Univerza v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo

Manca Kutin

Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje

Diplomsko delo

Ljubljana, 2025

Univerza v Ljubljani

Fakulteta za socialno delo

Manca Kutin

Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Vera Grebenc

Somentorica: as. Klara Mestek

Ljubljana, 2025

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem svoji mentorici, doc. dr. Veri Grebenc, za strokovno vodenje, podporo, dragocene usmeritve, potrpežljivost ter predanost, ki ste mi jo izkazovali skozi celoten proces nastajanja diplomske naloge.

Hvala tudi somentorici as. Klari Mestek, ne le za izčrpne povratne informacije, spodbudne besede in strokovno pomoč, temveč tudi za toplino in podporo.

Iskreno se zahvaljujem tudi sogovornicam, ki ste v svojih polnih urnikih našle čas za pogovor ter s tem bistveno prispevale k diplomskemu delu in razvoju stroke na tem področju.

Hvala družini, za vso podporo, razumevanje in potrpežljivost v času študija in pisanja diplomske naloge.

Hvala tebi Rok za vse neprecenljive trenutke, s katerimi si mi polepšal študijska leta.

PODATKI O DIPLOMSKEM DELU

Ime in priimek: Manca Kutin

Naslov diplomske naloge: Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje

Kraj: Ljubljana
Leto: 2025
Število strani: 183
Število prilog: 4

Mentorica: doc. dr. Vera Grebenc
Somentorica: as. Klara Mestek
Število virov: 72

Ključne besede: ADHD, socialno delo v šoli, vključevanje otrok, participacija, sistemska podpora, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Povzetek: V diplomskem delu se osredotočam na vlogo socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje. Želela sem raziskati, kako socialne delavke in delavci v osnovnih šolah prepoznavajo potrebe teh otrok, kako poteka postopek pridobivanja diagnoze in kakšna je pri tem vloga socialnega dela. V teoretičnem uvodu sem najprej predstavila značilnosti ADHD, njegovo biološko ozadje ter vpliv motnje na čustveni, socialni in učni razvoj otrok. Poudarila sem tudi razlike v prepoznavanju simptomov glede na spol in kritično ovrednotila obstoječe diskurze o ADHD s pomočjo feministične teorije. Nadalje sem opisala šolsko okolje kot ključno za oblikovanje otrokove samopodobe in pripadnosti, predstavila pravni okvir za delo z otroki s posebnimi potrebami v Sloveniji in izpostavila pomen participacije otrok ter skupnostnega pristopa. Izvedla sem kvalitativno raziskavo. Opravila sem intervjuje s socialnimi delavkami, zaposlenimi v osnovnih šolah, ter analizirala njihove izkušnje pri delu z otroki z ADHD. Zanimalo me je, kako poteka proces prepoznave in usmerjanja otrok, s kakšnimi izzivi se socialne delavke srečujejo, kako sodelujejo s starši in učitelji ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za tovrstno delo. Ugotovila sem, da se socialne delavke pogosto soočajo z nejasnimi pristojnostmi, pomanjkanjem znanja in sistemskimi ovirami, vendar kljub temu izvajajo pomembno podporno vlogo. Poudarjajo pomen razumevanja otrokovega vedenja v kontekstu, zagovorništva in sodelovanja z vsemi vključenimi deležniki. Na podlagi rezultatov sem pripravila predloge za izboljšanje vključevanja otrok z ADHD v šolsko okolje in okrepitve vloge socialnega dela na tem področju.

Thesis Information

Name and Surname: Manca Kutin

Title of the Thesis: The role of social work in the integration of children and adolescents with ADHD into the school environment

Location: Ljubljana
Mentor: doc. dr. Vera Grebenc
Year: 2025
Co-mentor: as. Klara Mestek
Number of pages: 183
Number of sources: 72
Number of appendices: 4
Keywords: ADHD, school social work, inclusion of children, participation, systemic support, special needs placement

Abstract:

This thesis focuses on the role of social work in the inclusion of children and adolescents with ADHD in the school environment. I aimed to explore how social workers in primary schools recognize the needs of these children, how the diagnostic process is carried out, and what role social work plays in this context. In the theoretical introduction, I first present the characteristics of ADHD, its biological background, and its impact on the emotional, social, and academic development of children. I also emphasize the gender-related differences in symptom recognition and critically evaluate prevailing discourses on ADHD through the lens of feminist theory. Furthermore, I describe the school environment as crucial in shaping children's self-image and sense of belonging, outline the legal framework for working with children with special needs in Slovenia, and highlight the importance of children's participation and a community-based approach. I conducted a qualitative study based on interviews with social workers employed in primary schools and analyzed their experiences in working with children with ADHD. I was interested in the process of identifying and directing support for these children, the challenges social workers face, their collaboration with parents and teachers, and how they assess their competencies for this work. The findings reveal that social workers often encounter unclear responsibilities, lack of knowledge, and systemic barriers. Nevertheless, they provide essential support, emphasizing the importance of understanding children's behavior in context, advocacy, and collaboration with all involved stakeholders. Based on the results, I have proposed measures to improve the inclusion of children with ADHD in schools and to strengthen the role of social work in this field.

Vsebina

2 Teoretični uvod ... 1
2.1 Definicija in značilnosti ADHD ... 1
2.2 Glavne značilnosti ADHD ... 2
2.3 Biološko in nevrološko ozadje ADHD-ja ... 4
2.4 Zgodovina ADHD in razvoj razumevanja motnje ... 6
2.5 Kritičen pogled na diagnoze ADHD ... 7
2.6 Vpliv ADHD na otroka in mladostnika ... 8
2.7 Vključevanje otrok z ADHD v šolsko okolje ... 9
2.8 Pravni okvir in postopek usmerjanja otrok z ADHD v Sloveniji ... 11
2.9 Vloga socialnih delavk v procesu dela z otroki z ADHD ... 12
2.10 Močna področja otrok z ADHD ... 12
3 Opredelitev problema raziskave ... 14
4 Metodologija ... 15
4.1 Vrsta raziskave ... 15
4.2 Teme raziskovanja ... 15
4.3 Merski instrument in viri podatkov ... 15
4.4 Populacija in vzorec ... 16
4.5 Zbiranje podatkov ... 17
4.6 Obdelava gradiva ... 17
5 Rezultati ... 18
5.1 Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore ... 18
5.2 Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje ... 24
5.3 Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD ... 26
5.4 Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD ... 32
5.5 Značilnosti otrok z ADHD ... 36
5.6 Sodelovanje socialnih delavk s starši ... 37
5.7 Sodelovanje socialnih delavk z učitelji ... 38
6 Razprava ... 40
7 Predlogi ... 56
8 Uporabljena literatura ... 59
9 Priloge ... 66
9.1 Smernice za intervju ... 66
9.2 Transkript intervjuja (primer B) ... 67
9.3 Primer odprtega kodiranja B ... 72

9.4 Osno kodiranje 101

1 Teoretični uvod

Za raziskovanje teme vključevanja otrok z ADHD[1] v šolsko okolje sem se odločila predvsem iz perspektive socialne delavke[2], saj verjamem, da ima socialno delo pomembno vlogo pri ustvarjanju bolj vključujočih, pravičnih in spodbudnih pogojev za vse otroke, še posebej za tiste, ki se v obstoječem sistemu pogosto srečujejo z nerazumevanjem, izključenostjo ali stigmo. Že v prvem letniku študija sem bila med prakso prvič v stiku z dečkom z diagnozo ADHD, ki sem ga srečevala v mladinskem centru. Pomagala sem mu pri pisanju domače naloge in ob tem opazila, kako izjemno težko se je osredotočil na nalogo pred seboj, kar je sprožalo veliko frustracij. V drugem in tretjem letniku sem bila na praksi v stanovanjski skupini, kjer sem se ponovno srečevala z otroki z ADHD. Čeprav moje prakse niso potekale v šolskem okolju, se je šolska problematika prepletala z vsakdanom uporabnikov. Prav šola je pogosto bila vir stisk, občutkov neuspeha in izključenosti. Tako se je moje zanimanje za to področje vedno bolj poglabljalo, saj sem želela bolje razumeti, kako šolski sistem vpliva na doživljanje otrok in kako jim lahko, kot bodoča socialna delavka, nudim učinkovitejšo podporo. V praksi sem opazila, kako pomembno je, da socialne delavke razvijemo občutljivost za potrebe otrok in se zavedamo, kako lahko sistemsko okolje vpliva na njihove izkušnje, počutje in možnosti za razvoj. Ker otroci velik del svojega vsakdana preživijo v šoli, sem se v tej nalogi osredotočila prav na šolsko okolje, natančneje na osnovno šolo. Ta ni le prostor izobraževanja, temveč ima tudi pomembno vzgojno funkcijo, saj je ena ključnih institucij sekundarne socializacije, v kateri se otroci učijo sobivanja, sodelovanja, spoštovanja pravil in oblikujejo prve pomembnejše odnose izven družine. Hkrati pa šola od njih pričakuje veliko in zahteva osredotočenost, upoštevanje pravil, izkazovanje znanja in prilagajanje strukturi, ki pogosto ni ustvarjena z mislijo na raznolikost otroških potreb. Otroci z ADHD-jem so zaradi svojih potreb v tem okolju pogosto še posebej izpostavljeni. Prav zato me je zanimalo, kako se osnovna šola odziva na njihove potrebe, katere podporne mehanizme razvija ter kakšno vlogo ima pri tem socialno delo.

1.1 Definicija in značilnosti ADHD

Motnja pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) je ena najpogostejših nevrološko-razvojnih motenj, ki se pojavlja v otroštvu in mladostništvu ter pogosto vztraja tudi v odraslo dobo

1 ADHD (angl. Attention deficit hyperactivity disorder, slov. Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo).
2 Z namenom zagotavljanja terminološke doslednosti, preglednosti in boljše berljivosti besedila v nadaljevanju uporabljam poimenovanje socialna delavka kot nevtralni izraz za vse strokovne delavce in delavke na področju socialnega dela, ne glede na spolno identiteto. Razlog za posplošitev je izrazita zastopanost žensk v socialnem delu.

(DuPaul in Jimerson, 2014). ADHD se po mednarodni klasifikaciji bolezni (ICD-11) definira kot kronična motnja z značilnostmi, kot so težave s pozornostjo, impulzivnostjo in/ali hiperaktivnostjo, ki pomembno vplivajo na vsakodnevno delovanje posameznika (ICD-11). Pojavnost motnje je ocenjena na približno 5 % otrok na globalni ravni (Polanczyk, 2007), kar preračunano v slovenski kontekst predstavlja približno 11000 otrok, ki obiskuje osnovno šolo (SURS, 2025; preračun avtorice).

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) uvršča ADHD med nevrološke razvojne motnje, pri čemer v klasifikaciji ICD-11 poudarja, da gre za kompleksno razvojno stanje, ki zahteva interdisciplinarno obravnavo in dolgoročno podporo (ICD-11, b. d.). Kljub temu v literaturi obstajajo različni pristopi k razumevanju ADHD. Karlsson in Lundström (2019), opozarjata na tveganje, da se diagnoza uporablja kot instrument za razlago ali upravičevanje vedenja, ki odstopa od pričakovanih družbenih norm, s čimer se lahko spregleda širši kontekst otrokovega delovanja.

1.2 Glavne značilnosti ADHD

ADHD se izraža v treh sklopih simptomov, ki lahko pomembno vplivajo na vsakodnevno funkcioniranje otrok in mladostnikov:

Pomanjkanje pozornosti

Ena ključnih značilnosti ADHD je izrazito pomanjkanje pozornosti, ki pogosto povzroča dolgotrajne in pomembne težave v akademskem, poklicnem in družbenem življenju posameznika. Simptomi pomanjkanja pozornosti so raznoliki, vendar se običajno pojavljajo v več značilnih skupinah.

Prva skupina simptomov vključuje težave pri ohranjanju pozornosti pri nalogah, ki ne nudijo visoke stopnje stimulacije ali nagrad, ali pri tistih, ki zahtevajo dolgotrajno osredotočenost. Posamezniki z ADHD pogosto spregledajo podrobnosti, kar vodi v površne napake pri šolskem delu ali delovnih nalogah. Prav tako se zgodi, da nalog ne dokončajo, ker jim pozornost pogosto uide k drugim dejavnostim ali mislim, ki niso povezane z obravnavano nalogo.

Druga skupina simptomov se nanaša na težave z motnjami pozornosti. Posameznike z ADHD zlahka zmotijo zunanji dražljaji, kot so zvoki ali premiki, ali pa njihove misli odtavajo k nepovezanim temam. Pogosto se zdi, da ne poslušajo, tudi če se nagovori neposredno. Pogosta je tudi odsotnost v mislih ali občutek, da so "z glavo v oblakih", kar otežuje sodelovanje v pogovorih ali nalogah.

Tretja skupina simptomov vključuje težave z organizacijo in načrtovanjem. Posamezniki z ADHD pogosto pozabijo, kje so pustili stvari, ki jih potrebujejo za vsakodnevne dejavnosti, kot so šolski pripomočki, ključi ali telefoni. Prav tako so pozabljivi pri vsakodnevnih obveznostih, kot je opravljanje nalog ali udeležba na dogovorjenih dejavnostih. Zaradi teh izzivov pogosto težko načrtujejo, organizirajo in upravljajo šolske naloge ali druge obveznosti, kar še dodatno vpliva na njihovo uspešnost (ICD-11, b. d.).

Hiperaktivnost

Hiperaktivnost se nanaša na telesno ali miselno nemirnost, ki jo osebe z ADHD-jem težko obvladujejo, saj se je pogosto niti ne zavedajo. Gre za nezmožnost nadzora gibanja ali misli, kar lahko vpliva na njihovo vsakodnevno funkcioniranje. Hiperaktivnost in impulzivnost sta med seboj tesno povezani, vendar v nekoliko manjšem obsegu, kot je to značilno pri otrocih (Rotvejn Pajič, 2011). Hiperaktivnost pri posameznikih z ADHD se kaže v pretirani motorični aktivnosti, ki je pogosto neustrezna glede na situacijo in pričakovanja okolja. Pri mlajših otrocih se to izraža v težavah s sedenjem pri miru, pogosto vstajajo s svojega sedeža ali brez pravega razloga tekajo naokrog. Njihova motorična nemirnost vključuje tudi pogosto vrtenje, mencanje ali tapkanje z nogami in rokami. Pri mladostnikih in odraslih se hiperaktivnost lahko spremeni v občutek notranjega nemira, ki ga spremlja nelagodje pri tišini ali med daljšim sedenjem pri miru. Ta nemirnost pogosto vpliva na sposobnost sodelovanja v strukturiranih dejavnostih, kjer se pričakujeta osredotočenost in zmerno vedenje. Prav tako imajo težave pri vključevanju v aktivnosti, ki zahtevajo mirno in tiho udejstvovanje, pogosto pa pretirano govorijo, tudi kadar to ni primerno (ICD-11, b. d.).

Impulzivnost

Impulzivnost se pri posameznikih z ADHD kaže kot hitro in nepremišljeno odzivanje na trenutne dražljaje, brez premisleka o možnih tveganjih ali posledicah svojih dejanj. Pri otrocih se to pogosto izraža z izgovarjanjem odgovorov v šoli, še preden je vprašanje dokončano, ali s prekinjanjem pogovorov in vmešavanjem v igre. Pri mladostnikih in odraslih pa se impulzivnost lahko kaže v obliki prenagljenih odločitev, impulzivnih nakupov, tveganega vedenja, kot je nepremišljena vožnja, ali tveganj za fizične poškodbe. Pogosto se pojavijo tudi težave z obvladovanjem čakanja, nestrpnostjo in s prekinjanjem vrstnega reda pri igrah, dejavnostih ali v pogovorih (ICD-11, b. d.).

Čeprav se simptomi ADHD kažejo v precej značilnih oblikah, se med posamezniki lahko močno razlikujejo, zlasti glede na spol. ADHD se pogosto dojema kot motnja, ki v večini

prizadene moške. Statistični podatki kažejo, da so moški mnogo pogosteje diagnosticirani kot ženske, kar je dolgo časa vplivalo na raziskovalne pristope in razvoj diagnostičnih kriterijev (Hinshaw in Ellison, 2016). Vendar se vedno pogosteje pojavljajo opozorila, da gre pri tem predvsem za posledico spolne pristranskosti v prepoznavanju in razumevanju simptomov ADHD. Ženske so namreč pogosto spregledane, ker se njihovi simptomi ne ujemajo s tipično, »moško« predstavo o tej motnji (Young idr., 2020).

Pri ženskah se ADHD običajno kaže z manj očitnimi oblikami vedenja, na primer z notranjim nemirom, sanjarjenjem, težavami z ohranjanjem pozornosti, čustveno preobčutljivostjo in nizko samopodobo (Quinn in Madhoo, 2014). Ker takšno vedenje ne moti okolice v enaki meri kot impulzivnost ali hiperaktivnost pri moških, pogosto ni prepoznano kot znak nevrološke motnje. Posledično ženske pogosteje prejmejo napačne diagnoze, kot so anksiozne motnje, depresija ali motnje hranjenja, medtem ko pravi vzrok ADHD, ki pa ostane nediagnosticiran (Nussbaum, 2012).

Feministična teorija ponuja pomemben okvir za razumevanje, zakaj je ADHD pri ženskah dolgo ostajal neviden. Ann Oakley (1972) že v zgodnjih feminističnih študijah opozarja, da so spolne vloge in pričakovanja globoko zakoreninjeni v vsakdanjem življenju in vplivajo tudi na to, kako razumemo in obravnavamo vedenje otrok. Družba ženskam pripisuje lastnosti, kot so tišina, ubogljivost, pridnost in čustvena stabilnost, medtem ko so pri moških bolj tolerirani nemir, neposlušnost in impulzivnost. Ženske zato pogosto razvijejo strategije maskiranja in prilagajanja, da ustrezajo družbenim pričakovanjem, kar še dodatno zakrije njihove težave (Rucklidge, 2010).

Takšno razumevanje ADHD-ja ima pomembne posledice. Kasnejša diagnoza pomeni, da ženske pogosto nimajo dostopa do ustrezne podpore in pomoči v šoli, kar vodi v dolgotrajne težave pri učenju, težave v odnosih, nizko samopodobo in večje tveganje za razvoj duševnih stisk v odraslosti. Poleg tega se z neprepoznavanjem ADHD-ja pri ženskah ohranja stereotipna predstava o tej motnji, kar krepi spolne neenakosti (Young idr,. 2020).

1.3 Biološko in nevrološko ozadje ADHD-ja

Čeprav se ADHD pogosto prepozna po vedenjskih značilnostih, kot so težave s pozornostjo, nemirnost in impulzivnost, ima motnja tudi jasno biološko ozadje. To pomeni, da so možgani oseb z ADHD dejansko drugačni v načinu delovanja in povezav različnih delov možganov. ADHD torej ni posledica »slabe vzgoje« ali pomanjkanja truda, temveč nevrološko pogojena razlika v delovanju možganov. Ena izmed ključnih ugotovitev raziskav je, da imajo

posamezniki z ADHD manj aktivne nekatere dele možganov, predvsem tiste, ki so odgovorni za izvršilne funkcije. To so sposobnosti, ki nam pomagajo načrtovati, se osredotočati, nadzorovati impulze in usmerjati svoje vedenje. Ti deli so v predelu možganov, imenovanem čelni reženj (frontalni korteks). Pri osebah z ADHD je aktivnost v tem delu pogosto nižja, kar pomeni, da imajo težave pri ohranjanju pozornosti, organizaciji in samonadzoru (Arnsten in Rubia, 2012).

Pomembno vlogo pri ADHD imajo tudi živčni prenašalci, to so kemične snovi, ki omogočajo komunikacijo med živčnimi celicami. Pri ADHD sta ključna dopamin in noradrenalin. Obe snovi vplivata na motivacijo, občutek nagrajevanja, pozornost in gibanje. Pri osebah z ADHD teh snovi v določenih delih možganov ni dovolj ali pa se ne prenašajo učinkovito. Kar pomeni, da so lahko manj občutljivi na nagrade, se hitreje dolgočasijo ali težje ohranijo pozornost pri nalogah, ki niso takoj zanimive (Del Campo idr., 2013).

Raziskave z uporabo možganskega slikanja so pokazale, da so povezave med različnimi deli možganov pri osebah z ADHD šibkejše. To pomeni, da deli možganov, ki naj bi med seboj sodelovali pri načrtovanju in nadzoru vedenja, ne delujejo vedno usklajeno. Tako na primer možgani težje "izklopijo" moteče dražljaje iz okolja ali usmerijo pozornost k nalogi, ki je zahtevna, a dolgoročno pomembna (Castellanos in Proal, 2012).

Pomemben dejavnik pri razumevanju ADHD je tudi genetska predispozicija. Genetski dejavniki močno prispevajo k razvoju motnje, saj se ADHD pogosteje opaža pri več članih iste družine. Raziskave kažejo, da je verjetnost, da se ADHD pojavi pri posamezniku, katerega sorodnik ima to motnjo, od štiri do desetkrat večja v primerjavi s splošno populacijo (Faraone, Biederman, in Monuteaux, 2000). To potrjujejo tudi študije na dvojčkih, ki kažejo visoko stopnjo dednosti. Če ima en enojajčni dvojček ADHD, obstaja velika verjetnost, da ga ima tudi drugi, kar potrdi močan vpliv genetike. Kljub temu pa genetski dejavniki niso edini, saj na izražanje simptomov lahko vplivajo tudi okoljski dejavniki, kot so stres v otroštvu, izpostavljenost toksinom ter kakovost družinskega okolja (Faraone in Larsson, 2019).

ADHD je torej povezan z drugačno »nevrološko organizacijo«, možgani oseb z ADHD obdelujejo informacije na drugačen način, kar se kaže v vedenju. Gre za drugačen razvoj možganov, ki ni nujno slab, temveč zahteva drugačne pristope k učenju, delu in življenju nasploh.

Pomembno je poudariti, da ADHD ni enostavna motnja, saj imajo različni posamezniki različne kombinacije značilnosti, ki se spreminjajo čez čas. Razumevanje biološkega ozadja pa prispeva

k večjemu razumevanju in bolj ustrezni podpori posameznikom z ADHD, saj pokaže, da ne gre za "lenobo" ali "namerno motenje", temveč za resnične razlike v delovanju možganov (Barkley, 2015).

1.4 Zgodovina ADHD in razvoj razumevanja motnje

Sodobni koncept ADHD, kot je opredeljen v International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) je razmeroma nov. Vendar pa analiza zgodovinske literature kaže, da je otroke, ki imajo simptome pomanjkanja pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti, v zadnjih 200 letih opisalo že več avtorjev. Klinične karakterizacije, osnovni koncepti in nomenklatura opisanih disfunkcij so se sčasoma spremenili. Številni zgodovinski opisi pa so skladni s sodobnimi diagnostičnimi merili za ADHD (Lange idr., 2010).

ADHD ima dolgo in zapleteno zgodovino, ki sega v 18. stoletje, ko so se prvič pojavili zapisi o vedenjih, podobnih simptomom ADHD. Razumevanje in obravnava ADHD sta se čez desetletja bistveno spremenila, kar odraža napredek v medicini, psihologiji in nevroznanosti.

Začetki preučevanja ADHD (18. stoletje)

Prvi opis motnje, podobne ADHD, je podal škotski zdravnik Sir Alexander Crichton v svojem delu An Inquiry into the Nature and Origin of Mental Derangement leta 1798. Crichton je opazil, da nekateri posamezniki niso sposobni vzdrževati pozornosti in so nagnjeni k nenehnim motnjam. Poudaril je, da so lahko te težave prirojene ali posledica bolezni (Crichton, 1798). Njegov opis, ki vključuje simptome, kot so motena zmožnost osredotočanja in preobčutljivost na dražljaje, se v marsičem ujema s sodobnimi diagnostičnimi merili za ADHD (ICD-11).

19. stoletje in zgodnje razlage

V 19. stoletju so motnje pozornosti in vedenja večinoma obravnavali kot moralne ali vedenjske pomanjkljivosti, ne pa kot medicinsko stanje. Zdravniki in izobraževalci so pogosto domnevali, da so težave pri otrocih posledica pomanjkanja discipline ali slabega starševstva (Lange, 2010).

20. stoletje: Medicinsko prepoznavanje motnje

Zgodnje 20. stoletje je prineslo medicinsko priznanje ADHD kot nevrološke motnje. Leta 1902 je britanski pediater Sir George Still opisal "moralno šibkost" pri otrocih, ki so kazali simptome, podobne današnjemu ADHD, vključno z impulzivnostjo, nepozornostjo in hiperaktivnostjo (Still, 1902). Sredi 20. stoletja so strokovnjaki motnjo povezali z možganskimi poškodbami, kar je privedlo do izraza "minimalna možganska disfunkcija" (Lange, 2010). Kasneje so

raziskave pokazale, da ADHD ni nujno povezan s fizično poškodbo možganov, kar je razširilo razumevanje motnje.

Sodobna diagnoza in terapija (1970 – danes)

Že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci začeli prepoznavati simptome, značilne za ADHD, kot del posebnega kliničnega vzorca, ki se razlikuje od drugih duševnih motenj. Leta 1980 je Ameriško psihiatrično združenje v okviru tretje izdaje Diagnostičnega in statističnega priročnika duševnih motenj (DSM-III) prvič uradno uvedlo diagnozo motnje pozornosti (ADD), ki je vključevala podtipa z in brez hiperaktivnosti (American Psychiatric Association, 1980). Kasneje, v izdaji DSM-IV, je bila uvedena sodobna terminologija ADHD in opredeljeni trije podtipi: nepozorni, hiperaktivno-impulzivni in kombinirani tip. (American Psychiatric Association, 1980).

Danes raziskovalci ADHD razumejo kot kronično stanje, ki vpliva na otroke in odrasle, pri čemer simptomi pogosto vztrajajo skozi vse življenje. Študije kažejo, da približno 50 % otrok z ADHD še vedno doživlja simptome v odraslosti (Okie, 2006). Zgodovinski razvoj razumevanja ADHD kaže, kako se je pogled na to motnjo premikal od moralnih sodb do nevrološkega in psihiatričnega razumevanja. Napredek v diagnostiki in terapiji je omogočil boljše razumevanje ter izboljšanje kakovosti življenja za posameznikov z ADHD.

1.5 Kritičen pogled na diagnoze ADHD

Diagnoza ADHD je lahko pomembno orodje za razumevanje potreb otroka, vendar jo je treba obravnavati s kritično distanco. Anderlič (2023) opozarja, da obstaja nevarnost stigmatizacije otrok z ADHD, saj se njihovo vedenje pogosto interpretira kot posledica pomanjkanja vzgoje ali samodiscipline. Zbornik „Tako velik, pa še vedno nevzgojen.“ (2017) izpostavlja, da je javnost pogosto obremenjena s predsodki, ki ADHD poenostavljeno prikazujejo kot problem nediscipline, kar dodatno obremenjuje starše in učitelje. Karlsson in Lundström (2019) opozarjata, da je ADHD v nekaterih primerih rezultat patologizacije normalnega otroškega vedenja. Otroci, ki ne ustrezajo strogim normam šolskega sistema, so lahko označeni kot »problematični«, namesto da bi se preučil širši družbeni kontekst njihovega vedenja.

Socialno delo ponuja drugačen pogled na diagnoze ADHD, saj se osredotoča na prilagoditve okolja potrebam otroka. Zbornik „Tako velik, pa še vedno nevzgojen.“ (2017) izpostavlja, da se pri diagnosticiranju ADHD pogosto prezre vpliv šolskega sistema, družinske dinamike in družbenih norm. Takšno enostransko razumevanje ADHD vodi k stigmatizaciji in omejuje možnosti otrok za polno vključitev v družbo.

Z vidika socialnega dela se postavlja vprašanje, kako družbeni kontekst vpliva na naraščajoče število diagnoz ADHD. Karlsson in Lundström (2019) ugotavljata, da je diagnoza ADHD včasih posledica prilagajanja otroka normam institucionalnega okolja, namesto da bi institucije prilagodile svoje pristope potrebam otroka. Socialne delavke pri tem opozarjajo na potrebo po celostnem razumevanju otrokovega okolja, vključno z družinskimi in šolskimi dejavniki, ki lahko vplivajo na otrokovo vedenje.

1.6 Vpliv ADHD na otroka in mladostnika

Motnja pozornosti in hiperaktivnosti ima posledice na življenje otrok in mladostnikov, ki se kažejo na več področjih, vključno s čustvenim in socialnim razvojem. ADHD ne vpliva samo na otrokovo vedenje, temveč tudi na njihovo samozavest, odnose z vrstniki, uspešnost v šoli in interakcije z odraslimi, kot so učitelji in starši. Ti vplivi so pogosto prepleteni, kar ustvarja kompleksen izziv za otroka, njegovo družino in šolsko okolje (ICD-11).

Vpliv na čustveni razvoj

Otroci in mladostniki z ADHD se pogosto soočajo s težavami pri uravnavanju svojih čustev. Impulzivnost, ki je značilna za ADHD, pogosto vodi do nenadzorovanih izbruhov jeze, frustracije ali žalosti. DuPaul in Jimerson (2014) poudarjata, da imajo otroci z ADHD večje tveganje za razvoj nizke samopodobe, saj se pogosto spopadajo z neuspehi, zavrnitvami in kritikami zaradi svojega vedenja. Poleg tega je kot posledica prisotna večja verjetnost za razvoj anksioznosti in depresije, kar še dodatno otežuje njihov čustveni razvoj.

Otroci z ADHD so pogosto bolj dovzetni za občutke neustreznosti, saj zaradi svojega vedenja pogosto prejemajo negativne povratne informacije s strani učiteljev, vrstnikov in družinskih članov (Barkley, 2015). Takšne izkušnje lahko vodijo v razvoj začaranega kroga, kjer otrokovo vedenje sproža negativne odzive okolice, ti pa dodatno krepijo občutke neuspeha, frustracije in socialne izključenosti. V takšnih primerih ima pomembno vlogo podpora odraslih, zlasti učiteljev in socialnih delavk, ki lahko s primernimi pristopi omilijo dinamiko in prispevajo k bolj spodbudnemu razvojnemu okolju za otroka.

Vpliv na socialni razvoj

Socialne interakcije otrok z ADHD so pogosto zahtevne. Zaradi impulzivnosti, hiperaktivnosti in težav s pozornostjo imajo težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju prijateljskih odnosov. Karlsson in Lundström (2019) ugotavljata, da otroci z ADHD pogosto doživljajo zavrnitev ali izključitev iz vrstniških skupin, saj njihovo vedenje vrstniki zaznavajo kot moteče.

Otroci z ADHD se pogosto soočajo z različnimi težavami v socialnih odnosih. Med pogostejšimi izzivi je pomanjkanje socialnih veščin, saj imajo ti otroci težave pri prepoznavanju čustev, neverbalne komunikacije in socialnih namigov, kar otežuje vključevanje v skupinske dejavnosti in vzpostavljanje vrstniških odnosov (Hoza, 2007). Pogosto se pri njih pojavlja impulzivno vedenje, ki se izraža v prekinjanju pogovorov, neupoštevanju pravil in težnji po prevladi, kar lahko vodi do konfliktov z vrstniki (Barkley, 2015). Zaradi tovrstnega vedenja so pogosto zaznamovani kot težavni, kar povečuje tveganje za socialno izključenost, osamljenost in negativno samopodobo (Mikami, 2010).

Težave v šolskem okolju

Šolsko okolje je pogosto največji izziv za otroke in mladostnike z ADHD. Neprilagodljiv sistem, visoka pričakovanja in pomanjkanje razumevanja za njihove potrebe lahko vodijo v konflikte, slabše akademske rezultate in občutek izključenosti (DuPaul & Stoner, 2014). Otroci z ADHD se v šolskem okolju pogosto srečujejo s številnimi izzivi, ki vplivajo na njihov učni uspeh. Zaradi težav z vzdrževanjem pozornosti in obdelavo informacij težko sledijo daljšim razlagam in navodilom, kar otežuje tako sodelovanje pri pouku kot tudi izvajanje domačih nalog (DuPaul & Stoner, 2014). Pogosta so tudi nesoglasja z učitelji, saj se hiperaktivno ali impulzivno vedenje pogosto razume kot neubogljivost ali motenje pouka (Greene idr., 2002). K dodatni ranljivosti otrok z ADHD pa prispeva tudi pomanjkanje ustrezne podpore v šolskem okolju, predvsem v obliki individualiziranih pristopov, dodatne strokovne pomoči in ustrezno usposobljenega kadra (Florian, 2008).

1.7 Vključevanje otrok z ADHD v šolsko okolje

Vključevanje otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti v šolski prostor ni le naloga poučevanja otrok s posebnimi potrebami, temveč predvsem proces ustvarjanja šolskega okolja, ki temelji na sodelovanju in razumevanju vseh udeležencev. Otroci z ADHD se pogosto srečujejo z nerazumevanjem, vedenjskim nadzorom in šibkim vključevanjem v oblikovanje odločitev, ki vplivajo na njihovo šolsko izkušnjo (Allen-Meares, 2007). Raziskave potrjujejo, da ti učenci dosegajo nižje akademske uspehe, so pogosteje socialno izključeni in imajo več vedenjskih težav kot vrstniki, kar zahteva sistematičen in celosten pristop pri njihovem vključevanju (Faraone idr., 2021). Ključna komponenta uspešne vključenosti ni zgolj prisotnost otroka v razredu, temveč ustvarjanje pogojev za njegovo aktivno sodelovanje kot enakopravnega člana šolske skupnosti.

V priročniku *Pogovarjajmo se – skupnostni pristop v šoli* Grebenc idr. (2010) poudarjajo, da vključevanje pomeni tudi omogočanje dialoga, slišanje otroškega glasu in upoštevanje otrokove interpretacije lastne izkušnje. Učitelji, starši in svetovalni delavci pogosto definirajo probleme iz lastne perspektive in otroku ne priznajo prostora za opredelitev situacije, kar vodi do občutka nemoči in pasivnosti pri otroku. Perspektiva moči, kot jo utemeljuje Saleebey (1997), zahteva usmeritev na otrokove moči, vire in kompetence, ne le na primanjkljaje. Pri otrocih z ADHD je to pomembno, saj je njihovo vedenje pogosto označeno kot moteče ali problematično, kar zamegli njihovo sposobnost prispevanja k oblikovanju rešitev.

Grebenc idr. (2010) poudarjajo, da je ključno ustvariti pogoje, v katerih bodo učenci z ADHD lahko izrazili svoje poglede na šolsko izkušnjo. Gehart (2007, v Grebenc idr., 2010) zato predlaga ustvarjanje prostora za dialog, dopustitev radovednosti ter zavračanje odnosa odraslih kot edinih strokovnjakov. Učitelji morajo otroku ponuditi možnost, da situacijo pojasni s svojimi besedami in iz svoje perspektive, ne zgolj kot prejemniku že določenih rešitev, ampak kot aktivnemu sogovorniku pri iskanju sprememb.

Hart (1997) opozarja na osem stopenj participacije otrok – od manipulacije, dekoracije in simbolne udeležbe (ki jih označi kot oblike ne participacije) do dejanskega soodločanja, kjer imajo otroci možnost pobude, soodločanja in prevzemanja odgovornosti. V številnih šolah je otroška participacija še vedno na nizki ravni, pogosto omejena kot za »dekoracijo« ali »posvetovanje brez vpliva«, kjer lahko otroci izrazijo mnenje, vendar to nima dejanskega vpliva na odločitve (Arnstein, 1969). Če želimo doseči resnično vključenost, moramo preseči simbolne oblike sodelovanja in otrokom z ADHD omogočiti aktivno vlogo pri oblikovanju njihovega izobraževalnega okolja.

De Winter (1997) ob tem opozarja, da mora biti participacija otrok vedno preplet izobraževanja in vplivanja, če otrok nima možnosti vpliva, se uči, da demokracija ne velja zanj. V odprti in demokratični šoli, kot jo opisujeta Wolfendale (1989) in Kovač Šebart in Krek (2009), morajo imeti vsi člani šolske skupnosti dejansko moč soodločanja. Takšno okolje omogoča, da se otroci z ADHD ne počutijo le vključene, temveč spoštovane in pomembne.

