

Refleksija socialnopedagoškega diskurza osnovnošolskih praks

Ana Bogdan Zupančič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Uvod

Med profile zaposljive na osnovni šoli (v nadaljevanju OŠ) je bil socialni pedagog zakonsko umeščen leta 1996 z *Zakonom o osnovni šoli* in natančneje 2011 s *Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. Na podlagi zakonskih (ZOsn, 1996; 2016) in podzakonskih določil (*Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*, 2011) je v praksi socialni pedagog v osnovni šoli prisoten na delovnih mestih svetovalnega delavca, učitelja za dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) (predvsem za otroke s težavami na čustvenem in vedenjskem področju¹), učitelja individualne in skupinske pomoči (v nadaljevanju ISP) za učence z učnimi težavami, učitelj v jutranjem varstvu (v nadaljevanju JV) ter kot učitelj v organiziranem podaljšanem bivanju (v nadaljevanju OPB).

Na ta način profil pokriva širok diapazon področij dela, kjer je veliko priložnosti za socialnopedagoško (predvsem vzgojno) delovanje, katerega

- 1 V Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Vovk Ornik, 2015) so tovrstne težave še vedno opredeljene kot čustvene in vedenjske motnje. V prispevku pa smo se odločili za uporabo pojma težave in ne motnje, saj le-ta zajema širšo skupino otrok in mladostnikov ter poudarja možnost prehodnega značaja in razrešitve, o čemer piše Vec (2011), ki predlaga kontinuum čustvenih, vedenjskih in socialnih težav, kjer predlaga boljši kriterij določanja težavnosti/motenosti, glede na to, koliko je otrok, mladostnik sposoben zadovoljevati osnovne psihosocialne potrebe.

bistven element je socialnopedagoški odnos (Krajncan in Bajželj, 2008), ki se vzpostavi med profesionalcem, socialnim pedagogom in otrokom/mladostnikom. Gre torej za profesionalni odnos, za katerega sta ključna odnosa kompetentnost in profesionalni razvoj (Juul in Jensen, 2010) strokovnega delavca, če naj bi šlo za čustveno stabilen, sprejemajoč, kvaliteten in stabilen odnos.

Med kompetencami, ki naj bi jih študentje socialne pedagogike pridobili tekom študija, so tudi kompetence za vzpostavljanje profesionalnih odnosov (Dekleva, Kobolt in Klemenčič Rozman, 2006), zato omenjeni strokovni delavci obetajo visoko mero odnosnih, komunikacijskih in socialnih kompetenc. To jim omogoča suveren vstop v osnovnošolski prostor, vendar hkrati odpira številna vprašanja povezana z vnosom kompetenčnega diskurza v vzgojo in izobraževanje (Štefanc, 2012). Poleg omenjenih vprašanj se na področju socialnopedagoškega delovanja v osnovnošolskem prostoru soočamo s pomanjkanjem pravno formalne veljave, ki se kaže v odsotnosti družbenoemancipatorne vloge socialnih pedagogov (Zorc Maver, 2006) in v prilagajanju le-teh prevladujočim psihološko-medicinskim diagnostičnim modelom obravnave otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP), še posebej ko gre za eno od najbolj ranljivih skupin otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami, motnjami (Opara idr., 2010). Tak status socialne pedagogike na sistemski ravni onemogoča zagotavljanje inkluzivnega okolja in aktivnejše vključevanje v dejavnosti zgodnjega odkrivanja in primarne preventive kot ključnih smernic za uspešno socialnopedagoško prakso v osnovni šoli.

S pomočjo pregleda različnih sodobnih socialnopedagoških, filozofskih in pedagoških izhodišč ter nekaterih zakonskih smernic želimo v prispevku pregledati in analizirati obstoječe osnovnošolske prakse. Hkrati pa je naš namen nakazati alternative, potenciale socialnopedagoškega diskurza na področjih vzgojnega, družbenoemancipatornega, pravno-formalnega, inkluzivnega in preventivnega delovanja.

Socialni pedagog kot glasnik pomembnosti kakovostnih profesionalnih odnosov v osnovni šoli

Spodbuden, čustveno sprejemajoč odnos z otroki/mladostniki je osnova za vedenjsko in učno prilagajanje, uspešnost v osnovni šoli (Vidmar in Kerman, 2016) ter tudi uspešno pomoč (Krajncan in Bajželj, 2008). Tudi Galimberti (2015) zapiše, da bi učitelji morali vedeti, da je čustvena sprejetost predpogoj za kognitivni razvoj. Za čustveno sprejemanje, spodbudne,

profesionalne in kakovostne odnose sta zelo pomembna profesionalni razvoj in odnosna kompetenca (Juul in Jensen, 2010; Vernooji, 1995), ki omogočata samokritično refleksivnost in sta del profesionalizacije, o kateri govori Müller (1983).

Juul in H. Jensen (2010) trdita, da profesionalnega razvoja ni mogoče povsem ločiti od osebnostnega. Tudi Krajncan in Bajželj (2008) menita, da (socialni) pedagog vzgaja s svojo celotno osebo, kjer je ločnica med osebnim in profesionalnim včasih zabrisana. Kar pomeni, da »pri vsakem profesionalnem delu z ljudmi igrajo za kakovost profesionalnega odnosa pomembno vlogo strokovnjakova osebna karizma, njegov značaj in sposobnost uveljavitve« (Juul in Jensen, 2010, str. 175). Gre za vzajemno vplivanje obeh vidikov – profesionalni vpliva na osebnostnega in obratno (Juul in Jensen, 2010, str. 175).

