

SOCIAL NA PEDAGOGIKA

LETNIK 1 • ŠTEVILKA 4 • 1997



Tematska številka -
**Integracija otrok
s posebnimi
potrebami**

Thematic issue -
**Integration
of children with
special needs**



Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
Fax: (061) 189 22 35.

Odgovorna in glavni urednik:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica)

Uredniški odbor sestavlja jo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Mojca Peček (Slovenija, Slovenia)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavlja jo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahič
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

To številko uredil /
This issue was edited by:

Vinko Skalar

Oblikovanje in prelom:
Fotografija na naslovnici:
Lektorirala:
Angleška lektura:

Srečko Gorenc
Boštjan Bajželj
Marinka Milenkovič
Neža Rojko

Letnik I, 1997, št. 4, ISSN 1408-2942

Naročnina na revijo za leto 1997 je 2.800 SIT za fizične osebe ter 3.800 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Po mnenju Ministrstva za kulturo (št. 415-625/97) šteje revija Socialna pedagogika med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov.



Izdajanje revije predstavlja eno od dejavnosti projekta "Vzpostavitev polja nevladnega in avtonomnega stanovskega organiziranja na področju socialne pedagogike", ki ga v letu 1997 sofinancira "Phare and Taxis Democracy Programme".



Kazalo/Contents

Tema številke: Integracija otrok s posebnimi potrebami
Thematic issue: Integration of children with special needs

Razprave

Sanja Brezničar

Osnovna šola pri Mladinskem domu
Jarše: med integracijo in diferenciacijo

Tanja Grünfeld

Socialni pedagog v osnovni šoli

Mateja Horvat

Zasnova dela socialnega pedagoga za
uspešnejšo integracijo otrok z motnjami
vedenja in osebnosti v redno osnovno
šolo

Veronika Koselj

Socialni pedagog v osnovni šoli -
sodelovanje med šolo in družino

Marija Lesjak

Zakaj naj se socialna pedagogika ukvarja
tudi z učiteljskim delom

Darka Rozman

Socialni pedagog na osnovni šoli s
prilagojenim programom - nesmisel,
korist ali nujnost?

Vinko Skalar

Socialni pedagog in socialna integracija
otrok s posebnimi potrebami v osnovno
šolo

Nada Šmit

Socialni pedagog med svetovalnimi
delavci v osnovni šoli

Odmevi

Vesna Jugovac

Delo socialnega pedagoga v šoli

Ljuba Kapus

Potreba po socialno pedagoškem
delovanju v srednji šoli

Teoretično/primerjalni članek

Marija Verbič

Procesi identifikacije v družini

Navodila sodelavkam in sodelavcem
revije Socialna pedagogika

Contributions

Sanja Brezničar

5 Primary school at Youth Home Jarše:
Between integration and differentiation

Tanja Grünfeld

13 Social pedagogue in primary school

Mateja Horvat

23 The concept of social pedagogue's work
leading towards a more successful
integration of children with behavioural
and personality disorders into the
mainstream primary school

Veronika Koselj

33 Social pedagogue in primary school -
cooperation between school and family

Marija Lesjak

41 Why should social pedagogy deal with
the teacher's work too

Darka Rozman

47 Social pedagogue in a special school -
nonsense, benefit or necessity?

Vinko Skalar

57 Social pedagogue and social integration
of children with special needs into the
mainstream primary school

Nada Šmit

63 Social pedagogue among other school
counselling workers

Reflections

Vesna Jugovac

75 The work of social pedagogue in school

Ljuba Kapus

81 The need for social pedagogical work in
secondary schools

Theoretical/comparative article

Marija Verbič

85 Processes of identification in families

105 Instructions to authors

109

Osnovna šola pri Mladinskem domu Jarše: med integracijo in diferenciacijo

Primary school at Youth Home Jarše: Between integration and differentiation

Sanja Brezničar¹

Povzetek

¹Sanja Brezničar, dipl. psih., Mladinski dom Jarše, Jarška 44, 1000 Ljubljana. *Za določen del osnovnošolskih otrok, ki imajo vedenjske težave predvsem v šoli in v zvezi s šolo in ki jih odklanjajo prav vsi podsistemi osnovnošolskega socialnega sistema, je ustrezno, da se šolajo drugače. Pri Mladinskem domu Jarše v Ljubljani deluje osnovna šola, ki je v primerjavi z običajnimi osnovnimi šolami majhen socialni sistem. Obsega le štiri oddelke: po en odderek petega, šestega, sedmega in osmega razreda, v vsakem oddelku pa je osem učencev. Pouk sledi rednim učnim načrtom, prilagojene pa so oblike dela. Učenci, ki so na podlagi dogovora med matično osnovno šolo, starši in nami prešolani, imajo veliko več možnosti, da bodo uspešno zaključili osnovnošolsko obveznost in se vključili v programe poklicnega usposabljanja*

kot na matičnih osnovnih šolah. Poleg potrebnih temeljnih znanj pridobijo tudi nekaj samozaupanja in občutek lastne vrednosti. Za uspešno šolanje pri nas je v prvi vrsti pomembna vzgojna moč staršev. Kolikor pa starši nimajo več vzgojne moči, se skupaj s Centri za socialno delo odločamo za namestitve v osnovnošolske vzgojne zavode.

Ključne besede: vedenjske motnje, stigma, socialni sistem, integracija, osnovna šola.

Abstract

A certain part of the school population, which exhibits behavioural problems mainly in school and in connection with school, is turned down by virtually all subsystems of the primary school social setting, which leaves schooling elsewhere the only suitable answer for them. In the Youth Home Jarše, Ljubljana, there is a primary school, which, in comparison with the mainstream primary school, represents a system on its own. It encompasses four units only: these are classes five, six, seven and eight, with eight pupils each. While lessons follow the regular curriculum plans, there is an adapted work programme. Pupils come as a result of a common decision reached by the regular primary school, parents and professionals. Here they have far greater opportunities than they would have at a mainstream school to finish successfully their compulsory education and enroll in some kind of vocational training. Next to the necessary basic knowledge pupils here also acquire a certain degree of self-confidence and a feeling of one's own worth. For the schooling in our institution to be successful, we need the assistance of the parents. In as far as they do not have any influence on their children, we decide for a placement at a institutional setting with an integrated primary school.

Key words: conduct disorders, stigma, social system, integration, primary school.

V prispevku želim opozoriti na past, ki jo pomeni integracija vedenjsko problematičnih otrok v redno osnovno šolo pa tudi seznaniti bralca z modelom osnovne šole pri Mladinskem domu Jarše, ki ga opredeljujemo nekje med integracijo in diferenciacijo. Kljub ideologiji integracije, ki je tudi že zapisana v šolskih zakonih, skušamo tukaj "ujeti" in "ustvarjati" tisti optimum življenjskih pogojev osnovnošolcev, ki jim bodo v danih družbenih, ekonomskih in socialnih okoliščinah in okoljih, v katerih živijo,

omogočili ustrezno opremljenost za vstopanje v sistem pridobivanja poklicne izobrazbe, pa četudi na minimalni zahtevnostni ravni. Ali z drugimi besedami: model "diferenciranega" osnovnega šolanja in "integriranega" življenja ocenjujemo pri določenem delu populacije za optimalna.

1. Izhodišče

Dr. Dušan Rutar piše v knjigi Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih: "Ali ni že sam latinski koren *integer*, iz katerega izhaja beseda integracija, dovolj zgovoren; pomeni namreč neoskrunjen, neomadeževan, nepokvarjen, celo nepodkupljiv in brez strasti. Ideja je zato hla prav zaradi tega, ker domneva, da je družba cvetoča, deviška, nesebična in dehteča livada, v kateri je integracija potrebna zaradi nekaterih civilizacijskih nerodnosti, ki so se pripetile določenim skupinam ljudi..." (Rutar, 1995, s. 15).

Vedenje ni isto kot fiziološko odzivanje, je veliko več od tega. Da lahko govorimo o vedenju, mora sodelovati vsaj še kognitivna sfera, ta pa je odvisna tudi od okolja, v katerem posameznik živi. Zato se novorojenček ne "vede", temveč se le "odziva" na ugodje in neugodje. O vedenjski motnji - v nasprotju z npr. slepoto ali gluhostjo - ne moremo govoriti že ob rojstvu, tudi ni natančno določljiva, torej otroci z vedenjskimi motnjami takšni šele postanejo. Prav vsi so bili v zgodnjem otroštvu in v predšolskem obdobju v "normalnem" okolju (vrtci) in velika večina je tudi prvo polovico osnovnega šolanja prebila v rednih osnovnih šolah. To je dodatni razlog, da pri otrocih z motnjami vedenja in osebnosti ni smiselno govoriti o integraciji, temveč le odločiti, ali sploh in s kakšnim namenom jih "segregirati".

2. Začarani krog

Stigma kot negativno določilo posameznika tako pri odraslih ljudeh, še posebej pa pri adolescentih, pri samodoživljanju in doživljanju sveta, torej na doživljajskem nivoju, povzroča stiske, bojazni, tudi motnje, ki se na vedenjskem nivoju odražajo na različne načine, lahko tudi na take, ki so moteči za okolico.

Bolj ko je (socialni) sistem strukturiran in jasnejše ko ima cilje in poti za doseganje le-teh, težje prenaša vedenje, ki moti. Stigma se v takih okoljih oz. v takih socialnih sistemih (in osnovna šola vsekakor sodi mednje) krepi, s tem pa se krepi tudi vedenje, ki dodatno otežuje doseganje ciljev tako posamezniku kot sistemu.

Otroci, ki se prihajajo šolat na Osnovno šolo pri Mladinskem domu Jarše, so bili na matičnih osnovnih šolah stigmatizirani. Opazili so jih vsi

učitelji, tudi tisti, ki jih niso poučevali, svetovalni delavci, tehnično osebje, opazili pa so jih tudi naključni obiskovalci, ki so prišli na šolo med odmorom. Bili so bodisi "dežurni krivci" za vse, kar je oteževalo delo učiteljev v razredu, nižalo pričakovano raven izobrazbe sošolcev, jemalo avtoriteto ravnatelju, ter "strelovod" za nakopičeno agresivnost odraslih in vrstnikov, ki je niso povzročili oni, temveč šola s sistemom pravil in vrednot, razvojne značilnosti otrok, domače razmere, družbeno vzdušje nasploh itd.

Otroci, ki pridejo k nam, so dodobra "ponotranjili" mnenja drugih o njih samih. Sami se ocenjujejo za nesposobne, ničvredne in odveč, marsikateri pa zase tudi misli, da je duševno bolan.

3. Raven tolerantnosti

Na določeni, od sistema do sistema, od posameznika do posameznika in od interakcije med obema zelo subjektivni točki, posameznik in sistem ne moreta več delovati skupaj. Posameznik se lahko odzove z umikom, z nekakšno "samoizključitvijo", po drugi strani pa ga lahko izključi tudi sistem. Ko gre za osnovnošolce, ki po črki zakona morajo funkcionirati v sistemu osnovne šole, pa je to seveda nemogoče. Stanje je zato za oboje nevzdržno.

Za ponazoritev naj navedem nekaj odlomkov iz poročil razrednikov in svetovalnih delavcev:

"V šoli je imel deček učne težave, saj se ni učil, tudi drugih domačih obveznosti za šolo ni opravljal, zvezke in knjige je pogosto kar izgubil. Med poukom je s svojim razdiralnim vedenjem tako motil delo, da je učiteljica težko delala z ostalimi učenci. Razredničarka mu zaradi njegovih nekontroliranih izpadov tudi ni dovolila, da se udeleži ekskurzije v maju mesecu, zaradi česar je bil fant maščevalen (tudi mati)."

ravnateljica

"... je ob koncu pristal na ničli. Popolnoma je izgubil motivacijo za šolsko delo, postajal je moteč sebi in drugim, tako, da so ga sošolci skupaj z učitelji nekajkrat prosili, naj zapusti pouk. Fant enostavno ni bil sposoben slediti ne učitelju ne sošolcem".

šolski psiholog

"V dveh mesecih pouka v letošnjem šolskem letu si je nabral kar nekaj nezadostnih ocen pri vseh predmetih. Poleg tega pa je skupaj s še tremi

učenci vlomil v šolo, kar je tudi priznal. V šoli pa ni kradel. Poleg negativnega uspeha je sodelovanje pri vlomu dovolj velik prekršek, da želimo učenca izključiti iz šole."