Pri tem ima socialno delo v šoli posebno vlogo, saj se umešča na presečišče med otrokom, družino in šolo. Socialna delavka lahko deluje kot zagovornik otrokovih pravic, voditelji dialoga med deležniki in strokovni posrednik, ki prepoznava sistemske ovire ter spodbuja aktivno vključenost vseh (Allen-Meares, 2007). Grebenc idr. (2010) opozarjajo, da je sodelovanje s starši pogosto formalno ali simbolno, saj šole izvajajo »kuliso« sodelovanja, brez

resnične odprtosti do mnenj in življenjskih okoliščin družin. Takšni odnosi pa vplivajo tudi na otrokovo doživljanje šole in njegove učne uspehe.

Resman (1999) poudarja, da mora šola prepoznati, da otrok v šolo ne prinaša le učnih potreb, temveč tudi osebne, družinske in čustvene izzive, pri katerih ima šolska svetovalna služba ključno vlogo. Pomembno je, da otrokom zagotovi varen prostor za izražanje, iskanje rešitev in krepitev občutka kompetentnosti ter pripadnosti.

Celostno vključevanje otrok z ADHD v šolsko okolje pomeni: oblikovanje prilagojenih učnih pristopov, odpravljanje okoljskih ovir, stalno usposabljanje strokovnih delavcev, krepitev sodelovanja s starši in predvsem aktivno soudeleženost otrok. Socialno delo lahko z orodji skupnostnega dela, zagovorništva in sodelovanja prispeva k temu, da se inkluzija ne izvaja »nad« otrokom, temveč »z« njimi. Le na tak način bo vključevanje otrok z ADHD resnično trajnostno, vključujoče in pravično.

1.8 Pravni okvir in postopek usmerjanja otrok z ADHD v Sloveniji

ADHD predstavlja eno najpogostejših razvojnih motenj, ki pomembno vpliva na vedenjske, čustvene in kognitivne vidike otrokovega razvoja, kar se posebej odraža v šolskem okolju. Kot ugotavlja Barkley (2015), je za uspešno vključevanje teh otrok v izobraževalni proces ključna ustrezna podpora in prilagoditev učnega procesa. V Sloveniji pravni okvir za delo z otroki s posebnimi potrebami, vključno z ADHD, podrobno ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).

Zakon ZUOPP-1 jasno opredeljuje pravico otrok do prilagojenega šolanja in do pridobitve odločbe o usmerjanju, ki predstavlja temeljni dokument za zagotavljanje dodatne strokovne podpore in individualnih prilagoditev (ZUOPP-1). Ta odločba temelji na celostni oceni otrokovih potreb in podrobno določa ustrezne oblike pomoči v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Postopek pridobivanja odločbe o usmerjanju je večstopenjski proces. Začetek postopka lahko sprožijo starši, šola ali zdravstvena ustanova, pri čemer mora šola pripraviti pedagoško poročilo, ki podrobno opiše otrokove težave in doslej izvedene prilagoditve, kot so pomoč učitelja pri pouku, pomoč učitelja pri dopolnilnem pouku, pomoč učitelja v podaljšanem bivanju, pomoč svetovalne službe in/ali specialno pedagoške službe in individualna in/ali skupinska pomoč. Šola zapiše, kdaj so se sledeče podpore pričele izvajati, kdo jih je izvajal in koliko ur je bilo opravljenih. Nato sledi faza zbiranja strokovnih mnenj, kjer so potrebna mnenja

kliničnega psihologa, specialnega pedagoga in/ali otroškega psihiatra, skupaj z ustrezno zdravstveno dokumentacijo v primeru diagnosticiranega ADHD.

Multidisciplinarna strokovna komisija na Zavodu RS za šolstvo nato na podlagi vseh zbranih dokumentov oceni otrokove potrebe in pripravi predlog odločbe. Izdana odločba o usmerjanju podrobno določa obliko podpore. Možne oblike podpore so: dodatna strokovna pomoč ali individualizirani program, učne prilagoditve (vključno s podaljšanim časom za opravljanje nalog ali zmanjšanjem obsega učne snovi) ter vrsto šolanja (inkluzija v redni šoli ali specializirane oblike izobraževanja). Odločba o usmerjanju je pravno zavezujoč dokument, ki šoli nalaga zagotavljanje dodatne strokovne podpore (kot sta specialni pedagog ali svetovalni delavec), oblikovanje individualiziranega izobraževalnega programa ter redno spremljanje napredka in prilagajanje ukrepov (ZUOPP-1).

1.9 Vloga socialnih delavk v procesu dela z otroki z ADHD

Socialne delavke imajo pomembno vlogo pri zagotavljanju podpore otrokom z ADHD, saj delujejo kot povezovalni člen med družino, šolo in širšo skupnostjo. Njihova naloga je razumeti specifične potrebe otroka in zagotoviti prilagoditve, ki temeljijo na otrokovih individualnih značilnostih. Kot opozarja Barkley (2015), je pomembno, da socialne delavke pri oblikovanju prilagoditev izhajajo iz otrokovega glasu, kar pomeni aktivno vključevanje otrok v proces odločanja.

Ena ključnih nalog socialnih delavk je ozaveščanje učiteljev in staršev o naravi ADHD. Pogosto se srečujejo s predsodki in napačnimi predstavami o motnji, kar lahko ovira sodelovanje. S celostnim pristopom lahko socialne delavke zmanjšujejo stigmatizacijo otrok z ADHD in ustvarjajo podporno okolje, ki omogoča njihovo optimalno delovanje. Mitchell (2014) poudarja, da socialne delavke igrajo pomembno vlogo pri vzpostavljanju trajnih podpornih mrež, ki vključujejo tako formalne kot neformalne vire.

1.10 Močna področja otrok z ADHD

Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo je pogosto predstavljena predvsem kot izziv, ki otrokom otežuje šolanje, samoregulacijo in odnose z drugimi. A prav ti otroci imajo tudi lastnosti, ki jih lahko vodijo do izjemnih dosežkov. Čeprav so simptomi, kot so impulzivnost, raztresenost in nemirnost, pogosto stigmatizirani, v sebi nosijo tudi darove, ki otrokom omogočajo uspeh na različnih področjih. Otroci z ADHD pogosto izstopajo po visoki stopnji ustvarjalnosti. Imajo sposobnost razmišljati zunaj okvirjev, videti povezave tam, kjer jih drugi ne vidijo, ter hitro prehajati med idejami. Raziskave kažejo, da imajo ljudje z ADHD pogosto nadpovprečne

rezultate pri testih divergentnega mišljenja, kar pomeni, da so sposobni ustvariti več različnih rešitev za en problem (White in Shah, 2011). Njihova hitrost misli in spontano asociativno mišljenje sta lahko vir inovacij, če ju znajo pravilno usmeriti.

Anamarija Kejžar v knjigi *Skrita moč ADHD* poudari, da otroci z ADHD nosijo v sebi izjemno moč, ki se skriva prav v njihovi »drugačnosti«. Poudarja, da imajo ti otroci velik čut za pravičnost, močno intuicijo ter pogosto razvito empatijo. Sposobni so poglobljenega doživljanja sveta in močne čustvene odzivnosti, kar lahko vodi v umetniško, literarno ali glasbeno uspešnost (Kejžar, 2022).

Otroci z ADHD se pogosto močno čustveno odzovejo na situacije, ki jih zaznajo kot nepravične ali neenakopravne. Takšna vedenja niso nujno posledica bolj razvitega moralnega presojanja, temveč so pogosto povezana s težavami pri uravnavanju čustev in impulzov, ki so značilne za ADHD. Raziskave kažejo, da imajo posamezniki z ADHD pogosto disfunkcijo v možganskih omrežjih, povezanih z emocionalno regulacijo, kar prispeva k povečani čustveni občutljivosti v socialnih interakcijah (Shaw idr., 2014; Nigg, 2017).

Hallowell in Ratey (2021) v knjigi *ADHD 2.0* opisujeta, da so otroci in mladostniki z ADHD pogosto t. i. "moralni zagovorniki" v vrstniških skupinah, saj se pogosto postavijo v obrambo šibkejšim, zavračajo nepravična pravila in se izjemno močno odzovejo na zaznane krivice. Klinična opažanja in pričevanja staršev potrjujejo, da imajo številni otroci z ADHD izrazit občutek za etično ravnanje in globoko potrebo po pravičnem obravnavanju sebe in drugih (Hallowell & Ratey, 2021).

Čeprav je težava z vzdrževanjem pozornosti eden glavnih simptomov ADHD, pa imajo ti otroci tudi sposobnost t. i. hiperfokusa, gre namreč za globoke koncentracije na tisto, kar jih resnično zanima. Takrat lahko ure in ure delujejo z neverjetno učinkovitostjo in predanostjo. Ta lastnost jih pogosto vodi do uspehov na področjih, ki jih strastno zanimajo, naj bo to programiranje, šport, glasba ali risanje (Ashinoff & Abu-Akel, 2021). Kot poudarja Dodson (2005), ADHD ni pomanjkanje pozornosti, temveč težava pri njeni regulaciji. Ko otrok z ADHD najde svoje interesno področje, lahko pozornost usmeri z neverjetno močjo, kar postane pomembna konkurenčna prednost v kreativnih in tehnološko zahtevnih okoljih.

2 Opredelitev problema raziskave

V sodobni družbi je prepoznavanje in diagnosticiranje motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) pri otrocih in mladostnikih vse pogostejše (Polanczyk idr., 2014). ADHD velja za eno najpogostejših nevrološko-razvojnih motenj, pri kateri simptomi, kot so impulzivnost, motnje pozornosti in hiperaktivnost, pomembno vplivajo na vsakdanje delovanje posameznika (Barkley, 2015). Simptomi pogosto vztrajajo v mladostništvu in odraslosti, kar poudarja potrebo po zgodnjem prepoznavanju in dolgotrajni podpori (DuPaul in Stoner, 2014). Otroci z ADHD se redno srečujejo z izzivi na kognitivnem, vedenjskem, čustvenem in socialnem področju, kar vpliva na njihovo vsakodnevno življenje v šolskem sistemu in širši družbi (Shaw idr., 2012; Loe in Feldman, 2007). Poleg notranjih simptomov imajo številni otroci z ADHD tudi znižano samopodobo, saj jih okolica pogosto doživlja kot moteče, neubogljive ali "težavne" (Hoza, 2007). Njihove potrebe so večplastne in se prepletajo z družinsko dinamiko, šolskim okoljem ter socioekonomskim ozadjem, zato učinkovita obravnava zahteva sodelovanje več strok (Shaw idr., 2016). Šola je pogosto prvo okolje, kjer se težave izrazito pokažejo, zaradi akademskih neuspehov ali zaradi težav v vedenju in interakciji z vrstniki. Kljub temu pa številne šole še vedno niso ustrezno opremljene za sistematično prepoznavanje in podporo otrokom z ADHD, saj primanjkuje kadrov, znanja, časa in prilagojenih pedagoških pristopov (Mitchell, 2014). Tu se kažeta velik potencial in hkrati izziv za socialno delo. Socialne delavke v šolskem kontekstu pogosto delujejo na presečišču različnih sistemov: šolskega, zdravstvenega, socialnovarstvenega in družinskega. Njihova vloga je lahko ključna pri koordinaciji podpore, svetovanju učiteljem in staršem, spremljanju otrokovega razvoja ter zagovorništvu otrok z ADHD (Harpin idr., 2016). Vendar pa je ta vloga v slovenskem prostoru še vedno premalo raziskana. Številni socialne delavke se soočajo z nejasnimi pričakovanji, pomanjkanjem ustreznega izobraževanja za delo z nevrodivergentnimi otroki ter omejenimi pristojnostmi v šolskem okolju. Hkrati se mnogi otroci z ADHD soočajo z neustreznimi pedagoškimi pristopi, pomanjkanjem prilagoditev in razumevanja, kar lahko vodi v socialno izključenost ter negativno samopodobo. Posledice takšnega okolja se lahko kažejo v slabšem učnem uspehu, povečani nevarnosti za izstop iz izobraževanja, razvoju dodatnih duševnih stisk (anksioznost, depresija) ter dolgoročnem negativnem vplivu na posameznikovo vključevanje v družbo (Shaw idr., 2012; Loe & Feldman, 2007). V tem kontekstu socialno delo ne predstavlja zgolj podpore posamezniku, temveč ima tudi pomembno sistemsko funkcijo: ozaveščanje šolskega osebja, povezovanje različnih podpornih storitev, sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih načrtov ter vplivanje na oblikovanje bolj vključujoče šolske klime (Mitchell, 2014). Raziskovanje vloge socialnega dela v podpori otrokom z ADHD v šolskem prostoru je zato

pomembno ne le z vidika izboljšanja pogojev za te otroke, temveč tudi zaradi krepitve celostne, strokovno utemeljene in trajnostne podpore znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Za raziskovanje problema sem oblikovala naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšen je proces pridobivanja diagnoze ADHD in pomen diagnoze pri pridobivanju podpore?
2. Kakšna je vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD?
3. Kakšni so izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje?
4. Kakšno je sodelovanje socialnih delavk s starši in učitelji?
5. Kakšna je usposobljenost in kompetentnost strokovnih delavcev za delo z otroki in mladostniki z ADHD?
6. Kaj so močna področja otrok z ADHD-jem?

3 Metodologija

3.1 Vrsta raziskave

Moja raziskava je v celoti kvalitativna (Mesec, 2009), saj sem zbirala besedne opise, ki se nanašajo na vlogo socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje. Gradivo sem obdelala in analizirala na kvalitativni način, pri čemer sem uporabila postopke kodiranja. Raziskava je empirična, saj sem zbrala novo, neposredno izkustveno gradivo preko intervjujev z ustreznimi strokovnimi delavci.

3.2 Teme raziskovanja

Teme, ki so se pojavile v moji raziskavi, sem oblikovala na podlagi raziskovalnih vprašanj. Na tej osnovi sem zasnovala merski instrument, ki se osredotoča na naslednje teme:

1. Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
2. Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
3. Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje
4. Sodelovanje socialnih delavk s starši in učitelji
5. Usposobljenost in kompetentnost strokovnih delavcev za delo z otroki in mladostniki z ADHD
6. Značilnosti otrok z ADHD-jem

3.3 Merski instrument in viri podatkov

Za zbiranje podatkov v okviru raziskave sem uporabila vodilo za intervju, ki je zasnovano na raziskovalnih vprašanjih in identificiranih temah, povezanih z vlogo socialnega dela pri

vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje. Vodilo vsebuje sedem tematskih sklopov, vsak sklop pa obsega med 2 in 9 vprašanj odprtega tipa, ki omogočajo podrobnejše raziskovanje različnih vidikov vključevanja otrok in mladostnikov z ADHD v šolski sistem. Prvi sklop je osredotočen na proces pridobivanja diagnoze ADHD in njen na vpliv na pridobivanje podpore. V tem delu sem raziskovala, kdo najprej opazi znake ADHD pri otroku, kako se ti znaki kažejo v šolskem okolju, in kako poteka postopek pridobitve odločbe o usmerjanju. Drugi sklop se nanaša na vlogo socialnega dela pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje. Sogovornike sem spraševala o tem, kako socialne delavke sodelujejo z drugimi strokovnjaki v šoli, kako ocenjujejo pomen njihove vloge pri delu z otroki z ADHD ter katere metode in pristopi so najučinkovitejši v tem procesu. Tretji sklop se osredotoča na izzive in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje. V tem sklopu sem zastavljala vprašanja, ki raziskujejo največje izzive, s katerimi se otroci z ADHD srečujejo v šoli, kot tudi ovire pri izvajanju prilagoditev in podpornih ukrepov, ter vprašanja o socialni izključenosti in odnosih z vrstniki. Četrti sklop raziskuje sodelovanje socialnih delavk s starši in učitelji. V tem delu intervjuja so bila vprašanja usmerjena v izkušnje sogovornikov pri sodelovanju z družinami otrok z ADHD ter v način, kako poteka sodelovanje med socialnimi delavkami in učitelji pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev. Peti sklop se osredotoča na usposobljenost in kompetentnost strokovnih delavcev za delo z otroki in mladostniki z ADHD. Sogovornike sem vprašala o njihovem znanju in izobraževanju glede ADHD, kako ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z mladostniki z ADHD in katere dodatne kompetence menijo, da bi potrebovali za izboljšanje svojega dela. Šesti sklop se nanaša na učinkovitost obstoječih podpornih mehanizmov v šolah. V tem delu sem raziskovala mnenje sogovornikov o trenutni podpori, ki jo učenci z ADHD prejemajo v šolah, ter o tem, ali menijo, da bi bilo treba te mehanizme izboljšati. Zadnji sklop se osredotoča na priporočila za izboljšanje vključevanja otrok in mladostnikov z ADHD. V tem delu sem raziskovala predloge sogovornikov za boljše vključevanje teh otrok v šolski sistem in kako lahko socialne delavke še dodatno prispevajo k uspešnemu vključevanju.

Pred izvedbo raziskave sem izvedla poskusni intervju, s tem sem preverila jasnost in ustreznost vprašanj ter prilagodila strukturo, kjer je bilo to potrebno. Intervjuji so bili izvedeni v skladu z etičnimi smernicami in zagotavljanjem anonimnosti sogovornikov.

3.4 Populacija in vzorec

Populacijo raziskave predstavljajo socialne delavke, zaposleni v osnovnih šolah v šolskem letu 2024/25, ki so pridobili vsaj eno stopnjo izobrazbe na Fakulteti za socialno delo. Socialne

delavke, vključeni v raziskavo, morajo najmanj tri leta delovnih izkušenj v svetovalni službi v osnovni šoli in reden neposreden stik z otroki in mladostniki z ADHD. Ker sem raziskovala področje, o katerem ni veliko podatkov, sem se odločila, da oblikujem vzorec, ki mi bo omogočal čim bolje razumeti področje in čim bolj poglobljen vpogled v problem, zato sem se odločila za priročno vzorčenje, saj sem tako lahko dostopala do sogovornikov oziroma sogovornic, ki so bile pripravljene odgovarjati poglobljeno in konkretno. Vzorčno skupino sestavlja 5 socialnih delavk oz. socialnih delavk iz različnih šol. Vzorec je neslučajnosten in priročen (Mesec, 1997). Neslučajnosten, saj ni vsakemu članu populacije dana enaka možnost, da postane del vzorca, in priročen, ker vključuje posameznike, ki so dostopni za sodelovanje v raziskavi. K sodelovanju sem najprej povabila znance, ki delajo kot socialne delavke v šolah, nato pa sem jih prosila, naj preverijo, ali poznajo še koga z ustreznimi izkušnjami. Tako sem uporabila metodo "snežne kepe" (Flaker idr., 2019). Poleg tega sem na socialnih omrežjih objavila tudi javno vabilo za sodelovanje, na katero se mi je odzvala ena sogovornica.

3.5 Zbiranje podatkov

Podatke sem zbirala s spraševanjem preko polstrukturiranih intervjujev, saj sem želela pridobiti poglobljene vpoglede v izkušnje in mnenja strokovnih delavcev. Intervjuje sem izvedla v živo in preko videokonference. Intervjuji so trajali povprečno 62 minut, najdaljši pa 84 minut. Ob soglasju sogovornikov sem pogovore snemala in jih kasneje transkribirala.

3.6 Obdelava gradiva

Zbrane podatke sem analizirala s postopki kvalitativnega kodiranja. Po transkripciji intervjujev sem izpostavila ključne enote, ki sem jih kodirala po principih odprtega in osnega kodiranja. Vsakemu intervjuvancu sem dodelila oznako (A, B, C itd.) in podatek, ki je jasno nakazoval na identiteto socialne delavke, sem anonimizirala.

4 Rezultati

V rezultatih predstavljam ugotovitve, ki sem jih pridobila na podlagi podatkov. Analizirala sem jih tako, da sem izpostavila sedem glavnih tem, ki sem jih razdelila na kategorije in podkategorije.

4.1 Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

Število otrok z diagnozo ADHD-ja

Znotraj teme procesa pridobivanja diagnoze ADHD in vpliva na pridobivanje podpore sem raziskovala, koliko otrok ima diagnozo ADHD-ja, kdo najprej opazi znake ADHD pri otroku, kako se ti znaki kažejo v šolskem okolju in kako poteka postopek pridobitve odločbe o usmerjanju.

Sogovornice, zaposlene kot svetovalne delavke na osnovnih šolah, so poročale o precejšnjih razlikah glede števila otrok z diagnozo ADHD na njihovih šolah. Ocenjene številke so se gibale med štirimi potrjenimi diagnozami (V5) in do 30 otrok z diagnozo (A4). Ena izmed sogovornic (A4) je povedala: »*Imamo okoli 750 učencev, od tega jih ima približno 70 odločbo in po moji oceni jih je okoli 25–30 z diagnozo ADHD.*« Druga sogovornica (B4) je navedla, da imajo na šoli približno 60 učencev z odločbo, od tega po lastni oceni 15 do 20 odstotkov z ADHD, kar predstavlja okvirno 8–12 učencev. Nekatere sogovornice so poudarile, da je število otrok z ADHD težko natančno določiti, saj vsi še niso bili diagnosticirani. Dve sogovornici (K4, M4) sta poudarili, da točnih številk nimata, saj se s tem ukvarjajo drugi strokovni delavci (npr. šolska psihologinja). Ena od njiju (M4) pa je vseeno podala grobo oceno na podlagi svojega pregleda nad učenci z odločbami: »*To jih je bilo približno 74, kar je kar veliko, to je 10 % šole. Od tega bi pa rekla, da je bila ena četrtina, če ne celo polovica skoraj, da jih je imelo ADHD*.«

Prepoznavanje težav pri otrocih z ADHD

Zaznavanje težav s strani različnih akterjev

Glede tega kdo najpogosteje prvi zazna težave, so se odgovori nanašali predvsem na učitelje, starše in vzgojitelje. Večina sogovornic navaja, da so učitelji najpogosteje prvi, ki opazijo težave, saj imajo največ stika z otrokom: »*Po navadi učitelji, ker imajo največ stika z otroki.*« (A6), »*Učitelji hitro zaznajo, da neki ni okej*.« (V6a)

Starši pa v nekaterih primerih težave opazijo že doma in nato preverijo opažanja z učitelji ali strokovnimi delavci: »*Starši opažajo, da je otrok bolj nemiren, ampak da sicer ni nič takega*.«

(M6), »*Včasih pa tudi že starši kaj opazijo doma, pa potem še nas povprašajo, če v šoli tudi zaznamo kaj*.« (A10)

Nekaj sogovornic je poudarilo, da se znaki lahko pojavijo že v vrtcu, kjer jih prvi zaznajo vzgojitelji: »*Če je otrok v vrtcu, če je vrtec povezan s šolo, se že takrat takoj v skupini opazi*.« (M5)

Ena sogovornica je povedala, da se znaki zaznajo tudi v podaljšanem bivanju. »*Tudi OPB, saj en del OPB-ja je ful manj voden. Takrat se otroci bolj poskušajo v teh socialnih interakcijah.*« (K7)

Sogovornica je povedala, da neprepoznavanje vedenjskih znakov s strani učitelja lahko privede do pozne diagnoze: »*Če pa učitelj tega ne prepozna, se lahko zgodi, da pride do diagnoze zelo pozno*.« (A7)

Vedenjske manifestacije

Ena najpogostejših značilnosti, ki jo sogovornice navajajo kot prvi znak ADHD, ki ga opazijo, je fizični nemir. Otroci težko ostanejo pri miru, pogosto vstajajo, hodijo po razredu in skačejo. Sogovornice so nemir poročale tako: »*Zdaj pri mlajših razredih je največkrat to ta motorični nemir, ki se izraža*.« (B7), »*Prvi znak je ta nemir*.« (M8), »*Brez nadzora je, lahko kar vstane, gre, laufa tja ...*« (M17), »*Nemir. Notranji nemir, veliko nemira*.« (A11) Otroci z ADHD pogosto kažejo vedenja, ki jih okolje interpretira kot moteča na primer: motijo pouk, nagajajo drugim, se ne držijo pravil, kar pogosto povzroči stigmatizacijo in označevanje otrok kot »porednih«. Pogosto je ravno ta zunanja motnja tista, ki sproži sistemske postopke. Sogovornice so navajale: »*nagaja drugim*.« (K22), »*Se pravi, je pač nemiren, skoz brca, pač ne more bit pri miru.*« (K21), »*Če motijo pouk, potem pa rata bolj kompleksno*.« (A18)

Sogovornice poudarjajo, da so vedenja otrok z ADHD lahko tudi prikrita, zlasti pri deklicah in se izražajo skozi umik, tišino, pasivnost, notranjo napetost. Ravno ti primeri so pogosto spregledani, ker otrok ne moti razreda, a kljub temu potrebuje enako podporo: »*Al pa gre v drugo varianto, da nič ne delajo med poukom in izgledajo na izven čisto pasivni, na noter pa se dogaja ta nemir.*« (V10), »*Pri punčkah pa z umikom ali manipulacijo*.« (K12)

Dve sogovornici poročata o težavah z organizacijo šolskega dela, nezbranosti, o pozabljivosti in težavah pri sledenju pouku. Otroci ne vedo, kje imajo stvari, ne sledijo navodilom, pozabijo naloge. »*Nikoli ne vedo, kje imajo stvari*.« (A14), »*Garderoba je raztresena v božje roke*.« (A15)

Sogovornici poročata tudi, da imajo otroci z ADHD težave z razumevanjem socialnih pravil in so socialno šibki: »*Tu so malo bolj socialno šibki*.« (M19), »*Ne razumejo socialnih kompleksov ... vedno znova naredijo isto napako*.« (A16)

Kot znak ADHD-ja, sogovornice v šoli opažajo tudi težave s pozornostjo. *»Predvsem je pa najbolj prva stvar, ki se opazi, je ta odkrenljiva pozornost.«* (B13), *»Če jih kaj ne zanima, se popolnoma izklopijo ali pa potem ta nepozornost, ko nimajo fokusa.«* (A17) *»Če imajo pa bolj problem na delu pozornosti, pa v temu, da ne morajo slediti šolskemu delu.«* (K14)

Družbeni diskurz o ADHD

Sogovornice so izpostavile, da se starši pogosto soočajo z občutki odpora, strahu ali zanikanja, ko pride do predloga postavitve diagnoze ADHD. »*Se starši tega ustrašijo in nočejo tega slišat.« (A29), »Tako da veliko staršev se tega pač, imaš eni starše, ki se tega ful ustrašijo in to pa naš ne, naš pa nima ADHD-ja, to pomeni, da mora biti na tableti, ne, ne, ne, ne.« (K27).* Po drugi strani pa nekateri starši aktivno iščejo razlago za otrokovo vedenje in v tem prepoznavajo simptome ADHD, četudi gre lahko za povsem običajno otroško vedenje. *»Kaj pa če ima, kaj pa če ima ... v petek popoldan ni mogel biti pri miru ... kdo lahko v petek popoldan pri miru?« (K28).* Sogovornice poudarjajo pomen vključevanja staršev v proces razumevanja diagnoze, saj lahko njihova odprtost in sodelovanje pomembno vplivata na uspešnost pomoči. »*Zelo pomembna podpora je že to, da grejo v procesu usmerjanja starši in da se soočijo s to diagnozo ... se mi zdi, s tega vidika je že za starša dober, ker bo neke stvari tudi doma si poskušal spremeniti.« (A34)*

Porast diagnoz in povečana prepoznavnost ADHD

V zadnjih letih je zaznati izrazit porast števila postavljenih diagnoz ADHD. Socialne delavke opažajo, da se diagnoza pojavlja tudi pri otrocih, ki so učni uspešni in ne le pri vedenjsko zahtevnih. »*Tako da, ja, ful, ful, ful, ful velik porast.« (K29) »Zdaj na naši šoli mi opažamo, da je tega zmeraj več, tudi pri učno uspešnih učencih.« (B14).* Kot možni razlogi za porast se omenjajo večja ozaveščenost med starši, dostopnost informacij ter vpliv družbenih omrežij. *»Vedno več staršev pomisli na to in tudi gredo v diagnostiko.« (A20) »Zadeva se zdaj tudi na socialnih omrežjih vedno več pojavlja. In je prav trend ratal.« (V12)*

Pretirana raba diagnoze

Z večjim številom diagnoz se pojavljajo tudi pomisleki o prehitrem diagnosticiranju in o tem, da se vedenje otrok včasih prehitro interpretira kot znak ADHD. *»Zdaj pa pač je ta diagnoza takole.« (K19)*

»Po drugi strani je pa zdaj vsak ta tretji otrok, ki se težko umiri, in začne delat, ima ADHD, pa ga pač nima.« (V14) Sogovornice so opozorile tudi na vpliv spolnih stereotipov pri interpretaciji vedenja. Fantovsko nemirnost se hitreje opredeli kot hiperaktivnost, medtem ko dekliško zasanjanost pogosto spregledamo. *»To je malo bolj živahen fant, ali pa malo bolj zasanjana punčka.« (K18).* V nekaterih primerih starši vidijo diagnozo kot sredstvo za pridobitev dodatne podpore. *»Se poslužujejo tega, da grejo v postopke, ker mislijo, da je to nek način, kako bi se otroke lahko sprejemalo.« (M24)*

Stigma

Več strokovnih delavk je izrazilo zadovoljstvo, da se je dojemanje diagnoze ADHD v zadnjem času spremenilo, zmanjšuje se stigma, povečujejo pa se odprtost in sprejemanje. *»Na primer te moje fante ni sram povedat, da so ADHD-ovci.« (V13) »Zdaj prej zaskrbi in poskušamo nekaj v zvezi s tem narediti.« (A21).* Na nekaterih šolah se odločbe ne doživljajo več kot etiketa, temveč kot podpora. *»Pri nas odločbe ne pomenijo stigme. Pravzaprav bi imeli kar vsi odločbo, ker je to super.« (A35)*

Kompleksnost in nepojasnjeni vzroki ADHD

Nazadnje so sogovornice opozorile na pogosto spregledano kompleksnost izvora ADHD. Diagnoza se pogosto postavi brez globljega vpogleda v morebitne travmatične okoliščine, ki so lahko izvor vedenjskih težav. »*Ali pa izhaja iz nekih težkih družinskih okoliščin, ali pa pač neke travme ...« (K26) »Vzrok tega pač ni raziskana pri nobenemu otroku.« (K25)*

Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD

Sogovornice so proces pridobivanja diagnoze ADHD in vzpostavljanja podpore v šolskem okolju predstavili kot dolgotrajen in večstopenjski postopek, ki vključuje številne deležnike, obrazce ter pogosto tudi frustracije zaradi dolgotrajnega čakanja. V prvi fazi postopka se največkrat zgodi, da učitelj ali učiteljica zazna pri otroku težave in se o tem pogovori s starši. Tako je ena izmed sogovornic pojasnila*: »Začne se v šoli. Mi seznanimo starše, da smo opazili to in to (M25),«* druga pa je dodala: *»Ko učitelj zazna neko težavo, pač seveda se pogovorimo s starši, sej oni že prej tudi so prisotni (A25).«*

Ko se prepoznajo težave, se v šoli sproži petstopenjski model pomoči, ki vključuje več faz šolske podpore. Prva stopnja zajema pomoč učitelja pri pouku, kjer se po besedah ene izmed sogovornic učitelj *»sam probava, glede na znanje in izkušnje, ki jih ima, kako učencu pomagati znotraj pouka (B18).«* Sledi vključevanje šolske svetovalne službe in druge oblike pomoči. Sogovornice so omenile, da se lahko dodeli individualna ali skupinska učna pomoč, kar pojasnjuje ena izmed njih: *»Se takim učencem dodeli pač učna pomoč, individualna ali pa skupinska (V19).«*

Šola nato pripravi dokumentacijo, ki vključuje mnenja učiteljev, poročilo šole ter izvide morebitne zunanje diagnostike. *»Mi napišemo poročilo šole, pri katerem sodelujejo vsi učitelji, ki ga poučujejo, in potem vse skupaj pošljemo na zavod (B25),«* je razložila ena sogovornica, druga pa dodala*: »To je ful, ful, ful enih prilog treba (K42).«*

Vlogo morajo običajno vložiti starši. *»Načeloma je to naloga staršev, da oddajo. Na šoli potem na sestanku, kjer podpišejo in lahko se ne strinjajo, pa potem to naša psihologinja odda (K43).«* Ko se vloga odda, lahko postopek traja več mesecev ali celo let *»Cel postopek traja skoraj dve leti, ker se čaka specialiste pa tako naprej (M29).«*

Zaradi dolgotrajnosti se nekateri starši zatečejo k plačljivim oblikam diagnostike. *»Zdej se nekateri poslužujejo tudi plačljive diagnostike in ta trg zdej ful raste. In bo treba to nekako regulirati (A33),«* je opozorila ena izmed sogovornic. Druga je dodala, da so te storitve dostikrat tudi hitrejše: *»Tiste plačljive so pa malo hitrejše. Tisti je pol hiter, s tem, da ti razni centri pol kar pošljejo, tudi neka priporočila za šolo (V21).«*

Zadnja faza postopka je odločitev komisije, ki določi obseg in vrsto pomoči, do katere je otrok upravičen. *»Potem pa komisija tam odloči, kakšno obliko pomoči in koliko jo bo dobil (B26).«*

Ko šola prejme odločbo, se oblikuje individualni program za učenca, ki ga pripravi strokovna skupina. *»Potem pa se ustvari tudi že takrat ta individualni načrt učenca. IP mi temu rečemo (B31),«* je opisala ena sogovornica, druga pa pojasnila, da so v pripravo vključeni tudi starši: *»Na naslednji sestanek povabimo še starše (B32).«*

Pomoči in podpore za otroke z ADHD

Osebni spremljevalci

Več sogovornic je poudarilo, da so osebni spremljevalci lahko izjemna podpora ali pa dodatno breme, odvisno od njihove usposobljenosti in osebnostne ustreznosti. Ena izmed sogovornic je dejala: *»Naš fant je men najprej enga, ka je bil ful car, naslednje leto pa eno, ka mu je bla*

nakonc ona triger, zdej ma pa spet okej (V37).« Druga sogovornica pa je opozorila, da je včasih kombinacija otroka in spremljevalca tako neustrezna, da morajo posegati v učni proces: *»Smo ga potem kr mogl umikat iz razreda, ker so bile take težave, zdej je pa na srečo na bolniški (A44).«* Spremljevalci po besedah sogovornic nimajo posebnega usposabljanja: *»Ni nobenih usposabljanj za njih, nič jim ne povejo, pač vrženi so v to (V36),«* zato je njihova učinkovitost odvisna predvsem od osebne zavzetosti.

Dodatna strokovna pomoč

V večini šol se otrokom z ADHD dodeli dodatna strokovna pomoč (DSP), ki poteka v manjših skupinah ali individualno. Po navedbah ene izmed sogovornic pomeni to tudi možnost umika iz razreda: *»Vklopi se dodatno strokovno pomoč, kar pomeni, da otrok lahko odide ven (M36).« Ure DSP-ja so omejene, največ pet na teden (V26).* Pomembna oblika podpore so tudi čustveni razbremenilni pogovori, kot je pojasnila ena izmed sogovornic: *»Razbremenilni pogovori, kadar pri do konfliktov (A41).«* Gibalne aktivnosti, šport, pomoč hišniku ali sprehodi, so še en način za sproščanje presežne energije (A52, A54, B47).

Prilagoditve v pouku in ocenjevanju

Ena izmed pogostih oblik pomoči so prilagoditve pri ocenjevanju. Sogovornice so navajale primere drobljenja testov na več dni (M41), podaljšanega časa pisanja (K51) ter pisanja izven razreda (V50). V nekaterih primerih se testna preverjanja izvedejo ustno namesto pisno: *»Ustno namesto pisnega ocenjevanja (K53).«*

Postopki oblikovanja individualnega načrta

Ko je odločba že izdana, se oblikuje individualiziran program (IP). Po besedah ene izmed sogovornic je to *»živ dokument, ki se dograjuje ob pol leta, ob koncu leta, pa tudi vmes po potrebi (B34).«* Pri tem sodeluje strokovni tim, ki ga sestavljajo razredniki, izvajalci DSP-ja, svetovalne delavke in drugi strokovnjaki. Starši so običajno povabljeni k sodelovanju, načrt skupaj pregledajo in ga tudi podpišejo (V48).