Odnosno kompetenco Juul in H. Jensen (2010) definirata kot sposobnost odraslega, učitelja, vzgojitelja, da »vidi« otroka, mladostnika kot edinstveno in enakovredno človeško bitje, da je sposoben voditi otroka/mladostnika, da je pri tem avtentičen in hkrati prevzema polno odgovornost za odnos. Je torej sposobnost posameznika, da vzpostavi enakovreden odnos z otrokom/mladostnikom, ki temelji na dialogu (Juul in Jensen, 2010), spodbuja avtorefleksijo, osebno emancipacijo in družbeno solidarnost, o kateri govori Rutar (2002). Profesionalna ravnanja, ki izhajajo iz omenjene sposobnosti »zahtevajo« tudi visoko mero poznavanja samega sebe, lastnega čustvovanja in vedenja (predvsem v stresnih situacijah), če naj gre za zavestno vzgojo in izobraževanje (Gardner, po Galimberti, 2015)

Postavlja se vprašanje, ali so socialni pedagogi profesionalno (tudi osebno) in odnosno kompetentni avtonomno zagovarjati pomembnost kvalitete odnosov in čustveno sprejemajoče klime na osnovni šoli? Ali gre za kompetence, ki naj bi bile »sin qua non« odločitve za študije, poklice, kjer so temelj odnosi z ljudmi, in ali jih je možno razviti tekom študija? Tudi tu zopet pridemo do tesne povezanosti profesionalnega in osebnega (Juul in Jensen, 2010; Krajncan in Bajželj, 2008), ki pa ne sme biti »izgovor« za profesionalne napake in nereflektirano prakso študentov in kasneje strokovnih delavcev.

Glede na značilnosti socialnopedagoške doktrine, kjer gre za delovanje od spodaj navzgor, usmerjenost v življenjski prostor posameznika (Grunwald in Thiersch, 2008; Krajncan, 2006; Razpotnik, 2014) in hermenevtični pristop k diagnostiki (Rapuš Pavel, 1999), bi od socialnega pedagoga v OŠ pričakovali, da bo zgled enakovrednosti in medsebojnega pri-

znavanja partnerjev, spoštovanja v procesu pomoči (Grunwald in Thiersch, 2008). Z zavedanjem pomembnosti kvalifikacije v vzpostavljanju odnosov, torej z ozaveščenim profesionalizmom, kjer bo znal razpoznavati in nadzorovati odnosno polje na šestih področjih² (Krajncan in Bajželj, 2008): osredinjenost na naloge in osebe, simetrija in asimetrija odnosa, fleksibilnost in doslednost, prevzemanje in predajanje odgovornosti, zadržanost in angažma, bližina in distanca, bo lahko kot vzor in usmerjevalec ohranjal socialno in vzgojno v šolskem polju.

Vzgojna vloga socialnega pedagoga v osnovni šoli

V *Zakonu o osnovni šoli* (2006, 2. člen) so zapisani vsaj trije vzgojni cilji, če se osredotočimo samo na tiste, ki se začnejo z pojmom vzgajanje, in sicer:

- »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
 - vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- 2 Krajncan in Bajželj (2008) omenjena področja natančneje razložita: pri osredinjenosti na naloge in osebe gre za to, da se strokovnjak glede na potrebe otroka/mladostnika odloča, koliko bodo v ospredju odnosi (z različnimi osebami) in koliko naloge, ki jih mora otrok/mladostnik opraviti. Pri simetriji in asimetriji govorimo o hierarhičnosti odnosa med strokovnim delavcem in otrokom/mladostnikom, ki je zaradi odgovornosti in vodenja strokovnega delavca le redko simetričen (ko nihče ni v podrejenem položaju), bolj lahko govorimo o komplementarnosti odnosa. Kljub pomembnosti doslednosti pri delu z otroki/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, motnjami, je pomembno, da strokovni delavec zmore tudi fleksibilnost, pripravljenost na popuščanje, prilagajanje, spreminjanje določenih dogovorov, pravil glede na situacije in potrebe otroka/mladostnika, saj se le tako ohranja možnost dialoga v odnosu. Pri prevzemanju in predajanju odgovornosti strokovni delavec presodi, kdaj se lahko umakne in preda odgovornost in možnost izkušenj otroku/mladostniku in kdaj mora prevzeti iniciativo ter voditi, ker otrok/mladostnik tega še ne zmore ali ne zna. Področje zadržanosti in angažmaja je zelo blizu področju odgovornosti, s tem da se prvo usmerja bolj na aktivno sodelovanje otroka/mladostnika, ki ga strokovni delavci spodbudijo s tem, da ne izvajajo pritiska nanj v obliki pretiranega lastnega vložka, da mu dajo dovolj časa in so torej zadržani v odnosu z njim, če je potrebno. Med najbolj zahtevnimi področji pa je zagotovo področje med bližino in distanco, saj se tu strokovnjak nahaja v konstantnih notranjih konfliktih med tem, koliko bližine v odnosu dovoliti, da ne bo prišlo do odvisnosti otroka/mladostnika od strokovnega delavca, in hkrati, kako preseči distanco, ki onemogoča vzgojno delovanje v odnosu z otrokom/mladostnikom.

- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije.«

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek idr., 2011, str. 14) opredeljuje, da je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja »oblikovanje razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti.« Med splošnimi cilji med drugim navaja tudi, da mora slovenski vzgojno-izobraževalni sistem spodbujati optimalni razvoj posameznika, razvijati zmožnosti za vseživljenjsko učenje, kamor sodi razvijanje delovnih navad in odgovornosti za svoj razvoj, za svoje zdravje, zagotavljati enake možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika s posebno pozornostjo na ranljive skupine (priseljenci, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami in tisti iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja) ter razvijati zmožnosti za življenje v demokratični družbi, kamor sodi tudi vzgajanje za vrednote strpnosti, solidarnosti in spoštovanja.

Predvidevamo, da so številni vzgojni cilji osnovne šole omogočili, da se je profil socialnega pedagoga uveljavil v slovenskem šolskem prostoru. Tako Skalar (1993) poudarja, da delo socialnega pedagoga v OŠ prispeva k humanizaciji odnosov, kar pomeni, da v ospredju ni samo izobraževalna temveč tudi vzgojna naloga. S tem temeljna komponenta socialnopedagoškega dela postaja socialnopedagoški odnos kot sestavni del vzgajanja (Krajncan in Bajželj, 2008).