šolska pedagoginja

"Zaradi neuboganja in neupoštevanja navodil ter samovoljnega obnašanja sem bila prisiljena, da učencu prepovem obisk športnih dni in drugih dejavnosti izven šole, saj je s svojim obnašanjem ogrožal svojo varnost in varnost sošolcev, za kar pa nisem pripravljena in upravičena odgovarjati".

razredničarka

Navedbe iz poročil niso izjema, temveč o prav vseh osnovnošolcih, ki pridejo k nam, delavci šole pišejo skoraj enako. Menim, da v trenutku, ko ima učenec v šoli vlogo, ki jo razberemo iz zgornjih navedb, ni več mogoča nikakršna integracija.

4. Dogovor

Poleg vzgojnih ukrepov premestitve v drug oddelek, prešolanja na drugo osnovno šolo in namestitve v vzgojni zavod, navedenih v šolskih zakonih, obstaja v Ljubljani tudi možnost prešolanja osnovnošolca na višji stopnji na Osnovno šolo pri Mladinskem domu Jarše, sicer pa biva v matični družini.

Ključnega pomena je vzgojna moč staršev. Starši, ki nimajo več vzgojne moči, s katero bi usmerjali in nadzorovali otrokovo življenje popoldne, ponoči in ob koncu tedna, ki npr. nimajo moči doseči, da se otrok vrne domov ob določeni uri, o kateri se dogovorijo, ki ne opravljajo domačih obveznosti, ki se izmikajo komunikaciji z družinskimi člani tako, kot da nimajo več skoraj nobenega stika s komerkoli od bližnjih (sorodnikov), ponavadi sprejmejo predlog namestitve v vzgojni zavod. V nasprotnem primeru, ko imajo starši dovolj vzgojne moči in so njihove težave pri vzgoji otroka povezane v glavnem s šolo in šolskim delom pa je smiselno, da otrok ostane doma.

5. Včasih je že prešolanje dovolj

Velikokrat je že samo prešolanje dovolj, da otrok v novem okolju, kjer se uči med sošolci z enako stigmo, kar pomeni, da je med vrstniki v šoli vsaj "črna ovca med črnimi", uspešno zaključi osnovnošolsko obveznost. V drugih primerih pa je prešolanje temeljni pogoj, da učenec v ustreznih (izjemno dobrih) pogojih ob domišljenih strokovnih pristopih, ki zajemajo tako tehnologijo poučevanja kot tudi uravnavanje socialno vzdušje na

šoli in delo s starši, poleg osnovnošolske izobrazbe pridobijo še kaj "za življenje".

Znano je, da so pojavi v naravi razporejeni po normalni razporeditvi. Učenci, ki pridejo k nam in so glede na učni uspeh, vedenje v šoli, vlogo v skupini vrstnikov in glede stališč, ki so jih imeli pedagoški delavci šole do njih, na samem levem robu normalne razporeditve, se v novem socialnem sistemu (naši osnovni šoli) zopet razporejajo normalno. Večina ima torej možnost, da se umesti višje kot v starem okolju.

6. Delo na osnovni šoli pri Mladinskem domu Jarše

Sprejem

Otroke sprejemamo do zimskih počitnic, zaželeno pa je, da pridejo na šolo že na začetku šolskega leta. Tako je več možnosti, da bo učenec ob koncu uspešen, poleg tega pa je mogoče bolje uravnavati razredno vzdušje.

Pred prešolanjem so možni ogledi in informativni razgovori, tako da si učenec in starši ustvarijo čim popolnejšo podobo o življenju in delu naše šole.

Prešolanje učenca ni urejeno s pravno-formalno odločbo, temveč poteka na podlagi dogovora med matično osnovno šolo, starši in nami. Želimo, da otroka spremlja tudi svetovalec pristojnega Centra za socialno delo.

Delo osnovne šole

Poglaviti cilj, ki si ga zastavljamo pri šolanju naših otrok, je ustrezno opremiti otroka, da bo uspešno dokončal kakršenkoli program poklicnega usposabljanja. Če hočemo ta cilj doseči, moramo vplivati na prav vse dejavnike, ki pogojujejo učno uspešnost.

Predmetniki in učni načrti so enaki kot na rednih osnovnih šolah, zato lahko otroci nadaljujejo šolanje v vseh rednih programih poklicnega usposabljanja.

Da bi dosegli ustrezna temeljna znanja, smo pri matematiki, slovenskem in angleškem jeziku oblikovali individualne učne načrte. Učenec ob prihodu najprej osvaja temeljna znanja (osnovne računske operacije, branje, pisanje). V oddelku je torej pouk prilagojen predznanju posameznikov bolj kot veljavnim učnim načrtom pri posameznih predmetih. Ta način dela je mogoč le ob dejstvu, da je v posameznem oddelku največ osem učencev.

Prilagajamo tudi metode dela. Poleg klasične, frontalne metode poučevanja učenci pridobivajo znanje z lastno dejavnostjo, predvsem z upo-

rabo elektronskih tabel, računalnika, kamere, videa, elektronskega mikroskopa in pri delu na terenu.

Učna ura traja le štirideset minut, kar je dovolj dolgo, da je mogoče osvojiti učni načrt, poleg tega pa učenci lažje delajo, če so odmori pogostejše.

Učenci, ki potrebujejo dodatno pomoč, obiskujejo popoldanske učne ure, na željo staršev pa so te tudi obvezne in trajajo do 14. ure.

Oblikovali smo jasen sistem šolskih pravil, ki ga z vsakim učencem posebej analiziramo in utemeljimo skupaj s sankcijami, ki sledijo kršitvam. Držimo se načela doslednosti in enotnosti pri evidentiranju in sankcioniranju kršitev. Uveljavljamo še nekatera načela: pohval mora biti na šoli vsaj toliko kot graj, vsak učenec lahko kaj prispeva k boljšemu počutju vseh ostalih (tako odraslih kot sošolcev), nagradni izleti za učence, ki so v določenem časovnem obdobju najbolj uspešni na določenem področju (poleg učnega uspeha tudi odnosi z vrstniki in odraslimi na šoli), šolski radio, udeleževanje večine šolskih športnih tekmovanj na občinski ravni, celodnevne ekskurzije, ki so namenjene tudi zabavi in neformalnemu druženju učencev in učiteljev.

Delo s starši

Omenili smo že, da so otroci, ki se šolajo na Osnovni šoli pri Mladinskem domu Jarše in bivajo doma tisti, pri katerih imajo starši še dovolj vzgojne moči. Zato je temeljna naloga tudi delo s starši. Temeljne vsebine dela s starši so: pomagati staršem pri ohranjanju lastne vzgojne moči, pri ohranjanju pozitivnih stališč do otrokovega šolanja ter sodelovati z njimi v vodenju otroka pri oblikovanju in utrjevanju delovnih navad, povezanih s šolo.

Starši morajo redno, vsakih štirinajst dni, prihajati na razgovore v svetovalno službo na šoli. Sproti morajo sporočati o otrokovih upravičenih izostankih, nadzorovati morajo učenčevo domače delo za šolo in skrbeti, da prihaja učenec v šolo opremljen s potrebnimi šolskimi potrebščinami.

Izkušnje kažejo, da je ugodno, če starši pridejo v našo šolo s pozitivnimi stališči do otroka in z negativnimi stališči do šole. Ugodno je, če položaj opišejo približno takole: "S svojim otrokom doma nimamo posebnih težav, prepiramo se le v zvezi s šolo. Šola je prezahtevna, delajo mu krivico, obtožujejo ga tudi za tisto, česar ni naredil". V takih primerih, in takih je večina, se starši sicer ne morejo vživeti v vlogo pedagoških delavcev na šoli in na hitro bi pedagoški delavci zaključili, da ima njihov otrok v šoli še dodatne težave, ker so starši preveč zaščitniški.

Starši dobijo na matičnih šolah osebno podane informacije o otroku le nekajkrat na leto in takrat so te informacije slabe. V sprotnih, osebnih

razgovorih na naši šoli, ki jih imamo za vsakega učenca posebej v sestavi svetovalni delavec, razrednik, starši in učenec, pa je mogoče starše obveščati tudi o majhnih napredkih in drobnih uspehih njihovega otroke. Potem lažje razumejo, da je njihov otrok lahko v šoli tudi nemiren, agresiven, da ne upošteva določenih šolskih pravil itd. Dobijo možnost za sprotno sankcioniranje konkretnega vedenja in so nam v veliko pomoč.

Nekoliko težje je, ko starši ob prešolanju menijo, da je njihov otrok nevodljiv tako v šoli kot doma, ko dobesedno rečejo: "Tudi doma dela vse po svoje, prav nič več ne zaleže, ne čudimo se, da se ga želi šola znebiti." V takih primerih skušamo starše usmerjati k prepoznavanju tistih trenutkov, ko otrok išče stik z njimi in k prepoznavanju tistih potreb, ki bi jih otrok prek komunikacije z njimi (ki je lahko tudi groba) želel zadovoljiti. Ne nazadnje jih učimo tudi medsebojne komunikacije.

V večini primerov pa tovrstni poskusi ne pripeljejo k osnovnemu cilju, to je uspešno šolanje. Ponavadi zato, ker imajo taki otroci že svojo "klapo" oziroma vrstnike, ki se ne šolajo in ki so zanje pomembnejši od staršev. Centri za socialno delo jih nameščajo v osnovnošolske vzgojne zavode.

7. Literatura

Rutar, D. (1995), *Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih*. Ljubljana: Vitrum.

Socialni pedagog v osnovni šoli

Social pedagogue in primary school

Tanja Grünfeld²

Povzetek

²Tanja Grünfeld,
prof. razr.
pouka, Osnovna
šola Toneta
Čufarja,
Čufarjeva 11,
1000 Ljubljana

S prispevkom poskušam opozoriti na nekatere težave, s katerimi se srečuje socialni pedagog pri svojem delu v šolski praksi. Socialni pedagog je v osnovni šoli nov profil strokovnega delavca, ki naj bi dopolnjeval delo dosedanje svetovalne službe. Z novimi metodami in načini dela naj bi prispeval k boljši integraciji posameznikov v razrede in svetoval učitelju pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov v razredu.

Ključne besede: socialni pedagog, osnovna šola, preventivno delo, skupinsko delo, šolsko svetovalno delo.

Abstract

The article brings to our attention the difficulties the social pedagogue encounters in his work in school. The social pedagogue is a new profile of a professional working in primary school which is expected to complement the work of the present counseling service. By applying new methods

and new approaches to work he can contribute to better integration of individuals into the class and advise teachers on how to establish better relationships in the classroom.

Key words: *social pedagogue, primary school, preventive work, group work, school counseling work.*

1. Uvod

Članek poskuša predstaviti težave in probleme, s katerimi se srečuje socialni pedagog vsakodnevno pri svojem delu v osnovni šoli in sočasno nakazati nekaj načinov njegovega dela in uveljavljanja tega poklicnega profila v praksi.

V študijskem letu 1990/91 je Pedagoška fakulteta pričela izvajati program oblikovanja socialnega pedagoga, ki kot navaja dr. Skalar, *razširja krog šolskih svetovalnih delavcev* (Skalar, 1993, s. 37). *Njegova glavna naloga naj bi bilo integriranje handikapiranih, razvojno prizadetih, motenih, socialno iztirjenih, marginalnih posameznikov ali skupin v širšo socialno skupnost oziroma glavni tok ter razvoj v smeri pomoči posamezniku pri razvojnih procesih v smeri emancipacije, osebnostne in socialne integracije.* (prav tam, s. 38).

Ne moremo namreč mimo dejstva, da obiskujejo šolo tudi prizadeti in problematični otroci, ki zahtevajo drugačne pristope in načine poučevanja. Težnja današnje šole namreč je: dejavno vključevati tudi te vrste otrok med zdrave vrstnike, s poudarkom na njim prilagojenem načinu dela. Za uspešno vključevanje teh otrok pa ni dovolj le učiteljeva pripravljenost, njegova inovativnost in potrpežljivost, temveč zahteva delo s takim otrokom strokoven pristop, nepretrgano spremljanje učenčevega dela in pomoč učitelju, da bo svojo vzgojno-izobraževalno vlogo opravil čim uspešneje. In ravno socialni pedagog - *z dajanjem opore, s svetovanjem in pedagoškimi programi poskuša ustvariti in izboljšati subjektivne pogoje za boljšo integracijo. Posega tudi v okolje, s čimer naj bi prispeval k ustvarjanju pogojev za integracijo* (Skalar, 1990, s. 115).

