 UREDITEV IZJAV PO KODAH, ZDRUŽENE V KATEGORIJE POJMOV

Če so bile izjave pomensko povezane, sem jih združil v isto kategorijo. Ta postopek sem izvedel ločeno za učence, učitelje, starše in svetovalne delavce. Spodaj je predstavljen del postopka. Postopek kodiranja z vidika staršev je podrobneje opisan v prilogi št. 2. Celoten postopek je zaradi obsežnosti gradiva shranjen v osebnem arhivu avtorja.

Primer:

Kode	Pojmi	Kategorije
nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi.	Svetovalno delo kot mediator v odnosu	**Odnosi med posameznimi sistemi (sistem staršev, podsistemi šole), kot pomemben faktor vzpostavljanja delovnega odnosa**
Hm. svetovalna služba vedno išče podporo staršev in vodstva, zato, da lahko uspešno opravlja tiste naloge, ki se jih pričakuje v odnosu do učencev	Podpora staršev in vodstva šole kot temelj odnosa z učencem.	
To da ni bilo kdaj obveščeno, če so ga peljali, kar k ravnatelju, a ne čisto. … bi bilo fajn, da prej starše obvestit a ne in se ga odpelje.	Neobveščenost staršev	
Jaz moram reči, da se recimo prej pokliče…. zaradi tega in tega bo vaš otrok odpeljan k ravnatelju. …to se pravi lahko če določijo tako…. Premalo upošteval tvoje želje.	Korekten odnos do staršev	
V nižjih razredih recimo. A ko me kliče a ne? Matija boli glava ,ker ima migrene imam ……. zakaj pa ti kličeš a ne hm da me ni učiteljica iz podaljšana poklicala na tisto je mene podkurilo, a ne recimo…da me… moj otrok kliče, da pridi po otroka ne ker ga boli recimo ja.	Upoštevanje staršev Starša obvešča odgovorna odrasla oseba	**Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa** **Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa**
Za otroka ane pomembno je sodelovanje. Vsak ima svoj pogled ane oziroma vsak vide otroka z ena strani. da ena drugemu prisluhniti bi rekla a se ne dosti krat. Ne poslušajo mogoče staršev kakor zdravniki dostikrat ne posl…	Sodelovanje Različni vidiki Pozorno poslušanje, ki pa je redko Starši zapostavljeni Občutek izločanja staršev Ne-vključevanje	**Upoštevanje različnosti**

Kode sem nato združil v skupne kategorije in jih smiselno opisal glede na predmet raziskave. Ti opisi so mi v nadaljevanju služili za oblikovanje definicij raziskovalnih tem.

Primer:

Predpogoj sodelovanja so težave ali pozitivna dejanja učenca

»…Pač v primeru nekih težav ali pa. Eea ne vem pohval oziroma če učenec naredil neki dobrega ali pa slabega, da bi. se dalo normalno dogovoriti…«.

Ob problemu učitelj ali učiteljica vpraša starše za sodelovanje

»…ampak ko so še mame prišle…je mamam na hitro to pač povedal mami, na hitro, kaj se je zgodilo, je vprašala pač, če bi se lahko usedli in pač…«

Dogovor za sodelovanja načeloma ne predstavlja problema

»...Naredil to ne. In dejansko ni bil noben problem...«

Za dogovor o sodelovanju je potrebno učenca razumet in se mu približat

»...Po mojem bi se mogli oni, socialni delavec in učitelj približati otroku, da bi ga bolje razumel, zakaj je to naredil...«

Motiviranost učencev za reševanje problema omogoča hitrejše dogovore

»...sva pač tak…sva hotla čimprej vse rešit, tako da sva sodelovala, kar sva lahko, ko se nama ni več luštalo bit pač tam…«

Učitelji se ne znajo približat otroku, tako kot svetovalni delavec saj oni bolj sodijo

»...Ah ne vem. Učitelj samo tam je…ponavadi se ne znajo tako približat otroku, kot svetovalni delavec, bolj ko ne samo sodijo otroka...«

Dogovor s svetovalno službo zgolj kot uradni postopek

»...Edino pol sva pač morala isto naredit še v svetovalni…seveda z učiteljico zraven. Mhm pač samo za to, da se je zdaj storilo uradno...«

3.5.4 DEFINICIJE RAZISKOVALNIH TEM

Naslednji korak je bil opredeljevanje raziskovalnih tem, ki sem jih želel raziskati. Definicije raziskovalnih tem sem oblikoval na podlagi pojmov, smiselno združenih v kategorije. Za večjo preglednost in povezavo med ugotovitvami in nastalimi definicijami sem posameznim kategorijam dodal ustrezne kode intervjujev. Med postopkom sem opazoval morebitne razlike v opredeljevanju posameznih raziskovalnih tem med starši, učenci, učitelji in svetovalnimi delavci. Po vsakem opredeljenem raziskovalnem konceptu delovnega odnosa sem zapisal tudi opažene razlike.

4. REZULTATI

Poskusna teorija razumevanja delovnega odnosa iz vidika učencev, učiteljev, staršev in svetovalnih delavcev

4.1 Definiranje delovnega odnosa

4.1.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Delovni odnos je odprt prostor za razgovor med vsemi udeleženci v njem. Predvsem je to pomembno, ker so v središču dogajanja otroci (»…Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo…Za otroka…ane pomembno je sodelovanje…«). Poudarjajo, da je v tem delovnem odnosu pomembno upoštevati različnost posameznikov (»…Vsak ima svoj pogled… ane oziroma vsak vidi otroka z ena strani…«) in da se v njem skupaj z vsemi deležniki iščejo možne rešitve za probleme (»…Ja ko se dobimo skupaj…se…potem dogovarjamo…kako…bi te probleme na nek način rešili…«). Pri tem se morajo vsi sodelujoči med seboj pozorno poslušati (»…da eden drugemu prisluhniti, bi rekla…«). Opozarjajo na pomanjkljivosti, saj se pozorno poslušanje redko uporablja (»…da eden drugemu prisluhniti, bi rekla da se ne dosti krat…«). Odnosi med posameznimi sistemi, kot so starševski, učiteljski in svetovalno-delavski, so pomembni za vzpostavitev delovnega odnosa. Nekateri starši imajo s temi odnosi dobre izkušnje in razumejo svetovalno službo kot nekakšen most med šolo in starši (»…nek most med mano….in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi…«), drugi pa opozarjajo na pomanjkljivo vključevanje staršev (»…Ne poslušajo mogoče staršev kakor zdravniki dostikrat ne poslušajo staršev…«). Pogosto šola vztraja pri svojih stališčih ali predpostavkah (»….kakor so dostikrat rekli da je len…«).

4.1.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Za delovni odnos med učitelji, učenci, starši in svetovalnimi delavci je najpomembnejše sodelovanje med njimi (»…da moram morajo vsi dobro sodelovati…«). Ključno pri tem je medsebojno zaupanje (»…mora biti zaupanje sodelovanje med vsemi temi štirimi člani če ni sodelovanja med vsemi štirimi pač ne more iti dobro naprej…«). Pomembni se jim zdita hitrost in zanesljivost svetovalne službe (»…smo zmeraj dobro, rešili so bili zmeraj na voljo... je bilo

zmeraj…«) ter njena podpora pri vodenju postopkov naprej (»…so pol skomunicirali naprej s starši oziroma z učencem, če bo potrebno…«). Poudarjajo tudi pomen dobre medsebojne komunikacije (»…da je dobra komunikacija… in, je tudi komunikacija dobra, potem lahko to steče…«) in profesionalnega odnosa (»…Samo to da mora biti profesionalen…«). Predvsem je pomembno prisluhniti posameznikom (»…da bi se mogli znat poslušat oziroma slišat, ki ima vsak za povedat…«). Strokovnost je v delovnem odnosu zanje zelo pomembna, saj izraža občutek kompetentnosti do staršev in otrok (»…strokovnost, da pač res… Daš občutek staršem, da so…. Da je neka strokovna podlaga…«). Nenazadnje je v delovnem odnosu pomemben človeški pristop do učencev (»…da imaš neko empatijo, nek občutek za otroka…«). Učitelji to izkazujejo s svojo angažiranostjo pri vzpostavljanju pristnih človeških odnosov (»…Da vidi starš, da si ti otroka res poznal da si ga dobro preštudiral oziroma…pač začutil…«). Opažajo pa premajhno angažiranost staršev pri vzpostavljanju tovrstnih odnosov (»…včasih pri nekaterih manjka. Recimo, da naj, da imajo premalo vprašanj oziroma se premalokrat obrnejo na učitelja…«). Težave v delovnih odnosih vidijo tudi v napačnem prenašanju informacij med deležniki (»…narobe prevajamo… no, ker nekdo misli…«). Informacije bi morali medsebojno preverjati (»…da bi bilo take reči prva stvar za razjasnit oziroma…«) in si za to vzeti več časa (»…dat vsakemu dat cajt nekomu, da to pojasni…«). Nenazadnje je pomembno tudi sprejemati dobronamerno kritiko (»…prenese tudi zdravo kritiko oziroma tako vsak…«).

4.1.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Za delovni odnos je pomemben odprt odnos med starši in učitelji (»…Ja, starši in učitelji, naj bi imeli odprt odnos…«), kjer v medsebojnih sporih poskušajo razumeti drug drugega (»…naj bi se ne vem nekih primerih nekih sporov v redu, razumel pač, da ne bi bilo nekih težav…«). V delovnem odnosu bi se moralo izražati spoštovanje učencev do staršev in učiteljev (»…učenci naj bi imeli spoštovanje do staršev in učiteljev…«). Svetovalna delavka ali delavec ima v delovnem odnosu vlogo moderatorja, povezovalca in pomočnika vsem vpletenim, pri čemer se skupaj dogovarjajo o reševanju problemov (»…Ja, jaz gledam svetovalnega delavca, ko ne vem pomoč v primeru v primeru nekih sporov in težav…«) in ga pogosto enačijo s psihologom (»…Po mojem kot en psiholog…«). V učitelju vidijo predlagatelja rešitev (»…Da pač učiteljica je v bistvu… Dala predlog…«), starši pa so praviloma pasivni udeleženci (»…Mami pa sta mogli odobriti…. mama pa je samo kimala in se strinjala z ukrepom…«). Učenci so v tem odnosu bolj zadržani (»…če je

zdaj, še učitelj bi po mojem mnenju otroku bilo malo nerodno…«). V delovnem odnosu se jim zdi zelo pomemben odprt in pošten pogovor, ki omogoča uvid in pogled z več zornih kotov (»…da vidimo, kaj se je sploh zgodilo…pol bi povedal, če sta bila dva udeleženca še drugi iz svoje strani…«). Velik pomen pripisujejo tudi vključevanju staršev in otrok v postopek dogovarjanja (»…smo šli, tja sva prišla, je najprej dala vsakemu papir… zapisnik naredit sva morali napisati vsak svojo zgodbo…«).

4.1.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Delovni odnos je proces, v katerem vsi udeleženci skupaj iščejo pozitivne rešitve za določen problem (»…nekih možnih poti iščemo neko rešitev…za to….da bo na koncu za vse OK…«). Najprej morajo vsi udeleženci opredeliti problem (»…proces kjer…opredelimo nek…ne vem problem…«). Ta proces mora spodbujati sodelovanje (»…da se dobi neko…plac…ja neko okolje, kjer bi lahko predebatirali…«) v enakovrednem vzdušju (»…da smo v tem postopku prijazni da… da sodelujoče lepo pozdravimo…naredim neko sproščeno vzdušje…«), kjer poteka spoštljiv dialog (»…da ohranjamo nekakšen spoštljiv dialog ali komunikacijo med sabo…«). Svetovalni delavci ugotavljajo, da premalo vzpostavljajo tovrstni delovni odnos (»…Zdi se mi, da se premalo…da se vzpostavljanja tega odnosa premalo poslužujemo…«). Pravijo, da je nujno vključevati ožje in širše socialne sisteme učenca, s katerim delajo (»…nujno vključit …mmm….čim več tistih s katerimi je učenec v interakciji…«). Opažajo pa, da starši ne izražajo želje po sodelovanju (»…samo tudi iz njihove strani….obstaja neka apatija…«), ker ugotavljajo, da jih je strah (»…zavedam, da so najprej starši pogosto malo…ja…prestrašeni… zaradi preteklih izkušenj…«).

Opažene razlike:

Pri starših je delovni odnos v šoli osredotočen predvsem na njihove otroke in njihovo dobro počutje. Pričakujejo poslušanje in vključenost, a se pogosto počutijo spregledani. Učitelji delovni odnos opredeljujejo kot profesionalen in zaupanja vreden odnos, ki zahteva angažiranost vseh, zlasti staršev. Učenci ga dojemajo kot odprt in spoštljiv odnos med odraslimi, kjer sami pogosto ostajajo spregledani. Svetovalnega delavca pa načeloma vidijo kot pomočnika. Svetovalni delavci ta odnos razumejo kot proces reševanja problemov kjer se izraža medsebojno spoštovanje. Opozarjajo na pomanjkanje izkušenj in sodelovanja staršev. Razlike izhajajo predvsem iz posameznih pričakovanj, razumevanja vlog in percepcij.

4.2 Razumevanje dogovora o sodelovanju

4.2.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Razlog za začetek skupnega sodelovanja je po navadi problem (»…recimo prideta do dogovora, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa….če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…«). Šola je tista, ki sproži pobudo in pokliče starše, kateri na začetek sodelovanja nimajo vpliva (»…V bistvu se mi tukaj nimamo vpliva dokler oni nas ne pokličejo…. učitelj obvesti svetovalno službo, a ne tukaj nimamo vpliva dokler nas o ne pokličejo…«). Starši se morajo na vabilo odzvati (»…Če ko te pa pokličejo, potem pa veš, da je to nujno potrebno se odzvati…«). Nekaterim se to zdi smiselno, saj je svetovalna služba v šoli nujna (»…biti starši dojemljivi za to, da razumejo, da je svetovalna služba, tisti del šole, ki je nujno potreben…«). Odziv mora biti hiter (»…Prvi za tisto kontakt…sigurno da je odziv takoj ane. Ali, al poklicat ali…«). Starši s tem odzivanjem pokažejo, da podpirajo šolo pri dobrem sodelovanju (»…Predvsem, bi morali kot starši razumet, da je nujno potrebno da podpremo starši učitelje in da jih podpremo svetovalno službo…«). Vendar to ne pomeni, da šoli slepo zaupajo, saj preverjajo tudi mnenja svojih otrok, da bi zaščitili njihove interese (»…seveda vsak starš, verjetno se bo pozanimal, kaj se je dogajalo…Po eni strani skušaš otroka zaščititi,…zavarovati njegove interese…«). Dogovor med starši in šolo mora biti konstruktiven in potekati sodelovalno. Pri tem je pomembna uporaba jezika sodelovanja ter iskanje razumnih interpretacij in rešitev (»…Nikakor ne gre, za vi morate biti tukaj, ampak gre za to, da je pač zaznali smo neko težavo, bilo bi fajn ali pa bi bilo skoraj nujno, če bi se vi kot starši oglasil tukaj, da provamo pač narediti nekaj, da se ta zadeva rešuje na tak ali drugačen način…«). Pri dogovarjanju je torej potrebna jasna komunikacija med deležniki (»…Zelo rad pač z zelo odprtimi kartami igram…«). Ugotavljajo, da se pri dogovoru o sodelovanju najprej vzpostavi koalicija med starši in šolo, šele nato se vključi otroke (»…Pa malo že po mojem dostikrat je fajn, da samo starši oziroma odrasli potem pa. Lahko je tudi otrok zraven…«). Nekateri ugotavljajo, da so kot starši v tem dogovoru zgolj povabljenci brez pristojnosti (»…Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim. Smo nekaj zraven…«). Pomembno je tudi spodbujanje konstruktivnega dogovarjanja o sodelovanju (»…debata brez nekega žuganja in karanja ti ti, ampak dajmo razmišljati, kaj se bo zgodilo…«). Vendar je še vedno prisoten strah, ko starše pokliče svetovalna služba (»…učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira…«). Na podlagi izkušenj ugotavljajo, da je v manjših okoljih dogovarjanje o medsebojnem sodelovanju bolj osebno

in zato razumljeno kot bolj kvalitetno (»…Ne mislim, da je to okolje dosti majhno in dosti zdravo, da se poznamo, da pravzaprav lahko funkcioniramo na dosti oseben način…«). V večjih okoljih in mestih pa je ta dogovor bolj suhoparen, birokratski in manj oseben (»…V večjih okoljih je to malo bolj zapleteno. Ja, kar se ne poznajo med sabo, ne poznajo starši učiteljev ne poznajo…«).

4.2.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Preden se dogovorijo za skupno sodelovanje, učitelji najprej izčrpajo možnosti neposrednega individualnega dela z učencem, kar je zanje bistvenega pomena (»…najprej pa se probam obrniti na učenca, da jim ne damo občutek…«). Če se problemi ponavljajo ali stopnjujejo, obvestijo starše (»…če je to ne vem vedenje čez vse se pač gre potem še na starše«). Za dogovor s starši uporabljajo čim bolj neposreden stik prek telefona ali v živo (»…rajši pokličemo prav tako telefonski pogovor in potem, ali da se potem srečamo…«). Nato se dogovorijo za projektno sodelovanje tudi s svetovalno službo (»…Takrat se pa pač dogovorimo v kratkem terminu in kdaj?…«). V tem razgovoru raziščejo vzroke, ki privedejo do sodelovanja (»…se zmenit vse, kar je pač potrebno…«). Za takšno sodelovanje je potrebna komunikacija na vseh ravneh (»…da se res o vsem obvešča in komunicira v obeh smereh. Em tako na ena strani pa pričakuje tudi s strani staršev…«). Ugotavljajo, da je treba upoštevati vidike in interpretacije vseh vpletenih (»…Oni vidijo otroka na drugačen način, kot ga ti kot učitelj…«). Opozarjajo tudi na poskuse empiričnega doseganja skupnega konsenza in dogovora (»…tehnika prav… ne vem štiri stolpce ti to… ti to… ti to… ti to… okej se pravi nam je vsem to pomembno, saj bomo tega držali ne vem…«) o sodelovanju.

4.2.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Najprej je potreben vzrok, da do sodelovanja sploh pride (»…Pač v primeru nekih težav ali pa. Eea ne vem pohval oziroma če učenec naredil neki dobrega ali pa slabega, da bi. se dalo normalno dogovoriti…«). Za dogovor so potrebni starši, ki jih učitelj povabi na pogovor (»…ampak ko so še mame prišle…je mamam na hitro to pač povedal mami, na hitro, kaj se je zgodilo, je vprašala pač, če bi se lahko usedli in pač…«). Svetovalni delavci se lažje vživijo v učenca, saj so učitelji bolj vpleteni v odnose z učenci in starši. Tesnejši odnosi namreč lahko vodijo v posploševanja in neprimerne konstrukcije (»…Ah ne vem. Učitelj samo tam je…po navadi se ne znajo tako približat otroku, kot svetovalni delavec, bolj ko ne samo sodijo otroka…«). Dogovor o sodelovanju s

svetovalno službo je del formalnega postopka, ki je nujen (»…Edino pol sva pač morala isto naredit še v svetovalni…seveda z učiteljico zraven. Mhm pač samo za to, da se je zdaj storilo uradno…«).

4.2.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Za dogovor o sodelovanju je najprej potrebno srečanje vseh vpletenih (»…se moramo najprej srečati…«). Začetek dogovora načeloma sproži učitelj ali svetovalni delavec (»…pobuda iz strani učiteljev… no tudi od nas…«). Svetovalni delavec pristopa z institucionalne pozicije (»…dostopamo z vidika nekega položaja…«). Sodelovanje staršev pa omogoči srečanje (»…Ko pa starši sodelujejo…se skupaj dogovorimo za termin…«). Za dogovor je potreben neposreden stik s starši (»…pokličemo starše in….z njimi…..mmm…malo predebatiramo…«). Pri dogovarjanju s starši se upošteva tudi njihov občutek strahu (»…Ko mi pokličemo jih je največkrat strah…«), zato jih najprej pomirijo (»…mormo dostkrat…mmm…pomirit starše…«) in se dogovorijo o nadaljnjem sodelovanju (»…dogovorimo….kako bomo zdej to peljal naprej…«). Bistvo dogovora o sodelovanju je vzpostavitev dialoga z vsemi sodelujočimi (»…sodelovanje nekako je…ja kaj vem potem bi proval skupaj iskati tisto rešitev, ki bi bila primerna…«). Skupaj ustvarijo načrt dela in konkreten dogovor (»…vzpostavit nek red neke…tiste točke, ko bomo delal…«), (»…biti konkreten…se morajo reči konkretizirat ne…v tem dogovarjanju…«). Poleg konkretnosti je pri dogovoru pomemben odnos, ki odraža človeški pristop (»…ali z…kako bi rekel….nekega človeškega…«), kjer ima pomembno vlogo sočutje, ki ga, kot ugotavljajo, primanjkuje (»…predvsem pogrešam to sočutje…«). Za dogovor o sodelovanju je pomemben tudi čas, da se vzpostavi primerna komunikacija (»…veliko časa, da vzpostavimo…ja…tisto komunikacijo…«). Ugotavljajo, da je šolski sistem premalo fleksibilen (»…V šoli pa mislim da primanjkuje neke…kako bi temu rekla tiste prilagodljivosti…ma ne….mislim fleksibilnosti…«), kar je povezano s pomanjkanjem poguma za tveganje (»…če bi korak naredil malo…ma malo v neznano…bi bilo konec sveta…«). Pri dogovoru o sodelovanju je pomemben tudi faktor motivacije sodelujočih (»…potrebna neka motivacija…udeležencev…«).

Opažene razlike:

Starši dojemajo dogovor o sodelovanju kot proces, ki ga sproži šola. Povabljenci imajo omejen vpliv. Poudarjajo konstruktivnost in zaščito otroka, a jih ovira strah in občutek distance. Za učitelje je to proaktiven korak po individualnem delu z učencem. Pri tem uporabljajo neposreden stik s starši in pričakujejo njihovo odzivnost. Za učence je to formalen proces, sprožen z vzrokom, pri

čemer so odvisni od odraslih. Cenijo delo svetovalnih delavcev, moti pa jih posploševanje učiteljev, saj to omejuje njihovo participacijo. Svetovalni delavci razumejo dogovor kot vzpostavitev dialoga za konkreten načrt. Razlike izhajajo iz vloge (pasivna, aktivna, odvisna, vodilna), procesa (konstruktiven, projektni, formalen, dialoški) in vpliva na zaupanje ter učinkovitost v svetovalnem delu.

4.3 Razumevanje instrumentalne definicije problema

4.3.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Starši menijo da problem definirajo odrasli (starši, učitelji, svetovalni delavci) in je otrokom zgolj posredovana (»…Tako da tudi otroci slišijo, a ne… kar so nardili…«). Pri definiranju je potrebno biti neposreden in direkten. Tu ne pride v poštev diplomatski jezik. Dejstva so znana, potrebno jih je le posredovati naprej (»…Da nekomu predstavil neki naj to kaj si naredil to narobe ali pa to in je včasih precej diplomatski jezik uporabljen, kar mogoče ni najboljši. Včasih je potrebno vžgat…«). Na koncu pa mora učenec prevzeti odgovornost za storjeno (»…tisto bodo morali… prevzeti odgovornost…«). V nasprotju s tem, pa nekateri pravijo, da se probleme definira z odprto komunikacijo (»…S pogovorom sigurno…da vsak nekako razmisli, ki bi lahko bilo…odprte karte…«). To pomeni, da se definira s pomočjo vseh udeleženih (»Da dobijo nek skupni jezik ali pa …«). Opozarjajo na možnost izražanja posameznikove interpretacije (»…Ja ja mislim, da mora vsak posebej pogledat kje je…«). Pri instrumentalni definiciji problema je potrebno upoštevati vsa mnenja sodelujočih neglede na to kdo je. Predvsem se jim zdi pomembno, da lahko otrok pove svoje mnenje (»…da daš priložnost. otroku da govori. Da ga ne obtožuješ, da mu daš vso možnost Povej glej, tukaj smo samo zato, da poslušamo, mogoče imaš pa prav jaz ne vem, a ne samo moramo pač vse karte dati na mizo…«), saj odnos, ki je asimetričen ne more prinesti dobrega rezultata (»…Ker najslabše je… zdaj bomo pa mi tebe nadvladamo zato ker ti si majhen, mi smo pa veliki, a ne take stvari običajno ne grejo skoz…«). Pri definiranju problema pa ni dovolj da se ga samo definira ampak da se ugotoviti tudi vzroke zanj (»…Kje je problem če je tak in tak ane. En vzrok, sigurno je….v šoli pa ne vem, a se učitelji toliko poglobijo. Zmeraj je en vzrok ….ne, ali je moteče v šoli ali doma ali v družbi ali se slabo počutiti tako…«). Od učitelja zavisi ali bo

poglobljeno iskal vzroke za problem (»…verjetno odvisno od učitelja…«). Pomembno je torej tudi vzpostavljanje nekega pristnega in spoštljivega odnosa (»…Pa jaz mislim, da najbolj je pomemben korekten odnos, spoštovanje, spoštovanje ena taka komponenta ki si jo moraš zaslužiti…«). Za lažje definiranje problema pa potrebujemo iskrenost in poštenost saj se tako stvari lažje razjasnijo (»…Ja če bolj pošteno je treba rešiti, a ne eden na drugega recimo preklada…«), saj kot pravijo je problem rešen, ko se ga prizna. Na podlagi tega se ga tudi lažje definira (»…jaz jim povem, bodi pošten iskren, če si jo usral povej, če jo nisi povej ane, tako nekako se da probleme rešiti…«). Če je v problem vključenih več učencev je izrednega pomena enaka obravnava vseh (»…Pravim, da tako mora bit do vseh, enako ni važno kako se ker piše…«), saj občutki krivice zamajajo nadaljnje sodelovanje in zavirajo skupno definicijo problema ter načenja zaupanje (»…en tak primer, a ne kar se mu je dalo ukrep kar nekaj notri so napisal kar neke stvari… mi ni bil fer plej ker lahko vse odnese ker niti ni bil kriv in je bil kriv…«). V dejanskih izkušnjah ugotavljajo, da je problem predhodno definiran (»…problem je v štartu definiran…). Osredotočajo se zgolj na rešitve in ne definirajo problema skupaj (»…ja ker vemo za problem…ga kar rešujemo ne…«). Svetovalni delavci pa starše pogosto vključijo, v reševanje problema in jih skoraj vedno vprašajo za mnenje (»…Ja nas kar vključijo…in nas…potem…vprašajo, kaj si mislimo…al pa…če imamo kašen predlog…«). Starši načeloma podpirajo definicije šole, razen v primeru, če se njihovim otrokom pri tem godi krivica. (»…glej moramo zaupat…da glede na strokovnost…so prišli…ja…do pravega zaključka…ne…«)

4.3.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Problem je samoumeven (»…problem nastane sam…«) Najprej poskušata problem učitelj in učenec definirati s pogovorom (»…Z otrokom, da se najprej pogovorim z njim…«). Išče se možnost sodelovanja z učencem, za kar se je potrebno potruditi (»…moraš potem več truda vložiti to, da ga nekako dobiš na tvojo stran, da ti tudi on pove, kako se znotraj tega počuti…«). Učitelj v tem procesu tudi sam izrazi lastno definicijo problema (»…pa ta iskrenost jaz otroku iskreno povem le zdaj sem povedala tebi, problem je…«). Skupaj s starši in svetovalnimi delavci pa ustvarjajo skupno definicijo in to razumejo kot nekaj pozitivnega (»…Še starši v kontakt in svetovalno službo in potem pa dobra praksa je, da pride tudi on, recimo potem takrat, ko pridejo starši, da je otrok zraven…«). Prav tu zbirajo informacije ter poglede iz različnih strani (»…da vsak pove kako ga vidi oziroma kaj je zdaj… vsak povedati vse, vse te stvari…«), kjer se dopuščajo različne

interpretacije (»…da dovoliš nekomu, da sploh da ti stvari pojasni ne…«). Pri tem pa je treba biti pozoren, da se staršem priznava znanje iz izkušnje (»…se moraš poslušat, nekdo ima mogoče več izkušenj…. so ene stvari recimo kamor učitelj nima vpogleda ali pa nima znanja na nekem področju…«). Pomembno pa se jim zdi tudi to, da pri določenih skupnih pogovorih otroci niso prisotni (»…ne prav vedno, ampak v določenih situacijah pa ja tisto je pa potem potrebno presoditi, kdaj lahko potem tudi on in včasih se to izkaže kot dobro…«). Učitelji na podlagi svojih izkušenj definirajo problem skupaj z učencem ter jih predstavijo svetovalnemu delavcu (»…se pogovorim z učencem o problemu…in ga tudi poslušam…potem pa to …povem v svetovalni…«). Sledi skupno posvetovanje o tem problemu (»…dobimo sev svetovalni …in tudi tam…stvari razčistimo…«) Skonstruirano definicijo se potem na razgovoru predstavi staršem (»…staršem nato povemo kaj smo se…dogovorili…«), s katero se načeloma strinjajo. (»…več ali manj se starši strinjajo…je neko zaupnje…mislim…«). Svetovalna služba pogostokrat na miren način rešuje probleme in medsebojne spore. (»…kakor vidim se poskuša…vsaj pri nas…ali z mano…ne vem….na nek miren način uredit zadeve…«). V primerih ko pa ne pride do določenega konsenza se problemi ponavljajo ali poglabljajo (»... je pa tisto strinjanje in sprejemanje zelo pomembno…ker…ko tega ni, se stvari poglabljajo…se ne rešijo…«).

4.3.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Problem se lahko definira takrat ko se ga zazna kot problem in je tako načeloma že definiran (»…Je verjetno neka konkretna stvar, ki jo naredi otrok…po mojem ni težko definirati…«). Je pa definicija problema tudi iskanje skupne definicije na podlagi posameznih interpretacij problema (»…Jaz bi najprej od vsakega posebej pač pobral zgodbo…«). Definicija je torej sinteza slišanega (»…skupaj pač bi dobil vsaj nekaj osnutek…«). V tem se išče možnosti sodelovanja tudi z ostalimi, ki so drugačnega mnenja (»…Bi pa probal se pač zmenit s tistimi, ki ne skladajo, da pač bi sodelovali, da čim hitrejš rešmo, pač da ne bodo zapledal vsega…). Starši morajo sodelovati pri definiranju problema, saj so dobri poznavalci svojih otrok (»…Mislim, starš pozna svojega otroka v redu in… vejo. Kako in kaj narest…«). Na definicijo imajo zato velik vpliv. (»…Starši… starši, po mojem imajo tukaj največ vpliva, ker kot sem že prej omenil, pač svojega otroka poznajo….«). Strokovni delavec, pa k definiciji problema s svojim strokovnim znanjem in izkušnjami (»…svetovalni delavec ga pozna… Em… bolj tako in je pač prav, da se tudi on vključi, ker pač ima izkušnje… in… učitelji pa isto kot svetovalni delavec…«). Pomembno pri definiranju problema pa je tudi uvid

otroka v problem (»…Potem mora… najbolje je da otrok pove po resnici ne… tako je najlažje…«). Ugotavljajo da so v tem procesu pomembne tudi priče, saj tako lažje določijo problem (»…Ja lahko ko so ga videli ne…Potem lažje določijo…«). Zelo velik pomen pri definiranju problema pa imajo zanje tudi pripovedovanja zgodbe o problemu (»…V bistvu bi dejansko po zgodbi ugotovil kako in kje je problem…«). Učenci pravijo iz konkretnih izkušenj ugotavljajo, da se jim načeloma definicija problema posreduje. (»…Definicija…no problem se pove…je takšen kot je…«) Odrasli jih poslušajo a vztrajajo pri njihovi definiciji (»…saj nam pustijo do besede…a imajo velikokrat…tisto fiksno idejo…«) Imajo tudi pogosto občutek, da jim ne verjamejo in zaupajo (»…kaj bi reku…nam ne zaupajo…in tud ne verjamejo da bi lahko bila stvar obrnjena drugač…«). S svetovalnimi delavci se nekoliko lažje pogovarjajo o problemu, predvsem pa takrat, ko si pridobijo občutek zaupnosti (»...ma z učitelji…kaj vem…bolj se da pogovarjat…v svetovalni…, ko se uštekamo…učitelje zanimajo ocene…«).

4.3.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Problem je znan in je glavna točka pogovora (»…ja zaradi problema smo se dogovoril ne…To je kako bi rekla….neka glavna točka…«). Pomembno je da je jasno opredeljen (»…potrebno jasno izraziti, kje je problem in brez kakšnega parlamentiranja…«). Definiran problem s strani odraslih otroci včasih težko sprejmejo (»…Včasih otroci težko sprejmejo…«). Pri tem se izraža stiska o kateri se je potrebno pogovoriti (»…Se mi zdi da…je večji problem tista stiska in jo moramo razrešit…«). V delovnem odnosu je torej potrebno znati aktivno poslušati udeležence, da vidimo tudi druge vidike (»…če smo že povabil…starše…mislim….da je dobro če predebatiramo to…ta problem…ja lahko bi vidu drugo dimenzijo…«). V postopku razgovora je potrebno sprejemati konstruktivne predloge (»…če je upravičen ga seveda sprejmemo in upoštevamo…«). Tudi otroke se mora spoštovati na enak način kot odrasle (»…slišimo iz otrok da je problem tak pa tak…ma tud njega mormo upoštevat…«). Na koncu se problem definira skupaj in ustvari kompromis. Tak način razgovora torej lahko re-definira prvotno predstavljen problem (»…potem skoz debato….dobijo kakšna drugačna….drugačna mnenja…«). Se pa zgodi, da starši in učenci včasih oblikujejo neko koalicijo, ki pa preprečuje skupno definiranje problema s šolo (»… zdaj včasih starši stopijo na njihovo stran in je težko potem iskati neke rešitve…«). Poleg tega pa skupno definiranje problema ovira tudi pomanjkanje časa (»…bi rekel da mi primanjkuje cajt… da bi se malo bolj posvetu…mojim…ja…otrokom, kaj šele staršem…«). Skupno definiranje je torej nuja,

ker drugače lahko nastanejo težave v medsebojnem razumevanju (»…Treba pa ga je definirat, zdaj vidim… ker drugače bo nastala zmeda…«). Definicija problema se načeloma definira v nekem odnosu med odraslimi in se ga predstavi učencem. (»…problem ponavadi…definiramo…mi in učitelji…pa tudi starši…odvisno…ne…«). Na podlagi kritičnega pogleda ugotavljajo, da se v definicijo problema še vedno premalo vključujejo učence (»…če se ozrem…bi rekla, da premalo upoštevamo…otroke…naše učence..«). Prepustijo se tudi razmišljanju in filozofiji drugih strokovnjakov v šoli, predvsem pa učiteljev (»…ko hočeš poslušat…učence…se že oglasijo…učitelji…v smislu a zdej boš pa mulce poslušal…«). Učitelji so pogosto usmerjeni v učenje, ki pa ni toliko izkustveno (»…učitelji so bolj…fokusirani na učni uspeh…ocene…«). Zadnje čase pa se vendarle poslužujejo večjega vključevanja staršev v postopke (»…se pa zadnje čase res…malce načrtno…vključujemo več starše…«).

Opažene razlike:

V socialnem delu starši instrumentalno definicijo problema vidijo kot orodje za pravo posredovanje in vključevanje otrok. Ob tem pa so tudi kritični do šolskih avtoritet. Učitelji jo uporabljajo kot postopen proces za vzpostavitev reda. Na ta način sklepajo dogovore, kjer pa imajo učenci omejeno vlogo. Učenci jo razumejo kot dogovor, kjer razjasnijo okoliščine problema. Pri tem pa so odvisni od odraslih. Svetovalni delavci pa jo obravnavajo kot prilagodljivo orodje za kompromis. Težave vidijo v časovnih stiskah in sistemskih ovirah. Razlike izhajajo iz pristopa, vloge otroka v definiciji problema in vpliva deležnikov nanjo. To pa vpliva na učinkovitost socialnega dela pri reševanju problemov.

4.4 Razumevanje iskanja rešitev

4.4.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Na podlagi zaupnega pogovora (»…S pogovorom. …da vsak pove svoje mnenje…«) se najdejo najboljše rešitve, čeprav niso idealne za vse (»…tako da zaupanje, zaupanje zadovoljnih pa tako ne bodo nikoli vsi…«). Rešitev je sklenjen kompromis v dialogu (»…ker na koncu koncev je treba nek kompromis skleniti med vsemi deležniki…«). Kot del rešitve razumejo tudi kazen (»…na podlagi tega sledi kazen…«). Starše se premalo vključuje v rešitev saj so pogosto izključeni iz soustvarjanja (»…Dostikrat imam tisti občutek iskanja, da se izključi starše…«). Učitelji premalokrat iščejo rešitve pri otrocih in bi se morali bolj vživeti vanje (»…Mi je všeč, če se kdo

zna živeti otroka oziroma poglobiti v njega…«). Svetovalna služba in učitelji se tudi premalo poslužujejo drugih strokovnih mnenj, ki bi jim omogočal bolj poglobljen odnos z otrokom (»…če je potrebno pa verjetno, če so lahko hujše stvari, kakšnega boljšega strokovnjaka, a ne da se približa otroku, da se ne ve malo odpre…«).
Starši skupaj na podlagi izkušenj z otroki iščejo rešitve doma (»…stvari poskušamo rešiti doma…«). V zadnjih letih opažajo, da so odnosi s svetovalno službo bolj odprti (»…imam pa občutek…da zadnje tri leta…mogoče kaj manj…je svetovalna…bolj nekako…pristopi bolj do nas…«). Pogosto so spodbujeni, da predlagajo rešitve (»…nas tudi vprašajo…kako in kaj mislimo…kako rešitev vidimo…«), kar jim daje občutek sodelovanja (»…smo na nek način hmmm….vključeni…«). Imajo občutek, da so slišani (»…Ja smo tudi…kako bi rekla…se nas sliši…ja…«), težava pa je pri realizaciji, saj so rešitve običajno kratkotrajne (»…je pa en problem….rešitve ne…so največkrat…kratko trajajo…se ne spremeni dost…«).