Socialni pedagog v OŠ vstopa v prvi vrsti kot vzgojitelj, kjer so v ospredju vzgojni cilji, kar je lahko protiutež storilnostno usmerjeni, na izobraževalne, zgolj učne cilje naravnani šolski kulturi. Cilj socialnopedagoškega odnosa je (str. 57) »vzgoja in izobraževanje mladih prek celotne pedagoške osebe, saj se osebni duh razvija samo skozi osebne duha.« S tem pa se že dotaknemo področja pedagoškega etosa in erosa, kjer prav tako vidimo pomembno vlogo socialnega pedagoga v OŠ.

Pedagoški etos ustanove, o katerem govori Giesecke (v Krajncan in Bajželj, 2008), je v vrednostnem konsenzu znotraj vzgojne (tudi izobraževalne) institucije, ki omogoča, da so moralna načela v vzgojnem delu nekaj samoumevnega. Pri pedagoškem erosu pa gre predvsem za odnos, neke vrste brezpogojno sprejemanje, neseksualno ljubezen med vzgojiteljem (učiteljem, socialnim pedagogom) in vzgajanim (Krajncan in Bajželj, 2008). Oba omenjena koncepta sta sestavni del vzgojno-izobraževalnega okolja tudi v slovenskih OŠ. Vsekakor pa ne smemo zapasti v grandiozna prepričanja o vsemogočnosti socialnopedagoške stroke, ki sama ne more prevzeti

odgovornosti za etos vzgojno-izobraževalnih ustanov in tudi ne za pedagoški eros zaposlenih v odnosu do otrok/mladostnikov, vzgajanih, lahko pa ponudi pomembno podporo in je eden izmed gradnikov tovrstne kulture.

Ravno zato, ker bi se radi izognili grandioznosti, idealiziranju, bomo v nadaljevanju v duhu samorefleksivne socialne pedagogike kritično ovrednotili vlogo in delo socialnega pedagoga v slovenskem osnovnošolskem sistemu.

Socialni pedagog kot podaljšana roka osnovnošolskega izobraževalnega sistema ali javni intelektualec

»Tako v mednarodnem kot tudi v slovenskem prostoru se je na nacionalni ravni kurikularnega načrtovanja uveljavil učno-ciljni pristop, ki izhaja iz anglo-saksonskega prostora.« (Štefanc, 2012, str. 94). Avtor navaja nekatere problematične učnike omenjenega pristopa, o katerih govorita Kelly (po Štefanc, 2012) in Kroflič (po Štefanc, 2012), ki so v tem, da vzgojo in izobraževanje reducirajo zgolj na mehanicistično pojmovano znanstveno aktivnost. To kritiko učno-ciljne naravnosti lahko povežemo za Galimbertijevo (2015) kritiko usmerjenosti šole zgolj na znanstveno-tehnokratsko inteligentnost. Pri obeh so v ospredju točno določeni učni cilji, ki služijo kot kriterij usvojenega znanja, pri čemer so procesi in doživljanja vpletenih v učenje postranskega pomena.

Če upoštevamo avtorjevo razmišljanje, da se v osnovni šoli daje prednost konvergentni inteligentnosti, ki spodbuja enoznačne odgovore, se lahko vprašamo, kakšne učence, dijake in študente taka šola spodbuja, vzgaja ali, če se izrazimo neoliberalistično, »producira«? Ali se socialni pedagog v času študija, kot pravi Rutar (2016), v šoli premaknejo s točke, ko morajo ugotavljati, katere (enoznačne) odgovore želi slišati učitelj, profesor? Osnova za kritično, avtonomno držo in ustvarjalno razmišljanje, ki presega enoznačne odgovore, ki si upa govoriti tudi o »norih«, novih idejah, vidikih, argumentih je divergentna inteligentnost, za katero Galimberti (2015) pravi, da je v šoli manj cenjena, čeprav je bolj zanimiva in značilna za ustvarjalne. Kako pa je s to inteligentnostjo v času študija in ali sistemska ureditev podpira tovrsten način ustvarjalnosti?

Cilj procesa vzgoje in izobraževanja, ki je zapisan v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (2011), je »oblikovanje« avtonomnega, samostojnega posameznika, ki je sposoben argumentiranega, ustvarjalnega dialoga z drugimi na spoštljiv način. Kot tak je sposoben kritične, (avto)refleksivne drže

in prevzemanja odgovornosti za lastne odločitve, neodvisno od avtoritete (Juul in Jensen, 2010). Tu se nam zastavlja več vprašanj: ali je to sposobnost, ki jo razvijamo in spodbujamo z doseganjem zgolj pričakovanih rezultatov (enoznačnih odgovorov) na testih znanja, in če ne, na kakšen način jo spodbujamo in razvijamo, torej, kako (slovenska) osnovna šola spodbuja ustvarjalen način razmišljanja in razvoj avtonomne osebnosti in kakšno vlogo ima lahko pri tem socialni pedagog?

Galimberti (2015) govori o mnogoterih inteligentnostih, kjer se naslanja na Gardnerja (1991) in se sprašuje, kam nas vodi, danes prevladujoča, znanstveno-tehnična inteligentnost. Nas pa zanima, če je ta oblika inteligentnosti prevladujoča tudi na študiju socialne pedagogike in z razvijanjem katerih kompetenc jo študij želi preseči, razširiti? Glede na analizo doseženih in zaželenih kompetenc socialnih pedagogov, ki so jo opravili Dekleva idr. (2006), lahko ugotovimo, da si socialnopedagoški diskurz prizadeva za preseganje tehnicističnega, dualnega sistema razmišljanja tudi s poudarjanjem pomembnosti osebnostnih, odnosnih, socialnih in komunikacijskih kompetenc. Ravno zato smisel študija in kasneje dela socialnega pedagoga vidimo tudi v tem, da bi uspel pozivati šolnike, kot jih poziva Galimberti (2015), da naj ne uničujejo različnih oblik inteligentnosti, v katerih se skrivajo možnosti za razvoj človeškosti, ki je s pomembnostjo odnosa temelj socialnopedagoškega dela. Kako opremljeni s »človeškostjo« pa pridejo dijaki na študij socialne pedagogike?