Izhajajoč iz Tuggenerjeve definicije je že Skalar opredelil nekatere naloge, ki naj bi jih najpogosteje izvajal socialni pedagog v osnovni šoli, ob tem pa je izpostavil predvsem načine njegovega delovanja, ki so v nasprotju z delom drugih svetovalnih delavcev. Pri tem Skalar (1993) poudarja, da:

- otrok v šoli ni mogoče ločevati na dobre in slabe,
- ima vsak otrok šibke in močne točke,

- se je treba izogibati stališčem, pridobljenim na podlagi halo efekta,
- ima posameznik veliko vlogo pri oblikovanju razreda kot celote,
- je potrebno pri obravnavi konkretnega problema zavestno vključiti v obravnavo tudi razredni kolektiv,
- ima prednost pri delu razvijanje solidarnosti, medsebojne pomoči in skupinsko delo ter
- ima pri tem velik pomen razvijanje medsebojne komunikacije.

V svojih člankih je Skalar med drugim poiskal tudi skupine posameznikov, ki naj bi najbolj potrebovali pomoč socialnega pedagoga in poudaril, da socialni pedagog *ne bi reševal problemov posameznih učencev ali razredov v šoli v kabinetu, ambulantno, izolirano, pač pa v razredu oziroma v šoli skupaj z razredom in s pomočjo učencev* (prav tam, s. 40). Vse pogosteje se namreč ogaja, da *številne sposobnosti, spretnosti ter konceptuale sposobnosti handikapiranega otroka gredo mimo, ne da bi jih opazili in pogosto se omejujemo na navajanje tega, česar tak otrok ne zna narediti* (Cuomo, 1996, s. 264).

Ker je študij socialne pedagogike končala šele druga generacija študentov, je težko oceniti pomen in rezultate njihovega dela v praksi, v mojem primeru v osnovni šoli, istočasno pa si zastavljam naslednja vprašanja:

1. Kje oziroma na katerih področjih delovanja v osnovni šoli je socialni pedagog potreben?
2. S katerimi problemi vključevanja v vzgojno-izobraževalno delo se srečuje?
3. Na katere ovire pogosto naleti ob svojem delu?
4. Kakšne odzive sprejema od svojega kolektiva?

2. Delo šolske svetovalne službe (psihologa, pedagoga in socialnega delavca)

Da bi lahko odgovorili na prvo vprašanje, moramo kritično pregledati dela in naloge, ki jih v osnovni šoli izvaja svetovalna služba, in prisluhniti potrebam prakse.

Jurman (1985) natančno opredeljuje delo šolskih svetovalnih delavcev, to je šolskega pedagoga, psihologa in socialnega delavca, vendar ob kritičnem pregledu številnih del in nalog svetovalne službe, ki jih avtor navaja v svoji publikaciji, lahko zaključim, da je delo šolske svetovalne službe pretežno vezano na **birokratsko vodenje različnih spisov**, izdelovanje različnih analiz vpisa, testov, ipd. Manj oz. zelo redko pa šolska svetovalna služba sodeluje v samem procesu vzgojno-izobraževalnega dela,

torej na preventivnem področju, ki pa je po Tuggenerju ena od glavnih razvojnih funkcij, saj naj bi se po njegovem socialni pedagog s svojo preventivno vlogo usmerjal v samo žarišče problema.

Šolski svetovalni službi pa tega ni mogoče zameriti, saj spričo vseh del in nalog, ki so opredeljena v Jurmanovi publikaciji, niti ne utegne poseči na vsa predpisana področja, oziroma jim ne more nameniti dovolj pozornosti. Dovolj je že, da opravlja nujne naloge, kot so delo s šolskimi novinci, oblikovanje razredov, poklicno usmerjanje, testiranja, pomoč učencem z motnjami v branju in pisanju, izvajanje in vodenje individualnih razgovorov s starši, nudenje oz. iskanje zunanje pomoči za pomoči potrebne otroke, organiziranje sodelovanja z zunanjimi strokovnjaki in skrb za povezovanje z zunanjimi ustanovami, pripravljanje analize vpisa v srednje šole, primerjanje potrebnih podatkov o eksternem preverjanju in drugo.

Zaradi vseh zgoraj naštetih nalog, ki jih mora med šolskim letom opravljati svetovalna služba, ji pogosto zmanjka časa za vzpostavitev neposrednega stika z učenci, oziroma je njihova prisotnost pri vzgojno-izobraževalnem delu zelo redka. Za kakovostno pomoč učencu in preventivno odpravljanje možnih nezaželenih odzivov, pa bi moral svetovalni delavec poznati predvsem načine obnašanja in vedenja otroka v vsakdanjem šolskem okolju. Ni namreč dovolj, da skuša odpraviti vzroke na podlagi učiteljeve oziroma razrednikove analize učenčevega dela med poukom, temveč bi moral slediti učencu in mu pomagati spopadati se s težavami tam, kjer nastajajo. Poseči bi moral v razredno vzdušje in delovati iz razreda kot celote navzven, ne pa ločeno (v kabinetu) brez upoštevanja ostalih dejavnikov, ki so v razrednem kolektivu pogosto navzoči. Praksa namreč kaže, da delo šolske svetovalne službe pogosto poteka ob individualnih srečanjih z obravnavanim učencem, razreda kot skupine, ki bi lahko pogojevala neprijetno, nezaželeno vedenje, pa v svoje delo in analizo ne vključuje.

To nas pripelje do ugotovitve, da šolska svetovalna služba nameni premalo časa preventivnemu delu z učenci in prepogosto poseže v situacijo prepozno, takrat ko je stanje v razredu že brezizhodno, ko razrednik oz. učitelj ne ve več, kako bi se odzival in ravnal, da bi popravil neprijetno, moreče vzdušje, ki vpliva na odnose med pripadniki razreda, hkrati pa tudi niža storilnost šolskega dela. Ne moremo trditi, da svetovalna služba naredi premalo, morda ji lahko zamerimo predvsem to, da učenca osami od sovrstnikov, etiketira in včasih nehote naredi za edinega možnega krivca.

Medtem ko zakonodaja zahteva od učitelja, da otroke uči in vzgaja, pa hkrati nalaga socialni službi tolikšno število nalog, da jih ta bodisi ne ute-

gne postoriti bodisi zanje porabi premalo časa. Kot ugotavlja Resman, je *največja napaka in pomanjkljivost naslanjanja razvojno-inovacijskega dela na svetovalne eksternate in frontalno spreminjanje šolskega dela in dela učiteljev, da načrtovane spremembe (ukrepi) premalo upoštevajo ljudi, kar je posledica dejstva, da je izhodišče inovacij program, premalo pa se računa na ljudi, ki bodo nosilci sprememb* (Resman, 1991, s. 367).

3. Dela in naloge socialnega pedagoga na osnovni šoli

Iz nekaterih opisanih težav pri delu šolske svetovalne službe bi lahko strnili, kaj naj bi bilo delo socialnega pedagoga v osnovni šoli.

V največji meri naj bi bilo njegovo delo usmerjeno na delo s posameznimi oddelki. Tako naj bi na primer:

- pomagal učitelju pri delu z učno in vzgojno problematičnimi učenci,
- predlagal in svetoval učitelju različne metode in načine dela za delo z učno in vzgojno problematičnimi učenci,
- predlagal učitelju ustrezne metode in načine dela za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med njim in oddelkom,
- pomagal oblikovati pozitivno razredno vzdušje, pozitivne odnose med učenci,
- nudil individualno pomoč posameznim učencem, ki imajo težave v družini,
- nudil pomoč pri vključevanju novincev, pripravljaj razred na novega člana,
- odkrival pozitivne lastnosti posameznika in na njih gradil posameznikovo samopodobo,
- prepričal učitelja, učence in tudi starše o vrednosti posameznika za razred,
- svetoval staršem, kako ravnati in pomagati svojemu otroku, kako ga seznaniti z neprijetnimi informacijami (ločitev, selitev, ipd.)
- organiziral delavnice, seminarje za starše in učence, o za zdravje pomembnih temah,
- seznanjal starše z razredno problematiko in skupaj z njimi iskal rešitev,
- sodeloval z drugimi socialnimi pedagogi in z njimi izmenjeval izkušnje ter na tak način pridobival dodatna znanja iz prakse,
- in drugo.

Delo socialnega pedagoga naj bi pokrivalo tista področja del in nalog,

ki jih svetovalna služba ne utegne opraviti oz. jim je do sedaj namenjala, zaradi pomanjkanja časa, premalo pozornosti. V prvi vrsti sodi v to kategorijo delo z učenci in učitelji.

Socialni pedagog naj bi skupaj z učiteljem iskal nove načine poučevanja in z nasveti zmanjševal socialne razlike v šoli ter skrbel, da se bo vsak otrok v šoli počutil varno in prijetno.

4. Način izvajanja nalog in del socialnega pedagoga

Delo socialnega pedagoga in svetovalne službe nasploh naj bi potekalo **timsko**, pri čemer bi si vsi udeleženci izmenjavali potrebne podatke in informacije ter skupaj iskali najboljše rešitev.

Z razliko od svetovalne službe, kjer se rešujejo problemi predvsem z individualno komunikacijo svetovalni delavec-učenec, svetovalni delavec-starši enega od učencev, svetovalni delavec-učitelj, je glavna naloga socialnega pedagoga skupinsko komuniciranje, **skupinsko soočanje in reševanje nastalega problema**. Razred je za socialnega pedagoga vir informacij, ob rednem sodelovanju v vzgojno-izobraževalnem procesu socialni pedagog namreč nenehno pridobiva nova spoznanja o vedenju in ravnanju posameznikov, o medsebojnih odnosih in socialni interakciji.

Poleg **preventivnega dela**, ki naj bi ga izvajal socialni pedagog z razredom nepretrgoma, kjer naj bi vodil različne razprave, izpostavljal aktualne za zdravje pomembne teme, odgovarjal na različna vprašanja in vodil učence v strpnejše medsebojne odnose, ima socialni pedagog pomembno vlogo, pri **razvijanju odgovornosti, sprejemanju odločitev in reševanju problemov**.

Socialni pedagog mora razložiti učencem, da jim pri njihovih problemih ne bo mogel vedno kdo pomagati, lahko jih le nauči, kako sami uspešno razrešijo nastali problem. *Potrjevati učenceve probleme, upoštevati njegova čustva, vendar mu hkrati prepuščati odgovornost za rešitev problema, pomeni dajati podporo v pravem, najdobrohotnejšem smislu besede, ki obenem učencu najbolj pomaga* (Bluestein, 1997, s. 162).

Z različnimi vajami za boljšo komunikacijo in s sprejemanjem posameznika kot takega lahko doseže, ob sodelovanju z učiteljem, da se popravi oziroma izboljša vzdušje v razredu. Pri posamezniku se izpostavijo njegova močna področja, njegove skrite sposobnosti, s katerimi razred kot celota pridobi na vrednosti in moči. Socialni pedagog pozna razvojne zakonitosti obnašanja in ravnanja otrok pri določeni starosti. Z ustreznimi vajami, delavnicami in prek vodene igre lahko zmanjša trenja, ki nastajajo znotraj skupine, doseže, da posameznik spremeni svoje mnenje in obnašanje. V praksi se namreč dogaja, da se zaradi napačnega pristopa,

posameznikovo mnenje o samem sebi še dodatno zniža, nepravilno voden razgovor pa položaj le še poslabša.

Delo socialnega pedagoga naj bi bilo tisti del šolske obveznosti, ki bi ga učenci z veseljem pričakovali in bi se ob njem prijetno počutili, zabavali. Učencem naj bi pomagal vzpostaviti zdrave odnose in oblikovati pozitivno stališče do šolskega dela. Socialni pedagog ima možnost, da ob rednem sodelovanju z razrednikom, spreminja in oblikuje razredno vzdušje ter kot strokovnjak svetuje učitelju, kako odpraviti napetost, ki vlada med njim in učenci nekega razreda.