4.4.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Učitelji ugotavljajo, da rešitve niso univerzalne (»…ker so vsi učenci različni, vemo, da pri nekaterih ne bodo pomagale iste zadeve…«), ampak specifične in jih je zato potrebno prilagoditi posameznemu učencu (»…nato prilagoditi tistemu učencu, kjer so nastale težave…«). Standardizirana pravila za rešitev niso učinkovita (»…deset let eno in isto pač rešuješ na isti način… in se mi zdi, da je mene največkrat toplo to da sem, sploh če si tak recimo če si še malo impulziven ali pa ne vem tak človek, da imaš rad hitre rešitve ne tako včasih prehitre prenagljene…«). Za ugotavljanje primernih rešitev je potrebno empatično sledenje otroku in sodelovanje z njim (»…moraš še vedno in mu otrok pristopiti blizu…«). Potrebno se je približati otroku in se spustiti na njegov nivo, da bi lažje sodeloval (»…iti naproti pa popustiti tisto mejo za to, da bo on s tabo lahko sodeloval…«). Iskanje rešitve je učinkovitejše, če se išče konsenz (»…je odvisen tudi kakšen tip si koliko znaš… poiskati nekaj konsenza nekaj dovolj, da nisi tisti, ki je najboljši… ne vem oh in sploh.… Jaz mislim, da je tudi otroke, to več nauči…«). Tako se pridobi zaupanje (»…in da ga nekako dobiš na svojo stran, da vidiš, da ti je mar no…«), ki omogoči vpogled v to, kaj pri posamezniku deluje (»…Potem pa vidiš ane, kaj je tisto, kar otroka…popravi neko vedenje oziroma…«). Potrebno je krepiti otrokovo zainteresiranost za skupno sodelovanje (»…In takrat začne tudi otrok sodelovati oziroma te razumeti…«). To se ugotovi prek pogovora (»…pol iščeš skupaj naprej preko pogovora…«). Pomoč se išče tudi v idejah in strokovni literaturi

(»…preko idej preko… neke strokovne literature, kolikor je pač potrebno, da prideš do neke… smiselne rešitve…«). Rešitve morajo biti v skladu z družbenimi normami okolja (»…nekaj obnašanje, neko… nekaj kar ni po naših normah načeloma naj se ne bi več nadaljevalo…«). Na podlagi tega odnosa se skupaj z otroki starši in svetovalno službo soraziskujejo rešitve (»…skupaj iščemo neke rešitve z njihovega vidika z njihovih stališč, katera stvar bi bila najboljša z našega strokovnega v povezavi s svetovalno službo, ko se potem tudi priključi zraven…«). Za rešitev je treba vzeti čas in o njej premisliti (»…verjetno nekim rečem čas dat oziroma jih prespat… tudi če te vprašajo za neko mnenje ali odgovor na nekaj ni potrebno… to da daš na prvo žogo…«). Prehitro sprejete rešitve so pogosto obsojene na neuspeh (»…se je recimo zgodilo, da so bile tako prenagljene…. in bi lahko rekla rešitve, da niso bile zelo dobre ne…«). Dobro rešitev dosežeš z opazovanjem in pripovedovanjem (»…dovoliš, da vsi tudi opazujejo… da lažje prideš do realne, merodajne… po moje tudi bolj učinkovite rešitve…«). Na koncu se z analizo podatkov dosežejo prave rešitve.

V formalnem postopku rešitve iščejo skupaj učenci, starši, učitelji in svetovalna služba (»…ja vsi iščemo rešitve… učenec, starš po svoje, mi po svoje… potem svetovalna… vsi«). Dogovor o rešitvi potrebuje čas za premislek, saj prehitra zadovoljitev z rešitvijo vodi do neuspeha (»…si pa damo nekaj časa da… da premislimo, če je to… to…«). Rešitev je treba dobro opredeliti, zbrati čim več podatkov in se posvetovati z več ljudmi (»…ima pa rešitev… bolj… večjo moč… če se zbere čim več podatkov… o problemu…«). Na koncu se z analizo podatkov dosežejo najboljše rešitve (»…Ja naredimo analizo… in…«).

4.4.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Pomembno je, da se rešitev išče mirno (»…Zelo mirno, tako da brez ne vem nekaterih… težav…«) in da se otroka (»…z otrokom bi se pač pogovarjal ne in otrok…«) upošteva kot strokovnjaka svojega življenja (»…otrok ima odprto zavest in najbrž, da bo razumel, o čem se pač dogaja in kar je naredil narobe…«). Pri tem je pomembna zrelost otroka (»…Če je pač… zrel, bo že zastopil, da je on kriv, pač da je on naredil…«). Pogovor z otrokom je osnova za iskanje rešitev (»…problem in ga bodo rešili tako ne vem, da bi… da bi se z njim pogovarjali…«). Običajno učitelji, starejši ali svetovalni delavci predlagajo rešitve (»…V tem primeru določila učiteljica… pač so se pa tudi starši strinjali…«), saj domnevajo, da vedo, kaj je zanje primerno (»…je to za poslušat, ker to

naredijo z namenom…«). Predpostavljajo, da otrok ne zna poiskati primerne rešitve (»…zato ker se otrok ne bi spomnil kakšnih takih…«). Socialni delavec pa na podlagi izkušenj pozna rešitve (»…socialni delavec dobi rešitev, ker ima največ izkušenj in vsega…«). Dogaja se tudi prepričevanje o primernosti posredovane rešitve in usmerjanju postopka k njenemu sprejemanju (»…Bi mogel pripraviti otroka, da bi se s tem strinjal…«). Učenci včasih sprejmejo rešitev zgolj zato, da se postopek zaključi (»…sprejela, ja, dobro, dobiva ukrep in ne bova tega naredila več, pač bolje, da ne, no…«). Rešitev vidijo tudi v prepovedi določenega vedenja (»…mu prepovedali uporabo nek moteč faktor…«). Ukrepi veljajo za določene vrste rešitev (»…Smo se samo pogovarjali in potem sva dobila ukrep, zato ker se je zdelo tako potrebno…«), ne glede na to, ali se otrok s tem strinja ali ne (»…Ne, jaz itak nisem bil za ukrep, ampak po mojem tudi ne…«). Iz izkušenj otroci ugotavljajo, da jih je pri iskanju rešitve premalo ali skoraj nič ne upoštevajo (»…mah… ne uporabi se nas… načeloma ne…«). Res pa je, da tudi sami pogosto nimajo idej (»…jaz, ki gledam tudi kritično… razmišljam… tudi da sama pogosto nimam idej… tako da…«). Otroci pa načeloma upoštevajo predloge odraslih in sledijo njihovim predstavam o reševanju (»…ni drugega, kot da upoštevaš, kar ti predlagaš…«). Rešitve so kratkotrajne in pogosto neučinkovite (»…so pa rešitve… nimajo haska… dostikrat… so brezvezne…«).

4.4.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Za iskanje rešitve je najprej potrebno ugotoviti vzrok problema (»…rešitev je odvisna od tega, koliko… hmmm prepoznaš problem in ja…«). Razumevanje stiske pomaga pri iskanju primerne rešitve (»…večji problem je tista stiska, ki pripelje do problema…«). Uporabnik mora problem prepoznati, da lahko išče rešitve (»…potem jo bo… tisto rešitev lažje izpeljal…«). Priznanje problema pa pripomore tudi k izražanju čustev (»…Saj ja, včasih se pokesajo in jih vidiš tudi jokati, te korenjake…«). Nasprotno pa neprepoznavanje problema onemogoča iskanje primerne rešitve (»…se ne zaveda, da je naredil nekaj narobe… potem… bo po navadi to ponovil…«). Reševanje problema je bolj usmerjanje otroka do nekega zaključka (»…Ja, nekako ga poslušam… in ga usmerjam…«). Do rešitve pridejo s pomočjo pravil, ki jih je treba držati (»…rešitve so nekako… povedane… predstavljene in se morajo držati nekih pravil, da jih doseže…«). Ugotavljajo, da rešitve, ki jih poda zgolj svetovalni delavec, ne prinašajo rezultatov (»…Oni potem samo čakajo, kaj bomo rekli in… ja, potem ne vem, kaj se dogaja doma… po navadi ni haska…«). Pri tem igra glavno vlogo medsebojno zaupanje v delovnem odnosu (»…Če je zaupanje, potem bodo tudi

rešitve sprejete…«). Dogaja se, da starejši otroci posredovanih rešitev ne upoštevajo (»…otroci tega ne dojamejo… oziroma jim je nekako tuje…«). Odrasli razumejo svojo interpretacijo rešitve kot edino pravo (»…odrasli vemo… kako bi se naj rešilo…«), po drugi strani pa se zavedajo, da bi bila skupna iskanje rešitve zelo pomembna (»…Brez dveh skupaj… ker… ti učenca poznaš iz ene plati, starši iz drugega in učitelj iz tretjega… tako da bi se moral tukaj… dobiti… na neki točki…«). To otroku omogoča lastno interpretacijo (»…oziroma da vsaj tako pove, da ga bomo ostali… ja… razumeli…«) in lastno definicijo problema (»…učenec mora biti… ja… vključen, ker on najbolj ve…«). Dialoški način iskanja rešitev zahteva sproščene odnose (»…sproščen dialog, potem se tudi starši vključujejo in ja… sodelujejo s svojimi predlogi…«). Molk sogovornika deluje nekonstruktivno (»…Nekateri se zaprejo in iz njih ne iztisneš glasu…«). Kazni kot del rešitve so večinoma nekonstruktivne (»…kazni in grožnje, ki pa niso neke rešitve… konstruktivne… ne… Če se bojimo… ne bo kaj prida…«), saj se ne uporabljajo spremembe navade, ki bi morala biti rezultat rešitve (»…s kaznijo… po navadi tega… to… ne uspe…«), (»…Jaz osebno razumem rešitev… ko… bom rekla… učenec spremeni neko slabo navado…«). Ovira pri soustvarjanju rešitev je pomanjkanje časa (»…ma žal tega časa po večini ni… ni čudno, da ni nekih sprememb…«), saj iskanje rešitve zahteva več sodelovanja med šolo in starši ter vzpostavljanje koalicije za dobrobit otroka (»…Tu bi morali delati bolj s starejšimi, ker včasih tudi starši zbijajo našo….hmm… avtoriteto ko pred otroki nas šimfajo…«). Svetovalni delavci so ugotovili, da so preveč svetovalni in premalo sodelovalni (»…če pomislim… kaj delam… mislim, da večjem, kot pa… sodelujem…«). Načeloma zgolj svetujejo, kakšne rešitve bi bile primerne (»…sama svetujem… govorim, kako bi se moglo… ne…«). Pravijo, da na podlagi izkušenj pogosto svetujejo dobre rešitve (»…saj načeloma je svetovanje… dobro…«). Največje težave pri tem, da se rešitev ne soustvarjajo skupaj z vsemi udeleženci, vidijo v pomanjkanju časa (»…da bi se bolj posvetil… zdaj v nek… proces, kjer skupaj soustvarjamo… mislim, da ni časa…«) in preobremenjenosti z birokratskimi postopki (»…ja pa ta papirologija… krade čas…«).

Opažena razlike:

Starši razumejo iskanje rešitev v šoli kot zaupen proces pri ustvarjanju kompromisa, pri čemer je pomembna vključenost vseh. Poudarjajo otrokovo perspektivo in dolgoročnost rešitev, a se soočajo s kratkotrajnimi učinki. Učitelji skupno iskanje rešitev vidijo kot ustrezen proces, ki vključuje empatijo, in z dogovorom gradijo zaupanje z otrokom in drugimi deležniki. Učenci pričakujejo spoštovanje, a so pri tem večinoma pasivni, saj odrasli pogosto vsiljujejo rešitve (npr.

kazni), kar vodi v neučinkovitost in občutek nepravičnosti. Svetovalni delavci poudarjajo razumevanje in dialog za gradnjo zaupanja, a težavo vidijo v pomanjkanju časa in pretirani birokraciji, kar jih usmerja v svetovanje namesto sodelovanja. To otežuje vzpostavljanje pristnih odnosov z deležniki. Razlike izhajajo iz vpliva (omejen, aktiven, pasiven, voden), procesa (kompromis, prilagoditev, vsiljevanje, dialog) in učinkovitosti pri iskanju rešitve.

4.5 Razumevanje pomena osebnega vodenja v delovnem odnosu

4.5.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Osebni odnos je v svetovalnem delu ali učiteljskem poklicu zelo pomemben, nekateri menijo, da je celo pomembnejši od strokovnosti (»…V bistvu je to skoraj bolj pomembna zadeva kot strokovnost, ja…«). Takšen način vodenja omogoča prevajanje iz jezika stroke v jezik uporabnika (»…ampak zdaj ti človeka razloži po domače, tako da bo zastopil…«). Empatija je ključni osebni pristop, ki omogoča približevanje uporabniku (»…kjer je empatija do sočloveka, potem mislim, da dobiš tudi otroke na svoji strani…«). Empatičen način vodenja prinaša drugačen pristop k reševanju problemov (»…empatija bi morala biti ta, ne, ker potem mislim, da bi bila druga energija, in pa drugače bi šibalo delo in pa tudi otroci…«), saj je ves proces bolj oseben, kar je, kot pravijo, zelo pomemben (»…ja, tista osebna nota se mi zdi najbolj pomembna…«). Izpostavljajo, da je osebni odnos sklenjen za medsebojno zaupanje (»…Ja, zaupanje med sabo, se lahko otrok začne drugače, mislim…«). Poleg zaupanja osebni pristop ustvari varen prostor, kjer se lahko vsi izrazijo in vzpostavijo boljši osebni stik (»…dobiti en pristop, ane, da bodo kdaj povedali ali pa tako, da se približaš…«). Osebni pristop zahteva tudi daljše medsebojne interakcije (»…se mi zdi, tokom časa, a ne, zdaj ni to, da ti dvakrat na teden vidiš otroka, tako tudi ni dovolj…«).

V svetovalni službi so na začetku dogovarjanja dokaj osebni in sproščeni (»…so kar prijetni v svetovalni… ta sproščenost…«). Če pa pride do neskladij, prevlada formalen odnos (»…Če stopiš na… žulj, kot se reče… so zelo hladni in formalni…«). Starši to razumejo kot postavljanje meje sogovornikom (»…formalni so… takrat… ko … vsaj jaz sem to opazil… ko želite razmejiti… ane, določene stvari…«). Formalnost poruši pristnost odnosa (»…sem prišla nekaj vprašat… pa so bili zelo uradni… pa sem hotel še nekaj pogovorit… ma se mi je zdelo brez veze…«). Nekateri pa

izražajo, da se v pogovoru s svetovalnimi delavci počutijo domače in nimajo pripomb (»…Jaz se počutim kot doma… lej, prijetno je… pa otroci pravijo enako…«).

4.5.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Učitelji menijo, da je osebno vodenje ključno za spodbujanje občutka lastne vrednosti pri otroku (»…da dojema otrok… da nima občutka, da je samo ena številka…«). Osebno pomeni približati se in začutiti otroka (»…da v bistvu vsaj daš del sebe osebnostno v ta čas, ki ga imaš…«). S tem se izkazuje človeškost tistega, ki je v stiku z otroki (»…da se ti otroku predstaviš tudi kot navaden, kot človek, kot nekdo, ki, ne vem, čuti z njim, ko, ne vem, joče z njim, se smeje z njim, ker, no…«), z vsemi napakami, ki jih ima (»…da tudi tako delaš napake…«). Biti osebno vključen pomeni tudi deliti svoje izkušnje z otroki (»…Ti pa daš košček sebe včasih in da še tisti delček sebe…«). Lahko rečemo, da to pripomore k vzpostavljanju pozitivnega, zaupnega človeškega odnosa (»…Ja, če želiš, em… neko zaupanje vzpostavit, da nisi preveč računalniški…«). Vseeno je potrebno vzpostaviti tudi profesionalno distanco (»…me zelo tako, pa tam, ko recimo prideš do take točke, ko te stvari prevzamejo, ne, ker je preveč osebno, ko te začnejo, ker ne znaš dobiti mere…«). To se pridobi s časom, saj izkušnje prinesejo občutek razmejitve med osebnim in profesionalnim (»…To so mi dale izkušnje, včasih tega nisem znala. Se mi zdi, da zdaj, jaz ji rečem, okej, vse sem naredila, več kot toliko se pač ne da…«). Ugotavljajo tudi, da je uporaba osebnega odnosa nujni del poklicev, ki se ukvarjajo z otroki (»…večina verjetno takih, ki si želite delati z otroki, ki imajo neko vizijo, da verjetno tako, da se dost osebno vpletejo…«). Kažejo se razlike med generacijami: mlajši učitelji ali svetovalni delavci lažje razmejujejo med osebnim in profesionalnim odnosom (»…čeprav zadnje čase, ne vem, tako pa gledam, ne vem, mogoče mlajše generacije, mlajše učitelje in tako, pa ni nujno, da to ni pravilo, no, recimo, mlajši, ne veljajo za vse, imajo tako, da znajo bolj nekako odrezati stvari…«).

Učitelji ugotavljajo, da morajo oni sami in svetovalni delavci v pogovorih s starši pogosto postavljati meje in biti bolj formalni (»…starši in otroci se včasih preveč… kako bi rekla… sprostijo in moraš postaviti meje… moraš…«). Pri sodelovanju z otrokom pa lažje vzpostavijo osebni odnos, saj ugotavljajo, da otroci to potrebujejo (»…otroci so otroci… rabijo tisti stik… oseben… ja…«). Velikokrat se učitelji obrnejo na svetovalne delavce tudi z osebnimi težavami (»…tudi jaz… kot učiteljica rabim kakšen boljši tak… oseben pogovor… v naši svetovalni to lahko

naredim…«). Načeloma so zanje osebni odnosi pomembni tudi v kolektivu (»…v… tudi na šoli… zaposleni moramo ohraniti… te odnose… bolj osebne…«).

4.5.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Zaposleni v šoli naj bi imeli odprt odnos (»…pač učitelji med sabo naj bi imeli zelo odprt odnos…«), kar omogoča občutek varnosti (»…da se otrok počuti varno v bolj doma, ker če imajo, če imajo delavci šole in otrok… tak odnos bolj oddaljen, pač otroku ni do tega, da bi, da bi dejansko spregovoril…«). Za tesnejši odnos z učencem je pomembna sproščenost svetovalnega delavca (»…Če svetovalni delavec pač sodi, otrok pač ni v redu. Otrok si ne bo upal, tako pač mora svetovalni delavec biti nežen oziroma… tako tudi kaj smešnega, da povejo, tako, da se otrok lažje odpre…«). Osebni odnos omogoča lažji vpogled v problem in s tem lažje reševanje (»…Je pomemben, ja, zato ker… svetovalni delavci dejansko… frul, če se pogovarjaš osebno z otrokom, tudi on pač ugotovi, kje je težava in če se, če to komunicirajo s starejši… lahko potem lažje rešijo problem…«). Osebni odnos pripomore k temu, da pomaga lažje začuti učenca (»…Učitelj ali pa svetovalni delavec začuti učenca…«), s tem pa tudi lažje ugotovi vzrok problema (»…bi se ugotovilo, recimo. Jaz sem dobil še tak problem, da imaš kak problem, da se je zato to zgodilo…«). Osebni pristop omogoča edinstven pristop do učenca (»…Ja, pač svetovalni delavec mora pristopiti včasih, ker otroci so… so pač svoj svet, ane…«). Omogoča tudi globlji vpogled v problem iskanja vzrokov, zakaj je do problema prišlo (»…Zelo pomembno, zato ker pač potem bi lahko ugotovili tudi, zakaj si ti naredil to težko stvar, ne, zaradi katere smo pač tam, ne…«).

Problemi se načeloma rešujejo na način, kjer se močno izraža osebni odnos (»…ja, se nekako… s čustvi… izraziš… ker ti je le težko…«). Svetovalni delavci pogosto v fazi pogovora delijo svoje osebne izkušnje (»…meni je všeč, ko svetovalna delavka pripoveduje svoje… izkušnje… to je ful dobro slišat…«). Otrokom to daje občutek zaupanja in varnosti (»…Če se osebno odziva… mi da tist občutek… da lahko marsikaj povem… to se zgodi dostikrat…«). Sami pogosto težko izrazijo svoje osebne občutke (»…meni je težko nekaj osebnega govoriti…«). Po drugi strani pravijo, da jim, ko se lahko osebno izrazijo, to zelo pomaga (»…ko sem povedal… kar je bilo težko… mi je bilo ful lažje…«).

4.5.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Osebno vodenje pomeni, da si v procesu vključen s svojo osebno konstrukcijo resničnosti (»…si že vključen s svojim mišljenjem, razmišljanjem…«). Dogaja se tudi, da na osebnost vpliva interakcija v teh delovnih odnosih (»…ti sogovornik nekaj odslikava… to je tisto osebno… kar vpliva nate… pri svetovalcu, da začne predelovati neke notranje vsebine…«). Osebni odnos omogoča sproščene, iskrene in zaupne medsebojne interakcije (»…Osebno je nujno, ko rešujemo neke probleme… ker… ker zagotavlja neko zaupanje…«). Prinaša občutek domačnosti (»…pozabljamo na tisto pristno… tisto osebno… tisto… ja… domačnost, ki na koncu prinaša neko…«) in človeškosti, ki je v teh formalnih procesih pogosto primanjkuje (»…Ja, več človeškosti… tiste žlahtne… in manj pravil…«). Osebne pripovedi pripomorejo k oceni pogovora (»…povedati kaj osebnega… kar je mogoče… mmmm… relevantno tistkrat… v tistem pogovoru…«) in sproščenosti komunikacije (»…sproščenost v medsebojni komunikaciji…«). Nenazadnje izraža pristnost medsebojnih odnosov (»…Ne vem, biti oseben pomeni dati sebe tak, kot si…«).

Vsi pogovori se začnejo na osebni ravni, s čimer se približajo otroku (»…Če se v začetku hočeš… približati, moraš biti oseben…«). Nekoliko več težav z vodenjem imajo s starši (»…S starši je včasih zelo težko vzpostaviti tisti pristen odnos…«), kjer je po njihovem mnenju razlog za osebno zadržanost do svetovalnega dela kot institucije (»…starši so zadržani… po mojem zaradi tega, ker smo svetovalna služba… ne vem…«). Pri nekaterih starejših enostavno ne morejo preiti v fazo reševanja, saj imajo določeno predpostavko, zaradi katere reševanje ne steče (»…Nekaterim ni… se ne da zbiti določene… ideje… predpostavke… se ne da…«). Ob daljših sodelovanjih pa je osebni pristop bolj prisoten (»…Z nekaterimi starši sodelujemo že… kar en čas in vidim, da se… spremenijo… ti odnosi, ta zadržanost… nekako popusti…«). Potrebno je vzpostaviti zaupanje in omogočiti takšen odnos (»…Ja, vzpostaviti je treba zaupanje…«). Vedno, ko vzpostavljajo dialog načeloma v ta proces vključujejo svojo osebnost, pri čemer otroke spodbujajo k reševanju težav, sami pa so jim v oporo (»…v odnosu…mislim…smo osebe…ki moramo izražat to zaupanje…da čutijo otroci…oporo v nas…«).

Opažene razlike:

V socialnem delu starši osebno vodenje razumejo kot empatičen pristop, ki gradi zaupanje in varnost za otroka, vendar ga formalnost svetovalcev omejuje. To vpliva na zaupanje v procesu. Za učitelje je to človeški stik, ki krepi otrokovo vrednost in zaupanje. Po drugi strani pa zahteva tudi

distanco, ki z varovanjem osebnih meja omogoča stabilen odnos. Za učence je v tem kontekstu pomembna odprtost in sproščenost, kar omogoča varnost in vpogled v problem. Vendar po njihovem mnenju osebni pristop pogosto ostaja omejen, kar vpliva na sodelovanje. Svetovalni delavci ga razumejo kot spodbujevalca pristnosti in temelj zaupanja, pomemben za izkazovanje opore. Za vzpostavitev takega odnosa sta potreben čas in negovanje. Žal zadržanost staršev in institucionalne omejitve otežujejo poglobljenost odnosa. Razlike izhajajo iz pomena (empatija, človeškost, varnost, pristnost), vpliva (omejen, uravnotežen, minimalen) in ovir (formalnost, distanca, izraznost, zadržanost), kar vpliva na učinkovitost delovnega odnosa v šoli.

4.6 Razumevanje etike udeleženosti svetovalnega delavca

4.6.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Svetovalni delavec je moderator delovnega odnosa in nekakšen vodja razgovorov (»…je v takih stvareh vodja nekih razgovorov…«). Po mnenju sogovornikov je tudi tisti, ki probleme rešuje oziroma usmerja k rešitvi (»…oni lahko usmerjajo, v bistvu usmerjajo in rešujejo probleme…«). Vsaj na začetku pogovora svetovalni delavec interpretira svoj pogled in ga predstavi staršem, s čimer jih usmerja (»…starše lahko usmeriš tako, da pač, v bistvu jih pokličeš in poveš svoje mnenje, kje in kako se dogaja…«). Svetovalni delavec mora znati aktivno poslušati ter na podlagi strokovne literature analizirati situacijo (»…Poslušati in poskusiti razbrati iz tistega otroka, staršev in svojega znanja…«). V teh procesih imajo velik pomen izkušnje svetovalnega delavca (»…Nimate svojih izkušenj, ne, ne s tem izkušenj ne morete vedeti, ena recimo, če dela 30 let tam in da ima še svoje, potem je to čisto nekaj drugega…«). Neizkušen svetovalec ne more učinkovito svetovati (»…da ti bo, kar je ena tam mlada ponos in ti soli pamet…«). Pomembno je tudi, da v delovnem odnosu vzpostavi simetričen odnos, kjer nihče ni nadrejen drugemu (»…domač pristop, tako da nimaš občutka… aha, jaz sem tam gor in ti si tam in zdaj me moraš poslušati, ker je… tako malo…«). To je pomembno tudi zato, ker se otroci načeloma bojijo svetovalnih delavcev, saj v šoli veljajo kot naslednja stopnja reševanja problemov (»…zdaj, ker mislim, da je pa glih malo drugače, kar dobijo neko… da ni tako, bo tako, a ne… Si jih malo, si mislim… jih otroke tudi malo stisne…«).

Starši svetovalne delavce večinoma vidijo kot strokovnjake, ki morajo svojo nalogo opraviti strokovno (»…svetovalni delavec je strokovnjak… in mora pač znati za to, kar je…«). Njihovo vlogo razumejo kot opazovalce, ki spremljajo dogajanja in ga na koncu zna analizirajo (»…iz vsega tega… kar pridobi… in sliši… pa mora stvar analizirati in spraviti v nek okvir…«) ter predstavijo ostalim (»…na koncu pove… kar je izvedel…«). Svetovalni delavci ali delavke imajo tudi vlogo moderatorjev pogovorov, če mu to dopustijo učitelji (»…ja, nekako vodi to… ta proces… ja, če mu pustijo učitelji…«).

4.6.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Etiko udeleženosti v delovnem odnosu razumejo kot preverjanje lastnih interpretacij in občutkov pri svetovalni službi, s čimer iščejo drugačne poglede na razmere. Nato vključijo tudi starše (»…Ponavadi jaz se najprej pogovorim s svetovalno službo, ane… v to pa vključimo v proces še starše, še zmeraj, potem pa govorim z njimi, da se pogovorimo, da tudi sprostim tisto… svojo jezo, pa ne jezo… da si jezen zato, ker se je nekaj zgodilo, mogoče zato, ker nisi vedel, kako…«). Učitelji najprej iščejo podporo pri svetovalni službi, zlasti ko so v dilemi glede svojega ravnanja (»…za določene specifične pač tudi ne veš, ali pravilno odreagiraš, in s tisto željo, da ne bi delal nekaj narobe oziroma da delaš prav, dobiš podporo pri njih…«). Poleg tega pri svetovalni službi iščejo strokovno pomoč (»…neke strokovne informacije, ki jih mi kot učitelji nimamo…«). Za to je potrebna odprta in smiselna komunikacija, ki omogoča povratno informacijo (»…dobiš neko povratno informacijo in to je dobro…«). Medsebojna komunikacija je za učitelje pogoj za razjasnitev vlog v medsebojnih odnosih (»…komunikacija oziroma odnos, oziroma neka relacija med vsemi udeleženci, da se vsi zavedajo svojega položaja…«). Svetovalni službi in učiteljem pripisujejo vlogo svetovalca in usmerjevalca odnosa (»…učitelj oziroma svetovalna služba… svetuje staršem… usmerjaš…«), ki temeljijo na podlagi njihovih lastnih konstrukcij resničnosti (»…v tistem, kar bi bilo mogoče najboljše za otroka…«). To sovpada z izvajanjem pogojnega sodelujočega odnosa, kjer šola predstavi svoj vidik, od staršev in otrok pa je odvisno, ali ga upoštevajo (»…kljub temu, da smo vsi enakovredni, ampak nočem reči, da manipuliraš s starši, ampak da jih predstaviš, zakaj se nam zdi tako pomemben. Pol si takoj sami odločili, ampak da jim vsaj daš vedeti, zakaj…«). Po drugi strani pa v nasprotju s to trditvijo v teh odnosih ne vsiljujejo interpretacij učiteljev, čeprav morda poznajo rešitev (»…da za sebe osebno stopiš nazaj kak korak, tudi če vidiš, da je to tisto mogoče, kar bi otroku včasih šlo bolj hitro…«). Mnenje učiteljev ne sme

biti dominantno, četudi bi na njegovi podlagi problem rešili hitreje (»…da se za sebe osebno ustavi nazaj kak korak, tudi če vidiš, da je to mogoče tisto, kar bi otroku včasih šlo bolj hitro…«). To utemeljujejo z obrazložitvijo, da mora otrok sam razmišljati o rešitvah in da te niso podane zgolj od zunaj (»…da dovoliš še komu, sploh ne vem, če je to sploh otrok, njemu, da razmišlja, da išče rešitve…«). Skratka, učitelj se mora zavedati svoj vpliv, da njegova rešitev ne bi nekritično prevladala.

Svetovalni delavec je po navadi v vlogi opazovalca, ki na koncu analizira slišano (»…ona analizira to, kar se pogovarjamo…«). V procesu iskanja rešitev, ki nastajajo med starši, učitelji in otroci, je ec aktivno vključen (»…ja, tudi on je… v tem dogovarjanju udeležencev… da kaj pove… svetuje…«). S tem pomaga pri analizi problema in iskanju primerne rešitve (»…Je del rešitve… ane… tiste prave… s svojo analizo pripomore, da se jo dobi… primerno, mislim…«).

4.6.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

V svetovalnem odnosu je svetovalni delavec udeležen kot strokovnjak na svojem področju (»…Ja, ne vem. Mislim, da je tisti, ki nekaj ve… zna in s tem je udeležen…«). Vloga svetovalne službe je že z imenom »svetovalna« vnaprej določena (»…Tako so poimenovani… tako, da naj bi svetovali, tako, da bi naj…«). V procesu je iskalec skupne resnice (»…naj bi dejansko vse te podatke zbral, kaj kdo pravi in pol videti, ne vem… podobnosti…«) in reševalec problema na pravi način (»…pač rešil problem, tako kot je treba…«). Vendar ni nujno, da pravilno predpostavlja vzrok problema (»…gledam kot tisto reč, tako da, če na primer… svetovalni delavec predpostavlja, kar je bilo nujno… lahko pride do še večjih problemov, ker dejansko to ni bila resnica…«). Pomembno je zavedanje, da so v pogovoru vsi enakovredni (»…vsi so približno enake osebe…«). Kljub temu občutek obstaja, da učitelj pogosto prevladuje nad starši (»…Se pravi, imaš občutek, da je tako, da pač starši dostikrat popustijo učiteljem, mogoče, ja… tako je…«). Opaža se tudi nadrejenost učitelja nad učencem, pri čemer se učenec prepusti hierarhični strukturi (»…Ja, pač učitelj ima nad učenci malo višjo oceno, ne, pravzaprav bi lahko rekel, da… ja, da on ima pa prav, ne…«). Paradoksalno pa se kaže tudi mnenje, da se učitelja premalo upošteva (»…Seveda pa učitelj, ker je pač tu na šoli, je bil lahko priča dogodku… bi lahko imel malo več besed…«). Osebne značilnosti učitelja vplivajo na odnos in njegov potek (»…Starši pa, odvisno od tega, kakšen vtis da učitelj, pač čutiš, da če da nek ukazovalen vtis, starši si ne bodo lih upali nekaj zelo ugovarjati…«). Odprt odnos učitelja omogoča bolj konstruktivno sodelovanje (»…Vedo pa, če je učitelj odprt vtis, ti pol

pa mislim, da bi si starši pač upali tudi predlagati svoje mnenje pa…«). Participacija staršev temelji na njihovi strokovnosti poznavanja otroka, kar pa ni vedno zanesljiv vir informacij (»…recimo, da starši poznajo dobro svojega otroka, bi takoj vedeli, ali bi naredil kaj takega ali ne bi naredil kaj takega. Samo tudi to lahko ne bi bilo lih zanesljivo…«). Učitelj sodeluje tudi z vidika svoje učiteljske avtoritete, kar pa pogosto ni pravično (»…Seveda je pol učitelj vztrajal pri svojem, ker ima avtoriteto, samo… To ne bi bilo najbolj pravično…«).

4.6.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Vsak vzpostavlja odnos na specifičen in edinstven način (»…vsak ima svoj odnos… oziroma ga vzpostavlja na nek specifičen, bi rekla…«). Svetovalni delavec je v tem odnosu strokovnjak na svojem področju (»…Vloga je torej… kaj vem… bi rekla neka strokovna…«). Deluje kot moderator tega odnosa (»…svetovalni delavec mora v takih primerih imeti vlogo moderatorja tega svetovalnega postopka…«) in aktivni član, ki se zaveda svoje pozicije v njem (»…udeležen tam, ne, v tem odnosu… da ve, zakaj je tam…«). Skrbi za jasnost odnosa in vlog v njem (»…Če pa sem udeležen v tistem odnosu, če ga sploh še vodim, morajo biti stvari jasne… ne smem se skrivati in s figo v žepu kimati, ane…«). Kot udeleženec vpliva na ta odnos (»…socialni delavec… je vključen… v te… in ni… ne, kako bi rekla… zgolj opazovalec, ampak ta odnos s svojim udejstvovanjem…«). V odnosu se čuti, da je zagovornik šibkejših (»…je en… en… kaj vem, zagovornik tistih, ki so šibki… predvsem otrok…«). Vendar imajo občutek, da nastopajo iz neke pozicije (»…Sistem šolstva te… tudi nekako ukalupi… in že ko prideš skupaj z učitelji na nek sestanek… se mi zdi… da nastopamo iz neke pozicije…«). Izražajo tudi, da se morajo držati določenih postopkov in pravil (»…sami pa se držimo zgolj nekaterih… ja… okostenelih pravil…«). V prihodnosti ugotavljamo, da bo treba vse bolj posluževati individualiziranih pristopov (»…tudi družba zahteva, da se do vseh vedemo enako… ampak ni mogoče… ja, načeloma že… ma vsak posameznik je drugačen… ane… niso vsi isti… in so včasih… potrebni drugačni prijemi… ja… da bi kaj lahko… vnaprej spremenili…«). Izpostavljajo tudi, da morajo vedno znova braniti svojo pozicijo v odnosu do drugih strok (»…moramo znati braniti svojo pozicijo… in da si izberemo besedo…«).

Opažene razlike:

V šoli starejši vidijo etiko udeleženosti svetovalnega delavca kot vlogo vodilnega usmerjevalca delovnega odnosa. V njem se zahteva simetrijo in aktivno poslušanje, s čimer omogoča pravilno

vključenost. Učitelji jo razumejo kot podporno in svetovalno vlogo, ki spoštuje različne poglede in omogoča sodelovanje. Opozarjajo pa, da njihov vpliv ustrezno enakopravnost v procesu. Učenci poudarjajo strokovnost in iskanje resnic. Želijo si več enakopravnosti, a hierarhija učiteljev omejuje njihov glas. Svetovalni delavci etiko participacije dojemajo kot moderatorsko in zagovorniško vlogo, ki spodbuja individualnost in jasnost. Žal sistemska pravila ne zagotavljajo enakopravne vključenosti vseh. Razlike izhajajo iz vlog (vodja, podpora, iskalec, moderator), stopnje enakopravnosti (simetrija, nevtralizacija, hierarhija, omejena prilagodljivost) in vplivajo na pravičnost ter participacijo v delovnem odnosu.

4.7 Razumevanje ravnanja s sedanjostjo

4.7.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Rešitve se iščejo v sedanjosti, kjer jih je treba ozavestiti in poskušati uresničiti v prihodnosti (»…Mislim, da za zdaj tako bolj v tistem smislu, da, ee, da se ozavesti, da to ni prav, da tako se ne dela, ane, oziroma popraviti, kar se da popravit, in za naprej, za naprej, itak za naprej…«). Učinek reševanja se pokaže v prihodnosti (»…ampak dajmo se usmeriti naprej, ampak kaj bomo naredili, da se bomo s takšnimi težavami izognili…«). Ko pride do problema, je treba ukrepati takoj, saj vsako odlašanje že spremeni interpretacijo problema (»…ker začnejo enkrat mozgati, kaj ja pa kaj ne, pa kako zapeljati, da bodo oni prišli skozi, si izgubil zgodbo…«). Hitro in sprotno reševanje problemov je zato bolj učinkovito (»…Čim prej, takoj, ko se zazna, je treba k njemu pristopiti … kar sem imela jaz, je bilo hitro in konkretno, ko govorim za svoj primer. Ane, je bilo rešeno takoj…«). Zavedanje problema nas usmerja v preteklost, ki jo je treba raziskati in sprejeti, da lahko v sedanjosti živimo brez problema (»…Ko raziščemo… ee… preteklost… mislim, ja, poznati moramo svojo preteklost, da sploh lahko gremo naprej… jo je potrebno… raziskati, ne… da jo sprejmemo… da gremo lahko naprej…«).

Starši ugotavljajo, da so postopki v šolskem sistemu usmerjeni v preteklost (»…vedno se pogovarjamo samo… o tem… kaj se je zgodilo…«). Iščejo se razlogi za težave v preteklosti in rešitve za prihodnost (»…Sprašujemo se… v teh pogovorih… zakaj… je prišlo… do tega… ane… in pa, kaj lahko naredimo… ane…«). Rešitve vidijo tudi v postopkih izrekanja formalnih ukrepov (»…ne vem, ali… so to rešitve… ampak gredo v to smer, da se posamezniku kazen… ne…«).

4.7.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Učitelji ravnanje s sedanjostjo razumejo kot čim hitrejše reševanje problemov, kar zanje pomeni tudi takojšnje obveščanje staršev (»…Em, in po tem, da jih takoj kontaktiraš… ker če takrat narediš, je okej, zdaj v zamiku in potem ima malo drug učinek, no, em …«). Pomembno se jim zdi, da se rešitev išče v sedanjosti z mislijo na prihodnost (»…Če hočeš iti naprej in poiskati različne, ne vem, variante, verjetno moraš biti osredotočen bolj na to, ne, v naprej…«). Predvsem morajo utemeljiti razloge za težave, da bi jih lažje razumeli (»…Fajn je, da ugotovim, zakaj, ne, recimo, kaj je to, ali mu je brez veze ali ima slabe pogoje ali mu sploh ne pustijo, ker ima tisoče dejavnosti…«). Ne poslužujejo se reševanja težave v preteklosti, saj menijo, da usmerjenost v preteklost ne prinaša rešitev (»…brez veze, da se ustavljaš v preteklosti, zato ker ne boš prišel do nobenih pametnih rešitev, ker se itak pol ciklaš, se mi zdi, ne, zdaj…«).

Iz izkušenj otrok se da razbrati, da se v svetovalni službi predlagajo določene rešitve (»…svetovalni delavci predlagajo rešitve… po navadi… ali pa kazni…«). Pogosto analizirajo dogovore, ki so se zgodili, in zanje predstavljajo rešitve (»…ko se dobimo… govorimo… oni pa zbirajo te… izjave in jih na koncu spravijo… v nek skupek… in potem povejo… kako to vidijo… ja, in kako bi rešili to…«).