Avtor pod vprašaj postavi merjenje intelligence in uspeha v OŠ in kot argument navaja izjemnost nekaterih genijev, ki so bili v OŠ v povprečju učno neuspešni. Ne govorimo o tem, da bi socialna pedagogika potrebovala genije, menimo pa, da bi potrebovala kader, ki bi bil sposoben kritičnega presojanja, iskanja alternativnih rešitev za systemske ovire, še posebej v osnovnošolskem prostoru.

Rutar (2016) piše o tem, da slovenska OŠ ni prilagojena kognitivnim znanostim in da njeni sistemi poučevanja, učenja in ocenjevanja ne spodbujajo razmišljanja, zato učenci razvijejo samoobrambni refleksi, ki ga številni ohranijo tudi v odraslosti, in sicer o tem, da ni dobro preveč razmišljati. Ali lahko socialni pedagog, ki je šel sam čez tak izobraževalni sistem in je bil na študij izbran po merilnih učne uspešnosti, sam orje ledino k sodobnejši šoli, ki bo spodbujala razvoj samostojnih, avtonomnih posameznikov, ki jim bo mar za druge? Ga študij usposobi za javnega intelektualca v javnem prostoru, o katerem govori Jacoby (po Rutar, 2017)?

Glede na precej neprepoznavno pozicijo socialne pedagogike in socialnih pedagogov v javnem prostoru bi lahko sklepali na pomanjkanje javnih intelektualcev s tega področja. To je le ena od številnih priložnosti in nalog visokošolskega izobraževalnega sistema, da izkoristi svoj intelektualni potencial za izstop iz sistemskih okvirov in nauči bodoče socialne pedagoge razmišljati ter s tem oblikuje javni socialnopedagoški prostor.

Socialna pedagogika je sicer v javnem, šolskem prostoru prisotna že 25 let. V tem obdobju se je zelo uveljavila v praksi, ne pa toliko v teoriji, kar se kaže v pomanjkanju znanstvenih prispevkov z osnovnošolskega področja. To lahko pomeni, da študij usposablja ustrezen kader, ki izpolnjuje zahteve trga dela, s čimer je na nek način podvržena ekonomskemu razmišljanju, o katerem govori Laval (2005). Na tak način tudi študij oz. visokošolski izobraževalni sistem postaja podoben OŠ, ki je »zaradi prevlade vrednot učinkovitosti in koristnosti izobraževanja vedno bolj podrejena interesom, ki oblikujejo trg dela, kar pomeni nevarnost, da bo postala organizacija za zagotavljanje storitev in dobrin za posameznika kot potrošnika, ki bo po svoji presoji izbiral na svobodnem trgu izobraževalnih storitev.« (Štremfel, Barle Lakota in Polak, 2014, str. 13, 14). Zaradi omenjenega sta v ozadju izobraževanje kot javna dobrina in temeljna človekova pravica, vzgojna funkcija OŠ (Štremfel idr., 2014, str. 13, 14), hkrati pa je vzgojno-izobraževalni sistem premalo osredotočen na razvoj demokratičnih intelektualcev, o katerih govori Rutar (2002), s sposobnostjo avtorefleksije, osebne emancipacije in družbene solidarnosti.

Kljub temu, da v Sloveniji socialna pedagogika še nima prepoznavne identitete in doktrine, pravno formalne vrednosti in odgovora na vprašanje, koliko je socialna in koliko pedagogika, koliko psihologija in koliko specialna pedagogika, kar se še posebej odraža v šolskem prostoru, vidimo ravno na tej točki priložnost za kritično refleksivno socialnopedagoško delovanje. Socialna pedagogika ima namreč interdisciplinarni kot tudi transdisciplinarni karakter (Bouillet in Uzelac, 2007), kar ji omogoča prestopanje meja znotraj posameznih znanstvenih disciplin in povezano, usklajeno, interaktivno raziskovanje in delo. Na ta način se natančneje definira kot samostojna znanstvena disciplina in strokovni profil in se izogne nevarnosti psihologizacije in psihiatrizacije, na katero opozarja Skalar (1993).

Po drugi strani pa je disperznost socialnopedagoške prakse sicer lahko pokazatelj fleksibilnosti posameznikov, ki so postali socialni pedagogi, vendar hkrati onemogoča avtonomno strokovno držo, saj jih v šolskem prostoru velikokrat potisnejo v vlogo »deklince za vse« (glede na raznoli-

ka delovna mesta in naloge, ki jih lahko opravljajo) ali pa šolskega »gasilca« težav.

Tako Skalar (1993), kot eden od utemeljiteljev socialne pedagogike v Sloveniji, kot Krajncan (1997), ki razvija predvsem področje socialno-pedagoške metodike v zavodski vzgoji (tudi v OŠ), socialnega pedagoga v OŠ vidita kot avtonomnega strokovnjaka z jasno vizijo in programom. Grünfeldovi (1997) v svoji razpravi o socialnem pedagogu v OŠ zagotovo ne manjka vizije, saj opredeljuje nekatera dela in naloge socialnega pedagoga izven priporočil in smernic svetovalnega dela. Zelo velikopotezno zastavi program dela, ki naj bi se bistveno razlikoval od programa dela drugih strokovnih delavcev, vendar pozabi na nekatere zakonske oz. sistemske ovire, ki lahko zelo vplivajo na delovno motivacijo socialnega pedagoga, še posebej na začetku poklicne poti.

Poleg tega, da za tako sistemsko pozicijo socialni pedagog potrebuje podporo javnega prostora, ki bi v tem primeru moral biti naklonjen njegovi emancipacijski družbeni vlogi kot nosilki sprememb (Zorc Maver, 2006), je nujno upoštevati tudi tisto bolj psihološko, individualno komponento – motive za izbor poklica ter opremljenost za soočanje z obstoječo prakso, kjer v kapitalistični družbi žal vse preveč deluje le kot stabilizator oz. korektor (Zorc Maver, 2006).

Zagotovo na socialnopedagoško udejstvovanje, poleg drugih pomembnih dejavnikov, vpliva tudi faza profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 2001). Menimo, da ima socialni pedagog v fazi novinca in začetnika, kljub jasni viziji in programu, drugačno izhodišče, kot tisti, ki je že nekaj časa zaposlen in ima na delovnem mestu status izkušenega. Pri tako zahtevni nalogi, kot je uveljavljanje lastnega programa, je zelo pomembno, da bodoče študente naučimo tudi, na kakšne ovire lahko naletijo pri tovrstnem aktivizmu.