Socialni pedagog ima možnost, da šolo približa otroku in naredi šolsko delo privlačno ter doseže:

- **da se mlajši sovrstniki med seboj bolje spoznajo;** zaradi pogoste velike oddaljenosti med domovi je v mestih izginilo popoldansko preživljanje prostega časa in druženje sošolcev zunaj šole, poleg tega pa mesto prinaša tudi številne nevarnosti, kot na primer gost promet, premalo igrišč in drugo,
- **da učitelji na predmetni stopnji celovito spoznajo svoje učence;** ker se s starostjo otrok povečuje obseg učne snovi, primanjkuje učitelju časa za izvajanje različnih nalog, ki bi krepile in razvijale medsebojne odnose in sodelovanje v razredu. Delo pri pouku je v pretežni meri usmerjeno le v osvajanje učne snovi, učitelji, ki poučujejo v oddelku, pa o učencih vedo zelo malo ali skoraj nič.

5. Težave socialnega pedagoga

5.1. Socialni pedagog in drugi svetovalni delavci

Čeprav se zdi, da je socialni pedagog v šoli nepogrešljiv in bi njegova navzočnost lahko izboljšala odnose med učenci, učitelji in starši, ne moremo mimo težav, s katerimi se bo srečeval, ko bo nastopil svoje delo v šoli. Zavedati se namreč moramo, da se bo svetovalna služba, ki je do sedaj delovala v šoli, počutila ogroženo zaradi bojazni, da ji bo socialni pedagog prevzel delo in naloge.

Ravno zaradi tega, bi bilo treba z raziskavo dosedanjega dela šolskih svetovalnih služb v slovenskih šolah natančno pregledati, katere vsebine del in nalog ostajajo na strani svetovalne službe neizpolnjene in svetovalni službi ponovno razmejiti področja del in nalog. Pri tem bi bilo treba upoštevati želje, znanje in izkušnje delavcev v svetovalnem delu. V nasprotnem primeru se zna zgoditi, da bo socialni pedagog opravljal dela in naloge, za katere se ni šolal, svetovalni službi pa so trn v peti. Le na tak način se lahko vzpostavi partnersko sodelovanje, timsko delo, kjer bo vsak

od strokovnjakov počel tisto, kar se od njega pričakuje in za kar ima ustrezna znanja.

5.2. Socialni pedagog in učitelji

Druga večja težava so učitelji. Priznati si namreč moramo, da se ob različnih hospitacijah spremeni tako vedenje učiteljev kot tudi učencev. Strah in nelagodje pred zunanjim nadzorom lahko povzročita, da bo učitelj odklonil sodelovanje s socialnim pedagogom ali pa ob hospitaciji socialnega pedagoga spremenil svoje ravnanje v razredu, pripravil učno uro, ki bo hospitiranemu ponudila premalo ali pa celo napačno predstavo. Zato je naloga socialnega pedagoga, da pojasni učitelju namen svoje navzočnosti v razredu, predno kot hospikator vstopi v njegov razred. Morda bi bilo celo bolje, če bi socialni pedagog na začetku obiskoval učence med odmori, pri vzgojnih predmetih, na izletih, športnih dnevih, kjer ponavadi vlada sproščeno vzdušje in je učitelj le usklajevalec dejavnosti učencev. Na tak način si bo pridobil zaupanje učitelja in učencev, istočasno pa bo imel možnost celostno spoznati vedenje in ravnanje posameznikov, njihovo druženje z vrstniki, ipd.

Vsaki hospitaciji sledi analiza. Učitelj in socialni pedagog skupaj osvetlita problem, analizirata dogajanje, iščeta vzroke in rešitve. Po potrebi vključita v analizo tudi obravnavani oddelek in učence seznanjata s svojimi spoznanji ter upoštevata njihove pripombe in mnenja.

Analizi sledi natančno izdelan načrt dela, ki vsebuje ukrepe in predloge za izboljšanje, spreminjanje razredne dinamike.

Med socialnim pedagogom in učiteljem mora vladati zaupanje, v katerem bosta oba delovala zgolj v dobro otrok. Naloga socialnega pedagoga je ponuditi učitelju strokovni nasvet na tak način, da se učitelj ob tem ne bo počutil ogroženega, razvrednotenega in izpostavljenega pred učenci ali kolektivom. *Pri poučevanju je uspeh naše interakcije z učenci zelo odvisen od medsebojnih odnosov in vzdušja v razredu. Če ustvarimo pozitivno vzdušje v razredu - čeprav lahko pri tem začasno trpi snov - nam to pomaga, da se izognemo motečemu negativnemu odnosu, slabim učnim navadam in lastnim nestvarnim pričakovanjem* (Bluestein, 1997, s. 42).

Socialni pedagog ima v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno nalogo. Bolj kot vsa ostala svetovalna služba doslej ima možnost spoznati učenca in se mu približati, mu pomagati pri uveljavljanju v razredu, razreševati probleme in ga pripravljati na širšo socialno skupnost. V sodelovanju z učiteljem lahko doseže, da se problemi in težave rešijo takoj, ko se pojavijo. Pomaga učencu, učitelju in je vezni člen med šolo in širšim okoljem.

6. Literatura

Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Cuomo, N. (1996), Specialna pedagogika za handikapirane in otroke s posebnimi potrebami. V: *Vsebine in problemi sodobne pedagogike*. Educa, str. 257-266.

Jurman, B. (1983), *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole, Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Kobolt, A. (1990), Profil socialnega pedagoga med tradicijo in prenovi. *Didakta*, maj 1990, str.100-102.

Resman, M. (1991), Razumevanje šolske svetovalne službe kot razvojno-inovativne službe. *Sodobna pedagogika*, šte.7-8, str. 366-373.

Scheipl, J. (1993), Aktualni trendi socialne pedagogike v nemško govorečem prostoru. V: Dekleva, B. (ur.): *Normalizacija. Življenje v zavodu in potrebe otrok*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo, str. 101-118.

Skalar, V. (1993), Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja, vzgoja, prevzgoja*, št. 13, str. 36-43.

Skalar V. (1990), Študijski program Socialni pedagog na pedagoški akademiji v Ljubljani. V: *Učitelj, vzgojitelj - družbene in strokovne perspektive*, Zbornik gradiv s posveta, Bled, str. 111-113.

Zorc-Maver, D. (1995), V prihodnosti evropski socialni pedagog? *Iskanja, vzgoja, prevzgoja*, št. 14, str. 70-74.

Mateja Horvat

Povzetek

Prispevek poskuša opredeliti nekatere najpogostejše ovire, ki onemogočajo uspešno integracijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti v redno osnovno šolo. Pri tem izhajamo iz pogojev, ki jih imajo učitelji na voljo pri delu z integriranimi otroci, temeljimo na stališčih ravnateljev, učiteljev, staršev in otrok redne osnovne šole do integracije otrok s posebnimi potrebami ter pričakovanjih staršev teh otrok. Upoštevamo značilnosti otrok z motnjami vedenja in osebnosti, zavedamo pa se subjektivnosti pri presojanju otrokovih dejanj.

Ondram, ki onemogočajo uspešno integracijo se lahko iso-

Zasnova dela socialnega pedagoga za uspešnejo integracijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti v redno osnovno šolo

The concept of social pedagogue's work leading towards a more successful integration of children with behavioural and personality disorders into the mainstream primary school

Mateja Horvat³

Povzetek

³Mateja Horvat, prof. razr. pouka, Pedagoška fakulteta v Mariboru, Koršičeva 16, 2000 Maribor: *Prispevek poskuša opredeliti nekatere najpogostejše ovire, ki onemogočajo uspešno integracijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti v redno osnovno šolo. Pri tem izhajamo iz pogojev, ki jih imajo učitelji na voljo pri delu z integriranimi otroci, temeljimo na stališčih ravnateljev, učiteljev, staršev in otrok redne osnovne šole do integracije otrok s posebnimi potrebami ter pričakovanjih staršev teh otrok. Upoštevamo značilnosti otrok z motnjami vedenja in osebnosti, zavedamo pa se subjektivnosti pri presojanju otrokovih dejanj. Oviram, ki onemogočajo uspešno integracijo se lahko izo-*

gnemo le tako, da nanje računamo in se nanje tudi dobro pripravimo. Omenjeno pogojuje potrebo po premišljeni organiziranosti dela socialnega pedagoga ter vseh drugih, ki bodo delali z motenimi otroki. Poudarjamo nujnost teamskega dela, interdisciplinarnega pristopa, individualizirano obravnavo vsakega otroka ter usmerjenost k ureničenju razvojno kompenzacijskih, integrativnih in preventivnih nalog. Prav tako poudarjamo potrebo po premišljenem načrtovanju integracije, njenem doslednem izvajanju integracije v praksi in natančni evalvaciji rezultatov.

Ključne besede: individualizirana obravnava, integracija, interdisciplinarni pristop, motnje vedenja in osebnosti, socialni pedagog, stališča do integracije, teamsko delo.

Abstract

The article tries to define some of the most frequent obstacles which render a successful integration of children with behavioural and personality disorders into the mainstream primary school impossible. We derive from the possibilities available to teachers for work with integrated children, we draw on the attitudes of the headmasters, teachers, parents and children of the mainstream primary school towards the integration of children with special needs and on the expectations of the parents of such children. We take into account the characteristics of children with behavioural and personality disorders, but are at the same time aware of the subjectivity in the evaluation of child's actions. The obstacles on the way to successful integration can be overcome by being acknowledged and by preparing for them efficiently. This requires well-planned organization of the social pedagogue's work and the work of all those working with children with special needs. To this end it is necessary to apply teamwork, interdisciplinary approach, individualized treatment of children and all the necessary developmentally compensational, integrative and preventive measures. We would also like to emphasize the need for well-planned integration, its consistent application in practice and exact evaluation of its results.

Key words: individualized treatment, integration, interdisciplinary approach, behavioural and personality disorders, social pedagogue, attitudes toward integration, team work.

1. Uvod

Novi Zakon o osnovni šoli prinaša v šolski prostor številne spremembe. Ena izmed vidnejših sprememb je bržkone integracija otrok s posebnimi potrebami. 11. člen Zakona o osnovni šoli govori o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki jim morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti. V to skupino prav tako sodijo otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci.

Po nekaterih podatkih (Galeša, 1995) je med prebivalstvom od 3. do 19. leta po evropskih normah okrog 20 do 25 odstotkov otrok s posebnimi potrebami, zato je treba zanje premišljeno in načrtno poskrbeti. Integracija ali vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, bo gotovo prispevala ne le k razvoju zavesti otrok redne osnovne šole do "drugačnih", temveč bo tudi otrokom s posebnimi potrebami dala take možnosti izobraževanja, kot jih imajo drugi otroci.

2. Značilnosti motenj vedenja in osebnosti

Etiologija motenj vedenja in osebnosti je zelo raznolika. Motnje so lahko odraz bolezni, telesne okvare ali pa kakšne druge motnje (npr. okvar centralnega živčnega sistema, minimalne cerebralne disfunkcije, legastenije, hiperaktivnosti, motnje pozornosti, koncentracije, motnje govora, invalidnosti ipd). Otrok z navedenimi in podobnimi neugodnimi biološkimi determinantami je drugačen, bolj izpostavljen, kar lahko pri otroku poguje motnje v čustvovanju in vedenju. Neugodni socialni dejavniki v danem obdobju, za katere so posamezniki bolj ali manj dovzetni, te motnje le še (bolj ali manj) okrepijo. Zanje so bolj dovzetni predvsem tisti, ki so že kako drugače ogroženi ali izpostavljeni.

Otrok je lahko potisnjen v poseben položaj tudi zaradi nenehnih stresnih položajev, neugodnih življenjskih razmer, ki vplivajo na kemično dogajanje v organizmu in ustvarjajo neugodne psihosomatične razvojne zmožnosti (Skalar, 1996). Neugodno za otroka je, če je prikrajšan za ljubezen, varnost, toplino, sprejetost in zaželenost. Neustrezno socialno okolje otroka navadno prikrajša tudi za odnose in sodelovanje z vrstniki, za priložnosti za oblikovanje ustreznih vezi z okoljem, kar bi otroku omogočilo, da bi razvil občutek pripadnosti in povezanosti tudi z drugimi, ne le s starši. Otrok mora imeti na voljo dovolj vzgledov pri sprejemanju vrednot in standardov odraslih, dovolj priložnosti za identifikacijo z odraslimi, dovolj situacij in priložnosti, v katerih se lahko potrjuje, kar prispeva k razvoju pozitivne samopodobe (Redl, Wineman, 1980). Neustrezno vedenje

je lahko tudi odraz otrokove nenehne izpostavljenosti prestopniškim vedenjskim oblikam, kar povzroči enako vedenje pri otroku samemu.