4.7.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Reševanje problema mora potekati tukaj in zdaj. Ne sme se ga odlašati v prihodnost (»…Takoj, hm, ker če… če se ne reši, potem nastane še večja luknja in… lahko pač preidejo v nekaj hujšega, kot sam večji problem …«). Osredotočanje na preteklost, je osredotočanje na problem (»…Ker če gledaš preteklost, potem boš zmeraj dobil neke probleme, če pa si v sedanjosti samo na eno stvar osredotočaš…«). Raziskovanje problema pomeni raziskovanje preteklosti (»…nekaj se je zgodilo v preteklosti, ne…«), reševanje tega pa je usmerjeno v prihodnost (»…Ali pa, recimo, da… ja, se je zgodilo, recimo, da ima en… zdaj bom govoril kakšne osebne… za to, da ima neka oseba zelo težave, zaradi, recimo, se je odselila, se bom ubila, ne vem, ker uporabim tudi takšne primere…«).

4.7.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Vzroke za problem iščejo v preteklosti (»…Ja, raziskujemo… neko dejstvo v preteklosti… neka ozadja, da pride do nekega… nekega… uvida…«), rešitve pa v odnosih, ki se odvijajo v sedanjosti

(»…Zdej pa iščemo, kaj bomo naredili, da se stvar ne bi ponavljala…«). Pomembno se jim zdi, da se v sedanjem trenutku odločijo, kaj bodo storili, da bi težavo rešili v prihodnosti (»…do rešitve prihod pride… ko nekako… da… zberemo vse informacije… in potem ustvarimo neko rešitev. Ne vem… smo usmerjeni potem naprej…«).

Načeloma se usmerjajo na trenutno situacijo, ki jo rešujejo (»…ja, težava je pomembna…«). Težavo opažajo v obravnavanju preveč akutnih situacij (»…se pa zgodi, da pride več problemov… hkrati…«). Zaradi tega trpi pristen odnos, saj se zaradi tega poslužujejo bolj formalnih odnosov (»…saj se trudimo… a včasih… ne moreš… in moraš biti bolj hladen…«). Z otroki lažje vzpostavijo konkreten delovni odnos kot s starši, saj se s sledečimi vzpostavlja bolj formalen odnos (»…Je pa razlika, ali delaš s starejšimi ali otroci… z otroki lažje vzpostaviš bolj domač odnos… s starši pa… bolj odtujen…«). V teh primerih poteka boljša izmenjava mnenj v smislu soustvarjanja odnosa (»…starši smo bolj… mhm… tehnični…«). Včasih imajo občutek, da so vsi v nekakšnem krču težko vzpostavijo odprt odnos (»…Ne vem… je včasih prav blackout… glede odnosov…«). Obstajajo pa primeri, ko se z nekaterimi starši lažje vzpostavi zaupen odnos in se tako vzpostavlja odprto prostor za razgovor. (»…na primer zadnjič sem se z očetom punce, ki hodi k meni na svetovalne pogovore… tako v redu pogovarjala… mislim, bilo je res super…«). Načeloma se pogovori končajo z analizo situacije. Slednje namreč od svetovalnega delavca ali delavke zahtevajo ali ričakujejo drugi udeleženci (»…Na koncu seveda moramo nekaj dati od sebe… ja, naredimo nek pregled in nekaj predlagamo… kar se nam zdi OK…«). Takšna pričakovanja imajo tudi učitelji, ko se sami znajdejo v negotovem položaju (»…Zanimivo je, da na koncu… zmeraj tudi učitelji… čakajo, da jim kaj povem…«).

Opažene razlike:

Starši poudarjajo ozaveščanje in hitrost postopkov v sedanjosti, a so obremenjeni s šolsko preteklostjo. Učitelji so usmerjeni na takojšnje reševanje problemov in zavračajo delo s preteklostjo. Učenci si želijo zaščite v sedanjosti, pogosto jim delo s preteklostjo ni všeč saj odvrača njihovo pozornost. Svetovalni delavci gradijo odnose v sedanjosti in iščejo vzroke v preteklosti, ovira pa jih formalnost.

4.8 Kako se kaže znanje, ki ga svetovalni delavec uporabi za svoje ravnanje

4.8.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Znanje svetovalnega delavca se kaže v sposobnosti definiranja problemov in rešitev (»…da moraš imeti nek občutek za… zato, da znaš ustrezno ovrednotiti problem, s katerim se spopadaš in ponuditi konkretno rešitev…«) ter v usmerjanju poti do rešitve (»…pokaže smer, kamor naj se problem reši…«). Opazno je tudi v empatičnem vodenju (»…Da se zna postaviti v vlogo in starša in učenca in vodstva šole. Konec koncev, ker on mora biti koordinator noter v tem trikotniku…«) in zagotavljanju enakovrednih interakcij v delovnih odnosih (»…moraš, pač moraš en kos koordinatorja tega in met filing za to, da pač vsakemu, daš priložnost za povedat, kaj misliš o tem in kako bi pač iz problema). veš…«). Znanje se odraža tudi v avtoriteti, strogosti in neposrednosti (»…Odločanje predvsem, da je bolj avtoritetno v bistvu bolj strogo…«). Svetovalni delavec pozna različne pristope navezovanja stikov in ima pogum za uvajanje novih načinov reševanja problemov (»…Recimo kazen ne daš….daš lahko tudi smeti pobirat na primer…«). Kaže sposobnost vzpostavljanja stikov z ožjim v širšem socialnem okolju (»…do komunikacije do staršev oziroma učiteljev…«) ter znanje posredovanja strokovnih informacij učiteljem (»…ne tudi učitelji, da bi sodelovali bolj svetovno…«). Zna vzpostaviti tudi dobro sodelovanje v kolektivu (»…sodelovanje, predvsem v ustanovi, to je prva ja ja…in pa v teh pogovorih…«).

Na podlagi izkušenj nekateri starši ugotavljajo, da se znanje svetovalnih delavcev kaže pri vodenju pogovora, kjer vzpostavljajo občutek domačnosti in iskrenosti (»…znajo vzpostavit nek pristen stik…«). Kljub določeni stiski, ki jo občutijo ob udeležbi na teh pogovorih, svetovalni delavci znajo sprostiti ozračje (»…mirnost…kaj vem znajo umiriti situacije…«). Načeloma po teh razgovorih odhajajo z dobrimi občutki (»…po navadi…se dobro počutim po pogovoru z njimi…ne vem…lahko tud zato, ker…nekaj povem…«). Drugi pa menijo, da se pri tem sledijo zgolj formalni postopki, kjer se izraža bolj formalno znanje (»…ja sledijo tistemu…formalnemu znanju…postopkom…tako da…«).

4.8.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Izpostavljajo, da se znanje kaže v sposobnosti vzpostavljanja zaupnega delovnega odnosa (»…občutek prejšnje sprejetosti, da se lahko odpreš, da se lahko pogovarjaš in veš, da to ostane notri v tem času, da ne bo šla skozi vrata, da lahko zliješ dušo, je zelo vredna. Bolj tisto njihovo

znanje pol mi pa že znajo pomagat…«). Pomembna je njihova podporna vloga (»…en suport veliko en ja nekatere možnosti, ki jih ti podajo, ki jih ti predstavljajo, recimo, kako bi lahko ne vem…«). Predvsem imajo dobre komunikacijske sposobnosti, saj znajo na pravi način posredovati informacije drugačnemu posamezniku (»…na komunikaciji, kako komu kaj povedati, na kakšen način…«). Ko učitelji občutijo pomanjkanje specifičnih znanj, se obrnejo nanje (»…jaz čutim recimo primankljaje ne vem tako prav na specifičnih težavah recimo, a so to učne ali so karkoli vedenjske in tako naprej…«), pri čemer jim svetovalni delavci znajo svetovati in jih usmeriti (»…da ti zna svetovati, da te zna nekaj usmerit…«). Za učitelje so pomembne tudi izkušnje svetovalnih delavcev (»…Ki vem lahko, da lahko tudi kaj na podlagi izkušenj lahko kolk vem jaz staršu, ampak kako bi rekla neke statistike, nekaj, kar se je kar je obneslo ali kaj jaz vem, ki ima po moje ne tako…«). Pomembne so tudi strokovne utemeljitve (»…Prej sem omenila strokovno strokovne pač odzive strokovne utemeljitve…«). Znanje se kaže tudi v formalni podkovanosti, na primer v poznavanju zakonodaje (»…poznavanje zakonov, poznavanje zakonodaje…«). Obenem se zavedajo, da svetovalni delavci nimajo čarobne palčke za reševanje vseh problemov (»…da bi mogel imeti on čarobno paličico…ne vem tako ne niti on tisti ne, ker se včasih pričakuje…«). V delovnem odnosu ali pogovornih se njihovo znanje odraža v povezovanju med udeleženci in umirjanju razgretih situacij, kar jih postavlja v vlogo mediatorja (»…Da nekako....ne povežemo, da se ne skregamo…«). Poleg tega znajo med procesom in na koncu smiselno povzeti celoten pogovor (»…A ma…ja da zna povzeti na nek način besede od tega, tega in tega in spraviti v neko ne vem kaj bi rekla nek red neko celoto…«). Opazno je tudi, da se v procesu ne opredeljujejo, ostajajo nepristranski in ohranjajo nevtralnost (»…Pa tudi to verjetno, da se ne, da se ne postavlja na stran učitelja na stran starša, ne tako do igra nevtralno vlogo…«).

Glede na izkušnje učitelji ugotavljajo, da so odzivi svetovalne službe odvisni od posameznega svetovalnega delavca. Nekateri so bolj formalno usmerjeni, drugi pa k zadevi pristopajo bolj konstruktivno (»…ko sem bil pri Z. je bilo obupno…drugo pa sem naletel na J. in so bili…pogovori…res OK… Prej sem se počutil…kot v enem uradu…pri J pa se je vsak res pogovarjal na nekem drugem nivoju…«). Nekateri znajo vzpostaviti vzdušje, ki omogoča različne interpretacije (»…zna narediti pogovor zanimiv…ni kaj…«). Po drugi strani pa poznajo tudi formalno vodenje postopka. Njihovo znanje se kaže pri svetovanju v različnih zadevah (»…znanje imajo…ja…tisto šolsko…pa tudi znanje…ki ga pridobi…ne vem, da zna svetovati…«).

4.8.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Svoje znanje svetovalni delavec uporablja pri reševanju problemov (»…Ali pa recimo da. Ja se je zgodilo, recimo, da ima en… zdaj bom govoril, kakšne osebne…. za to, da ima neka oseba zelo težave zaradi tega, ker se je recimo odselila, se bom ubila, ne vem ker bi uporabila tudi takšne primere…«). Znanje izkazujejo v primernem pristopu do udeležencev v problemu (»…pač pri strokovnih pristopih na primer, da zna pristopiti do otroka, da zna pristopiti do staršev…«) in predvsem pri reševanju kompleksnih problemov (»…Da zna dejansko rešiti problem, tudi če ne vem zelo zelo kompleksen. In pač dejansko zna to znanje uporabiti…«). Svetovalni delavec je empatičen (»…da sočustvuje z njim in pol ve kaj v kaj, če mu je kaj hudo ali ne…«) in zna to empatijo uporabiti pri svojem svetovalnem delu (»…S tem ko razume učenca…«). Znanje se kaže tudi v posredovanju dobre rešitve za vse vpletene (»…kako zna dobit kakšno dobro rešitev, da ustreza vsem…«). Predvsem mora imeti dovolj znanja iz psihologije (»…se pravi v tem psihičnem stiku, ja s psihološkega vidika tako…«).

Učenci ugotavljajo, da se znanje kaže v prsvilnih pristopih do njih (»…ja znajo pravilno pristopit…do otroka…to ja…«). Do učencev pristopajo z empatijo in razumevanjem ter se potrudijo razumeti njihovo razmišljanje (»…imajo nek občutek…da ga…ga razumejo takega kot je…ne vem…to je neka lastnost…«).

4.8.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Znanje za ravnanje je preplet formalnih in neformalnih znanj iz izkušenj, ki se odražajo v osebnosti svetovalnega delavca. Na znanje vplivajo tudi izkušnje družinskih in prijateljskih odnosov (»…vplivajo tudi družinske izkušnje odnosov…prijateljske…bi rekla tiste kakovostne izkušnje…«). Znanje je izraženo v vzpostavljanju dialoško usmerjenega odnosa (»…imamo znanje…strokovno…ki se vidi…predvsem v nekem znanju vzpostavljanja nekega…kako bi rekla…dialoga, al pa nekih interakcij, ki na koncu prinesejo nek zaključek, neko rešitev…ne vem…«). Svetovalni delavec ali delavka ima tudi formalna znanja, ki spodbujajo k ustvarjanu kakovostnega odnosa (»…mora vedet kar nekaj psiholoških teorij…«). Pomembno je predvsem znanje, ki se izrazi v praksi (»…Mislim, da je naše znanje…da mora biti prevedeno v prakso…«). Velik pomen pripisujejo sistemskemu razumevanju so-vpliva, ki poudarja, vpliv okolja na posameznika (»…da okolje vpliva na posameznika…«). Pomemben je tudi občutek avtonomnosti stroke in pogum, da ne sledijo slepo postopkom in pravilom (»…ne zapasti v neko splošno mnenje

al pa nek postopek ipd…«). Na koncu pa ugotavljajo, da znanje socialnega delavca ni cenjeno in je podrejeno drugim strokam (»…naše znanje se nekako ne izpostavi…sploh če si socialni delavec…druge stroke…gledajo iz neke pozicije…«).

V praksi se znanje kaže v razumevanju vsakega posameznika (»…ja poskušam razumet…kaj mi hoče povedati…«). Predvsem se trudijo ustvariti in ohranjati odnos z uporabnikom, v katerem učenec zaupa in se počuti varno (»…želim…pa mislim, da vzpostavljam nek varen odnos…do predvsem učencev…«). Ugotavljajo, da je v začetku vzpostavljanja odnosa koristno uporabiti odprta vprašanja, ki spodbujajo izražanje in pripovedovanje (»…na začetku…ja je potrebno, da se pogovori postavljajo tista odprta…odprta vprašanja…ki niso…ja in ne…«). Ker se zavedajo, da je določeno vedenje tudi družbeno pogojeno, v reševanje situacije pogosto vključujejo starše in druge osebe, ki vplivajo nanj (»…ja moramo pa vključevat…zmeraj bolj tudi starše…v določenih primerih…«). Nenazadnje ugotavljajo, da se znanje kaže predvsem v iskanju možnosti za reševanje določenega problema (»…ne vem iščemo neke možnosti…skupaj…da dobimo rešitve…«).

Opažene razlike:

Starši opazijo znanje za ravnanje svetovalnega delavca v definiranju problemov, empatije, avtoritete, domačnosti in formalnosti. Učitelji poudarjajo zaupanje, komunikacijo in nevtralnost. Pomembno se jim zdi tudi razlikovanje med formalnostjo in konstruktivnostjo. Učenci poudarjajo empatijo, znanje iz psihologije in primeren pristop. Svetovalni delavci izpostavljajo dialog, prakso, sistemsko razumevanje problemov in varnost. Opažajo pa podcenjenost stroke ter znanja socialnega dela v šoli.

4.9 Kako se v delovnih odnosih v šoli kaže delovanje iz perspektive moči

4.9.1 IZ PERSPEKTIVE STARŠEV

Učitelji, svetovalni delavci in starši se morajo zavedati negativnih posledic nespoštovanja otrokove integritete, saj jih posameznik lahko nosi vse življenje (»…če bi jaz njima govoril, da sta en drek u redna in nesposobna, potem tisto zdaj ne, ti ostane za celo življenje…«). Otroke je treba z občutkom usmerjati v pravo smer, hkrati pa jim dovoliti otroškost (»…dovolite jim, da so tudi samo otroci…Skratka bit lokomotiva od zadaj in jih usmerjati, da gredo tja kamor misliš, da je prav…«). Spodbujanje in opogumljanje prinaša pozitivne rezultate (»…Da ga spodbujaš, tiš daj si

sposoben, če si zmožen, dej potrud se vsaj za 2 ane…«). Potrebna je tudi strogost, ki otroka postavi na realna tla (»…Ja učitelj mora biti malo bolj strog ane, da ga malo zbrihta…«). Predvsem je tu ključna doslednost, ki je vir sprememb (»…Sem prišel domov sem povedala, da sem učiteljici povedala naj ti da ena in ti reši kot veš in znaš. Od tistega cajta so bile skozi domače…«). Iskati je treba različne pristope in načine pri motiviranju učencev za spremembo. Iskati jih je potrebno tudi zunaj pedagoškega procesa (»…lahko tudi na drugačen način poskusite tole poiskati v otroka tudi kaj drugega ne…ne zgolj to zdaj, kaj bo zdaj zainteresirano za matematiko…«). Pri tem je ožje in širše družbeno okolje pomemben vir informacij, ki posreduje podatke, predvsem o dobrih lastnostih otrok (»…da starši kaj pove kaj pove, ali pa da… mogoče učitelj… ne to… Sigurno… razrednik oziroma kar je, ker je v višjih razredih, je več učiteljev pa lahko že kaj pove, kje so pa dobre stvari, pri tistem otroku…«). Na tej podlagi se tako raziskujejo otrokova močna področja (»…da se najde nekaj, kar mu sede no tako kakšno zaposlitev, delo ali nekaj deluje ali ne… vem bilo, ki mu sede njemu no, kar pride nekaj pozitivno ven iz njega…«). V tej fazi je treba vzpostaviti zaupen in globok stik z učencem, ki je že sam po sebi vir motivacije (»…da prideš do tiste faze, da začneš komunicirati, verjetno pove že sam, kaj mu je všeč v globino it…no…«). Delovati je potrebno na načinu, ki spodbuja edinstvenost učenca, da najde rešitve, ki so prilagojene njemu. V takem odnosu kjer je učenec slišan, lahko lažje sam izrazi svoja močna področja (»…bo sam izrazil…zakaj ga v prvi vrsti njega nebi poslušal ne tako, če je na strani, da komunicira, da kaj pove ane…«). Pomemben vir moči je lahko že sama prisotnost med mladimi, s katero se pridobiva njihovo zaupanje in ohranja pristen stik (»…Pridobiti, jih moraš na svojo stran in pa umetnost, umetnost starševstva. Konec koncev je to umetnost učitelja ali pa svetovalca v šoli…«). Vzpostaviti je treba odnose, ki temeljijo na empatiji in zahtevajo individualno pomoč posameznemu učencu (»…so so eni učitelji, bi rekla… empatični…Tam je bil res tak, je znala, jim vsak vsakemu posebej jih… neki… potisnit naprej…«). Za takšno ravnanje so potrebne izkušnje, ki pomagajo do hitrejšega sklepanja (»…Skozi teh 20 let si tudi povem, da vidiš, vidiš otroke…«). Vir moči za je tudi prepoznanje in priznanje problema s strani učenca samega (»…s tem, da si detektiral njegov problem, je to zanj že dosti velika šola tega nikoli več ne bo začel…«). Tudi spremembo družbenega okolja razumejo kot zunanji vir moči za spremembo. (»zdaj če se bo družil s podobnimi potem ne vem če bi jih spremenili vzorci…«). Kot vir moči so tudi učenčeve pretekle izkušnje in lepi spomini (»…jaz mislim, da se bo spomnil na lepe spomine…Boljše počutje ane oziroma probat, da bi se lahko tam spet zapeljala, ne mislim spet začel se je s tem ukvarjati, ne…«).

Starši na podlagi izkušenj pravijo, da se njihovi otroci v prostorih svetovalne službe dobro počutijo, saj se tam čutijo sprejeti in razumljeni (»…v svetovalnem se moj otrok počuti res dobro…samo superlativi…je sprejet…«). V takšnih odnosih vidijo oporo zase in za svoje otroke (»…pristen odnos svetovalnega delavca res…nekako otroka hrabri…se čuti varen…vsaj moj no…«). Svetovalni delavci se namreč znajo postaviti na stran šibkejšega, a hkrati ostati spoštljivi do vseh (»…zadnjič mi je rekla hči, da se je svetovalni delavec postavil za enga fanta, ki ga šikanirajo…to je to…«). Po drugi strani pa nekateri starši menijo, da jih premalo upoštevajo, zato nimajo moči, da bi karkoli predlagali (»…ej pri njih pa ne vem nimam občutka, da sem sploh pomemben v govoru…kar neki včasih…sploh ne slišjo…«).

4.9.2 IZ PERSPEKTIVE UČITELJEV

Učitelji razumejo perspektivo moči kot zaznavanje pozitivnih lastnosti pri posameznikih (»…da mu moraš poskusit prikazati oziroma pokazati tisto, kar je pri njemu pozitivnega in da začneš verjeti v to…«). Pri tem se poslužujejo poizvedovanja (»…včasih bodimo realni, tudi mi malo tako zviti postavimo kakšno vprašanje in slej ali prej… mislim, da zveš otroke načeloma sami povejo…«). Ugotavljajo, da je to zahtevna naloga (»…A ne zdaj, je pot do tega zelo dolga…«), saj se otroci pogosto spopadajo s ponotranjeno zaznamovanostjo (»…so vedenjsko problematičen že dalj časa in imajo neko nalepko oni to ponotranjijo pač sem itak tisti, ki sem problematičen v razredu ko delam, pač vse narobe in to je to…«). Učitelji pogosto poskušajo to zaznamovanost nevtralizirati in tako pridobiti učence na svojo stran (»…In potem tako presenečeni, ker je mogoče pokazati, pokažeš drug njih in tam jih ponavadi tudi dobiš na svojo stran…«). Pri tem so pozorni na majhne uspehe (»…da ti opaziš tiste majhne delce in to je potem tisto…«), ki jih učencu v pogovoru predočijo (»…Povesti dobre primere…«). Pomembno se jim zdi ozaveščanje učenčevih pozitivnih lastnosti (»…prikazati tisto, kar dela dobro in potem oni so pač začudeni. In sploh ker se oni tega ne zavedajo…«). Za priznanje teh lastnosti uporabljamo individualen pristop ali pohvalo v skupini (»…po določenem času pa se mi, da mora biti to na individualen način…Ne kar tako…mimogrede je, da mu po pouku poveš tam, predvsem mislim tudi predvsem, ampak tako da res na štiri oči mu poveš…«). Ključno je, da se te pozitivne lastnosti z nadaljnjim spodbujanjem utrdijo (»…jih potem moraš samo še spodbujati naprej…«). S svojo interpretacijo učitelj poskuša usmerjati učenčevo pot (»…Daj mu razloži, kako bo moral neko pot pokazati, da bo on potem šel po njej…«). Medtem se zavedajo specifičnosti posameznika (»…Ne moreš reči. To deluje zato,

ker ena stvar bo delovala pri nekomu…«), kar pomeni, da morajo dobro poznati otroka (»…zato moraš pa dobro poznati otroka«). Vzpostaviti je treba varen in odprt prostor za pogovor ter upoštevati učenčev svet (»…To je pa potem spet tisto, da moraš še njega slišati, da se prilagodiš…Okej, tebi to ni v redu, tako pač mora biti oziroma glej… poskusi to narediti, da boš ane lahko sodeloval…«). Pomembno je tudi spremljanje dogovorjenih ali danih nalog za spremembe (»…nakažeš neke korake in potem to pot pač spremljaš, ali se to res dogaja…«). Ugotavljajo, da pri opolnomočenju pomaga zgled umirjenosti (»… moraš biti videti ne, to je pa dejstvo ee neka umirjenost…«). Pogosto uporabljajo princip igre vlog, ko učencu igrajo neko vedenje in mu ga tako konkretno prikažejo (»…zdaj odigram vlogo fulkrat in rečem. In zakričim na njega…nato rečem. A zdaj boš funkcioniral? boš deloval. Potem te debelo gledaš, a ne ja ne, no vidiš, a ni bolje ti povem prijazno tako kot ti zmeraj…«). Na tej podlagi učenci izkusijo, kako se nekdo počuti ob določenih negativnih vedenjih (»…No okej,jaz tudi ne maram tega, da kričiš. Ne tako se mi zdi, da moraš dati konkretno situacijo, eno stvar zato, da potem otrok lahko bolje razume, da dela eno stvar narobe. No, da mu pokažeš njegov obraz na mogoče, a tisti kar on počne, tudi meni ni všeč…«). Potrebno je medsebojno sodelovanje, ki vodi do zaupnega odnosa in omogoča raziskovanje novih virov moči (»…Nek občutek varnosti, da ti lahko zaupa… da vzpostaviš neko… zaupanje, da vedno ne vem, če ti bo neki povedal, tudi če je nekaj narobe…«). Vedno je treba biti pozoren na majhne uspešne cilje, ki v sebi skrivajo potencial moči (»…da boš zadržal zase in rečeš, da je zdaj on nekaj naredil…za razvoj otrok za otroke imajo posebne male zmage…«). Dogaja se, da učitelj z dovolj znanja in izkušenj zna ″prebrati″ učenca (»…če ni profesionalec je odprta knjiga…«). Včasih pa se v predvidevanjih zmotijo, kar jim povzroči občutek nemoči (»…Pri nekaterih pa misliš, da veš in pol ugotoviš, da si kar let za svetom…«). Kljub temu je pomemben vir moči ohranjanje komunikacije in povezovanje z otrokom (»…Vse eno. tudi če misliš, da se z njim o tej temi, ki misliš, da veš, povezuješ…«).

Učitelji na podlagi izkušenj ugotavljajo, da je zanje svetovalna služba opora in podpora v različnih preizkušnjah (»…tudi jaz imam včasih težke dneve…in je tu svetovalna…«). Navajajo neštete konzultacije s svetovalnimi delavci o različnih zadevah (»…Lahko pri njih res vse povem…dobro res…«). Čeprav o tem doslej niso razmišljali, svetovalna služba predstavlja pomemben del pri krepitvi moči učencev, učiteljev, drugih sodelavcev in staršev (»…so pomembna opora res vsem v šoli…«). Že samo zaupanje v svetovalne delavce je vir moči, saj vedo, da bodo sprejeti in slišani (»…Zaupam…da bodo pomagali..in sem pomirjena…«). V postopkih se izraža enakovreden odnos

do staršev, otrok in učiteljev (»…to je pomembno…da je do vseh enak…n dela nekaterih razlik…«). Zavedajo se, da ni vse idealno, saj so v postopke vključeni različni ljudje in je včasih težko vzpostaviti primeren odnos, če na drugi strani ni interesa (»…ja so primeri ko sem naletela na gužvo…in sem bila malo na hitro odslovljena…ma to je življenje…se ne da zmeraj…«).

4.9.3 IZ PERSPEKTIVE UČENCEV

Usmerjenost na negativen vidik problema ne prinaša rešitve (»…če bi samo gledal to kar ni v redu, bi tudi težje prišle do ne vem kakšnih rešitev…«). Iskanje krivca na podlagi negativnih predpostavk je nekonstruktivno (»…če gledamo le slabe stvari, potem bomo na primer lahko okrivil nekoga za nekaj, kar dejansko ni kriv…«). Za opolnomočenje sogovornika je potreben pogovor, ki sprosti negativizem (»…Ja seveda in niti ni tako težko pol po pogovoru. Enostavno…«). Zato, kot vir moči razumejo soočanje s problemom (»…Lahko reši tako, da se edino sooči…«). Pri tem igra ključno pozitivno vlogo podpora svetovalnih delavcev in učiteljev. Največ podpore v šoli pa dobijo v svetovalni službi (»…Pri učiteljih… kakor pri kakšnem. Ja, medtem ko svetovalnih delavcev pač, je vedno bolj podpora…«). Za sproščen in pozitivno bolj naravnan odnos je zelo pomemben, humor svetovalnega delavca ali delavke, saj s tem sprosti napetost v odnosu (»…da bi tako nekaj smešnega povedal kdaj in pol bi se po mojem bolj sprostil otrok…«). Sproščenost po njihovem mnenju lahko spremeni tok razmišljanja in omogoča drugačne spremembe (»…in pol bi se po mojem bolj sprostil otrok in povedal tudi prej…in se omehčan spremenil kakšno razmišljanje…«), kjer posameznik ugotovi, da je problem zgolj majhna stvar v življenju. Vpliv problema pa je v njegovem življenju načeloma pretiran (»…Problem je zelo majhna stvar na primer strah… strah pred nečim o. ali nekomu, da ga ovira pri normalnem bivanju…«).

Na podlagi izkušenj učenci ugotavljajo, da imajo največji občutek zaupanja, pri svetovalnih delavcih ali delavkah (»…jaz svetovalnim delavcem …res zaupam…«). Čutijo se sprejete in slišane (»…ma vedno so tam zame…to čutim…«). Nekdo je povedal, da učenci pogosto potrebujejo zgolj pogovor z nekom, ter jim s tem omogoči pogled na težavo z drugega zornega kota. S tem si pridobijo moč za naprej (»…sem včasih slabe volje…in iz navade grem v svetovalno pisarno…tam se malo pogovorimo predebatiramo kaj…in sem kar boljš volje…«).

4.9.4 IZ PERSPEKTIVE SVETOVALNIH DELAVCEV

Pomembno je, da se v začeteku delovnega odnosa uporabnika spodbuja k samospoštovanju (»…Jaz to potem vključim v začetek pogovora, ko mu predstavim, kako ga…jaz…vidim in na kaj je nase lahko ponosen…«). Iskanje močnih virov v delovnem odnosu je pri učencih in drugih primarna naloga svetovalnih delavcev (»…osnova…za učitelja…mislim pa, da predvsem za…za svetovalnega delavca…hm…da išče tiste močne vire…«). Vire moči pri posamezniku iščejo neposredno prek pogovora z učencem in posredno prek informacij njegovega ožjega ali širšega socialnega okolja (»…Pa tudi med pogovorom se spet opazi kaj…to je treba prikazati njemu…da vidš to…da problem ni glavni…ja…faktor…«). Za prepoznavanje močnih lastnosti posameznika je potreben izostren čut (»…Znati videti tiste močne strani…posameznika omogoči lih to…ja…da se toliko čuti…kako bi rekla…sposoben…da mormo bit…iskat…neko poštenost…pošten odnos…«). Prepoznavanje pozitivnih virov ni dovolj, saj je potrebno pripeljati uporabnika do te faze, da zna tudi sam ovrednotiti in ubesediti svoje vire moči. (»…Mu nekako to predstavit, mu ubesedit…da jih sam ubesedi v skupnem raziskovanju…«). Pomemben je pogovor, kjer se omogoča neposredno izražanje osebnih pogledov vsakega posameznika, brez občutka strahu (»…vloga svetovalnega delavca najbolj izrazita…da ohrani nek pogovor v nekem prijaznem tonu…«). Iskanje pozitivnih lastnosti pri posamezniku spodbuja medsebojno zbliževanje (»…da opaziš pri drugem…sogovorniku nekaj…nekaj pozitivnega…s tem nekako tudi pridobiš njegovo naklonjenost…«). Vzpostavljanje iskrenega in zaupnega medsebojnega odnosa omogoča torej tudi odprto izražanje mnenj (»…potrebujemo ta odnos, kjer se bomo lahko bolj ali manj sproščeno pogovarjali…«). V delovnem odnosu se usmerja pozornost predvsem na tiste, ki potrebujejo dodatne vire moči, da se jim povrne samozavest (»…v prihodnji nalogi socialnih delavcev…da opomoči tiste, ki ne čutijo svoje moči oziroma niso samozavestni, da bi lahko enakovredno…mmmm…sodelovali v teh odnosih…«). Poleg učencev potrebujejo v delovnem odnosu podporo tudi drugi sodelavci (npr.učitelji) (»…tudi učitelji predvsem mladi potrebujejo to podporo…«) in starši (»…Pri starejših pa lih tako…predvsem sem pozorna na njihova pripovedovanja in jih podprem tam, kjer vidim njihovo…hmm…pozitivno lastnost…«). Iskanje pozitivnih lastnosti je ključno pri vzpostavljanju delovnega odnosa (»…na koncu pa na podlagi izkušenj vidiš, kako pomembno je…«). Z vzpostavljanjem vzdušja enakovrednosti lahko svetovalni delavec zmanjša strah, ki ga imajo učenci pred to institucijo, čeprav je ta enakovrednost pogosto le navidezna (»…problem pri otrocih…ker…se bojijo…Sicer poskušaš navidezno

vzpostavit nek enakovreden odnos…«). Ugotavljajo, da odnos načeloma ni simetričen, saj so učenci pogosto zadržani. Opazna je tudi premoč učiteljev in podrejenost staršev šolskemu sistemu (»nekateri starši…drugi starši, pa se podredijo neki…nekemu toku dogodkov…«).

V svetovalnih pogovorih vedno iščejo pozitivne lastnosti posameznika (»…jaz se vedno osredotočam na njegove pozitivne lastnosti…«). Pozorni so na vire moči, ki jih posameznik ima (»…iščem tiste njegove…lastnosti, kjer je močan…«). Spodbujajo pozitivno razmišljanje (»…pa mu pravim »pensi pozitivo prche sei vivo«…spodbujam jih, da mislijo raje iz pozitivne perspektive…«). Predvsem spodbujajo učence z nizko samozavestjo in jih poskušajo opolnomočiti, da se postavijo zase (»…otroke z nizko samozavestjo…pa še dodatno spodbujam…jih še dodatno dvigujem…ne vem izkoristim vsako priložnost…«). V pogovorih, kjer sodelujejo tudi starši in učitelji, se trudijo vzpostaviti čim bolj enakovredne interakcije (»…pozorna sem, da ne delam razlik v pogovorih…tako dvignem tiste, ki so bolj šibki v pogovorih…«).

Opažene razlike:

Starši vidijo perspektivo moči v spodbujanju, usmerjanju in zaupanju. Pomembna jim je empatija, opažajo pa veliko neenakosti, kar onemogoča delovanje iz perspektive moči. Učitelji to razumejo kot prepoznavanje pozitivnega pri uporabnikih in grajenje zaupanja. Učenci kot vire moči poudarjajo pozitivno podporo in sproščenost, ki izhaja iz zaupanja. Svetovalni delavci pa jo vidijo v spodbujanju enakopravnosti, podpiranju in vzpostavljanju dialoga. Vendar se še vedno kaže asimetričnost v interakcijah pri skupnem sodelovanju. Razlike so v pristopu (usmerjanje, prepoznavanje, podpora, opolnomočenje) in ovirah (neupoštevanje, nemoč, negativizem, asimetrija odnosov).

5. RAZPAVA

5.1 Razumevanje delovnega odnosa soustvarjanja med učencem svetovalnim delavcem, učiteljem in starši

Proces delovnega odnosa spodbuja medsebojno sodelovanje, ki temelji na zaupanju, spoštovanju raznolikosti in skupnem prizadevanju za iskanje rešitev. To potrjuje tezo, da delovni odnos omogoča soustvarjanje rešitev. Ključni elementi kakovostnega delovnega odnosa so ustrezna komunikacija, hitrost in učinkovitost pri reševanju problemov ter profesionalen, odprt in spoštljiv medsebojni odnos. Strokovne kompetence zaposlenih zagotavljajo varnost in zanesljivost postopkov, pri čemer je pomemben tudi nivo izobrazbe strokovnjakov.

Postmodernistični pristop k psihosocialni pomoči, kot ga opisuje Harlene Anderson (2007, str. 7), poudarja, da znanje ni absolutno, temveč je socialni konstrukt, odvisen od specifičnega časa in prostora. Resnica zato ni univerzalna, ampak mora biti podvržena kritični obravnavi, da se oblikuje relevantna resnica za vse udeležence. Kljub temu tradicionalni model razmišljanja, kot ga opisuje Milko Poštrak (2022, str. 83), še vedno vpliva na socialno delo, kjer je cilj pogosto prilagoditev posameznika družbenim razmeram. Socialni delavci opažajo, da premalokrat vzpostavljajo delovni odnos, ki enakovredno vključuje vse deležnike. Razloge za to pripisujejo pomanjkanju časa in posledično neučinkoviti komunikaciji. Učitelji pogosto nimajo dovolj pozornosti za aktivno poslušanje, starši pa premalo angažiranosti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov. Svetovalni delavci menijo, da je to posledica pomanjkljive komunikacije, pri čemer opažajo premajhno uporabo hermenevtičnega stila komuniciranja, ki bi omogočil boljše razumevanje pojmov in predpostavk. Negativne predpostavke o instituciji svetovalne službe izhajajo iz teh nesporazumov in pogosto ovirajo vzpostavljanje kakovostnega delovnega odnosa.

Soustvarjalno socialno delo rešitev vidi v konstruktivističnem razumevanju komunikacije. Kot poudarja Urša Marn (2006, str. 371), komunikacija ni zgolj prenos informacij, saj pomen in doživljanje informacije določa prejemnik. Zato je ključno preverjanje razumevanja informacij pri sogovornikih. Izkušnje z delovnimi odnosi so raznolike: nekateri poročajo o pozitivnih izkušnjah, drugi pa opozarjajo na pomanjkanje sodelovanja in razumevanja. Kakovosten delovni odnos ni samoumeven, temveč zahteva načrtno vzpostavitev, ki je specifična glede na čas, prostor in

udeležence. To poudarjata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 53), ki izvirnost delovnega odnosa utemeljujeta z njegovo prilagojenostjo posamezniku ali skupini.

V delovnem odnosu učenci pogosto prepuščajo odgovornost za reševanje problemov odraslim, kar je v nasprotju s sistemsko-ekološkim modelom socialnega dela. Milko Poštrak (2022, str. 88) poudarja, da mora biti uporabnik, vključno z otrokom, aktivni soustvarjalec rešitev. Spoštovanje otroštva, kot ga razume Tim Loreman (2009), pomeni, da odrasli ne smejo v celoti definirati tega edinstvenega obdobja (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 100). Raziskave kažejo, da otroci v delovnih odnosih izkazujejo nekritično spoštovanje do odraslih, s čimer se postavljajo v podrejeni položaj. To je v nasprotju s sodobnimi pristopi socialnega dela, ki, kot navaja Lea Šugman (2022, str. 33), poudarjajo dialog, v katerem posameznik ohranja svojo edinstvenost in razumevanje sveta. Takšno razumevanje izpodbija družbeno konstruirano epistemologijo, ki odraslim pripisuje nadrejenost in moč, kar v delovnem odnosu soustvarjanja ni primerno. Poleg nevključevanja otrok opozarjajo tudi na pasivno vlogo staršev.

Iz navedenega izhaja želja po sodelovanju v obliki izvirnega soustvarjanja v delovnem odnosu, vendar se pri njegovi uresničitvi pojavljajo ovire. Kljub temu ostaja cilj vzpostavitev delovnega odnosa, ki temelji na enakovrednem sodelovanju, spoštovanju raznolikosti in konstruktivni komunikaciji.

5.2 Razumevanje dogovora o sodelovanju

Vzpostavitev sodelovalnega odnosa se začne z zunanjim dejavnikom, ki sproži potrebo po sodelovanju. Proces se običajno začne s formalnim vabilom učitelja ali svetovalne službe, pri čemer starši v začetni fazi nimajo vpliva. Formalni postopki so v ospredju, saj utemeljujejo potrebo po sodelovanju. Starši se na vabilo običajno hitro odzovejo, saj spoštujejo avtoriteto šole in prepoznavajo pomen vzpostavljanja koalicije med šolo in starši. Vendar pa otroke v proces dogovarjanja pogosto vključijo šele naknadno. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 92) poudarja pomembnost vključevanja vseh, vpletenih v problem, že na začetku vzpostavljanja dogovora o sodelovanju. Tega, da je za dogovor o sodelovanju potreben pristanek vseh vpletenih, se torej ne uresničuje v celoti.