Z razmišljanjem o priložnostih in ovirah ne moremo mimo socialnopedagoškega razvrščanja in diagnostike OPP v OŠ. Ta sicer ima svojo strokovno utemeljeno vizijo, vendar pa, verjetno tudi zaradi že omenjene težave glede pravno formalne veljavnosti stroke, zanjo v OŠ še ni zadostnih priložnosti.

»Konkurenčnost« socialnopedagoške diagnostike

V OŠ ravno zaradi velike tendence k psihološko medicinskemu pristopu, še posebej pri diagnosticiranju in obravnavi otrok s posebnimi potrebami, obstaja tveganje, da tudi socialnopedagoški pristopi težijo k merjenju, oce-

njevanju, testom in vprašalnikom in t. i. kategorizaciji otrok s posebnimi potrebami. Na ta način prispevajo k »maskiranju« družbenih problemov (Razpotnik, 2014). Družbeno se tako reducira, posameznik pa patologizira, kar vodi do tega, da intervencije pomoči niso usmerjene na družbene okoliščine oz. širši družbeni kontekst (Razpotnik, 2014). Vsekakor tudi na tem mestu ne smemo prezreti kontekstualne umeščenosti prevladujočih oblik pomoči, ki imajo podporo v sistemski ureditvi.

Kot preventivo »kontaminaciji« stroke s psihološko medicinskim diskurzom vidimo hermenevtični pristop³ k diagnostiki (Rapuš Pavel, 1999; Halmi, 2005) in pomoč usmerjeno v življenjski prostor posameznika (Grunwald in Thiersch, 2008; Razpotnik, 2014), na podlagi katerih nato načrtujemo vzgojno pomoč. Za izpeljavo omenjenih pristopov in pomoči so bolj kot pri medicinsko psihološki obravnavi, kjer imamo natančno določene merske instrumente (testi, standardizirani vprašalniki, tabele, idr.), pomembne tudi sposobnosti, veščine in osebnostna naravnost, kjer sproti odkrivamo, spoznavamo in se prilagajamo otroku/mladostniku, kar pomeni, da je zelo pomembna naravnost na otroka/mladostnika, prilagodljivost razmišljanja in sposobnost avtentičnega vodenja.⁴ Za razliko od medicinsko psihološkega modela, ki poudarja deficite otroka/mladostnika, socialnopedagoška diagnostika in interveniranje izhajata iz posameznika z osredotočenostjo na vire moči, varovalne dejavnike. S tovrstnimi pristopi socialni pedagog uresničuje inkluzivno paradigmo, kateri glavno »grožnjo« predstavlja medicinski model s kategorizacijo primanjkljajev (Črnak Meglič in Kobal Tomc, 2017).

Če je inkluzivna paradigma temelj vzgojno-izobraževalnega sistema – kako to, da se socialnopedagoško razvrščanje in diagnostika, pri katerih je eden izmed glavnih ciljev zagotoviti podporno okolje otroku/mladostniku in na ta način uresničevati inkluzijo, ne postavlja ob bok medicinski, psihološki ali specialnopedagoški stroki?

3 Kjer se pri ocenjevanju otrokovega/mladostnikovega položaja na začetku ne ozira mo na znanstveno prevladujoče kategorije in klasifikacije, ampak nas vodi vprašanje, »kako se nam nek dogodek prikazuje kot pojav, kako nam pride v zavest in kakšen način ravnanja terja.« (Rapuš Pavel, 1999).

4 V primeru hermenevtičnega pristopa so edina oporna točka življenjska področja posameznika, ne zagotavlja pa nam, da bomo z vsemi otroki, mladostniki opravili enake intervjuje, enako hitro in da jih bomo lahko na podlagi informacij lahko razvrstili na kontinuumu OPP (Rapuš Pavel, 1999). Taka oblika raziskovanja nam omogoča, da bomo lahko načrtovali pomoč izhajajoč iz posameznika.

Poleg vprašanja fleksibilnosti pomoči, kjer naj bi šlo za sodelovanje in usklajevanje pomoči različnih strokovnjakov, ki jo onemogočajo različne pristojnosti in medsebojna nasprotja med strokami (Grunwald in Thiersch, 2008), enega od razlogov vidimo v ugotovitvi, da še vedno kategoriziramo OPP v skupine. To je dokaz, da smo v praksi še vedno na ravni integracije, katere cilj je prilagoditi otroka/mladostnika okolju in ne obratno (Globačnik, 2012). Zato je še toliko pomembneje, da si socialnopedagoški pristopi (vključno z diagnostiko) pridobijo veljavo.

Diagnostika socialne pedagogike izhaja iz posameznika in je zaradi tega izrazito kvalitativne narave. Njena tendenca, o kateri pišeta Krajncan (2006) in Razpotnikova (2014, str. 56), je namreč v »delovanju »od spodaj navzgor« in temelji na izhajanju iz posameznika«, zato je ne moremo dovolj objektivizirati. V procesu diagnostike je socialni pedagog namreč osredotočen na vzpostavljanje odnosa, ki omogoča varnost, enakovrednost in posledično občutek sprejetosti. Kako dolgo bo otrok/mladostnik potreboval, da bo pripravljen vstopiti v odnos in se aktivno vključiti v reševanje lastnih težav, se ne da natančno predvideti. Časovna dimenzija je tako samo ena od »ovir« objektivizacije. Z vnosom pomembnosti pedagoškega odnosa (Krajncan in Bajželj, 2008) že v samem procesu diagnostike pa lahko potegnemo vzporednico s konceptom bistveno drugotnega stanja (Salecl, 1988) oz. z nekim temeljnim presežkom (Štefanc, 2012), ki pojasnjujeta zakaj socialnopedagoške diagnostike ni moč popolnoma objektivizirati. Tudi za pedagoški odnos bi lahko rekli, »da je neulovljiv presežek, torej vselej nekaj več od gole vsote empiričnih dejavnosti.« (Štefanc, 2012, str. 54). Če sem prištejmo še vse strukturne maksime v življenjski svet usmerjene socialne pedagogike (Grunwald in Thiersch, 2008), kot so prevencija, bližina vsakdanu, regionalizacija, integracija in participacija, ugotavljamo, da so argumenti v prid individualiziranemu in kvalitativnemu pristopu številni. Tudi če upoštevamo nevarnosti družbenega zlorabljanja socialne pedagogike, kot posledice napačno razumljenih (zgoraj naštetih) maksim (Grunwald in Thiersch, 2008).