Senzorične prilagoditve in oprema

Otrokom z ADHD se v šolah zagotavljajo različni senzorični pripomočki, med katerimi so slušalke, žogice za stiskanje, fidget igrače, kotički za umirjanje in zibajoči stolčki. Ena izmed sogovornic je pojasnila, da imajo *»v pisarni vse te senzorične igrače (A50),«* druga pa je *omenila »škatlo pomirjanja (A48).«*

Vrednost stabilnega odnosa

Sogovornice so posebej poudarile pomen stabilnega odnosa med otrokom in izvajalcem podpore. Eden izmed ključnih elementov je občutek varnosti*: »Ker ima on neko varno zavetje, kamor pride in ve, da je tm good (V32).«* Ta oseba lahko prevzame tudi vlogo zagovornika otroka: *»Vzpostavijo pa tudi nek odnos z izvajalci DSP-ja in potem postanejo to njihovi zagovorniki (A42).«*

Omejitve sistema in sodelovanje z zunanjimi institucijami

Kljub številnim oblikam pomoči so sogovornice opozorile na sistemske omejitve. Pogosto primanjkuje kadra, izvajalci niso dovolj usposobljeni, določene oblike pomoči pa niso financirane. Kot je opisala ena sogovornica: *»Če nekdo želi, lahko dela z njim, ni pa to neka delovna obveza (M31).«* Ob tem pa je izpostavljeno tudi uspešno sodelovanje z zunanjimi strokovnimi centri in institucijami. *»Vsak center pripravi svoje smernice in dogovore za določenega otroka (M44),«* je pojasnila ena od sogovornic. Tovrstna povezava z zunanjimi ustanovami, kot so CSD, policija ali nevladne organizacije, pripomore k bolj celostnemu pristopu.

4.2 Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

Vključenost

Ena izmed sogovornic je opisala, da so otroci z ADHD pogosto vključeni le pogojno in na način, ki ni enakovreden: *»Izključeni so večinoma, razen takrat, ko jim pride prav (M97).«* Druga pa je dodala, da se jih vrstniki bojijo in zato ne vzpostavljajo pristnih vezi: *»Al pa so navidezno vključeni, ker se jih drugi bojijo (K110).«, »Otroci so jih težko sprejeli, niso jih razumeli (M84).«* Poleg vrstnikov so izključujoči tudi učitelji, kar je povzela ena izmed sogovornic: *»Tko je te otroc, jih učitelji nimajo prav radi, ker so pač naporni. In so pol izključeni tudi iz tega dela šolskega življenja, ki je izven pouka (V39).«* Ena sogovornica je dejala: *»Če smo zelo iskreni, se jih manj vabi zraven, kot kakšne druge (V41).«* Izjemno zgovoren je bil primer enega dečka, ki mu je bilo dovoljeno preživeti le prvo uro v razredu, preostanek pa je moral preživljati izven razreda s spremljevalcem. Sogovornica je to opisala kot diskriminacijo: *»To je bil sicer četrti razred, ampak njemu je bila jasna diskriminacija, ki se mu je godila in jo je zelo globoko čutil (V55).«* Večina sogovornic se strinja, da imajo otroci z ADHD pogoste socialne težave, saj *»načeloma imajo težave s socialnimi veščinami (A99),«* in da *»imajo pa v vsakem primeru ne najboljših odnosov oziroma nepristne (K111).«*

Pozitivno vključenost lahko otroci z ADHD doživijo pri dejavnostih, kjer se jim omogočijo izražanje in izkušnje, ki krepijo občutek uspešnosti. *»Trenirajo vztrajnost in koncentracijo in potruditi se in doma kaj narediti zato, da v šoli štima (V44),«* je opisala ena sogovornica. Obšolske dejavnosti se tako izkažejo kot prostor, kjer se lahko otroci učijo pomembnih veščin. Nekatere šole so razvile načine za povezovanje otrok z ADHD skozi specifične aktivnosti, kot so glasbene delavnice. Ena izmed sogovornic je s sodelavko zasnovala glasbeno skupino*: »Ker smo pogruntali, kako jih muska, te otroke […] skupaj poveže (V42).«* Pri tem ni šlo za kakovost glasbe, ampak za ustvarjanje skupnosti: *»Ni point, kako je kvalitetna, ampak je point, da je ratala neka skupnost […] in tukaj recimo oni cvetijo (V43).«* Kljub izzivom otroci z ADHD pogosto blestijo, če so vključeni v njim zanimive in spodbudne dejavnosti. Ena sogovornica je opisala dečka, ki je sodeloval pri kuhanju, igral ukulele, nastopal in celo hodil v knjižnico*: »Kamor koli so ga zares vzeli, povsod blesti (V46).«*

Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje

Več sogovornic je opozorilo, da učitelji pogosto nimajo znanja za delo z otroki z ADHD-jem. Ena je dejala: *»S strani učiteljev je to, da nimajo znanja. Saj jim ga poskušamo zagotoviti, ampak vseeno. Ti vzorci poučevanja, ki jih imajo, so zelo zakoreninjeni (M88).«* Ob tem je poudarila tudi pomanjkanje podpore*: »Brez neke podpore, pač to, da nimajo supervizije in intervizije. Kolikor si sami povejo, kolikor se sami naslonijo (M90).« »Imamo učitelje, ki so ponavljali ene in iste vzorce in so si ogromno stresa nakopali in so vsako leto povedali, da takega groznega učenca pa še ne (M92).«* Težavo predstavlja tudi neenotnost v timu učiteljev: *»Dodatno težavo predstavlja tudi to, da imajo vsak predmet z drugim učiteljem. To pomeni, da ni ene osebe, ki bi imela celosten vpogled v njegove potrebe (B101).«* Prilagoditve so sicer možne, a odvisne od stopnje fleksibilnosti in pripravljenosti učiteljev: *»Veliko je odvisno od pripravljenosti učiteljev na sodelovanje (B99).«*

Odnos vrstnikov je še ena pomembna ovira. Otroci z ADHD so pogosto označeni kot problematični, zaradi česar jih vrstniki izločajo. Ena sogovornica je opisala: *»V razredu je viden kot en nagajivc, en živček (K99),«* druga pa dodala: *»Če je viden kot problematik s strani drugih učencev, ga potem začnejo počasi odrivat (K100).«*

Pomemben dejavnik izključevanja so tudi starši drugih učencev. *»Starši sošolcev se tako skupno organizirajo in začnejo terorizirati in tega otroka in njegove starše. […] Hočemo imeti roditeljski sestanek prav zaradi njega in njega ne bo več v tem razredu (V87),«* je delila ena izmed sogovornic.

Mnoge sogovornice so se dotaknile tudi čustvene intenzivnosti otrok z ADHD, ki predstavlja dodatno oviro. Ena je dejala: *»Tako vse passionately doživijo in tudi reagirajo tako (V91),«* druga pa pojasnila, da sošolci ne znajo vedno ravnati z njihovo intenzivnostjo: *»Tega niso navajeni in ne znajo zdilati šolci poj s tem (V92).«* Pogosto imajo težave z navezovanjem stikov: *»Imeli bi prijatelja, ampak tudi se lotijo tako, da bog se usmili (A100),«* ter: *»Ful so družabni, ful so karizmatični, po drugi strani so pa velikrat bolj zavrnjeni (V90).«*

V določenih primerih se zaradi dolgotrajne izključenosti ali neustreznega odziva okolja pri otrocih z ADHD razvijejo tvegana vedenja. Sogovornice so navedle več primerov: *»Na primer punce poj začnejo posegat po vejpih in fugah, da ugajajo po cigaretih (K102),«* ali celo *»v skrajnem primeri tudi po pošiljanju golih fotk (K103).«*

4.3 Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju

Socialne delavke imajo ključno vlogo pri ozaveščanju drugih strokovnih delavcev o posebnostih vedenja in doživljanja otrok z ADHD. Njihovo posredovanje je pogosto usmerjeno v pojasnjevanje, postavljanje jasnih mej ter spodbujanje razumevanja vedenjskih vzorcev. Ena izmed sogovornic je poudarila pomen sprotne razlage: *»Drugače ja zelo super, sploh če pojasniš« (K74),* kar kaže na to, da so učitelji bolj odprti za sodelovanje, ko razumejo ozadje otrokovih vedenj. *»Jst zmeri rečem glej, ne opravičujem vedenje, pač more bit ustrezno, primerno šolskemu ... ker s tem potegne še cel razred za sabo« (K75).* Ob tem pa sogovornice izpostavljajo tudi pomen razumevanja sprožilcev vedenja in individualnih odzivov otrok. *»Ampak dej, če prepoznaš neke trigrje, dej jih upoštevaj ... ko enkrat to razumejo, probajo upoštevat« (K76).* Kljub pozitivnim primerom pa so bile večkrat izpostavljene tudi težave, povezane s predsodki in pomanjkanjem razumevanja ADHD-ja s strani učiteljev. Ena sogovornica je opozorila: *»Veliko stvari se veliko bolj razume, koliko se razume ADHD-očke ... da so to pač nevzgojeni in poredni otroc. Kar je žalostno« (V53b).* Zelo izrazit je bil tudi občutek nemoči in težavnosti pri sprejemanju ADHD-ja: »*Težko. Ful težko. Ne res. Sploh, kar se pa ADHD-ja tiče, po moje, da je najtežji ... disleksijo razumemo ... ampak ADHD ... to je tisto, kar je najtežje razložiti« (V53a).*

Vključenost socialnih delavk v proces pomoči

Socialne delavke so po mnenju sogovornic dragocen kader prav zato, ker *znajo »gledati stvari iz različnih perspektiv naenkrat«,* kar je po njihovem mnenju v šolskem okolju pogosto prezrto. Kot je dejala ena sogovornica: *»Smo ful en cool kader, ker smo sposobni gledati stvari iz*

različnih perspektiv naenkrat. Tega manjka v šoli v resnici in tega ljudje ne znajo« (V126). Njihova prednost je tudi v celostnem pristopu, ki vključuje povezovanje s centri za socialno delo, pomoč v skupnosti, svetovanje staršem in koordinacijo pomoči (M46).

Kljub temu se številne sogovornice strinjajo, da je v šolah premalo socialnih delavk, kar vpliva na to, da so preobremenjeni in pogosto premalo vključeni v delo z otroki z ADHD. *»Je pa vedno tako, ne, sistemska težava je, da nas je premalo, ne, tako da vedno bi lahko bilo še bolje« (B57).* Ta manko kadra pogosto pomeni, da tudi če imajo strokovni delavci znanje in voljo, nimajo možnosti za redno delo z otroki. Ena sogovornica izpostavi*: »Na šoli je več kot 600 otrok, zaposleni pa sva dve in ne gre vse, sploh, ker imava še vpise v prvi razred, poročila, komisije ...« (K78).*

Problem ni le v številu kadra, temveč tudi v sistemski ureditvi in statusu socialnih delavk znotraj šolskega sistema. Po mnenju ene izmed sogovornic bi lahko naredili več, *»če bi imeli boljšo sistemsko ureditev ... Imamo znanje, ampak manjkajo možnosti« (A67).* Drugi pa izpostavljajo, da so sicer osebno dovolj vključeni (B56), a da bi bilo to treba bolj sistemsko urediti. Ob tem nekatere sogovornice poudarjajo, da je treba vlogo socialnega dela v šolskem okolju še okrepiti. *»Tako da tukaj vidim prispevek socialnega dela in bi bilo potrebno krepiti« (M47).*

Proces pomoči otrokom z ADHD

Po prejeti odločbi socialne delavke pogosto usmerjajo proces iskanja izvajalcev dodatne strokovne pomoči (DSP), kar pa ni vedno enostavno. Ena sogovornica izpostavlja kadrovski primanjkljaj*: »Ko dobi odločbo mormo potem poiskat izvajalce teh ur, kar je težko, ker specialnih pedagogov sploh ni in skoz več kadra nam odhaja« (K63).* Naloge socialnih delavk vključujejo tudi sodelovanje s starši in učitelji, tako v obliki informiranja kot v obliki sestankov. Kot pravi ena sogovornica: »*Pred tem je še sestanek s starši, kako to poteka, kako DSP« (K64),* hkrati pa se organizirajo tudi sestanki z učenci, kjer jim razložijo razloge in cilje pomoči (K65). Pomembna naloga socialnih delavk je tudi preverjanje izvajanja pomoči in sprotno spremljanje učenca. Ena sogovornica pravi: *»Tko da je moja naloga potem, da preverim, kako gre ... da vidm, kako je v razredu« (K68).*

V praksi se kaže tudi potreba po čustveni podpori in razvijanju socialnih veščin, saj so otroci z ADHD pogosto vključeni v konflikte in imajo težave s socialnimi interakcijami. Socialne delavke se zato vključujejo v razbremenilne pogovore, kjer naslovijo vsakodnevne izzive učencev (A58), pomagajo pri grajenju odnosa in samopodobe (K70) ter usmerjajo učence k razvijanju strategij (A59). Del njihovega dela obsega tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami,

npr. s centri za socialno delo, strokovnimi centri ali drugimi organizacijami. Ena izmed sogovornic pravi: *»Jaz ocenim, kdaj je treba vključiti CSD« (B51),* medtem ko druga dodaja: *»Če pride do večjih težav, sem potem jaz tista, ki jih usmeri tudi na zunanje institucije« (B50).* Proces pomoči vključuje tudi sodelovanje z vodstvom, drugimi strokovnjaki in učitelji, kjer socialne delavke prevzemajo vlogo povezovalnega mostu (A61, A63, B53). Hkrati organizirajo predavanja za starše (B55), delavnice za razred (B54), izvajajo preventivne dejavnosti (K69) in tudi spremljajo vključevanje otrok v šolski prostor (A62).

Pristopi dela z učenci z ADHD

Ključen element dela je prilagajanje pristopa posameznemu otroku, pri čemer sogovornice izpostavljajo pomen tega, da *»se pridružiš njihovemu svetu« (M48),* uporabljaš njihov jezik, kot je sleng (K87), ali jim pustiš, da *»tudi oni kaj naučijo tebe, kar jim je pomembno, ker s tem dobijo potrditev« (K88).* Ustvarjanje varnega prostora in občutka vrednosti se kaže kot eden najbolj učinkovitih pristopov, saj kot je poudarila ena izmed sogovornic, *»je pomembno, da otrok dobi prostor, v katerem je cenjen, spoštovan in ima trenutek, ko doživi lastno vrednost« (B58).* To vključuje tudi uporabo strategij, ki omogočajo umik iz stresne situacije, kot so umiritveni kotiček (M59), delo s tišino (A71) ali sproščanje s pripomočki, kot so fidget igrače ali flaške z bleščicami (M60).

Pri delu z učenci z ADHD ima pomembno vlogo tudi humor in igrivost, kar je posebej izpostavila ena sogovornica, ki je pojasnila, da je uspešna, če se »malo norčuješ iz sebe« in s tem zmanjšaš napetost ter omogočiš sproščeno vzdušje (V75, V77, V76). Takšen pristop zahteva veliko ustvarjalnosti in sposobnosti hitrega prilagajanja, kar je ena sogovornica opisala z besedami: *»Zdi se, da moraš biti absolutno bolj ustvarjalen, kreativen in fleksibilen ... sposoben iz sekunde v sekundo skakat, predvideti vsak trenutek« (V59).*

Pomembna dimenzija pristopa je tudi gradnja odnosa, ki temelji na avtentičnosti, sprejemanju in spoštovanju. Ena izmed sogovornic je poudarila*: »Vedno najprej pojasnim, kdo sem, zakaj je tukaj, z mirnim glasom ... povem, da mu ne bom takoj zaupala, ampak mu dam priložnost, da se spozna in vpraša« (K79).* Druge sogovornice so kot ključne elemente odnosa navedle možnost izbire (M53), jasno postavljanje meja brez prisile (K83), stabilno prisotnost (B63) in zaupanje, ki se gradi skozi daljše časovno obdobje.

Sogovornice pogosto poudarjajo pomen samoobvladovanja, saj *»je zelo pomembno, da najprej sebe umirimo, sploh v stresnih situacijah« (A72),* da delujemo *»mirno, s pomirjujočim videzom« (M51)* in da ohranjamo potrpežljivost in vztrajnost, *»ker se te stvari ne poznajo takoj« (V60).*

Na drugi strani so sogovornice jasno opozorili tudi na neučinkovite ali škodljive pristope, ki vključujejo pritisk, prisilo, kaznovanje ali vztrajanje z avtoriteto brez razumevanja. Ena izmed sogovornic je to strnila v izjavi: *»Bog ne dej nikoli siliti na silo in vztrajati ... bo še hujš« (V78),* medtem ko druga dodaja, da takšen pristop pogosto sproži *»nasprotno reakcijo, upor, rušenje avtoritete« (A91).*

Tipično sodelovanje

Pri delu z otroki z ADHD ima velik pomen vzpostavljanje individualnega odnosa. Socialne delavke pogosto uporabljajo individualne ure, kjer se otroku lahko posvetijo v celoti, prilagajajo aktivnosti njegovemu trenutnemu razpoloženju in potrebam. Pomembno je tudi, da socialna delavka prepozna stiske in ustrezno reagira. Kot je bilo omenjeno: *»Zdaj pri vedenjskem izbruhu pa tako, jaz pridem, pa se pač umakneva ...« (B81)*

Veliko pomena ima čustvena podpora, saj se socialne delavke pogosto pogovarjajo z otrokom o tem, kaj ga je zmotilo in kako se počuti (A78). S tem se gradita odnos in zaupanje, ki sta temelj vsakega nadaljnjega dela. Eden izmed temeljnih gradnikov odnosa je vzpostavljanje zaupanja (M66). Ena izmed sogovornic pojasnjuje: *»Najprej skupaj naredimo nekaj dihalnih vaj«* (A76).

Socialne delavke pri delu uporabljajo tudi kratkotrajne, osredotočene naloge (B79), da otroku omogočijo lažje vzdrževanje pozornosti, poleg tega pa jih spodbujajo z nagradami ali pohvalami, saj je pozitivna okrepitev pogosto ključen motivacijski dejavnik (M63, M64).

Pomemben del tipičnega sodelovanja predstavlja tudi učenje življenjskih spretnosti, kjer se otrok uči načrtovati aktivnosti, komunicirati, prepoznavati čustva, razumevati odnose in se znajti v konfliktih. Otroci se učijo npr. kako reči učitelju, da nečesa ne razumejo, ali se zavedajo, da je njihov izbruh posledica notranje stiske. Ena sogovornica pravi: *»... naučimo, kako skomunicirati, da se jim nekaj dogaja, kako prepoznavati, da se jim nekaj dogaja v telesu« (B82).* Druga sogovornica dodaja, da se z otroki veliko pogovarjajo o prepoznavanju drugačnosti in čutenju, da jih okolica ne razume: *»... kako on ve, da je drugačen, ampak ga noben ne šteka in noben ne razume, koliko se on trud, da bi bil normalen« (V67).*

Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD

Kazalniki uspešnega sodelovanja se po mnenju več sogovornic najprej kažejo v večji organiziranosti in odgovornosti učenca. Kot je povedala ena izmed sogovornic*: »Potem pa ta organizacije, skrb za svoje stvari« (A95)*, pri čemer gre za opazen napredek v skrbi za lastne

obveznosti kot tudi prevzemanje odgovornosti za posledice svojih dejanj. Ena izmed sogovornic je izpostavila: *»Sprejemanje tudi njegovega dela odgovornosti in posledic« (K92),* druga pa, da je pomembno, *»koliko dobro smo mi uspeli prepoznati, kaj otrok potrebuje, in to spraviti v prakso« (B90).*

Sogovornice redno poudarjajo pomen usmerjanja na otrokova močna področja, saj to krepi njegovo samopodobo, motivacijo in učni napredek. Ena od njih je dejala: *»Najbolj vesela sem takrat, kadar nam uspe prepoznati močno področje učenca in potem je takrat, da je super uspešen v tem« (B87).* S tem se izboljša tudi njegovo splošno delovanje v šoli: *»Ko imajo usmerjen fokus in energijo, se potem tudi vse ostalo izboljša« (B88).*

Poleg učencev imajo pomembno vlogo tudi starši, saj njihova vključenost in sposobnost postavljanja meja se prav tako obravnava kot kazalnik uspešnega sodelovanja. *»Starši postajajo vedno bolj suvereni pri postavljanju meja« (B89).* Pomembno je tudi izboljšanje odnosa s starši (A96), saj prav sodelovanje družine pogosto omogoča dolgoročnejše spremembe pri otroku.

Med najpogostejšimi znaki uspešnega sodelovanja so še: večja vključenost v razredno skupnost (K90), povečana samozavest (K91), večja umirjenost (A94), zmanjšana stiska, povečano zadovoljstvo (M74), redna prisotnost (M75). Ena izmed sogovornic je poudarila, da so ti kazalniki nujno individualni: »So pa kazalniki uspešnosti čist drugačni pri vsakemu, tko da je res individualno od otroka do otroka« (K93). *»Zame je ključno, da otrok čuti, da stojim za njim« (A92),* je opisala ena sogovornica, druga pa dodala: *»Tudi takrat, ko je kaj narobe, ta odnos trdno stoji in smo mi ok« (V68).*

Pristopi, ki vodijo do uspešnega sodelovanja, so po besedah sogovornic pogosto prilagojeni posamezniku. Pomembno je, da *»mu daš možnost izbire« (M53),* da se mu zagotovi varen prostor za umik (M76), in da mu je omogočeno postopno razvijanje zaupanja. Ena od sogovornic je opisala: *»Pa pol jih opazuješ, kako, ne vem, ja, pri te dveh se to toliko bolj vidno, ker ni več tega, da mi razrednik pride povedat, ej, spet so se steple, ampak on pride in sopiha in je v rdeč in uno, oni so me razpizdili zaradi tega pa zaradi tega, in sem pršu sem. Kar je zame napredek« (V70).*

Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD

Veliko vlogo za uspešno sodelovanje imajo različni senzorični pripomočki. Med njimi so bili najpogosteje omenjeni fidget igrače, flaške z bleščicami, gumice pod mizami, žogice za stiskanje, plastelin in drugi taktilni predmeti, ki otrokom pomagajo pri sproščanju napetosti in

lažji osredotočenosti. Kot je povedala ena izmed sogovornic: *»Ker če vidiš takrat, kaj med testom začne šejkati, sploh ne rečeš, sam to daš na mizo, pol rokica začne nekaj delati, pa možgan lažje razmišlja naprej« (V73).* Gibalne aktivnosti prav tako predstavljajo pomemben vir podpore. Uporabljajo se trampolini, žoge za sedenje, stoli za ravnotežje in kinestetične mize, ki otrokom omogočajo gibanje med učenjem. Ti pripomočki pomagajo pri regulaciji notranjega nemira in izboljšujejo koncentracijo. Pomemben vir podpore predstavlja tudi strukturiranje časa. Uporaba časovnikov, kot so peščene ure ali časomerilci na zaslonih, otrokom pomaga razumeti potek dejavnosti in zmanjšuje stres, povezan z nepredvidljivostjo. Pri nekaterih otrocih je pomembna tudi vizualna osredotočenost, zato se uporabljajo lučke, ki osvetljujejo le učni list, ali pa druge oblike vizualnega umirjanja, kot je iskanje oblik skozi okno (M73). V določenih primerih se zatemni prostor, uporabi slušalke z zmanjšanjem zvoka ali se omogoči sproščanje na mehkih površinah, kar vse pripomore k večji regulaciji otrokovega čustvenega stanja. Poleg fizičnih pripomočkov je za uspešno sodelovanje bistvena tudi osebna opora in čustvena varnost. Otroci si pogosto izberejo plišaste igrače ali osebne predmete, ki jih spremljajo tudi v razred. Tovrstna opora jim nudi občutek stalnosti in varnosti v šolskem okolju (B69).

Pri delu s temi otroki je potrebna tudi kolegialna podpora in ustrezno opremljeno delovno okolje, saj lahko le tako socialne delavke učinkovito izvajajo podporne dejavnosti. Vendar pa je pogosto težava pomanjkanje sredstev, kar predstavlja sistemsko oviro, ki omejuje dostop do pripomočkov in ustreznih prostorskih pogojev (A85). Med drugimi oblikami virov podpore se omenjajo še kartice z vprašanji, ki spodbujajo komunikacijo in raziskovanje občutkov ter različne senzorične igre, koordinacijske naloge in tekmovalne igre, ki se uporabljajo kot način vključevanja otrok in krepitve njihove samozavesti.

Prepoznavnost in cenjenost vloge socialnih delavk

Mnoge sogovornice poudarjajo, da je njihovo delo pogosto nevidno, čeprav prispeva k pomembnim premikom pri učencih. *»Smo marsikaj naredil, zato ni več tako, kot je bilo« (V82),* je izpostavila ena sogovornica, a kljub temu *»nismo prepoznani, smo pa potrebni« (M82).* Pojavlja se občutek, da delo poteka v ozadju, brez ustreznega priznanja s strani sodelavcev, učiteljev in staršev. *»Tako da ne. Mislim, da ni prepoznana, ni cenjena« (V83),* pravi ena od sogovornic, druga pa doda: *»Velik se mečemo na trepalnice, da res nardimo maks, kar lahko« (K96).*

Pri tem se izraža tudi odsotnost pohvale ali potrditve, ki bi socialnim delavkam dala občutek vrednosti. *»A zdaj ne sliš'm, ej, bravo, to ste pa ful dobro spelal« (V81).* Pogosto se tudi pozablja, kaj vse je bilo storjenega*: »Tudi starši so mejčkan pozabili, kaj vse smo naredili« (V84).* Nekatere sogovornice omenjajo, da je za njihovo delo značilna podcenjenost in to ne samo v simbolnem smislu, temveč tudi v materialnem *»če mojo plačo pogledam, je precej nizka« (K95).* Ena od sogovornic posebej izpostavi, da so pogosto dojeti kot »tisti, ki prinašajo probleme«, saj morajo opozarjati na težave, kar vodi v negativen odziv: *»Nismo cenjene s strani staršev, sodelavcev, države« (K97).*

Kljub temu pa se na določenih šolah socialne delavke počutijo spoštovane in vključene. Ena izmed sogovornic izpostavi*: »Pri nas je vloga socialnih delavk prepoznana in cenjena« (B91), »Vodstvo in kolektiv cenijo moje znanje in prispevek, čutim se kot enakovreden in spoštovan član kolektiva« (B93)*. Pozitivno prepoznavnost doživljajo tudi s strani otrok: *»S strani otroka pa ja, oni ti pa dajo nazaj pa več, kot si ti njim« (K98).*

V tem kontekstu sogovornice poudarjajo, da ima njihova vloga dodano vrednost, saj posedujejo strokovno znanje in kompetence, ki so pogosto ključne pri obravnavi najzahtevnejših primerov. *»Znamo pristopit tudi k najtežjim primerom. Imamo strokovno znanje, ki drugim pogosto manjka, in naš del je velikega pomena« (B94)*. Kadar se to znanje izrazi v uspešnih spremembah, je njihova vloga vendarle opažena: *»Ko se pokažejo pozitivni rezultati našega dela, učitelji prepoznajo vrednost naše vloge« (B95).*

4.4 Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

Viri znanja

Več sogovornic je izrazilo kritiko pomanjkanja specifičnih vsebin na FSD*: »Na FSD-ju ne« (K123), »na faksu, iskreno, nismo imeli nič posebnega o ADHD-ju« (A115)* ter *»FSD nam je dal eno kompetentnost za delo z ljudmi, ne pa katere so možne oblike pomoči v šoli« (K124).* Nekatere so sicer prepoznale univerzalno uporabno znanje: *»Dobil smo na faksu velik enega dobrega znanja, ne zdaj specifično za delo z ADHD otroki, ampak pač za delo z ljudmi« (V57).*

V ospredje tako stopajo neformalni viri znanja, ki jih sogovornice večinoma navajajo kot ključne za svojo dejansko usposobljenost. Med pomembnimi viri so osebne izkušnje *»Moj partner ima hiperaktivnega otroka in sem črpala veliko znanja vn iz tega« (M104)*, ter izkušnje iz preteklih delovnih okolij: *»Recimo, ko sem delala v stanovanjski skupini, sem imela eno punco z ADHD« (A117).* Socialne delavke se učijo tudi od staršev otrok: *»Tudi od staršev se da naučiti, ker eni starši res znajo s svojim otrokom« (B128),* ter znotraj šolskega okolja, preko

opazovanja sodelavcev*: »Od teh mojih SRP-jevk pa socialne pedagoginje ... sem hodila tudi k njim na ure opazovat« (B124).*

Nekatere sogovornice so se znanja lotevale samoiniciativno, z branjem literature in obiskovanjem predavanj. Večkrat so omenjena predavanja Matica Novaka in Radovana Radetića kot dragocena in prelomna: *»Odprl mi je en pogled v to, kaj se z otroki dogaja ... in ko prideš do tega, da je to res nevrološko ... potem si lahko oddahneš in boš lahko delal s temi otroki« (M106).* Ena sogovornica izpostavi: *»Ta gospod je imel tud enkrat predavanje za učitelje in smo vabil tudi za starše tega razreda, kjer je bil ta fant« (V111).* Velik del znanja pridobijo tudi skozi lastno raziskovanje: *»Raziskovala sem veliko takrat« (V110)* in *»sprotno raziskovanje. Brez tega ne bi mogla delat tako, kot delam zdaj« (A120).*

Avtonomija

Sogovornica je tako izrazila občutek vezanih rok*: »Itak imamo pa tolk zvezane roke, da pač poj probaš izven šole iskat neke rešitve« (K125).* Komentar nakazuje, da se socialne delavke pogosto počutijo institucionalno omejene, da nimajo dovolj vpliva v šolskem sistemu ali pa ne vidijo možnosti za spremembo znotraj njega.

Občutek kompetentnosti

Mnoge sogovornice se vsakodnevno srečujejo z velikimi čustvenimi izzivi pri delu, ki močno vplivajo na njihov občutek zmožnosti. »To so otroci, ki te v petih minutah posrkajo, če ne znaš postavljati mej« (M109), pove ena izmed sogovornic, kar kaže na intenzivnost interakcij in potrebo po jasnih strokovnih mejah. Nekateri izzivi, kot so žalitve otrok, pomenijo pomembno preizkušnjo: *»Veš, da ne smeš biti užaljen, čeprav bi hotel biti ... kako boš to dosegel, je pa še vedno od tebe odvisno« (V116).* Občutek kompetentnosti je pogosto vezan na prisotnost podpore v obliki intervizije, supervizije ali pozitivnih odzivov. *»Intervizija bi tudi tukaj zelo pomagala« (B133),* pove ena od sogovornic, druga pa: *»Pa tudi pozitiven feedback od drugih veliko pomeni« (A125). »Supervizije so zelo uporabne, čeprav so večinoma plačljive« (A126)* in *»ker nekih sistemskih podpor nimamo dosti« (A128),* sogovornica izraža potrebo po bolj strukturirani zunanji podpori. Tudi občutek, da je podpora pogosto samoiniciativna, kot pove sogovornica*: »Večinoma je to kar samoiniciativno« (A127).* Velik del občutka kompetentnosti temelji tudi na refleksiji lastnega dela. *»Vedno znova preverjam, če sem kaj zamočila, in iščem, kako bi lahko še bolje. In to mi pomaga, da rastem« (A123).* Samorefleksija ni le tehnika, temveč stalna drža: *»Ker ko si prepričan, da vse znaš, takrat se začnejo napake. (A123)*

Nekatere sogovornice poudarjajo pomen prakse že med študijem in konkretnih izkušenj iz šolskega okolja: »*Vso svojo prakso sem v šoli preživela, ker sem vedela, da je to to« (V115); »Dobili smo veliko znanja pa veliko prakse« (V114).* Ob tem izpostavljajo tudi pomen osebnostne rasti: *»Definitivno delo na sebi. Osebnostna rast, to je osnova« (A124).* Občutek kompetentnosti ni vedno samoumeven. Nekatere sogovornice poročajo o dvomu vase: *»Vedno imam malo treme, vedno malo dvomim vase ... ampak mislim, da je to v redu« (A122).* Sogovornice pa jasno povejo, da imajo občutek kompetentnosti za opravljanje dela: *»Ja, v bistvu se počutim« (A121)*, ali: *»Pa mislim, da ja« (V112).*

Podpora pri delu

Številne sogovornice so poudarile pomen intervizijskih srečanj, saj ta predstavljajo varen prostor za izmenjavo izkušenj, iskanje rešitev in čustveno razbremenitev. *»Res mi je to dalo neko razbremenitev in mi je bilo zelo pomembno« (K132),* pove ena od sogovornic, ki je bila vključena v intervizijska srečanja s stanovanjsko skupino. Druge poročajo o vključevanju v organizirane oblike znotraj mladinskih domov ali celo o razmišljanju, da bi same začele intervizijsko skupino*: »Včasih sem že razmišljala, da bi kar sama neko skupino organizirala« (A132).* Nekatere socialne delavke so vključene tudi v intervizijske skupine za učitelje, kjer poročajo o občutku enakovrednosti in varnosti pri izmenjavi izkušenj: *»Smo kar vsi enako vključeni ... tudi jaz se tam počutim varno« (B138).*

Pozitivni primeri sodelovanja s sodelavkami in sodelavci so se pokazali kot ključen vir opore pri delu. *»Midve s sodelavko sva si bile ena drugi in šle sva na kakšna izobraževanja« (M126),* opisuje ena sogovornica, medtem ko druga poudari: *»Mi smo pač aktiv svetovalne službe, tri smo in smo druga drugi velik support« (V118).* Tovrstna kolegialna podpora pogosto nadomešča formalne oblike podpore. Tudi vodstvena podpora lahko močno vpliva na občutek opolnomočenosti: *»K sreči imamo takega ravnatelja, ki se v vsebino dosti poglablja ... socialne delavke imamo veliko širši nabor vsebin v sebi, kot mislijo« (M131).*

Kljub navedenim oblikam pomoči pa več sogovornic jasno izpostavlja odsotnost formalne podpore, predvsem supervizije, ki bi jim omogočala refleksijo in varnost pri odločanju. *»Supervizije nimamo« (B137), »Nisva imele prav supervizije« (M128), »To nam manjka« (V121).* Pomanjkanje supervizije vodi tudi v občutke negotovosti in pravne ranljivosti, kot pove ena sogovornica: *»Rabim, da mi en supervizor pove, ti si krita s tem in tem ... ker če jaz neki zajebem, jaz lahko dobim tožbo« (K133).*

Nekatere si oporo poiščejo tudi izven šole na primer pri regijskih aktivih ali strokovnih centrih, kot je: *»Tu so te strokovni centri, ki se lahko malo nasloniš na njih, v smislu dodatne podpore, ko vse v šoli odpove« (M130).* Takšna zunanja podpora je ključna predvsem takrat, ko znotraj šolskega kolektiva ni zadostnih virov ali kapacitet.

Potrebe po spremembah

Pogosta težava, na katero opozarjajo, je nezadostna strokovna podpora učiteljem. Ena izmed sogovornic tako izpostavi: *»Jaz mislim, da bi rabili veliko delati z učitelji. Ogromno delamo z otrokom, ogromno s starši, ta del z učitelji se pa izgubi« (M111).* Ob tem več sogovornic poziva k več izobraževanjem za učitelje, saj bi to zmanjšalo frustracije v razredu in omogočilo bolj vključujoče okolje: *»A pač več znanja bi tukaj potem pomenilo tudi manj predsodkov in več razumevanja« (A140).* Kritike šolskega sistema se navezujejo na preobremenjenost, preširoke učne načrte, pomanjkanje fleksibilnosti ter premalo prilagojenih metod dela. *»To ni šola, šola, je vzgojno-izobraževalna ustanova. Nehite jim filati glave s podatki ... treba jih je pripraviti na life« (V125),* opozarja ena izmed sogovornic. Pri tem predlagajo več praktičnega učenja, več gibanja in možnosti za učenje izven učilnic: *»Otroci z ADHD se pogosto bolje znajdejo pri praktičnih nalogah, gibanju, projektih, kjer se lahko izrazijo na svoj način« (A141).*

Med ključnimi sistemskimi spremembami sogovornice večkrat omenjajo potrebo po manjših razredih, kar bi omogočilo več individualne podpore: *»Zdaj je res preveč otrok na enega učitelja ... otroci z ADHD pa ravno to potrebujejo« (A137).* Prav tako je več sogovornic poudarilo potrebo po večjem številu strokovnih delavcev, ki bi lahko ustrezneje naslavljali specifične potrebe otrok: *»Več bi nas moglo biti zaposlenih v šolah, saj res prinesemo nek drugačen pogled« (A142).* Sogovornice menijo, da socialne delavke prinašajo pomembno vsebinsko dopolnilo šolskemu prostoru: *»Mi damo pač človeku to strokovnost nazaj« (B150), »Smo specifični in pomembni za šolski prostor« (B153).* Kljub temu pogosto poročajo o nevidnosti svojega dela in o tem, da niso vedno ustrezno vključeni v sistemske rešitve: *»Tudi če bi nas kdo najraje včasih kam zaprl, ali pa daj bodi tiho že s temi odnosi, pa s temi stvarmi, pa tako, pa daj umiri se že, ne, saj smo že veliko naredili« (B152).*

Poleg sistemskih in kadrovskih težav opozarjajo tudi na okoljske in prostorske pomanjkljivosti, kot so na primer neprimerno organizirane učilnice, pomanjkanje prostorov za umik ter neustrezna oprema. Ena sogovornica tako pravi: *»Že samo to, kako je prostor organiziran, lahko vpliva na njihovo zmožnost sodelovanja pri pouku« (B140).*

Ob tem sogovornice izpostavljajo tudi potrebo po več fleksibilnosti v načinu izvajanja pouka in razumevanju vedenj otrok z ADHD. Po eni strani naj bi bila šola strukturirana in podprta z jasnimi smernicami, po drugi pa dovolj odprta za inovativne in prilagodljive pristope: *»In se ne omejimo na pet ukrepov ... širimo naprej ven« (B148).*

Kljub številnim izzivom sogovornice ohranjajo upanje in vztrajnost: *»Pomembno je, da ostane to proces sodelovanja in da se tudi socialne delavke ne bojimo biti vpleteni« (B146).* Gre torej za zavedanje, da spremembe morajo biti sistemske in celostne: »Velik se da in bi se mogl spremenit« (K134).