Opaziti je paradoks, kjer starši na eni strani zaupajo šoli, na drugi pa izražajo dvom o dobronamernosti postopkov. To odraža nezaupanje in protekcionistično držo do svojih otrok ter

hkrati skepticizem do šole. Dogovor o sodelovanju temelji na vzpostavitvi delovnega odnosa med spoštljivimi in odgovornimi zavezniki, kjer je vsak posameznik, vključno z otrokom, strokovnjak na podlagi svojih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 40). Vendar analize intervjujev kažejo, da starši pogosto ostajajo le udeleženci, ne pa aktivni soustvarjalci dogovora, kar odraža ekspertni model. Cunningham in Davis (1985, v Kalin idr., 2009) poudarjata, da ta model učitelja postavlja kot absolutnega strokovnjaka za razvoj in izobraževanje otrok, starši pa ostajajo v podrejenem položaju. To ni v skladu s sodobno teorijo socialnega dela, ki, kot pravi Harlene Anderson (2007, str. 46), zahteva spoštovanje klienta oziroma (v jeziku socialnega dela) uporabnika kot strokovnjaka za lastno življenjsko situacijo. Uporabniki imajo edinstveno znanje o svoji zgodovini in izkušnjah, ki ga strokovnjak ne more v celoti razumeti.

Zanimivo je, da je v manjših šolah dogovarjanje lažje, saj je manj birokratsko in bolj osebno. To potrjuje razmišljanje Roela in Sonje Bowkamp (2014, str. 314–315), ki pravita, da so za dober in kakovosten sodelovalni odnos pomembne majhne lokalne razlike med tistimi, ki potrebujejo pomoč in institucijo, ki jo nudi. Za učitelje je pomemben dober začetek dogovora o sodelovanju z učencem, saj ta omogoča uspešno nadaljevanje medsebojne interakcije (Pekljaj idr., 2009, v Pekljaj in Pečjak, 2023, str. 107). Učence je treba naučiti, kako se znajdeta v situacijah dogovarjanja (Marn, 2006, str. 374). Učenci pogosto vedo, da je dogovor lažje izpeljati prek svetovalnega delavca, ki je manj vpleten v njihov odnos z učiteljem. Intenzivnost odnosa tako vpliva na kakovost dogovora. Svetovalni delavec igra posredniško vlogo, pri čemer izkazuje sočuten in spoštljiv odnos, kar poudarja Peter De Jong v Insoo Kim Berg (2002, str. 53), ko pravita, da je bistveno vzpostaviti spoštljiv in opogumljajoč odnos že v začetnih medsebojnih interakcijah.

Učitelji, ki izčrpajo možnosti dogovora z učencem, vzpostavijo neposreden stik s starši, kar odraža njihovo razumevanje pomena starševskega prispevka pri iskanju rešitve (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 162). Vendar so postopki obveščanja staršev pogosto zgolj formalna rutina, pri čemer je skupno reševanje težav sekundarnega pomena. Tudi raziskave, ki jih omenjata Cirila Pekljaj in Sonja Pečjak (2023, str. 306), kažejo, da svetovalni delavci le 10 % časa namenijo sodelovanju s starši, večinoma v okviru formalnih oblik.

Tretja faza dogovarjanja vključuje sodelovanje s svetovalno službo, kjer je ključna kakovostna medsebojna komunikacija na vseh ravneh. Zaupanje, odprti odnosi in kongruentna komunikacija so temelj uspešnega dogovora. Komunikacija mora omogočati jasno razumevanje sporočil. Pri tem je pomembna konverzacija, ki intenzivno preverja razumevanje sogovornikov, kar vodi v bogatejše

interpretacije in ohranjanje različnosti (Šugman Bohinc, 1997, str. 374). Svetovalni delavci si želijo, da bi vzgojno-izobraževalni zavodi omogočali fleksibilno prilagajanje potrebam udeležencev, pri čemer je treba motivirati vse vpletene za konstruktivno dogovarjanje. To pomeni iskanje rešitve, ki je v najboljšem interesu vseh. Svetovalni delavec mora, kot navaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2024, str. 14), z namenom razvojnega in preventivnega neposrednega delovanja oziroma zagotavljanja pomoči svetovati in sodelovati z otroki, mladostniki, vzgojitelji, učitelji, vodstvom in drugimi zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnem zavodu ter tudi s starejšimi, zunanjimi pristojnimi ustanovami in drugimi pristojnimi strokovnjaki. Ne gre zanemariti dejstva, da šolska svetovalna služba v odnos vstopa s položajem institucije, ki pri starših vzbuja določena neprijetna čustva. Kljub temu je za dogovor o sodelovanju pomembno in potrebno srečanje vseh vpletenih. To je navedeno tudi v Programskih smernicah za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 9), kjer je zapisano: "Svetovalna služba vzpostavlja in ohranja položaj, ki omogoča stalno in odprto profesionalno sodelovanje z vsemi udeleženci."

5.3 Razumevanje instrumentalne definicije problema

V praksi odrasli, običajno pedagoški delavci, učencem posredujejo definicijo problema in od njih pričakujejo, da prevzamejo odgovornost zanj. Vendar učencev pogosto ne obravnavajo kot enakovrednih sodelavcev v delovnem odnosu, saj jih pri določenih temah izključijo iz procesa soustvarjanja. Vključevanje učencev je torej pogojeno, pedagoški delavci pa jih ne prepoznajo kot strokovnjakov za lastne izkušnje. Milko Poštrak (2015, str. 271) citira Leo Šugman Bohinc, ki poudarja, da so tudi mladi so strokovnjaki na podlagi svojih izkušenj. Samo oni lahko izrazijo, kako doživljajo situacijo. Kljub temu odrasli določajo, kdaj in s kom bo potekal pogovor, kar omejuje učenčevo vlogo.

Po drugi strani pedagoški delavci prepoznavajo pomen odprte, dialoške komunikacije z vsemi vpletenimi. Vsak soudeleženec mora imeti možnost izraziti svoj pogled, da se oblikuje skupna opredelitev problema, ki vključuje vse perspektive, tudi učenčeve. To je v skladu s sistemsko-ekološkim pristopom socialnega dela. Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 90) poudarja, da se s tem se izraža razumevanje konduktivnega momenta opredelitve problema.

Rezultat takega pristopa je sodelovanje vseh vpletenih pri soustvarjanju rešitev. Ključna je simetričnost v odnosu, ki zagotavlja enakovrednost soudeleženih, kar spodbuja zaupanje in medsebojno spoštovanje. O spoštovanju posameznika govori tudi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 92):

Delovni odnos v socialnem delu ali pogovor, ki začenja nov projekt, zagotavlja brezpogojno spoštovanje edinstvenosti osebnih izkušenj pri ustvarjanju pogojev, v katerih je edinstvenost samoumevna izhodiščna točka.

Enakovrednost v delovnem odnosu omogoča izkušnjo dostojanstva in opolnomočenja, ki je temelj sodobnega socialnega dela. Skupna opredelitev problema z vsemi vpletenimi predstavlja prvi strokovni korak socialnega delavca ali delavke (Čačinovič Vogrinčič, 1998b, str. 225). Pedagoški delavci in delavke pri tem najprej sodelujejo z učencem, kar zahteva precejšnjo angažiranost in trud. V procesu soustvarjanja pedagoški delavec ali delavka predstavi svoj pogled, medtem ko skupna opredelitev problema z učenci, starši, pedagoškimi delavci in svetovalno službo stremi k širši perspektivi, ki združuje različne poglede. Pedagoški delavci in delavke so načeloma odprti za sodelovanje in skupne interpretacije ter prepoznavajo izkustveno strokovnost staršev, saj se zavedajo, da brez njihovega prispevka ne morejo pridobiti vseh ključnih informacij. Takšen pristop odraža sodobno razumevanje sodelovalnega odnosa, kot ga opisujeta Nina Mešl in Tadeja Kodele (v Berg, Miller, 2020, str. 335–336), kjer pedagoški delavec odstopi od "pozicije vedočega" in se pridruži skupnemu raziskovanju z vsemi vpletenimi pri soustvarjanju želenih izidov.
Starši poudarjajo pomen raziskovanja okoliščin, ki vodijo do problema, saj občutek krivice lahko ovira zaupanje, sodelovanje in skupno opredelitev problema. Želijo si skupnega raziskovanja vzrokov, saj menijo, da razjasnitev le-teh omogoča nadaljnja pogajanja in skupno opredelitev, medtem ko sprejemanje enostransko posredovane opredelitve problema zavira soustvarjanje. Koliko pozornosti je namenjene raziskovanju vzrokov, je odvisno od posameznega pedagoškega delavca, pri čemer je fokus pogosto na problemu samem. V nasprotju s tem sodobna, k rešitvam usmerjena paradigma socialnega dela poudarja, da poznavanje vzrokov ni ključno za spremembe. Cathalene Franklin (v Franklin, Conroy Moore, 1999, str. 110) izpostavlja, da je pomembna usmerjenost v vedenje posameznika in njegovo prihodnost, saj mu to pomaga doseči zastavljene cilje.

Ta pristop se manj osredotoča na analizo problema in bolj na soustvarjanje vedenjskih nalog, ki vodijo k rešitvam. Milko Poštrak (2022, str. 90) dodaja, da socialni delavci svoje delo opirajo na znanstvene resnice, rešitve pa iščejo skupaj z uporabniki, ki prispevajo svoje življenjske izkušnje. Posredovane opredelitve problemov, ki jih uporabniki sprejemajo, so pogosto oblikovane na podlagi izkušenj odraslih ali strokovnosti pedagoških delavcev, a niso dokončne, temveč le ena od možnih interpretacij.

V praksi so problemi pogosto vnaprej definirani, pogovori pa se osredotočajo na njihovo reševanje, kar lahko vodi do preskakovanja skupnega opredeljevanja. Nekateri starši poročajo o sodelovanju pri postopkih, ki pa je večinoma formalne narave in bolj povezano s sledenjem birokratskim pravilom kot z iskreno željo po soustvarjanju. Po drugi strani svetovalni delavci pogosto aktivno vključujejo starše v proces soustvarjanja rešitev in redno povprašajo po njihovem mnenju, kar kaže na željo po sodelovanju in skupni opredelitvi problema. Starši načeloma podpirajo opredelitve šole, razen kadar menijo, da je njihovim otrokom storjena krivica. Milko Poštrak (2022, str. 84) opozarja, da starši zaupajo svetovalnemu delavcu kot strokovnjaku, čigar znanje jim daje moč, od katere so odvisni. To odraža tradicionalni model socialnega dela, za katerega je značilna razdalja med socialnim delavcem in uporabnikom, ki poudarja njun različen družbeni položaj.

Pedagoški delavci na podlagi svojih izkušenj opredelijo problem skupaj z učencem in ga predstavijo svetovalni službi, ki pogosto rešuje spore na miren in konstruktiven način. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 163) poudarjata, da je naloga svetovalne službe podpora učencev, pedagoških delavcev in delavk in staršev pri mobilizaciji projekta za soustvarjanje rešitev. Kljub temu v nekaterih primerih soglasje ni doseženo, kar vodi do ponavljanja ali poglabljanja problemov. To odpira vprašanje, zakaj se problemi kljub prizadevanjem pogosto ponavljajo ali stopnjujejo.

Iz sodobne doktrine socialnega dela bi bilo smiselno uporabiti pravilo, ki ga navaja Gerald B. Sclare (2005, str. 9–10): "Če nekaj ne deluje, tega ne ponavljaj, naredi nekaj drugega."

V praksi učenci pogosto zaznajo, da jim je opredelitev problema posredovana s strani odraslih. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 156) poudarjata, da pedagoški delavci in delavke ter starši svojo opredelitev problema pogosto obravnavajo kot samoumevno in edino, pri čemer učencem preostane le, možnost sprejmanja. Čeprav odrasli učence poslušajo, pogosto vztrajajo pri svoji opredelitvi, kar pri učencih vzbuja nezaupanje. Milko Poštrak (2015, str. 278)

opozarja, da je treba ohraniti življenjski svet mladostnika in skupaj z njim krepiti njegovo sposobnost za odgovornost zase in za svoje življenje.

Svetovalni delavci imajo pri učencih vlogo zaupnikov, saj se z njimi lažje pogovarjajo o problemu, zlasti ko si pridobijo njihovo zaupanje. Vendar problem pogosto obravnavajo kot objektivno dejstvo, kar kaže na pomanjkanje drže nevednosti, ki jo Anderson in Goolishian (v Anderson, 1994, str. 159) opisujeta kot spodbudo za razumevanje problema skozi perspektivo uporabnika.

Pristno zanimanje za pripoved uporabnika namreč povečuje njegovo motiviranost za sodelovanje, saj se počuti vrednega poslušanja (Šugman Bohinc, 2007, str. 50). Svetovalni delavci poudarjajo pomen jasne opredelitve problema, ki pa po oblikovanju običajno ni več predmet razprave. Tu se opaža premalo uporabe hermenevtične komunikacije, ki, kot navaja Lea Šugman Bohinc (v Šugman Bohinc idr., 2007, str. 30), skozi rekurzivni proces interpretacije interpretacij vodi k izčiščevanju osebnih pomenov. Takšen pogovor omogoča posamezniku, da skupaj s sogovorniki interpretira svojo opredelitev in doseže medsebojno razumevanje.

V nekaterih primerih se začetna opredelitev problema lahko povsem redefinira, kar omogoča delovni projekt pomoči kot odprt prostor za pogovor. Lea Šugman Bohinc (2007, str. 49) poudarja, da v takem razgovoru svetovalni delavec ne zaključuje odnosa in definicije problema z dokončnimi dejanji ali s svojimi teoretskimi, izkustvenimi, stereotipnimi in drugimi interpretacijami.

Kljub temu učenci težko sprejemajo opredelitve, ki jih posredujejo zgolj odrasli, zlasti kadar ti uporabljajo avtoritarne pristope. Milko Poštrak (2015, str. 273) opozarja, da so pri takšnih pristopih v ospredju vrednote, kot so "red, disciplina in izpolnjevanje obveznosti", kar mladostnika sili v sprejemanje vsiljene identitete in ga dela bolj odvisnega ter pasivnega.

Svetovalni delavci prepoznavajo, da učenci težko sprejemajo poglede odraslih, zato v pogovorih uporabljajo aktivno poslušanje in poudarjajo soustvarjanje konstruktivnih dogovorov. Učence obravnavajo kot enakovredne sogovornike, kar je v skladu s paradigmo, ki mlade prepoznava kot strokovnjake na podlagi njihovih izkušenj in jih vključuje kot soustvarjalce rešitev (Čačinovič Vogrinčič idr., 2005, str. 8). Vendar se včasih starši in učenci združijo v koalicijo in sami opredelijo problem, kar vodi v nasprotovanje šoli in otežuje soustvarjanje skupne opredelitve. V takih primerih je ključno raziskovanje dinamike odnosa, saj le enakovredno sodelovanje omogoča novo, drugačno obliko sodelovanja. Največja ovira pri tem je pomanjkanje časa za takšne postopke.

Instrumentalna opredelitev problema se običajno oblikuje med odraslimi in se posreduje učencu, kar kaže na premajhno vključevanje učencev v delovni odnos. Svetovalni delavci pogosto

podrejajo svoje poglede drugim strokam in sistemu, kar odraža podrejenost socialnega dela pedagoški stroki. Kljub temu izražajo željo po pogostejšem in bolj enakovrednem sodelovanju s starši.

5.4 Razumevanje soustvarjanja rešitev

Soustvarjanje rešitev poteka skozi dialog, kjer je medsebojno zaupanje temelj za uspešen sodelovalni delovni odnos, ki vodi do najustreznejših rešitev. To je v skladu z razumevanjem soustvarjanja, ki, kot poudarja Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 39), zahteva globoko spoštovanje do uporabnika in njegovih možnosti za soočanje s problemom. Za starše je spoštljiv odnos pogoj za soustvarjanje kompromisnih rešitev. Kaznovanje, ki ga nekateri razumejo kot rešitev, odraža avtoritaren vzgojni pristop, ki ga Milko Poštrak (2015, str. 273) opisuje kot represiven, paternalističen in pokroviteljski. Takšna enosmerna komunikacija, temelječa na ukazih, onemogoča dialog in soustvarjanje, mladostnika pa sili v sprejemanje vsiljene identitete, kar ga dela bolj odvisnega in pasivnega.

Starši so pogosto premalo vključeni v soustvarjanje rešitev, saj so izključeni iz procesa. Pedagoški delavci si vzamejo premalo časa za skupno iskanje rešitev z učenci, kar potrjuje ugotovitev Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008a, str. 39), da se namesto koncepta soustvarjanja še vedno vztraja pri moči strokovnjaka. Vendar nekateri starši opažajo, da so vključeni v soustvarjanje, čeprav se šola premalo poslužuje zunanjih strokovnih mnenj, kar priporočajo Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7): "Svetovalni delavec mora sodelovati z drugimi strokovnimi delavci znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda."

Starši in učenci pogosto iščejo rešitve doma, odnosi s svetovalno službo pa so v zadnjih letih bolj odprti, saj starše pogosteje vključujejo v soustvarjanje rešitev. Vzpostavlja se odprt prostor za pogovor, kjer so starši obravnavani kot soustvarjalci.

To kaže, da se koncept soustvarjanja v delovnem odnosu delno uresničuje, saj se rešitve načrtujejo z upoštevanjem uporabnikovih želenih smeri (Mešl, 2018, str. 95). Vendar starši opažajo, da so pri dogovarjanju slišani, a učinek rešitev pogosto ni dolgotrajen, kar nakazuje, da rešitve za uporabnika

niso dovolj smiselne. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 119) poudarja pomen sinergetičnega pristopa, ki krepi občutek smiselnosti prizadevanj za spremembe, česar se v praksi premalo uporablja.

Rešitve niso univerzalne, temveč edinstvene in specifične za posameznika, saj standardizirane rešitve niso učinkovite. Konstruktivistični pristop, ki ga omenja Urša Marn (2006, str. 376), poudarja, da pedagoški delavci in delavke pri delu z učenci upoštevajo njihovo specifično realnost in ustvarjajo varno okolje, kjer lahko učenci izrazijo svojo konstruirano realnost. Empatično sledenje učencem omogoča odraslim boljše razumevanje in spodbuja sodelovanje. Takšen pristop ima tudi vzgojno funkcijo, saj učenec pridobi zaupanje, kar krepi medsebojno sodelovanje. Rešitve morajo biti skladne z družbenimi normami okolja, kar upošteva družbene konstrukcije realnosti.

Proces soustvarjanja rešitev vključuje učence, starše, pedagoške in svetovalne delavce, pogosto pa se začne formalno. Dogovori o rešitvah se oblikujejo že na ravni odnosa pedagoški delavec–učenec–starši, svetovalna služba pa ima običajno formalno vlogo. Pomembno je, da se po dogovoru pusti čas za premislek, saj prehitro zadovoljstvo z rešitvijo vodi do neuspeha. To odraža zavedanje o potrebi po dobro opredeljenih rešitvah, ki temeljijo na zbiranju podatkov in posvetovanju z vsemi soudeleženci. Lüsijevo načelo sodelovanja, ki ga omenja Lea Šugman Bohinc (v Šugman Bohinc idr., 2007, str. 65), poudarja sodelovanje svetovalnega delavca z uporabnikovim socialnim omrežjem za uspešno reševanje problema. Vendar se opaža pomanjkljivo socialno-konstruktivistično razmišljanje, saj rešitve pogosto temeljijo na analizi podatkov namesto na dialogu in socialni konstrukciji (Anderson in Goolishian, v Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 226).

Učenci si želijo mirnega soustvarjanja rešitev, spoštovanja in priznanja njihove izkustvene strokovnosti. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 165) poudarjata potrebo po zavezništvu z učencem, ki mu omogoča izražanje lastnih izkušenj. Vendar odrasli pogosto v pogovor vstopajo s pripravljenimi rešitvami, saj predpostavljajo, da učenci niso sposobni najti ustreznih rešitev. Učenci to predpostavko pogosto sprejemajo in verjamejo, da starši ali svetovalni delavci najbolje vedo, kaj je primerno. V takih primerih vidijo vlogo odraslih v prepričevanju ustreznosti predlagane rešitve, kar vodi do nekritičnega sprejemanja kazni, čeprav se z njimi ne strinjajo. To onemogoča soustvarjanje smiselne prihodnosti, saj se ne spodbuja dialoški pristop, ki bi upošteval učenčevo interpretacijo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 166–167).

Svetovalna služba premalo vključuje učence v soustvarjanje rešitev. Nina Mešl (2018, str. 95) poudarja, da mora učenec v delovnem odnosu izraziti svoje izkušnje in ideje, da so rešitve zanj smiselne. Uvid v problem je ključen za izražanje čustev, saj neupoštevanje problema onemogoča

iskanje rešitev. Svetovalni delavci pogosto raziskujejo vzroke problema, a raziskava Gassmana in Graweja (v Berg in Miller, 2020, str. 380) opozarja, da usmerjenost v probleme zanemarja moči uporabnika in vodi do neuspeha.

Posredovane rešitve odraslih so praviloma neučinkovite, saj cilji, ki jih določi strokovnjak, niso nujno skladni s cilji mladostnika (Poštrak, 2015, str. 273).

Svetovalni delavci poudarjajo dialoški pristop, ki temelji na partnerstvu z uporabnikom in upoštevanju njegove specifične realnosti (Poštrak, 2022, str. 90). Molk sogovornika je nekonstruktiven, dialoški pristop pa zahteva sproščene odnose, kjer vsi prispevajo predloge. Kazni so nekonstruktivne, saj ne spreminjajo vedenjskih vzorcev, ki bi morali biti cilj rešitve. Vendar je premalo podatkov o tem, koliko svetovalni delavci soustvarjajo spodbudne okoliščine za razvoj alternativnih vedenjskih vzorcev, kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2011, str. 36). Sodelovanje z vsemi vpletenimi je zahtevno, a sodelovanje s starši je ključen dejavnik za uspešno soustvarjanje rešitev.

5.5 Razumevanje pomena osebnega vodenja v delovnem odnosu

Osebni odnos v svetovalnem delu je za starše ključnega pomena, pogosto celo pomembnejši od strokovnosti. Omogoča prevajanje strokovnega jezika v uporabniku razumljivo komunikacijo, kar starši dojemajo kot empatičen pristop, ki spodbuja soustvarjanje rešitev. Tak odnos ustvarja vzdušje zaupanja in varen prostor za neovirano izražanje, kar krepi tesen stik med soudeleženci. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 92) opredeljuje osebno kot "zavzeto, dialogično komunikacijo pri soustvarjanju rešitev", ki vključuje odzivanje na dogajanje "tu in zdaj" ter skrb za odprt prostor za dialog in osebni prispevek. Takšen odnos zahteva dolgotrajnejše interakcije.

Starši opažajo, da so svetovalni delavci na začetku dogovarjanja sproščeni in osebni, ob neskladjih pa pogosto preidejo na formalen odnos, kar razumejo kot postavljanje meja, ki poruši pristen stik in ovira sodelovanje. Sejf de Vries in Roel Bouwkamp (2002), poudarjata, da je za uporabnika ključna izkušnja spoštovanja in dostojanstva, mogoča le skozi osebno izkušnjo (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49). Vendar mnenja staršev niso enotna, saj nekateri poročajo o pozitivnih interakcijah brez negativnih izkušenj.

Pri učencih osebni odnos spodbuja občutek lastne vrednosti in čustveno bližino, kar izraža človeškost in omogoča strokovnjaku, da se postavi na raven sočloveka. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 92) poudarja, da "osebno" pomeni udeleženost socialnega delavca ali delavke v dialogu in sodelovanju. Deljenje lastnih izkušenj odraslih, kot navajata Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 49), prispeva k zaupnemu odnosu.

Vendar je ključna tudi profesionalnost, ki za pedagoške delavce pogosto prevlada nad osebnim odnosom. Mlajši pedagogi lažje ločijo med osebnim in profesionalnim, a profesionalnost razumejo kot primarno.

Sodobno socialno delo profesionalnosti ne enači z ekspertno močjo, ki diagnosticira težave. Kot navaja Stefanoski (2020, str. 231), strokovnjak te moči ne sprejme, temveč stremi k zaupnemu odnosu soustvarjanja. Pedagoški delavci pogosto v pogovorih s starši postavljajo formalne meje, kar kaže na pomanjkanje veščin za vzpostavitev odprtega dialoga.

Sodobno socialno delo pa spodbuja odprt prostor za dialog in skupno raziskovanje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 163).

Svetovalni delavci lažje vzpostavljajo osebne odnose z učenci, ki to potrebujejo, in pogosto nudijo podporo tudi pedagoškim delavcem pri osebnih izzivih, kar poudarja pomen osebnih odnosov v kolektivu.

Svetovalna služba deluje kot vsestranski, spoštljiv in odgovoren zaveznik vseh v šolski skupnosti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 153). Učenci zaznavajo, da osebni odnos olajša uvid v problem in soustvarjanje rešitev, saj strokovnjak lažje začuti posameznika in prilagodi pristop. Zaupanje, ki izhaja iz osebnega odnosa, omogoča globlji vpogled v vzroke problema. Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 92) poudarja, da je socialni delavec hkrati "režiser in udeleženi opazovalec", ki se osebno odziva. Učenci cenijo deljenje osebnih izkušenj svetovalnih delavcev, kar krepi zaupanje in varnost, še posebej pri izražanju čustev. Poštrak (2015, str. 270) citira Madsena (1999), ki svetovalnega delavca opredeljuje kot "spoštljivega in odgovornega zaveznika".

Za svetovalne delavce osebni odnos pomeni sodelovanje, kjer vključijo svojo konstrukcijo realnosti, ob zavedanju, da interakcije v šoli vplivajo na posameznikov pogled. To odraža konstruktivistično razumevanje, kjer posamezniki osebno interpretirajo dražljaje, specifične za družbeni kontekst (Berger in Luckmann, 1988, str. 12–13). Programske smernice (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 8) poudarjajo, da svetovalni odnos temelji na dogovoru, ki vzpostavlja spoštovanje, zaupanje in razumevanje. Svetovalni delavci opažajo pomanjkanje

osebnega odnosa v formalnih postopkih in predlagajo pripovedovanje osebnih zgodb za krepitev pristnih odnosov.

Začetni pogovori so osebni, kar omogoča približevanje učencu, a z nekaterimi starši je težje vzpostaviti soustvarjanje zaradi njihovih predpostavk ali družbenih konstrukcij realnosti. Harlene Anderson in Harold A. Goolishian (1994, v Čačinovič Vogrinčič, 1998b, str. 226) poudarjata raziskovanje in soustvarjanje novih pomenov skozi dialog. Pri daljših sodelovanjih je osebni pristop bolj prisoten, saj zahteva negovanje zaupanja. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 70) poudarjata, da se odnos najprej ubesedi, šele nato se išče rešitev. Helm Stierlin (1978, v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 63) opisuje to kot vodenje k razpletom z etično udeleženostjo in perspektivo moči, ki spodbuja soustvarjanje.

5.6 Razumevanje etike udeleženosti svetovalnega delavca

Svetovalni delavec deluje kot moderator in vodja skupnih razgovorov, ki usmerja soustvarjanje rešitev. Njegova vloga zahteva aktivno poslušanje, zbiranje informacij in analizo problema, kar pogosto odraža, kot pravi Milko Poštrak (2022, str. 84), objektivistični pristop, ki temelji na predpostavki absolutne strokovnosti, od katere je uporabnik odvisen. Takšno delovanje zahteva izkušnje, saj neizkušeni svetovalci težje učinkovito delijo svoje znanje. Vendar se tu kaže pomanjkljivo razumevanje etike udeleženosti, ki jo Lea Šugman Bohinc (2005, str. 159) opisuje kot način komunikacije, v katerem soudeleženci izmenjujejo, bogatijo in razvijajo svoje osebne interpretacije ter se do določene mere dogovorijo o skupno soustvarjeni epistemologiji.

Pomembno je vzpostaviti simetričen odnos, ki preprečuje podrejenost posameznika in omogoča, etiko udeleženosti (Hoffman, 1994) da je lahko slišan vsak glas (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49). Starši svetovalnega delavca vidijo kot strokovnjaka, ki kot zunanji opazovalec analizira dogajanje in podaja napotke za rešitve. Takšna vloga, ki temelji na vnaprejšnjih predpostavkah, ustvarja specifično razumevanje (Šugman Bohinc, 2005, str. 158). Vendar etika udeleženosti zahteva dialog, v katerem nihče nima zadnje besede, temveč se soustvarjanje nadaljuje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 49). Vloga moderatorja je svetovalnemu delavcu pogosto dodeljena le, če to dopustijo pedagoški delavci, kar razkriva podrejen položaj svetovalne stroke in prevlado pedagoške avtoritete.

Pedagoški delavci in delavke razumejo etiko udeleženosti kot zbiranje različnih pogledov od svetovalnih delavcev in staršev, da bi oblikovali celostno sliko. Vendar etika udeleženosti presega zgolj pridobivanje informacij; gre za soustvarjanje novih pomenov v socialnih interakcijah (Šugman Bohinc, 2005, str. 157). Odprta in smiselna komunikacija med pedagoškimi in svetovalnimi delavci je ključna, saj, kot navaja Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 93), posameznik ustvarja in izkusi pomen v dialogu z drugim. Vendar je sodelovalni odnos pogojen, saj pedagoški in svetovalni delavci prevladujejo pri soustvarjanju rešitev, starši in učenci pa imajo vlogo predlagateljev, kar je v nasprotju z etiko udeleženosti (Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 93). Harlene Anderson (v Anderson, Gehart, 2007, str. 49) poudarja, da je znanje soudeležencev enakovredno in ga je treba izraziti v duhu dialoga.

Pedagoški delavci in delavke se zavedajo, da mora učenec samostojno raziskovati rešitve, ki niso le posredovane, kar odraža odgovornost, temelječo na soustvarjanju pomenov (Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 93). Učenci svetovalnega delavca vidijo kot strokovnjaka, ki išče skupno resnico, in prepoznavajo, da so tudi sami upoštevani kot strokovnjaki na podlagi svojih izkušenj (Šugman Bohinc idr., 2007, v Poštrak, 2015, str. 270–271). Vendar so skeptični do posredovanih rešitev in opažajo neenakost v odnosih, kjer starši in oni sami pogosto zavzemajo podrejen položaj. To kaže na pomanjkanje spodbujanja kritičnega razmišljanja in samostojnih odločitev (Marn, 2006, str. 374). Paradoksalno je, da se tudi pedagoški delavci počutijo premalo upoštevane, kar ustvarja hierarhično strukturo, ki ne deluje celostno. Spoštljiv dialog, kot poudarja Milko Poštrak (2015, str. 278), omogoča konstruktivno sodelovanje, kadar odrasli deluje kot "spoštljiv in odgovoren zaveznik".

Starši prispevajo edinstvene informacije o svojem otroku, ki so najzanesljivejši vir podatkov, a pedagoški delavci pogosto delujejo iz predpostavljene avtoritete, kar kaže nerazumevanje etike udeleženosti. Lynn Hoffman (1994), opozarja, da bi moral strokovnjak odstopiti od moči, ki izhaja iz njegovega položaja (Čačinovič Vogrinčič, 1998a, str. 93). Svetovalni delavec je hkrati moderator in aktivni član delovnega odnosa, kar odraža njegovo edinstveno vlogo (Čačinovič Vogrinčič, 1996, str. 396) in skrbi za odnosno razvidnost, ki omogoča spremembo drugega reda – spremembo sistema kot celote (Šugman Bohinc, 2000, str. 95). Etika udeleženosti se kaže v prehodu iz objektivistične v konstruktivistično držo, kjer se svetovalni delavec vključi v opazovani sistem (Šugman Bohinc, 2005, str. 158). Ima tudi zagovorniško vlogo za šibkejše.

Svetovalni delavci pogosto izhajajo iz institucionalne moči, kar ni nujno negativno, saj lahko vliva zaupanje uporabniku (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 75). Vendar birokratski postopki ovirajo njihovo delo, zato poudarjajo potrebo po individualiziranih pristopih. To je v skladu z doktrino socialnega dela z družino, ki jo Gabi Čačinovič Vogrinčič (2005), opredeljuje kot »raziskovanje in soustvarjanje zgodb, ki dajejo smisel življenju; temelji na razumevanju, sporazumevanju, dogovoru, v spoštovanju edinstvenosti človeka in družine (Poštrak, 2022, str. 77). Svetovalni delavci opozarjajo, da je njihova stroka zapostavljena, saj morajo svojo vlogo nenehno zagovarjati pred drugimi strokami.

5.7. Razumevanje ravnanja s sedanjostjo

Soustvarjanje rešitev zahteva osredotočenost na sedanjost, ki je ključna za uresničevanje sprememb v prihodnosti. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 94) poudarja, da se v sedanjosti soustvarja. V raziskavi se ugotavlja, da zaradi takojšnje ukrepanje preprečuje spreminjanje interpretacij problema, saj na percepcijo ne vpliva časovni zamik. George Herbert Mead (v Poštrak, 2015, str. 271) opisuje notranji dialog med osebnim in družbenim jazom, ki oblikuje konstrukte realnosti in omogoča njihovo spremembo skozi mišljenje. Takojšen odziv uporabnika je manj obremenjen z osebnimi konstrukti, zato je sprotno soustvarjanje rešitev najučinkovitejše. Preteklost pa služi kot vir izkušenj in moči za delovanje v sedanjosti in prihodnosti.

Starši opažajo, da šolski postopki pogosto iščejo vzroke problema v preteklosti, kar odraža usmerjenost v problem in prepričanje, da je poznavanje vzroka nujno za rešitev. Vendar sodobna paradigma, ki jo poudarja Nina Mešl (2018, str. 93), ni osredotočena na razreševanje problema, temveč na soustvarjanje rešitev z raziskovanjem virov moči in kompetenc v sedanjosti ter upov za prihodnost.

Pedagoški delavci menijo, da je takojšnje soustvarjanje rešitev s starši najučinkovitejše, saj deluje v sedanjosti z mislijo na prihodnost. Kljub temu pogosto iščejo vzroke v preteklosti, da bi razumeli napačno ravnanje, a se zavedajo, da pretirana osredotočenost na preteklost ne prinaša rešitev. Vedno bolj se nagibajo k prihodnostno usmerjenim rešitvam, kar je skladno z mislijo Stevea de Shazerja in Insoo Kim Berg (v Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 39), da preteklost ne določa prihodnosti in da so spremembe možne brez poglobljene analize vzrokov.

Učenci poudarjajo, da je probleme treba reševati v sedanjosti, saj odlašanje povečuje njihovo kompleksnost. Usmerjenost v problem vodi v delovni odnos, osredotočen zgolj nanj, medtem ko mora soustvarjanje rešitev ciljati na prihodnost. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 50) opozarjata, da se v socialnem delu pogosto analizira preteklost, nato pa se hitro preskoči v prihodnost, kar zanemarja sedanjost.

Vzroke problema se išče v preteklosti, rešitve pa se soustvarjajo v sedanjosti v okviru delovnega odnosa, kjer je ključno raziskovanje, kako bo problem rešen v prihodnosti.

Kemplerjev koncept "osebno, konkretno, tukaj in zdaj" (Čačinovič Vogrinčič in Šugman Bohinc, 2000, str. 181) omogoča strokovnjaku, da ostane v sedanjosti, jo reflektira in preokviri, pri čemer preteklost služi za naloge v sedanjosti in prihodnosti. Vendar vzpostavljanje kakovostnih odnosov v sedanjosti pogosto povzroča napetost med soudeleženci. Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 94) poudarja potrebo po "skrbno varovani sedanjosti", ki uporabniku omogoča izkušnjo spoštovanja in kompetentnosti.

V nekaterih primerih se s starši vzpostavijo odprti odnosi, a razgovori se pogosto zaključijo z analizo situacije, ki jo pričakujejo od svetovalnega delavca. To kaže na prevlado analitičnega pristopa, kjer svetovalni delavci enostransko posredujejo napotke. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998a, str. 94) opozarja, da je "ostati z ljudmi v sedanjosti zahtevna naloga", saj se pogosto prehiteva s predlaganjem ali prepričevanjem, kar ovira soustvarjanje.

5.8 Razumevanje in izražanje znanja za ravnanje v delovnih odnosih

Znanje svetovalnega delavca se tradicionalno povezuje s sposobnostjo opredeljevanja problemov in predlaganja rešitev. Takšno razmišljanje temelji na predpostavki, da mora svetovalni delavec znati opredeliti problem in ga razrešiti. Vendar pogrešam drugačno paradigmo razumevanja znanja, predvsem tisto, ki jo opredeljujeta Gabi Čačinovič Vogrinčič in Lea Šugman Bohinc (2000, str. 185), ko poudarjata pomen znanja, ki razvija pri socialnih delavcih sposobnost vzdrževanja konteksta razgovora in soustvarjanja interpretacij v njem. Znanje se izkazuje tudi v empatičnem pristopu do uporabnika, vzpostavljanju simetričnih odnosov v svetovalnih pogovorih in ohranjanju strokovne avtoritete, ki temelji na širokem naboru znanj ter različnih pristopih v procesu pomoči.

To potrjujeta tudi Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 54), ki navajata, da socialni delavec združuje psihološka, sociološka, socialnopolitična in pravna znanja, ki so ključna za proces pomoči.

Znanje se kaže tudi v sposobnosti navezovanja stikov z ožjim in širšim socialnim okoljem ter vzpostavljanju kakovostnega sodelovanja v kolektivu, kar je tudi eden od namenov svetovalne službe. "Namen svetovalne službe je prispevati k uspešnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote in vanj vključenih posameznikov" (Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5).

Na podlagi izkušenj nekateri starši ugotavljajo, da se znanje svetovalnih delavcev kaže v vodenju razgovorov, ki ustvarjajo občutek domačnosti in iskrenosti. Svetovalni delavci kljub morebitni stiski pri udeležbi na razgovorih znajo sprostiti ozračje, kar uporabnikom omogoča, da odhajajo z dobrimi občutki. Drugi starši menijo, da interakcije v svetovalnih razgovorih sledijo zgolj določenim postopkom in je znanje v teh primerih omejeno na formalni vidik. Različna stališča odražajo različne izkušnje in pričakovanja glede reševanja problemov. Lahko je vodenje razgovorov zgolj formalno ali zelo osebno in empatično. V nekaterih primerih so svetovalni delavci, kot navajata Čačinovič Vogrinčič in Šugman Bohinc (2000, str. 185), znali odpreti prostor za dialog.

Pedagoški delavci potrjujejo, da svetovalni delavci znajo vzpostaviti zaupen delovni odnos. Visoko cenijo njihovo podporno vlogo in dostopnost za nasvete, zlasti kadar jim primanjkuje znanja na določenem področju. Posebej vrednotijo strokovne utemeljitve, predvsem s področja zakonodaje, ter komunikacijske sposobnosti, s katerimi svetovalni delavci prilagojeno posredujejo informacije različnim posameznikom. Velik pomen pripisujejo izkušnjam svetovalnih delavcev, pridobljenim iz primerov dobrih praks. To je skladno s Programskimi smernicami za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 14), kjer je navedeno:

Svetovalni delavec z namenom razvojnega in preventivnega delovanja oz. neposrednega zagotavljanja pomoči individualno ali skupinsko svetuje in sodeluje z otroki in mladostniki, vzgojitelji in učitelji, vodstvom ter drugimi zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnem zavodu, s starši, zunanjimi ustanovami in drugimi kompetentnimi strokovnjaki.