Z idejo konstruktivizma smo na nek način bližje individualizaciji in diferenciaciji, torej tudi bližje na posameznika usmerjeni diagnostiki. Ali taka diagnostika še predvideva testiranja, ki temeljijo na definicijah normalnosti, povprečja oz. na kvantitativnih empiričnih objektivnih dejstvih? Ko v ospredje postavimo posameznika, lahko izhajajoč iz njega pod vprašaj postavimo družbeni konsenz o tem, kaj je povprečno, normalno, in na ta način izstopimo iz diskurza motnje, medicinskega diskurza, ki takega

posameznika patologizira in v ospredje postavi zgolj njegovo individualno odgovornost (Razpotnik, 2014).

Naloga socialne pedagogike kot stroke in kot znanosti na področju diagnostike je v tem, da išče načine za pravno formalno uveljavitev inkluzivne paradigme in vztraja na ustvarjanju pogojev, ki bi v osnovni šoli omogočali čas in prostor za izvajanje socialnopedagoških pristopov diagnosticiranja in tudi interveniranja.⁵ To lahko počne, če izobrazí in opolnomoči socialne pedagoge, ki (Grunwald in Thiersch, 2008):

- si znajo iskati in ustvarjati priložnosti za realizacijo in součinkovanje strukturnih maksim v življenjski svet usmerjene socialne pedagogike;
- ofenzivo in samozavestno profesionalno delujejo znotraj multidisciplinarnih strokovnih timov, kjer je sicer prisotna zaznamovanost z utrjenostjo različnih nosilcev, zakonskih pristojnosti ter s tem povezanih delovnih tradicij, ki pogosto merijo le na ohranjanje položajev.

Vloga socialnega pedagoga pri zagotavljanju inkluzivnega okolja za otroke in mladostnike z vedenjskimi, socialnimi in čustvenimi težavami ter preventivno delovanje

Glede na ugotovitve nekaterih avtorjev (Globačnik, 2012; Kobal Tomc idr., 2011; Opara idr., 2010; Vršnik Perše idr., 2016) so otroci/mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (po *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, 2015) v OŠ zelo maloštevilni (2,4–3,2 %). Le-ti navajajo več razlogov, zaradi katerih prihaja do neustreznih usmeritev in obravnave te kategorije otrok, vsi pa poudarjajo, da spadajo med najbolj ranljive skupine OPP na celotni verikali vzgoje in izobraževanja.

Koncept zgodnje obravnave, ki je zelo pomembna za zagotavljanje inkluzije na nacionalnem nivoju, je šele v uvajalni fazi. Prav tako pa se osnovnošolske prakse velikokrat osredotočajo le na terciarno preventivo in, kot smo že omenili, delujejo bolj integracijsko kot inkluzivno, zato je socialnopedagoško delovanje pravzaprav ključnega pomena za varovanje in zagotavljanje pravic otrok/mladostnikov z vedenjskimi, socialnimi in čustvenimi težavami, motnjami.

5 S poudarkom na inkluziji otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Kljub temu, da je socialni pedagog v OŠ prisoten že več kot dvajset let, strokovnjaki še vedno ugotavljajo (Zaključki posveta Skupna odgovornost za sodelovanje za prezrte otroke s posebnimi potrebami, 2015), da v šoli prevladujejo prepričanja strokovnih delavcev, da bi ti otroci/mladostniki zmogli, če bi hoteli, zato na osnovnošolskem nivoju niso deležni ustrezne pomoči in podpore. Ali to pomeni, da socialnopedagoška stroka v OŠ ne uspeva v svojem poslanstvu zaščite otrok/mladostnikov s težavami na vedenjskem, socialnem in čustvenem področju? Lahko bi rekli, da se dogaja to, kar smo že omenjali, socialni pedagogi so namesto emancipatorne vloge prevzeli vlogo stabilizatorja (in korektorja) obstoječih družbenih razmerij in ureditev (Zorc Maver, 2006). Kar pomeni, da imajo vse prepogosto vlogo zaščitnika otrok/mladostnikov, ki nimajo težav na vedenjskem, čustvenem in socialnem področju, pred tistimi, ki te težave imajo (še posebej eksternalizirano obliko). Namesto da bi torej delovali inkluzivno, vključevalno, sodelujejo pri izključevanju otrok z zgoraj omenjenimi težavami.

Čeprav obstajajo poskusi stroke, da bi bolj intenzivno sodelovala na zakonodajnem, torej pravno formalnem področju, le-ti niso bili uspešni (Razpotnik, 2014). Avtorica meni, da se je začelo celo nakazovati (predvsem v postopkih usmerjanja in izdajanja odločb za DSP), »da je v danih razmerah iz pragmatičnih razlogov morda celo bolje ostati pri stanju, kakršno je, saj se tako delu populacije, ki bi bil sicer lahko strokovno prezrt, znotraj danih finančnih shem zagotavlja dodatno strokovno pomoč. Strokovnjaki, ki to pomoč zagotavljajo, so morda res nezadovoljni zaradi omenjenega dometa lastnega strokovnega delovanja, vendar pa imajo vsaj službe, v okviru katerih lahko otrokom s tovrstnimi odločbami ponudijo vsaj nekaj, bi lahko karikirali.« (str. 61)

Na delo omenjenih strokovnih delavcev moramo torej pogledati celostno in kontekstualno ter na ta način razmišljati, kako bi lahko okrepili in opolnomočili te profesionalce, da bi v svojem delovnem okolju lahko vsaj delno dosegali (potrebne, strokovno utemeljene) spremembe v korist prezrti skupini otrok.