4.5 Značilnosti otrok z ADHD

Iz izjav sogovornic izhaja, da imajo otroci z ADHD kljub številnim izzivom pogosto izrazito močna področja in notranje potenciale, ki jih velja prepoznati in podpreti. Po besedah ene izmed sogovornic so: *»otroci, ki zmorejo marsikaj več, kot mi vsi ostali. To pomeni, da izkazujejo res dobro znanje« (M22).* Njihovi talenti se pogosto pokažejo na področjih kot so šport, umetnost, ustvarjanje ali vodstvene vloge. Poudarjeno je bilo tudi, kako dragoceno je raziskovati ta področja skupaj z otrokom: *»To odpiranje možnosti se mi zdi zelo pomembno, no, za vse otroke, ne samo za ADHD-jevce, ampak mogoče pri ADHD-jevcih je še toliko bolj pomembno« (B111).*

Posebej izrazita je tudi ustvarjalnost teh otrok. Sogovornice so opisale otroke, ki so *»zelo ustvarjalni, kreativni, znajo zelo lepo risati« (B110), »imajo ogromno energije in pogosto tudi zanimive ideje« (A150)* ter otroke, ki imajo *»en del možganov za inovacije zelo odprte« (M119).* Ustvarjalnost se pogosto izraža tudi skozi hiperfokus, ki ga ti otroci razvijejo pri dejavnostih, ki jih zanimajo: *»Ful so uspešni na različnih področjih, sploh če imajo hiperfokus« (K130).* Prav ta usmerjena pozornost omogoča, da »*Imajo svoja specifična področja in ko se poglobijo v to, jim gre zelo dobro« (M117).*

Pomembno lastnost, ki so jo sogovornice pogosto omenile, je tudi občutljivost in zaznavanje okolice. Otroci z ADHD pogosto prepoznajo neiskrenost in pristnost v odnosih*: »Preberejo in če si fejkan, si ti odpisan« (V61)* ali *»izjemno dobro zaznajo, če si pristopen ali ne« (A90).* To velja zlasti za otroke iz bolj zahtevnih okolij, saj *»imajo res senzorje, da zaznajo kaj je narobe pa na kaj pritisnt« (K73).* Tovrstno zaznavanje se pogosto povezuje tudi z močnim občutkom za pravičnost, kar je poudarila ena izmed sogovornic: *»Če vidijo, da je drug učenec oškodovan ali da se dogaja neka krivica, znajo res močno odreagirati« (A148).*

Ob tem imajo mnogi otroci z ADHD tudi razvite notranje moči, kot so iskrenost, empatija, odločnost in sposobnost samoregulacije. *Ena izmed sogovornic je povedala: »Ampak v resnici*

gre za zelo srčne otroke« (A146), »Večina jih je izjemno empatičnih« (A147). Sogovornica tako opisuje njihovo sposobnost za večopravilnost (multitasking) in logično sklepanje*: »Več stvari hkrati, se pravi petje, skakanje in hkrati računanje« (M116), »Logično sklepanje, logika« (M115).*

Kljub impulzivnosti in včasih težji regulaciji vedenja je v izjavah sogovornic razvidno prepričanje, da otroci z ADHD ob ustrezni podpori zmorejo veliko. Kot je dejala ena izmed sogovornic: *»Če jim pomagamo krepiti ta področja, lahko res zablestijo, na nek čisto svoj, edinstven način« (A151).*

4.6 Sodelovanje socialnih delavk s starši

Sogovornice so poudarile, da je sodelovanje s starši otrok z ADHD ključen vidik uspešne podpore otrokom v šolskem okolju. Izpostavljeno je bilo, da so starši pogosto v stiski, preobremenjeni in se težko znajdejo v sistemu zahtev, pričakovanj in čustvenih izzivov. Ena izmed sogovornic je opisala: *»So precej v stiski, kako bo njihov otrok sprejet, ali bo sploh zmogel« (M99),* druga pa je dodala*: »Starši so lahko zelo velikokrat neuspešni in tudi rabijo podporo. Tudi oni rabijo biti pohvaljeni pa slišati, kaj jim je uspelo« (B118).*

Pri tem je bilo večkrat poudarjeno, da je pomembno starše opolnomočiti, jim nuditi vzgojno podporo in jih vključevati v procese odločanja. Sodelovanje pogosto poteka skozi govorilne ure, redne sestanke ali individualna svetovanja. *»Zdaj pa odvisno od potrebe, kako se skliče. Je pa eden septembra, eden je ob polletju, pa eden je ob koncu šolskega leta. Potem pa v bistvu pri učencih, ki so bolj zahtevni, se lahko dobivamo tudi na mesečni ravni, včasih tudi na dva tedna, če je kakšno tako obdobje, da res rabijo tudi starši ful podpore« (B112).* Ena sogovornica je še dodala, da je ključno, *»da poročamo tako o dobrih kot o slabih stvareh, da se pač spet fokusiramo na to, kaj pa otrok zmore« (B117).*

Sodelovanje je lahko zelo dobro, vendar ni vedno samoumevno. Pojavljajo se tudi primeri, ko starši dolgo časa ne sprejmejo diagnoze ali drugačnosti svojega otroka: *»Imaš pa starše, ki pa rabijo po dve leti samo, da sprejmejo, da je njihov otrok drugačen« (B116).* V drugih primerih so starši samoiniciativni, informirani in proaktivni*: »Zdaj imaš starše, ki so čisto v tem in okej s tem in tudi znajo podporo najti tudi kje drugje in tudi sami, recimo, zelo veliko preberejo, raziščejo, naredijo, vprašajo« (B115).*

Posebej zanimiva so bila opažanja o pomembnosti jasne, spoštljive in transparentne komunikacije: *»Ker ti lahko tudi nekaj, kar jim ne bo všeč, komuniciraš na način, da bo oni to sprejeli, čeprav jim ne bo všeč, dokler si spoštljiv« (V100).* Socialne delavke pogosto delujejo

kot vezni člen med šolo in domom, pri čemer nudijo vzgojno podporo, predlagajo strokovno literaturo *»Predlagamo kšne knjige, na primer Jesper Juul ma dobre« (K117),* izvajajo individualna svetovanja ter napotujejo starše na dodatne vire pomoči. *»Včasih pa tudi pridejo starši s kakšnimi vprašanji glede vzgoje doma, pa tudi to jim probam pomagat, če le gre« (A109),* je povedala ena izmed sogovornic.

Razlike v sodelovanju so zelo izrazite in odvisne od dinamike v družini, pripravljenosti staršev in njihovega zaupanja v šolo. Kot je povedala ena izmed sogovornic: *»S kakšnimi se sodeluje super, s kakšnimi ne« (V99).* Druga pa dodaja konkreten primer iz prakse: *»Z enimi starši super sodelujemo ... pri tem drugem, ta, ka je bil pa zaprt izven razreda, si pa lahko predstavljaš, da sodelovanje s starši ni bilo prav prijetno« (V104).* V teh primerih socialne delavke opozarjajo na pomen potrpežljivosti, saj *»če včasih zgleda brezupno, nikoli ne obupamo, probamo znova in znova« (A108).*

Poleg vzgojne podpore je pomembna tudi informiranost staršev glede posebnosti ADHD in odzivanja nanje. Ena izmed sogovornic je pojasnila: *»Zagovarjamo pa, da to ne pomen, da je to opravičilo zdej za vsako stvar, ampak samo, da je treba stvari na drugačen način reagirat« (K118).*

4.7 Sodelovanje socialnih delavk z učitelji

Sodelovanje socialnih delavk z učitelji se izkazuje kot pomemben proces, ki vključuje individualno svetovanje, timsko sodelovanje, sprotno obveščanje ter skupno načrtovanje prilagoditev. Ena izmed sogovornic je pojasnila: *»Potem so tudi individualna svetovanja, ko se učitelji oglasijo, ko kaj v razredu ne vejo, kako bi, pa jim pomagamo, gremo tudi opazovat v razrede, pa jim pomagamo« (B120).* Poleg tega sodelovanje poteka tudi v obliki sprotne komunikacije*: »Tudi kdaj kar tako preko maila, kakšne situacije svetujemo, kaj bi lahko, ali pa kar po alinejah, kaj še lahko v razredu uporabijo« (B121).* Poleg formalnega sodelovanja se dogaja tudi spontano in samoiniciativno iskanje rešitev s strani učiteljev: *»Imamo tudi učitelje, ki so raziskovali, ko so dobili takega otroka« (M91).* Ena izmed sogovornic je pohvalila konkretno izkušnjo: *»Je pa recimo včeri ena učiteljica ... šla pol k meni preveriti ... bilo ji je bad in ni štekala, kaj je narobe naredila. Tako da kakšnim je pa to pomembno« (V108).*

Na začetku šolskega leta se izvajajo tudi usklajeni sestanki, kjer so učitelji obveščeni o potrebah in posebnostih posameznih otrok*: »Na začetku šolskega leta, preden se šolsko leto začne sploh ... predstavimo vsakega otroka posebej, z vsemi njegovimi specifikami« (V105).* Učitelji so obveščeni tudi preko eAsistenta: *»Če so kakšna priporočila, se jih napiše v eAsistenta, da je*

vse zabeleženo« (A113). Ob tem pa sogovornice opozarjajo, da je treba pri deljenju informacij paziti, kaj je zares smiselno deliti: *»Če je kakšna posebnost, se že tam pove. Zdaj, valda ne povemo čisto vsega, malo tudi premislimo, kaj je smiselno« (A111).*

Timsko sodelovanje je pogosto, zlasti v obliki tedenskih in mesečnih sestankov. *»Mi imamo redne tedenske sestanke, vsak petek. Takrat delamo evalvacijo preteklega tedna pa načrtujemo za naprej« (A110).* Poleg tega potekajo tudi pregledne konference, kjer sodelujejo vsi učitelji, svetovalna služba in izvajalci DSP: *»Na teh sestankih sedijo vsi učitli, ki razred poučujejo, svetovalno službo, pa izvajalci DSP-ja. In se tam tudi o teh otrocih pogovarjamo« (V106).* Učitelji tudi sami pristopajo s težavami in vprašanji: *»Pridejo pa tud učitli sm pa prašajo, kaj nej, s temi starši ne gre pa poj skupi iščemo rešitve« (K122)*.

Kljub temu je bilo večkrat omenjeno, da obstajajo razlike v odzivnosti učiteljev. Ena sogovornica je opisala: *»Zdaj, eni učitelji so zelo odprti in pripravljeni poslušat, drugi pač malo manj. Ampak večina je takih, ki res hočejo sodelovat« (A114).* Druge sogovornice so razliko zaznale med razredno in predmetno stopnjo: *»Učitelji so nekateri zelo dostopni in dovzetni, predvsem to vidim pri tistih, ki so na razredni stopnji ... na predmetni stopnji imajo manj potrpljenja« (M102, M101).*

Kljub občasnim oviram, kot so različna stopnja angažiranosti, nerazumevanje pomena prilagoditev ali premalo fleksibilnosti, se kažeta velik trud in stalno prizadevanje za sodelovanje in podporo. Ena sogovornica je povzela: *»Največkrat poteka sodelovanje individualno in kadar pride do bolj resnih problemov« (K120).*

5 Razprava

Razprava osvetljuje ključne ugotovitve, pridobljene z analizo intervjujev s strokovnimi delavkami, in jih umešča v širši kontekst obstoječe literature s področja ADHD in socialnega dela v šoli.

Na podlagi rezultatov raziskave in ob upoštevanju teoretičnih izhodišč, predstavljenih v prvem delu naloge, je mogoče ugotoviti, da proces pridobivanja diagnoze ADHD pri otrocih ni le administrativen in diagnostičen postopek, temveč kompleksen družbeni, pedagoški in emocionalni proces, ki vključuje številne akterje ter poteka v dinamičnem razmerju med prepoznavanjem težav, sistemsko odzivnostjo ter pomenom diagnoze za pridobivanje podpore.

Ena izmed pomembnih ugotovitev raziskave se nanaša na izrazite razlike v številu otrok z diagnozo ADHD med posameznimi osnovnimi šolami. Po ocenah strokovnih delavk se število teh otrok na šolah giblje med štirimi in tridesetimi, kar je sicer deloma mogoče pripisati različni velikosti šol, vendar hkrati odpira vprašanje o (ne)enotnosti pri prepoznavanju in potrjevanju diagnoze. Takšna razhajanja lahko kažejo na to, da je pojavnost ADHD-ja v šolskem okolju večja, kot to kažejo uradni podatki, ali pa da obstajajo pomembne razlike v občutljivosti strokovnih ekip za prepoznavanje vedenj, značilnih za ADHD. Na razkorak med uradnimi statistikami in dejansko pojavnostjo opozarja tudi raziskava Štuhec idr. (2015), ki navaja, da je povprečna prevalenca ADHD v Sloveniji približno 0,75 %, kar ustreza okoli 1.000 novim diagnozam letno. To število je bistveno nižje od mednarodnih ocen, ki razširjenost ADHD med otroki postavljajo med 5 in 7 % (Polanczyk idr., 2015). Razlika med ocenami tako nakazuje na razširjeno poddiagnosticiranost tega stanja, kar pomeni, da številni otroci z ADHD najverjetneje ne prejmejo ustrezne strokovne podpore in prilagoditev v šolskem okolju. Sogovornice so tudi same poudarile, da vsi otroci z ADHD niso diagnosticirani, kar potrjuje opozorila številnih avtorjev (Young idr., 2020) o tem, da so določene skupine otrok še posebej pogosto spregledane. To velja zlasti za deklice, pri katerih se simptomi pogosto izražajo v bolj prikritih oblikah kot na primer: tišini, umiku, pasivnosti ali notranji napetosti, zaradi česar jih okolica lažje spregleda. V tem kontekstu rezultati potrjujejo tudi feministično kritiko tradicionalnih diagnostičnih kategorij, ki temeljijo na vedenjskih stereotipih. Medtem ko se hiperaktivnost in impulzivnost fantov pogosto interpretira kot moteča in zato hitreje prepoznana, se dekliško umikanje pogosto dojema kot »mirnost«, ki ne vzbuja skrbi in posledično ostane nenaslovljeno (Rucklidge, 2010). Takšna sistemska slepota vodi v dolgotrajno pomanjkanje podpore za deklice z ADHD, kar lahko negativno vpliva na njihovo samopodobo, socialne odnose in šolski uspeh.

Empirični podatki potrjujejo, da se prepoznavanje težav najpogosteje začne v šolskem okolju, kar potrjujejo tudi teoretična izhodišča, ki ADHD obravnavajo kot stanje, ki se pogosto najprej izrazi prav skozi šolsko neuspešnost, vedenjske težave in motnje pozornosti (Barkley, 2015). Sogovornice so v svojih izjavah poudarjale, da so najpogosteje učitelji tisti, ki prvi opazijo posebnosti v otrokovem vedenju, še posebej v kontekstu pouka, kjer pridejo do izraza nemirnost, težave s pozornostjo in impulzivnost. Pomemben vidik, ki se je pokazal v raziskavi, je, da se težave pogosto zaznajo tudi v podaljšanem bivanju ali celo že v vrtcu, kar kaže na to, da prepoznavanje ni omejeno zgolj na formalni pouk, temveč je vezano na širši socialni kontekst otrokovega delovanja.

Proces pridobivanja diagnoze, kot so ga opisale sogovornice, sledi petstopenjskemu modelu pomoči, kjer imajo pomembno vlogo učitelji, svetovalna služba in starši. Vendar pa ta proces ni vedno linearen in učinkovit. Po besedah sogovornic je pogosto dolgotrajen, birokratsko zahteven in frustrirajoč, kar je v skladu z ugotovitvami o neustreznosti sistemske podpore, ki jo najdemo v literaturi (Mitchell, 2014). Opozorile so tudi na pomanjkanje kadrovskih in časovnih virov, ki še dodatno otežujejo zgodnje in celostno odzivanje na otrokove potrebe. V tem kontekstu je razviden pomen socialnega dela kot poklica, ki zmore premostiti sistemske vrzeli, koordinirati med različnimi strokovnjaki in zastopati interese otrok in družin.

Zanimiv je tudi vpogled sogovornic v družbeni diskurz o ADHD. Po eni strani poročajo o večji prepoznavnosti motnje in večji odprtosti staršev za prepoznavanje težav, po drugi strani pa zaznavajo tudi odpor, strah in zanikanje, kar lahko upočasni ali celo onemogoči pravočasno diagnostiko. Nekateri starši po navedbah sogovornic iščejo diagnozo kot pot do pridobitve podpore, tudi kadar gre za običajno otroško vedenje, kar odpira vprašanje patologizacije otroštva in pretirane uporabe diagnoz kot dostopnega mehanizma do virov. Ta ambivalentni odnos do diagnoze je utemeljen tudi v literaturi, ki opozarja, da ADHD ni le medicinski konstrukt, temveč tudi produkt širših družbenih razmerij in institucionalnih pritiskov (Karlsson in Lundström, 2019).

Diagnoza ADHD ima v opazovanih primerih ključno vlogo pri pridobivanju formalne podpore. Šele z izdano odločbo je mogoče oblikovati individualiziran program, dodeliti dodatno strokovno pomoč, omogočiti prilagoditve pri ocenjevanju in pridobiti spremljevalca ter druge oblike podpore. Tako se potrdi teza, da diagnoza v sedanjem sistemu pogosto deluje kot »vstopnica« do podpore, pri čemer pa ta sistem ni vedno dovolj fleksibilen, da bi nudil pomoč tudi tistim otrokom, ki (še) nimajo postavljene diagnoze. To potrjuje teoretična opozorila na

tveganje, da diagnoza postane nujen, a ne vedno upravičen pogoj za dostop do podpore, kar lahko vodi v neenakosti in netransparentno porazdelitev virov (DuPaul in Stoner, 2014).

Sogovornice so prav tako poudarile, da se vse pogosteje pojavlja odločitev staršev, da poiščejo samoplačniško diagnostiko, ki omogoča hitrejše pridobivanje mnenj in diagnoz. Kot izhaja iz rezultatov raziskave, starši to možnost pogosto dojemajo kot edino učinkovito rešitev, s katero lahko otroku pravočasno zagotovijo prilagoditve in podporo. Vendar pa tak pristop ni brez tveganj. Po eni strani omogoča hitrejši dostop do pomoči, kar je pomembno za otrokovo počutje in napredek. Po drugi strani pa se pojavljajo tudi vprašanja glede nadzora nad kakovostjo diagnostičnih postopkov in možnosti zlorabe sistema. Nekatere sogovornice so opozorile, da obstaja nevarnost, da se diagnoza pridobi zgolj z namenom dostopa do pravic, pri čemer se ne preverja celovitost postopka ali ustreznost postavljene diagnoze. Poleg tega se s tem ustvarja sistemska neenakost, saj si vsi starši ne morejo privoščiti samoplačniške obravnave.

Hkrati rezultati raziskave osvetljujejo pomen kakovosti odnosov v procesu podpore. Sogovornice so posebej izpostavile pomen stabilnih odnosov, zanesljive prisotnosti odraslih oseb in občutka varnosti, ki ga otrok dobi v odnosu z izvajalcem dodatne strokovne pomoči ali spremljevalcem. Tu se ponovno pokaže pomembna vloga socialnega dela, ki se ne ustavi pri formalnih nalogah, temveč gradi odnose, zagovarja otrokove interese in prispeva k oblikovanju celostne podpore, kar potrjuje koncept skupnostnega pristopa in participativnega dela, predstavljenega v teoretičnih izhodiščih (Grebenc, 2010).

Ob vsem tem ne gre prezreti opozoril sogovornic o pomanjkljivi usposobljenosti spremljevalcev, saj je v pravilniku o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v 22. členu zapisano: » Spremljevalec ima srednjo izobrazbo ali srednjo strokovno izobrazbo« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024). Ob tem so sogovornice opozorile tudi na druge strukturne pomanjkljivosti, kot so omejeni kadrovski in finančni viri, različno kakovost ponujene pomoči ter izrazito neurejen trg zasebnih diagnostičnih storitev. Ti vidiki skupaj osvetljujejo sistemsko neenakost pri dostopu do kakovostne podpore, pri čemer so pogosto v slabšem položaju družine z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali manj informacijami o svojih pravicah. Omenjene težave tako kažejo na nujnost sistemskih sprememb, ki bi zagotovile pravičnejšo in strokovno utemeljeno podporo vsem otrokom z ADHD, ne glede na njihov družbeni ali materialni položaj.

Proces pridobivanja diagnoze ADHD ni zgolj medicinsko-administrativen, temveč globoko prepleten s pedagoškimi, socialnimi in institucionalnimi dejavniki. Diagnoza je v

obravnavanem sistemu pogosto ključ do podpore, a hkrati nosi s sabo številne pasti, od stigme, preko pretirane rabe, do selektivnega dostopa. V tem kontekstu se potrjuje pomembna vloga socialnega dela kot povezovalnega, zagovorniškega in celostno usmerjenega pristopa, ki lahko prispeva k pravičnejšemu in bolj humanemu sistemu podpore otrokom z ADHD. Proces pridobivanja diagnoze ADHD in njen vpliv na dostop do podpore se neposredno povezuje z vlogo socialnega dela, saj ravno socialne delavke pogosto prevzamejo ključno nalogo povezovanja otrok, staršev in strokovnih služb pri vzpostavljanju učinkovitih podpornih mrež v šolskem okolju.

Rezultati raziskave potrjujejo ključno vlogo socialnega dela pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje. Socialne delavke delujejo kot most med različnimi akterji v šoli, družini in širši skupnosti ter prispevajo k bolj celostni obravnavi otrok z ADHD. Njihova vloga se kaže v neposrednem delu z otroki, sodelovanju z učitelji, vodenju postopkov pomoči in usklajevanju sodelovanja z zunanjimi institucijami. Ta večplastnost delovanja potrjuje tudi teoretična izhodišča, ki poudarjajo, da je bistvo šolskega socialnega dela v povezovanju in podpori vseh, ki so vključeni v otrokovo življenje, s ciljem krepitve otrokovega razvoja, varnosti in participacije (DuPaul & Stoner, 2014).

V ospredju empiričnih podatkov je pomembno zaznati, da socialne delavke pogosto prevzemajo vlogo razlagalke vedenjskih posebnosti otrok z ADHD v odnosu do drugih strokovnih delavcev, zlasti učiteljev. V teoriji je to vloga zagovorništva, ki je tesno povezana s konceptom participacije otrok in njihovih pravic (Young, idr., 2020). Kot kažejo izjave sogovornic, učitelji pogosto nimajo ustreznega znanja o ADHD-ju in otrokovo vedenje še vedno razumejo skozi prizmo neposlušnosti in neustrezne vzgoje, kar vodi v stigmatizacijo otrok. Socialne delavke tu delujejo kot prevajalke med svetom otroka in svetom učitelja, razlagajo kontekst vedenja in spodbujajo bolj senzibilen in individualiziran pristop. To bistveno prispeva k zmanjševanju tveganja za dodatno stigmatizacijo in socialno izključenost otrok v šolskem okolju.

Tudi podatki o vključenosti socialnih delavk v procese pomoči kažejo na večplastno vlogo. Po eni strani skrbijo za koordinacijo različnih oblik pomoči, kot so ure dodatne strokovne pomoči, vključevanje v zunanje strokovne centre in organizacija individualiziranih programov. Po drugi strani pa izvajajo neposredno pomoč otrokom z ADHD. Izvajajo čustveno podporo, razvoj socialnih veščin, krepitev samopodobe in učenje strategij samoregulacije. Ti izsledki so skladni s sodobnimi smernicami socialnega dela, ki poudarjajo celostno, relacijsko in skupnostno naravnanost pomoči (Banks, 2012). Raziskava tako potrjuje, da se delo socialnih delavk ne

ustavi pri formalnih postopkih, temveč sega globlje v vzpostavljanje zaupanja, odnosa, varnosti in opolnomočenja.

Posebej pomemben je tudi ugotovitveni sklop, ki opozarja na pomen specifičnih pristopov dela z otroki z ADHD. Prilagajanje jezika, ustvarjanje varnega prostora, vključevanje humorja in igrivosti ter uporaba senzoričnih pripomočkov so strategije, ki so se v raziskavi pokazale kot ključne za učinkovito sodelovanje. Te prakse so skladne s smernicami travm informiranega pristopa in participativnega dela z otroki, ki poudarjajo pomembnost odnosa, spoštovanja individualnih značilnosti otroka in grajenja varnega okolja za učenje in razvoj (Kelly idr., 2010).

Kljub temu pa se je v raziskavi jasno pokazalo, da delo socialnih delavk v šolah pogosto ostaja neprepoznano, slabo ovrednoteno in premalo sistemsko podprto. Pomanjkanje kadra, neustrezni materialni pogoji in nizka prepoznavnost pomena njihovega dela negativno vplivajo na možnosti dolgoročnega in kakovostnega dela. Takšne ugotovitve kažejo na potrebo po spremembah na ravni sistemske ureditve in političnega priznanja socialnega dela v šolskem prostoru, kar se sklada z ugotovitvami avtorjev Huxtable idr., ki opozarjajo, da je vloga šolskega socialnega dela še vedno pogosto marginalizirana in premalo strukturirana znotraj izobraževalnega sistema.

Ob tem pa empirični podatki jasno potrjujejo, da je socialno delo tisti del strokovne mreže, ki otrokom z ADHD omogoča ne le prilagoditve, temveč tudi razvoj občutka sprejetosti, samoučinkovitosti in notranje varnosti, elementov, ki so ključni za uspešno vključevanje v šolski prostor in življenje nasploh. Razumevanje izzivov in ovir pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje predstavlja ključen okvir, znotraj katerega se nato oblikujejo odzivi strokovnih delavcev, njihova usposobljenost ter načini podpore, ki jih otroci in njihovo okolje potrebujejo.

Empirični podatki kažejo, da so otroci in mladostniki z ADHD v šolskem okolju pogosto izpostavljeni številnim izzivom, ki bistveno vplivajo na njihovo vključevanje, učni uspeh in psihosocialno stanje. Kljub formalni inkluziji se pogosto izkaže, da gre za pogojno, simbolno ali celo navidezno vključevanje, ki otrokom z ADHD ne omogoča enakih pogojev za sodelovanje. Kot je opozorila ena izmed sogovornic, so takšni otroci včasih vključeni le »ko jim pride prav« (M97), kar pomeni, da niso deležni enakih priložnosti za sodelovanje, socialno udejstvovanje in razvoj kompetenc. To potrjuje tezo Sleeja (2011), da lahko inkluzija brez dejanske podpore postane nova oblika izključevanja, ampak tokrat pod krinko formalne enakosti.

Eden izmed ključnih dejavnikov, ki vpliva na izključevanje otrok z ADHD, je pomanjkanje razumevanja s strani vrstnikov. Poročanja sogovornic kažejo, da se vrstniki otrok z ADHD pogosto bojijo, jih označujejo kot moteče ali jih celo izločajo. Opisi, kot je »navidezna vključenost, ker se jih drugi bojijo« (K110), nakazujejo, da otroci z ADHD niso deležni pristnih odnosov, temveč ostajajo na robu socialne skupine. Vrstniška izključenost ima lahko močne negativne posledice za otrokovo samopodobo in občutek pripadnosti, kar potrjujejo tudi raziskave, ki ADHD povezujejo z večjo izpostavljenostjo vrstniškemu nasilju in socialni izolaciji (Humphrey, 2009).

Poleg vrstnikov predstavljajo pomembno oviro tudi odnosi z učitelji. Nekateri otroci so izključeni iz obšolskih dejavnosti in socialnih priložnosti, ki jih nudi šolsko okolje. Sogovornice so opozorile, da so otroci z ADHD pogosto označeni kot »naporni« in zato manj zaželeni (V39), redkeje vabljeni k sodelovanju (V41) ali celo formalno izolirani od razreda, kot je primer dečka, ki je smel obiskovati le prvo uro pouka (V55). To predstavlja obliko sistemske diskriminacije, ki jo otroci pogosto tudi jasno zaznajo, kar lahko vodi v občutke manjvrednosti, tesnobo in odpor do šole (Hjörne & Säljö, 2013).

Poleg izključevanja na ravni odnosov se kot pomembna ovira kaže tudi pomanjkanje znanja učiteljev o ADHD. Kljub prizadevanjem socialnih delavk za ozaveščanje in podporo učiteljem se kaže, da so pristopi poučevanja pogosto tradicionalni in ne vključujejo ustreznih prilagoditev. Ena izmed sogovornic je opisala, da so učitelji pogosto preobremenjeni, brez podpore in da »ponavljajo iste vzorce«, kar vodi v povečanje stresa in negativnih pričakovanj do učenca (M92). Takšna institucionalna nefleksibilnost onemogoča razvoj inkluzivnega šolskega okolja, kar je v nasprotju z načeli, ki jih zagovarja Slee (2011), kjer je inkluzija razumljena kot proces nenehnega prilagajanja vseh udeleženih v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Na ravni šolskega sistema se izpostavlja tudi problem pomanjkanja kontinuitete in celostnega pogleda na otroka. Sogovornice so opozorile na to, da ima otrok pri vsakem predmetu drugega učitelja, kar otežuje enoten pristop in onemogoča vzpostavitev stabilnega odnosa (B101). Takšno fragmentirano dojemanje otroka zmanjšuje možnost za učinkovito prepoznavanje njegovih potreb in oblikovanje ustrezne podpore. Kadar pa obstaja pripravljenost za sodelovanje, so možne tudi bolj fleksibilne in prilagojene oblike poučevanja (B99), kar potrjuje tezo, da je uspešnost inkluzije močno odvisna od odločitev posameznih strokovnih delavcev.

Poseben vidik izzivov predstavljajo odnosi s starši drugih učencev. Ena sogovornica je opisala, kako se starši lahko celo kolektivno organizirajo proti otroku z ADHD, zahtevajo sestanke in

izključitev iz razreda (V87). Tovrstna dinamika kaže, da se stigma in nerazumevanje ADHD-ja ne izražata le na ravni učiteljev in vrstnikov, temveč tudi širše, znotraj starševske skupnosti, kar še dodatno otežuje ustvarjanje varnega in podpornega okolja.

Pomembno je tudi izpostaviti, da otroci z ADHD pogosto izražajo vedenja, ki so čustveno intenzivna in za okolico težje razumljiva. Sogovornice so opisale njihovo »passionate« doživljanje (V91) ter težave pri navezovanju stikov, saj so pogosto zavrnjeni, čeprav so hkrati karizmatični in družabni (V90). Takšna dvojnost nakazuje, da gre za otroke z velikim potencialom, ki pa potrebujejo specifične pristope, večjo toleranco in čas za vzpostavitev odnosov. V primeru neustreznega odziva okolja se lahko razvijejo tvegana vedenja, kot so uporaba psihoaktivnih snovi ali tvegano spolno vedenje (K102, K103), kar potrjuje tezo, da so otroci z ADHD brez ustrezne podpore izpostavljeni večjim psihosocialnim tveganjem (Young idr., 2020).

Kljub vsem oviram pa so se v raziskavi pokazali tudi primeri dobre prakse, kjer so otroci z ADHD lahko uspešno vključeni v šolski prostor. Aktivnosti, ki temeljijo na interesih otrok, kot so kuhanje, glasba, šport ali knjižnica, se izkazujejo kot pomembne točke vključenosti in občutka pripadnosti. Glasbene delavnice, opisane v raziskavi, so otrokom omogočile izražanje, vzpostavljanje skupnosti in izkušnjo uspeha (V42, V43). Takšne prakse potrjujejo pomen individualizacije in uporabe otrokovega notranjega potenciala za spodbujanje socialnega vključevanja (Mitchell, 2014). Stopnja usposobljenosti in občutka strokovne kompetentnosti pomembno vpliva na to, kako učinkovito socialne delavke prepoznavajo in podpirajo močna področja otrok z ADHD ter jih vključujejo v življenjsko okolje, ki temelji na njihovih potencialih.

Ugotovitve raziskave kažejo, da strokovni delavci, zlasti socialne delavke v šolskem okolju, svojo usposobljenost za delo z otroki z ADHD večinoma ne gradijo na formalnem študiju, temveč na neformalnih virih znanja, izkušnjah iz prakse ter osebni angažiranosti. Več sogovornic je izrazilo kritiko, da je bila vsebina formalnega študija, kot je študij socialnega dela na FSD, pomanjkljivo usmerjena v specifične potrebe otrok z ADHD: »Na faksu, iskreno, nismo imeli nič posebnega o ADHD-ju« (A115), »FSD nam je dal eno kompetentnost za delo z ljudmi, ne pa katere so možne oblike pomoči v šoli« (K124). Takšna opažanja potrjujejo ugotovitve o vrzeli med univerzitetnimi programi in dejanskimi potrebami šolskega prostora (Banks, 2012). Kljub temu pa so sogovornice prepoznale pomen univerzalnega znanja za delo z ljudmi, ki se lahko aplicira tudi v kontekstu dela z otroki z ADHD, kar potrjuje vrednost širših socialno delavskih kompetentnosti.

V ospredje pri razvoju kompetenc stopajo neformalni viri učenja: osebne izkušnje, samoiniciativno izobraževanje, mentorstvo sodelavcev, starši otrok z ADHD in opazovanje dobre prakse v šolskem okolju. Sogovornica je na primer poudarila pomen izkušenj iz zasebnega življenja: »Moj partner ima hiperaktivnega otroka in sem črpala veliko znanja vn iz tega« (M104). Druga pa je opisala učenje preko sodelavk: »Od teh mojih SRP-jevk pa socialne pedagoginje … sem hodila tudi k njim na ure opazovat« (B124). Ta način gradnje znanja odraža koncept »reflektivnega praktika«, ki ga zagovarja Schön (1983) in poudarja pomen izkustvenega in situacijskega učenja v poklicnem razvoju.

Velik pomen imajo tudi predavanja posameznih strokovnjakov ter samoiniciativno raziskovanje. Sogovornice so večkrat omenile Matica Novaka in Radovana Radetića kot predavatelja, ki sta jim omogočila globlji uvid v nevrološko naravo ADHD ter s tem zmanjšala osebno frustracijo in povečala razumevanje: »Ko prideš do tega, da je to res nevrološko … potem si lahko oddahneš in boš lahko delal s temi otroki« (M106). Takšne izjave potrjujejo pomen vseživljenjskega učenja ter strokovne refleksije kot temeljnih gradnikov strokovne usposobljenosti v socialnem delu (IFSW, 2014).

Občutek kompetentnosti pri delu z otroki z ADHD ni samo odraz znanja, temveč tudi čustvene odpornosti in podpore okolja. Sogovornica je izpostavila intenzivnost dela: »To so otroci, ki te v petih minutah posrkajo, če ne znaš postavljati mej« (M109), kar kaže na pomembnost čustvene regulacije, postavljanja mej in sposobnosti ohranjanja profesionalne distance. V tem smislu sta intervizija in supervizija prepoznani kot ključna mehanizma za strokovno razbremenitev, refleksijo in gradnjo zaupanja vase: »Supervizije so zelo uporabne, čeprav so večinoma plačljive« (A126). Žal so te oblike podpore pogosto prepuščene lastni iniciativi, kar priča o pomanjkanju sistemske skrbi za profesionalni razvoj socialnih delavk v šolah.