Vendar se tudi pedagoški delavci zavedajo, da svetovalni delavci nimajo "čarobne palice" za reševanje vseh problemov. Njihova povezovalna sposobnost se najbolje izraža v procesu dialoga. Tu se poraja vprašanje, ali gre za zgolj povzemajoče osebne konstrukte svetovalnega delavca ali za soustvarjanje skupnih pomenov z drugimi soudeleženci. Če so to le osebni konstrukti, ki niso soustvarjeni z drugimi, to kaže nerazumevanje hermenevtičnega procesa v razgovoru. Lea Šugman Bohinc (v Šugman Bohinc, idr., 2007, str. 49) namreč poudarja, da svetovalni delavec v odnosu, kjer se išče resnica, ne sme zavzeti položaja ekspertnega ocenjevalca ali sodnika, temveč mora biti resnica konsenzualno dogovorjena z vsemi soudeleženci.

Znanje svetovalnega delavca mora podpirati ohranjanje nepristranskosti v razgovoru. Pedagoški delavci ugotavljajo, da so odzivi svetovalne službe odvisni od posameznega svetovalnega delavca. Nekateri so bolj formalno usmerjeni, drugi pa pristopajo konstruktivno in v delovnem odnosu omogočajo osebno izražanje različnih pogledov. Sistemsko usmerjeni svetovalni delavci se zavedajo vpliva socialnih sistemov na posameznikovo konstrukcijo življenja in vključujejo njegov kontekst v delovni odnos. To zagovarja Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998b, str. 227), ki poudarja brezpogojno spoštovanje edinstvenosti uporabnika in njegovega življenjskega konteksta. Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 85) dodaja, da sistemsko usmerjeni socialni delavec vedno povprašuje po sistemskih pripadnostih posameznikov, s katerimi sodeluje.

Učenci opažajo, da se znanje svetovalnega delavca kaže v soustvarjanju rešitev in empatičnem pristopu do soudeležencev. To pomeni, da znanje uporablja na odnosni ravni, vzpostavlja in vzdržuje delovni odnos ter kontekst socialno-delovnega pogovora (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 53). V kompleksnih situacijah zna pristopiti k soustvarjanju rešitev, ki so primerne za vse vpletene. Poudarjajo tudi, da se znanje odraža v empatičnem in razumevajočem odnosu, saj svetovalni delavci skušajo razumeti svet učencev. To kaže zametke socialno-konstruktivističnega modela socialnega dela, kjer, kot navaja Milko Poštrak (2022, str. 89), socialni delavci raziskujejo, kako posameznik konstruira svojo realnost v kontekstu vsakdanjega življenjskega sveta. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 52) poudarjata, da je znanje treba uporabiti v delovnem odnosu tako, da se soudeležence povabi k raziskovanju in presoji, ali so ugotovitve svetovalnega delavca v pomoč pri doseganju želenih izidov.

Znanje svetovalnega delavca je preplet formalnih in neformalnih znanj. Neformalna znanja izhajajo iz izkušenj, ki se odražajo v osebnosti svetovalnega delavca, pogosto pridobljenih iz odnosov primarnega in sekundarnega okolja. Ključno je, da se znanje v delovnih projektih izkazuje v

ustreznem vzpostavljanju medsebojnih odnosov, ki temeljijo na dialogu. To pomeni, da mora socialni delavec delovati kot spoštljiv in odgovoren zaveznik, ki uporabnika razume kot strokovnjaka na podlagi njegovih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič, v Poštrak, 2022, str. 120). Formalna psihološka znanja omogočajo vzpostavljanje kakovostnega odnosa, kar se odraža v praksi. Znanje se kaže tudi v zagovarjanju stališč stroke, s čimer se svetovalni delavec izogne pritiskom drugih strok in slepemu sledenju postopkom, ki bi lahko škodovali uporabniku. Znanje socialnega dela pa ni dovolj cenjeno in je pogosto podrejeno drugim strokam, zato ostaja premalo izraženo.

V praksi se znanje kaže v soustvarjanju in ohranjanju odnosa z uporabnikom. Svetovalni delavci skušajo vzpostaviti varen odnos, ki uporabniku omogoča zaupanje. Zavedajo se, da je za aktiviranje virov za spremembo neprimernih vedenjskih vzorcev pri učencu ključno zagotoviti občutek varnosti in stabilnosti (Šugman Bohinc, 2011, str. 44). Zato je v začetku vzpostavljanja delovnega odnosa koristna uporaba odprtih vprašanj, ki, kot priporoča Lea Šugman Bohinc (v Šugman Bohinc idr., 2007, str. 71), omogočajo prosto in raznoliko odgovarjanje. Ker se zavedajo, da je vedenje pogosto socialno konstruirano, v soustvarjanje rešitev vključujejo starše in druge vplivne osebe. To odraža uporabo znanja sistemske teorije. Peter Lüssi (v Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 92) poudarja, da se sistemsko socialno delo ne osredotoča na osebnost ali psihološke značilnosti posameznika, temveč na disfunkcionalne socialne sistemske odnose, ki negativno vplivajo nanj.

5.9 Izražanje delovanja iz perspektive moči v šoli

Starši, pedagoški delavci in svetovalni delavci se morajo zavedati negativnih posledic neupoštevanja otrokove integritete. To zahteva spoštljivo vedenje do otrok. Odrasli morajo biti do otrok spoštljivi. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008b, str. 15) navaja:

V šoli se mora zgoditi paradigmatska sprememba, ki bo zagotovila, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči. To je šola, ki vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo v dialogu in sodelovanju z njim. Učenec mora biti aktiven udeleženec učnega procesa in procesa pomoči.

Raziskava namreč kaže, da lahko negativne izkušnje posameznika zaznamujejo za vse življenje. To odraža zavedanje resnosti nespoštljivega odnosa do otrok. Otroci potrebujejo odrasle, ki jih usmerjajo z občutkom in jim omogočajo doživljanje otroštva. To je skladno z mnenjem Azre Kristančič (1995), ki poudarja, da je treba otroke spoštovati kot osebnosti (Poštrak, 2015, str. 270). V svetovalnem odnosu svetovalni delavec to izkazuje tako, da ne ogroža sogovornika, ga ne kritizira in ne presoja na podlagi pravilnosti ali nepravilnosti njegovih vrednot in norm. Milko Poštrak (2015, str. 270) dodaja, da namen ni spreminjati ali oblikovati mladostnike po vnaprejšnjih predstavah o tem, kakšni naj bi bili, temveč jim omogočiti, da v trenutnem obdobju živijo kar se da polno.

Za spodbujanje pozitivnih občutkov pri otrocih jih je treba opogumljati, spodbujati in ustvarjati pogoje, da prepoznajo svoje močne lastnosti. To sovpada s konceptom individualne krepitve moči, ki se osredotoča na povečanje osebne moči in poudarjanje posameznikovih značilnosti (Videmšek, 2008, str. 214). Hkrati je pomembno, da otroci pridobivajo življenjske izkušnje, ki jih omogočata doslednost in odgovornost, pri čemer je treba dopuščati tudi napake.

To odraža razumevanje vzgojnega pristopa, ki vključuje ljubezen, učenje odgovornosti in urjenje samoobvladovanja. Tak pristop omogoča jasen odnos jaz–ti, brez ukazovanja ali kaznovanja, temveč temelji na sprejemanju dogovorov in prevzemanju odgovornosti za dogovorjene naloge (Poštrak, 2015, str. 272). Petra Videmšek (2008, str. 215) poudarja, da morajo posamezniki imeti nadzor nad svojim življenjem in priložnost za prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja.

Za opolnomočenje učenca je treba raziskovati različne motivacijske pristope, ki lahko izhajajo tudi izven pedagoškega procesa. To je naloga svetovalnih delavcev, drugih strokovnih sodelavcev in staršev. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 36) navaja, da je treba raziskovati elemente v otrokovi interpretaciji njegovega življenjskega sveta, ki ga motivirajo za opuščanje manj učinkovitih vedenjskih vzorcev.

Informacije o teh elementih je mogoče pridobiti iz ožjega in širšega socialnega okolja, zlasti od najbližjih, ki poznajo otrokove pozitivne lastnosti. Tako se prepoznajo močna področja otroka. Interakcije z uporabnikovim socialnim okoljem torej omogočajo prepoznavanje virov moči. Vendar raziskava kaže, da je sodelovanje s socialnim okoljem pogosto omejeno na poizvedovanje, ne pa na skupno raziskovanje. Sodelovanje, kot poudarjata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 160–161), pomeni skupno raziskovanje (npr. s starši), kjer se probleme razrešuje z dogovori in pogajanji.

Pomembno je soustvarjanje odnosa, ne le iskanje kompetenc, ki jih posameznik sam pri sebi morda ne prepozna. Delovanje iz perspektive moči zahteva vzpostavitev zaupnega odnosa, ki je že sam po sebi vir motivacije. Tako se spodbuja edinstvenost učenca in iskanje njemu prilagojenih rešitev. Petra Videmšek (2008, str. 216) navaja, da krepitev moči posamezniku omogoča raziskovanje svojih potencialov in prevzemanje nadzora nad življenjem.

V odnosu, kjer je učenec slišan, ima možnost izražati in raziskovati svoja močna področja. Empatični odnosi so tako generator raziskovanja virov moči. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 51) poudarjata, da se pomoč zgodi v odnosu, kjer se strokovnjak pridruži posamezniku pri raziskovanju njegovih virov in moči.

Raziskava izpostavlja tudi mnenje, da je pomemben vir moči izogibanje neprimerni družbi, torej odnosom, v katerih se posameznik ne počuti dobro. Poleg tega so pomembni viri moči pretekle izkušnje in lepi spomini, kar lahko opredelimo kot iskanje virov moči v posameznikovih izkušnjah. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 41) povzema k rešitvam usmerjeno terapijo in poudarja, da je za krepitev moči ključno raziskovanje izjem v uporabnikovem življenju, ko izziva ni bilo. V teh izjemah lahko posameznik prepozna alternativne vedenjske vzorce, ki so vir moči za spremembo.

Starši ugotavljajo, da se otroci v prostorih svetovalne službe dobro počutijo, saj se čutijo sprejeti in razumljeni. Svetovalna služba tako predstavlja oporo zanje in njihove otroke. Svetovalni delavci s tem izpolnjujejo vlogo strokovnjaka, ki, kot navaja Petra Videmšek (2008, str. 216), podpira posameznika in mu pomaga pri iskanju odgovorov.

V razgovorih se znajo postaviti na stran šibkejšega, hkrati pa ostati spoštljivi do vseh, s čimer ohranjajo enakovreden odnos. Svetovalčevo posredovanje, kot poudarja Milko Poštrak (2018, str. 278), se kaže v spoštljivosti in jasno opredeljeni vlogi odgovornega odraslega, ki razume potrebe mladostnika kot spoštljiv in odgovoren zaveznik.

Starši težje vzpostavljajo pristen odnos, kar ovira delovanje iz perspektive moči. Njihove pretekle izkušnje s šolo jih pogosto ne opogumljajo ali opolnomočijo, saj navajajo, da so bili v preteklosti premalo upoštevani. To kaže na občutek napetosti v odnosih.

Pedagoški delavci prepoznavajo perspektivo moči v pozitivnih lastnostih posameznika, ki jih pridobijo neposredno od učenca. Ugotavljajo, da je to zahtevna naloga, saj se učenci pogosto soočajo s ponotranjeno negativno samopodobo. Da bi omilili problem, ga pomagajoči nevtralizirajo in ga učencu predstavijo kot rešljivega, s čimer se problemi ne dojemajo kot trajni ali nerešljivi (Franclin, Conroy Moore, 1999, str. 106). Pozornost usmerjajo na majhne uspehe, ki

so pogosto spregledani. S tem skušajo ozavestiti učenčeve dosežke. Lea Šugman Bohinc (2011, str. 62) poudarja, da je strokovnjakova odgovornost prepoznavanje in opozarjanje na najmanjše premike v smeri želenega cilja.

Pedagoški delavci se zavedajo, da sta za občutek lastne vrednosti pomembni tako individualna kot kolektivna pohvala. Lea Šugman Bohinc (2013, str. 102) navaja, da sodobni vzgojno-izobraževalni pristopi temeljijo na nagrajevanju želenega vedenja, kar utrjuje pozitivne lastnosti in usmerja učenčevo pot v prihodnost. To je skladno z generičnim načelom stabiliziranja novih vedenjskih vzorcev, ki zahteva številne pozitivne odzive in potrjevanje (Šugman Bohinc, 2011, str. 68). Cynthia Franklin in Catheleen Jordan (Franklin, Conroy Moore, 1999, str. 106) dodajata, da je naloga svetovalnega delavca usmerjanje v prihodnje vedenje, ki bo učencu omogočilo uresničevanje ciljev.

Pedagoški delavci poudarjajo specifičnost posameznika, kar zahteva poglobljeno razumevanje učenca. Ključno je ustvarjanje varnega in odprtega prostora za dialog, v katerem se upošteva učenčev svet. To odraža razumevanje, da je, kot navaja Nina Mešl (2018, str. 95), naloga pomagajočega ustvariti pogoje za sodelovanje, kjer lahko vsak soudeleženec prispeva svoje izkušnje.

Pomembni so tudi umirjeni odzivi pedagoških delavcev, ki znajo ločiti osebo od problema in se zavedajo, da ima neprimerno vedenje smisel v kontekstu, v katerem se je razvilo (Šugman Bohinc, 2013, str. 105). Uresničevanje dogovorjenih nalog za spremembo je prav tako ključno, pri čemer omenjajo igre vlog, ki učencem omogočajo prepoznavanje neprimernih vedenj. Poudarjajo pomen medsebojnega sodelovanja, ki vodi do zaupnega odnosa in raziskovanja virov moči.

Vzajemni zaupni odnos je ena od okoliščin, ki zagotavlja odnosno stabilnost (Šugman Bohinc, 2013, str. 105). Majhni uspehi in koraki so prav tako pomembni, saj skrivajo potenciale in moč. To omogoča raziskovanje uporabnikovih virov moči, kar pomagačem pomaga razumeti njegove sposobnosti, uporabniku pa daje občutek kompetentnosti (De Jong in Berg, 2002, str. 55). Izkušeni pedagoški delavci pogosto že vnaprej prepoznajo močne lastnosti učenca, kar lahko kaže na neupoštevanje koncepta drže nevednosti. Nina Mešl (2018, str. 95) predlaga, da je bolje izhajati iz sogovornikovega referenčnega okvira, saj to omogoča enakovredno delo z različnimi soudeleženci in izzivi. Pedagoški delavci priznavajo, da se v svojih ocenah včasih zmotijo, kar nanje negativno vpliva in povzroča občutek nemoči.

Ta občutek lahko pripišemo pomanjkanju odprtega prostora za dialog, kjer prevladujejo vnaprejšnje vrednostne sodbe, kar omejuje prostor za uporabnikovo zgodbo (Šugman Bohinc idr., 2007, str. 33).

Pedagoški delavci ugotavljajo, da je svetovalna služba zanje pomemben vir podpore pri različnih problemih. Omenjajo neštete konzultacije s svetovalnimi delavci o raznolikih zadevah. Čeprav tega doslej niso poglobljeno razmišljali, prepoznavajo, da svetovalna služba pomembno prispeva k dodajanju moči učencem, pedagoškim delavcem, drugim sodelavcem in staršem. Zaupanje v svetovalne delavce je samo po sebi vir moči, saj posamezniki vedo, da bodo sprejeti in slišani. V tem se izraža dejstvo, da svetovalni delavci delujejo iz perspektive moči, saj, kot navaja Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 94), je premik k delovanju iz perspektive moči usmerjen k spoštljivemu iskanju uporabnikovih moči in virov.

Svetovalni delavci vzpostavljajo enakovreden odnos do staršev, učencev in pedagoških delavcev, čeprav se zavedajo raznolikosti soudeležencev in izzivov pri vzpostavljanju odnosa, zlasti če na drugi strani ni interesa za sodelovanje.

Učenci poudarjajo, da negativna perspektiva ne prinaša rešitev, saj osredotočenost na problem ne spodbuja opolnomočenja za spremembe. Proces pomoči, ki temelji na negativnih predpostavkah, je lahko nepravičen. Izražajo željo po pozitivno usmerjenem dialogu in opozarjajo na nevarnost nepreverjenih predpostavk, ki so lahko neresnične. To odraža željo po sodelovanju in soustvarjanju skupne resnice. Nina Mešl (2018, str. 95) poudarja pomen pozornega poslušanja, ki priznava čustva in osebne resnice sogovornika.

Učenci iščejo tudi pozitivno podporo odraslih. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 110) navajata, da sta iskanje in vzdrževanje stika z drugimi prirojeni motivacijski sili. Učenci prejemajo več pozitivne podpore od svetovalnih delavcev kot od pedagoških delavcev, kar poudarja pomen svetovalne službe v šolstvu. Ta ponuja drugačen pristop, kot ga zagotavljajo pedagoški delavci. Tudi Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5) kot drugo perspektivo vloge svetovalne službe navajajo spremljanje in podporo celostnemu razvoju otrok ter mladostnikov na podlagi poznavanja njihovih razvojnih značilnosti in posebnosti.

Učencem je v razgovorih pomembna uporaba humorja, saj sproščenost spreminja tok razmišljanja in odpira nove poglede. Izziv tako ni več viden kot nespremenljiv, temveč kot obvladljiv. Sproščeni odnosi opogumljajo učence in jih motivirajo za spremembe.

Poudarjajo, da je najpomembnejše zaupanje, ki jim ga nudijo svetovalni delavci. Čutijo se sprejeti in slišani. Pogosto potrebujejo le pogovor, ki jim omogoča, da izzive pogledajo iz drugega zornega kota in pridobijo moč za nadaljevanje. To kaže, da učenci razumejo svetovalne delavce kot svoje zagovornike in zaupnike, ki spoštujejo njihovo edinstvenost in kompleksnost njihovih svetov (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 106).

Spodbude so ključne že na začetku delovnega odnosa. Iskanje virov moči je primarna naloga svetovalnih delavcev, ki jih iščejo neposredno pri posamezniku ter v njegovem ožjem in širšem socialnem okolju. To odraža sistemski pristop, kjer svetovalni delavec, kot navaja Milko Poštrak (2022, str. 88), pri profesionalnih intervencijah usmerja pozornost na medsebojne odnose v posameznikovem sistemu. Potreben je izostren čut za prepoznavanje močnih strani, ki jih je treba raziskovati skupaj z uporabnikom.

Pomembno je omogočiti neposredno in iskreno izražanje vseh pogledov brez občutka strahu pri posamezniku. Na podlagi spodbud za medsebojno razumevanje se iščejo viri moči, kar pomaga povrniti samozavest posameznikom, ki se težko postavijo zase. V delovnem odnosu se podpira vse soudeležence – učence, pedagoške delavce in starše. Delovanje iz perspektive moči je ključni dejavnik za vzpostavljanje delovnega odnosa. Sem spada tudi vzpostavitev vzdušja enakovrednosti, ki posamezniku omogoča, da spregovori brez strahu. To kaže razumevanje sinergetične vloge svetovalnega dela, ki zahteva soustvarjanje okolja in konteksta, v katerem se otroci, starši, pedagoški delavci in svetovalni delavci spontano začnejo spreminjati. Viri moči morajo biti dovolj močni in spodbudni, da posameznik tvega premik iz varnega, a nezadovoljujočega življenjskega sloga v novo oblikovan odnos (Šugman Bohinc, 2011, str. 41). Vendar je želja po enakovrednosti pogosto navidezna. Učenci so v delovnih odnosih še vedno zadržani, opazna pa je premoč pedagoških delavcev in podrejenost staršev v šolskem sistemu. To odraža tradicionalni pristop k nudenju pomoči, kjer strokovnjak ohranja moč in oblast nad uporabnikom.

V svetovalnih pogovorih se poudarja iskanje pozitivnih lastnosti uporabnika in njegovih virov moči. Soudeležence spodbujajo k pozitivnemu razmišljanju, zlasti učence z nizko samozavestjo, ki jih skušajo opolnomočiti, da se postavijo zase. V razgovorih, kjer sodelujejo starši in pedagoški delavci, se hkrati trudijo vzpostaviti čim bolj enakovredne interakcije v delovnem odnosu.

6. SKLEPI

1. Prispevek raziskave k znanju za ravnanje

Raziskava prispeva k znanju za ravnanje, ki se osredotoča na soustvarjanje delovnega odnosa med pedagoškimi delavci, učenci, starši in svetovalnimi delavci. Edinstvene perspektive posameznikov, ki imajo v delovnih odnosih specifične vloge, so ključne za sodobno doktrino socialnega dela, saj omogočajo vzpostavljanje izvirnih delovnih projektov pomoči. Pojem izvirnosti poudarja, da je vsak projekt pomoči edinstven. Urša Marn (2006, str. 371) navaja, da informacije, sestavljene iz besednih in nebesednih znakov, skrivajo pomene, ki ne odražajo objektivne stvarnosti, temveč posameznikovo razumevanje realnosti. Zaradi raznolikosti in specifičnosti posameznikovih interpretacij je v delovnih odnosih potreben odprt dialog, ki odpira prostor za razgovor. Peter Stevanoski (2020, str. 232) poudarja, da izvirni delovni načrt pomoči pomeni ustvarjanje in ohranjanje konteksta sodelovanja vseh soudeležencev, ki glede na svoje zmožnosti prispevajo k iskanju, izvajanju in evalvaciji pomoči.

2. Ekspertna vloga svetovalnega delavca

Ekspertna vloga svetovalnega delavca v delovnem odnosu ostaja aktualna. Čeprav se zdi, da se otroke in starše v interakcijah s svetovalno službo ali pedagoškimi delavci posluša in upošteva, so rešitve pogosto oblikovane na podlagi analiz strokovnjakov. Te analize niso plod sodelovanja ali rekurzivnega komunikacijskega procesa, ki bi preverjal posameznikove resničnosti, temveč so konstrukcije svetovalnega delavca, zasnovane na podatkih, zbranih v vlogi opazovalca. Sodobna doktrina socialnega dela pa temelji na sodelovanju in upoštevanju posameznikove subjektivnosti. Mezzina poudarja, da subjektivnosti ni mogoče uvrstiti v objektivne kategorije. To pomeni, da je v delovnem odnosu treba opozarjati na posameznikove konstrukcije resničnosti, saj tudi pomagajoči ne poseduje univerzalne resnice, ki bi jo lahko zgolj posredoval. Fenomenologi izpostavljajo odnos jaz–ti, ki je intrasubjektiven in temelji na deljenju izkušenj (Lamovec, 1994, str. 201). Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 93) dodaja, da so za soustvarjanje novih interpretacij, razumevanj in dogovorov potrebni spoštljiva radovednost, odprtost in sodelovanje.

3. Dogovor o sodelovanju

Dogovor o sodelovanju ne sme biti le formalen začetek postopka, temveč resničen poskus dogovora med soudeleženci delovnega odnosa. V sodobnem socialnem delu je treba vsem sodelujočim jasno opredeliti način dela. Tudi relacija med pedagoškim delavcem in svetovalnim delavcem zahteva simetričen odnos. Svetovalni delavci se pogosto zaradi nepoznavanja konceptov soustvarjanja delovnega odnosa ne znajo razmejiti od pedagoške stroke. Učenci in starši opažajo, da imajo svetovalni delavci bolj zaupen pristop kot pedagoški delavci. Zato je nujno slediti smernicam sodobne doktrine socialnega dela, ki v ospredje postavlja vključujoč, sodelovalen in razumevajoč pristop. To ni kritika pedagoške stroke, temveč spodbuda za enakovredno vključitev socialnega dela v šolski sistem kot dodane vrednosti.

4. Sodelovalen delovni odnos soustvarjanja

Sodelovalen delovni odnos soustvarjanja mora resnično temeljiti na soustvarjanju, ne le na sprejemanju sodb, predpostavk ali rešitev. Ko se delovni odnos začne zaradi določenega sprožilca, imenovanega »problem«, se pogosto ustavimo že pri njegovi definiciji. Problemi, ki so obenem tudi izzivi in v šoli pogosto izhajajo iz neprimernih odzivov učencev, imajo lahko različne definicije. Največja ovira pri njihovem razreševanju je razlika v definicijah vzroka. Pogosto se vzpostavi ena definicija, na podlagi katere se problem rešuje. Kot že omenjeno, so posamezni pojmi konstrukti pridobljenega znanja in socialnih izkušenj, ki oblikujejo naš pogled na svet in ravnanja. Z vidika omogočanja sprememb Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 56) navajajo, da spremembo dosežemo z uporabo nasprotja tistemu, kar je povzročilo odstopanje od norme. Kadar v šolskem sistemu s pritiski ali neučinkovitimi pristopi ne dosežemo spremembe, je treba spremeniti paradigmo reševanja. Namesto sprememb prvega reda, ki temeljijo na tej teoriji, je treba spremeniti sam pristop k reševanju, ki doslej ni bil učinkovit. Standardizirane metode, ki ne delujejo, je treba nadomestiti s pristopi, ki so morda na prvi pogled nelogični, a smiselni in učinkoviti za uporabnika. Zato je ključno, da se definicije problema soustvarjajo skupaj, da se najdejo smiselne rešitve za posameznika.

5. Soustvarjanje rešitev

Soustvarjanje rešitev nadgrajuje instrumentalno definicijo izziva. Raziskava kaže, da se rešitve ne soustvarjajo skupaj z vsemi soudeleženci, temveč se večinoma predlagajo na podlagi vnaprej

oblikovanih konstrukcij. Soustvarjanje zahteva držo nevednosti in skupno raziskovanje možnih rešitev. Kljub zavedanju, da je na poti do rešitve treba opaziti majhne korake, bi bilo treba več poudarka nameniti postavljanju uresničljivih ciljev. Iz izkušenj opažam, da se pogosto pričakujejo hitre spremembe v vedenju učencev. Pozornost bi morala biti usmerjena v razumevanje smiselnosti njihovih dejanj, četudi jih ne razumejo ne pedagoški delavci, starši, svetovalni delavci ali učenci sami. Svetovalni delavci z učenci, starši in pedagoškimi delavci poudarjajo, da je vsako vedenje smiselno oziroma je imelo smisel, ko se je razvilo (Šugman Bohinc, 2013, str. 105). V projektih pomoči bi se morali bolj posvetiti raziskovanju osebnih in družbenih konstrukcij uporabnikovega sveta, spoznavanju njihovih življenjskih zemljevidov in pridruževanju uporabnikom kot največjim strokovnjakom svojega življenja. Namesto posredovanja rešitev bi jih podpirali in opogumljali k soustvarjanju smiselnih rešitev (Šugman Bohinc, 2013, str. 98).

6. Osebno vodenje delovnega odnosa

Osebno vodenje razumejo kot del delovnega odnosa, kjer svetovalni ali pedagoški delavec vključi svoj osebni angažma. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 49) poudarjata, da pomagajoči deli svoje izkušnje in zgodbo, da omogoči drugačen pogled na rešitve. Poleg tega mora ravnati empatično in se osebno odzivati v nastajajočem odnosu. Raziskava kaže, that svetovalni delavci to razumejo in prakticirajo, zlasti z izražanjem osebnih zgodb in uporabo empatije. Vendar se z osebnim vodenjem delovni odnos pogosto zaključuje, saj sledi analiza dogajanja z rešitvijo, ki jo posreduje svetovalni delavec. Pri drži soustvarjanja se posamezne konstrukcije preverjajo skupaj z drugimi soudeleženci. Pri tem je v pomoč hermenevtični stil komunikacije, ki v rekurzivni spirali omogoča razjasnjevanje posameznikovih doživljanj, kar vodi v skupno soustvarjanje epistemologije. Tako se skupno iščejo rešitve. Potrebno je preiti od razumevanja osebne angažiranosti k procesu soustvarjanja rešitev, kjer svetovalni delavec osebno vodi proces, v katerem je rešitev v največji možni meri skupno dogovorjena.

7. Etika udeleženosti

Etiko udeleženosti razumejo predvsem kot razumevanje posameznikove vloge v delovnem odnosu, ki izhaja iz njegove predpostavljene pozicije. Osebno vodenje je pogoj za upoštevanje etike udeleženosti, saj, kot navajata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 49), pri tem strokovnjak odstopi od moči posedovanja resnice, ker mu ta v delovnem odnosu ne pripada.

Raziskava kaže, da se v delovnem odnosu skrbi za simetrične interakcije in upoštevanje posameznikov – staršev, učencev in pedagoških delavcev. Vendar sinteza intervjujev razkriva, da strokovnjakova moč na koncu pogosto določi zaključke. Etiko udeleženosti je treba razumeti v njenem bistvu, ločeno od širšega pojma vloge svetovalnega delavca. Vloga je splošnejši koncept, etika udeleženosti pa je konkretno delovanje znotraj te vloge. Učenci in starši si želijo osebnega odnosa, saj jih formalni odnosi motijo. Etika udeleženosti omogoča prav to osebno udeleženost vseh soudeležencev. Kot poudarjata Gabi Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 49), strokovnjakovo moč nadomesti občutljivo skupno raziskovanje, iskanje in soustvarjanje novega.

8. Ravnanje s sedanjostjo

Ravnanje s sedanjostjo je koncept, ki ga je težko opredeliti. Soudeleženci so ga le stežka opredelili. Šele ob dodatnih pojasnilih so bili odgovori zadovoljivi. Vendar se zavedam, da sem s pojasnili morda usmerjal njihove odgovore, saj sem posredoval svoje razumevanje, čeprav sem se temu skušal izogniti. Raziskava kaže, da je proces reševanja problema večinoma usmerjen v raziskovanje njegovih vzrokov v preteklosti. Pomen delovnega procesa v sedanjosti, ki se nedvomno odvija tukaj in zdaj, je premalo izpostavljen. V delovnem odnosu bi morali bolj poudarjati sedanjost reševanja problema. Svetovalni delavci pogosto stremijo k oblikovanju zaključkov iz vsakega procesa sodelovanja, s čimer usmerjajo uporabnika k določenim rešitvam. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 94) poudarja, da je ostati z ljudmi v sedanjosti zahtevna naloga, saj pomagajoči hitro začnejo predlagati, prepričevati ali dopovedovati.

Ravnanje s sedanjostjo se načeloma razume kot hiter odziv na problem, kar ni sporno, a ne zajema bistva tega koncepta. Koncept je treba razumeti v okviru sodelovalnega delovnega odnosa, kar bi morali strokovnjaki sodobne doktrine socialnega dela bolje razumeti.

9. Znanje za ravnanje

Znanje za ravnanje je znanje, ki se prevede v prakso. Raziskava kaže, da se znanje izraža v spodbujanju medsebojnega poslušanja, razumevanja in empatičnemu pristopu do sogovornika. Pogrešam znanje, ki omogoča vzpostavitev delovnega odnosa soustvarjanja, kar je najpomembnejši del tega odnosa in presega zgolj sledenje formalnim postopkom. Tradicionalni model socialnega dela, kjer je, kot navaja Milko Poštrak (2022, str. 83), poudarek na prilagajanju

posameznika obstoječim družbenim razmeram, je še vedno prisoten. Kibernetiki psihoterapije bi to opisali kot prilagajanje družbeni konstrukciji realnosti, v kateri posameznik ni soavtor.

Znanje svetovalnega delavca se delno izraža v vodenju postopkov, predvsem pa v definiranju problemov in usmerjanju uporabnikov k rešitvam, kar odraža objektivistično držo. Potrebno je razviti pristope za boljše predstavljanje doktrine sodobnega socialnega dela, ki izhaja iz konstruktivistične epistemologije. To pomeni razumevanje, da je svetovalni delavec del sodelovalnega odnosa, kjer mora svoje konstrukcije in predpostavke preverjati skupaj z drugimi. Kot poudarja Lea Šugman Bohinc (2005, str. 159), to povečuje možnosti za dogovore, ki so prilagojeni uporabniku, ne le svetovalcu.

10. Delovanje iz perspektive moči

Delovanje iz perspektive moči se pogosto ustavi pri iskanju posameznikovih dobrih lastnosti, ki mu jih v svetovalnem procesu na različne načine predočijo. Premalo se posveča raziskovanju osebnih zemljevidov uporabnika, kjer lahko kot vire moči uporabimo trenutke, ko problem ni bil izražen. Vzpostavitev pristnega in zaupnega odnosa je prav tako vir moči in pogoj za raziskovanje uporabnikovega razumevanja sveta ter vpliva problema nanj. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002, str. 94) poudarja, da je dialog vir moči, saj v njem odkrivamo uresničljive alternative. Poleg odgovornosti v skupnem projektu je treba jasno opredeliti tudi prispevek posameznega soudeleženca. Delovanje iz perspektive moči razumem kot opolnomočenje uporabnikov do te mere, da si lahko sami pomagajo. Zanimiva ideja za krepitev moči, zlasti pri otrocih, je izogibanje odnosom, ki sprožajo konflikte, kar omogoča razvoj pozitivnega samovrednotenja. Vendar Watzlawick, Weakland in Fisch (2016, str. 75) opozarjajo, da je izogibanje napačno ravnanje, saj ne prinaša sprememb, temveč lahko izziv še poveča. Človeški izzivi namreč s časom, če jih ne rešujemo, postajajo vse zahtevnejši.

7. PREDLOGI

1. Vzpostavljanje sodelovalnega delovnega odnosa

Pri vzpostavljanju sodelovalnega delovnega odnosa je ključno razumeti, da ima vsak posameznik svojo epistemologijo – edinstven pogled na svet, ki oblikuje razumevanje njegove realnosti. Svetovalni delavec mora zato opustiti vlogo eksperta, ki domnevno ve, kaj je za posameznika najboljše, in zavzeti držo nevednosti. Ta drža omogoča skupno raziskovanje in soustvarjanje rešitev v dialogu z vsemi soudeleženci. Predlagam raziskavo, ki bi preučila, kako vzpostaviti sodelovalen delovni odnos v šolskem okolju v skladu z doktrino sodobnega socialnega dela. Raziskava bi temeljila na poglobljenih intervjujih s svetovalnimi delavci, ki bi omogočili oceno prednosti, slabosti in možnosti za vzpostavljanje tovrstnega delovnega odnosa. Intervjuji bi se osredotočali na koncepte, kot so simetrični odnosi, hermenevtični komunikacijski proces, perspektiva moči in soustvarjanje skupnih epistemologij, ter tako razkrili, kako se ti koncepti uresničujejo v praksi.

2. Nadgradnja raziskave na drugih šolah

Raziskavo bi lahko razširili z izvedbo na drugih šolah, da bi prepoznali podobnosti in razlike v vzpostavljanju sodelovalnih delovnih odnosov. Različno šolsko okolje – na primer šole z različnimi demografskimi značilnostmi ali organizacijsko kulturo – bi lahko razkrilo nove vidike, izzive in možnosti za soustvarjanje rešitev. Takšna primerjalna analiza bi prispevala k razumevanju kontekstualnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost sodelovalnih pristopov, in omogočila prilagoditev strategij različnim okoljem.

3. Prepoznavanje generacijskih pristopov in razvoj stroke

Raziskavo bi lahko usmerili v prepoznavanje različnih pristopov v svetovalnem delu med generacijami svetovalnih delavcev, kar bi razkrilo razvoj svetovalnega dela in doktrine socialnega dela skozi čas. Vzporedno bi lahko analizirali razvoj zakonodaje, pravil in programskih smernic (*npr.* Programske smernice za svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih zavodov*, 2024*), ki oblikujejo delo svetovalnih delavcev. Takšna longitudinalna analiza bi omogočila razumevanje, kako so se koncepti, kot so perspektiva moči, drža nevednosti in soustvarjanje, uveljavljali v praksi, ter prepoznala morebitne vrzeli med teorijo in izvajanjem.

4. Skupinski intervjuji za analizo delovnega odnosa

Glede na to, da so bili intervjuji opravljeni posamično z učitelji, starši, učenci in svetovalnimi delavci, bi bilo smiselno izvesti skupinske intervjuje, ki bi vključevali vse soudeležence hkrati. Tak pristop bi omogočil neposredno opazovanje dinamike delovnega odnosa in odnosne ravni komunikacije. Skupinski intervjuji bi razkrili, kako se v realnem času soustvarjajo definicije izzivov in rešitev, ter poudarili moč ali nemoč posameznikov v odnosu. Neverbalna komunikacija – kot so govorica telesa, ton glasu ali trenutki tišine – bi postala bolj izrazita in ponudila vpogled v simetričnost ali hierarhičnost odnosov. Za temeljitejšo analizo bi lahko uporabili videoposnetke, ki bi omogočili podrobno preučevanje verbalnih in neverbalnih interakcij, skladno z etičnimi standardi (npr. pridobitev soglasja vseh soudeležencev).

5. Primerjava mestnih in podeželskih šol

Zanimivo bi bilo raziskati razlike v vzpostavljanju sodelovalnih delovnih odnosov med primerljivimi šolami v mestnem in podeželskem okolju. Različni socialni, kulturni in ekonomski konteksti lahko vplivajo na odnose med soudeleženci, razumevanje izzivov in načine soustvarjanja rešitev. Na primer, podeželske šole pogosto delujejo v tesneje povezanih skupnostih, kar lahko olajša ali oteži simetrične odnose, medtem ko mestne šole morda soočajo z večjo raznolikostjo in formalizacijo procesov. Primerjalna analiza bi razkrila, kako kontekst vpliva na uporabo konceptov sodobnega socialnega dela in ponudila prilagojene strategije za različna okolja.

8. VIRI

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

Anderson, H. in Gehart, D. (ur.). (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference* (str. 1–19, 43–59). New York: Routledge.

Anderson, H. in Gehart, D. (ur.). (2023). *Collaborative-dialogic practice: Relationships and conversations that make a difference across contexts and cultures* (str. 3–35). New York: Routledge.

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

Barnes, G. (2001). Voices of sanity in the conversations of psychotherapy. *Hypnos*, 28(4), 174–185.

Bateson, G. (1990). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books. (Prva izdaja 1972)

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 118–129.

Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo pa jih v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(6), 16–22.

Berg, I. K. in Miller, S. D. (2020). *K rešitvi usmerjena psihoterapija: Kako pomagati zasvojenim z alkoholom* (str. 315–399). Ljubljana: UMco; Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bouwkamp, R. in Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma: Priročnik za delo z družino* (str. 225–295). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

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

Canals, J. (1995). Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela. *Socialno delo*, 34(2), 97–107.

Clarke, J. (2001). Social problems: Sociological perspectives. V M. May, R. Page in E. Brunsdon (ur.), *Understanding social problems: Issues in social policy*. Oxford: Blackwell Publishers.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1996). Socialno delo z družino: Prispevek k doktrini. *Socialno delo*, 35(5), 325–334.