Menimo, da so za tako vlogo socialnega pedagoga zelo pomembne vse kompetence, ki jih navaja Krajncan (2007a), še posebej pa tiste, s pomočjo katerih se lahko socialni pedagog strokovno pozicionira in avtonomno deluje v timu drugih strokovnih delavcev.⁶ Pri tem pa je pravzaprav nujno,

6 Tu bi še posebej izpostavili nekatere predmetno specifične socialnopedagoške kompetence (Krajncan, 2007a, str. 11): »41. Razumevanje različnosti kot kvalitete, sprejemanje drugačnosti, odklonskosti in drugih kultur in subkultur; sposobnost ne-

da aktivno sodeluje pri ustvarjanju sprejemajočega etosa vzgojne ustanove s pomočjo sodelavcev ter vodstva, ki ga podpirajo in se prav tako zavzemajo za vključujočo naravnost OŠ. Pedagoški etos je »prepoznaven v pedagoškem odnosu, kulturi vedenja in povezovanja varovancev, vzgojiteljev in vodstva – in ne storilnostne naravnosti in tržno usmerjene tekmovalnosti po sistemu zmage in poraza« (Gronenmeyer, v Krajncan in Bajželj, 2008, str. 60).

Pomemben del tega pedagoškega etosa naj bi bilo tudi učinkovito preventivno delovanje, ki s svojo usmerjenost v življenjski svet mladim nudi pomoč in podporo (Thiersch, 1992). Avtor zelo poudarja opolnomočenje posameznikov za samopomoč in definiranje preventive v skladu s perspektivo »uporabnikov«.

V šolskem prostoru se še vedno najpogosteje pojavlja klasifikacija prevencije glede na časovno dimenzijo, ki izhaja iz medicine (Krajncan, 2007b).⁷ Ko govorimo o vedenjskih, socialnih in čustvenih težavah je zgodnja oz. primarna preventiva najbolj učinkovita, saj lahko prepreči razvoj motenj. Zato bi bilo smiselno socialnim pedagogom v OŠ omogočiti, da bi lahko večino svojega delovnega časa posvetil primarni prevenciji, saj obstajajo primeri dobrih praks v obliki prostorov za neformalno druženje in ustvarjalno preživljanje prostega časa, doživljajskopedagoških projektov ipd. (Krajncan, 2007b). Kljub omenjenim primerom pa prakse kažejo, da so socialni pedagogi (pa tudi drugi profili pomoči) večinoma prisotni v oblikah sekundarnih, še najbolj pa terciarnih preventivnih dejavnosti. Menimo, da k temu prispevajo opredelitve posameznih delovnih mest (socialnih pedagogov v OŠ), ki predvidevajo razlike v načinih, oblikah in metodah dela, v ciljih in pričakovanjih, delovnih pogojih in možnostih aktivne participacije pri oblikovanju šolskega etosa.

obsojajočega dela; 42. Empatičnost in komunikacijska odprtost; 43. Zavedanje in refleksija lastnih prispevkov v delu z ljudmi; sposobnost prevzeti odgovornost za lasten poklicni razvoj, motiviranost za supervizijske in intervizijske oblike dela; 44. Ocena kakovosti in možnosti v posameznikovih socialnih mrežah (sorodstvo, sosedstvo, mreža institucij itd.); 45. Razumevanje institucionalnega delovanja, vpliva institucij na uporabnike, ozaveščanje lastne institucionalne vpetosti /.../; 47. Razumevanje in obvladovanje različnih oblik socialnopedagoškega dela /.../; 48. Strokovno delo, usmerjeno v življenjsko polje uporabnika; sposobnost delati v obstoječih socialnih pogojih /.../; 52. Sodelovalno delo v večdisciplinarnih strokovnih, projektih, analitičnih, evalvacijskih skupinah /.../; 55. Analitično in raziskovalno delo na področju socialne pedagogike za potrebe razvoja prakse.«

7 Kar priča o tem, da je medicinski diskurz v osnovni šoli prisoten tudi na področju preventivnega delovanja.

Sklep

Že pred dvajsetimi leti je Krajncan (1997, str. 99) zapisal, da je socialni pedagog v OŠ potreben, »saj bo šola z večjim kadrovskim potencialom laže vzdrževala in spodbujala human in otroku prijeten ter koristen razvoj ter šolski vsakdan.«

Kritična refleksija trenutnega stanja nekaterih socialnopedagoških praks nam pokaže, da se je število socialnih pedagogov v OŠ sicer povečalo (med izvajalci DSP v OŠ je socialni pedagog zastopan v 5,4 odstotkih (Vršnik Perše idr., 2016)), vendar to ni bistveno prispevalo k humanizaciji šolskega vsakdana (Galimberti, 2015; Kobolt, 2010; Rutar, 2002). Eno od pomanjkljivosti vidimo v odsotnosti javnega prostora, kjer bi socialni pedagogi, kot javni intelektualci, avtonomno zagovarjali socialno in humano v socialnopedagoškem delu in raziskovali vzroke za pomanjkanje pravno formalne veljave. Zato jih je potrebno že v času študija opolnomočiti z vsebinami in kompetencami, ki spodbujajo kritično refleksijo obstoječih (socialnopedagoških) praks. Kar pomeni učenje in uporabo načinov spoprijemanja z anomalijami družbene in sistemske ureditve⁸ in na ta način okrepiti emancipatorno vlogo socialne pedagogike.