Raziskava je tudi pokazala, da občutek kompetentnosti temelji na kontinuiranem osebnem razvoju in refleksiji: »Vedno znova preverjam, če sem kaj zamočila, in iščem, kako bi lahko še bolje. In to mi pomaga, da rastem« (A123). Ta refleksivna drža kaže na zavedanje, da kompetentnost ni statična lastnost, temveč dinamičen proces, ki zahteva odprtost za učenje, samokritičnost in pripravljenost na spremembe (Banks, 2012).

Poleg osebnih kompetenc pa sogovornice izpostavljajo pomanjkljivosti sistemske podpore. Mnoge poročajo, da nimajo dostopa do redne supervizije: »Supervizije nimamo« (B137), »To nam manjka« (V121) in da je občutek negotovosti povezan tudi z vprašanji pravne odgovornosti: »Če jaz neki zajebem, jaz lahko dobim tožbo« (K133). To potrjujejo ugotovitve

o potrebi po večji institucionalni podpori in strukturirani skrbi za strokovni razvoj, kar je pogosto zapisano v deklaracijah socialnega dela, a redkeje udejanjeno v praksi (IFSW, 2014).

Kolegialna in vodstvena podpora pa se izkaže kot pomemben kompenzatorji dejavnik. Sodelovanje med strokovnjaki, izmenjava izkušenj in občutek enakovrednosti v timu pomembno prispevajo k občutku kompetentnosti. »Smo kar vsi enako vključeni ... tudi jaz se tam počutim varno« (B138), pove ena izmed sogovornic o sodelovanju v intervizijski skupini. Prav tako je pozitivno izpostavljena podpora vodstva: »K sreči imamo takega ravnatelja, ki se v vsebino dosti poglablja« (M131), kar kaže na pomen vodstvene občutljivosti za strokovno delo.

Potrebe po spremembah se jasno kažejo na več ravneh. Sogovornice opozarjajo, da bi bilo treba več delati z učitelji, saj so ravno ti pogosto brez ustreznega znanja in zato bolj nagnjeni k frustraciji in stigmatizaciji otrok z ADHD: »Več znanja bi tukaj potem pomenilo tudi manj predsodkov in več razumevanja« (A140). Predlagajo spremembe učnih metod, več praktičnih nalog, gibanja in učenja izven učilnic, kar se sklada z literaturo, ki poudarja, da otroci z ADHD pogosto bolje uspevajo v okolju, ki omogoča gibanje, strukturirano fleksibilnost in individualiziran pristop (Barkley, 2015; Mitchell, 2014).

Sogovornice prav tako opozarjajo na kadrovske in prostorske omejitve: preveliki razredi, pomanjkanje strokovnega kadra in neprimerne prostorske ureditve, kar neposredno vpliva na kakovost dela in možnosti vključevanja otrok z ADHD. Ob tem poudarjajo svojo edinstveno strokovno vlogo v šolskem okolju: »Mi damo pač človeku to strokovnost nazaj« (B150). Kljub vsem izzivom ohranjajo zavzetost in upanje: »Pomembno je, da ostane to proces sodelovanja in da se tudi socialne delavke ne bojimo biti vpletene« (B146). Prepoznavanje močnih področij otrok z ADHD omogoča bolj celostno razumevanje njihovega razvoja, kar pa je mogoče le ob kakovostnem sodelovanju med šolo in družino, zlasti med socialnimi delavkami in starši.

Kljub številnim izzivom, ki jih ADHD prinaša v vsakdanje šolsko okolje, so se v raziskavi jasno pokazala tudi izrazita močna področja otrok z ADHD, ki jih sogovornice prepoznavajo kot pomemben, a pogosto spregledan del njihove osebnosti. Na osnovi izjav je razvidno, da ti otroci razpolagajo z različnimi talenti, izraženo kreativnostjo, visoko senzibilnostjo in močnimi notranjimi viri, ki jih je mogoče prepoznati in razvijati v varnem in spodbudnem okolju.

Ena izmed sogovornic je poudarila, da otroci z ADHD pogosto zmorejo »marsikaj več kot mi vsi ostali« in da izkazujejo »res dobro znanje« (M22). Ta ugotovitev potrjuje sodobna dognanja, da ADHD ni zgolj skupek primanjkljajev, temveč nevrodivergentna značilnost, ki vključuje tudi

edinstvene potenciale (Sedgwick idr., 2019). Otroci z ADHD so pogosto nadpovprečno uspešni na področjih, kot so šport, umetnost, ustvarjalno izražanje ali vodenje, še posebej kadar lahko delujejo v okoljih, ki jim omogočajo avtonomijo in uporabo lastnega ritma.

Sogovornice so kot posebej izrazito močno področje izpostavile ustvarjalnost. Otroci z ADHD so opisani kot »zelo ustvarjalni, kreativni, znajo zelo lepo risati« (B110), imajo »ogromno energije in pogosto tudi zanimive ideje« (A150) ter »en del možganov za inovacije zelo odprte« (M119). Te lastnosti so skladne s tezo o povezavi med ADHD in divergentnim mišljenjem, ki omogoča nenavadne povezave, sveže ideje in visoko stopnjo domišljije (White & Shah, 2011). Ustvarjalnost otrok z ADHD se pogosto izraža tudi v obliki hiperfokusa, ki je intenzivna usmerjenost pozornosti na dejavnosti, ki jih zanimajo: »Ful so uspešni na različnih področjih, sploh če imajo hiperfokus« (K130), kar potrjuje tudi nevroznanstvene raziskave, ki kažejo, da hiperfokus ni le motnja pozornosti, temveč sposobnost ekstremne koncentracije v pogojih visoke motivacije (Kooij idr., 2010).

Poleg kognitivnih in ustvarjalnih potencialov pa so bile pri otrocih z ADHD opažene tudi razvite socialno-čustvene kompetence. Več sogovornic je opozorilo na izrazito sposobnost otrok z ADHD za zaznavanje čustvenih stanj drugih, kar se odraža v njihovem občutku za pristnost v odnosih: »Preberejo in če si fejkan, si ti odpisan« (V61). Tovrstna senzitivnost do socialne dinamike se pogosto povezuje z otroki, ki izhajajo iz zahtevnejših socialnih okolij, saj so »res senzorji, da zaznajo, kaj je narobe pa na kaj pritisnt« (K73). Prav tako imajo mnogi izmed njih izrazit občutek za pravičnost in empatijo: »Večina jih je izjemno empatičnih« (A147) ter »če vidijo, da je drug učenec oškodovan ali da se dogaja neka krivica, znajo res močno odreagirati« (A148). Ta opažanja se skladajo z raziskavami, ki kažejo, da so osebe z ADHD bolj odzivne na moralne konflikte in neenakosti, še posebej, če so same izkusile izključenost (Sedgwick idr., 2019).

Otroci z ADHD izkazujejo tudi nekatere funkcionalne prednosti na področju večopravilnosti in logičnega sklepanja. Ena izmed sogovornic je opisala dečka, ki je istočasno »pel, skakal in računal« (M116), s čimer je nakazala na sposobnost obdelave več informacij in nenehnega iskanja dražljajev, kar je značilno za možgane z visoko stopnjo nevrološke odzivnosti (Brown, 2013). Takšna večplastna aktivnost lahko postane vir uspeha, če jo okolje prepozna in usmeri na produktiven način.

Pri tem je ključno, da okolje omogoča razvoj teh potencialov in ne temelji zgolj na uravnavanju težavnih vedenj. Sogovornice so izpostavile, da otroci z ADHD »lahko res zablestijo, na nek

čisto svoj, edinstven način« (A151), če se jih podpre pri tistem, kar jih zanima in motivira. Pomen raziskovanja močnih področij skupaj z otrokom je še posebej pomemben: »To odpiranje možnosti se mi zdi zelo pomembno [...] mogoče pri ADHD-jevcih je še toliko bolj pomembno« (B111). Tak pristop je v skladu s konceptom močnih strani (strengths-based approach), ki ga v okviru dela z otroki zagovarja socialno delo (Saleebey, 2009). Namesto osredotočanja na deficite spodbuja prepoznavanje in krepitve notranjih virov, sposobnosti in interesov posameznika.

Ob vsem tem so sogovornice poudarile, da otroci z ADHD pogosto izražajo srčnost, odločnost in zmožnost samoregulacije, kadar je podpora ustrezna in odnos varen. Empirični podatki tako jasno kažejo, da imajo otroci z ADHD potenciale, ki so lahko dragoceni za skupnost, če se jih le ne zatira s pričakovanji rigidnega sistema. Prav raznolikost njihovega doživljanja in odzivanja je tista, ki lahko bogati šolski prostor, če ta postane dovolj odprt, da jih sprejme. Sprejemanje pa ni težava, ki se pojavlja le v šolskem prostoru, pogosto tudi starši težko sprejmejo otrokovo diagnozo, zato je sodelovanje s starši tvori temelj za oblikovanje skupne podpore otroku.

Sodelovanje socialnih delavk s starši otrok z ADHD se je v raziskavi izkazalo kot ključen element uspešne podpore otrokom v šolskem okolju. Sogovornice so poudarile, da so starši pogosto v stiski, preobremenjeni in se težko znajdejo v zahtevnem šolskem sistemu, kar dodatno otežuje njihovo vlogo. Sogovornica je to slikovito opisala: »So precej v stiski, kako bo njihov otrok sprejet, ali bo sploh zmogel« (M99), medtem ko je druga izpostavila potrebo po potrditvi tudi za starše: »Tudi oni rabijo biti pohvaljeni pa slišati, kaj jim je uspelo« (B118). Ti odgovori potrjujejo ugotovitve raziskav, ki poudarjajo, da se starši otrok z ADHD pogosto soočajo z občutki nemoči, krivde in izčrpanosti (Theule idr., 2013), zato je vzpostavitev partnerskega in opolnomočajočega odnosa nujna.

V okviru šolskega prostora socialne delavke prevzemajo vlogo mostu med družino in institucijo, kar vključuje tako neposredno podporo staršem kot tudi posredovanje informacij in koordinacijo pomoči. Prakse sodelovanja z družinami vključujejo redne sestanke, individualna svetovanja in odzivnost glede na potrebe: »Pri učencih, ki so bolj zahtevni, se lahko dobivamo tudi na mesečni ravni, včasih tudi na dva tedna« (B112). Takšna fleksibilnost in strukturiranost komunikacije sta skladni z načeli družbeno-angažiranega in sistemskega pristopa v socialnem delu, ki poudarjata pomen sodelovanja z družinskim sistemom kot celoto (Payne, 2021).

V izjavah sogovornic je bilo večkrat poudarjeno, da je sodelovanje z družino še posebej učinkovito, kadar vključuje spoštljivo in transparentno komunikacijo. Ena sogovornica je opozorila: »Ti lahko tudi nekaj, kar jim ne bo všeč, skomuniciraš na način, da bodo oni to sprejeli, dokler si spoštljiv« (V100). To potrjuje stališča relacijsko usmerjene prakse, kjer so temelji sodelovanja zaupanje, medsebojno priznanje in odprta izmenjava informacij (Trevithick, 2012). Poudarek na opolnomočenju staršev je prav tako v skladu z načeli modela močnih strani, ki staršev ne vidi kot problem, temveč kot ključne partnerje pri iskanju rešitev (Saleebey, 2009).

Raziskava je pokazala, da obstajajo velike razlike med družinami glede stopnje sodelovanja, pripravljenosti na vključevanje in sprejemanja diagnoze. Nekateri starši so zelo angažirani in samoiniciativni: »Zdaj imaš starše, ki so čisto v tem in okej s tem in tudi znajo podporo najti tudi kje drugje« (B115). Drugi pa za sprejetje posebnosti svojega otroka potrebujejo dolgotrajnejši proces: »Rabijo po dve leti samo, da sprejmejo, da je njihov otrok drugačen« (B116). Takšne razlike potrjujejo pomembnost individualiziranega pristopa in razumevanja družinske dinamike, kot tudi pripravljenost socialnih delavk, da vztrajajo in se prilagajajo. Ena sogovornica je to povzela zelo jasno: »Če včasih zgleda brezupno, nikoli ne obupamo, probamo znova in znova« (A108).

Socialne delavke pogosto ponujajo staršem tudi konkretno vzgojno podporo, predlagajo strokovno literaturo (npr. Jesper Juul) in jih informirajo o nevroloških posebnostih ADHD: »To ne pomen, da je to opravičilo zdej za vsako stvar, ampak samo, da je treba stvari na drugačen način reagirat« (K118). Takšen pristop ni le informativen, temveč omogoča tudi spremembo perspektive, s katero starši gledajo na otrokovo vedenje namesto s patologizirajoče v bolj razumevajočo in razvojno usmerjeno, kar potrjujejo tudi sodobni pristopi k delu z nevrodivergentnimi otroki (Armstrong, 2011).

Prav tako pa je izstopajoča vloga socialnih delavk kot opolnomočevalcev in ne le otrok, temveč tudi staršev. S tem ko socialne delavke krepijo zaupanje staršev v lastne vzgojne sposobnosti, povečujejo možnosti za bolj kakovostno sodelovanje in učinkovitejšo podporo otroku. Ena izmed sogovornic je poudarila, kako pomembno je, da se »fokusiramo na to, kaj pa otrok zmore« (B117), kar ne velja zgolj za otroka, temveč tudi za njegove starše.

Razlike v kakovosti sodelovanja s starši pa tudi opozarjajo na sistemske pomanjkljivosti in potrebo po bolj strukturirani podpori za šolske strokovne delavce. Pomanjkanje časa, preobremenjenost in kadrovski primanjkljaji pogosto omejujejo obseg sodelovanja, kar lahko

vodi v površinske odnose, ki ne omogočajo resnične spremembe. Kljub temu sogovornice ostajajo zavezane k sodelovanju in vztrajnosti, saj se zavedajo, da brez vključene družine ni celostne pomoči.

Sodelovanje med socialnimi delavkami in učitelji se je v raziskavi pokazalo kot ključen dejavnik pri uspešnem vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje. Empirični podatki kažejo, da socialne delavke aktivno sodelujejo z učitelji na različnih ravneh, od individualnega svetovanja, sprotne komunikacije in načrtovanja prilagoditev, do timskega dela in skupnih konferenc. Ena izmed sogovornic je opisala: »Potem so tudi individualna svetovanja, ko se učitelji oglasijo, ko kaj v razredu ne vejo, kako bi, pa jim pomagamo, gremo tudi opazovat v razrede« (B120). To potrjuje teorijo o multidisciplinarnem pristopu v šolskem prostoru, kjer se socialno delo umešča kot vezni člen med različnimi strokovnjaki in oblikovalci pedagoških procesov (Allen-Meares, 2010).

Ugotovitve raziskave kažejo tudi na pomembno vlogo sprotnega obveščanja in formaliziranih struktur sodelovanja. Komunikacija poteka prek eAsistenta, elektronske pošte ali skupnih sestankov, pri čemer se skrbno presoja, katere informacije so smiselne za deljenje z učitelji: »Valda ne povemo čisto vsega, malo tudi premislimo, kaj je smiselno« (A111). Takšna občutljivost do otrokove zasebnosti in hkrati odgovornost do pedagoškega kolektiva potrjuje strokovna načela etičnega ravnanja v šolskem socialnem delu, ki zahtevajo tehtno presojo, kdaj, komu in kako posredovati informacije (Banks, 2012).

Posebej pomembno se je izkazalo timsko sodelovanje, tedenski sestanki, pregledne konference in skupno načrtovanje prilagoditev, kjer sodelujejo učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalna služba. To odraža prakso tako imenovanega skupnostnega pristopa v šoli, ki temelji na sodelovanju vseh deležnikov, vključevanju staršev in učencev ter grajenju zavezništev za dobrobit otroka (Grebenc idr., 2010). Ena izmed sogovornic je opisala: »Na teh sestankih sedijo vsi učitli, ki razred poučujejo, svetovalno službo, pa izvajalci DSP-ja. In se tam tudi o teh otrocih pogovarjamo« (V106).

Kljub mnogim pozitivnim praksam pa sogovornice opozarjajo na neenotnost v odzivnosti učiteljev. Nekateri učitelji so izrazito odprti in pripravljeni sodelovati, drugi manj. Sogovornica je dejala: »Zdaj, eni učitelji so zelo odprti in pripravljeni poslušat, drugi pač malo manj« (A114). Razlike so pogosto vezane tudi na organizacijsko raven: »Predvsem to vidim pri tistih, ki so na razredni stopnji ... na predmetni stopnji imajo manj potrpljenja« (M101). Ta ugotovitev nakazuje na potrebo po dodatnem strokovnem usposabljanju učiteljev, zlasti tistih na predmetni

stopnji, in odpira prostor za razmislek o trajnostnem vključevanju principov skupnostnega dela v vse ravni šolskega sistema.

Pozitiven vidik sodelovanja je tudi samoiniciativnost učiteljev, ki v določenih primerih iščejo rešitve in izobraževanja na lastno pobudo. Sogovornica je poudarila: »Imamo tudi učitelje, ki so raziskovali, ko so dobili takega otroka« (M91), druga pa je opisala učiteljico, ki je iskala povratne informacije: »Bilo ji je bad in ni štekala, kaj je narobe naredila. Tako da kakšnim je pa to pomembno« (V108). Tovrstna zavzetost potrjuje pomen strokovne refleksije, pripravljenosti za učenje in odnosa kot temelja za kakovostno delo z otroki s posebnimi potrebami.

Kljub določenim oviram sogovornice večinoma ocenjujejo sodelovanje z učitelji kot konstruktivno, še posebej takrat, ko se sodelovanje vzpostavi v času resnejših težav: »Največkrat poteka sodelovanje individualno in kadar pride do bolj resnih problemov« (K120). Ta podatek kaže, da bi bilo smiselno okrepiti preventivne oblike sodelovanja in bolj strukturirano vključiti socialne delavke v pedagoški proces že v zgodnjih fazah prepoznavanja težav. S tem bi okrepili možnost zgodnje intervencije, ki je v skladu s sodobnimi smernicami vključujoče šole (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Vse skupaj potrjuje tezo, da so socialne delavke pomemben element šolskega kolektiva, ki s svojo prisotnostjo in strokovnim znanjem prispevajo k razumevanju otrokovega vedenja, zmanjševanju predsodkov in krepitvi sodelovalne kulture v šoli. Kakovostno sodelovanje socialnih delavk z učitelji omogoča konkretno uresničevanje prilagoditev, podpore in razumevanja otrok z ADHD v vsakodnevnem pedagoškem delu, kar potrjuje pomembno vlogo socialnega dela v šolskem sistemu.

Kritično ovrednotenje analize

Z izvedeno kvalitativno raziskavo sem pridobila poglobljen vpogled v vlogo socialnega dela pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje ter obenem osvetlila širše sistemske vidike, ki vplivajo na (ne)uspešnost teh procesov. Analiza temelji na glasovih strokovnih delavk, ki se pri svojem delu neposredno srečujejo z otroki z ADHD, zato njihova pričevanja ponujajo dragoceno refleksijo vsakodnevnih izzivov in dobrih praks. Pristop k analizi je bil celosten, saj sem se osredotočila na več ključnih tematskih področij, ki skupaj oblikujejo razumevanje kompleksnosti vključevanja otrok z ADHD, od procesov diagnosticiranja, sodelovanja s starši in učitelji, vloge socialnega dela, zaznanih ovir in izzivov, do prepoznavanja močnih področij otrok ter strategij učinkovitega dela.

Poudarjen doprinos raziskave je predvsem v tem, da presega ozko razumevanje ADHD zgolj kot nevrološke motnje in se osredotoča na širši družbeni in institucionalni kontekst, ki bistveno oblikuje otrokovo šolsko izkušnjo. Izpostavitev pomena prepoznavanja otrokovih močnih področij, ustvarjalnosti, hiperfokusa in občutljivosti na odnose ponuja pomembno alternativo deficitarni paradigmi ter sledi sodobnim smernicam o nevrodiverziteti in participativnih pristopih k delu z otroki s posebnimi potrebami.

Raziskava je osvetlila tudi ključna protislovja in izzive na sistemski ravni. Pomanjkanje kadra, neustrezna usposobljenost spremljevalcev, neurejen trg diagnostike, premalo strukturirana vloga socialnih delavk v šolah ter izrazite razlike v praksi med posameznimi šolami kažejo na potrebo po sistemskih spremembah. Ravno tu se razkriva dodana vrednost socialnega dela, ki s svojo usmerjenostjo v posameznika, družino in skupnost ter s poudarkom na pravicah otrok in participaciji pomembno dopolnjuje pedagoško in psihološko perspektivo.

Ena od močnih strani analize je prav umestitev socialnega dela kot povezovalnega elementa v šolskem prostoru. Ugotovitve kažejo, da socialne delavke delujejo kot most med otrokom, učitelji in starši, vendar njihova vloga še vedno ostaja marginalizirana, pogosto slabo definirana in slabo sistemsko podprta. Analiza je pokazala, da so tam, kjer je sodelovanje med strokovnjaki dobro vzpostavljeno, tudi rezultati pri vključevanju otrok z ADHD bolj spodbudni. To potrjuje pomembnost timskega pristopa in jasno opredeljenih vlog znotraj šolskega sistema.

Kljub številnim prednostim ima analiza tudi nekatere omejitve. Ena izmed njih je omejen vzorec sogovornic, saj bi vključitev več šol iz različnih regij omogočila širše primerjave in bolj reprezentativne ugotovitve o razlikah v pristopih in podpornih mehanizmih. Nadalje bi vključitev perspektive otrok in njihovih staršev pomembno dopolnila sliko, saj v trenutni raziskavi temelji na interpretacijah strokovnih delavk, kar lahko, kljub njihovi strokovni usposobljenosti, pomeni določen odmik od izvornega doživljanja otrok samih.

Metodološko gledano bi bilo v prihodnje smiselno razmisliti o kombinaciji kvalitativnega in kvantitativnega pristopa. Kvantitativna raziskava bi omogočila sistematično primerjavo pojavnosti praks, izkušenj in zaznav v različnih šolah, regijah in tipih šol. Prav tako bi omogočila vpogled v razširjenost določenih težav in pristopov ter okrepila možnosti za utemeljeno oblikovanje politik in usmeritev za prakso.

Med potekom raziskave se je izkazalo tudi, da bi bilo morda koristno sogovornicam pred intervjujem poslati ključne tematske sklope, da bi se lahko nanje bolje pripravile. To bi pripomoglo k večji vsebinski poglobljenosti nekaterih odgovorov in k bolj strukturirani

primerjavi podatkov med sogovornicami. Kljub temu pa pogovori izkazujejo visoko stopnjo refleksije, strokovnosti in predanosti poklicu, kar raziskavi daje pomembno verodostojnost in težo.

Analiza tako odpira pomembna vprašanja o vlogi in prihodnosti socialnega dela v šolstvu. Prikazuje primere dobre prakse in obenem razkriva ovire, ki jih je treba preseči za bolj enakopravno, vključujočo in pravično obravnavo otrok z ADHD. Hkrati pa spodbuja k razmisleku o redefiniciji šolskega prostora kot skupnosti, ki temelji na razumevanju, prilagajanju in podpori, ne pa izključevanju in standardizaciji. Ravno zato je raziskava dragocen prispevek k razumevanju, kako lahko socialno delo v šoli pomeni pomembno orodje za ustvarjanje bolj pravičnih možnosti za vse otroke.

6 Predlogi

- Na podlagi ugotovitev raziskave bi bilo smiselno razviti dodatna usposabljanja za učitelje, ki ne bi zajemala le osnovnega razumevanja ADHD, temveč bi se osredotočila tudi na prepoznavanje čustvenih potreb otrok, razumevanje impulzivnega vedenja ter razvijanje reflektivnih odzivov v težjih situacijah. Takšna izobraževanja bi lahko prispevala k zmanjšanju pasivne izključenosti otrok iz vsakodnevnih šolskih dejavnosti in izboljšala njihovo doživljanje varnosti v razredu.

- Smiselno bi bilo preveriti možnosti za oblikovanje šolskih timov, v katerih bi sodelovali učitelji, svetovalni delavci in zunanji strokovnjaki, kot so socialne delavke, ki bi redno spremljali otroke z ADHD, usklajevali podporne strategije in delovali kot kontinuirana podpora učiteljskemu kolektivu. Ti timi bi morali sodelovati tudi z drugimi šolami, kar bi omogočilo izmenjavo znanja, primerov dobrih praks in skupno razvijanje učinkovitih pristopov pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

- Glede na obremenitve strokovnih služb in kompleksnost potreb otrok bi bilo treba v šolstvo sistematično zaposlovati več socialnih delavk. Njihova prisotnost bi omogočala boljšo podporo tako učencem kot tudi učiteljem, lažje povezovanje z družinami in zunanjimi institucijami ter celostno obravnavo otrok, ki potrebujejo dodatno pomoč pri vključevanju.

- Potrebna je sistemska sprememba šolskega sistema, ki bi že v svoji zasnovi omogočal dovolj fleksibilnosti, da se učni proces prilagodi posameznim potrebam otrok tudi brez pridobljene odločbe o usmerjanju. S tem bi se izognili nepotrebni birokratizaciji in stigmatizaciji ter omogočili hitro in učinkovito podporo učencem na podlagi strokovne presoje znotraj šole.

- Svetovalni delavci v šolah bi morali imeti dostop do brezplačne in redne supervizije, ki bi jim omogočala reflektiranje svojega dela, deljenje izzivov s kolegi ter skupno iskanje

rešitev. Takšna podpora bi prispevala k strokovni rasti, preprečevanju izgorelosti ter večji učinkovitosti pri delu z zahtevnimi primeri.

- Pomembno bi bilo zmanjšati število učencev v razredih, saj manjše skupine omogočajo bolj individualiziran pristop, več neposrednega stika z učenci ter boljše prepoznavanje in odzivanje na njihove potrebe, kar je zlasti pomembno pri delu z otroki z ADHD.

- Treba bi bilo spodbujati projektno sodelovanje med šolami, še posebej na področju programov, ki vključujejo učenje v naravi, gibanje in kreativne aktivnosti. Takšni pristopi dokazano pozitivno vplivajo na pozornost, vedenje in samopodobo otrok z ADHD ter prispevajo k bolj vključujočemu šolskemu okolju.

- Ustrezna podpora otrokom z ADHD vključuje tudi dodatno usposabljanje spremljevalcev. Pomembno bi bilo zagotoviti izobraževanja, ki vključujejo tematike o nevrodivergentnosti, strategijah pomoči, komunikaciji in postavljanju meja, saj so spremljevalci pogosto ključni vezni člen med otrokom, učiteljem in razrednim okoljem.

- Na ravni financiranja bi bilo treba zagotoviti sredstva za pripomočke, ki jih otroci z ADHD potrebujejo za uspešno vključevanje v šolski prostor, npr. senzorne pripomočke, dodatna didaktična gradiva, slušalke za zmanjševanje dražljajev ali prilagojeno pohištvo. Brez sistemskega financiranja ostaja ta podpora prepuščena posameznim šolam in staršem.

- Na podlagi zaznane potrebe po deljenju izkušenj, strokovni podpori in interviziji med svetovalnimi delavkami, ki so jo večkrat izpostavile sogovornice v raziskavi, sem se odločila za vzpostavitev podporne Facebook skupine. Ker sistemske spremembe pogosto zahtevajo daljše časovno obdobje, medtem ko je potreba po medsebojni podpori in strokovni izmenjavi izrazita, skupina predstavlja hiter in dostopen odgovor na obstoječe razmere. V skupino so povabljene svetovalne delavke z različnih osnovnih šol, ki lahko v varnem in zaprtem okolju delijo svoja opažanja, dileme ter učinkovite

prakse pri delu z otroki z ADHD. Skupina omogoča tudi iskanje usmeritev in nasvetov v težjih primerih, hkrati pa so v njej dostopna tudi gradiva, ki so jih sogovornice same predlagale kot uporabna ali so jih v praksi že uporabile. Na ta način skupina služi kot prostor skupnostnega učenja, podpore in krepitev občutka strokovne povezanosti, ki so ga mnoge sogovornice v pogovorih izrazito pogrešale.

7 Uporabljena literatura

1. Allen-Meares, P. (2007). Social Work Services in Schools. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
2. Anderlič, M. (2023). ADHD v odrasli dobi in razreševanje medosebnih konfliktov: diplomsko delo [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. *Repozitorij UL*. https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=149031
3. Anderson, H., & Gehart, D. (Eds.). (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York, NY: Routledge.
4. Armstrong, T. (2011). The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain. Cambridge, MA: Da Capo Press. Pridobljeno 21. 6. 2025 s http://dickyricky.com/books/psych/The%20Power%20of%20Neurodiversity%20-%20Thomas%20Armstrong.pdf
5. Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. Journal of the American Institute of Planners, 35(4), 216–224. Pridobljeno 17. 2. 2025 s A Ladder Of Citizen Participation: Journal of the American Institute of Planners: Vol 35, No 4
6. Arnsten, A. F. T., & Rubia, K. (2012). Neurobiological circuits regulating attention, cognitive control, motivation, and emotion: Disruptions in neurodevelopmental psychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(4), 356–367. Pridobljeno 13. 2. 2025 s Neurobiological Circuits Regulating Attention, Cognitive Control, Motivation, and Emotion: Disruptions in Neurodevelopmental Psychiatric Disorders - Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry
7. Ashinoff, B. K., & Abu-Akel, A. (2021). Hyperfocus: the forgotten frontier of attention. *Psychological Research, 85*(1), 1–19. Pridobljeno 29. 4. 2025 s https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-019-01245-8
8. Banks, S. (2012). Ethics and Values in Social Work. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Pridobljeno 20. 6. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/271854589_Ethics_and_Values_in_Social_Work
9. Barkley, R. A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4. izd.). New York: The Guilford Press. Pridobljeno 21. 6. 2025 s https://www.guilford.com/excerpts/barkley2.pdf?t=1

10. Brown, T. E. (2013). A New Understanding of ADHD in Children and Adults: Executive Function Impairments. New York: Routledge.
11. Castellanos, F. X., & Proal, E. (2012). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal-striatal model. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(1), 17–26. Pridobljeno 20. 3. 2025 s Large-scale brain systems in ADHD: beyond the prefrontal–striatal model: Trends in Cognitive Sciences
12. Crichton, A. (1798). *An inquiry into the nature and origin of mental derangement*. T. Cadell & W. Davies.
13. De Winter, M. (1997). Children as Fellow Citizens. New York: Radcliffe Medical Press.
14. Del Campo, N., Chamberlain, S. R., Sahakian, B. J., & Robbins, T. W. (2013). The roles of dopamine and noradrenaline in the pathophysiology and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry, 69*(12), e145–e157. Pridobljeno 22. 2. 2025 s https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(11)00260-5/abstract
15. Dodson, B. (2005). *Secrets of the ADHD Brain*. ADD Resources.
16. DuPaul, G. J., & Jimerson, S. R. (2014). Assessing, understanding, and supporting students with ADHD at school: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 379–384. Pridobljeno 15. 1. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/269282689_Assessing_Understanding_and_Supporting_Students_With_ADHD_at_School_Contemporary_Science_Practice_and_Policy
17. DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies (3. izd.). New York: The Guilford Press.
18. Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry, 24*(4), 562–575. Pridobljeno 15. 5. 2025 s https://www.nature.com/articles/s41380-018-0070-0
19. Faraone, S. V., Biederman, J., & Monuteaux, M. C. (2000). Toward guidelines for pedigree selection in genetic studies of attention deficit hyperactivity disorder. *Genetic Epidemiology, 18*(1), 1–16. Pridobljeno 19.3.2025 s Toward guidelines for pedigree selection in genetic studies of attention deficit hyperactivity disorder. - Abstract - Europe PMC
20. Faraone, S. V., Rostain, A. L., Blader, J., Busch, B., Childress, A. C., Connor, D. F., & Newcorn, J. H. (2021). Practitioner Review: Emotional dysregulation in ADHD – implications for clinical recognition and intervention. Journal of Child Psychology and

Psychiatry, 62(5), 577–592. Pridobljeno 23. 3. 2025 s Practitioner Review: Emotional dysregulation in attention-deficit/hyperactivity disorder - implications for clinical recognition and intervention - PubMed

21. Flaker, V., Ficko, K., Grebenc, V., Mali, J., Nagode, M., & Rafaelič, A. (2019). *Hitra ocena potreb in storitev*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
22. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. Pridobljeno 20. 6. 2025 s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096
23. Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T. & Rihter, L. (2010). Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
24. Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(2), 79–89. Pridobljeno 18. 5. 2025 s https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10634266020100020201
25. Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2021). *ADHD 2.0: New science and essential strategies for thriving with distraction – from childhood through adulthood*. Ballantine Books. Pridobljeno 26. 4. 2025 s (PDF) ADHD 2.0: New Science and Essential Strategies for Thriving with Distraction--from Childhood through Adulthood
26. Harpin, V. A., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J., & Hodgkins, P. (2016). Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function. *Journal of Attention Disorders, 20*(4), 295–305. Pridobljeno 28. 5. 2025 s https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054713486516
27. Hart, R. A. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan.
28. Hinshaw, S. P., & Ellison, K. (2016). *ADHD: What everyone needs to know*. Oxford University Press.
29. Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). Institutional labeling and pupil careers: Negotiations of children diagnosed as ADHD. Emotional and Behavioural Difficulties, 18(3), 287–301.
30. Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 655–663. Pridobljeno 1. 2. 2025 s https://academic.oup.com/jpepsy/article-abstract/32/6/655/1024187?redirectedFrom=fulltext

31. Humphrey, N. (2009). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. Support for Learning, 24(1), 41–47.
32. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. (n.d.). World Health Organization. Pridobljeno 10. 1. 2025 s https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#821852937
33. IFSW. (2014). Global Definition of Social Work. Geneva: International Federation of Social Workers. Pridobljeno 15. 5. 2025 s Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers
34. Karlsson, P., & Lundström, T. (2019). ADHD and social work with children and adolescents. *European Journal of Social Work, 24*(1), 1–11. Pridobljeno 2. 2. 2025 s (PDF) ADHD and social work with children and adolescents
35. Karlsson, P., & Lundström, T. (2019). ADHD and social work with children and adolescents. *European Journal of Social Work, 24*(1), 151–161. Pridobljeno 15. 1. 2025 s https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2019.1592122
36. Kejžar, A. (2022). *Skrita moč ADHD*. Celje: Zavod Izida.
37. Kelly, M. S., & Bluestone-Miller, R. (2022). School Social Work: Practice, Policy, and Research (9th ed.). Oxford University Press.
38. Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., & Asherson, P. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. BMC Psychiatry, 10(1), 67. Pridobljeno 20. 6. 2025 s https://bmcpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-10-67
39. Kovač Šebart, M., & Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
40. Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2*(4), 241–255. Pridobljeno 17. 3. 2025 s The history of attention deficit hyperactivity disorder | ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders
41. Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 643–654. Pridobljeno 14. 5. 2025 s https://academic.oup.com/jpepsy/article-abstract/32/6/643/1021192?redirectedFrom=fulltext&login=false
42. Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

43. Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. Clinical Child and Family Psychology Review, 13(2), 181–198. Pridobljeno 19. 5. 2025 s The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder - PubMed
44. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
45. Nigg, J. T. (2017). *Getting ahead of ADHD: What next-generation science says about treatments that work—and how you can make them work for your child*. Guilford Press.
46. Nussbaum, N. L. (2012). ADHD and female specific concerns: The role of gender in diagnosis and treatment. *The ADHD Report, 20*(4), 1–8. Pridobljeno 29. 3. 2025 s ADHD and female specific concerns: a review of the literature and clinical implications - PubMed
47. Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
48. Okie, S. (2006). ADHD in adults. *New England Journal of Medicine, 354*(25), 2637–2641. Pridobljeno 2. 4. 2025 ADHD in Adults | New England Journal of Medicine
49. OpenAI. (2025). *ChatGPT (10. 6. 2025)* [jezikovno urejanje besedila, prevajanje besedila]. https://chat.openai.com/
50. Payne, M. (2021). Modern Social Work Theory (5. izd.). London: Macmillan.
51. Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942–948. Pridobljeno 19. 1. 2025 s https://psychiatryonline.org/doi/10.1176/ajp.2007.164.6.942
52. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami. (2024). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 53/2024. Pridobljeno 23. 4. 2025 s Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (PISRS)
53. Quinn, P. O., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: Uncovering this hidden diagnosis. *The Primary Care Companion for CNS Disorders, 16*(3). Pridobljeno 24. 2. 2025 A Review of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Women and Girls: Uncovering This Hidden Diagnosis
54. Resman, M. (1999). Razvojna vloga svetovalne službe. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Cacinovič Vogrinčič, J. Musek (ur.), Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (str. 85–94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

55. Rotvejn Pajič, L. (2011). *Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok?* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Pridobljeno 16. 2. 2025 s Hiperaktiven otrok-web1.pdf
56. Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics, 33*(2), 357–373. Pridobljeno 23. 2. 2025 Gender Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder - ScienceDirect
57. Saleebey, D. (2009). The Strengths Perspective in Social Work Practice (5. izd.). Boston: Allyn & Bacon.
58. Saleebey, D. (ur.). (1997). The Strengths Perspective in Social Work Practice. New York: Longman.
59. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
60. Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11(3), 241–253. Pridobljeno 21. 6. 2025 s https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30374709/
61. Sešek, U., Milavec Kapun, M. & Steklasa, N. (ur.) (2017). Tako velik, pa še vedno nevzgojen – mavričnost otrok z ADHD: zbornik prispevkov s strokovne konference, Ljubljana, 14. 4. 2017. Ljubljana: Zdravstvena fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 18. 2. 2025 s http://www2.zf.uni-lj.si/images/stories/datoteke/Zalozba/ADHD.pdf
62. Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry, 171*(3), 276–293. Pridobljeno 30. 5. 2025 s https://psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.ajp.2013.13070966
63. Slee, Roger. (2011). The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. Pridobljeno 20. 6. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/289785810_The_Irregular_School_Exclusion_Schooling_and_Inclusive_Education
64. Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2025). *Prebivalstvo po starosti, občine, Slovenija, polletno* [Tabela 05E1004S]. Pridobljeno 2. 6. 2025 s https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05E1004S.px/table/tableViewLayout2/

65. Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet, 159*(4087), 1008–1012.
66. Štuhec, M., Švab, V., & Locatelli, I. (2015). Prevalence and incidence of attention-deficit/hyperactivity disorder in Slovenian children and adolescents: a database study from a national perspective. Croatian Medical Journal, 56(2), 159–165. Pridobljeno 19. 6. 2025 s https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25891876/
67. Theule, J., Wiener, J., Tannock, R., & Jenkins, J. M. (2013). Parenting Stress in Families of Children with ADHD: A Meta-Analysis. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21(1), 3–17. Pridobljeno 21. 6. 2025 s https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1063426610387433
68. Trevithick, P. (2012). Social Work Skills and Knowledge: A Practice Handbook (3. izd.). Maidenhead: Open University Press.
69. White, H. A., & Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 673–677. Pridobljeno 14. 2. 2025 s Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder - ScienceDirect
70. Wolfendale, S. (ur.). (1989). Parental Involvement: Developing Networks Between School, Home and Community. Oxford: Alden Press.
71. Young, S., Adamo, N., Ásgeirsdóttir, B. B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., & Gudjonsson, G. H. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry, 20*(1), 404. Pridobljeno 1. 5. 2025 s https://bmcpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-020-02707-9
72. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11, s spremembami. Pridobljeno 23. 4. 2025 s Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (PISRS)

8 Priloge

8.1 Smernice za intervju

Spol

Poklicni profil/izobrazba

Koliko časa ste že zaposleni kot svetovalna delavka na šoli?

1. Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

1. Približno koliko učencev na vaši šoli ima diagnozo ADHD?
2. Kdo običajno prvi opazi, da bi učenec/dijak lahko imel ADHD?
3. Kako se najpogosteje kažejo znaki ADHD v šolskem okolju?
4. Kakšen je trend diagnoze ADHD v zadnjih letih? V primeru, da se trend spreminja, zakaj je po vašem mnenju tako?
5. Kako poteka postopek pridobitve odločbe o usmerjanju za učence z ADHD?
6. Katere podpore prinaša odločba in kako se izvajajo v praksi?
7. Katere vrste podpor so na voljo mladostnikom z ADHD v času njihovega šolanja na vaši šoli?
8. Kakšne so vaše naloge, ko izveste, da je mladostnik na vaši šoli prejel diagnozo ADHD?

2. Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

9. Kako sodelujete z drugimi strokovnimi delavci v šoli pri podpori tem učencem? Opišite sodelovanje.
10. Se vam zdi, da so socialne delavke dovolj vključeni v proces pomoči otrokom z ADHD? Kaj bi se dalo izboljšati?
11. Kateri pristopi, metode in načini dela se uporabljajo pri vašem delu z mladostniki, ki imajo ADHD?
12. Ali lahko opišete primer tipičnega dela z mladostnikom, ki ima ADHD?
13. Kaj vam je v pomoč, da mladostnikom z ADHD omogočite najboljšo podporo?
14. Kaj za vas pomeni dobro in učinkovito sodelovanje z mladostniki z ADHD?
15. Kateri pristopi in načini dela z mladostniki z ADHD so se izkazali za najučinkovitejše, glede na vaše izkušnje?
16. Ali menite, da je vloga socialnih delavk pri delu z učenci z ADHD dovolj prepoznana in cenjena?

3. Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje

17. S kakšnimi izzivi se srečujejo otroci in mladostniki z ADHD pri vključevanju v šolsko okolje?
18. Kaj so po vašem mnenju največje ovire pri izvajanju podpornih ukrepov za učence z ADHD?
19. Kako učenci z ADHD vzpostavljajo odnose z vrstniki?
20. Ali se otroci, ki imajo ADHD pogosteje soočajo s socialno izključenostjo kot drugi otroci?

4. Sodelovanje socialnih delavk s starši in učitelji

21. Kako poteka sodelovanje socialnih delavk s starši otrok z ADHD?
22. Kakšno podporo potrebujejo starši pri vzgoji otroka z ADHD?
23. Kako poteka sodelovanje socialnih delavk z učitelji pri načrtovanju in izvajanju podpore za učence z ADHD?

5. Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z otroki in mladostniki z ADHD

24. Kje ste pridobili znanje za delo z otroki in mladostniki z ADHD
25. Kako kompetentno se počutite pri izvajanju socialnega dela z mladostniki z ADHD v šolskem okolju?
26. Kaj menite, da bi vam pomagalo, da bi se počutili bolj kompetentni pri vključevanju mladostnikov z ADHD v šolski sistem?
27. Ali med svojim delom pri vključevanju mladostnikov z ADHD v šolsko okolje prejmete podporo, in če da, kakšna je ta podpora?

6. Močna področja otrok z ADHD

28. Kaj so močna področja otrok z ADHD?

7. Priporočila za izboljšanje vključevanja otrok in mladostnikov z ADHD

29. Katere ukrepe bi predlagali za boljše vključevanje otrok in mladostnikov z ADHD v šolsko okolje?
30. Kako bi lahko socialne delavke še bolj prispevali k uspešnemu vključevanju teh otrok?
31. Kakšne spremembe bi predlagali v šolskem sistemu glede pristopa k otrokom z ADHD?

8.2 Transkript intervjuja (primer B)

Spol

Ženski (B1).

Poklicni profil/izobrazba

Naredila sem diplomo in magisterij. (B2)

Koliko časa ste že zaposleni kot svetovalna delavka na šoli?

V svetovalni službi sem dve leti, drugače pa sem pa tri leta že na šoli. Na začetku sem bila kombinacija svetovalna in DSP (B3).

Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

Približno koliko učencev/dijakov na vaši šoli ima diagnozo ADHD?

V bistvu, mi imamo učencev z odločbo okoli 60, od tega bi jaz rekla, da jih je ene 15 do 20 odstotkov, ampak to mi zdaj glih točno informacije (B4).

Kdo običajno prvi opazi, da bi učenec lahko imel ADHD?

Po navadi so tisti, ki prvi to opazijo, učitelji (B5) ali pa starši (B6). Zdaj je odvisno, koliko so starši tudi izobraženi o tem, ampak kadar pač poročajo o tem, da ima otrok doma težave s pozornostjo, že tudi sami potem razmišljajo naprej o rešitvah. Ali se pa pač opazi v šoli, kadar učenec ne more biti priden, oziroma kadar ima težave s sodelovanjem pri pouku.

Kako se najpogosteje kažejo znaki ADHD v šolskem okolju?

Zdaj pri mlajših razredih je največkrat to ta motorični nemir, ki se izraža (B7). Težave imajo pri prehajanju iz učilnice v jedilnico, recimo, ali pa pri menjavi dejavnosti (B8). Težave imajo, če nimajo vnaprej napovedan urnik, če ne vejo, kaj jih čaka (B9). Potem recimo tisto pričakovanje do športa, kadar vejo, da imajo šport na urniku, se tudi stopnjuje (B10). Težje sledijo navodilom, ker nimajo, če nimajo vizualne podpore tudi zraven (B11), ali pa če nimajo nekih, morajo imeti zelo jasno opredeljene posledice, no (B12). Predvsem je pa najbolj prva stvar, ki se opazi, je ta odkrenljiva pozornost (B13).

Kakšen je trend diagnoze ADHD v zadnjih letih? V primeru, da se trend spreminja, zakaj je po vašem mnenju tako?

Zdaj na naši šoli mi opažamo, da je tega zmeraj več, tudi pri učno uspešnih učencih (B14). Je pa tako, da je diagnosticiranje, no, saj do tega bova še potem prišli, kako je diagnosticiranje, no, ampak je dolgotrajen postopek tudi, da učenec dobi sploh diagnozo (B15). Tako da zelo veliko učencev pade čez. Razvijejo neke uspešne strategije v tem obdobju in potem tudi nikoli recimo diagnoze sploh ne dobijo (B16).

Kako poteka postopek pridobitve odločbe o usmerjanju za učence z ADHD?

Ja, zdaj prvo grejo čez petstopenjski model (B17). Prva stopnja tega modela je pomoč učitelja pri pouku. Tukaj pač učitelj sam probava, glede na znanje in izkušnje, ki ga ima, kako učencu pomagati znotraj pouka (B18). Potem na drugi stopnji vključi šolsko svetovalno službo, tudi mi svetujemo, svetujemo, povežemo tudi učence in starše in učitelje, skupni imamo sestanek. Načrtujemo strategije tudi, kaj lahko starši doma delajo, da učencem pomagajo, čeprav to tudi učitelj že kaj prej svetuje, no, ampak tako celostno, da pač zastavimo Ja, pa pri drugi stopnji je še vključitev v kakšen dopolnilni pouk, oziroma kakšna individualna pomoč učitelja (B19). Plus po navadi že v tej drugi stopnji, glede na trenutne čakalne dobe, pač svetujemo potem diagnostiko v zunanji instituciji, ker mi na šoli psihologa, recimo, nimamo (B20). In potem gre na tretjo stopnjo. Potem je pa tretja stopnja ta individualna in skupinska pomoč. To pri nas izvaja šolska pedagoginja. Tukaj potem učenec v manjši skupini ustvarja strategije za učence. In potem recimo, kar pri pouku zamudi zaradi svojih primanjkljajev, pač na tem ISP-ju nadomesti (B21). Potem četrta stopnja je tako ali tako, da dobimo poročilo zunanje diagnostike. Pri ADHD-ju sta to klinični psiholog in pedopsihiater, ki postavita diagnozo. Torej po navadi gre za timsko obravnavo v svetovalnem centru ali pa v zdravstvenem domu (B22). In potem peta faza je to, da mi staršem predlagamo, na osnovi tudi zunanjih mnenj, to odločbo o usmeritvi (B23). To gre pa tako, da v bistvu staršem damo za izpolnjevati zahtevo za odločbo (B24), mi napišemo poročilo šole, pri katerem sodelujejo vsi učitelji, ki ga poučujejo in potem vse skupaj pošljemo na zavod (B25). Potem pa komisija tam odloči, kakšno obliko pomoči in koliko jo bo dobil (B26).

Katere podpore prinaša odločba in kako se izvajajo v praksi?

Ko dobimo odločbo, a ne, je tako, da se v bistvu najprej sestane strokovna skupina (B27). To so pač vsi učitelji, ki ga učijo, plus šolska svetovalna služba, plus učiteljice DSP, ki ga bodo imele, glede na ure, ki jih ima (B28), in potem pač mi šolska svetovalna služba predstavi odločbo, strokovno mnenje, vidimo, katere prilagoditve so tiste, ki so navedene v odločbi (B29), potem pa pač strokovna skupina še razmisli

o dodatnih prilagoditvah, ki bi jih otrok potreboval (B30). Potem pa se ustvari tudi že takrat ta individualni načrt učenca. IP mi temu rečemo, individualni program je to za učenca (B31) in potem na naslednji sestanek povabimo še starše (B32), vmes še DSP učiteljice tudi z učencem naredijo, grejo čez ta IP (B33) In v bistvu ta IP je potem en živ dokument, ki se dograjuje ob pol leta, ob koncu leta, pa tudi vmes po potrebi, glede na cilje, ki si jih zastavljamo skupaj z učenci (B34). Tako da v bistvu, tako je, pač zastavimo si, kako bomo delali in potem preverjamo, koliko smo uspešni, ker nam itak največ povratne informacije učenec sam podaja (B35). Odločba potem prinese tudi prilagoditev ocenjevanja (B36) in spremljevalca (B37).

Katere vrste podpor so na voljo mladostnikom z ADHD v času njihovega šolanja na vaši šoli?

Ja, mislim, stvar, ti itak imaš odločbo in pri odločbi imaš priloženo strokovno mnenje, kjer komisija opredeli, kaj bi oni predlagali, pač je bolj splošno navedeno, no, potem se pa strokovna skupina odloči, kaj še, a ne, in tudi mi hodimo otroke opazovat v razred, da ugotovimo (B38a), a bi rabil slušalke (B38B), a bi rabil gumico na mizi (B39), a rabi žogico za stiskat (B40), a rabi vmes odmor (B41), a rabi kartončke, koliko gre ven, pač pa za koliko časa (B42). Potem imamo tudi v bistvu svetovalna služba je dala vsem učiteljem telefonsko številko, na katero lahko pokličejo v primeru, če ima otrok vedenjski izbruh, da pridemo pomagat takoj (B43). Na šoli imamo tudi stiskalnico za otroke, ki je taka mašina, ki se čez spravi, ki je senzorično in pomaga se umiriti. Saj jo imamo v telovadnici, pa potem gre v bistvu, probavamo tako, da ne izpostavljamo učenca posamezno, da mora zdaj na to iti, gre potem čez cel razred čez tako stvar. Pač, če učiteljica vidi, da je nemiren, ali pa tudi za ostale, da tudi ratujejo nemirni, pa potem se odločijo kaj takega narediti (B44). Ja, potem tudi v DSP kabinetih imamo veliko pripomočkov, v razredih imamo tudi slušalke za učence, umirjene kotičke, kavče (B45). Tako, imamo različne zadeve na šoli, zato ker niso opredeljene v odločbi, pa so bolj stvar tega, ker smo bili mi par let nazaj v projektu Erasmus v eni šoli, na eni šoli na Islandiji, in smo v bistvu tam videli, na kak način vse se še da delati, pa smo te prakse potem sem prenesli (B46). Ali pa recimo sprehodi tudi so pri nas aktualni, zdaj postavljamo senzorično pot v okviru enega projekta, ki bo tudi namenjena temu, da prebudi tudi druge čute, a ne, to ADHD-jevcem vse pomaga, pač nazaj, da se vrnejo vase, ne, tako (B47).

Kakšne so vaše naloge, ko izveste, da je mladostnik na vaši šoli prejel diagnozo ADHD?

Zdaj moje naloge specifično, ker sem v svetovalni službi, je predvsem, da povezujem vse te, ki so okoli otroka in mu pomagam svetovati ali o zunanji obravnavi ali pa o prilagoditvah, ki jih lahko imamo znotraj šolskega prostora (B48). Zdi se mi zelo pomembno tudi, da skrbim za to, da so tako učitelji kot starši slišani, da jim dajem prostor, da tudi slišijo drug drugega (B49). Pa potem, če pride do večjih težav, sem potem jaz tista, ki jih usmeri tudi na zunanje institucije, kadar je treba (B50). Jaz ocenim, kdaj je potrebno vključiti CSD (B51), kdaj je potrebno vključiti mobilno službo strokovnega centra (B52), tukaj pomagam, pa se potem tudi posvetujem z vodstvom (B53). Pa tudi mogoče podpora razredu. Ne, ker pač je to otrok s svojimi primanjkljaji še poleg štirih ostalih, pa delamo potem tudi delavnice v razredih (B54), tudi predavanja za starše organiziramo (B55).

Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

Se vam zdi, da so socialne delavke dovolj vključeni v proces pomoči otrokom z ADHD? Kaj bi se dalo izboljšati?

Jaz mislim, da ja, da smo dovolj vključeni v proces, mislim, jaz sem dovolj vključena (B56). Je pa vedno tako, ne, sistemska težava je, da nas je premalo, ne, tako da vedno bi lahko bilo še bolje (B57).

Kateri pristopi in načini dela z mladostniki z ADHD so se izkazali za najučinkovitejše, glede na vaše izkušnje?

Pristop, ki najbolj pomaga, ki ga jaz vidim, je to, da otrok dobi prostor, v katerem je cenjen, spoštovan in ima trenutek, ko doživi lastno vrednost (B58). Pomembno je, da ohranim jaz mirnost, da mu omogočim umik v varen prostor in da tam, v tistem prostoru, potem ko se pomiri, dobi priložnost za raziskovanje nekih možnosti, kaj bi lahko drugače (B59). Mhm, zelo jim pomagajo vizualne zadeve, kakšne zgodbe (B60). Mhm, potem nujno je tudi, da imam s seboj pripomočke, s katerimi lahko pač se stimulirajo, oziroma s katerimi lahko izrazijo nemir (B61). Plus opremljanje potem z drugačnimi pristopi, kadar pride do konfliktne situacije, da skupaj, kateri so bili sprožilci v tej situaciji, kako lahko naslednjič odreagira drugače. To se mi zdi mogoče najbolj pomembno, no, da jim pomagamo razjasnjevati (B62). In tudi potem se v bistvu čez to, ko dobijo ta varen prostor pa čez to, ko se uspejo zaupati, mhm, dobijo neko navezanost in ta navezanost tudi potem pomaga, ko pa se prestaviš z njim na delo v razredu. Jaz sem potem tista, ki jih spremlja vseh devet let, a ne, ker učitelji se menjavajo in je

fajn, da imajo eno varno osebo, kamor vejo, da se lahko umaknejo, tudi če to pomeni, da pridejo k meni v kabinet skakati na trampolin med odmorom (B63).

Kaj vam je v pomoč, da mladostnikom z ADHD omogočite najboljšo podporo?

To so take posebne slušalke, ki jih imajo v bistvu v razredu in one v bistvu znižajo decibele, tako da v bistvu še vedno slišijo, še posebej dobro slišijo človeka, ki je pred njimi, ampak znižajo pač zvok (B64). Potem recimo včasih jim tudi pomaga zatemnitev kabineta, pa da jim prižgem lučko samo nad učni list, da imajo fokus tam (B65). Potem so te žogice za stiskanje (B66) plastelin, to med pogovorom uporabljam, ko mi razlagajo stvari (B67). Na trampolin hodijo skakat (B68). Kakšen predmet si izberejo, pa kakšnega pliškota ali pa kaj, pa vzamejo tudi v razred zraven (B69). Potem radi se valjajo po kakšnih blazinah ali pa kakšnih kavčih (B70). Aha, tele žoge imamo tudi za sedenje (B71), pa tele stole, ki so gobice, jim mi rečemo. To je v bistvu stol, kjer rabi loviti ravnotežje (B72). Potem tudi tele gumice, ki jih napeljemo spodaj pod mizami (B73), kinestetična miza, ki v bistvu vmes hodi med tem, ko je pri pouku. Taka šolska miza, malo višja in potem ima tako palice in je v bistvu tako, za premikati se tako (B74). Potem tudi sami izdelajo, ne, kakšne tele žogice (B75). Potem tudi, ja, tudi časovniki jim pomagajo, ker je tele peščene ure, recimo, to tudi uporabljamo. Ali pa časovniki na YouTube, da damo, pač da se vidi, koliko časa še ima (B76). Pa tiste flaške z bleščicami (B77).

Ali lahko opišete primer tipičnega dela z mladostnikom, ki ima ADHD?

Prvo neka sprostitvena aktivnost in potem pač ta proces umirjanja, sproščanja (B78), potem pa fokus na delu nek krajši čas (B79), pa potem se cikel ponovi, pa na koncu še neka sprostitvena aktivnost, ki malo dlje traja, a ne (B80). Zdaj pri vedenjskem izbruhu pa tako, jaz pridem, pa se pač umakneva nekam na svoje, kolikor časa rabi, da se sprosti, da pač preneha s tem odklonskim vedenjem, ki je pač izraz stiske, itak, ker že prej nismo pravočasno odgovorili na nek nemir, ki ga otrok čuti (B81). Mogoče je ful pomembno tudi pri tem sodelovanju s temi mladostniki, da jih naučimo, kako skomunicirati, da se jim nekaj dogaja, kako prepoznavati, da se jim nekaj dogaja v telesu in potem, na kak način to zdaj sporočiti učiteljici (B82). Če je pa recimo to neka individualna ura, kjer pa jaz učenca vzamem še preden ima odločbo, recimo, ko pa kar tako sodelujeva, je pa vedno tudi na začetku neka prijetna aktivnost (B83), potem delava kaj na raziskovanju sebe, na raziskovanju svoje družine, življenjskega sveta, ki ga ima, pa potem malo intenzivnega dela na tem, pa malo pogovora o družini, pa rešujeva kakšna sprotna vprašanja, ki se zgodijo (B84), potem pa vedno poskrbim, če je še karkoli, kar bi želel skomunicirati učitelju, da mu pri tem pomagam (B85), pa potem na koncu pač se greva še kakšno igrico, pa ga vrnem potem v razred (B86).

Kaj za vas pomeni dobro in učinkovito sodelovanje z mladostniki z ADHD?

Jaz najbolj vesela sem takrat, kadar nam uspe prepoznati močno področje učenca in potem je takrat, da je super uspešni v tem (B87). In potem se tudi vse ostalo izboljša, ker imajo nekam usmerjen fokus in energijo (B88). A ne, tudi zelo ocenjujem uspešno, kadar starši postajajo vedno bolj suvereni pri postavljanju meja. Mhm, in v bistvu tudi te meje, ki jih postavljajo, postavljajo na način, da otroka hkrati razumejo, kaj potrebujejo (B89). A ne, meni je v bistvu merilo uspešnosti to, koliko dobro smo mi uspeli prepoznati, kaj otrok potrebuje in to spraviti v prakso, da mu to odgovorimo. A ne, ampak to se ful vidi, da sem socialna delavka, ker učitelji bi ful bolj šli na ocene pa na vedenje, meni je pa pač ta njihov potencial, ker vsak otrok ima nek potencial in če nam uspe z učencem skupaj v teh devetih letih odkriti, katero področje bi bilo njemu okej in kako ga tukaj podpreti, da se vključuje, jaz mislim, da smo naredili vse (B90).

Ali menite, da je vloga socialnih delavk pri delu z učenci z ADHD dovolj prepoznana in cenjena?

Da, menim, da je vloga socialnih delavk vsaj na naši šoli prepoznana in cenjena (B91). V primerjavi s prejšnjo izkušnjo na drugi šoli, kjer sem bila manj vključena in nisem čutila tolikšnega priznanja, je tukaj povsem drugače (B92). Vodstvo in kolektiv cenijo moje znanje in prispevek, čutim se kot enakovreden in spoštovan član kolektiva (B93). Morm rečt, da socialne delavke prinašamo pomemben del, saj znamo pristopit tudi k najtežjim primerom. Imamo strokovno znanje, ki drugim pogosto manjka, in naš del je velikega pomena (B94). Res je, da nas včasih dojemajo kot dodatno obremenitev, a ko se pokažejo pozitivni rezultati našega dela, učitelji prepoznajo vrednost naše vloge (B95).

S kakšnimi izzivi se srečujejo otroci in mladostniki z ADHD pri vključevanju v šolsko okolje?

Sigurno je prva stvar, da šolske ure trajajo 45 minut in to je ful predolg in odmori so samo pet minut in to je ful premalo (B96). Potem je to, da morajo pač še vedno sedeti pri miru (B97).

Kaj so po vašem mnenju največje ovire pri izvajanju podpornih ukrepov za učence z ADHD?

Jst bi rekla, da je navečji izziv to, kako prilagodljiv je sistem, predvsem v razredu, pa tudi širše v šoli (B98). Veliko je odvisno od pripravljenosti učiteljev na sodelovanje in prilagajanje pouka (B99). Pri mlajših otrocih je to pogosto lažje, saj je pouk že po naravi bolj raznolik in dinamičen, kar omogoča več prostora za prilagoditve. Na primer, mlajši učenci lahko med uro vstanejo, se premikajo po razredu ali kaj naredijo z rokami, ne da bi to preveč zmotilo pouk. Pri starejših učencih pa postane to velik težje. Pouk je velik bol formalen, učitelji pa so pod pritiskom, da obdelajo vso snovi. V takih razredih je lahko že manjša prilagoditev na primer, da učenec hod zadaj po razredu velik izziv. Druge učence začne zanimati, zakaj oni tega ne smejo, in učitelj se znajde v situaciji, kjer mora znova premisliti celoten način izvajanja ure. To zahteva veliko dodatnega truda in fleksibilnosti, ki je marsikdaj težko izvedljiva (B100). Dodatno težavo predstavlja tud to, da imajo vsak predmet z drugim učiteljem. To pomeni, da ni ene osebe, ki bi imela celosten vpogled v njegove potrebe. Čeprav se trudimo imeti sestanke, kjer predstavimo posamezne primere in strategije, se te informacije med letom pogosto izgubijo (B101). Poleg tega je tudi organizacija prilagoditev, na primer za ocenjevanje. Ni vedno na voljo dovolj prostorov ali učiteljev, da bi lahko omogočili podaljšan čas in mirno okolje, ki ga potrebujejo. Včasih si pomagamo celo tako, da ravnatelj odstopi svojo pisarno, kar veliko pove o podpori vodstva (B102).

Kako učenci z ADHD vzpostavljajo odnose z vrstniki? Ali se otroci, ki imajo ADHD pogosteje soočajo s socialno izključenostjo kot drugi otroci?

Ja, sigurno, sigurno imajo manj prijateljev, tudi težje zaupajo, tako bi jaz rekla (B103). Niso prav, da bi bili posebej popularni (B104), mislim, da bi po navadi imajo ali skupinico otrok, s katerimi se družijo, ali pa enega, dva (B105). Tudi mislim, da nimajo energije, da bi vse te socialne odnose v resnici vzdrževali (B106). Mhm, pa tudi ja, sigurno se težje vključijo (B107).

Kaj pa so neka močna področja učencev z ADHD-jem?

Šport, sigurno (B108). Potem velikokrat tudi v mlajših razredih vidim, da prevzamejo vodilno vlogo v razredu (B109). Velikokrat so tudi zelo ustvarjalni, kreativni, znajo zelo lepo risati (B110). Je pa tako, pač to, kar sem rekla, pač ta močna področja je zelo pomembno, da se raziskuje skupaj z učencem, ker ta otrok z ADHD tudi, kakor tudi vsi ostali, lahko doživi veliko neuspehov, pa je pomembno, da se jim potem, da se z njimi skupaj to raziskuje, razloži pa išče nove možnosti. To odpiranje možnosti se mi zdi zelo pomembno, no, za vse otroke, ne samo za ADHD-jevce, ampak mogoče pri ADHD-jevcih je še toliko bolj pomembno, ker oni pa še toliko hitreje opustijo neko stvar, ki se jo lotijo (B111).

Kako poteka sodelovanje socialnih delavk s starši otrok z ADHD? Kakšno podporo potrebujejo starši pri vzgoji otroka z ADHD?

Torej en način sodelovanja s starši je preko te strokovne skupine. Zdaj pa odvisno od potrebe, kako se skliče. Je pa eden septembra, eden je ob polletju, pa eden je ob koncu šolskega leta. Potem pa v bistvu pri učencih, ki so bolj zahtevni, se lahko dobivamo tudi na mesečni ravni, včasih tudi na dva tedna, če je kakšno tako obdobje, da res rabijo tudi starši ful podpore (B112). Potem DSP učiteljice jih tudi posebej, pa učitelji tudi posamezni, no, posebej povabijo na govorilne ure (B113). Tudi mi jih posebej povabimo, kadar rabijo pomoč zunanje institucije, če ne vejo, kako bi, tukaj jih tudi mi podpiramo (B114). Zdaj imaš starše, ki so čisto v tem in okej s tem in tudi znajo podporo najti tudi kje drugje in tudi sami, recimo, zelo veliko preberejo, raziščejo, naredijo, vprašajo (B115). Imaš pa starše, ki pa so, recimo, rabijo po dve leti samo, da sprejmejo, da je njihov otrok drugačen, tam je pa potem malo bolj zahteven proces (B116). Ampak tam glih potem za to podporo skrbimo s tem, da imamo redne sestanke, a ne, in da poročamo tako o dobrih kot o slabih stvareh, da se pač spet fokusiramo na to, kaj pa otrok zmore, kako pa ga bomo zdaj to podprli, pa potem še zraven vmes damo tisto, kar pa ni zmogel, pa kaj bi rabil drugače (B117). Je pa zelo tudi pri starših, vidim, pomembno tudi, da tudi njihovo samopodobo varujemo, ker tudi ti starši so lahko zelo velikokrat neuspešni in tudi rabijo podporo. Tudi oni rabijo biti pohvaljeni pa slišati, kaj jim je uspelo (B118).

Kako poteka sodelovanje socialnih delavk z učitelji pri načrtovanju in izvajanju podpore za učence z ADHD?

Učitelji pa tudi ti sestanki strokovnih skupin, ki jih imamo v bistvu pred začetkom šolskega leta, pa potem po koncu (B119). Potem so tudi individualna svetovanja, ko se učitelji oglasijo, ko kaj v razredu ne vejo, kako bi, pa jim pomagamo, gremo tudi opazovat v razrede, pa jim pomagamo (B120). Potem je v bistvu tudi veliko stvari se reši tudi kdaj kar tako preko maila, kakšne situacije svetujemo, kaj bi lahko, ali pa kar po alinejah, kaj še lahko v razredu uporabijo (B121). Pa to še, pač ko so sestanki s starši, jih podpiramo zraven (B122).

Kje ste pridobili znanje za delo z otroki in mladostniki z ADHD?

Pač izobraževanje v okviru šole (B123), pa moj tim, pač te moje SRP-jevke pa socialne pedagoginje, od njih največ. No, sem hodila tudi k njim na ure opazovat kdaj, da sem se kaj naučila (B124), pa pač literatura, pa za svoj lasten profesionalni razvoj (B125). Ni, da bi bilo prav posebej na faksu kaj tega nismo imeli (B126). Ampak največ se naučiš iz poskusov in napak (B127). V bistvu se tudi od staršev, tudi od staršev se da naučiti, ne, ker eni starši res znajo s svojim otrokom, pa toliko nekih stvari probajo (B128).

Kako kompetentno se počutite pri izvajanju socialnega dela z mladostniki z ADHD v šolskem okolju?

Ja, sigurno bi vedno lahko bila bolj kompetentna (B129). Ne, mislim, se mi zdi, da sem še vedno na začetku in da se še učim, tako da ne vem, kakšna bi bila neka splošna ocena, ampak dajmo reči, da je še veliko prostora za napredek sigurno (B130).

Kaj menite, da bi vam pomagalo, da bi se počutili bolj kompetentni pri vključevanju mladostnikov z ADHD v šolski sistem?

Ja, sigurno bi prišle prav kake vsebine, ki bi bile strnjene, ne enodnevno izobraževanje, a ne (B131). Ne vem, mogoče kaki timi, da bi se šole med seboj hodile obiskovat. Pa pogledati, kako delamo na različnih šolah, a ne (B132). Intervizija bi tudi tukaj zelo pomagala (B133). Supervizija bi pomagala, če bi jo imeli (B134).

Ali med svojim delom pri vključevanju mladostnikov z ADHD v šolsko okolje prejmete podporo, in če da, kakšna je ta podpora?

Ne (B135). Na intervizijo sem šla na zavod za šolstvo, ampak to sem šla sama. To je, mislim, je preko šole, ker sem dobila dovoljenje ravnatelja za to, ampak to je nekaj, kar sem jaz poiskala in potem se je vključila (B136). Supervizije nimamo (B137). Imam pa jaz intervizijsko skupino za učitelje, v bistvu, ki jo pač in tudi tam, ker je intervizija, smo vsi enakovredni člani, tako da tudi tam je malo podpore, čeprav jaz pa ena učiteljica jo vodiva skupaj, ampak vseeno se mi zdi, da smo kar vsi enako vključeni, no, in tudi jaz se tam počutim varno, da lahko kakšne stvari povem (B138).

Kako ocenjujete podporo, ki jo mladostniki z ADHD dobijo med svojim šolanjem?

Po mojem mnenju bi se dalo še marsikaj izboljšati. Predvsem na prostorski in sistemski ravni (B139). Ti učenci pogosto potrebujejo več gibanja, menjavo okolja, včasih tudi zatemnjen prostor, da se lahko sploh zberejo. Njihove potrebe so različne, zato klasična učilnica pogosto ne zadošča. Že samo to, kako je prostor organiziran, lahko vpliva na njihovo zmožnost sodelovanja pri pouku (B140). Poleg tega se mi zdi, da glede na to, kako pogosta je ta motnja postala, bi moral imet tudi bol sistemsko urejeno podporo (B141). Pri nas na šoli se sicer učitelji sami od sebe trudijo uvajati čuječnost, menjavo aktivnosti in gibalne odmore, kar je super, ampak to bi moral podpret s strani sistema (B142). Manjkajo nam jasne smernice, ki bi bile prilagojene učencem z ADHD (B143). Potrebovali bi več fleksibilnosti v načinu dela, a hkrati tudi jasna pravila in podporo učiteljem, da se v tem ne znajdejo čisto sami (B144). Kar pa se mi zdi res pomembno poudariti, je to, da imajo ti otroc velik potencial. Če jim damo priložnost in podporo, lahko ne le sami uspešno napredujejo, ampak pozitivno vplivajo tudi na dinamiko v razredu. Zato je pomembno, da ne gledamo le na njihove izzive, ampak tudi na njihove močne strani in da v ospredju ostane vprašanje, kako jim omogočiti to, da jih lahko razvijejo (B145).

Kakšne spremembe bi predlagali v šolskem sistemu glede pristopa k otrokom z ADHD?

Ja, meni se zdi zelo pomembno, da pač ostane to proces sodelovanja in da tudi se socialne delavke ne bojimo biti vpleteni v to sodelovanje (B146), če tudi ADHD ni naše področje, je to bolj področje SRP pa SP-ja, ampak vseeno imamo veliko za ponuditi na tem področju in nas rabijo, družine nas rabijo in tudi strokovni delavci nas rabijo, da pač tudi takrat, ko je težko, pač spodbujamo in nadaljujemo (B147) in se ne omejimo na pet ukrepov, ki jih bomo zdaj delali, ali pa pet strategij, ki jih bomo uporabljali, pač širimo naprej ven (B148). Velikokrat so tudi ti otroci v hudih čustvenih stiskah, tudi starši lahko, tudi učitelji v bistvu lahko, kadar imajo tudi učitelji izkušnjo tega neuspeha, a ne. In mislim, da tukaj pač imamo zelo pomembno vlogo tudi z medinstitucionalnim povezovanjem, da pripeljemo tudi strokovnjake od drugod, ki govorijo o tem. Mi smo imeli tega Matica Novaka. Ja, on je prišel imeti predavanje za naše učitelje in to je bilo čudovito (B149), ker on je bil res pravi, mislim, res je bil tam človek z izkušnjo in je to izkušnjo delil, prov ekspert iz izkušenj, to pa imamo mi v stroki in res pač naša stroka se od drugih potem razlikuje, mi damo pač človeku to strokovnost nazaj (B150), ne, to in otroku tudi, tvoje življenje je, bo šlo, pač imaš možnost raziskovati in se mi zdi, da pač je zelo pomembno, da smo v tem glasni in da vztrajamo (B151), tudi če bi nas kdo najraje včasih kam zaprl, ali pa daj bodi tiho že s temi odnosi, pa s temi stvarmi, pa tako, pa daj umiri se že, ne, saj smo že veliko naredili (B152).