Tudi šola lahko povzroči, da se dane dispozicije, ki jih posameznik nosi v sebi, razvijejo v neustrezne vedenjske odzive ali pa okrepi že nastale blažje motnje. Z vnaprej postavljenimi pričakovanji, normami in pravili zahteva od posameznikov, da se jim prilagodijo. Tisti, ki se uspejo prilagoditi so uspešni, tisti pa, ki jim to ne uspe, so potisnjeni na rob, stigmatizirani.

Kot smo že omenili, je etiologija motenj vedenja in osebnosti izredno raznolika. Mnogokrat motnje ne nastanejo kot posledica delovanja enega samega dejavnika, temveč so največkrat posledica delovanja med seboj prepletenih bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov. Motnje se med posamezniki kažejo na različne načine, so različne jakosti in so pri nekaterih posameznikih bolj pri drugih pa manj pogoste. Največkrat se kažejo v socialno neprilagojenem vedenju; laganju, krajah, besedni in telesni agresivnosti, neustreznih odnosih do drugih, neupoštevanju moralnih pravil, kar je pogosto povezano z neustreznimi ali pomanjkljivo oblikovanimi moralnimi vrednotami. Prav tako je pri otrocih z motnjami vedenja in osebnosti opaziti pomanjkanje pozitivnih interesov in nerazvite delovne navade, kar mnogokrat prinaša tudi neuspehe na učnem področju. Lahko pa se zgodi tudi nasprotno, da učni neuspeh izzove vedenjske motnje.

Neprilagojenost socialno sprejemljivim normam vedenja povzroča težave otroku samemu in okolju. Zaradi svoje drugačnosti imajo otroci z motnjami vedenja in osebnosti v razredu navadno poseben položaj, so poglavje zase, sedijo v svoji klopi, so največkrat osamljeni, nihče jih ne sprejeti v svojo družbo. Omenjeno jim onemogoča uspešno socialno integracijo v vrstniške skupine, zato se skušajo nemalokrat vrstnikom približati s silo in se tako potrditi z neustreznimi vedenjskimi oblikami. Najbolj se uspejo vključiti v skupine sebi podobnih, kjer se lahko uspešno potrjujejo, zato si največkrat najdejo take družabnike, ki so tudi sami problematični.

Pri tem, ko skušamo opredeliti disocialno vedenje, se zastavlja vprašanje, kje potegniti mejo med disocialnim vedenjem in še sprejemljivimi vedenjskimi odzivi.

Pri opredeljevanju odklonskega vedenja ne moremo govoriti o povsem absolutnih merilih, kar bi pomenilo, da je neko vedenje enako odklonsko v različnih okoliščinah, temveč je treba poudariti subjektivnost pri opredeljevanju odklonskega vedenja. Cuomo (Bartolomeo, Tiriticco, 1996, str. 257) opredeljuje normalnost kot "skladnost z modelom, ki je izsledek statističnih preračunavanj in ustreza povprečju sposobnosti ter vedenj. Ta statistični podatek postane predmet vrednotenja in vsaka deviacija od nor-

me je obsojena in živi kot negativen element, izvir predsodkov, sodb in emarginacije.”

Socialno okolje je tisto, ki posameznikovo vedenje označi za odklonsko s tem, ko ga primerja z veljavnimi vzorci vedenja, vrednostnimi sistemi in moralnimi vrednotami svojega okolja, ki pa se neprestano spreminjajo in na novo oblikujejo. Skalar (Skalar, 1996) poudarja, da je pri presojanju otrokovih dejanj potrebno odgovoriti na naslednja vprašanja:

- *kdo* je kako dejanje storil,
- *kolikšno škodo* je s prekrškom povzročil,
- *kdaj in kje* je prišlo do prekrška.

Poleg tega pa je treba poštovati posameznikov *odnos do prekrškov, položaj in vlogo* tistega, ki prekrške ocenjuje in njegove *spособnosti racionalnega presojanja*.

Vsak posameznik se na poti razvoja srečuje z težavami in vsak posameznik vsaj skuša kdaj prestopiti meje dovoljenega in poseči v tisto plat življenja, ki ga okolje opredeljuje kot nesprejemljivo. Tako nekatere oblike odklonskega vedenja bolj štejejo za del odraščanja in smo do njih tudi vedno bolj strpní.

3. Ovire, ki lahko onemogočajo uspešno integracijo

V povezavi z integracijo ostajajo nekatera vprašanja nerešena, kar vzbuja dvom in negotovost predvsem pri učiteljih, ki bodo z motenimi otroki najtesneje delali. Integracija otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo je zelo občutljiva tematika, še posebej takrat, ko govorimo o integraciji otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Izkušnje iz prakse kažejo, da se učitelji med vsemi otroki s posebnimi potrebami najbolj bojijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti, saj za to nimajo vedno najustreznejših pogojev dela, poleg tega pa taki otroci zahtevajo veliko energije in potrpljenja. S tega vidika se zdi enostavneje, da je v razredu otrok, ki ima kakšne druge, ne vedenjske posebnosti, npr. da slabo vidi ali sliši, saj je le ta navadno manj moteč. Otroci z motnjami vedenja in osebnosti prav tako potrebujejo veliko pozornosti, vendar pa zaradi integriranega otroka ne smejo biti prikrajšani drugi otroci.

Učitelji imajo navadno premalo teoretičnega znanja za delo z otroki z motnjami vedenja in osebnosti, zato se mnogokrat odzivajo na otrokova dejanja stereotipno, šablonsko, pri čemer ne upoštevajo otrokovih posebnosti. Otroka v celoti, ne le njegovo nesprejemljivo vedenje, označujejo z pretežno negativnimi izrazi, ki jih včasih celo pretirano izpostavljajo. Tako so le ti največkrat neubogljivi, nedelavni, leni, razburljivi, neodgovorni, lažnivi, nestrpni, ipd. Zanje je mnogo lažje in hitreje najti negativne

izraze kot tiste, ki označujejo dobro, pozitivno. Takšno vrednotenje in nenehno izpostavljanje v negativni luči postavlja otroka v vlogo nenehnega krivca. Stigmatizacija otroka dodatno obremenjuje in je lahko vzrok za pogostejše in dodatne oblike neustreznega vedenja, vpliva na njegovo (ne)sprejetost med vrstniki in pogloblja negativno samovrednotenje.

Integracija otrok s posebnostmi v redne šole se šele začneja, zato je število strokovnjakov, pri katerih bi lahko učitelji dobili potrebne informacije, strokovne nasvete, podporo in pomoč v zvezi s svojim delom navadno omejeno. Socilani pedagog bo eden izmed strokovnjakov, ki bo učitelju lahko nudil pomoč in podporo pri delu z otroki z motnjami vedenja in osebnosti, a njegova vloga in status v šolah se šele oblikujeta.

Ena izmed ovir uspešne integracije je bržkone tudi storilnostno usmerjena šola, ki motnje povzroča ali pa že nastale motnje okrepi. Vedno nova spoznanja ter vedno višja merila za vpis v nadaljnje šolanje zahtevajo visok nivo znanj. Pritisk na učence, ki naj bi čim več znali, in učitelje, saj se njihovo delo zrcali v znanju otrok, je vedno močnejši. Da bo otrok na nacionalnih preizkusih znanj ob koncu vsake triade kar najboljši, se bodo učitelji gotovo posvečali predvsem pridobivanju znanj in tako bodo manj časa namenili razvijanju učenčevih socialnih razsežnosti in medosebnih odnosov. Hiter tempo dela onemogoča, da bi se učitelj posvetil posamezniku in njegovim individualnim potrebam, od učencev pa zahteva, da se prilagajajo. Tisti, ki se uspejo prilagoditi postavljenim zahtevam, so uspešni, ostali pa, ki se jim ne znajo ali ne zmorejo prilagoditi, so kmalu potisnjeni na rob. Storilnostno usmerjena šola je nenaklonjena posebej tistim otrokom, ki niso uspeli razviti ustreznih delovnih navad in zato ne morejo uspešno slediti šolskim zahtevam.

Bržkone je uspešnost integracije v veliki meri odvisna tudi od stališč vseh tistih, ki so oziroma bodo z integriranim otrokom kakorkoli povezani. Ni vseeno, ali smo pripravljeni posameznikom s posebnimi potrebami resnično pomagati ali pa to počnemo zato, ker moramo. Rezultati raziskave (Galeša, 1995, str. 378) o stališčih ravnateljev do integracije otrok s posebnimi potrebami so pokazali, da ima približno tretjina ali celo polovica ravnateljev v osnovnih šolah manj ustrezna stališča do otrok s posebnimi potrebami. Ravnatelj zavzema v šoli poseben status in mesto, od njega je v veliki meri odvisno uvajanje novosti. Nobena šolska dejavnost se ne dogaja mimo njega, zato se njegova stališča in pogledi odražajo pri celotnem delu šole.

Za uspešno integracijo imajo pomembno vlogo tudi učiteljeva stališča, stališča staršev otrok redne osnovne šole in otrok redne osnovne šole do integriranih otrok. Učitelj je oseba, ki je z delom integriranega otroka najtesneje povezana, saj se z njim srečuje vsak dan. Stališča vplivajo na

posameznikovo zaznavanje, občutenje, doživljanje in ravnanje, ki se izraža v verbalni in neverbalni komunikaciji. Učitelj, ki ima do integracije otrok z motnjami vedenja in osebnosti pozitivno stališče, bo lažje prisluhnil otrokovim potrebam in težavam, oblikoval ustrežnejši odnos do njega in našel ter krepil njegova dobra področja. S svojim pozitivnim odnosom pa bo tudi ustrezen identifikacijski model.

Tudi nezadostna in neustrezna priprava otrok redne osnovne šole na integracijo vrstnikov s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo lahko prinese negativne posledice. Pri učencih redne osnovne šole je zato potrebno zagotoviti, da bodo sprejeli integrirane otroke. Pomembno je oblikovanje pozitivnih stališč učencev redne osnovne šole do učencev z posebnimi potrebami, kajti le ta so pomembna pri oblikovanju medosebnih odnosov. Medosebni odnosi vplivajo na to, ali bo integriran otrok sprejet v svoje vrstniške skupine, ali mu bodo sošolci pripravljene pomagati, mu stati ob strani, ko se bo znašel v težavah. Skozi šolanje dobivajo vrstniki vse pomembnejšo vlogo, zato je sprejetost med vrstniki pomemben vir potrjevanja in oblikovanja samopodobe, samozaupanja, kar je za otroke, ki so drugačni, še posebej pomembno.

Ne nazadnje pa je treba omeniti, da starši navadno premalo vedo o integraciji in so nanjo premalo pripravljeni, posebej tisti starši, katerih otrok naj bi bil integriran v redno osnovno šolo. Bečej (1982, str. 18) navaja, da je uspešno obravnavanje disocialnih motenj v največji meri odvisno od možnosti posegov v družino. Kadar ožje okolje daje otroku podporo, je integracija otroka v redno osnovno šolo smiselna in utemeljena, sicer pa je bolje otroku omogočiti vključitev v drugo okolje. Če otrok ostane pri starših in obiskuje redno osnovno šolo, je treba starše temeljito pripraviti na integracijo in jih podrobno seznaniti z možnostmi uspeha, da njihova pričakovanja in želje ne bodo prevelike. Rezultati ne nastanejo čez noč, zato se lahko zgodi, da premalo potrpljenja in vztrajnosti pripelje starše do prepričanja, da je otrok takšen kot je in da se njegovega vedenja ne da spremeniti. Mnogokrat otroci z motnjami vedenja in osebnosti izhajajo iz takšnega družinskega okolja, kjer so starši nemočni, neorganizirani, ne znajo prisluhniti, kaj šele pomagati otroku v težavah, ker so sami preobremenjeni s svojimi problemi. Tako mu ne nudijo potrebne podpore in otrok ostaja sam s svojimi problemi, ki jih izraža na različne načine.