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

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998b). Socialno delo z družino: Prispevek konstruktivizma. *Socialno delo*, 37(3–5), 225–228.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Učinkovitost (uspešnost) razgovora v socialnem delu z družino. *Socialno delo*, 39(3), 175–190.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–96.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

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

Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Zavrniti nesprejemljivo, izumiti neznano, ustvariti novo. V N. Šoštarič (ur.), *Kam plovemo? Premisleki o izhodu iz krize* (str. 45–60). Ljubljana: Sanje.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2015). Soustvarjanje pomoči v socialnem delu. *Socialno delo*, 54(3–4), 179–187.

Čačinovič Vogrinčič, G. in Ovsenik, M. (1990). Sistemski nauk o socialnem delu (P. Lüssi). *Socialno delo*, 29(1–3), 81–94.

Čačinovič Vogrinčič, G. in Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti. *Socialno delo*, 39(2), 93–108.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: Soustvarjanje želenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Dragoš, S. (1994a). Socialno delo: Sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(2), 31–98.

Dragoš, S. (1994b). Socialno delo: Sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(3), 239–247.

Dragoš, S. (1994c). Socialno delo: Sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(4), 283–292.

Dragoš, S. (1995). Kako? *Socialno delo*, 34(1), 21–35.

Flaker, V. (2012). *Direktno socialno delo*. Ljubljana: *cf.

Forester, H. von (1993). Ethics and second-order cybernetics. *Psychiatria Danubina*, 5(1–2), 33–47.

Franklin, C. in Conroy Moore, K. (1999). Solution-focused brief family therapy. V C. Franklin in C. Jordan (ur.), *Family practice: Brief systems methods for social work* (str. 105–141). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Gilligan, R. (1999). Working with social networks: Key resources in helping children with risk. V M. Hill (ur.), *Effective ways of working with children and families* (str. 70–92). London: Jessica Kingsley Publishers.

Heidegger, M. (1989). Znanost in osmislitev. *Nova revija*, 83/84, 396–405.

Hoffman, L. (1994). A reflexive stance for family therapy. V S. McNamee in K. J. Gergen (ur.), *Therapy as social construction* (str. 7–24). London: Sage Publications.

Honermann, H. (1999). *Ratinginventar lösungsorientierter Interventionen (RLI): Ein bildgebendes Verfahren zur Darstellung ressourcen- und lösungsorientierter Interventionen in der systemischen Beratung*. Heidelberg: Universität Heidelberg.

Jong, P. D. in Berg, I. K. (2002). *Instructor's resource manual with test bank for Interviewing for solutions* (2nd ed., str. 52–75). Pacific Grove: Brooks/Cole.

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

Kodele, T. in Mešl, N. (ur.). (2016). *Družine s številnimi izzivi: Soustvarjanje pomoči v skupnosti* (str. 97–112). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Kordeš, U. in Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40(5), 275–289.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; Subkulturni azil.

Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.

Lamovec, T. (1994). Fenomenologija in duševno zdravje. *Socialno delo*, 33(3), 201–205.

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

Madsen, C. W. (1999). *Collaborative therapy with multi-stressed families: From old problems to new futures*. London: The Guilford Press.

Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–62). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. *Socialna pedagogika*, 10(3), 365–386.

Martinšek, J. (2012). Vstopanje šole v sodelovalen odnos s starši. *Socialna pedagogika*, 16(4), 355–371.

May, M., Page, R. in Brunsdon, E. (ur.). (2001). *Understanding social problems: Issues in social policy*. Oxford: Blackwell Publishers.

McGoldrick, M. in Carter, B. (2003). The family life cycle. V F. Walsh (ur.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (str. 375–398). New York: Guilford Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mesec, B. (2005). *Uvod v kvalitativno raziskovanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N. (2008). *Razvijanje in uporaba znanj v socialnem delu z družino: Procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N. (2018). K rešitvi usmerjen pristop kot podpora soustvarjanju želenih izidov v delovnem odnosu. *Socialno delo*, 56(2), 91–110.

Možina, M. (b. d.). *Sistemski pristopi v psihoterapiji in socialnem delu*. (Nepubliciran rokopis).

Možina, M. in Stritih, B. (2019). Sistemski pogled na družino. *ResearchGate*. Pridobljeno z https://www.researchgate.net/publication/335160922_Sistemski_pogled_na_druzino

O'Hanlon, W. H. in Weiner-Davis, M. (1989). *In search of solutions: A new direction in psychotherapy*. New York: W. W. Norton & Company.

Parton, N. in O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: Towards a new practice*. New York: Palgrave Macmillan.

Pask, G. (1980). The limits of togetherness. V S. H. Lavington (ur.), *Information processing 80* (str. 999–1012). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Patterson, T. (2008). Families in context: An essential component of school counselling. V H. L. K. Coleman (ur.), *School counselling* (str. 449–457). New York: Taylor and Francis.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2023). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54(5), 269–280.

Poštrak, M. (2018). Dometi socialno konstruktivističnega modela socialnega dela. *Socialno delo*, 56(2), 133–148.

Poštrak, M. (2022). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Programske smernice za svetovalno delo v vzgojno-izobraževalnih zavodih. (2024). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno z https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf

Resman, M. (1999). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143–156). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rus-Makovec, M. (2001). Predstavitev sistemske psihoterapije. (Neobjavljeno gradivo v okviru ankete Združenja psihoterapevtov).

Saleebey, D. (1997). *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed.). New York: Longman.

Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Schiepek, G. (1993). Sistemska psihoterapija: Koncepti in praksa. *Psihološka obzorja*, 2(1), 43–50.

Seligman, M. E. P. (2009). *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that works: A solution-focused approach for school counselors and administrators* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

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

Stefanoski, P. (2020). Izvirni delovni projekt (in ne servis!) pomoči. *Socialno delo*, 59(2–3), 229–233.

Stierlin, H. (1978). *Delegation und Familie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Stritih, B., Rapoša Tanjšek, P. in Možina, M. (1993). *Normativi in standardi v socialnem varstvu* [Raziskovalno poročilo]. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 63–68). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36(4), 289–308.

Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti. *Socialno delo*, 39(2), 93–108.

Šugman Bohinc, L. (2003). Od nezmožnosti komunicirati k uspešnemu komuniciranju. *Emzin*, 13(3–4), 81–85.

Šugman Bohinc, L. (2005). Kibernetika psihoterapije: Razvijanje učinkovite postmoderne dialoške prakse. V J. Bohak in M. Možina (ur.), *Četrti študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo: Zbornik prispevkov* (str. 156–163). Ljubljana: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo.

Šugman Bohinc, L. (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Izvirni delovni projekt pomoči: Zbirka Učenci z učnimi težavami* (str. 36–69). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Šugman Bohinc, L. (2013). Sinergetika učenja in pomoči v šoli. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: Priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 113–134). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Šugman Bohinc, L. (2016a). Sinergetični sodelovalni model socialnega dela z družino v skupnosti v družbi. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: Soustvarjanje pomoči v skupnosti* (str. 113–134). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Šugman Bohinc, L. (2016b). Socialno delo v uresničevanju idealov pravične družbe. *Socialno delo*, 55(5–6), 221–237.

Šugman Bohinc, L., Rapoša Tanjšek, P. in Škerjanc, J. (2007). *Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje želenih razpletov* (str. 25–77). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Švab, A. (2010). Kdo se boji (raznovrstnosti) družin? *Socialno delo*, 49(5–6), 341–349.

Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434–458. https://doi.org/10.17763/haer.63.4.6q8812605404m606

Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47(3–6), 209–217.

Vries, S. de in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

Walsh, T. (2010). *The solution-focused helper: Ethics and practice in health and social care*. Maidenhead: Open University Press.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. in Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W. W. Norton & Company.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. in Fisch, R. (2011). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: W. W. Norton & Company.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. in Fisch, R. (2016). *Na drugačen način*. Ljubljana: UMco.

White, M. (2011). *Narrative practice: Continuing the conversations*. New York: W. W. Norton & Company.

Wosnitza, M. in Nenniger, P. (2001). Selbstgesteuertes Lernen. *Empirische Pädagogik*, 15(2), 243–249.

9. PRILOGE

PRILOGA ŠT. 1

Okvirna vprašanja za intervju:

1. Kako bi na podlagi vaših izkušenj opredelili delovni odnos med vsemi udeleženimi v šoli (učitelji, učenci, starši in svetovalnimi delavci). Kakšne izkušnje imate s temi odnosi?
2. Na kakšen način se dogovorite, da boste sodelovali pri reševanju določenega problema?
3. Kako se v tem delovnem odnosu definira problem?
4. Na kakšen način pridete do rešitve, situacije, ki vas je privedla v ta odnos?
5. Kako pomembno se vam zdi, da se učitelj ali svetovalni delavec osebno odzivate na sogovornike v delovnem odnosu. (zakaj?)
6. Kako dojemate svetovalnega delavca, učitelja, v tem delovnem odnosu?
7. Kako ponavadi potekajo ti delovni odnosi, glede na reševanje problema?
8. Kako se kaže strokovno znanje učitelja in svetovalnega delavca v delovnem odnosu, kjer se rešujejo problemi učenca, ki jih ima v šoli?

Kako bi moralo biti:

1. Kako bi delovni odnos moral potekati?
2. Kako bi se morali dogovarjati o reševanju določenega problema?
3. Kako bi morali probleme definirati?
4. Kako bi morali priti do rešitev v delovnem odnosu?
5. Kaj vam pove to, da se strokovnjak osebno odzove na uporabnika? (Obrazloži)
6. Kakšno pozicijo bi moral svetovalni delavec ali učitelj imeti v tem delovnem odnosu?
7. Kako bi morali ti delovni odnosi potekati glede na reševanje problema?
8. Kako bi se moralo kazati strokovno znanje učitelja in svetovalnega delavca v delovnem odnosu, kjer se rešujejo problemi učenca, ki jih ima v šoli?

PRILOGA ŠT. 2:

Postopek kodiranja izjav staršev glede na raziskovalne teme

STARŠI: KODIRANJE IZJAV IN PRIPISOVANJE POJMOV

Razumevanje delovnega odnosa v svetovalni službi med posameznimi člani (učitelj, učenec, starši, svetovalna služba)

1. Kako razumete delovni odnos v šoli med vsemi udeleženimi (učitelj, učenec, starši, svetovalna služba)

nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi. Hm.	komunikacija, pozitivne izkušnje, šolska uprava	Svetovalno delo kot mediator v odnosu
svetovalna služba vedno išče podporo staršev in vodstva, zato, da lahko uspešno opravlja tiste naloge, ki se jih pričakuje v odnosu do učencev	starševska podpora, podpora šolske uprave, podpora učencem	Podpora staršev in vodstva šole kot temelj odnosa z učencem.
To da ni bilo kdaj obveščeno, če so ga peljali, kar k ravnatelju, a ne čisto. … bi bilo fajn, da prej starše obvestit a ne in se ga odpelje.	obveščanje staršev, disiplinarni ukrepi, vloga ravnatelja	Neobveščenost staršev Korekten odnos do staršev
Jaz moram reči, da se recimo prej pokliče…. zaradi tega in tega bo vaš otrok odpeljan k ravnatelju. …to se pravi lahko če določijo tako….	predhodno obveščanje, razlogi za disciplinarne ukrepe	Upoštevanje staršev Starša obvešča odgovorna odrasla oseba
Premalo upošteval tvoje želje. V nižjih razredih recimo. A ko me kliče a ne? Matija boli glava ,ker ima migrene imam ……. zakaj pa ti kličeš a ne hm da me ni učiteljica iz podaljšana poklicala na tisto je mene podkurilo, a ne recimo…da me… moj otrok	vključenost staršev, odločanje komunikacija o zdravstvenih težavah učencev, obveščanje staršev o boleznih ali težavah	

kliče, da pridi po otroka ne ker ga boli recimo ja. Za otroka ane pomembno je sodelovanje. Vsak ima svoj pogled ane oziroma vsak vide otroka z ena strani. da ena drugemu prisluhniti bi rekla a se ne dosti krat. Ne poslušajo mogoče staršev kakor zdravniki dostikrat ne poslušajo staršev. Občutek imam, da čejo starše hitro utišati, a ne tako nekako odriniti, oziroma pomiriti situacijo, kot da nič ni, a ne tako se zdi.. A ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak mi jih niso nekako… kot da ni nič. Sem na koncu videla, da ne marajo, da so še višje inštance, ker bi moral iti naprimer v Ljubljano, a ne da ker je imel težave s pisavo, a ne, da vidimo no ali ima on res težave, ali je len. kakor so dostikrat rekli da je len. se je izkazalo, da ima res težave, ampak tako ne ne dovolijo neke širina no tako da se malo širše pogleda otroka. Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo. A pogledat otroka, no zakaj je prišlo do tega. da je treba malo v otroka pogledat To je sigurno da te obvestijo,	sodelovanje med starši in učitelji različne perspektive na vedenje ali uspeh učenca medsebojno poslušanje, ovire v komunikaciji zanemarjanje mnenj staršev, podobno kot pri zdravnikih utišanje staršev, zanemarjanje skrbi ignoriranje težav učenca, pomanjkanje prepoznavanja potreba po višjih instancah, ocena učnih težav napačno označevanje učencev kot lenih, potreba po ustrezni oceni potreba po celoviti oceni, odpor do temeljite evalvacije odprta komunikacija, upoštevanje vseh perspektiv razumevanje vzrokov za težave učenca individualna ocean prilagojen pristop, obveščanje	Sodelovanje Različni vidiki Pozorno poslušanje, ki pa je redko Starši zapostavljeni Občutek izločanja staršev Ne-vključevanje Neupoštevanje mnenj staršev Obsojanje Dokaz o upravičenosti starša do upoštevanja njihovega mnenja Odprt prostor dogovarjanja Iskanje vzroka Poglobljen pogled na otroka Obveščanje

Dogovor o sodelovanju

2. Na kakšen način se dogovorite, da boste sodelovali pri reševanju določenega problema?

recimo prideta do dogovora, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…. Verjetno kadar pride kakšnega napad, a ne besedni…	dogovor, disciplinski ukrepi, besedni napad	Dogovor je rezultat problema Obveščanje staršev o problemu povzroča strah
učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira. Ja, absolutno se je treba reševati	obveščanje svetovalne službe, izključevanje staršev, potreba po reševanju	Socialna služba določa dogovor Starši nimajo vpliva
…socialna služba tu	socialna služba	
Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim.	omejen vpliv staršev, prisotnost staršev	
Smo nekaj zraven, čeprav včasih. V bistvu se mi tukaj nimamo vpliva dokler vi nas o ne pokličete		Povabilo šole
mi smo v bistvu…. preko telefonu ali pa preko pošte obveščeni…nas ni drugače, ne bom rekla hm. Em v bistvu ne damo otroka v šolo v neko varstvo, da bo vse okej	obveščanje preko telefona ali pošte, pričakovanja staršev, šola kot več kot varstvo	
…biti starši dojemljivi za to, da razumejo, da je svetovalna služba, tisti del šole, ki je nujno potreben	razumevanje vloge svetovalne službe, dojemljivost staršev	Svetovalna služba je nujen del šolskega sistema
Predvsem, bi morali kot starši razumet, da je nujno potrebno da podpremo starši učitelje in da jih podpremo svetovalno službo	podpora učiteljem, podpora svetovalni službi	Nujna podpora staršev šoli
Običajno tako da te pokličejo iz šole ali ne	obveščanje iz šole	
Če ko te pa pokličejo, potem pa veš, da je to nujno potrebno se odzvati	odzivnost staršev na klic šole	Nujnost odziva staršev na dogovor o sodelovanju

tako jaz sem zmeraj rekel, vso mojo podporo imajo in učitelji in svetovalna služba in vodstvo šola ane,	celovita podpora šolskemu osebju	Starš kot pomočnik pri procesih Odgovornost staršev do šole
ane, čeprav jaz lahko kako pomagam	pomoč staršev	
če jaz lahko rešim nek problem v odnosu do šole, se pravi kako, Hm, je pomembno Je pomembno, da da imajo svetovalna služba podporo in staršev….	reševanje problemov s strani staršev podpora svetovalni službi s strani staršev	Podpora staršev
seveda vsak starš, verjetno se bo pozanimal, kaj se je dogajalo.	radovednost staršev, želja po informacijah	Preverjanje staršev o dogodkih
Po eni strani skušaš otroka zaščititi, zavarovati njegove interese, ampak po drugi strani, verjeti šoli da tisto kar oni pravijo, da drži in jim probat pomagat, kar se tiče tega tako da.	zaščita otroka, zaupanje šoli, pomoč šoli	Preverjanje subjektivnih resnic Zaščita otroka
Nikakor ne gre, za vi morate biti tukaj, ampak gre za to, da je pač zaznali smo neko težavo, bilo bi fajn ali pa bi bilo skoraj nujno, če bi se vi kot starši oglasil tukaj, da provamo pač narediti nekaj, da se ta zadeva rešuje na tak ali drugačen način.	vključevanje staršev, zaznavanje težav, sodelovanje pri reševanju	Iskanje dogovora s starši
Ne mislim, da je to okolje dosti majhno in dosti zdravo, da se poznamo, da pravzaprav lahko funkcioniramo na dosti oseben način.	majhno okolje, zdravo okolje, osebni pristop	V manjših okoljih je odnos bolj oseben
V večjih okoljih je to malo bolj zapleteno. Ja, kar se ne poznajo med sabo, ne poznajo starši učiteljev ne poznajo,	velika okolja, pomanjkanje osebnega stika	V večjih okoljih manj osebni odnosi in bolj birokratski
se jim predstaviš kdo si, kakšna je pravzaprav tvoja vloga tukaj, da ni tvoja vloga, da boš kogarkoli obsojal pa obtoževal, ampak neka dejstva, ki jih je pa treba izpostavit	definiranje vloge, izogibanje obtoževanju, poudarjanje dejstev	Predstavitev načina dela
…. seveda jih pa še izpostaviš in pol daš pa tistemu, na katerega		Spodbujanje razgovora

se nanaša takrat zadeva…. možnost da pa on pove debata brez nekega žuganja in karanja ti ti, ampak dajmo razmišljati, kaj se bo zgodilo,	priložnost za izražanje, vključevanje vpletenih	Spodbujanje debate o problemu
če bomo šli en korak naprej od tega, ali pa če se povlečemo nazaj,	konstruktivna debata, izogibanje grožnjam, razmišljanje o posledicah	Usmerjenost v prihodnost
Zelo rad pač z zelo odprtimi kartami igram.	razmislek o prihodnjih korakih, fleksibilnost	Jasna komunikacija
, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…	transparentnost, odprta komunikacija	Dogovor o sodelovanju je vezan na negativne dogodke
…. učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira.	disciplinski ukrepi	Klic svetovalnega delavca povzroča stres
kdo določa? Dogovor?	obveščanje svetovalne službe, ustrahovanje	
eee…socialna služba tu….	staršev	Dogovor določa svetovalni delavec
Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim. Smo nekaj zraven,	odločanje, dogovor	Starši so pri dogovoru zgolj povabljenci
tukaj nimamo vpliva dokler nas o ne pokličejo	socialna služba	Sodelovanje ob posredovanju šolske svetovalne službe ali učitelja
učitelj, ki obvešča ali pa socialna služba….če je kak hujš prekršek, a ne, mi smo v bistvu	prisotnost staršev, negotovost o vlogi	Dogovor o sodelovanju ob hudih kršitvah
…. preko telefonu ali pa preko pošte obveščeni…	omejen vpliv staršev, odvisnost od obveščanja	Dogovarjanje preko telefona in e-pošte
nas ni drugače, ne bom rekla hm. Em v bistvu ne damo otroka v šolo v neko varstvo, da bo vse okej ane. Èe.	obveščanje učitelja, socialna služba, hujši prekrški	Zaupanje, da bo šola poskrbela za otroka
učitelj samo preda a ne in	obveščanje preko telefona ali pošte	Učitelj kot pasivni član dogovora
če učitelj želi, ja pač starš, ki zahteva, da se lahko tudi učitelj priključi…. tako kot sem tudi jaz zahtevala.	pričakovanja staršev, šola kot več kot varstvo	Svetovalni delavec in starši določajo dogovor
Včasih, se mi je zdela tako, kot da bi bili starši nepomembni.	omejena vloga učitelja zahteva staršev, vključevanje učitelja	Občutek nepomembnosti pri dogovoru
V bistvu tem prstana ne da znajo vse rešit na določene reči.	občutek nepomembnosti staršev	Šola določene stvari lahko reši sama
so pa reči, ker recimo morajo biti starši zraven.	omejitve šole pri reševanju problemov	Pri določenih stvareh nujno sodelovanje s starši
Mene recimo ali eden ali pa dva in mene zmeraj…. da je tudi	potreba po prisotnosti staršev	Želja po vključitvi učitelja v proces reševanja problema

učitelj, če smo prišli, do takega problema ne da ni to, da je tudi učitelj nekam odrinjen ane,	vključevanje učitelja, izključevanje staršev	Neupoštevanje staršev
sem tela bolj ee, ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak		Označevanje otroka Zaupanje zgolj lastni presoji
mi jih niso nekako… kot da ni nič.	ignoriranje težav učenca, pomanjkanje	
kakor so dostikrat rekli da len.	prepoznavanja	Ne-vključevanje drugih inštitucij
da so še višje inštance, ker bi moral iti naprimer v Ljubljano, a ne da ker je imel težave s pisavo,	napačno označevanje učencev kot lenih potreba po višjih	
a ne, da vidimo no ali ima on res	instancah, ocena učnih	Preverit iz več zornih kotov
težave, ali je len… kakor so dostikrat rekli da len.	težav, napačno označevanj	Raziskovanje razlogov
In se je izkazalo, da ima res težave, ampak tako ne ne		
dovolijo neke širine no tako da se malo širše pogleda otroka.	potrjene težave, potrebe po celoviti oceni, odpor	
Zdaj če otrok kaj ušpiči ne zdaj če kaj ušpiči. Ja ne vem, mislim.	do širše evalvacije	
Sigurno bolj odprto z vseh strani	disciplinski ukrepi,	
je oziroma vsak malo.	odprta komunikacija,	Raziskati otrokov notranji svet
A pogledat otroka, no zakaj je prišlo do tega.	upoštevanje vseh perspektiv	
Ne, ni samo tista posledica veste	razumevanje vzrokov za	
koga udaril nekaj naredil se mi	težave učenca	
zdi, da je treba malo v otroka pogledat.	celostna ocena, razumevanje vzrokov,	
To je sigurno da te obvestijo, a	preseganje zgolj	Dogovor se začenja z
ne to se namreč ponavadi	posledic	obvestilom učitelja
obvestijo na meji sigurno.	pravočasno obveščanje,	
se malo pogovorit.	standardna praksa,	Pogovor
Pa malo že po mojem dostikrat	obveščanje staršev	Vzpostavljanje koalicije staršev
je fajn, da samo starši oziroma	pogovor, komunikacija	in učitelja proti otroku
odrasli potem pa. Lahko je tudi	vključevanje staršev,	Otrok ni v enakovrednem
otrok zraven	vključevanje otroka,	položaju
Vse tiste ni potrebno, da otrok	omejena prisotnost	
sliši ne oziroma, da je pride	otroka	Predpostavka da bo otrok
zmeden, ampak potem.	zaščita otroka,	zmeden
Ko se ga kot celo celostno	preprečevanje zmede,	
pogleda a ne ee da vidimo kje je	premišljena	Želja po celostnem pogledu na
problem pa pri njemu.	izpostavljenost	otroka
Prvi za tisto kontakt…sigurno da	celostna ocena, prepoznavanje	
je odziv takoj ane. Ali, al poklicat ali…	problema, individualni pristop	Takojšnji odziv

	takojšnji odziv, prvi kontakt, komunikacija (klic)	

Instrumentalna definicija problema

3. Kako v tem delovnem odnosu definirate problem?

Tako da tudi otroci slišijo, a ne… kar so nardili…. tisto bodo morali… prevzeti odgovornost.	Odgovornost	Razlaga interpretacije dogodka s strani šole Prevzemanje odgovornosti
Ja jaz sem tam so za zaščito njihovo integriteto zaščitim, pač njihov del njihov del razmišljanja ali pa štorje	Integriteta, Zaščita	Starši kot opora otrokom pri definiranju problema
Da nekomu predstavil neki naj to kaj si naredil to narobe ali pa to in je včasih precej diplomatski jezik uporabljen, kar mogoče ni najboljši.	Komunikacija, Iskrenost	Direkten odnos
Včasih je potrebno vžgat	Neposrednost, Strogost	
Pa jaz mislim, da najbolj je pomemben korekten odnos, spoštovanje, spoštovanje ena taka komponenta ki si jo moraš zaslužiti,	Spoštovanje	Vzpostavljanje pristnega stika
da daš priložnost. otroku da govori. Da ga ne obtožuješ, da mu daš vso možnost	Priložnost za izražanje Pravičnosti	Upoštevanje in poslušanje sogovornika
Povej glej, tukaj smo samo zato, da poslušamo, mogoče imaš pa prav jaz ne vem, a ne samo moramo pač vse karte dati na mizo.	Poslušanje, Odprtost	
Ker najslabše je… zdaj bomo pa mi tebe nadvladamo zato ker ti si majhen, mi smo pa veliki, a ne take stvari običajno ne grejo skoz.	Nadvlada, Nepravičnost	Nadvlada ene strani ne obradi sadov

Ja če bolj pošteno je treba rešiti, a ne eden na drugega recimo preklada…	Poštenost, Reševanje konfliktov	Prepoznati interakcijske vzroke problema
povej pošteno iskreno in problem je rešen. To kar če v bistvu zdaj recimo da moja		Definira se na podlagi iskrenega pogovora
otroka ne jaz jim povem, bodite pošten iskren, če si jo usral povej, če jo nisi povej ane, takako se da probleme rešiti.	Iskrenost, Vzgoja	Poštenost vpliva pozitivno na rešitev
Da dobijo nek skupni jezik ali pa ….		Uskladitev percepcij
ne prenesem pa krivice	Pravičnost	Pošten odnos
Mi ni bil fer plej ker lahko vse odnese ker niti ni bil kriv in je bil kriv drug zato, ker je pač tako, ker so starši tko so se pa.	Nepravičnost, Kriva obsodba	
Ja pa poštimane to pa ni povem po pravic…		Izkušnja krivice negativno vpliva na nadaljnja sodelovanja
en tak primer, a ne kar se mu je dalo ukrep kar nekaj notri so npisal kar neke stvari.		Ukrep neusklajen s starši in učencem
Pravim, da tako mora bit do vseh, enako ni važno kako se ker piše,	Enakost, Pravičnost	Enakovrednost v procesu definiranja
Ja ja mislim, da mora vsak posebej pogledat kje ne.		Pogled iz več zornih kotov
Jaz recimo kot doma a ne se probam v otroka uživeti.	Empatija, Razumevanje	Preko uživljanja v otroka
Kje je problem če je tak in tak ane. En vzrok, sigurno je.		Definicija na podlagi vzrokov
v šoli pa ne vem, a se učitelji toliko poglobijo v otroka ali je to samo tista površinskost	Poglobljenost, Površinskost	Želja da se učitelji poglobijo v otroka
verjetno odvisno od učitelje.		To zavisi od učitelja
če pridemo tu skupaj potem. A ne da vsi tako nekako, probat razumet drugega		Medsebojno razumevanje Poskusiti najti vzrok, ki je povzročil problem
pa probat iz… naprej hm ali je kar nekaj tak je… tak je….. bi kaj zdaj ne vem kazen in.		Ne obsojamo zgolj na podlagi problema
Zmeraj je en vzrok ….ne, ali je moteče v šoli ali doma ali v družbi ali se slabo počutiti tako	Vzrok, Razumevanje težav	Ga ne etiketiramo Z odprto komunikacijo
S pogovorom sigurno…da vsak nekako razmisli, ki bi lahko bilo…odpret karte .	Pogovor, Transparentnost	razjasnimo stvari

Soustvarjanje rešitve

4. Na kakšen način pridete do rešitve, situacije, ki vas je privedla v ta delovni odnos?

tako da ja zaupanje zaupanje zadovoljni pa itak ne bodo nikoli vsi, ker na koncu koncev je treba nek kompromis sklenit med med vsemi deležniki	Zaupanje, Kompromis, Sodelovanje, Realizem	Zaupni odnos
otroc so ali pa mladostniki ni za obsojati, njih za privijat na polno, ampak predvsem in dat še eno možnost. Vse zgodi, dajmo dajmo prej bomo videli do kam bomo prišli.	Priložnost, Neobsojanje, Popustljivost, Podpora Pogovor, Proaktivnost, Odprtost, Napredek	Odnos ne-obsojanja
S pogovorom.		Rešitve se najdejo s pogovorom
da vsak pove svoje mnenje, bi me nek skupni jezik in na podlagi tega sledi kazen?	Izražanje mnenja, Skupni jezik, Pravičnost, Disciplina	Želja po iskanju skupnega dogovarjanja
če je potrebno pa verjetno, če so hujše stvari mogoče, kakšnega bolj strokovnjaka, a ne da se približa otrokom, da se ne ve malo odpre.	Strokovna pomoč, Dostopnost, Empatija, Zaupanje	Iskanje strokovne pomoči Strokovnjak se zna približat otroku
Dostikrat imam tisti občutek, da se izključi starše	Vključenost staršev, Komunikacija, Neupoštevanje	Starši so pogosto izključeni pri iskanju rešitve
Mi je všeč, če se kdo znal živeti otroka oziroma poglobiti v njega.	Empatija, Poglobljenost, Razumevanje, Skrb	Rešitve najdemo preko vživljanja
Ne vem do ene rešitve se že proba, priti ne samo, saj pravim, a je zadosti v okviru šole ali je treba malo širše kakšno svetovalno ali tele, razen strokovnjaka psihologa, psihoterapevta….ne vem, kaj je vse.	Reševanje težav, Širša podpora, Pomoč, Nejasnost, Strokovnost	Iskanje pomoči drugih institucij

Osebno vodenje

5. Kako pomembno se vam zdi, da se učitelj ali svetovalni delavec osebno odzivata na sogovornika v delovnem odnosu (Zakaj da, zakaj ne…)

V bistvu je to skoraj bolj pomembna zadeva kot strokovnost ja…	Osebna nota, Empatija, Prioritete, Človečnost	Oseben odnos pomembnejši od strokovnosti
ampak zdaj ti človeku razloži po domače, tako da bo zastopil in jaz moja izkušnja je taka, ne…	Preprostost, Razumljivost, Osebna izkušnja, Komunikacija	Osebno vodenje omogoča prevajanje iz jezika stroke v jezik uporabnika
Če rečeš, bom povedal kar po domače bolj preprosto ne bomo zavili skozi neko zakonodajo tisto, kar je nujno, vam bom pojasnil tako da ja tista osebna nota se mi zdi najbolj pomembna.	Preprostost, Osebna nota, Praktičnost, Dostopnost	Pomemben je osebni pečat
saj to manjka dosti empatije do človeka ne	Empatija, Pomanjkanje, Sočutje, Človečnost	Pomanjkanje empatije
prej kjer je empatija do sočloveka potem mislim da dobiš tudi otroke na svojo stran,.	Empatija, Povezanost, Zaupanje, Vpliv	Empatija za uspešnost sodelovalnega delovnega odnosa Z empatičnim odnosom lažje vzpostaviš stok z otroci
In da tudi otroci pridejo z veseljem tle ali pa v razred, kakor zgolj tako na strogo.	Veselje, Pristop, Strogost (nasprotje), Motivacija	Z grožnjami ne dosežeš sprememb
Če si ti na neki nastrojen, če si na strogo imam tudi primer so bile grožnje s strani učitelje.	Strogost, Grožnje, Negativna energija, Neustreznost	
Tukaj je bilo pogrnjeno z moje strani gledano, kar se tiče učitelja in vseh ostalih.	Neuspeh, Kritika, Odgovornost, Perspektiva	
empatija bi morala biti ta ne, ker potem mislim, da bi bila druga energija, in pa drugače bi šibalo delo in pa tudi otroci…	Empatija, Energija, Produktivnost, Vpliv na otroke	Empatija kot vir drugačnega pristopa za iskanje rešitev
bi imeli… ne drugače pristopa ne in veselje kakor če. more biti meja avtoriteta to definitivno, a ne le če ni	Avtoriteta, Meje, Učinkovitost, Disciplina	Avtoriteta in empatija sta zgolj druge strani istega kovanca
avtoritete ne moreš ti delat, a ne more imeti avtoritete in pa empatija ne. Načelnost najbolj tako ja, a ne mislim, to je neka vrste avtoritete ne, Zato, ker če	Avtoriteta, Empatija, Ravnovesje, Pristop Načelnost, Avtoriteta, Doslednost, Integriteta	

nimaš empatije… učitelj, tudi otrok ne more pritegniti.	Empatija, Pritegnitev, Povezanost, Motivacija	
se mi zdi tokom cajta, a ne zdaj ni to, da ti dvakrat na teden vidiš otroka, tako tudi ni zadostno.	Čas, Rednost, Povezanost, Nezadostnost	Oseben odnos potrebuje čas
mislim tisto na hitro ali pa mogoče, kar je slabo, a ne takrat si pozoren.	Površinskost, Pozornost, Pomanjkanje časa, Kvaliteta	Pozornost zgolj na slabo
Malo več, kadar so razredne ure, da bi se enkrat z ena enkrat, drugi, malo bolj tako bližnje pogovorila ne z vsemi.	Osebni pristop, Pogovor, Bližina, Priložnost	Več osebnega odnosa pri učiteljih
Tudi tistimi pridnimi, a ne se mi zdi, da tudi tisti, a ne tako na videz zelo pridni pa zaradi ane prikritosti, pridnostjo ki je ane.	Pridnost, Prikrivanje, Razumevanje, Enakost	Opaziti tudi dobro
če si potem kot razrednik bi rekla in če se potem samo ko so težave, takrat stopiš skupaj… se mi zdi, da je premalo.	Proaktivnost, Reaktivnost (nasprotje), Zadostnost, Skrb	Čas je pomemben za vzpostavitev osebnega odnosa
Ja zaupanje med sabo, mogoče se otrok začne drugače mislim ko vidi neko varnostno mogoče ali složnost da, se mogoče tudi popravi. ….	Zaupanje, Sprememba, Varnost, Povezanost Varnost, Složnost, Izboljšanje, Vpliv	Oseben odnos temelji na zaupanju Osebno pomeni varno in složno delovanje
dobiti en pristop ane da pa bodo kdaj povedali ali pa tako da se približaš,	Pristop, Odprtost, Približevanje,	Zaupen odnos
s svetovalno, sigurno je je manj priložnosti a z razrednikom je več priložnosti, a ne.	Komunikacija Priložnost, Razrednik, Svetovanje, Dostopnost	Razrednik lahko vzpostavi bolj osebni odnos kot svetovalni delavec
Ni zadost samo za danes spet pokliče samo kadar je kaj narobe.	Reaktivnost, Nezadostnost,	Osebno angažiran učitelj ali svetovalni delavec opaža tudi pozitivne stvari.
Mora biti malo osebni oziroma pristopi z normalnim načinom, a ne ne, kaj vem pač tako je.	Proaktivnost, Pristop Osebni pristop, Normalnost, Dostopnost, Naravnost	Pomemben je osebni odnos

Etika udeleženosti

6. Kako dojemate vlogo svetovalnega delavca in učitelja v tem delovnem odnosu

On, verjetno je v takih stvareh vodja nekih razgovorov tam gre konec koncev tudi za neke intervjuje ali pa za neke debate, kjer skušaš rešitve raziskati notri tistega, kar imaš.	Vodstvo, Razgovori, Avtoriteta, Usmerjanje Intervju, Debata, Reševanje problemov, Raziskovanje	Vloga moderatorja delovnega odnosa Na podlagi informacij interpretira rešitve, ki jih nato poda
Svetovalni delavec zbuje nek strah	Strah, Obrat moči,	Otroci se bojijo svetovalnih delavcev
A ne, ne da se učitelji bojijo otrok namsto otroci učitelja zato… Mislim, da imajo kar veliko moč, otroci nad učitelji, ne zdaj, ker mislim, da je pa glih malo drugač, kar dobijo neko. Da ni tako bo tako a ne…. Si jih malo si mislim…. jih otroki tudi malo stisne…	Dinamika, Neustreznost Moč otrok, Sprememba, Neravnovesje, Vpliv Moč otrok, Sprememba, Neravnovesje, Vpliv Napredek, Stopnje,	Učitelje manj spoštujejo
da prideš do tja do te stopnice zgleda pol, če ne bo, mislim da ne bo, kot je treba, da je bo višja a ne.	Neuspeh, Pričakovanja Usmerjanje, Reševanje	Svetovalno delo je višja inštanca reševanja problemov Svetovalni delavec kot usmerjevalec in reševalec
oni lahko usmerjajo v bistvu usmerjajo in rešujejo probleme starše lahko usmeriš tako, da pač v bistvu jih pokličeš in poveš svoje mnenje, kje in kako se dogaja	problemov, Vodenje, Vpliv Komunikacija, Usmerjanje staršev, Mnenje, Poročanje	problemov Usmerjanje staršev na razumski način
tudi če ve ne vsak otrok je drugačen vsake vsak okolje drugačno	ndividualnost, Različnost, Prilagodljivost, Kontekst Poslušanje, Starši,	Otroci potrebujejo bolj empatičen odnos
ane fajn je poslušati tudi starše, če tako, če se da ne če, če so toliko…. da se zna z njimi pomeniti oziroma da ne se mi zdi, da vse skup no ni kar kar vejo… ne vejo vse.	Komunikacija, Odprtost Nevednost, Omejenost, Skromnost, Realizem Zaščita, Napačno	Upoštevati razlike med uporabniki Poslušanje in upoštevaje drugih sodelujočih Strokovnjak se mora izogibat
a ne tako, da ni zmeraj, da je kakor starš, držati nekako v	prepričanje, Realnost, Starševstvo	predpostavkem

neki vati mogoče ni res, a ne samo tako mislijo.. Poslušati in probat s razbrati iz tistega otroka staršev in svojega znanja ne skupaj ne…. Zleti pa sigurno mislim da je mlad če pride a ne… mislim, ne morem reči da ima izkušnje jih nima ne… Nimate svojih izkušenj, ne, ne s tem izkušenj ne more vedeti ena recimo, če dela 30 let tam in da ima še svoje, potem je to čisto nekaj drugega. da ti bo, kar je ena tam mlad pride in ti solil pamet, ker vsak dan opravka s svojimi. se mi zdi druge strani, tudi šole s svetovalno ali pa v razrednika tisto, da dobiš en tak domač pristop tako ne da imaš občutek… aha, jaz sem tam gor in ti si tam in zdaj ti me moraš zdaj poslušate, ker je ….tako malo.	Poslušanje, Razumevanje, Znanje, Sodelovanje Mladost, Izkušnje (pomanjkanje), Neizkušenost, Dvomi Izkušnje, Neznanje, Omejenost, Perspektiva Izkušnje, Starševstvo, Strokovnost, Zrelost Neizkušenost, Vsiljivost, Praktičnost, Odpor Domačnost, Pristop, Svetovanje, Prijetnost Hierarhija, Neenakost, Prisila, Neustreznost	Aktivno poslušanje strokovnjaka Pomembne so izkušnje, tako profesionalne kot življenjske. Iskušnje dajejo mandat svetovalcu ali učitelju da ve kaj je narobe. Nedopustno je, da staršem neizkušeni svetovalci svetujejo Želja po simetričnem odnosu

7. Ravnanje s sedanjostjo

Kdaj se rešuje določen problem? Časovno kdaj se po vašem mnenju pojavijo rešitve?