Osnovnošolski prostor je odslikava družbene realnosti (Apple, 2003), kjer prevladuje storilnostna naravnost in individualizem s pripadajočo individualno odgovornostjo. Prav zato ima socialna pedagogika z ohranjanjem jasne vizije, s poudarjanjem pomembnosti pedagoškega odnosa in s svojimi oblikami, metodami in načini vzgojnega delovanja, ki ne izključujejo družbenega vidika in tudi pri diagnostiki izhajajo iz življenjskega prostora posameznika, njegovih virov moči, pomembno vlogo in nalogo. Skalar (1993, str. 42) jo opredeli kot »prispevek k humanizaciji odnosov v šoli, prispevek k boljši, sodobnejši šoli, prispevek k šoli, ki ne opravlja predvsem in samo izobraževalnih, pač pa tudi vzgojne naloge.«

Menimo, da si številni socialni pedagogi, pa tudi drugi strokovni delavci, želijo prispevati k humanizaciji in se zavedajo pomembnosti vzgojne vloge OŠ, vendar jih pogoji dela, ki so posledica tržne logike in organizacije vzgojno-izobraževalnega sistema in močno vplivajo na pedagoški etos in eros, onemogočajo. Tako se začetni entuziazem lahko spremeni v strah pred izgubo službe, pesimistično negotovanje, apatijo in celo izgorelost. Eno izmed ključnih vprašanj je torej, kako (tudi na sistemskem nivo-

8 Ti so po našem mnenju v znanstvenem raziskovanju in kritičnih teoretskih prispevkih, ki opozarjajo na take anomalije in vztrajajo na predlaganih spremembah.

ju) poskrbeti za te entuziaste, jih opolnomočiti in povezati v kritično intelektualno sredino.

Če spremljamo sodobne trende, ki gredo v smeri marginalizacije, birokratizacije in polarizacije sodobnega sveta (Kobolt, 2015) ter povečevanja obsega dela in razvrednotenja nekaterih predvsem vzgojnih funkcij in vlog, bi lahko pomislili na to, da želi državni aparat čim bolj zaposliti, »izžeti« intelektualno delovno silo, kot protagonista sprememb, izboljšav. To počne z onemogočanjem dostopa do prostega časa za kritično razmišljanje, povezovanje, pisanje. Zato se nam zastavlja vprašanje, ali lahko emancipatorni potencial socialnopedagoškega diskurza in socialni pedagogi s svojimi organizacijskimi in vodstvenimi sposobnostmi prispevajo k temu, da bodo strokovni delavci v OŠ poskrbeli zase, za inkluzivni pedagoški etos tako, da si bodo priborili čas in prostor – zagotovili pogoje dela, ki bodo tak etos tudi omogočali?

Za take korake, utemeljene na socialni pravičnosti in inkluziji, sta potrebni zanesljiva delovna zavest in samozavest ter »delo na prepričljivih in diferenciranih oblikah predstavitve in dokumentacije, ki bodo podpirale in popisovale lasten v življenjski svet usmerjeni in strokovni pogled na življenjske razmere in pedagoško izvajanje, ne da bi podlegle stroki, tuji birokratizaciji in ekonomski instrumentalizaciji.« (Grunwald in Thiersch, 2008, str. 24).

Literatura

- Apple, M. W. (2003). *The state and politics of knowledge*. New York, NY; London: RoutledgeFalmer.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Bouillet, D., in Uzelac, S. (2007). *Osnove socialne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Črnak Meglič, A., in Kobal Tomc, B. (2017). *Položaj otrok v Sloveniji danes. Situacijska analiza*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo.
- Dekleva, B., Kobolt, A., in Klemenčič Rozman, M. M. (2006). Analiza doseženi in zaželenih kompetenc študijskega programa Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 150–169). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.

- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grunwald, K., in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opazanja. V M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 7–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 13–21.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Juul, J., in Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Kobal Tomc, B., Centrih, M., Zalokar, L., Švab, V., Bužan, V., Klanjšček, M., idr. (2011). *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – analiza stanja*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2015). Svetovanje – kompetenca psihosocialnih poklicev. V A. Kobolt (ur.), *Svetovanje v praksi* (str. 9–22). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 1(1), 91–100.
- Krajnčan, M. (2006). *Na pragu novega doma*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2007a). *Praktično pedagoško usposabljanje*. *Socialna pedagogika*. *Priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2007b). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V T. Devjak, (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 119–141). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M., in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialno pedagoško delo. V M. Krajnčan, M., Zorc Maver, D., in Bajželj, B. (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 121–129). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo RS in Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.
- Müller, A. (1983). Integrative und integrierte Bewegungserziehung im Sozialisationsfeld Heimerziehung. Eine Fallstudie. V E. Knab (ur.), *Heimerziehung – ein differenziertes Leistungsangebot* (str. 79–106). Frankfurt/M: Peter Lang.

- Opara, B., Barle Lakota A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., idr. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški Inštitut.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. Uradni list RS, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13 in 75/15. Pridobljeno 23. 12. 2016 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>
- Rapuš Pavel, J. (1999). Hermenevtični pristop k socialnopedagoški diagnostiki. *Socialna pedagogika*, 3(1), 47–65.
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65 (3), 54–70.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.
- Rutar, D. (2016). Možgani, učenci in šola. Pridobljeno s <http://za-misli.si/kolumne/dusan-rutar/3205-mozgani-ucenci-in-sola>
- Rutar, D. (2017). Zadnji intelektualci. Pridobljeno s <http://za-misli.si/kolumne/dusan-rutar/3209-zadnji-intelektualci>
- Salecl, R. (1988). Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 11, 119–125.
- Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja*, 13, 36–43.
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štremfel, U., Barle Lakota, A., in Polak, A. (2014). *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152.
- Vernooij, M. A. (1995). Training needs of teachers working with emotionally disturbed children. V M. Pitter in P. Dausit (ur.), *Teacher education for special needs in Europe* (str. 61–74). London, New York, NY: Cassell.
- Vidmar, M., in Kerman, K. (2016). *The development of teacher's relational competence scale: Structural validity and reliability*. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_1-2/Solsko%20opolje,%20XXVII,%20ovol%201-2,%202016.pdf

- Vovk Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., idr. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Zaključki posveta »Skupna odgovornost za sodelovanje za prezrte otroke s posebnimi potrebami«* (2015). Pridobljeno s http://www.drustvo-srp.si/images/DS_Zaklju%C4%8Dki.pdf
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, z dne, 29. 2. 1996. Pridobljeno 23. 12. 2016 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570>
- Zakon o osnovni šoli* (2006). Uradni list RS, št. 81/2006, z dne 31. 7. 2006. Pridobljeno 23. 12. 2016 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>
- Zorc Maver, D. (2006). Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 23–35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.