Ja, ne vem, no, jaz mislim, da še vseeno smo specifični. Jaz vidim pač, mogoče je glih zato, ker imam to izkušnjo spoštovanja s strani sodelavcev, da vidim, koliko enih stvari lahko prinesem v šolski prostor in kako pomembno je, da v njem moja stroka obstaja (B153).

8.3 Primer odprtega kodiranja B

Oznaka	Enota	Pojem	Pod pod kategorija	Pod kategorija	Kategorija	Tema
B1	Ženski	Ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
B2	Naredila sem diplomo in magisterij	Mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
B3	V svetovalni službi sem dve leti, drugače pa sem pa tri leta že na šoli. Na začetku sem bila kombinacija svetovalna in DSP	Več kot tri leta			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
B4	V bistvu, mi imamo učencev z odločbo okoli 60, od tega bi jaz rekla, da jih je ene 15 do 20 odstotkov, ampak to mi zdaj glih točno informacije	8-12 z diagnozo ADHD			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD
B5	Po navadi so tisti, ki prvi to opazijo, učitelji	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B6	ali pa starši	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B7	Zdaj pri mlajših razredih je največkrat to ta motorični nemir, ki se izraža	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

B8	Težave imajo pri prehajanju iz učilnice v jedilnico, recimo, ali pa pri menjavi dejavnosti	Težave pri prehajanju med dejavnostmi		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B9	Težave imajo, če nimajo vnaprej napovedan urnik, če ne vejo, kaj jih čaka	Težave ob nepredvidljivosti urnika		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B10	Potem recimo tisto pričakovanje do športa, kadar vejo, da imajo šport na urniku, se tudi stopnjuje	Povečano vznemirjenje pred dejavnostmi		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B11	Težje sledijo navodilom, ker nimajo, če nimajo vizualne podpore tudi zraven	Vizualna podpora pri pouku		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B12	ali pa če nimajo nekih, morajo imeti zelo jasno opredeljene posledice, no	Potreba po jasnih posledicah		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B13	Predvsem je pa najbolj prva stvar, ki se opazi, je ta odkrenljiva pozornost	Odprta pozornost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B14	Zdaj na naši šoli mi opažamo, da je tega zmeraj več, tudi pri učno uspešnih učencih	Večje število diagnoz ADHD		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B15	Je pa tako, da je diagnosticiranje, no, saj do tega bova še potem prišli, kako je	Dolgotrajen postopek		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

	diagnosticiranje, no, ampak je dolgotrajen postopek tudi, da učenec dobi sploh diagnozo.					pridobivanje podpore
B16	Tako da zelo veliko učencev pade čez. Razvijejo neke uspešne strategije v tem obdobju in potem tudi nikoli recimo diagnoze sploh ne dobijo	Ne diagnosticirani učenci s strategijami		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B17	Ja, zdaj prvo grejo čez petstopenjski model	Petstopenjski model pomoči učencu		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B18	Prva stopnja tega modela je pomoč učitelja pri pouku. Tukaj pač učitelj sam probava, glede na znanje in izkušnje, ki ga ima, kako učencu pomagati znotraj pouka	Pomoč učitelja		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B19	Potem na drugi stopnji vključi šolsko svetovalno službo, tudi mi svetujemo, svetujemo, povežemo tudi učence in starše in učitelje, skupni imamo sestanek. Načrtujemo strategije tudi, kaj lahko starši doma delajo, da učencem pomagajo, čeprav to tudi učitelj že kaj prej svetuje, no, ampak tako celostno, da pač zastavimo. Ja, pa pri drugi stopnji je še vključitev v	Pomoč svetovalne službe		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

	kakšen dopolnilni pouk, oziroma kakšna individualna pomoč učitelja					
B20	Plus po navadi že v tej drugi stopnji, glede na trenutne čakalne dobe, pač svetujemo potem diagnostiko v zunanji instituciji, ker mi na šoli psihologa, recimo, nimamo	Napotitev na diagnostiko in dolge čakalne dobe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B21	In potem gre na tretjo stopnjo. Potem je pa tretja stopnja ta individualna in skupinska pomoč. To pri nas izvaja šolska pedagoginja. Tukaj potem učenec v manjši skupini ustvarja strategije za učence. In potem recimo, kar pri pouku zamudi zaradi svojih primanjkljajev, pač na tem ISP-ju nadomesti	Individualna in skupinska pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B22	Potem četrta stopnja je tako ali tako, da dobimo poročilo zunanje diagnostike. Pri ADHD-ju sta to klinični psiholog in pedopsihiater, ki postavita diagnozo. Torej po navadi gre za timsko obravnavo v svetovalnem centru ali pa v zdravstvenem domu	Mnenje zunanje ustanove		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Diagnostika in administrativni postopki	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B23	In potem peta faza je to, da mi staršem predlagamo, na	Sprožitev postopka za pridobitev odločbe		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

	osnovi tudi zunanjih mnenj, to odločbo o usmeritvi				otrok z ADHD	vpliv na pridobivanje podpore
B24	To gre pa tako, da v bistvu staršem damo za izpolnjevati zahtevo za odločbo	Vloga staršev pri oddaji vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B25	mi napišemo poročilo šole, pri katerem sodelujejo vsi učitelji, ki ga poučujejo in potem vse skupaj pošljemo na zavod	Poročilo šole		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B26	Potem pa komisija tam odloči, kakšno obliko pomoči in koliko jo bo dobil	Komisijska odločitev o podpori		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B27	Ko dobimo odločbo, a ne, je tako, da se v bistvu najprej sestane strokovna skupina	Sestanek strokovne skupine		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B28	To so pač vsi učitelji, ki ga učijo, plus šolska svetovalna služba, plus učiteljice DSP, ki ga bodo imele, glede na ure, ki jih ima	Člani strokovne skupine		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B29	in potem pač mi šolska svetovalna služba predstavi odločbo, strokovno mnenje, vidimo, katere prilagoditve so tiste, ki so navedene v odločbi	Predstavitev odločbe		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B30	potem pa pač strokovna skupina še razmisli o	Individualna prilagoditev		Postopek	Proces pomoči	Proces pridobivanja diagnoze

	dodatnih prilagoditvah, ki bi jih otrok potreboval				otrokom z ADHD	ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B31	Potem pa se ustvari tudi že takrat ta individualni načrt učenca. IP mi temu rečemo, individualni program je to za učenca	Individualni načrt		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B32	potem na naslednji sestanek povabimo še starše	Starši in individualni načrt		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B33	vmes še DSP učiteljice tudi z učencem naredijo, grejo čez ta IP	Sestanek z otrokom		Postopek	Proces pomoči otrokom z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B34	In v bistvu ta IP je potem en živ dokument, ki se dograjuje ob pol leta, ob koncu leta, pa tudi vmes po potrebi, glede na cilje, ki si jih zastavljamo skupaj z učenci	Individualni načrt je živi dokument		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B35	Tako da v bistvu, tako je, pač zastavimo si, kako bomo delali in potem preverjamo, koliko smo uspešni, ker nam itak največ povratne informacije učenec sam podaja	Redno spremljanje		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B36	Odločba potem prinese tudi prilagoditev ocenjevanja	Prilagoditve pri ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

						vpliv na pridobivanje podpore
B37	in spremljevalca	Spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B38a	Ja, mislim, stvar, ti itak imaš odločbo in pri odločbi imaš priloženo strokovno mnenje, kjer komisija opredeli, kaj bi oni predlagali, pač je bolj splošno navedeno, no, potem se pa strokovna skupina odloči, kaj še, a ne, in tudi mi hodimo otroke opazovat v razred, da ugotovimo	Opazovanje otrok v razredu		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B38b	a bi rabil slušalke	Slušalke		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B39	a bi rabil gumico na mizi	Gumice pod mizo		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B40	a rabi žogico za stiskat	Žogica za stiskanje		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B41	a rabi vmes odmor	Vmesni odmori		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

						pridobivanje podpore
B42	a rabi kartončke, koliko gre ven, pač pa za koliko časa	Kartončki za izhod		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B43	Potem imamo tudi v bistvu svetovalna služba je dala vsem učiteljem telefonsko številko, na katero lahko pokličejo v primeru, če ima otrok vedenjski izbruh, da pridemo pomagat takoj	Podpora ob vedenjskem izbruhu		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B44	Na šoli imamo tudi stiskalnico za otroke, ki je taka mašina, ki se čez spravi, ki je senzorično in pomaga se umiriti Saj jo imamo v telovadnici, pa potem gre v bistvu, probavamo tako, da ne izpostavljamo učenca posamezno, da mora zdaj na to iti, gre potem čez cel razred čez tako stvar. Pač, če učiteljica vidi, da je nemiren, ali pa tudi za ostale, da tudi ratujejo nemirni, pa potem se odločijo kaj takega narediti.	Senzorična stiskalnica		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B45	Ja, potem tudi v DSP kabinetih imamo veliko pripomočkov, v razredih imamo tudi slušalke za	Senzorični kotički in pripomočki		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

	učence, umirjene kotičke, kavče					
B46	Tako, imamo različne zadeve na šoli, zato ker niso opredeljene v odločbi, pa so bolj stvar tega, ker smo bili mi par let nazaj v projektu Erasmus v eni šoli, na eni šoli na Islandiji, in smo v bistvu tam videli, na kak način vse se še da delati, pa smo te prakse potem sem prenesli	Dobre prakse iz tujine		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B47	Ali pa recimo sprehodi tudi so pri nas aktualni, zdaj postavljamo senzorično pot v okviru enega projekta, ki bo tudi namenjena temu, da prebudi tudi druge čute, a ne, to ADHD-jevcem vse pomaga, pač nazaj, da se vrnejo vase, ne, tako	Senzorična pot		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B48	Zdaj moje naloge specifično, ker sem v svetovalni službi, je predvsem, da povezujem vse te, ki so okoli otroka in mu pomagam svetovati ali o zunanji obravnavi ali pa o prilagoditvah, ki jih lahko imamo znotraj šolskega prostora	Povezovalna vloga socialnega delavca		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B49	Zdi se mi zelo pomembno tudi, da skrbim za to, da so tako učitelji kot starši slišani, da jim dajem	Vloga v posredovanju med učitelji in starši		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

	prostor, da tudi slišijo drug drugega					mladostnikov z ADHD
B50	Pa potem, če pride do večjih težav, sem potem jaz tista, ki jih usmeri tudi na zunanje institucije, kadar je treba	Usmerjanje na zunanje institucije		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B51	Jaz ocenim, kdaj je potrebno vključiti CSD	Vključevanje CSD		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B52	kdaj je potrebno vključiti mobilno službo strokovnega centra	Mobilna služba strokovnega centra		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B53	tukaj pomagam, pa se potem tudi posvetujem z vodstvom	Sodelovanje z vodstvom šole		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Sistemski in organizacijski vidiki
B54	Pa tudi mogoče podpora razredu. Ne, ker pač je to otrok s svojimi primanjkljaji še poleg štirih ostalih, pa delamo potem tudi delavnice v razredih	Delavnice v razredu		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B55	tudi predavanja za starše organiziramo	Predavanja za starše		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B56	Jaz mislim, da ja, da smo dovolj vključeni v proces, mislim, jaz sem dovolj vključena	Stopnja vključenosti socialnega delavca			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

B57	Je pa vedno tako, ne, sistemska težava je, da nas je premalo, ne, tako da vedno bi lahko bilo še bolje	Premalo socialnih delavk v šoli			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B58	Pristop, ki najbolj pomaga, ki ga jaz vidim, je to, da otrok dobi prostor, v katerem je cenjen, spoštovan in ima trenutek, ko doživi lastno vrednost	Varen prostor in občutek vrednosti		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B59	Pomembno je, da ohranim jaz mirnost, da mu omogočim umik v varen prostor in da tam, v tistem prostoru, potem ko se pomiri, dobi priložnost za raziskovanje nekih možnosti, kaj bi lahko drugače	Mirnost in refleksija		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B60	Mhm, zelo jim pomagajo vizualne zadeve, kakšne zgodbe	Vizualna podpora in zgodbe		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B61	Mhm, potem nujno je tudi, da imam s seboj pripomočke, s katerimi lahko pač se stimulirajo, oziroma s katerimi lahko izrazijo nemir	Stimulativni pripomočki		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B62	Plus opremljanje potem z drugačnimi pristopi, kadar pride do konfliktne situacije, da skupaj, kateri so bili sprožilci v tej situaciji, kako	Sprožilci in odzivi			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

	lahko naslednjič odreagira drugače. To se mi zdi mogoče najbolj pomembno, no, da jim pomagamo razjasnjevati					
B63	In tudi potem se v bistvu čez to, ko dobijo ta varen prostor pa čez to, ko se uspejo zaupati, mhm, dobijo neko navezanost in ta navezanost tudi potem pomaga, ko pa se prestaviš z njim na delo v razredu. Jaz sem potem tista, ki jih spremlja vseh devet let, a ne, ker učitelji se menjavajo in je fajn, da imajo eno varno osebo, kamor vejo, da se lahko umaknejo, tudi če to pomeni, da pridejo k meni v kabinet skakati na trampolin med odmorom	Stabilen odnos		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B64	To so take posebne slušalke, ki jih imajo v bistvu v razredu in one v bistvu znižajo decibele, tako da v bistvu še vedno slišijo, še posebej dobro slišijo človeka, ki je pred njimi, ampak znižajo pač zvok	Slušalke z zmanjšanjem zvoka		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B65	Potem recimo včasih jim tudi pomaga zatemnitev kabineta, pa da jim prižgem lučko samo nad učni list,	Vizualna osredotočenost z lučko		Okoljske prilagoditve	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

	da imajo fokus tam					
B66	Potem so te žogice za stiskanje	Žogice za stiskanje		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B67	plastelin, to med pogovorom uporabljam, ko mi razlagajo stvari	Plastelin kot terapevtski pripomoček		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B68	Na trampolin hodijo skakat	Trampolin za sprostitev		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B69	Kakšen predmet si izberejo, pa kakšnega pliškota ali pa kaj, pa vzamejo tudi v razred zraven	Pliškoti in osebni predmeti		Čustvena opora	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B70	Potem radi se valjajo po kakšnih blazinah ali pa kakšnih kavčih	Sproščanje na mehkih površinah		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B71	Aha, tele žoge imamo tudi za sedenje	Žoge za sedenje		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B72	pa tele stole, ki so gobice, jim mi rečemo. To je v bistvu stol, kjer rabi loviti ravnotežje	Stoli za ravnotežje		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B73	Potem tudi tele gumice, ki jih	Gumice pod mizami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z	Vloga socialnega dela pri

	napeljemo spodaj pod mizami				učenci z ADHD	vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B74	kinestetična miza, ki v bistvu vmes hodi med tem, ko je pri pouku. Taka šolska miza, malo višja in potem ima tako palice in je v bistvu tako, za premikati se tako	Kinestetična miza		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B75	Potem tudi sami izdelajo, ne, kakšne tele žogice	Izdelava žogic		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B76	Potem tudi, ja, tudi časovniki jim pomagajo, ker je tele peščene ure, recimo, to tudi uporabljamo. Ali pa časovniki na YouTube, da damo, pač da se vidi, koliko časa še ima	Uporaba časovnikov		Pripomočki za strukturiranje časa	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B77	Pa tiste flaške z bleščicami	Flaške z bleščicami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B78	Prvo neka sprostitvena aktivnost in potem pač ta proces umirjanja, sproščanja	Uvodna sprostitev		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B79	potem pa fokus na delu nek krajši čas	Kratkotrajna osredotočenost		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B80	pa potem se cikel ponovi, pa na	Ciklični model dela		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega

	koncu še neka sprostitvena aktivnost, ki malo dlje traja, a ne					dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B81	Zdaj pri vedenjskem izbruhu pa tako, jaz pridem, pa se pač umakneva nekam na svoje, kolikor časa rabi, da se sprosti, da pač preneha s tem odklonskim vedenjem, ki je pač izraz stiske, itak, ker že prej nismo pravočasno odgovorili na nek nemir, ki ga otrok čuti	Vedenjski izbruh kot izraz stiske		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B82	Mogoče je ful pomembno tudi pri tem sodelovanju s temi mladostniki, da jih naučimo, kako skomunicirati, da se jim nekaj dogaja, kako prepoznavati, da se jim nekaj dogaja v telesu in potem, na kak način to zdaj sporočiti učiteljici	Učenje samorefleksije in komunikacije		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B83	Če je pa recimo to neka individualna ura, kjer pa jaz učenca vzamem še preden ima odločbo, recimo, ko pa kar tako sodelujeva, je pa vedno tudi na začetku neka prijetna aktivnost	Prijetna aktivnost		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B84	potem delava kaj na raziskovanju sebe, na raziskovanju svoje družine, življenjskega sveta, ki ga ima,	Raziskovanje identitete in okolja		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

	pa potem malo intenzivnega dela na tem, pa malo pogovora o družini, pa rešujeva kakšna sprotna vprašanja, ki se zgodijo					
B85	potem pa vedno poskrbim, če je še karkoli, kar bi želel skomunicirati učitelju, da mu pri tem pomagam	Pomoč pri komunikaciji z učitelji		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B86	pa potem na koncu pač se greva še kakšno igrico, pa ga vrnem potem v razred	Zaključno sproščanje z igro		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B87	Jaz najbolj vesela sem takrat, kadar nam uspe prepoznati močno področje učenca in potem je takrat, da je super uspešni v tem	Prepoznavanje močnih področij		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B88	In potem se tudi vse ostalo izboljša, ker imajo nekam usmerjen fokus in energijo	Fokus na močna področja izboljša druga		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B89	A ne, tudi zelo ocenjujem uspešno, kadar starši postajajo vedno bolj suvereni pri postavljanju meja. Mhm, in v bistvu tudi te meje, ki jih postavljajo, postavljajo na način, da otroka hkrati razumejo, kaj potrebujejo	Suverenost staršev pri postavljanju meja		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B90	A ne, meni je v bistvu merilo uspešnosti to,	Usmerjenost v otrokove potrebe in potencial		Kazalniki dobrega in	Dobro in učinkovito sodelovanje z	Vloga socialnega dela pri

	koliko dobro smo mi uspeli prepoznati, kaj otrok potrebuje in to spraviti v prakso, da mu to odgovorimo. A ne, ampak to se ful vidi, da sem socialna delavka, ker učitelji bi ful bolj šli na ocene pa na vedenje, meni je pa pač ta njihov potencial, ker vsak otrok ima nek potencial in če nam uspe z učencem skupaj v teh devetih letih odkriti, katero področje bi bilo njemu okej in kako ga tukaj podpreti, da se vključuje, jaz mislim, da smo naredili vse			učinkovitega sodelovanja	učencem z ADHD	vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B91	Ja, menim, da je vloga socialnih delavk vsaj na naši šoli prepoznana in cenjena	Prepoznanost in cenjenost		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B92	V primerjavi s prejšnjo izkušnjo na drugi šoli, kjer sem bila manj vključena in nisem čutila tolikšnega priznanja, je tukaj povsem drugače	Primerjava vloge socialnega delavca med šolami		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B93	Vodstvo in kolektiv cenijo moje znanje in prispevek, čutim se kot enakovreden in spoštovan član kolektiva	Spoštovanje s strani kolektiva		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B94	Morm rečt, da socialne delavke prinašamo	Kompetence socialnih delavk		Strokovna usposobljenost	Prepoznanost in cenjenost vloge	Vloga socialnega dela pri

	pomemben del, saj znamo pristopit tudi k najtežjim primerom. Imamo strokovno znanje, ki drugim pogosto manjka, in naš del je velikega pomena				socialnih delavk	vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B95	Res je, da nas včasih dojemajo kot dodatno obremenitev, a ko se pokažejo pozitivni rezultati našega dela, učitelji prepoznajo vrednost naše vloge	Prepoznana dodana vrednost socialnega dela		Strokovna usposobljenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B96	Sigurno je prva stvar, da šolske ure trajajo 45 minut in to je ful predolg in odmori so samo pet minut in to je ful premalo	Neustrezna struktura urnika		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B97	Potem je to, da morajo pač še vedno sedeti pri miru	Neprimerna pričakovanja vedenja		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B98	Jst bi rekla, da je navečji izziv to, kako prilagodljiv je sistem, predvsem v razredu, pa tudi širše v šoli	Neprepoznavanje potreb otrok z ADHD		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B99	Veliko je odvisno od pripravljenosti učiteljev na sodelovanje in prilagajanje pouka	Ključna vloga učiteljeve pripravljenosti		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B100	Pri mlajših otrocih je to pogosto lažje, saj je pouk že po naravi bolj raznolik in dinamičen, kar omogoča več prostora za	Starostno pogojene prilagoditve		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

	prilagoditve. Na primer, mlajši učenci lahko med uro vstanejo, se premikajo po razredu ali kaj naredijo z rokami, ne da bi to preveč zmotilo pouk. Pri starejših učencih pa postane to velik težje. Pouk je velik bol formalen, učitelji pa so pod pritiskom, da obdelajo vso snovi. V takih razredih je lahko že manjša prilagoditev na primer, da učenec hod zadaj po razredu velik izziv. Druge učence začne zanimati, zakaj oni tega ne smejo, in učitelj se znajde v situaciji, kjer mora znova premisliti celoten način izvajanja ure. To zahteva veliko dodatnega truda in fleksibilnosti, ki je marsikdaj težko izvedljiva					
B101	Dodatno težavo predstavlja tud to, da imajo vsak predmet z drugim učiteljem. To pomeni, da ni ene osebe, ki bi imela celosten vpogled v njegove potrebe. Čeprav se trudimo imeti sestanke, kjer predstavimo posamezne primere in strategije, se te informacije med	Pomankanje celostnega vpogleda		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

	letom pogosto izgubijo					
B102	Poleg tega je tudi organizacija prilagoditev, na primer za ocenjevanje. Ni vedno na voljo dovolj prostorov ali učiteljev, da bi lahko omogočili podaljšan čas in mirno okolje, ki ga potrebujejo. Včasih si pomagamo celo tako, da ravnatelj odstopi svojo pisarno, kar veliko pove o podpori vodstva.	Pomanjkanje sredstev za prilagoditve		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B103	Ja, sigurno, sigurno imajo manj prijateljev, tudi težje zaupajo, tako bi jaz rekla	Omejena socialna vključenost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B104	Niso prav, da bi bili posebej popularni	Omejena mreža vrstnikov		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B105	mislim, da bi po navadi imajo ali skupinico otrok, s katerimi se družijo, ali pa enega, dva	Omejeno število prijateljev		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B106	Tudi mislim, da nimajo energije, da bi vse te socialne odnose v resnici vzdrževali	Utrujenost in socialna izčrpanost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B107	Mhm, pa tudi ja, sigurno se težje vključijo	Težja socialna integracija		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B108	Šport, sigurno	Uspešnost na športnem področju		Šport	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD

B109	Potem velikokrat tudi v mlajših razredih vidim, da prevzamejo vodilno vlogo v razredu	Prevzemanje vodilne vloge		Vodilna vloga	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B110	Velikokrat so tudi zelo ustvarjalni, kreativni, znajo zelo lepo risati	Ustvarjalnost in umetniški izraz		Kreativnost	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B111	Je pa tako, pač to, kar sem rekla, pač ta močna področja je zelo pomembno, da se raziskuje skupaj z učencem, ker ta otrok z ADHD tudi, kakor tudi vsi ostali, lahko doživi veliko neuspehov, pa je pomembno, da se jim potem, da se z njimi skupaj to raziskuje, razloži pa išče nove možnosti. To odpiranje možnosti se mi zdi zelo pomembno, no, za vse otroke, ne samo za ADHD-jevce, ampak mogoče pri ADHD-jevcih je še toliko bolj pomembno, ker oni pa še toliko hitreje opustijo neko stvar, ki se jo lotijo	Skupno raziskovanje močnih področij		Razvijanje potencialov	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B112	Torej en način sodelovanja s starši je preko te strokovne skupine. Zdaj pa odvisno od potrebe, kako se skliče. Je pa eden septembra, eden je ob polletju, pa eden je ob koncu šolskega leta. Potem pa v bistvu	Pogosti sestanki s starši		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši

	pri učencih, ki so bolj zahtevni, se lahko dobivamo tudi na mesečni ravni, včasih tudi na dva tedna, če je kakšno tako obdobje, da res rabijo tudi starši ful podpore					
B113	Potem DSP učiteljice jih tudi posebej, pa učitelji tudi posamezni, no, posebej povabijo na govorilne ure	Vabila staršem na govorilne ure		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B114	Tudi mi jih posebej povabimo, kadar rabijo pomoč zunanje institucije, če ne vejo, kako bi, tukaj jih tudi mi podpiramo	Spremljanje in podpora pri vključenosti		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B115	Zdaj imaš starše, ki so čisto v tem in okej s tem in tudi znajo podporo najti tudi kje drugje in tudi sami, recimo, zelo veliko preberejo, raziščejo, naredijo, vprašajo	Aktivni in samoiniciativni starši		Starševska ozaveščenost	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B116	Imaš pa starše, ki pa so, recimo, rabijo po dve leti samo, da sprejmejo, da je njihov otrok drugačen, tam je pa potem malo bolj zahteven proces	Težko sprejemanje otrokove drugačnosti		Izzivi sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B117	Ampak tam glih potem za to podporo skrbimo s tem, da imamo redne sestanke, a ne, in da poročamo tako o dobrih kot o slabih	Redno poročanje o napredku		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši

	stvareh, da se pač spet fokusiramo na to, kaj pa otrok zmore, kako pa ga bomo zdaj to podprli, pa potem še zraven vmes damo tisto, kar pa ni zmogel, pa kaj bi rabil drugače					
B118	Je pa zelo tudi pri starših, vidim, pomembno tudi, da tudi njihovo samopodobo varujemo, ker tudi ti starši so lahko zelo velikokrat neuspešni in tudi rabijo podporo. Tudi oni rabijo biti pohvaljeni pa slišati, kaj jim je uspelo	Skrb za samopodobo staršev		Izzivi sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B119	Učitelji pa tudi ti sestanki strokovnih skupin, ki jih imamo v bistvu pred začetkom šolskega leta, pa potem po koncu	Pomoč učiteljem pri pripravi strategij		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B120	Potem so tudi individualna svetovanja, ko se učitelji oglasijo, ko kaj v razredu ne vejo, kako bi, pa jim pomagamo, gremo tudi opazovat v razrede, pa jim pomagamo	Individualno svetovanje učiteljem		Individualno sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B121	Potem je v bistvu tudi veliko stvari se reši tudi kdaj kar tako preko maila, kakšne situacije svetujemo, kaj bi lahko, ali pa kar po alinejah, kaj še lahko v razredu uporabijo	Sprotna komunikacija z učitelji		Individualno sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji

B122	Pa to še, pač ko so sestanki s starši, jih podpiramo zraven	Prisotnost na srečanjih s starši		Sodelovanje s starši	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B123	Pač izobraževanje v okviru šole	Notranja strokovna izobraževanja		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B124	pa moj tim, pač te moje SRP-jevke pa socialne pedagoginje, od njih največ. No, sem hodila tudi k njim na ure opazovat kdaj, da sem se kaj naučila	Učenje preko opazovanja kolegov		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B125	pa pač literatura, pa za svoj lasten profesionalni razvoj	Samoiniciativno izobraževanje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B126	Ni, da bi bilo prav posebej na faksu kaj tega nismo imeli	Pomanjkanje specifičnega znanja za delo v šoli		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B127	Ampak največ se naučiš iz poskusov in napak	Učenje skozi prakso		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B128	V bistvu se tudi od staršev, tudi od staršev se da naučiti, ne, ker eni starši res znajo s svojim otrokom, pa toliko nekih stvari probajo	Učenje iz sodelovanja s starši		Pridobivanje znanja preko staršev	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B129	Ja, sigurno bi vedno lahko bila bolj kompetentna	Refleksija o lastni kompetentnosti			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za

						delo z učenci z ADHD
B130	Ne, mislim, se mi zdi, da sem še vedno na začetku in da se še učim, tako da ne vem, kakšna bi bila neka splošna ocena, ampak dajmo reči, da je še veliko prostora za napredek sigurno	Občutek začetništva			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B131	Ja, sigurno bi prišle prav kake vsebine, ki bi bile strnjene, ne enodnevno izobraževanje, a ne	Potreba po strukturiranih izobraževalnih vsebinah		Strokovno izpopolnjevanje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B132	Ne vem, mogoče kaki timi, da bi se šole med seboj hodile obiskovat. Pa pogledati, kako delamo na različnih šolah, a ne	Izmenjava praks med šolami		Strokovno izpopolnjevanje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B133	Intervizija bi tudi tukaj zelo pomagala	Potreba po interviziji		Podpora zaposlenim	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B134	Supervizija bi pomagala, če bi jo imeli	Potreba po superviziji		Podpora zaposlenim	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B135	Ne	Pomanjkanje formalne podpore		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B136	Na intervizijo sem šla na zavod za šolstvo, ampak to sem šla sama. To	Samoorganizirana intervizija		Zunanja podpora	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih

	je, mislim, je preko šole, ker sem dobila dovoljenje ravnatelja za to, ampak to je nekaj, kar sem jaz poiskala in potem se je vključila					delavk za delo z učenci z ADHD
B137	Supervizije nimamo	Odsotnost supervizije		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B138	Imam pa jaz intervizijsko skupino za učitelje, v bistvu, ki jo pač in tudi tam, ker je intervizija, smo vsi enakovredni člani, tako da tudi tam je malo podpore, čeprav jaz pa ena učiteljica jo vodiva skupaj, ampak vseeno se mi zdi, da smo kar vsi enako vključeni, no, in tudi jaz se tam počutim varno, da lahko kakšne stvari povem	Intervizija za učitelje		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B139	Po mojem mnenju bi se dalo še marsikaj izboljšati. Predvsem na prostorski in sistemski ravni.	Pomanjkanje prostorske in sistemske podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B140	Ti učenci pogosto potrebujejo več gibanja, menjavo okolja, včasih tudi zatemnjen prostor, da se lahko sploh zberejo. Njihove potrebe so različne, zato klasična učilnica	Potrebne prostorske prilagoditve		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

	pogosto ne zadošča. Že samo to, kako je prostor organiziran, lahko vpliva na njihovo zmožnost sodelovanja pri pouku					
B141	Poleg tega se mi zdi, da glede na to, kako pogosta je ta motnja postala, bi moral imet tudi bol sistemsko urejeno podporo	Nepovezanost pogostosti in podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B142	Pri nas na šoli se sicer učitelji sami od sebe trudijo uvajati čuječnost, menjavo aktivnosti in gibalne odmore, kar je super, ampak to bi moral podpret s strani sistema	Spontane dobre prakse učiteljev		Individualna prizadevanja	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B143	Manjkajo nam jasne smernice, ki bi bile prilagojene učencem z ADHD	Pomanjkanje smernic		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B144	Potrebovali bi več fleksibilnosti v načinu dela, a hkrati tudi jasna pravila in podporo učiteljem, da se v tem ne znajdejo čisto sami	Ravnovesje med fleksibilnostjo in strukturo		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B145	Kar pa se mi zdi res pomembno poudariti, je to, da imajo ti otroc velik potencial. Če jim damo priložnost in podporo, lahko ne le sami uspešno napredujejo, ampak pozitivno vplivajo tudi na	Osredotočanje na močna področja otrok		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

	dinamiko v razredu. Zato je pomembno, da ne gledamo le na njihove izzive, ampak tudi na njihove močne strani in da v ospredju ostane vprašanje, kako jim omogočiti to, da jih lahko razvijejo					
B146	Ja, meni se zdi zelo pomembno, da pač ostane to proces sodelovanja in da tudi se socialne delavke ne bojimo biti vpleteni v to sodelovanje	Pomen aktivnega sodelovanja socialnih delavk		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B147	če tudi ADHD ni naše področje, je to bolj področje SRP pa SP-ja, ampak vseeno imamo veliko za ponuditi na tem področju in nas rabijo, družine nas rabijo in tudi strokovni delavci nas rabijo, da pač tudi takrat, ko je težko, pač spodbujamo in nadaljujemo	Transdisciplinarna prisotnost socialnih delavk		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B148	in se ne omejimo na pet ukrepov, ki jih bomo zdaj delali, ali pa pet strategij, ki jih bomo uporabljali, pač širimo naprej ven	Fleksibilnost in inovativnost pristopov		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B149	Velikokrat so tudi ti otroci v hudih čustvenih stiskah, tudi starši lahko, tudi učitelji v bistvu lahko, kadar imajo tudi učitelji izkušnjo tega neuspeha, a	Medinstitucionalno povezovanje		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

	ne. In mislim, da tukaj pač imamo zelo pomembno vlogo tudi z medinstitucionalnim povezovanjem, da pripeljemo tudi strokovnjake od drugod, ki govorijo o tem. Mi smo imeli tega Matica Novaka. Ja, on je prišel imeti predavanje za naše učitelje in to je bilo čudovito					
B150	ker on je bil res pravi, mislim, res je bil tam človek z izkušnjo in je to izkušnjo delil, prov ekspert iz izkušenj, to pa imamo mi v stroki in res pač naša stroka se od drugih potem razlikuje, mi damo pač človeku to strokovnost nazaj	Vključevanje strokovnjakov z izkušnjo		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B151	ne, to in otroku tudi, tvoje življenje je, bo šlo, pač imaš možnost raziskovati in se mi zdi, da pač je zelo pomembno, da smo v tem glasni in da vztrajamo	Upanje in raziskovanje kot pristop		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B152	tudi če bi nas kdo najraje včasih kam zaprl, ali pa daj bodi tiho že s temi odnosi, pa s temi stvarmi, pa tako, pa daj umiri se že, ne, saj smo že veliko naredili	Vztrajnost socialnega delavca		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B153	Ja, ne vem, no, jaz mislim, da še vseeno smo specifični. Jaz vidim pač,	Ponos na strokovno identiteto		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za

	mogoče je glih zato, ker imam to izkušnjo spoštovanja s strani sodelavcev, da vidim, koliko enih stvari lahko prinesem v šolski prostor in kako pomembno je, da v njem moja stroka obstaja					delo z učenci z ADHD

8.4 Osno kodiranje

Oznaka	Pojem	Podpod kategorija	Pod kategorija	Kategorija	Tema
A3	10 let			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
K3	Tri leta in pol			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
V4	Tri leta in pol			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
M3	Več kot tri leta			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
B3	Več kot tri leta			Čas zaposlitve na šoli	Demografski podatki o intervjuvancih
M2	Mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
K2	mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
A2	mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
B2	Mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
V3	mag. soc. del.			Pridobljena izobražbe intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
K1	ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
M1	ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih

A1	ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
B1	Ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
V1	ženski			Spol intervjuvanca	Demografski podatki o intervjuvancih
K26	Kompleksnost izvora ADHD		Ne raziskanost vzroka ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K25	Neprepoznani vzroki težav		Ne raziskanost vzroka ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K28	Pretirano iskanje diagnoze v vsakodnevnemu vedenju s strani staršev		Odziv staršev na diagnozo ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K27	Strah staršev		Odziv staršev na diagnozo ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A29	Strah staršev		Odziv staršev na diagnozo ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A34	Vključitev staršev		Odziv staršev na diagnozo ADHD-ja	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B16	Ne diagnosticirani učenci s strategijami		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A19	Porast števila diagnoz		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K29	Porast števila diagnoz ADHD		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M23	Večje število diagnoz		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A20	Večje število diagnoz		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K31	Večje število diagnoz ADHD		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B14	Večje število diagnoz ADHD		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V12	Vpliv socialnih omrežij in večja ozaveščenost		Povečana prepoznavnost ADHD	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

K19	Hitro postavljanje diagnoze		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K20	Pretirana usmerjenost v diagnozo		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K32	Pretirano iskanje diagnoze v vsakodnevnemu vedenju s strani učiteljev		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M24	Pretirano iskanje podpore skozi diagnozo		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K18	Spolni stereotipi v razlagi vedenja		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V14	Tveganje pretirane diagnostike		Pretirana raba diagnoze	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K30	Premalo pomoči za otroke		Sistem za podporo	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V13	Razkrivanje diagnoze ADHD		Sprememba stigme	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
A21	Sprememba stigme		Sprememba stigme	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A35	Sprememba stigme		Sprememba stigme	Družbeni diskurz o ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V37	Menjavanje spremljevalcev		Izzivi pri osebnih spremljevalcih	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A44	Menjavanje spremljevalcev		Izzivi pri osebnih spremljevalcih	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V36	Pogoji za spremljevalce		Izzivi pri osebnih spremljevalcih	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A45	Pomanjkanje sredstev		Izzivi pri osebnih spremljevalcih	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A46	Pomanjkanje usposobljenosti		Izzivi pri osebnih spremljevalcih	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K59	Daljše ostajanje v podaljšanem bivanju		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
B46	Dobre prakse iz tujine		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M36	Dodatna strokovna pomoč		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K48	Določitev ur		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V26	Določitev ur		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A41	Emocionalna podpora		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A52	Gibalne dejavnosti		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A54	Gibalne dejavnosti		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K49	Izvajalci ur DSP-ja		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A39	Organizacijske veščine		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A40	Organizacijske veščine		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B43	Podpora ob vedenjskem izbruhu		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A32	Premalo izvajalcev		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K61	Raširitev socialne mreže in obveščanje		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V30	Redno število ur		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B47	Senzorična pot		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