Starši otrok v razredu razreda, kamor je integriran otrok s posebnimi potrebami, so nemalokrat skeptični do vključenosti otroka z motnjami vedenja in osebnosti v razred, ki ga obiskuje njihov otrok. To je največkrat posledica bojazni, da bi bil njihov otrok žrtev nasilnega sošolca ali sošolke, da ne bi bil njihovemu otroku slab vzgled in da ne bi bili drugi otroci zaradi motečega sošolca prikrajšani.

4. Kako zasnovati delo socialnega pedagoga?

Pri izvajanju integracije lahko naletimo v praksi na številne ovire, ki jih lahko uspešno premagamo le, če nanje računamo in se nanje dobro pripravimo. Prav to poguja je potrebo po premišljeni organiziranosti dela socialnega pedagoga.

Motnje vedenja in osebnosti pogojujejo različni dejavniki, zato je treba k motnjam pristopiti interdisciplinarno. Probleme, ki so širšega značaja, je nujno obravnavati kar se da široko, kar pomeni, da moramo upoštevati spoznanja različnih strok. Zato mora socialni pedagog sodelovati z različnimi strokovnjaki glede na vrsto in stopnjo otrokove motenosti in se lotovati problemov teamsko. Vsaka stroka prispeva svoj delež k skupnemu cilju tako, da problem osvetli in analizira s svojega vidika.

Ko govorimo o teamsko zasnovanem delu, je nujno poudariti enakopravnost vseh sodelujočih strokovnjakov, kajti le takšen način dela lahko prinese ustrezne rezultate. Vsak posameznik teama si mora po svojih močeh prizadevati za uresničevanje postavljenih ciljev, ki pa morajo biti realni. Vzgoja oziroma prevzgoja je dolgotrajen proces, zato moramo biti na poti do končnega cilja pripravljeni, da bo treba vložiti precej časa in truda.

Del teama sestavlja tudi učitelj, ki strokovnjake obvešča o otrokovem stanju in napredovanju v razredu, ti pa na podlagi skupnih predlogov podajo rešitve. Tako organizirano delo je učitelju v pomoč, daje mu potrebne strokovne informacije in napotke.

Socialni pedagog pa mora sodelovati tudi z vsemi drugimi osebami, ki integriranega otroka obravnavajo ali pa so z otrokom kako drugače povezani. S tem hočemo poudariti, da se delo socialnega pedagoga ne začne in konča le pri neposrednem delu z otrokom samim, temveč zahteva mnogo več. Nanaša se tudi na posredno delo z učitelji, učenci redne osnovne šole, na delo s starši integriranega motenega otroka ter starši drugih otrok v razredu, delo z ravnateljem, delo s šolsko svetovalno službo ter delo z zunanjimi institucijami.

Delo socialnega pedagoga naj ne bi bilo usmerjeno le v preprečevanje že nastalih motenj, torej uresničevanje razvojno kompenzacijskih in integrativnih nalog. Ker je učitelj mnogokrat preobremenjen z učnimi vsebinami, naj bi bilo delo socialnega pedagoga usmerjeno tudi in predvsem na preventivno delo v razredu, ki naj bi temeljilo na razvijanju socialnih veščin, ustreznih medosebnih odnosov, strpnosti, sprejemanju drugačnih, razvijanju medosebne pomoči in spoznavanju lastne vrednosti vsakega učenca. K preprečevalnemu delu pa sodi tudi priprava otrok redne osnovne šole na sprejem integriranega vrstnika.

Vsak posameznik je osebnost zase s svojimi individualnimi posebnostmi, sposobnostmi, potrebami, željami in interesi. Etiologija motenj je zelo raznolika, motnje se izražajo na različne načine in so različno hude. Integracija se nanaša na delo s točno določenim otrokom, kar narekuje potrebo po individualizirani obravnavi. Socialni pedagog zato prilagaja delo integriranemu otroku ter upošteva njegove vedenjske posebnosti, specifične potrebe, stopnjo socialnega, čustvenega, psihičnega in telesnega razvoja, njegov učni uspeh in družinske razmere. Šablonska obravnava bi pomenila, da dajemo vse posameznike v isti okvir, da ne upoštevamo in izhajamo iz posebnosti in individualnih značilnosti posameznega otroka.

Pri obravnavi otroka z motnjami vedenja in osebnosti potreben celosten pristop, kar pomeni, da obravnavamo hkrati vse možne povzročitelje otrokovih motenj. Otrokove motnje ne bomo odpravili tako, da povzročitelje motenj obravnavamo posamezno in nepovezano ter da posegamo le v enega izmed njih. Socialni pedagog tako hkrati usmerja svoje delo v odpravljanje šolskega neuspeha, v izboljšanje otrokove socialne integracije, odpravljanje neustreznih vedenjskih oblik ipd.

Integracija je projekt, ki se začne z oblikovanjem načrta na podlagi postavljene diagnostike, nadaljuje se z izvajanjem integracije v praksi in konča s pregledom in ocenitvijo rezultatov (evalvacijo). Delo socialnega pedagoga pri integraciji otrok z motnjami vedenja in osebnosti poteka postopno, po posameznih fazah, pri čemer dosledno upošteva vse faze. Na samem začetku je treba ugotoviti pogoje, ki so nam na voljo za izvajanje integracije. Proučiti je treba, kaj šola ponuja učitelju, ki naj bi imel v razredu otroka s posebnimi potrebami. Prav tako je treba ugotoviti stališča vodilnih delavcev, učiteljev, staršev integriranih otrok ter drugih staršev in otrok redne osnovne šole do integracije otrok s posebnimi potrebami. Ko spoznamo trenutno stanje in stališča do integracije oblikujemo načrt, v katerem predvidimo organizacijske posebnosti (vsebine, metode, oblike dela...) in načrtujemo tudi, kako in kdaj bi bilo najbolje seznaniti vodilne delavce, učitelje in starše o značilnostih in organizacijskih posebnostih izvajanja integracije ter o posebnostih otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Prav tako je treba načrtovati temeljito pripravo otrok redne osnovne šole na vključitev vrstnikov s posebnimi potrebami, učitelje je treba seznaniti z možnostmi dela z integriranimi otroci, starše integriranih otrok pa z realnimi možnostmi uspeha integracije.

Posebno pozornost pri izvajanju integracije v praksi je treba nameniti sprotni evalvaciji rezultatov, kajti le ti vplivajo na sam potek izvajanja integracije. Rezultati nam pokažejo, kje smo in kaj je potrebno storiti v prihodnosti. So izhodišče našega nadaljnjega dela. Tako dobimo jasnejšo predstavo o tem, kaj je bilo že storjenega, kje so še pomanjkljivosti in kaj se še da storiti, da integracija ne bo vnaprej obsojena na neuspeh. Prej ko

se seznanimo z ovirami in se zavemo napak, do katerih lahko pride, prej jih lahko odpravimo.

5. Zaključek

Delo socialnega pedagoga (pri čemer izhaja iz otrokovih posebnosti) je, da k problemu pristopa celostno, sodeluje z strokovnjaki različnih strok, opravlja kompenzacijske, integrativne in preventivne naloge, ki jih skrbno načrtje, dosledno izvaja, rezultate pa sproti preverja. Tako delo ne zahteva le strokovno teoretičnih znanj in praktičnih izkušenj, temveč tudi določene osebnostne lastnosti in spretnosti. Mednje prav gotovo sodijo: uspešno komuniciranje, empatija, sodelovanje in usklajevanje mnenj s strokovnjaki in tudi drugimi, ki so z delom najtesneje povezani. Najpomembnejše pa so prepričanje, želja in resnična pripravljenost delati z otroki, ki potrebujejo posebno skrb.

6. Literatura

Bečaj, J. (1989), Oddaja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, *Ptički brez gnezda*, leto 13, št. 27.

Galeša, M. (1995), *Osnove specialne didaktike*. Radovljica: Didakta.

Galeša, M. (1995), Stališča ravnatelje osnovnih šol do otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 7/8, str. 378 - 382.

Bartolomeo, M., Tiritico, M. (1996), *Vsebina in problemi sodobne pedagogike*. Nova Gorica: Educa.

Redl, F., Wineman, D. (1980), *Agresivni otrok (interno gradivo)*. Ljubljana: Svetovalni center.

Skalar, V. (1996), Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šolo. *Sodobna pedagogika* 7/8, str. 335 - 342.

Šolska zakonodaja 1 (1996) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Socialni pedagog v osnovni šoli - sodelovanje med šolo in družino

Social pedagogue in primary school - cooperation between school and family

Veronika Koselj⁴

Povzetek

⁴Veronika Koselj, prof. razr. pouka, Osnovna šola Frana Albrehta, Tunjice 22, 1240 Kamnik

Družina in šola odločilno oblikujeta mladega človeka, zato je pomembno njuno medsebojno razmerje. Ob tem se je dobro vprašati, kako starši doživljajo šolo in kaj od nje pričakujejo, pa tudi, kako učitelji doživljajo starše in svojo vlogo v odnosu z njimi. Prispevek želi izpostaviti potrebnost prizadevanja socialnega pedagoga, da bi učiteljem pomagal k boljšemu razumevanju družine kot socialne strukture ter njihovemu usposabljanju za boljše in učinkovitejše sodelovanje s starši. Primera takšnega sodelovanja sta šola za starše, ki skuša pomagati k izboljšanju odnosov v družini ter kakovosti vzgojnih prizadevanj staršev, in sku-

pina staršev za samopomoč, ki staršem nudi oporo pri vzgoji in izobraževanju otrok.

Ključne besede: šola, učitelji, družina, starši, sodelovanje.

Abstract

Family and school play a decisive role in the formation of a young person, which makes their mutual relationship extremely important. Thus, on the one hand, parents should be asked how they experience school and what their expectations are, while on the other hand teachers should be asked how they experience parents and their role in the relationship with them. The article emphasizes the importance of the social pedagogue and his role in helping teachers gain a better understanding of the family as a social structure. It also points to the need for the training of social pedagogues to cooperate with parents better and more effectively. Two examples of such co-operation are the School for Parents, which tries to improve the relations within the family and the rearing methods used by the parents, and the Parental Group for Self-Help, which offers parents assistance in the raising and education of their children.

Key words: school, teachers, family, parents, co-operation.

Potreba po sodelovanju

Odnosi med družino in šolo so pomembni za otrokovo duševno zdravje, kakovost življenja in psihosocialni razvoj. (Legac, 1996, str. 29)

Družina in šola sta dejavnika, ki odločilno oblikujeta mladega človeka. Zato je pomembno, kakšno je razmerje med njima. Resman (1992) poudarja, da sta socializacija in napredovanje otrok v šoli odvisna od stopnje povezanosti med šolo in domom. V prvih razredih je tovrstno sodelovanje usmerjeno predvsem v splošen napredek in razvoj otroka, v ospredju je otrokova socializacija. Pri starejših učencih pa vse bolj prevladuje skrb za učni uspeh, ki je podlaga za napredovanje, človekovo socialno in poklicno usmeritev ter materialni in duhovni obstoj.

Oblike sodelovanja med šolo in starši v dobršni meri določa šolska politika. Kjer imajo starši možnost, da sami izberejo šolo za svojega otroka, je narava sodelovanja drugačna, kot če te možnosti nimajo. Na oblike

sodelovanja vplivajo tudi mnogi drugi dejavniki, npr. stopnja šole, socialni položaj družine, pričakovanja staršev, starost otroka itd.

Resman (1992) opozarja na razhajanja v pričakovanjih glede sodelovanja staršev in šole. Glavni in najmočnejši motiv sodelovanja na strani staršev je skrb za uspeh in napredovanje njihovega otroka. Pričakovanja ravnateljev in učiteljev pa so v temelju usmerjena v skrb za uspeh in napredovanje vseh učencev; kolektivni uspehi so tudi sredstvo promocije šolskega dela. Dobro je upoštevati, da so starši bolj motivirani za sodelovanje s šolo, če na ta način lahko pomagajo svojemu otroku. Največja pozornost staršev je poleg skrbi za učno napredovanje otroka usmerjena v odnos učiteljev do njihovega otroka, kajti ta zaznamuje nivo otrokovega uspeha v šoli. Med starši so bolj zaželeni individualni stiki z učitelji kot skupinske oblike srečevanja, saj se ob individualnih stikih skupaj z učiteljem lahko poglobijo v delo in probleme svojega otroka.