če ti problema ne rešiš tako da se tisti problemi samo nabirajo ne butne ane in zato je najboš sprot rešavat Čim prej takoj takoj, ko se zazna, je treba k njemu pristopil,…. kar sem imela jaz je bilo hitro in konkretno, ko govorim za svoj primer. Ane je bilo rešeno takoj. takrat so spomini še surovi, takrat boš največ dobil ker začnejo enkrat mozgat, kaj ja pa kaj ne, pa kako zapeljati, da bodo oni prišli skozi si izgubil zgodbo….bodo odgovori	Reševanje problemov, Kopičenje, Proaktivnost, Nujnost Hitrost, Pristop, Zaznavanje, Takojšnjost Hitrost, Konkretnost, Osebna izkušnja, Učinkovitost Svežina, Iskrenost, Priložnost, Natančnost Manipulacija, Iskrenost (izguba), Čas, Zanesljivost	Sprotno reševanje problemov Hitro ukrepanje Čimbolj neposredna izkušnja

najbolj iskreni in popolni in take kot jih ti rabiš, če hočeš na pravilen način odreagirati tako, da čim prej	Iskrenost, Popolnost, Uporabnost, Pravičnost	Razmišljanje in časovna odmaknjenost spreminja interpretacijo in konstruira drug vidik
Vsekakor je treba rešitev iskati skoz problem… Treba je poznati ja kaj je vzrok mhm, potrebno pač iskati neke rešitve za mhm.	Reševanje problemov, Vzrok, Razumevanje, Analiza	Problem je predpogoj za iskanje rešitve
	Iskanje rešitev, Praktičnost, Napredek, Odgovornost	Raziskovanje vzroka problema omogoča rešitev
se pravi zavedati se problema, ga opredelit ga definirat imamo problem tak	Zavedanje, Opredelitev, Definicija, Jasnost	
ampak dajmo se usmeriti naprej, ampak kaj bomo naredili, da se bomo takšnim težavam izognili?	Usmerjenost naprej,	Iskanje rešitve v prihodnosti
… Mislim, da za zdaj tako bolj istem smislu, da EE, da se	Preprečevanje, Načrtovanje, Akcija	
ozavesti, da to ni prav, da tako se ne dela ane	Ozaveščanje, Pravilnost, Morala, Poprava	Rešitve iščemo ta trenutek za prihodnost
oziroma popraviti, kar se da popravt in za naprej, za naprej, itak za naprej. Itak	Popravljanje, Prihodnost,	
Za nazaj, kaj češ opevat a ne…vsak naredi napake, vsak se kdaj speče.	Proaktivnost, Osredotočenost	Vračanje v preteklost nima smisla
Enih stvari se itak ne dela	Preteklost, Napake, Sprejemanje, Človečnost	
	Meje, Etika, Pravila, Načela	Sprejemanje pravil

Znanje za ravnanje

8. Kako se v svetovalnih pogovorih zazna znanje svetovalnega delavca? Po čem se vidi njegovo znanje?

da moraš imeti nek občutek za…. zato da znaš ustrezno ovrednotiti problem, s katerim se spopadaš in ponuditi konkretno rešitev	Občutek, Ovrednotenje, Reševanje problemov, Konkretnost	Znanje je tisto, ki mu pomaga definirati problem in podati rešitev
nekomu se pravi nič ne pomaga, če sprašuješ samo kaj bomo pa zdaj naredili, kako bomo naredili.	Neustreznost, Praktičnost, Usmerjenost, Pomoč	Skupno raziskovanje ne obrodi sadov

ampak ja skozi neko zgodbo spozna nastali problem, iščeš rešitve, a ne…	Zgodba, Razumevanje, Iskanje rešitve, Analiza	Interpretacija problema in rešitve so dokaz znanja svetovalnega delavca
zato, da lahko vsaj na nek način pokaže smer, kamor naj se problem rešuje.	Usmerjanje, Smer, Reševanje problemov, Jasnost	
Da se zna postavit v vlogo in starša in učenca in vodstva šole.	Empatija, Perspektiva, Prilagodljivost, Vživljanje	Sposobnost empatičnega vodenja
Konec koncev, ker on mora biti koordinator noter v tem trikot	Koordinacija, Vodenje, Trikotnik (odnosi), Povezovanje	
moraš, pač moraš en kos koordinatorja in met filing za to, da pač vsakemu, daš priložnost za povedat, kaj misli o tem in kako bi pač iz tega problema veš..	Občutek, Koordinacija, Priložnost, Poslušanje	Omogočanje odnosa kjer se vsi slišijo in vidijo
Odločanje predvsem da je bolj avtoritetno v bistvu bolj strogo	Odločanje, Avtoriteta, Strogost, Odločnost	Znanje se kaže z avtoriteto
Ja s pristopom definitivno ne	Pristop, Neustreznost, Prilagodljivost, Občutljivost	Znanje se kaže s pristopom Z alternativnimi idejami
Recimo kazen ne daš….daš lahko tudi smeti pobirat na primer,	Kazen, Alternativa, Praktičnost, Vzgoja	
se po mojem pač izobraževati ne vsestransko,	Izobraževanje, Vsestranskost, Razvoj, Pristop	Vsestransko izobraževanje Obvlada različne pristope navezovanje stika
eno je tisto, osnovno znanje, drugo drugo pa teli stiki z otrok mi iz otroki raznimi, različnimi.	Znanje, Stiki, Različnost, Komunikacija	
Sigurno pri pristopu do otroka	Pristop, Otroci, Občutljivost, Povezanost	
Ne samo nadarjenimi ne pa ali pa ne s tistimi s težavami.	Enakost, Vključenost, Različnost, Pravičnost	Obvlada delo z učenci na različnih področjih
V bistvu bi se morali z vsemi malo srečat no, ne samo tistimi slabimi ne.	Srečanja, Enakopravnost, Vključenost, Priložnost	Znanje vzpostavitve stika z vsemi
drugo do komunikacije do staršev oziroma učiteljev	Komunikacija, Starši, Učitelji, Sodelovanje	Zna vzpostaviti stik s širšim in ožjim socialnim okoljem
ne tudi učitelji, da bi sodelovali bolj svetovalno…	Sodelovanje, Svetovanje, Podpora, Povezanost	Posredovanje znanja učiteljem o odnosih
svetovalna pa jim lahko daje še kaj dajo lahko, še zraven….	Svetovalna služba, Dodatna podpora, Pomoč, Krepitev	
		Znanje se ne kaže s statusom

Zdaj tukaj povedano, ja, učitelji bi morali znižat nivo, da niso bogovi, Različne situacije, več ti da mislit, kako v taki situaciji takimi ane…ki kako naprej a ne. S tem se mi zdi so izkušnje pole po več let desetletjih, ko imaš izkušnjo lahko rečeš, da znaš bolj razbrat hitro, a ne pa. Ne vem tako se mi zdi a. sodelovanje, predvsem v ustanovi to je prva ja ja…in pa v teh pogovorih No tisti malo bolj osebni pristop reši marsikaj.	Skromnost, Enakost, Hierarhija (nasprotje), Pristop Različnost, Razmišljanje, Prilagodljivost, Napredek izkušnje, Hitrost, Razumevanje, Zrelost Sodelovanje, Ustanova, Pogovori, Povezanost Osebni pristop, Reševanje, Učinkovitost, Povezanos	Fleksbilnost Izkušnje prinesejo gotovost pri ugotavljanju vzroka problema Grajenje odnosov v kolektivu Zna biti oseben in človeški.

Perspektiva moči

9. Kako se v teh svetovalnih pogovorih opazi pozitivni vpliv tega procesa? Na kakšen način učitelji ali svetovalni delavci opolnomočijo uporabnika v tem procesu? Trenutek, ko ste v svetovalnem razgovoru občutili optimizem za nadaljnje sodelovanje ali vsaj pomiritev. Na kakšen način je bilo to doseženo?

če bi jaz njima govorla en drek u reden in nesposoben, potem tisto zdaj ne, ti ostane za celo življenje.	Vpliv besed, Samopodoba, Negativnost, Dolgoročni učinki	Zavedanje negativnih posledic nespoštovanja
Da ga ti spodbujaš daj si sposoben, si zmožen, dej potrud se vsaj za 2 ane.	Spodbujanje, Motivacija, Samozavest, Vztrajnost	Spodbujanje Pomembna empatija učitelja
so so eni učitelji, bi rekla. empatični. Odgovorni	Empatija, Odgovornost, Vloga učitelja	
Tam je bil res tak, je znala, jim vsak vsakmu poseb jih neki potisnit naprej.	Individualni pristop, Spodbujanje, Podpora, Usmerjanje	Občutek za pravičnost
Jaz sem rekla ne mu šenkat glejte ga kot vse ostale če se sama odloči...	Pravičnost, Enakost, Samostojnost, Individualni pristop	Uspeh odvisen od posameznika
Ja učitelj mora biti malo bolj strog ane	Strogost, Avtoriteta, Disciplina	Strogost učitelja kot nujnost za spremembo
Sem prišel domov sem povedala, da sem učitljici povedala naj ti da ena in ti reši kot veš in znaš.	Komunikacija, Reševanje problemov, Samostojnost, Zaupanje	Doslednost v pravičnosti rodijo pozitivne rezultate
Od tistega cajta so bile skozi domače…	Doslednost, Navade, Odgovornost, Učenje	
dovolite jim, da so tudi samo otroci	Svoboda, Otroštvo, Ravnotežje, Sprejemanje	Pogled iz perspektive otroka Usmerjanje z občutkom
Skratka bit lokomotiva od zadaj in jih usmerjati da gredo tja kamor misliš da je prav.	Usmerjanje, Vodstvo, Spodbujanje, Vizija	
al greva na kosilo ali pa kosilo, ko se usedeš zraven njih ali na hodniku ali med odmori.	Prisotnost,	Dati občutek pomembnosti, enakosti
Skratka, da te vidijo da si zraven in da se lahko zanesejo na tebe	Povezovanje, Podpora, Dostopnost Zaupanje, Varnost,	Zaupanje
Pridobiti, jih moraš na svojo stran in pa umetnost, umetnost starševstva. Konec koncev je to	Podpora, Prisotnost	Uglašenost z otrokom

umetnost učitelja ali pa svetovalca v šoli. Moramo poštudirat, kako bomo rešili zato, da bo prav za učenca. s tem, da si detektiral njegov problem, je to za njega že dosti velika šola tega nikoli več ne bo počel. nekateri težko dojamejo ali pa težko ne priznajo… zavedajo se, zavedajo se svoje neumnosti, ki so naredili, ampak se ne želijo soočiti z njo, tako da jo vsaj zanikajo, minimalizirajo em krivijo za to nekoga drugega. Skozi telih 20 let si tudi povem, da vidiš, vidiš otroke Socializirati starše Doma v šoli… v drugih skupinah no, kjer se družijo, recimo kakšnih, kjer so. pozitivno naravnani sigurno zdaj če bo se družil s podobnimi potem ne vem če bo lih spremenil vzorce da se najde nekaj, kar mu sede no tako kakšno zaposlitev, delo ali nekaj deluje ali ne… vem bilo, ki kar mu sede njemu no, kar pride nekaj pozitivno ven iz njega. lahko to starši povedo lahko ee sam otrok že se vidi da njem, ki mu je všeč en ki ne ane in tam in tam tisto krepiti, kjer je zadovoljen… ane saj tisto šolo odkljuka ampak si mislil pa popoldan ima to pa to kar mu je fajn ane, nekaj ki vijem odvisno od otroka a ne.	Povezovanje, Vpliv, Umetnost vzgoje, Vloga učitelja Reševanje problemov, Individualni pristop, Pravičnost, Podpora Prepoznavanje težav, Učenje iz izkušenj, Sprememba vedenja, Odgovornost Razumevanje, Sprejemanje, Zanikanje, Samorefleksija Soočanje z napakami, Odgovornost, Zavedanje, Čustva Zanikanje, Minimalizacija, Prelaganje krivde, Samorefleksija Izkušnje, Opazovanje, Razumevanje, Dolgoročni pogled Socializacija, Sodelovanje, Vpliv okolja, Skupnost Pozitivnost, Vpliv okolja, Vzorci vedenja, Socializacija Motivacija, Interesi, Potencial, Prilagajanje Individualni pristop, Pozitivnost, Samouresničitev, Zadovoljstvo Komunikacija, Samozavedanje, Podpora staršev, Interesi Krepitev potenciala, Zadovoljstvo,	Iskanje edinstvene rešitve za učenca Pokazan in prikazan problem je rešitev Priznanje problema je vir za spremembo določenega vzorca Predpostavka, da vemo kaj drugi misli Obrambni mehanizem je ovira za spremembo Predpostavka da veš, kaj je za otroka najbolje. Predpostavka, da vem kaj je najbolje Perspektivo moči dobi v družbi Ista družba ne pripomore k spremembi Raziskovanje močnih področji Iskanje otrokovih močnih področji tudi pri starših Slediti otroku tudi izven šolskih obveznosti Opozorit na njegove dobre lastnosti v preteklosti

Mogoče ja, kot mičken ali pa potem v nižjih razredih. In tako nekako se vide, ki mu je všeč, a ne kje se dobi mu fajn.	Ravnotežje, Interesi, Prosti čas, Individualni pristop	
Sigurno zdaj ti tist cajt iz ihte ne bo priznal, ampak jaz mislim, da se bo spomnil na lepe spomine….Boljše počutje ane oziroma probat, da mogoče se bo tam spet zapeljala ne mislim spet začel se s tem ukvarjati, ne.	Razvoj, Interesi, Zadovoljstvo, Prilagajanje Čustva, Pozitivni spomini, Sprejemanje, Dolgoročni učinki	Lepi spomini so vir moči v smislu prijetnega občutka
da staršu kaj povedal kaj pove, ali pa da…. mogoče učitelj… ne to…. Sigurno… razrednik oziroma kar je, ker so v višjih razredih, je več učiteljev pa mogoče kakšen že pove, kje so pa dobre stvari, pri tistem otroku ane ali pa… sam izrazil sam izrazi	Upanje, Sprememba, Vpliv izkušenj, Motivacija Komunikacija, Podpora staršev, Vloga učitelja, Sodelovanje	Vir dobrih lastnosti so ožje in širše socialno okolje Vir informacij o dobrih in močnih straneh je predvsem on sam
…zakaj ga v prvi vrsti njega nebi poslušal ne tako če če je na strani, da komunicira, da kaj pove ane …. da prideš do tiste faze, da začne komunicirati, verjetno pove že sam, kaj mu je všeč v globino it no.	Prepoznavanje potenciala, Spodbujanje, Samoizražanje, Individualni pristop Poslušanje, Komunikacija, Odprtost, Zaupanje	Sposobnost vzpostaviti zaupen stik
lahko tudi na drugačen način proba tole poiskat v otroku tudi kaj drugega ne…ne zgolj to zdaj, kako bo zdaj zatestiran za matematiko.	Komunikacija, Samoizražanje, Zaupanje, Interesi Globinsko razumevanje, Raziskovanje, Podpora, Empatija	Poglobljen odnos Drugačni pristopi
učitelji to ali ono v celem letu imajo mogoče še več EE, cajta otrok pri sebe kot mi… a ne tako… vsi skupaj.	Prepoznavanje potenciala, Ustvarjalnost, Raznolikost, Individualni pristop Vloga učitelja, Vpliv, Čas, Sodelovanje	Učitelj ima veliko priložnosti

STARŠI: KODIRANJE IZJAV IN PRIPISOVANJE KATEGORIJ

1. Kako razumete delovni odnos v šoli med vsemi udeleženimi (učitelj, učenec, starši, svetovalna služba)

nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi.	Svetovalno delo kot mediator v odnosu	**Odnosi med posameznimi sistemi (sistem staršev, podsistemi šole), kot pomemben faktor vzpostavljanja delovnega odnosa**
Hm. svetovalna služba vedno išče podporo staršev in vodstva, zato, da lahko uspešno opravlja tiste naloge, ki se jih pričakuje v odnosu do učencev	Podpora staršev in vodstva šole kot temelj odnosa z učencem. Neobveščenost staršev	
To da ni bilo kdaj obveščeno, če so ga peljali, kar k ravnatelju, a ne čisto. … bi bilo fajn, da prej starše obvestit a ne in se ga odpelje.	Korekten odnos do staršev	
Jaz moram reči, da se recimo prej pokliče…. zaradi tega in tega bo vaš otrok odpeljan k ravnatelju. …to se pravi lahko če določijo tako…. Premalo upošteval tvoje želje.	Upoštevanje staršev Starša obvešča odgovorna odrasla oseba	**Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa**
V nižjih razredih recimo. A ko me kliče a ne? Matija boli glava ,ker ima migrene imam ……. zakaj pa ti kličeš a ne hm da me ni učiteljica iz podaljšana poklicala na tisto je mene podkurilo, a ne recimo…da me… moj otrok kliče, da pridi po otroka ne ker ga boli recimo ja.		**Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa**
Za otroka ane pomembno je sodelovanje.	Sodelovanje Različni vidiki	
Vsak ima svoj pogled ane oziroma vsak vide otroka z ena strani.	Pozorno poslušanje, ki pa je redko	
da ena drugemu prisluhniti bi rekla a se ne dosti krat.		**Upoštevanje različnosti**

Ne poslušajo mogoče staršev kakor zdravniki dostikrat ne poslušajo staršev.	Starši zapostavljeni	**Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa**
Občutek imam, da čejo starše hitro utišati, a ne tako nekako odriniti, oziroma pomiriti situacijo, kot da nič ni, a ne tako se zdi..	Občutek izločanja staršev Ne-vključevanje	**Pozorno poslušanje**
A ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak mi jih niso nekako… kot da ni nič.	Neupoštevanje mnenj staršev	**Nevključevanje staršev vproces delovnega odnosa**
Sem na koncu videla, da ne marajo, da so še višje inštance, ker bi moral iti naprimer v Ljubljano, a ne da ker je imel težave s pisavo,	Obsojanje Dokaz o upravičenosti starša do upoštevanja njihovega mnenja Odprt prostor dogovarjanja	**Neupoštevanje mnenj staršev**
a ne, da vidimo no ali ima on res težave, ali je len. kakor so dostikrat rekli da je len.	Iskanje vzroka	
se je izkazalo, da ima res težave, ampak tako ne ne dovolijo neke širina no tako da se malo širše pogleda otroka.	Poglobljen pogled na otroka	**Nekritična uporaba predpostavk**
Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo.		
A pogledat otroka, no zakaj je prišlo do tega.		
da je treba malo v otroka pogledat	Obveščanje	**Odprt prostor za sodelovanje**
To je sigurno da te obvestijo,		

Dogovor o sodelovanju

2. Na kakšen način se dogovorite, da boste sodelovali pri reševanju določenega problema?

recimo prideta do dogovora, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…. Verjetno kadar pride kakšnega napad, a ne besedni…	Dogovor je rezultat problema	
učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira. Ja, absolutno se je treba reševati …socialna služba tu	Socialna služba določa dogovor Starši nimajo vpliva	**Šola sproži postopek dogovora o sodelovanju**
Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim. Smo nekaj zraven, čeprav včasih. V bistvu se mi tukaj nimamo vpliva dokler vi nas o ne pokličete mi smo v bistvu…. preko telefonu ali pa preko pošte obveščeni…nas ni drugače, ne bom rekla hm. Em v bistvu ne	Povabilo šole	**Starši v tem sodelovanju so zgolj povabljenci** **Šola sproži postopek dogovora o sodelovanju**
damo otroka v šolo v neko varstvo, da bo vse okej …biti starši dojemljivi za to, da razumejo, da je svetovalna služba, tisti del šole, ki je nujno potreben	Svetovalna služba je nujen del šolskega sistema	**Starši se zavedajo, da je svetovalna služba nujno potrebna** **Starši se morajo zavedat, da je svetovalna služba nujno potrebna**
Predvsem, bi morali kot starši razumet, da je nujno potrebno da podpremo starši učitelje in da jih podpremo svetovalno službo	Nujna podpora staršev šoli	
Običajno tako da te pokličejo iz šole ali ne Če ko te pa pokličejo, potem pa veš, da je to nujno potrebno se odzvati	Nujnost odziva staršev na dogovor o sodelovanju	**Nujnost odziva staršev na dogovor o sodelovanju** **Starši se morajo zavedat, da je svetovalna služba nujno potrebna**
tako jaz sem zmeraj rekel, vso mojo podporo imajo in učitelji in svetovalna služba in vodstvo šola ane, ane, čeprav jaz lahko kako pomagam	Starš kot pomočnik pri procesih Odgovornost staršev do šole	

če jaz lahko rešim nek problem v odnosu do šole, se pravi kako, Hm, je pomembno Je pomembno, da da imajo svetovalna služba podporo in staršev…. seveda vsak starš, verjetno se bo pozanimal, kaj se je dogajalo. Po eni strani skušaš otroka zaščititi, zavarovati njegove interese, ampak po drugi strani, verjeti šoli da tisto kar oni pravijo, da drži in jim probat pomagat, kar se tiče tega tako da. Nikakor ne gre, za vi morate biti tukaj, ampak gre za to, da je pač zaznali smo neko težavo, bilo bi fajn ali pa bi bilo skoraj nujno, če bi se vi kot starši oglasil tukaj, da provamo pač narediti nekaj, da se ta zadeva rešuje na tak ali drugačen način. Ne mislim, da je to okolje dosti majhno in dosti zdravo, da se poznamo, da pravzaprav lahko funkcioniramo na dosti oseben način. V večjih okoljih je to malo bolj zapleteno. Ja, kar se ne poznajo med sabo, ne poznajo starši učiteljev ne poznajo, se jim predstaviš kdo si, kakšna je pravzaprav tvoja vloga tukaj, da ni tvoja vloga, da boš kogarkoli obsojal pa obtoževal, ampak neka dejstva, ki jih je pa treba izpostavit …. seveda jih pa še izpostaviš in pol daš pa tistemu, na katerega se nanaša takrat zadeva…. možnost da pa on pove	Podpora staršev Preverjanje staršev o dogodkih Preverjanje subjektivnih resnic Zaščita otroka Iskanje dogovora s starši V manjših okoljih je odnos bolj oseben V večjih okoljih manj osebni odnosi in bolj birokratski Predstavitev načina dela Spodbujanje razgovora Spodbujanje debate o problemu Usmerjenost v prihodnost	**Preverjanje staršev otrokovih interpretacij o problemu in zaščita otrok** **Iskanje dogovora med starši in šolo, na sodelovalen in razumen način** **Oseben način sodelovanja v manjših okoljih ima pozitivno konotacijo** **V večjih okoljih manj osebni odnosi in bolj birokratski in omejen s formalnimi postopki** **Spodbujanje konstruktivnega dialoga in**

debata brez nekega žuganja in karanja ti ti, ampak dajmo razmišljati, kaj se bo zgodilo,		**dogovarjanju o sodelovanju**
če bomo šli en korak naprej od tega, ali pa če se povlečemo nazaj, Zelo rad pač z zelo odprtimi kartami igram. , če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…	Jasna komunikacija Dogovor o sodelovanju je vezan na negativne dogodke Klic svetovalnega delavca povzroča stres	**Potrebna je jasna komunikacija**
…. učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira. kdo določa? Dogovor? eee…socialna služba tu…. Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim. Smo nekaj zraven, tukaj nimamo vpliva dokler nas o ne pokličejo	Dogovor določa svetovalni delavec Starši so pri dogovoru zgolj povabljenci Sodelovanje ob posredovanju šolske svetovalne službe ali učitelja Dogovor o sodelovanju ob hudih kršitvah	**Klic za sodelovanje pri reševanju problema pri starših vzbudi strah**
učitelj, ki obvešča ali pa socialna služba….če je kak hujš prekršek, a ne, mi smo v bistvu …. preko telefonu ali pa preko pošte obveščeni… nas ni drugače, ne bom rekla hm. Em v bistvu ne damo otroka v šolo v neko varstvo, da bo vse okej ane. Èe. učitelj samo preda a ne in če učitelj želi, ja pač starš, ki zahteva, da se lahko tudi učitelj priključi…. tako kot sem tudi jaz zahtevala. Včasih, se mi je zdela tako, kot da bi bili starši nepomembni. V bistvu tem prstana ne da znajo vse rešit na določene reči. so pa reči, ker recimo morajo biti starši zraven. Mene recimo ali eden ali pa dva in mene zmeraj…. da je	Dogovarjanje preko telefona in e-pošte Zaupanje, da bo šola poskrbela za otroka Učitelj kot pasivni član dogovora Svetovalni delavec in starši določajo dogovor Občutek nepomembnosti pri dogovoru Šola določene stvari lahko reši sama Pri določenih stvareh nujno sodelovanje s starši Želja po vključitvi učitelja v proces reševanja problema Neupoštevanje staršev	**Šola sproži postopek dogovora o sodelovanju** **Učitelj ni avtonomen pri dogovarjanju o sodelovanju** **Starši v tem sodelovanju ne igrajo pomembne vloge**

tudi učitelj, če smo prišli, do takega problema ne da ni to, da je tudi učitelj nekam odrinjen ane, sem tela bolj ee, ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak mi jih niso nekako… kot da ni nič. kakor so dostikrat rekli da len. da so še višje inštance, ker bi moral iti naprimer v Ljubljano, a ne da ker je imel težave s pisavo, a ne, da vidimo no ali ima on res težave, ali je len… kakor so dostikrat rekli da len. In se je izkazalo, da ima res težave, ampak tako ne ne dovolijo neke širine no tako da se malo širše pogleda otroka. Zdaj če otrok kaj ušpiči ne zdaj če kaj ušpiči. Ja ne vem, mislim. Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo. no tako da se malo širše pogleda otroka. A pogledat otroka, no zakaj je prišlo do tega. Ne, ni samo tista posledica veste koga udaril nekaj naredil se mi zdi, da je treba malo v otroka pogledat. otrok nekaj narobe naredi, ne pa…. To je sigurno da te obvestijo, a ne to se namreč ponavadi obvestijo na meji sigurno. se malo pogovorit. Pa malo že po mojem dostikrat je fajn, da samo starši oziroma odrasli potem pa. Lahko je tudi otrok zraven Vse tiste ni potrebno, da otrok sliši ne oziroma, da je pride zmeden, ampak potem.	Označevanje otroka Zaupanje zgolj lastni presoji Ne-vključevanje drugih inštitucij Preverit iz več zornih kotov Raziskovanje razlogov Raziskati otrokov notranji svet Dogovor se začenja z obvestilom učitelja Pogovor Vzpostavljanje koalicije staršev in učitelja proti otroku Otrok ni v enakovrednem položaju Predpostavka da bo otrok zmeden	**Starši v tem sodelovanju so zgolj povabljenci** **Komunikacija, ki omogoča širši pogled in čimbolj osebne interpretacije** **Problem je tisti ki sproži sodelovanje** **Šola sproži postopek dogovora o sodelovanju** **Dogovor se najprej vzpostavi med starši in šolo, nato se priključi še otrok** **Celosten pogled na otroka kjer se išče vzrok**

Ko se ga kot celo celostno pogleda a ne ee da vidimo kje je problem pa pri njemu. Prvi za tisto kontakt…sigurno da je odziv takoj ane. Ali, al poklicat ali… recimo prideta do dogovora, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…. če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…	Želja po celostnem pogledu na otroka Takojšnji odziv	**Problem je tisti ki sproži sodelovanje**

Instrumentalna definicija problema

3. Kako v tem delovnem odnosu definirate problem?

Tako da tudi otroci slišijo, a ne… kar so nardili…. tisto bodo morali… prevzeti odgovornost. Ja jaz sem tam so za zaščito njihovo integriteto zaščitim, pač njihov del njihov del razmišljanja ali pa štorje	Razlaga interpretacije dogodka s strani šole Prevzemanje odgovornosti Starši kot opora otrokom pri definiranju problema	**Definicija problema je otrokom posredovana z interpretacijo starejših** **Pomembno je prevzemanje odgovornosti**
Da nekomu predstavil neki naj to kaj si naredil to narobe ali pa to in je včasih precej diplomatski jezik uporabljen, kar mogoče ni najboljši. Včasih je potrebno vžgat	Direkten odnos	**Pri definiciji je treba biti neposreden in direkten**
Pa jaz mislim, da najbolj je pomemben korekten odnos, spoštovanje, spoštovanje ena taka komponenta ki si jo moraš zaslužiti,	Vzpostavljanje pristnega stika	**Vzpostavljanje pristnega in spoštljivega odnosa**
da daš priložnost. otroku da govori. Da ga ne obtožuješ, da mu daš vso možnost Povej glej, tukaj smo samo zato, da poslušamo, mogoče imaš pa prav jaz ne vem, a ne	Upoštevanje in poslušanje sogovornika	**Upoštevanje in spoštovanje mnenje sogovornika neglede kdo to je**

samo moramo pač vse karte dati na mizo.		
Ker najslabše je… zdaj bomo pa mi tebe nadvladamo zato ker ti si majhen, mi smo pa veliki, a ne take stvari običajno ne grejo skoz.	Nadvlada ene strani ne obradi sadov	**Upoštevanje in spoštovanje mnenje sogovornika neglede kdo to je**
Ja če bolj pošteno je treba rešiti, a ne eden na drugega recimo preklada…	Prepoznati interakcijske vzroke problema	
povej pošteno iskreno in problem je rešen. To kar če v bistvu zdaj recimo da moja	Definira se na podlagi iskrenega pogovora	
otroka ne jaz jim povem, bodite pošten iskren, če si jo usral povej, če jo nisi povej ane, takako se da probleme rešiti.	Poštenost vpliva pozitivno na rešitev	**Za definiranje potrebujemo iskrenost in poštenost**
Da dobijo nek skupni jezik ali pa ….	Uskladitev percepcij	
ne prenesem pa krivice	Pošten odnos	
Mi ni bil fer plej ker lahko vse odnese ker niti ni bil kriv in je bil kriv drug zato, ker je		**Definira se s pomočjo vseh udeleženih**
pač tako, ker so starši tko so se pa. Ja pa poštimane to pa ni povem po pravic…	Izkušnja krivice negativno vpliva na nadaljnja sodelovanja	**Nepošten odnos zavira primerno definicijo problema**
en tak primer, a ne kar se mu je dalo ukrep kar nekaj notri so npisal kar neke stvari.	Ukrep neusklajen s starši in učencem	
Pravim, da tako mora bit do vseh, enako ni važno kako se ker piše,	Enakovrednost v procesu definiranja	**Nepošten odnos zavira primerno definicijo problema**
Ja ja mislim, da mora vsak posebej pogledat kje ne.	Pogled iz več zornih kotov	**Pomemben občutek enakovrednosti učencev**
Jaz recimo kot doma a ne se probam v otroka uživeti.	Preko uživljanja v otroka	**Pogled iz svojega stališča**
Kje je problem če je tak in tak ane. En vzrok, sigurno je.	Definicija na podlagi vzrokov	
v šoli pa ne vem, a se učitelji toliko poglobijo v otroka ali je to samo tista površinskost	Želja da se učitelji poglobijo v otroka	**Definicija problema mora vključevati vzroke za problem, ki jih morajo v šoli raziskati**
verjetno odvisno od učitelje.	To zavisi od učitelja	
če pridemo tu skupaj potem.	Medsebojno razumevanje	
A ne da vsi tako nekako, probat razumet drugega		

pa probat iz… naprej hm ali je kar nekaj tak je… tak je….. bi kaj zdaj ne vem kazen in. Zmeraj je en vzrok ….ne, ali je moteče v šoli ali doma ali v družbi ali se slabo počutiti tako S pogovorom sigurno…da vsak nekako razmisli, ki bi lahko bilo…odpret karte .	Poskusiti najti vzrok, ki je povzročil problem Ne obsojamo zgolj na podlagi problema Ga ne etiketiramo Z odprto komunikacijo razjasnimo stvari	**Poglobljena analiza vzrokov odvisna od posameznika** **Definicija problema mora vključevati vzroke za problem, ki jih morajo v šoli raziskati** **Definiramo jih z odprto komunikacijo**

Soustvarjanje rešitve

4. Na kakšen način pridete do rešitve, situacije, ki vas je privedla v ta delovni odnos?

tako da ja zaupanje zaupanje zadovoljni pa itak ne bodo nikoli vsi, ker na koncu koncev je treba nek kompromis sklenit med med vsemi deležniki	Zaupni odnos	**Potreba po zaupnem odnosu, kljub neidealni rešitvi**
otroc so ali pa mladostniki ni za obsojati, njih za privijat na polno, ampak predvsem in dat še eno možnost. Vse zgodi, dajmo dajmo prej bomo videli do kam bomo prišli.	Odnos ne-obsojanja	
S pogovorom. da vsak pove svoje mnenje, bi me nek skupni jezik in na podlagi tega sledi kazen? če je potrebno pa verjetno, če so hujše stvari mogoče, kakšnega bolj strokovnjaka, a ne da se približa otrokom, da se ne ve malo odpre.	Rešitve se najdejo s pogovorom Želja po iskanju skupnega dogovarjanja Iskanje strokovne pomoči Strokovnjak se zna približat otroku	**Rešitve se dobijo s pogovorom** **Rešitev je kazen** **Iskanje rešitve s pomočjo drugih strokovnjakov…Strokovnjak zna najti rešitev**
Dostikrat imam tisti občutek, da se izključi starše	Starši so pogosto izključeni pri iskanju rešitve	**Starši so ponavadi izključeni iz iskanja rešitev**
Mi je všeč, če se kdo znal živeti otroka oziroma poglobiti v njega.	Rešitve najdemo preko vživljanja	**Rešitev ima otrok v sebi, potrebno jo je poiskati pri njem**

Ne vem do ene rešitve se že proba, priti ne samo, saj pravim, a je zadosti v okviru šole ali je treba malo širše kakšno svetovalno ali tele, razen strokovnjaka psihologa, psihoterapevta….ne vem, kaj je vse. Ker na koncu koncev je treba nek kompromis sklenit med vsemi seležniki	Iskanje pomoči drugih institucij	**Iskanje kompromisa**

Osebno vodenje

5. Kako pomembno se vam zdi, da se učitelj ali svetovalni delavec osebno odzivata na sogovornika v delovnem odnosu (Zakaj da, zakaj ne…)

V bistvu je to skoraj bolj pomembna zadeva kot strokovnost ja… ampak zdaj ti človeku razloži po domače, tako da bo zastopil in jaz moja izkušnja je taka, ne… Če rečeš, bom povedal kar po domače bolj preprosto ne bomo zavili skozi neko zakonodajo tisto, kar je nujno, vam bom pojasnil tako da ja tista osebna nota se mi zdi najbolj pomembna. saj to manjka dosti empatije do človeka ne prej kjer je empatija do sočloveka potem mislim da dobiš tudi otroke na svojo stran,. In da tudi otroci pridejo z veseljem tle ali pa v razred, kakor zgolj tako na strogo. Če si ti na neki nastrojen, če si na strogo imam tudi primer so bile grožnje s strani učitelje. Tukaj je bilo	Oseben odnos pomembnejši od strokovnosti Osebno vodenje omogoča prevajanje iz jezika stroke v jezik uporabnika Pomemben je osebni pečat Pomanjkanje empatije Empatija za uspešnost sodelovalnega delovnega odnosa Z empatičnim odnosom lažje vzpostaviš stok z otroci Z grožnjami ne dosežeš sprememb	**Oseben odnos pomembnejši od strokovnosti** **Osebno vodenje omogoča prevajanje iz jezika stroke v jezik uporabnika** **Pomemben je osebni pečat** **Empatija je pomembna za uspešnost sodelovalnega delovnega odnosa sodelovanja**

pogrnjeno z moje strani gledano, kar se tiče učitelja in vseh ostalih. empatija bi morala biti ta ne, ker potem mislim, da bi bila druga energija, in pa drugače bi šibalo delo in pa tudi otroci… bi imeli… ne drugače pristopa ne in veselje kakor če. more biti meja avtoriteta to definitivno, a ne le če ni avtoritete ne moreš ti delat, a ne more imeti avtoritete in pa empatija ne. Načelnost najbolj tako ja, a ne mislim, to je neka vrste avtoritete ne, Zato, ker če nimaš empatije… učitelj, tudi otrok ne more pritegniti. V bistvu je to skoraj bolj pomembna zadeva kot strokovnost ja se mi zdi tokom cajta, a ne zdaj ni to, da ti dvakrat na teden vidiš otroka, tako tudi ni zadostno. mislim tisto na hitro ali pa mogoče, kar je slabo, a ne takrat si pozoren. Malo več, kadar so razredne ure, da bi se enkrat z ena enkrat, drugi, malo bolj tako bližnje pogovorila ne z vsemi. Tudi tistimi pridnimi, a ne se mi zdi, da tudi tisti, a ne tako na videz zelo pridni pa zaradi ane prikritosti, pridnostjo ki je ane. če si potem kot razrednik bi rekla in če se potem samo ko so težave, takrat stopiš skupaj… se mi zdi, da je premalo.	Empatija kot vir drugačnega pristopa za iskanje rešitev Avtoriteta in empatija sta zgolj druge strani istega kovanca Oseben odnos potrebuje čas Pozornost zgolj na slabo Več osebnega odnosa pri učiteljih Opaziti tudi dobro Čas je pomemben za vzpostavitev osebnega odnosa Oseben odnos temelji na zaupanju Osebno pomeni varno in složno delovanje	**Empatija kot vir drugačnega pristopa za iskanje rešitev** **Avtoriteta in empatija sta zgolj druge strani istega kovanca, kjer je osnova načelnost** **Oseben odnos pomembnejši od strokovnosti** **Osebni odnos potrebuje daljše medsebojne interakcije** **Oseben odnos temelji na zaupanju**

Ja zaupanje med sabo, mogoče se otrok začne drugače mislim ko vidi neko varnostno mogoče ali složnost da, se mogoče tudi popravi. …. dobiti en pristop ane da pa bodo kdaj povedali ali pa tako da se približaš, s svetovalno, sigurno je je manj priložnosti a z razrednikom je več priložnosti, a ne. Ni zadost samo za danes spet pokliče samo kadar je kaj narobe. Mora biti malo osebni oziroma pristopi z normalnim načinom, a ne ne, kaj vem pač tako je.	Zaupen odnos Razrednik lahko vzpostavi bolj osebni odnos kot svetovalni delavec Osebno angažiran učitelj ali svetovalni delavec opaža tudi pozitivne stvari. Pomemben je osebni odnos	**Osebno odzivanje izraža tudi varnost, domačnost, ki omogoča približevanje**

Etika udeleženosti

6. Kako dojemate vlogo svetovalnega delavca in učitelja v tem delovnem odnosu

On, verjetno je v takih stvareh vodja nekih razgovorov tam gre konec koncev tudi za neke intervjuje ali pa za neke debate, kjer skušaš rešitve raziskati notri tistega, kar imaš. Svetovalni delavec zbuje nek strah A ne, ne da se učitelji bojijo otrok namsto otroci učitelja zato… Mislim, da imajo kar veliko moč, otroci nad učitelji, ne zdaj, ker mislim, da je pa glih malo drugač, kar dobijo neko. Da ni tako bo tako a ne…. Si jih malo si	Vloga moderatorja delovnega odnosa Na podlagi informacij interpretira rešitve, ki jih nato poda Otroci se bojijo svetovalnih delavcev Učitelje manj spoštujejo	**Svetovalni delavec je moderator delovnega odnosa** **Interpretira rešitve in jih predstavi** **Otroci imajo strah pred svetovalnimi delavci, ker so**

mislim…. jih otroki tudi malo stisne… da prideš do tja do te stopnice zgleda pol, če ne bo, mislim da ne bo, kot je treba, da je bo višja a ne. oni lahko usmerjajo v bistvu usmerjajo in rešujejo probleme starše lahko usmeriš tako, da pač v bistvu jih pokličeš in poveš svoje mnenje, kje in kako se dogaja tudi če ve ne vsak otrok je drugačen vsake vsak okolje drugačno ane fajn je poslušati tudi starše, če tako, če se da ne če, če so toliko…. da se zna z njimi pomeniti oziroma da ne se mi zdi, da vse skup no ni kar kar vejo… ne vejo vse. a ne tako, da ni zmeraj, da je kakor starš, držati nekako v neki vati mogoče ni res, a ne samo tako mislijo.. Poslušati in probat s razbrati iz tistega otroka staršev in svojega znanja ne skupaj ne…. Zleti pa sigurno mislim da je mlad če pride a ne… mislim, ne morem reči da ima izkušnje jih nima ne… Nimate svojih izkušenj, ne, ne s tem izkušenj ne more vedeti ena recimo, če dela 30 let tam in da ima še svoje, potem je to čisto nekaj drugega. da ti bo, kar je ena tam mlad pride in ti solil pamet, ker vsak dan opravka s svojimi.	Svetovalno delo je višja inštanca reševanja problemov Svetovalni delavec kot usmerjevalec in reševalec problemov Usmerjanje staršev na razumski način Otroci potrebujejo bolj empatičen odnos Upoštevati razlike med uporabniki Poslušanje in upoštevaje drugih sodelujočih Strokovnjak se mora izogibat predpostavkem Aktivno poslušanje strokovnjaka Pomembne so izkušnje, tako profesionalne kot življenjske. Iskušnje dajejo mandat svetovalcu ali učitelju da ve kaj je narobe. Nedopustno je, da staršem neizkušeni svetovalci svetujejo Želja po simetričnem odnosu	**naslednja stopnja reševanja problemov** **Svetovalni delavec je tisti ki rešuje probleme** **Svetovalni delavci interpretirajo situacijo in jo predstavijo** **Aktivno poslušanje strokovnjaka** **Pomembne so izkušnje, tako profesionalne kot življenjske**. **Izkušnje dajejo mandat svetovalcu ali učitelju da na podlagi njih lahko interpretira rešitve.** **Neizkušeni svetovalci ne morejo svetovati**

se mi zdi druge strani, tudi šole s svetovalno ali pa v razrednika tisto, da dobiš en tak domač pristop tako ne da imaš občutek… aha, jaz sem tam gor in ti si tam in zdaj ti me moraš zdaj poslušate, ker je ….tako malo.		**Želja po simetričnem in domačem odnosu**

7. Ravnanje s sedanjostjo

Kdaj se rešuje določen problem? Časovno kdaj se po vašem mnenju pojavijo rešitve?