A53	Socialna podpora		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K60	Sodelovanje z zunanjinimi ustanovami		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A38	Strategije učenja		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V28	Strokovna pomoč		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V27	Svetovalna storitev		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V29	Učna pomoč		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K58	Vključitev upokojenih učiteljev		Oblike pomoči	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V52	Zapis v sistem		Obveščenost učiteljskega zbora o prilagoditvah	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
M41	Drobljenost testa		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K54	Napovedano ocenjevanje		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K52	Pisanje izven razreda		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M40	Pisanje izven razreda		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V50	Pisanje izven razreda in podaljšan čas		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K51	Podaljšan čas pisanja		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K53	Poudarek na ustnem ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V51	Poudarek na ustnem ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
A37	Prilagoditve pri ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B36	Prilagoditve pri ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K50	Prilagoditve pri ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M39	Prilagoditve pri ocenjevanju		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V49	Prilagoditve pri pouku in ocenah		Ocenjevanje	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V33	Dodelitev spremljevalca		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A43	Osebni spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M37	Spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B37	Spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K55	Spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V35	Stalni spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V34	Začasni spremljevalec		Osebni spremljevalec	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M33	Člani strokovne skupine		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A56	Individualni načrt		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M35	Individualni načrt		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

B34	Individualni načrt je živi dokument		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M32	Sestava strokovnega tima		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V48	Starši in individualni načrt		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V47	Strokovni tim in individualni načrt		Postopek	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B39	Gumice pod mizo		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K56	Individualna prilagoditev		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M34	Individualna prilagoditev		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B42	Kartončki za izhod		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
B38a	Opazovanje otrok v razredu		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M38	Prilagoditev okolja		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B44	Senzorična stiskalnica		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B45	Senzorični kotički in pripomočki		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B38b	Slušalke		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B41	Vmesni odmori		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B40	Žogica za stiskanje		Prilagajanje potrebam posameznika	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K57	Primer-brezplačna psioterapija za učenca		Primeri prilagoditev	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
A48	Senzorične igrače		Senzorične prilagoditve	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A50	Senzorične igrače		Senzorične prilagoditve	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A49	Senzorične prilagoditve		Senzorične prilagoditve	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A51	Senzorične prilagoditve		Senzorične prilagoditve	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A47	Varen prostor		Senzorične prilagoditve	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M31	Omejenost izvajanja pomoči		Sistem za podporo	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M44	Opis sodelovanja s strokovnim centrom		Sodelovanje z zunanjimi ustanovami	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M42	Povezava z zunanjimi institucijami		Sodelovanje z zunanjimi ustanovami	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V31	Redno spremljanje		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B35	Redno spremljanje		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A42	Stabilen odnos		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A55	Stabilen odnos		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V32	Varen prostor		Vrednost stabilnega odnosa	Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M30	Formalnost odločbe			Pomoči in podpore za otroke z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A22	Vpliv okolja		Individualne razlike otrok	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

K11	Agresivnost pri fantih		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K13	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K21	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M8	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M17	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A11	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B7	Fizični nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M20	Impulzivnost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
M12	Izstopanje in želja po sprejetosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K17	Komorbidnost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V9	Konflikti in agresivno vedenje		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A18	Motenje pouka		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K22	Motenje sošolcev		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M16	Motilci pozornosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K15	Ne organiziranost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M18	Ne razmevanje pričakovanj		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
K24	Ne sledenje pouku		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K23	Ne upoštevanje pravil		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V8	Nemir in motenje pouka		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A12	Neorganiziranost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A13	Neorganiziranost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A14	Neorganiziranost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A15	Neorganiziranost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M9	Nervoznost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V10	Notranji nemir in pasivnost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M13	Občutki negotovosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M11	Odprta pozornost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B13	Odprta pozornost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M10	Opazovanje okolice		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B12	Potreba po jasnih posledicah		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B10	Povečano vznemirjenje pred dejavnostmi		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

M19	Socialna šibkost		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A16	Socialne težave		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M21	Središče pozornosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V11	Telesni nemir		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B9	Težave ob nepredvidljivosti urnika		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B8	Težave pri prehajanju med dejavnostmi		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K16	Učne težave		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K14	Uhajanje pozornosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
A17	Uhajanje pozornosti		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K12	Umik in manipulacija pri deklicah		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B11	Vizualna podpora pri pouku		Vedenjske manifestacije	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K8	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M6	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A10	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B6	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K7	Podaljšano bivanje		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
A7	Pozna diagnoza		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A8	Strokovni kadri		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K5	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M7	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A6	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B5	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K6	Učitelji v podaljšanem bivanju		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V6b	Motenje pouka		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze

					ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V6c	Opazke učiteljev		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V6a	Učitelji		Zaznavanje težav s strani učiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M5	Vrtec		Zaznavanje težav s strani vrtca	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A9	Vrtec		Zaznavanje težav s strani vzgojiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K9	Vzgojitelji		Zaznavanje težav s strani vzgojiteljev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V7b	Pristop staršev		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V7a	Starši		Zaznavanje težav s strani staršev	Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

K10	Individualne razlike otrok			Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M14	Motenje sošolcev			Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M15	Ne priljubljeni			Prepoznavanje težav pri otrocih	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K46	Mnenje učiteljev	Priloge vloge	Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K45	Mnenje zunanje ustanove	Priloge vloge	Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A28	Administrativni postopki		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A31	Administrativni postopki		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B28	Člani strokovne skupine		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
A30	Dolge čakalne dobe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M29	Dolgotrajen postopek		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B15	Dolgotrajen postopek		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K47	Hitrejše plačljive diagnostike		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V21	Hitrejše plačljive diagnostike		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B30	Individualna prilagoditev		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B31	Individualni načrt		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B26	Komisijska odločitev o podpori		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
B22	Mnenje zunanje ustanove		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M27	Napotitev k osebnemu zdravniku in pridobitev napotnice		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V20	Napotitev na diagnostiko in dolge čakalne dobe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B20	Napotitev na diagnostiko in dolge čakalne dobe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V25	Nejasnosti glede rangiranja vlog in obremenjenost sistema		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K42	Obsežnost vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A33	Plačljiva diagnostika		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M28	Pomoč pri oddaji vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki	Proces pridobivanja diagnoze

				obravnave otrok z ADHD	ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B25	Poročilo šole		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V22	Postopek oddaje vloge za usmerjanje		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B29	Predstavitev odločbe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V23	Primer-Težave pri pridobivanju odločbe		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V24	Različne dolžine čakalnih dob		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B27	Sestanek strokovne skupine		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B33	Sestanek z otrokom		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

B32	Starši in individualni načrt		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K40	Trajanje postopka		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K43	Vloga staršev pri oddaji vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B24	Vloga staršev pri oddaji vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K44	Vsebina vloge		Diagnostika in administrativni postopki	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K35	Dodatni in dopolnilni pouk		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V19	Individualna ali skupinska učna pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K36	Individualna in skupinska pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na

					pridobivanje podpore
B21	Individualna in skupinska pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A26	Individualna pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K37	Pomoč svetovalne službe		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B19	Pomoč svetovalne službe		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K34	Pomoč učitelja		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B18	Pomoč učitelja		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A27	Skupinska pomoč		Pomoč pred dodeljeno odločbo	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K39	Dolgotrajnost postopka zaradi zanikanja staršev		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in

					vpliv na pridobivanje podpore
M26	Izvedba testov s strani psihologinje		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A24	Petstopenjski model pomoči		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V18	Petstopenjski model pomoči učencu		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B17	Petstopenjski model pomoči učencu		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K41	Spremljanje učenca		Postopek zaznave in pomoči v šoli	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A25	Sodelovanje s starši		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A23	Sprožitev postopka		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K33	Sprožitev postopka		Sprožitev postopka	Sistemski postopki	Proces pridobivanja diagnoze

				obravnave otrok z ADHD	ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M25	Sprožitev postopka		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
K38	Sprožitev postopka za pridobitev odločbe		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B23	Sprožitev postopka za pridobitev odločbe		Sprožitev postopka	Sistemski postopki obravnave otrok z ADHD	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A4	25-30 z diagnozo ADHD			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
V5	4 diagnosticirani primeri			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B4	8-12 z diagnozo ADHD			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A5	Nekateri še nimajo diagnoze			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore

K4	Ni točne številke diagnosticiranih učencev			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
M4	Ni točne številke diagnosticiranih učencev			Število otrok z diagnozo ADHD-ja	Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
A36	Mešane vloge				Proces pridobivanja diagnoze ADHD in vpliv na pridobivanje podpore
B118	Skrb za samopodobo staršev		Izzivi sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B116	Težko sprejemanje otrokove drugačnosti		Izzivi sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B112	Pogosti sestanki s starši		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B117	Redno poročanje o napredku		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B114	Spremljanje in podpora pri vključenosti		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B113	Vabila staršem na govorilne ure		Oblike sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
M98	Svetovanje staršem		Podpora staršem	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B115	Aktivni in samoiniciativni starši		Starševska ozaveščenost	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K118	Razumevanje posebnosti ADHD		Starševska ozaveščenost	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K114	Govorilne ure		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K117	Knjige avtorja Jaspera Juula		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši

M100	Neskladje med domom in šolo		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K112	Podpora staršem		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K113	Predavanja za starše		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K115	Roditeljski sestanki in obveščanje drugih staršev		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
A109	Vzgojna podpora		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K116	Vzgojni nasveti		Vzgojna podpora	Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
A106	Dobro sodelovanje			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
A105	Najprej v stik z starši stopijo učitelji			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
K119	Obremenjenost in obrambni mehanizmi			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
A108	Potrpežljivost			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
A107	Slabo sodelovanje			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
M99	Stiska staršev			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V101	Formalizirano sodelovanje			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V100	Način komunikacije s starši			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V97	Način sodelovanja odvisno od potreb staršev			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V102	Obveščanje staršev			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V103	Primer-dobro sodelovanje s starši			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši

V104	Primer-slabo sodelovanje s starši			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V99	Razlike v sodelovanju			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
V98	Vpliv družinske dinamike			Sodelovanje s starši	Sodelovanje socialnih delavk s starši
B120	Individualno svetovanje učiteljem		Individualno sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B121	Sprotna komunikacija z učitelji		Individualno sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
A111	Obveščenost učiteljev		Obveščenost vseh zaposlenih o prilagoditvah	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
V105	Sestanek z učitelji ob začetku šolskega leta		Obveščenost vseh zaposlenih o prilagoditvah	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
A113	Vpisovanje v eAsistenta		Obveščenost vseh zaposlenih o prilagoditvah	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
A114	Različna odzivnost učiteljev		Različna odzivnost učiteljev	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B122	Prisotnost na srečanjih s starši		Sodelovanje s starši	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
V106	Pregledne konference		Sprotno spremljanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
B119	Pomoč učiteljem pri pripravi strategij		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
A110	Redni sestanki		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
K122	Skupno iskanje rešitev		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji

A112	Timsko sodelovanje		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
K121	Učiteljski zbori		Timsko sodelovanje	Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
M91	Samoiniciativno iskanje rešitev			Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
M103	Zelo odvisno			Oblike sodelovanja z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
V107	Motivacija učiteljev		Prejemanje informacij	Odziv učiteljev	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
M102	Manj fleksibilnosti učiteljev na predmetni stopnji			Odziv učiteljev	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
V108	Primer-dobrega sodelovanj z učitelji			Odziv učiteljev	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
M101	Različna odzivnost učiteljev			Odziv učiteljev	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
K120	Individualno sodelovanje z učitelji		Načrtovanje pomoči	Sodelovanje z učitelji	Sodelovanje socialnih delavk z učitelji
K125	Nezmožnost in omejenosti pri delu		Nezmožnost in omejenost pri delu	Avtonomija	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V17	Ozaveščanje in tveganje zlorabe diagnoze		Družbeno dojemanje ADHD	Lastne izkušnje in percepcije ADHD	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V16	Samoprepoznava simptomov ADHD		Osebna izkušnja z ADHD	Lastne izkušnje in percepcije ADHD	Usposobljenost in kompetentnost socialnih

					delavk za delo z učenci z ADHD
V15	Začetek ozaveščanja o ADHD		Osebna izkušnja z ADHD	Lastne izkušnje in percepcije ADHD	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M109	Čustvena zahtevnost dela		Izzivi pri delu	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M110	Preverjanje meje in avtoritete		Izzivi pri delu	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K127	Osredotočenost na otroka in ne na diagnozo		Osredotočenost na otroka	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B133	Potreba po interviziji		Podpora zaposlenim	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B134	Potreba po superviziji		Podpora zaposlenim	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B132	Izmenjava praks med šolami		Strokovno izpopolnjevanje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B131	Potreba po strukturiranih		Strokovno izpopolnjevanje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost

	izobraževalnih vsebinah				socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A128	Intervizija		Večji odčutek kompetentnosti	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A124	Osebnostna rast		Večji odčutek kompetentnosti	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A127	Pomanjkanje podpore		Večji odčutek kompetentnosti	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A125	Pozitivni odzivi		Večji odčutek kompetentnosti	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A126	Supervizija		Večji odčutek kompetentnosti	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A121	Da			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A122	Dvom vase			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M108	Ne			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in

					kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B130	Občutek začetništva			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B129	Refleksija o lastni kompetentnosti			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A123	Reflektiranje dela			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K128	Supervizija			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V116	Žalitve		Izzivi pri delu	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V113	Osredotočenost na otroka		Osredotočenost na otroka	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V115	Praksa v okviru študija		Praktične izkušnje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

V114	Znanje pridobljeno iz prakse		Praktične izkušnje	Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V112	Samozavest			Občutek kompetentnosti	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B149	Medinstitucionalno povezovanje		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B151	Upanje in raziskovanje kot pristop		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B150	Vključevanje strokovnjakov z izkušnjo		Dobre prakse	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B142	Spontane dobre prakse učiteljev		Individualna prizadevanja	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K142	Več izobraževanj za učitelje		Izobraževanja	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M111	Pomanjkanje dela z učitelji		Izobraževanje	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo

					z učenci z ADHD
V123	Sistem in posameznik		Odpiranje sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K135	Opolnomočenje spremljevalcev in ostalih strokovnih delavcev		Opolnomočenje	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V122	Sistematična podpora		Pomanjkanje podpore	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K140	Projekt Gozdoljub		Projektno sodelovanje	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V124	Projekt Varno in spodbudno šolsko okolje		Projektno sodelovanje	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A136	Bolj vključejoča šola		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M124	Dostop do podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A139	Izobraževanje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih

					delavk za delo z učenci z ADHD
K143	Manjši razredi		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A137	Manjši razredi		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M114	Manjši razredi		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B141	Nepovezanost pogostosti in podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M120	Oddelki z enakovrednim standardom in prilagojenim okoljem		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B145	Osredotočanje na močna področja otrok		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A140	Ozaveščanje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M123	Podpora učiteljem		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost

					socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B139	Pomanjkanje prostorske in sistemske podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B143	Pomanjkanje smernic		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B140	Potrebne prostorske prilagoditve		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A141	Praktično učenje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A144	Praktično učenje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K138	Premalo ur DSP-ja		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K136	Pretirana osredotočenost na šolsko delo v času DSP		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

M113	Prilagoditve okolja		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M121	Prilagojeno okolje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B144	Ravnovesje med fleksibilnostjo in strukturo		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K139	Razširanje učnih načrtov		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A143	Sistemske spremembe		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M122	Supervizija za učitelje		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A138	Več kadra		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M112	Več različne podpore		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo

					z učenci z ADHD
A142	Vloga socialnih delavk		Spremembe šolskega sistema	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V125	Kritika šolskega sistema		Učenje za življenje	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B148	Fleksibilnost in inovativnost pristopov		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B146	Pomen aktivnega sodelovanja socialnih delavk		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B153	Ponos na strokovno identiteto		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B147	Transdisciplinarna prisotnost socialnih delavk		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B152	Vztrajnost socialnega delavca		Vloga socialnega dela	Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K144	Razbremenitev učiteljev			Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih

					delavk za delo z učenci z ADHD
K134	Sistem potrebuje temeljite spremembe			Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K137	Vračanje otrok v neprimerno okolje			Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K141	Življenjski slog			Potrebe po spremembah	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A135	Omejitve sistema			Učinkovitost obstoječih podpornih mehanizmov	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A134	Potrebe po spremembah			Učinkovitost obstoječih podpornih mehanizmov	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A133	Učinkovitost podpore			Učinkovitost obstoječih podpornih mehanizmov	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K123	Pomanjkanje specifičnega znanja na FSD-ju		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K124	Pomanjkanje specifičnega		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost

	znanja za delo v šoli				socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B126	Pomanjkanje specifičnega znanja za delo v šoli		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A115	Pomanjkanje znanja na FSD		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M132	Pridobljeno znanje na FSD		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V57	Pridobljeno znanje na FSD		FSD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M104	Osebna izkušnja		Osebna izkušnja z ADHD	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A117	Izkušnje iz prejšne zaposlitve		Praktične izkušnje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A118	Tabori		Praktične izkušnje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD

B128	Učenje iz sodelovanja s starši		Pridobivanje znanja preko staršev	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B123	Notranja strokovna izobraževanja		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B124	Učenje preko opazovanja kolegov		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B127	Učenje skozi prakso		Pridobivanje znanja preko zaposlitve	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M107	Knjige		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M105	Predavanje Matica Novaka		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M106	Predavanje Matica Novaka		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V109	Predavanje Radovana Radetića		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo

					z učenci z ADHD
V111	Predavanje v okviru zaposlitve		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B125	Samoiniciativno izobraževanje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K126	Samostojno učenje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V110	Samostojno učenje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A116	Samostojno učenje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A119	Sodelovanje s profesorjem		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A120	Sprotno raziskovanje		Samostojno učenje	Viri znanja	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K132	Intervizija		Intervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih

					delavk za delo z učenci z ADHD
V120	Intervizija		Intervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A131	Intervizija		Intervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A132	organiziranje intervizije		Intervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B138	Intervizija za učitelje		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V118	Kolegialna podpora		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A129	Kolegialna podpora		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M126	Kolegialna podpora		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M127	Podpiranje učiteljev		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost

					socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M131	Podpora vodstva		Kolektiv na šoli	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B137	Odsotnost supervizije		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V121	Pomanjkanje formalne podpore		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B135	Pomanjkanje formalne podpore		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M128	Pomankanje supervizije		Pomanjkanje formalne podpore	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
A130	Supervizija		Siupervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
K133	Supervizija		Supervizija	Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
B136	Samoorganizirana intervizija		Zunanja podpora	Podpora pri delu	Usposobljenost in

					kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V119	Izzivi manjših kolektivov			Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V117	Pomanjkanje podpore			Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M129	Pomanjkanje podpore			Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M125	Regijski aktiv			Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
M130	Zunanja podpora			Podpora pri delu	Usposobljenost in kompetentnost socialnih delavk za delo z učenci z ADHD
V96	Primer-priljubljenost in spoštovanje		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K100	Izključevanje s strani šošolcev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K99	Negativna percepcija s strani vrstnikov		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

V86	Nerazumevanje		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M89	Nesodelovanje učiteljev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M83	Nesprejemanje		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M90	Pomanjkanje podpore za učitelje		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M88	Pomanjkanje znanja učiteljev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M92	Ponavljanje napačnih pristopov s trani učiteljev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V87	Socialna izključenost s strani staršev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M87	Stigmatizacija učencev		Nerazumevanje v šolskem okolju	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V94	Izziv pri soočanju z občutkom za pravičnost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M95	Disfunkcionalne strategije navezovanja stikov		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M94	Grešni kozel		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

				otrok z ADHD v šolsko okolje	
V91	Intenzivna čustva v odnosih		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M93	Negativna percepcija		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V92	Nerazumevanje čustvene intenzivnosti		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M86	Občutek za pravičnost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V93	Občutek za pravičnost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B104	Omejena mreža vrstnikov		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B103	Omejena socialna vključenost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B105	Omejeno število prijateljev		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V95	Pogostejše srečevanje socialna izključenost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M96	Potreba po interakciji		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

A102	Pozitivni odnosi		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A104	Socialna izključenost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A103	Socialne težave		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V90	Težave pri navezovanju stikov		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A100	Težave pri navezovanju stikov		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B107	Težja socialna integracija		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B106	Utrujenost in socialna izčrpanost		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K104	Vzpostavitev negativne identitete		Odnosi z vrstniki	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B99	Ključna vloga učiteljeve pripravljenosti		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B98	Neprepoznavanje potreb otrok z ADHD		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B97	Neprimerna pričakovanja vedenja		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

				otrok z ADHD v šolsko okolje	
B96	Neustrezna struktura urnika		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B102	Pomanjkanje sredstev za prilagoditve		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B101	Pomankanje celostnega vpogleda		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
B100	Starostno pogojene prilagoditve		Sistemske pomanjkljivosti	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K101	Agresivno vedenje		Tvegano vedenje	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K102	Poseganje po tobačnih izdelkih		Tvegano vedenje	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K103	Pošiljanje golih fotografij		Tvegano vedenje	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V89	Učne prilagoditve in razumevanje		Učne prilagoditve	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A101	Učne težave		Učne prilagoditve	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V88	Učne težave		Učne prilagoditve	Izzivi in ovire pri vključevanju otrok z ADHD v šolsko okolje	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

V45	Dragocenost izkušenj in Izključevanje		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M84	Izključenost s strani vrstnikov		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K110	Navidezna vključenost		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
M97	Priložnostna vključitev		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V55	Primer-izključenost iz šolskega okolja		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V41	Redkeje vabljeni kot drugi		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V39	Učitelji jih ne marajo in izključenost		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K109	Večja izključenost		Izključenost	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A99	Socialne težave		Izzivi pri vključevanju	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K111	Odsotnost pristnih odnosov		Kakovost odnosov	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V44	Učenje vztrajnosti in koncentracije		Nezavedno učenje spretnosti preko obšolskih dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V40	Veliko obšolskih dejavnosti		Obšolske dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K108	Razvitost mehanizmov		Odnosi z vrstniki	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K106	Sošolci		Odnosi z vrstniki	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K107	Strokovni delavci		Odnosi z vrstniki	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V42	Glasbena dejavnost		Povezovanje prek dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V43	Skupnost		Povezovanje prek dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje

M85	Nevsiljive oblike podpore		Usmerjene dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V38	Ni posebnih dejavnosti		Usmerjene dejavnosti	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
V46	Primer-skrita moč ADHD		Uspešnost na različnih področjih	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
K105	Individualne razlike in vplivi okolja		Vpliv okolja	Vključenost	Vključenost otrok z ADHD v šolsko okolje
A95	Boljša organizacija		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K90	Boljša vključenost v razred		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B88	Fokus na močna področja izboljša druga		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A96	Izboljšanje odnosa s starši		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B87	Prepoznavanje močnih področij		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K93	Različni kazalniki uspešnosti		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

K92	Sprejemanje odgovornosti in posledic		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B89	Suverenost staršev pri postavljanju meja		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B90	Usmerjenost v otrokove potrebe in potencial		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K91	Večja samozavest		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A94	Večja umirjenost otroka		Kazalniki dobrega in učinkovitega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M74	Povečano zadovoljstvo		Kazalniki dobrega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M75	Redna prisotnost		Kazalniki dobrega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M79	Socialna zrelost		Kazalniki dobrega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
M78	Vključeni starši		Kazalniki dobrega sodelovanja	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V69	Doseganje ciljev		Postavljenje ciljev in zasledovanje	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A89	Grajenje odnosa		Varen odnos	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V68	Pomen odnosa		Varen odnos	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M76	Varen odnos		Varen odnos	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A92	Varen odnos		Varen odnos	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M77	Zaupanje		Varen odnos	Dobro in učinkovito sodelovanje z učencem z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V70	Primer-napredek			Dobro in učinkovito sodelovanje z	Vloga socialnega dela pri vključevanju

				učencem z ADHD	otrok in mladostnikov z ADHD
V82	Ne prepoznanost opravljenega dela	Nevidno delo	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V80	Osredotočenost na uspeh	Notranja motivacija in osredotočenost na cilj	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V85	Odpor učiteljev do vloge socialnih delavk	Odpor sistema	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V83	Ne prepoznanost in necenjenost	Pomanjkanje priznanja	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V81	Pomanjkanje pohvale	Potreba po pohvali	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V84	Pozabljanje dosežkov	Pozabljanje preteklih dosežkov	Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K94	Ne		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M80	Ne		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge	Vloga socialnega dela pri

				socialnih delavk	vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K95	Nizke plače		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K97	Podcenjenost s strani staršev, sodelavcev in države		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B92	Primerjava vloge socialnega delavca med šolami		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K96	Velik angažma kljub razmeram		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V79	Ne		Ne prepoznanost in ne cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M82	Nevidno delo		Ne prepoznanost opravljenega dela	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M81	Podcenjenost		Podcenjenost s strani sodelavcev	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K98	Cenjenost s strani otrok		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge	Vloga socialnega dela

				socialnih delavk	pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A97	Cenjenost s strani otrok		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A98	Cenjenost s strani učiteljev		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B91	Prepoznanost in cenjenost		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B93	Spoštovanje s strani kolektiva		Prepoznanost in cenjenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B94	Kompetence socialnih delavk		Strokovna usposobljenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B95	Prepoznana dodana vrednost socialnega dela		Strokovna usposobljenost	Prepoznanost in cenjenost vloge socialnih delavk	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V58	Krepitev moči		Koncepti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

M61	Izogibanje sili		Negativni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V78	Izogibanje sili		Negativni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A91	Kaznovanje in nadzor		Negativni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A75	Pozitivni pristopi		Negativni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A74	Prisila		Negativni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M49	Trdne meje		Pojasnjevanje in postavljanje mej	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V75	Humor in igrivost		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V77	Humor in igrivost		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
A68	Komunikacijske strategije		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A93	Postavljanje meja		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V76	Učinkovitost humorja		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B58	Varen prostor in občutek vrednosti		Pozitivni pristopi dela	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M48	Pridružitev v njihovem svetu		Prilagajanje pristopa otroku	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K87	Uporaba slenga		Prilagajanje pristopa otroku	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K88	Vključevanje mladostnikov kot virov znanja		Prilagajanje pristopa otroku	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M58	Odmaknjeno sedenje		Prilagoditve okolja	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju

					otrok in mladostnikov z ADHD
M59	Umiritveni kotiček		Prilagoditve okolja	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A71	Delo s tišino		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A69	Senzorične prilagoditve		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B61	Stimulativni pripomočki		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B60	Vizualna podpora in zgodbe		Pripomočki in metode	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A73	Avtentičnost		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A72	Emocionalna samoregulacija		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V59	Fleksibilnost		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri

					vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B59	Mirnost in refleksija		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M51	Pomirjajoč videz		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M50	Potrpežljivost		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V60	Potrpežljivost in vztrajnost		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A70	Umirjanje		Spretnosti	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K79	Grajenje odnosa na sproščen način		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M55	Korak pred otrokom		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

M53	Možnost izbire		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K83	Ni prisile		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M54	Sistem prioritet		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M52	Sprejemanje dogovorov		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B63	Stabilen odnos		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K82	Vzpostavljanje delovnega odnosa		Vzpostavljanje odnosa	Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M60	Flaške z bleščicami			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K85	Redki primeri nespoštovanja			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
M57	Sodelovanje z učitelji			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B62	Sprožilci in odzivi			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M56	Trening socialnih veščin			Pristopi dela z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B54	Delavnice v razredu		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K67	Drugačno izvajanje DSP		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A58	Emocionalna podpora		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K63	Iskanje izvajalcev DSP		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M43	Koordinacija pomoči		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju

					otrok in mladostnikov z ADHD
K70	Krepitev samopodobe		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B52	Mobilna služba strokovnega centra		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K72	Obveščanje in priprava učiteljev		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B48	Povezovalna vloga socialnega delavca		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B55	Predavanja za starše		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K69	Preventivne dejavnosti		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K68	Preverjanje izvajanje pomoči		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K64	Sestanek s starši		Naloge socialnih	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri

			delavk po prejeti odločbi		vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K65	Sestanek z otrokom		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A59	Socialne veščine		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A61	Sodelovanje z drugimi strokovnjaki		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A63	Sodelovanje z učitelji		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B53	Sodelovanje z vodstvom šole		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A57	Spremljanje učenca		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A62	Spremljanje učenca		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

K71	Umirjanje otroka in pozitivna šolska izkušnja		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B50	Usmerjanje na zunanje institucije		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B51	Vključevanje CSD		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A60	Vključitev staršev		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B49	Vloga v posredovanju med učitelji in starši		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K66	Zmanjševanje stigme		Naloge socialnih delavk po prejeti odločbi	Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V56	Prispevek in vključevanje socialnih delavk			Proces pomoči otrokom z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K74	Dobro sodelovanje		Pojasnjevanje in postavljanje mej	Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
K75	Postavljanje meja učencu		Pojasnjevanje in postavljanje mej	Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K76	Razumevanje sprožilcev vedenja		Pojasnjevanje in postavljanje mej	Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V53b	Razumevanje ADHD		Predsodki o ADHD-ju	Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V53a	Slabo razumevanje učencev		Slabo razumevanje učencev z ADHD-jem s strani učiteljev	Sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci v šolskem okolju	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B80	Ciklični model dela		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A78	Emocionalna podpora		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M65	Individualni stik		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B79	Kratkotrajna osredotočenost		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju

					otrok in mladostnikov z ADHD
M63	Nagrajevanje		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M64	Pohvale		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B83	Prijetna aktivnost		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M62	Pristop socialnega dela		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A77	Senzorične igrače		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A79	Socialne veščine		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A80	Socialne veščine		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B78	Uvodna sprostitev		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri

					vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A76	Uvodna sprostitev		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B81	Vedenjski izbruh kot izraz stiske		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M66	Vzpostavljanje zaupanja		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B86	Zaključno sproščanje z igro		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K89	Zelo odvisno		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V62	Zelo odvisno		Pristopi sodelovanja	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V63	Zabavno učenje		Učenje snovi	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

V64	Načrtovanje in organiziranje		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V65	Pogovori o konfliktih		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B85	Pomoč pri komunikaciji z učitelji		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V66	Prepoznavanje drugačnosti		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B84	Raziskovanje identitete in okolja		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B82	Učenje samorefleksije in komunikacije		Učenje spretnosti za življenje	Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V67	Primer-občutki nerazumevanja			Tipično sodelovanje	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B69	Pliškoti in osebni predmeti		Čustvena opora	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
B74	Kinestetična miza		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B72	Stoli za ravnotežje		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A84	Stoli za ravnotežje		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B68	Trampolin za sprostitev		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B71	Žoge za sedenje		Gibalne aktivnosti	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A81	Praktične izkušnje		Izkušnje	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B65	Vizualna osredotočenost z lučko		Okoljske prilagoditve	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A88	Kolegialna podpora		Podpora pri delu	Viri podpore za uspešno sodelovanje z	Vloga socialnega dela pri vključevanju

				učenci z ADHD	otrok in mladostnikov z ADHD
V71	Opremljena pisarna		Primerno delovno okolje	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B76	Uporaba časovnikov		Pripomočki za strukturiranje časa	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A83	Fidgez igrače		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B77	Flaške z bleščicami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A87	Flaške z bleščicami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B73	Gumice pod mizami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A86	Gumice pod mizami		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B75	Izdelava žogic		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z	Vloga socialnega dela pri

				učenci z ADHD	vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M72	Kaleidoskop		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M68	Koordinacijske igre		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M69	Namizne igre		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B67	Plastelin kot terapevtski pripomoček		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M71	Poučne igre		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K81	Senzorične igrače		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V72	Senzorične igrače		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V73	Senzorične prilagoditve		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno	Vloga socialnega dela

				sodelovanje z učenci z ADHD	pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A82	Senzorične prilagoditve		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M67	Senzorični pripomočki		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B64	Slušalke z zmanjšanjem zvoka		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B70	Sproščanje na mehkih površinah		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M70	Tekmovalne igre		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B66	Žogice za stiskanje		Senzorične igrače	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M73	Vizualno umirjanje		Senzorične prilagoditve	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD

A85	Pomanjkanje sredstev		Sistemske ovire	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K84	Varen prostor		Varen prostor znotraj pisarne	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V74	Varen prostor znotraj pisarne		Varen prostor znotraj pisarne	Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K80	Kartice z vprašanji			Viri podpore za uspešno sodelovanje z učenci z ADHD	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
V126	Prednost socialnih delavk		Osebno prepričanje	Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M46	Celostni pristop			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
M47	Krepitev vloge socialnega dela			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A65	Prednost socialnih delavk			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in

					mladostnikov z ADHD
M45	Premalo socialnih delavk v šoli			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B57	Premalo socialnih delavk v šoli			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A64	Premalo vključenosti			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A66	Premalo vključenosti			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K78	Preobremenjenost svetovalne službe			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
A67	Sistemske ovire			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
B56	Stopnja vključenosti socialnega delavca			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K77	Širši vpogled socialnih delavk v možnosti pomoči			Vključenost socialnih delavk v proces pomoči	Vloga socialnega dela pri vključevanju

					otrok in mladostnikov z ADHD
V54	Zagovorništvo		Ovire pri delu	Zagovorništvo	Vloga socialnega dela pri vključevanju otrok in mladostnikov z ADHD
K131b	Pozitivno usmerjanje lastnosti skozi mentorsko vlogo		Vodstveni potencial deklet	Iskanje močnih plati z vključevanjem	Značilnosti otrok z ADHD
K131a	Vodstvena vloga pri dekletih		Vodstveni potencial deklet	Iskanje močnih plati z vključevanjem	Značilnosti otrok z ADHD
B110	Ustvarjalnost in umetniški izraz		Kreativnost	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B111	Skupno raziskovanje močnih področij		Razvijanje potencialov	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B108	Uspešnost na športnem področju		Šport	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
B109	Prevzemanje vodilne vloge		Vodilna vloga	Močna področja	Značilnosti otrok z ADHD
K129b	Notranja moč		Samoregulacija in usmerjenost	Notranje moči in osebnostne lastnosti	Značilnosti otrok z ADHD
K129a	Organizacija življenja		Samoregulacija in usmerjenost	Notranje moči in osebnostne lastnosti	Značilnosti otrok z ADHD
K130	Hiperfokus		Hiperfokus	Uspešnost na interesnih področjih	Značilnosti otrok z ADHD
M117	Interesna področja			Uspešnost na interesnih področjih	Značilnosti otrok z ADHD
K73	Dobro zaznavanje okolice		Zaznavanje okolice	Zaznavanje	Značilnosti otrok z ADHD
K86	Dobro zaznavanje pristnosti pristopa socialne delavke		Zaznavanje pristnosti	Zaznavanje	Značilnosti otrok z ADHD
A90	Zaznavanje pristnosti		Zaznavanje pristnosti	Zaznavanje	Značilnosti otrok z ADHD
V61	Dobro zaznavanje pristnosti pristopa socialne delavke			Zaznavanje pristnosti	Značilnosti otrok z ADHD
A151	Razvoj potenciala		Močne strani	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
A150	Ustvarjalnost		Močne strani	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
A146	Empatičnost		Notranje moči	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD

A147	Empatičnost		Notranje moči	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
A149	Iskrenost		Notranje moči	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
A148	Občutek za pravičnost		Notranje moči	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
A145	Močne strani		Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD	Značilnosti otrok z ADHD
M22	Velika sposobnost otrok			Znanje	Značilnosti otrok z ADHD
M119	Inovativnost				Značilnosti otrok z ADHD
M118	Iskrenost in odprtost				Značilnosti otrok z ADHD
M115	Logično sklepanje				Značilnosti otrok z ADHD
M116	Opravljanje več del hkrati				Značilnosti otrok z ADHD