“Staršem se bomo približevali, če bomo v ospredje bolj postavljali individualnost vsakega posameznega otroka, če jih bo šola sprejemala kot partnerje tudi pri načrtovanju in izvedbi šolskega dela.” (Resman, 1992, str.225)

Troha (1988) kaže na realnost prizadevanja, “...da starši vplivajo na ustvarjanje čim boljših razmer, v katerih bodo njihovi otroci kar največ pridobili za svoj razvoj: urejanje prostorskih, kadrovskih, organizacijskih razmer, pomoč pri odpiranju šole svojemu okolju, vpliv na medsebojne odnose znotraj šole, na demokratizacijo odnosov.” (str.338) Trdi, da družina lahko v svoji posredni vlogi vpliva na programsko zasnovo, na organizacijo, na gmotno osnovo in kadrovsko zasedbo v šoli. Drugi učinkovit vpliv staršev vidi Troha v neposrednih stikih z učitelji glede vseh tistih vprašanj, ki zadevajo odnos med učitelji, učenci in starši. Tretji učinkovit način vpliva staršev na osnovno šolo vidi v konkretnem sodelovanju staršev pri posameznih aktivnostih šole znotraj vloge mentorjev posameznih dejavnosti na šoli (športno, znanstveno, tehnično, kulturno področje itd.).

Upoštevati velja tudi to, na kar opozarja Resman (1992), da so namreč neformalne oblike sodelovanja učinkovitejše, saj bolj izhajajo iz interesov in potreb učiteljev in staršev, hkrati pa tudi bolj povezujejo in delavno združujejo učitelje in starše. “Starši se postavljajo in uveljavljajo kot dejansko pomemben faktor vplivanja in spreminjanja šolske politike, šolstva in šole šele, ko se organizirajo posebej in neodvisno od šolskih struktur; šele takrat dejansko postajajo enakovreden in spoštovanja vreden partner šolskim oblastem, šoli in učiteljem.” (str.230)

Nekatere šole in učitelji dejavno in ustvarjalno oblikujejo sodelovanje s starši. Murnova (1994) predstavlja bogat izbor skupinskih oblik sodelovanja s starši na razredni stopnji: roditeljski sestanki, odprti dnevi šole in

hospitacije, razstave, proslave, izleti, ekskurzije, mentorstvo staršev pri interesnih dejavnostih in sodelovanje pri dnevnih dejavnosti, obisk staršev v razredu in predstavitev poklica, družabna srečanja, svet staršev, klub staršev za boljšo šolo. Vse to je spodbudno. Ostaja pa dejstvo, da na predmetni stopnji sodelovanje staršev upade. Ob tem se odpirajo vprašanja: Se starši čutijo ob naraščajoči učni zahtevnosti v vsakem višjem razredu dovolj sposobne spremljati svoje otroke? Je šola kraj, kjer lahko rešujejo stiske, ki jih doživljajo s svojim otrokom glede šole, ter dobivajo nove uvide in spodbude? Ali doživljajo, da je šola odprta za njihova stališča, prepričanja ter jih dejavno upošteva in jim nudi ustrezno strokovno pomoč, kadar jo potrebujejo?

Za učitelje pa je pomembno: Kako doživlja starše? Kako doživlja svojo vlogo v odnosu s starši? Kako načrtuje, pripravlja srečanja? Kje čuti vrzeli, kje se čuti šibkega?

Kaj torej potrebuje učitelj, kaj potrebujejo starši? Prvi pomemben korak je ozavestiti odnose in ravnanja, ki obstajajo, ter jih ovrednotiti, nato pa na podlagi tega iskati čim boljše oblike dela. Ali lahko socialni pedagog pomaga učitelju bolje spoznati družino kot socialno strukturo, da bi jo ta bolje razumel, kar mu bo pomagalo, da bo njegovo sodelovanje s starši uspešnejše in bogatejše? Ali mu lahko pomaga oblikovati takšen način sodelovanja, ki bo starše vodil k ozaveščanju dogajanj v odnosih z otroki, globljemu razumevanju in učinkovitejšemu ravnanju na poti spremljanja svojih otrok? Bi bilo mogoče organizirati delavnice za učitelje, ki bi poglobljale znanja o temeljnih družinske dinamike, o socialno-psiholoških dejavnikih, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom, o načrtovanju sodelovanja s starši in ki bi z vajami komunikacije ter skupinske dinamike usposablale učitelje za kakovostnejše sodelovanje?

Družina

Vse bolj se zavedamo, da je mogoče reševati otrokove probleme le skupaj z družino, s starši. Pogosto pa pozabljamo, da je otrok del te družine, ki ima svojo strukturo in dinamiko, ki osebe v njej zaznamuje na določen način. Potrebno je tudi globlje poznati družino kot socialno strukturo. Ob tem se odpira možnost, da socialni pedagog pomaga učiteljem bolje spoznati in razumeti družinske procese. Šinkovec (1994) navaja ugotovitve Kernberga in Kenistona, ki sta proučevala razvoj mladih. Ugotavljata, da je prav struktura družine posrednik za družbene in moralne vedenjske spremembe mladih. Spremembe v družbi in kulturi povzročajo spremembo družinske strukture, ki vpliva na otrokov razvoj. Družinske strukture, ki imajo velik vpliv na dogajanje v družini in s tem na otrokov razvoj, so: starševska koalicija, generacijske meje ter meje med spoloma. Šinkovec

(prav tam) navaja ugotovitve Parsonsa, Balesa in drugih, da neuspeh pri ohranjanju bistvene družinske strukture, ki temelji na različnih vlogah in nalogah dveh različnih generacij in spolov, vodi v patološko družinsko interakcijo. Raziskava Poljšak Škrabanc in Dekleve (1997) na vzorcu študentov kaže, da funkcionalnost družinskega sistema vpliva na oblikovanje in razvoj identitete. V prikazu omenjene raziskave je med uporabljenimi instrumenti razložena vsebina posameznih lestvic, ki odstira stopnjo funkcionalnosti družine. Gre za področja strukture moči v družini, koalicije staršev, bližine med člani družine, pogajanj, komunikacije, odgovornosti, prepustnosti (za čustva, mnenja, vedenje drugih članov družine), ekspresivnosti (odprtosti izražanja čustev), razpoloženja in vzdušja, konfliktov, empatije, povezanosti družine s socialnim okoljem.

Socialni pedagog naj bi učitelju pomagal, da bi skupaj s starši osvetlili te vidike, ki zaznamujejo družino po določeni strukturi in funkcionalnosti. V nadaljevanju navajam nekaj primerov, ki se lotevajo podobnih nalog.

Šola in družina: primeri sodelovanja

Po mnogih šolah v Španiji so uvedli šole za starše, da bi šola pomagala k izboljšanju odnosov med starši in otroki, kajti vzgoja je mogoča le v duhu spoštovanja in zaupanja; da bi starši pridobili psihološka in pedagoška znanja, potrebna za njihovo vzgojno delo; da bi staršema pomagala rasti v zrelosti, pa tudi k izboljšanju njunih odnosov. Staršem taka šola pomaga, da se sami učijo, kako vzgajati; pomaga jim, da bodo dobri pri spodbujanju svojih otrok, v želji, da bi se polneje integrirali v sistem šole. Poudarek dajejo vzgoji za temeljne človeške vrednote. Podobna prizadevanja so tudi pri nas in so izziv tudi za socialnega pedagoga v šoli.

Šinkovec (1995a, 1995b, 1997a) predstavlja tri primere šole za starše. V intervjuju s prof.dr.Eleno Sanchez, predavateljico družinske pedagogike na univerzi v Salamanci, navaja njeno pozitivno izkušnjo, ko starši sami nakažejo vidike in teme, ki bi jih želeli poglobiti. V majhnih delovnih skupinah tako nastane dinamika, ki se izraža v jasnem načinu komunikacije, kjer lahko vsakdo izrazi svoje misli ali težave.

Na kolegiju v Logroñu, ki združuje osnovno šolo, gimnazijo in poklicno šolo ter ima ok. 2000 učencev, poteka šola za starše v skupinah po 10 do 12 parov, ki se srečujejo na 14 dni ali enkrat mesečno. Vsaka skupina ima koordinatorja, ki je eden od staršev ali profesorjev. Na srečanjih, ki v prvem delu preko predavanja, skupnega prebiranja člankov ali ogleda videokaset vodijo v drugem delu k pogovoru o izbrani temi, obravnavajo teme kot so: svoboda in avtoriteta; dialog med starši in otroki; kako posredovati vrednote; poglavja iz razvojne psihologije. Pri izbiri tem so pozorni

na različne človekove razsežnosti: telesno, čustveno, intelektualno, spolno, moralno, religiozno. Obravnavajo tudi probleme, kot so agresija, hiperaktivnost, sramežljivost, apatija, droge, alkohol ipd. Včasih spregovorijo o življenju v dvoje, o zakonu. Poskrbijo tudi, da se starši srečajo z otroki in se pogovorijo o nekaterih temah, o katerih se doma največkrat ne pogovorijo. Poskrbijo tudi za družabna srečanja, izlete.

Na strokovni tehnični šoli Clot v Barceloni, ki združuje osnovno šolo, gimnazijo, poklicno in večerno šolo, poteka že od l.1973 aktivna šola za starše, ki je spodbudila nastanek drugih 26 šol za starše v Kataloniji, za program pa je prosilo še 15 drugih šol. Celoten potek oblikovanja traja šest let. V prvih treh letih starši prehodijo tri stopnje. Prva zajema vzgojna vprašanja: vzgajati brez kaznovanja, vloga avtoritete staršev, kako izrabiti prosti čas, iskrenost med starši in otroki, spolna vzgoja, motivacija otrok, odnos med starši in otroki, svoboda odraščajočih otrok. Druga stopnja vsebuje teme: spoznavanje otrok, rast otrokove osebnosti, prijateljstvo, upornost, nevarnosti in pasti, razvade, čas naših otrok, starši naših otrok. Tretja stopnja zajema vprašanja osebnostne rasti in zrelosti para: življenjski cilji, sprejemanje samega sebe, sprejemanje drugih, vrednotenje lastnega zakona, delo, vlogo pogovora, odprtost družine, vero v veselje in upanje. V naslednjih treh letih se stopnje ponovijo, starši pa delujejo kot animatorji. Animatorji morajo opraviti uvajalni tečaj, kjer se učijo spodbuditi pogovor, spoznavajo, kako deluje skupina in preizkušajo različne metode. Ob koncu vsakega srečanja pripravijo natančna navodila za vodenje naslednjega srečanja. Na začetku vsakega leta imajo tečaj, na katerem spoznavajo nove metode in tehnike dela, si izmenjajo izkušnje, poglobljajo prijateljstvo.

V šoli "obravnavajo praktične vzgojne primere, organizirajo okrogle mize skupaj z otroki, uporabljajo metode, kot so: 'brainstorming', igranje vlog, izpeljava anket, delo s teksti, uporaba vprašalnikov. Za vsako srečanje je pripravljeno pisno gradivo. Po vsakem srečanju pripravijo povzetek obravnavane teme in vključijo vanj tudi mnenja strokovnjakov, ki jih povzamejo iz strokovne literature. Vsako temo obdela udeleženec najprej sam, nato še v paru, kar spodbudi razgovor. Potem se udeleži srečanja in po srečanju prebere še povzetek teme. Tako temo štirikrat obdela in jo resnično poglobljeno spozna. Tisti, ki so obiskovali celotno šolo, opažajo izboljšanje dialoga med zakoncema in v odnosu do otrok, starši bolje sodelujejo s šolo, spoznajo vrednost prijateljstva, še veliko let po zaključku šole za starše ohranijo prijateljstvo in zaupanje." (Šinkovec, 1997a, s. 16 - 17)

Isti avtor (1997b) navaja tudi lastno izkušnjo šole za starše, ki že dve leti poteka na Škofijski klasični gimnaziji v Šentvidu in izhaja iz omenje-

nih izkušenj v Španiji. Med obravnavanimi vsebinami navaja tudi naslednje: učenje - vsebina in vsebine; tipi osebnosti in pomoč pri učenju; družina: dve generaciji; zasvojenost; mladi in mediji; pravica staršev do otrok; ko ljubezni se jezik zatika, itd.