če ti problema ne rešiš tako da se tisti problemi samo nabirajo ne butne ane in zato je najboš sprot rešavat	Sprotno reševanje problemov Hitro ukrepanje	**Sprotno in hitro reševanje problemov**
Čim prej takoj takoj, ko se zazna, je treba k njemu pristopil,….		**Sprotno in hitro reševanje problemov**
kar sem imela jaz je bilo hitro in konkretno, ko govorim za svoj primer. Ane je bilo rešeno takoj.	Čimbolj neposredna izkušnja	**Sprotno in hitro reševanje problemov**
takrat so spomini še surovi, takrat boš največ dobil		**Sprotno in hitro reševanje problemov**
ker začnejo enkrat mozgat, kaj ja pa kaj ne, pa kako zapeljati, da bodo oni prišli skozi si izgubil zgodbo….bodo odgovori najbolj iskreni in popolni in take kot jih ti rabiš, če hočeš na pravilen način odreagirati tako, da čim prej	Razmišljanje in časovna odmaknjenost spreminja interpretacijo in konstruira drug vidik Problem je predpogoj za iskanje rešitve	**Z razmišljanjem se spremeni interpretacija problema**
Vsekakor je treba rešitev iskati skoz problem… Treba je poznati ja kaj je vzrok mhm, potrebno pač iskati neke rešitve za mhm.	Raziskovanje vzroka problema omogoča rešitev	**Usmerjenost v preteklost**
se pravi zavedati se problema, ga opredelit ga definirat imamo problem tak ampak dajmo se usmeriti naprej, ampak kaj bomo	Iskanje rešitve v prihodnosti	

naredili, da se bomo takšnim težavam izognili? … Mislim, da za zdaj tako bolj istem smislu, da EE, da se ozavesti, da to ni prav, da tako se ne dela ane oziroma popraviti, kar se da popravt in za naprej, za naprej, itak za naprej. Itak Za nazaj, kaj češ opevat a ne…vsak naredi napake, vsak se kdaj speče. Enih stvari se itak ne dela Ko raziščemo preteklosz mislim ja moramo poznat svojo preteklost, da sploh lahko gremo naprej….jo je potrebno…raziskat ne….da jo sprejmemo…da gremo lahko naprej…	Rešitve iščemo ta trenutek za prihodnost Vračanje v preteklost nima smisla Sprejemanje pravil	**Rešitve so za prihodnost, da bi se izognili težavam** **Rešitve iščemo ta trenutek za prihodnost** **Usmerjenost v preteklost**

Znanje za ravnanje

8. Kako se v svetovalnih pogovorih zazna znanje svetovalnega delavca? Po čem se vidi njegovo znanje?

da moraš imeti nek občutek za…. zato da znaš ustrezno ovrednotiti problem, s katerim se spopadaš in ponuditi konkretno rešitev nekomu se pravi nič ne pomaga, če sprašuješ samo kaj bomo pa zdaj naredili, kako bomo naredili. ampak ja skozi neko zgodbo spozna nastali problem, iščeš rešitve, a ne… zato, da lahko vsaj na nek način pokaže smer, kamor naj se problem rešuje. Da se zna postavit v vlogo in starša in učenca in vodstva šole.	Znanje je tisto, ki mu pomaga definirati problem in podati rešitev Skupno raziskovanje ne obrodi sadov Interpretacija problema in rešitve so dokaz znanja svetovalnega delavca Sposobnost empatičnega vodenja	**Znanje svetovalnega delavca se vidi v tem, kako definira problem in poda rešitve** **Svetovalni delavec mora s svojim znanjem prevzeti odgovornost za rešitve.** **Interpretacija problema in rešitve so dokaz znanja svetovalnega delavca** **Znanje uporablja za usmerjanje situacije k rešitvi** **Znanje se kaže tudi v sposobnosti empatičnega vodenja v delovnem**

		odnosu kjer se lahko vživi v posameznika
Konec koncev, ker on mora biti koordinator noter v tem trikot	Omogočanje odnosa kjer se vsi slišijo in vidijo	
moraš, pač moraš en kos koordinatorja in met filing za to, da pač vsakemu, daš priložnost za povedat, kaj misli o tem in kako bi pač iz tega problema veš..	Znanje se kaže z avtoriteto	**Se kaže kot sposobnost vodenja razgovorov v smeri simetričnega odnosa med udeleženci pogovora**
Odločanje predvsem da je bolj avtoritetno v bistvu bolj strogo	Znanje se kaže s pristopom Z alternativnimi idejami	**Avtoriteta in strogost izkazujeta znanje**
Ja s pristopom definitivno ne		**Znanje se kaže z različnimi pristopi navezovanja stikov in pogumom za uvajanje novih načinov reševanja problemov**
Recimo kazen ne daš….daš lahko tudi smeti pobirat na primer,	Vsestransko izobraževanje Obvlada različne pristope navezovanje stika	
se po mojem pač izobraževati ne vsestransko,		**Znanje krepi z izobraževanjem na različnih področjih**
eno je tisto, osnovno znanje, drugo pa teli stiki z otrok mi iz otroki raznimi, različnimi.		**Znanje se kaže z različnimi pristopi navezovanja stikov in pogumom za uvajanje novih načinov reševanja problemov**
Sigurno pri pristopu do otroka	Obvlada delo z učenci na različnih področjih	
Ne samo nadarjenimi ne pa ali pa ne s tistimi s težavami.	Znanje vzpostavitve stika z vsemi	**Znanje se kaže kot možnost delo z učenci na različnih področjih**
V bistvu bi se morali z vsemi malo srečat no, ne samo tistimi slabimi ne.	Zna vzpostaviti stik s širšim in ožjim socialnim okoljem	
drugo do komunikacije do staršev oziroma učiteljev	Posredovanje znanja učiteljem o odnosih	**Zna vzpostaviti stik s širšim in ožjim socialnim okoljem**
ne tudi učitelji, da bi sodelovali bolj svetovalno…		
svetovalna pa jim lahko daje še kaj dajo lahko, še zraven….	Znanje se ne kaže s statusom	
	Fleksbilnost	
Zdaj tukaj povedano, ja, učitelji bi morali znižat nivo, da niso bogovi,		**Znanje ni povezano s statusom**

Različne situacije, več ti da mislit, kako v taki situaciji takimi ane…ki kako naprej a ne. S tem se mi zdi so izkušnje pole po več let desetletjih, ko imaš izkušnjo lahko rečeš, da znaš bolj razbrat hitro, a ne pa. Ne vem tako se mi zdi a. sodelovanje, predvsem v ustanovi to je prva ja ja…in pa v teh pogovorih No tisti malo bolj osebni pristop reši marsikaj.	Izkušnje prinesejo gotovost pri ugotavljanju vzroka problema Grajenje odnosov v kolektivu Zna biti oseben in človeški.	**Izkušnje so pomemben vir znanja** **Zna biti sodelovalen v kolektivu in v delovnem odnosu**

Perspektiva moči

9. Kako se v teh svetovalnih pogovorih opazi pozitivni vpliv tega procesa? Na kakšen način učitelji ali svetovalni delavci opolnomočijo uporabnika v tem procesu? Trenutek, ko ste v svetovalnem razgovoru občutili optimizem za nadaljnje sodelovanje ali vsaj pomiritev. Na kakšen način je bilo to doseženo?

če bi jaz njima govorla en drek u reden in nesposoben, potem tisto zdaj ne, ti ostane za celo življenje. Da ga ti spodbujaš daj si sposoben, si zmožen, dej potrud se vsaj za 2 ane. so so eni učitelji, bi rekla. empatični. Odgovorni Tam je bil res tak, je znala, jim vsak vsakmu poseb jih neki potisnit naprej. Jaz sem rekla ne mu šenkat glejte ga kot vse ostale če se sama odloči... Ja učitelj mora biti malo bolj strog ane Sem prišel domov sem povedala, da sem učitljici povedala naj ti da ena in ti reši kot veš in znaš.	Zavedanje negativnih posledic nespoštovanja Spodbujanje Pomembna empatija učitelja Občutek za pravičnost Uspeh odvisen od posameznika Strogost učitelja kot nujnost za spremembo Doslednost v pravičnosti rodijo pozitivne rezultate	**Zavedanje negativnih posledic nespoštovanja uporabnika** **Spodbujanje in opogumljanje** **Občutek staršev, da je empatija učiteljev nekaj pozitivnega** **Strogost kot pozitiven vir motivacije** **Doslednost kot vir pozitivnih sprememb**

Od tistega cajta so bile skozi domače…		
dovolite jim, da so tudi samo otroci	Pogled iz perspektive otroka Usmerjanje z občutkom	**Usmerjanje otrok z občutkom**
Skratka bit lokomotiva od zadaj in jih usmerjati da gredo tja kamor misliš da je prav.		**Usmerjanje otrok z občutkom**
al greva na kosilo ali pa kosilo, ko se usedeš zraven njih ali na hodniku ali med odmori.	Dati občutek pomembnosti, enakosti	**Ohranjanje pristnega stika, uglašenosti z otroci in zaupanja**
Skratka, da te vidijo da si zraven in da se lahko zanesejo na tebe	Zaupanje Uglašenost z otrokom	
Pridobiti, jih moraš na svojo stran in pa umetnost, umetnost starševstva. Konec koncev je to umetnost učitelja ali pa svetovalca v šoli.		**Ohranjanje pristnega stika, uglašenosti z otroci in zaupanja**
Moramo poštudirat, kako bomo rešili zato, da bo prav za učenca.	Iskanje edinstvene rešitve za učenca Pokazan in prikazan problem je rešitev	**Edinstvenosti posameznika**
s tem, da si detektiral njegov problem, je to za njega že dosti velika šola tega nikoli več ne bo počel.	Priznanje problema je vir za spremembo določenega vzorca Predpostavka, da vemo kaj drugi misli	**Identificiran, prikazan in priznan problem iz strani uporabnika je vir moči za spremembo**
nekateri težko dojamejo ali pa težko ne priznajo…	Obrambni mehanizem je ovira za spremembo	
zavedajo se, zavedajo se svoje neumnosti, ki so naredili, ampak se ne želijo soočiti z njo, tako da jo vsaj zanikajo, minimalizirajo em krivijo za to nekoga drugega.	Predpostavka da veš, kaj je za otroka najbolje. Predpostavka, da vem kaj je najbolje	**Identificiran, prikazan in priznan problem iz strani uporabnika je vir moči za spremembo**
Skozi telih 20 let si tudi povem, da vidiš, vidiš otroke Socializirati starše Doma v šoli… v drugih skupinah no, kjer se družijo, recimo kakšnih, kjer so.	Perspektivo moči dobi v družbi Ista družba ne pripomore k spremembi	**Predpostavke svetovalnega delavca ali učitelja so v pomoč** **Družba kot vir moči za posameznika**

pozitivno naravnani sigurno zdaj če bo se družil s podobnimi potem ne vem če bo lih spremenil vzorce da se najde nekaj, kar mu sede no tako kakšno zaposlitev, delo ali nekaj deluje ali ne… vem bilo, ki kar mu sede njemu no, kar pride nekaj pozitivno ven iz njega.	Raziskovanje močnih področji Iskanje otrokovih močnih področji tudi pri starših	**Sprememba družbe kot zunanji vir moči za spremembo** **Raziskovanje močnih področjih**
lahko to starši povedo lahko ee sam otrok že se vidi da njem, ki mu je všeč en ki ne ane in tam	Slediti otroku tudi izven šolskih obveznosti	**Sodelovanje in sprejeti pomoč starša ter ga upoštevati kot eksperta njihovega otroka**
in tam tisto krepiti, kjer je zadovoljen…	Opozorit na njegove dobre lastnosti v preteklosti	
ane saj tisto šolo odkljuka ampak si mislil pa popoldan ima to pa to kar mu je fajn ane, nekaj ki vijem odvisno od otroka a ne.		**Ne-osredotočenost zgolj na šolski prostor ampak pogledamo širše v njegov življenjski prostor**
Mogoče ja, kot mičken ali pa potem v nižjih razredih. In tako nekako se vide, ki mu je všeč, a ne kje se dobi mu fajn.	Lepi spomini so vir moči v smislu prijetnega občutka	**Videti in opozoriti pozitivne vire v uporabnikovi preteklosti**
Sigurno zdaj ti tist cajt iz ihte ne bo priznal, ampak jaz mislim, da se bo spomnil na lepe spomine….Boljše počutje ane oziroma probat, da mogoče se bo tam spet zapeljala ne mislim spet začel se s tem ukvarjati, ne.	Vir dobrih lastnosti so ožje in širše socialno okolje Vir informacij o dobrih in močnih straneh je predvsem on sam	**Videti in opozoriti pozitivne vire v uporabnikovi preteklosti**
da staršu kaj povedal kaj pove, ali pa da…. mogoče učitelj… ne to…. Sigurno… razrednik oziroma kar je, ker so v višjih razredih, je več učiteljev pa mogoče kakšen že pove, kje so pa dobre stvari, pri tistem otroku ane ali pa… sam izrazil sam izrazi	Sposobnost vzpostaviti zaupen stik	**Sodelovanje s širšim in ožjim socialnim okoljem za iskanje virov moči**

…zakaj ga v prvi vrsti njega nebi poslušal ne tako če če je na strani, da komunicira, da kaj pove ane …. da prideš do tiste faze, da začne komunicirati, verjetno pove že sam, kaj mu je všeč v globino it no. lahko tudi na drugačen način proba tole poiskat v otroku tudi kaj drugega ne…ne zgolj to zdaj, kako bo zdaj zatestiran za matematiko. učitelji to ali ono v celem letu imajo mogoče še več EE, cajta otrok pri sebe kot mi… a ne tako… vsi skupaj.	Poglobljen odnos Drugačni pristopi Učitelj ima veliko priložnosti	**Pozitivne vire izrazi učenec sam, zato ga je potrebno vzeti resno** **Vzpostavljanje zaupnega in globokega stika kot vira moči** **Iskanje različnih pristopov motiviranja, ki so usmerjeni v posameznika** **Pogosti stiki generirajo veliko možnosti iskanja pozitivnih virov**

STARŠI: UREDITEV IZJAV V KODAH, ZDRUŽENIH V KATEGORIJE POJMOV

Razumevanje delovnega odnosa

Odnosi med posameznimi sistemi (sistem staršev, podsistemi šole), kot pomemben faktor vzpostavljanja delovnega odnosa

nek most med mano…. in med učenci in pa vodstvom šol, tako da jaz imam pozitivne izkušnje z njimi. Hm.

svetovalna služba vedno išče podporo staršev in vodstva, zato, da lahko uspešno opravlja tiste naloge, ki se jih pričakuje v odnosu do učencev

Odprt prostor za sodelovanje

Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo.

Za otroka ane pomembno je sodelovanje.

Upoštevanje različnosti

Vsak ima svoj pogled ane oziroma vsak vide otroka z ena strani.

Pozorno poslušanje

da eden drugemu prisluhniti, bi rekla da se ne dosti krat.

bi rekla da se ne dosti krat.

Pomanjkljivo vključevanje staršev v proces delovnega odnosa

Jaz moram reči, da se recimo prej pokliče…. zaradi tega in tega bo vaš otrok odpeljan k ravnatelju. …to se pravi lahko če določijo tako….

Premalo upošteval tvoje želje.

Ne poslušajo mogoče staršev kakor zdravniki dostikrat ne poslušajo staršev.

A ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak mi jih niso nekako… kot da ni nič.

Neupoštevanje mnenj staršev

Sem na koncu videla, da ne marajo, da so še višje inštance, ker bi moral iti naprimer v Ljubljano, a ne da ker je imel težave s pisavo,

Nekritična uporaba predpostavk

kakor so dostikrat rekli da je len.

Dogovor o sodelovanju

Šola sproži postopek dogovora o sodelovanju

…socialna služba tu

V bistvu se mi tukaj nimamo vpliva dokler oni nas ne pokličejo

…. učitelj obvesti svetovalno službo, a ne

tukaj nimamo vpliva dokler nas o ne pokličejo

mi smo v bistvu

…. preko telefonu ali pa preko pošte obveščeni…

To je sigurno da te obvestijo, a ne to se namreč ponavadi obvestijo na mejl sigurno.

Problem je tisti ki sproži sodelovanje

recimo prideta do dogovora, če otrok nekaj narobe naredi, ne pa….

če otrok nekaj narobe naredi, ne pa…

učitelj, ki obvešča ali pa socialna služba….če je kak hujš prekršek,

Klic za sodelovanje pri reševanju problema pri starših vzbudi strah

učitelj obvesti svetovalno službo, a ne čeprav nas starše vrže iz tira.

Starši se morajo zavedat, da je svetovalna služba nujno potrebna

…biti starši dojemljivi za to, da razumejo, da je svetovalna služba, tisti del šole, ki je nujno potreben

Predvsem, bi morali kot starši razumet, da je nujno potrebno da podpremo starši učitelje in da jih podpremo svetovalno službo

tako jaz sem zmeraj rekel, vso mojo podporo imajo in učitelji in svetovalna služba in vodstvo šola ane,

Nujnost takojšnjega odziva staršev na dogovor o sodelovanju

Če ko te pa pokličejo, potem pa veš, da je to nujno potrebno se odzvati

Prvi za tisto kontakt…sigurno da je odziv takoj ane. Ali, al poklicat ali…

Preverjanje staršev otrokovih interpretacij o problemu in zaščita otrok

seveda vsak starš, verjetno se bo pozanimal, kaj se je dogajalo.

Po eni strani skušaš otroka zaščititi, …

zavarovati njegove interese,

Iskanje dogovora med starši in šolo, na sodelovalen in razumen način

Nikakor ne gre, za vi morate biti tukaj, ampak gre za to, da je pač zaznali smo neko težavo, bilo bi fajn ali pa bi bilo skoraj nujno, če bi se vi kot starši oglasil tukaj, da provamo pač narediti nekaj, da se ta zadeva rešuje na tak ali drugačen način.

Oseben način sodelovanja v manjših okoljih ima pozitivno konotacijo

Ne mislim, da je to okolje dosti majhno in dosti zdravo, da se poznamo, da pravzaprav lahko funkcioniramo na dosti oseben način.

V večjih okoljih manj osebni odnosi in bolj birokratski in omejen s formalnimi postopki

V večjih okoljih je to malo bolj zapleteno. Ja, kar se ne poznajo med sabo, ne poznajo starši učiteljev ne poznajo.

Starši v tem sodelovanju so zgolj povabljenci

Ja starši smo pa nekaj ne vem kje bi rekla ee. Kako se izrazim. Smo nekaj zraven,

sem tela bolj ee, ker se mi je zdelo, da ima ena težave, ampak mi jih niso nekako… kot da ni nič.

Včasih, se mi je zdela tako, kot da bi bili starši nepomembni.

Spodbujanje konstruktivnega dialoga in dogovarjanju o sodelovanju

debata brez nekega žuganja in karanja ti ti, ampak dajmo razmišljati, kaj se bo zgodilo,

Potrebna je jasna komunikacija

Zelo rad pač z zelo odprtimi kartami igram

Komunikacija, ki omogoča širši pogled in čimbolj osebne interpretacije

no tako da se malo širše pogleda otroka.

Ja ne vem, mislim. Sigurno bolj odprto z vseh strani je oziroma vsak malo.

Dogovor se najprej vzpostavi med starši in šolo, nato se priključi še otrok

Pa malo že po mojem dostikrat je fajn, da samo starši oziroma odrasli potem pa. Lahko je tudi otrok zraven

Celosten pogled na otroka kjer se išče vzrok

Ko se ga kot celo celostno pogleda a ne ee da vidimo kje je problem pa pri njemu.

Učitelj ni avtonomen pri dogovarjanju o sodelovanju

če učitelj želi, ja pač starš, ki zahteva, da se lahko tudi učitelj priključi…. tako kot sem tudi jaz zahtevala.

Instrumentalna definicija problema

Definicija problema je otrokom posredovana z interpretacijo starejših

Tako da tudi otroci slišijo, a ne… kar so nardili….

Pomembno je prevzemanje odgovornosti

tisto bodo morali… prevzeti odgovornost.

Pri definiciji je treba biti neposreden in direkten

Da nekomu predstavil neki naj to kaj si naredil to narobe ali pa to in je včasih precej diplomatski jezik uporabljen, kar mogoče ni najboljši. Včasih je potrebno vžgat

Za definiranje potrebujemo iskrenost in poštenost

Ja če bolj pošteno je treba rešiti, a ne eden na drugega recimo preklada…

povej pošteno iskreno in problem je rešen. To kar če v bistvu zdaj recimo da moja otroka ne

jaz jim povem, bodite pošten iskren, če si jo usral povej, če jo nisi povej ane, takako se da probleme rešiti.

Nepošten odnos zavira primerno definicijo problema

Mi ni bil fer plej ker lahko vse odnese ker niti ni bil kriv in je bil kriv

en tak primer, a ne kar se mu je dalo ukrep kar nekaj notri so npisal kar neke stvari.

Pomemben občutek enakovrednosti učencev

Pravim, da tako mora bit do vseh, enako ni važno kako se ker piše,

Definiramo jih z odprto komunikacijo

S pogovorom sigurno…da vsak nekako razmisli, ki bi lahko bilo…odpret karte .

vzpostavljanje pristnega in spoštljivega odnosa

Pa jaz mislim, da najbolj je pomemben korekten odnos, spoštovanje, spoštovanje ena taka komponenta ki si jo moraš zaslužiti,

Definira se s pomočjo vseh udeleženih

Da dobijo nek skupni jezik ali pa ….

Pogled iz svojega stališča

Ja ja mislim, da mora vsak posebej pogledat kje je.

Definicija problema mora vključevati vzroke za problem, ki jih morajo v šoli raziskati

Kje je problem če je tak in tak ane. En vzrok, sigurno je.

v šoli pa ne vem, a se učitelji toliko poglobijo

Zmeraj je en vzrok ….ne, ali je moteče v šoli ali doma ali v družbi ali se slabo počutiti tako

Poglobljena analiza vzrokov odvisna od posameznika

verjetno odvisno od učitelja

Upoštevanje in spoštovanje mnenje sogovornika neglede kdo to je

da daš priložnost. otroku da govori. Da ga ne obtožuješ, da mu daš vso možnost Povej glej, tukaj smo samo zato, da poslušamo, mogoče imaš pa prav jaz ne vem, a ne samo moramo pač vse karte dati na mizo.

Upoštevanje in spoštovanje mnenje sogovornika neglede kdo to je

zato ker ti si majhen, mi smo pa veliki, a ne take stvari običajno ne grejo skoz.

Soustvarjanje rešitve

Potreba po zaupnem odnosu, kljub neidealni rešitvi

tako da ja zaupanje zaupanje zadovoljni pa itak ne bodo nikoli vsi,

Rešitve se dobijo s pogovorom

S pogovorom. …da vsak pove svoje mnenje, bi me nek skupni jezik in…

Rešitev je kazen

na podlagi tega sledi kazen?

Iskanje rešitve s pomočjo drugih strokovnjakov…Strokovnjak zna najti rešitev

če je potrebno pa verjetno, če so hujše stvari mogoče, kakšnega bolj strokovnjaka, a ne da se približa otrokom, da se ne ve malo odpre.

Rešitev ima otrok v sebi, potrebno jo je poiskati pri njem

Mi je všeč, če se kdo znal živeti otroka oziroma poglobiti v njega.

Starši so ponavadi izključeni iz iskanja rešitev

Dostikrat imam tisti občutek, da se izključi starše

Iskanje kompromisa

ker na koncu koncev je treba nek kompromis sklenit med med vsemi deležniki

Osebno vodenje

Oseben odnos pomembnejši od strokovnosti

V bistvu je to skoraj bolj pomembna zadeva kot strokovnost ja

kar je nujno, vam bom pojasnil tako da ja tista osebna nota se mi zdi najbolj pomembna.

Osebno vodenje omogoča prevajanje iz jezika stroke v jezik uporabnika

ampak zdaj ti človeku razloži po domače, tako da bo zastopil

Empatija je pomembna za uspešnost sodelovalnega delovnega odnosa sodelovanja

kjer je empatija do sočloveka potem mislim da dobiš tudi otroke na svojo stran,.

In da tudi otroci pridejo z veseljem tle ali pa v razred, kakor zgolj tako na strogo.

Empatija kot vir drugačnega pristopa za iskanje rešitev

empatija bi morala biti ta ne, ker potem mislim, da bi bila druga energija, in pa drugače bi šibalo delo in pa tudi otroci…

Avtoriteta in empatija sta zgolj druge strani istega kovanca, kjer je osnova načelnost

Načelnost najbolj tako ja, a ne mislim, to je neka vrste avtoritete ne, Zato, ker če nimaš empatije… učitelj, tudi otrok ne more pritegniti.

Pomemben je osebni pečat

ja tista osebna nota se mi zdi najbolj pomembna.

Oseben odnos temelji na zaupanju

Ja zaupanje med sabo, mogoče se otrok začne drugače mislim

Osebno odzivanje izraža tudi varnost, domačnost, ki omogoča približevanje

dobiti en pristop ane da pa bodo kdaj povedali ali pa tako da se približaš,

Osebni odnos potrebuje daljše medsebojne interakcije

se mi zdi tokom cajta, a ne zdaj ni to, da ti dvakrat na teden vidiš otroka, tako tudi ni zadostn

Etika udeleženosti

Svetovalni delavec je moderator delovnega odnosa

je v takih stvareh vodja nekih razgovorov

Interpretira rešitve in jih predstavi

kjer skušaš rešitve raziskati notri tistega, kar imaš.

Otroci imajo strah pred svetovalnimi delavci, ker so naslednja stopnja reševanja problemov

zdaj, ker mislim, da je pa glih malo drugač, kar dobijo neko. Da ni tako bo tako a ne…. Si jih malo si mislim…. jih otroke tudi malo stisne…

da prideš do tja do te stopnice zgleda pol, če ne bo, mislim da ne bo, kot je treba, da je bo višja a ne.

Svetovalni delavec je tisti ki rešuje probleme

oni lahko usmerjajo v bistvu usmerjajo in rešujejo probleme

Svetovalni delavci interpretirajo situacijo in jo predstavijo

starše lahko usmeriš tako, da pač v bistvu jih pokličeš in poveš svoje mnenje, kje in kako se dogaja

Aktivno poslušanje strokovnjaka

Poslušati in probat s razbrati iz tistega otroka staršev in svojega znanja ne skupaj ne…

Pomembne so izkušnje, tako profesionalne kot življenjske.

Nimate svojih izkušenj, ne, ne s tem izkušenj ne more vedeti ena recimo, če dela 30 let tam in da ima še svoje, potem je to čisto nekaj drugega.

Izkušnje dajejo mandat svetovalcu ali učitelju da na podlagi njih lahko interpretira rešitve.

če dela 30 let tam in da ima še svoje, potem je to čisto nekaj drugega.

Neizkušeni svetovalci ne morejo svetovati

da ti bo, kar je ena tam mlad pride in ti solil pamet,

Želja po simetričnem in domačem odnosu

domač pristop tako ne da imaš občutek… aha, jaz sem tam gor in ti si tam in zdaj ti me moraš zdaj poslušate, ker je ….tako malo.

Ravnanje s sedanjostjo

Sprotno in hitro reševanje problemov

če ti problema ne rešiš tako da se tisti problemi samo nabirajo ne butne ane in zato je najboš sprot rešavat

Čim prej takoj takoj, ko se zazna, je treba k njemu pristopil,….

kar sem imela jaz je bilo hitro in konkretno, ko govorim za svoj primer. Ane je bilo rešeno takoj.

takrat so spomini še surovi, takrat boš največ dobil

Z razmišljanjem se spremeni interpretacija problema

ker začnejo enkrat mozgat, kaj ja pa kaj ne, pa kako zapeljati, da bodo oni prišli skozi si izgubil zgodbo…

Rešitve so za prihodnost, da bi se izognili težavam

ampak dajmo se usmeriti naprej, ampak kaj bomo naredili, da se bomo takšnim težavam izognili?

Rešitve iščemo ta trenutek za prihodnost

Mislim, da za zdaj tako bolj istem smislu, da EE, da se ozavesti, da to ni prav, da tako se ne dela ane oziroma popraviti, kar se da popravt in za naprej, za naprej, itak za naprej.

Usmerjenost v preteklost

Ko raziščemo…ee…preteklost…mislim ja moramo poznat svojo preteklost, da sploh lahko gremo naprej….jo je potrebno…raziskat ne….da jo sprejmemo…da gremo lahko naprej…

Vsekakor je treba rešitev iskati skoz problem… Treba je poznati ja kaj je vzrok mhm

Znanje za ravnanje

Znanje svetovalnega delavca se vidi v tem, kako definira problem in poda rešitve

da moraš imeti nek občutek za…. zato da znaš ustrezno ovrednotiti problem, s katerim se spopadaš in ponuditi konkretno rešitev

Svetovalni delavec mora s svojim znanjem prevzeti odgovornost za rešitve.

nekomu se pravi nič ne pomaga, če sprašuješ samo kaj bomo pa zdaj naredili, kako bomo naredili.

Interpretacija problema in rešitve so dokaz znanja svetovalnega delavca

ampak ja skozi neko zgodbo spozna nastali problem, iščeš rešitve, a ne… zato, da lahko vsaj na nek način… pokaže smer, kamor naj se problem rešuje.

Znanje uporablja za usmerjanje situacije k rešitvi

pokaže smer, kamor naj se problem rešuje.

Znanje se kaže tudi v sposobnosti empatičnega vodenja v delovnem odnosu kjer se lahko vživi v posameznika

Da se zna postavit v vlogo in starša in učenca in vodstva šole. Konec koncev, ker on mora biti koordinator noter v tem trikotniku

Se kaže kot sposobnost vodenja razgovorov v smeri simetričnega odnosa med udeleženci pogovora

moraš, pač moraš en kos koordinatorja in met filing za to, da pač vsakemu, daš priložnost za povedat, kaj misli o tem in kako bi pač iz tega problema veš..

Avtoriteta in strogost izkazujeta znanje

Odločanje predvsem da je bolj avtoritetno v bistvu bolj strogo

Znanje se kaže z različnimi pristopi navezovanja stikov in pogumom za uvajanje novih načinov reševanja problemov

drugo drugo pa teli stiki z otrok mi iz otroki raznimi, različnimi.

Ja s pristopom definitivno ne

Recimo kazen ne daš….daš lahko tudi smeti pobirat na primer,

Znanje krepi z izobraževanjem na različnih področjih

se po mojem pač izobraževati ne vsestransko

Znanje se kaže kot možnost delo z učenci na različnih področjih

Ne samo nadarjenimi ne pa ali pa ne s tistimi s težavami.

Zna vzpostaviti stik s širšim in ožjim socialnim okoljem

drugo do komunikacije do staršev oziroma učiteljev

ne tudi učitelji, da bi sodelovali bolj svetovalno…

Znanje ni povezano s statusom

Zdaj tukaj povedano, ja, učitelji bi morali znižat nivo, da niso bogovi,

Zna biti sodelovalen v kolektivu in v delovnem odnosu

sodelovanje, predvsem v ustanovi to je prva ja ja…in pa v teh pogovorih

Izkušnje so pomemben vir znanja

S tem se mi zdi so izkušnje pole po več let desetletjih, ko imaš izkušnjo lahko rečeš, da znaš bolj razbrat hitro, a ne pa.

Perspektiva moči

Zavedanje negativnih posledic nespoštovanja uporabnika

če bi jaz njima govorla da sta en drek u redna in nesposobna, potem tisto zdaj ne, ti ostane za celo življenje.

Spodbujanje in opogumljanje

Da ga ti spodbujaš daj si sposoben, si zmožen, dej potrud se vsaj za 2 ane.

Občutek staršev, da je empatija učiteljev nekaj pozitivnega

so so eni učitelji, bi rekla. empatični.

Tam je bil res tak, je znala, jim vsak vsakmu poseb jih… neki…. potisnit naprej.

Strogost kot pozitiven vir motivacije

Ja učitelj mora biti malo bolj strog ane, da ga malo zbrihta…

Doslednost kot vir pozitivnih sprememb

Sem prišel domov sem povedala, da sem učitljici povedala naj ti da ena in ti reši kot veš in znaš. Od tistega cajta so bile skozi domače…

Usmerjanje otrok z občutkom

dovolite jim, da so tudi samo otroci

Skratka bit lokomotiva od zadaj in jih usmerjati da gredo tja kamor misliš da je prav.

Ohranjanje pristnega stika, uglašenosti z otroci in zaupanja.

al greva na kosilo ali pa kosilo, ko se usedeš zraven njih ali na hodniku ali med odmori.

Skratka, da te vidijo da si zraven in da se lahko zanesejo na tebe

Pridobiti, jih moraš na svojo stran in pa umetnost, umetnost starševstva. Konec koncev je to umetnost učitelja ali pa svetovalca v šoli.

Edinstvenosti posameznika

Moramo poštudirat, kako bomo rešili zato, da bo prav za učenca.

Identificiran, prikazan in priznan problem iz strani uporabnika je vir moči za spremembo

s tem, da si detektiral njegov problem, je to za njega že dosti velika šola tega nikoli več ne bo počel.

nekateri težko dojamejo ali pa težko ne priznajo…

zavedajo se, zavedajo se, svoje neumnosti, ki so naredili, ampak se ne želijo soočiti z njo,

tako da jo vsaj zanikajo, minimalizirajo em krivijo za to nekoga drugega.

Predpostavke svetovalnega delavca ali učitelja so v pomoč

Skozi telih 20 let si tudi povem, da vidiš, vidiš otroke

Družba kot vir moči za posameznika

Doma v šoli… v drugih skupinah no, kjer se družijo, recimo kakšnih, kjer so.

Sprememba družbe kot zunanji vir moči za spremembo

zdaj če bo se družil s podobnimi potem ne vem če bo lih spremenil vzorce

Raziskovanje močnih področjih

da se najde nekaj, kar mu sede no tako kakšno zaposlitev, delo ali nekaj deluje ali ne… vem bilo, ki kar mu sede njemu no, kar pride nekaj pozitivno ven iz njega.

Sodelovanje in sprejeti pomoč starša ter ga upoštevati kot eksperta njihovega otroka

lahko to starši povedo lahko ee sam otrok že se vidi da njem, ki mu je všeč en ki ne ane in tam in tam tisto krepiti, kjer je zadovoljen…

Sodelovanje s širšim in ožjim socialnim okoljem za iskanje virov moči

da starši kaj povedal kaj pove, ali pa da…. mogoče učitelj… ne to…. Sigurno… razrednik oziroma kar je, ker so v višjih razredih, je več učiteljev pa mogoče kakšen že pove, kje so pa dobre stvari, pri tistem otroku…

Ne-osredotočenost zgolj na šolski prostor ampak pogledamo širše v njegov življenjski prostor

ane saj tisto šolo odkljuka ampak si mislil pa popoldan ima to pa to kar mu je fajn ane, nekaj ki vijem odvisno od otroka a ne.

Videti in opozoriti pozitivne vire v uporabnikovi preteklosti

Mogoče ja, kot mičken ali pa potem v nižjih razredih. In tako nekako se vide, ki mu je všeč, a ne kje se dobi mu fajn.

jaz mislim, da se bo spomnil na lepe spomine….Boljše počutje ane oziroma probat, da mogoče se bo tam spet zapeljala ne mislim spet začel se s tem ukvarjati, ne.

Pozitivne vire izrazi učenec sam, zato ga je potrebno vzeti resno

sam izrazil sam izrazi…zakaj ga v prvi vrsti njega nebi poslušal ne tako če če je na strani, da komunicira, da kaj pove ane.

Vzpostavljanje zaupnega in globokega stika kot vira moči

… da prideš do tiste faze, da začne komunicirati, verjetno pove že sam, kaj mu je všeč

v globino it no.

Iskanje različnih pristopov motiviranja, ki so usmerjeni v posameznika

lahko tudi na drugačen način proba tole poiskat v otroku tudi kaj drugega ne…ne zgolj to zdaj, kako bo zdaj zatestiran za matematiko.

Pogosti stiki generirajo veliko možnosti iskanja pozitivnih virov

učitelji to ali ono v celem letu imajo mogoče še več EE, cajta otrok pri sebe kot mi… a ne tako… vsi skupaj.