Ker so nekateri starši izrazili potrebo po pogovoru o svojih osebnih izkušnjah in odnosih, svojih vzgojnih odločitvah in nemočeh, je nastala tudi **skupina za samopomoč**, usmerjena k iskanju konkretne pomoči na določenih področjih. Gre za manjšo skupino, ki nudi vzdušje zaupanja in odprtosti. Izkušnja ene od mater: "V skupini za samopomoč starši razmišljamo in odkrivamo svoje otroke in sebe malo drugače - bolj osebno in odprto. Pogovarjali smo se o svoji moči in nemoči, o trenutku, ko se je v odnosu z otrokom zataknilo, o komunikaciji..." (prav tam, str. 187)

S podobno šolo za starše so že pričeli tudi na Srednji ekonomski šoli v Ljubljani in na Gimnaziji Vič.

Vloga socialnega pedagoga

"Naloga socialnega pedagoga je spremljanje dogajanj v družinah, predvsem z vidika socialne problematike, prisotnosti alkohola, promiskuitete, duševnih motenj v družini, nezaposlenosti staršev, agresivnosti, zanemarjenosti, razveze, kraj, spolnega zlorabljanja, telesnega trpinčenja, izostajanja otrok od pouka in problemov odraščanja. ... Pri svojem delu si pomaga s spoznanji o posamezniku in družini, črpa znanje iz socialne, razvojne, pedagoške psihologije, socialne pedagogike in sledi humanistično orientiranim konceptom svetovanja in socialne terapije (Rogersovo nedi-ektivno svetovanje, gestalt pristop, psihodrama, bioenergetika, logoterapija, racionalno - emotivna terapija, realitetna terapija, transakcijska analiza, koncept tematsko orientirane interakcije)." (Legac, 1996, str. 72 - 73)

Legaceva omenja tudi komunikacijske, socialne in vedenjske treninge, v katerih starši razmišljajo o odnosih, komunikaciji, vlogah v družini, ter svetovanje, nudenje varstva in opore pri iskanju rešitev. Poudarja pomen dobrega stika s starši, kar omogoča boljše razumevanje otrokovega vedenja in s tem učinkovitejšo obravnavo otroka ter poudarja pomen dobrega sodelovanja z učitelji in z ostalimi člani svetovalne službe (predavanja strokovnjakov različnih strok za starše, pomoč pri reševanju pedagoške, psihološke in socialne problematike). Omenja tudi sodelovanje s Centrom za socialno delo (reševanje socialne problematike) in z Zdravstvenim centrom (organiziranje predavanj).

Gotovo je spričo naraščanja števila neprilagojenih vzorcev vedenja med otroki pomembna naloga socialnega pedagoga, da pomaga otrokom z vedenjskimi motnjami. Izredno pomembno pa se mi zdi preventivno delovanje, ki je preko posrednikov - učiteljev in staršev - dolgoročno in celo-

vitejša pomoč. V primerih šole za starše, ki sem jih predstavila, so zajete tiste vsebine in načini, ki so socialnemu pedagogu lahko v veliko pomoč in spodbudo. Podobno je s skupinami za samopomoč, ki bi staršem omogočile izmenjavo izkušenj, osvetlitev konkretnih problemov in iskanje rešitev. Da pa bi takšne delavnice za starše lahko zaživele in zares postale učinkovita pomoč staršem, je potrebno usposobiti učitelje za sodelovanje. Tu se odpirajo številna nova vprašanja, ki zadevajo konkretizacijo takšnih delavnic. Pregovor pravi: *Kjer je volja, tam je pot*. Potrebno jo je torej poiskati.

Literatura

Legac, V. (1996), *Socialno pedagoška ponudba na osnovni šoli* (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Murn, S. (1994), *Sodelovanje s starši* (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Poljšak Škraban, O., Dekleva, B. (1997), Vloga družine v oblikovanju in razvoju identitete. *Socialna pedagogika*, št. 2, str. 25-46.

Resman, M. (1992), Obrati v filozofiji sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43/1-2, str. 28 - 39.

Resman, M. (1992), Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43/3-4, str. 135 - 145.

Resman, M. (1992), Šola, učitelji, starši - sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 43/5-6, str. 223 - 235.

Šinkovec, S. (1994), *Multipliers of Values or Men-for-Others: Formation Program for Group Guides*. Roma: Pontificia Università Gregoriana, Istituto di Psicologia.

Šinkovec, S. (1995), Naš pogovor: Fernando de la Puente. *Iskanja*, glasilo Društva katoliških pedagogov Slovenije, 10 (III), str. 6 - 13.

Šinkovec, S. (1995), Naš pogovor: prof.dr.Elena Sanchez. *Iskanja*, glasilo Društva katoliških pedagogov Slovenije, 11 (III), str. 8 - 12.

Šinkovec, S. (1997), Aktivna šola za starše. *Iskanja*, glasilo Društva katoliških pedagogov Slovenije, 19 (V), str. 15 - 17.

Šinkovec, S. (1997), Šola za starše. *Communio - Kristjanova obzorja*, 48 (XII) 2, str. 184 - 187.

Troha, V. (1988), Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, 39/7-8, str. 329 - 339.

Zakaj naj se socialna pedagogika ukvarja tudi z učiteljskim delom

Why should social pedagogy deal with the teacher's work too

Marija Lesjak⁵

Povzetek

⁵Marija Lesjak, prof. razr. pouka, Osnovna šola Ledina, Komenskega 19, 1000 Ljubljana. Članek obravnava učiteljev položaj v družbi. Avtorica skuša prevideti, kakšen vpliv bo imelo vključevanje otrok s posebnimi potrebami na kakovost učiteljevega dela in njegov položaj. Poskuša pa tudi pokazati, da bi dejavniki, ki bistveno zamejijo položaj učitelja v družbi, lahko bili zanimivi tudi za socialno pedagogiko in njene študije.

Ključne besede: družbeni položaj učitelja, vključevanje, integracija, socialna pedagogika.

Abstract

The article deals with the teacher's status in the society. It also tries to anticipate the impact of the integration of special needs children on the quality of the teacher's work and status. We would like to show that the problems emerging

from these changes could be interesting for the social pedagogical work.

Key words: *the teacher's social status, integration, social pedagogy.*

Uvod

Učiteljev položaj v družbi bistveno zamejijo vsaj tri dejstva:

1. večina zaposlenih med učitelji so ženske (feminizacija učiteljskega poklica),
2. učitelji se ne zavedajo družbene vloge dela, ki ga opravljajo, s tem pa tudi ne svoje družbene vloge,
3. v šolskem polju se delo vedno bolj (lažno) profesionalizira in postaja vedno bolj delovno zahtevno.

Kljub temu, da lahko učitelja 'opišemo' kot predstavnika šole, ki je v bistvu ideološki aparat države, in bi mu potemtakem pripadal posebni, temu primeren položaj, pa rezultanta vseh naštetih dejstev umesti učitelja v skupine na obrobju družbe. Trditev je drzna, jo je pa mogoče utemeljiti.

Socialna pedagogika na Slovenskem naj bi se, glede na svojo začetno usmeritev, ukvarjala prav s skupinami na obrobju družbe, zato na tem mestu vidimo možnost za nepristransko preučevanje dejavnikov, ki zamejujejo učiteljev družbeni položaj.

V nadaljevanju besedila tako utemeljujemo navedeno tezo, v zaključku pa se spuščamo v krajšo polemiko. Gre za polemiko ob predvideni integraciji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo.

Na kratko o feminizaciji učiteljskega poklica

Problem feminizacije učiteljskega poklica sega že v dobo industrializacije, ko je ženska stopila v polje javnega dela. Pred tem je bilo - tudi in predvsem - njeno delo skrito za zidovi hiš. Ženske 'odidejo od doma' zaradi lažjega preživetja družine ali pa zaradi lastne neodvisnosti. Ženske so/smo si torej uveljavitev (tudi v učiteljskem poklicu) želele same (po Dušanu Rutarju).

Že ob vstopu žensk na področje javnega dela se pojavi razlikovanje med spoloma. Razlikovanje je očitno predvsem na dveh ravneh: na ravni specifičnega mesta zaposlitve (praviloma množična dela za stroji, mesto vzgojiteljice ali učiteljice) in seveda nagrade za opravljeno delo - plačilo

je bilo praviloma nižje od tistega, ki so ga prejemali moški. Pomembno vlogo tu igrajo še ideologije izobraževanja, religije, politike ...

Naš namen ni obnavljanje celotne zgodovine, saj ni ne časa ne volje za takšno početje. Opozoriti želimo le na to, da je treba položaj učiteljskega poklica pogledati tudi v luči zgodovinskega razvoja. Milharčič Hladnikova je zanimivo nasloвила prvo poglavje svoje knjige Šolstvo in učiteljice na Slovenskem: Učitelji ženskega spola (Milharčič Hladnik, 1995). Zanimiva besedna zveza torej, ki nam zaradi predhodnega vedenja in izkušenj priključuje niz asociacij na temo učiteljskega poklica in dolžnosti, ki iz njega izhajajo, in ki so (prav zaradi predhodnega vedenja) nekako 'naravno' združene z osrednjo vlogo ženske: vlogo žene, matere, gospodinje, ki ji je sicer mesto doma, za štedilnikom. Gre za povezave z nežnostjo, skrbnostjo, urejenostjo itd.

Besedna zveza pa predvsem opozarja na vse večjo feminizacijo in s tem tudi na spolna nasprotja, znana iz preteklosti (preberemo lahko npr. o zahtevah moških; da naj se plača ženskimi učiteljicam zmanjša, pa o odločbah, po kateri učiteljica ne bi smela biti poročena in imeti lastnih otrok...).

Zgodovina učiteljskega poklica je tako slejkoprej zgodovina ženskega (skoraj zastonskega) dela, seksualnega antagonizma in 'pospravljanja' ženske za stene njenega doma. Vsa našeta dejstva so pogoj za proletarizacijo poklica, ki se praviloma hitreje pojavlja tam, kjer večino zaposlenih tvorijo ženske (Apple, 1992).

Nekaj o družbeni vlogi učiteljevega dela

Prvo dejstvo stopnjujemo z naslednjim: učitelji se ne zavedajo družbene vloge svojega dela. V raziskavi, ki je bila opravljena, odgovarja večina razrednih učiteljic, da je poslanstvo šole v tem, da otroke nauči pisati, brati, računati in jih izuri v še nekaterih veščinah; predvsem pa naj jih vzgaja; učitelji naj se z učenci pogovarjajo in jih razumejo ...

Ob tem jih večina pozablja na dejstva, o katerih nas pouči Althusser: da je šolski aparat ideološki aparat države in da tovrstni mehanizmi, ne glede na to, kakšni so, skupaj prispevajo k istemu rezultatu: k reprodukciji produkcijskih razmerij (Althusser, 1980, s.59). Šolski ideološki aparat države "zgrabi otroke vseh družbenih razredov že v otroškem vrtcu in jim od otroškega vrtca naprej leta in leta, ko je otrok najbolj "ranljiv", v precepu med družinskim aparatom države, z novimi in starimi metodami vtepa v glavo "spretnosti", ovite v vladajočo ideologijo..." (ibid., s. 60). Nadaljuje, da je vsaka skupina, ki spotoma odpade, praktično opremljena z ideologijo, ki ustreza vlogi, ki jo mora osebek opravljati v razredni družbi (prav tam, s. 61). Slednji citat popestri izjava intervjuvane osebe, ki pravi,

da se v šoli, razredu, skratka povsod, kjer se zbere večja masa ljudi, oblikujejo skupine; take, ki 'vlečejo naprej' in take, ki zgolj 'capljajo' zadaj.

Ne-videnje dejstev o naravi učiteljevega družbenega dela vodi v slepo delo brez realnih okvirjev. Ni distance, ki bi prinašala večjo učinkovitost in smiselnost dela - ali vsaj poskus osmišljanja vsakodnevnih praks.

Nekritičnost pri izvajanju vsakodnevnega učiteljskega dela pa vodi k tretjemu dejstvu: lažni profesionalizaciji dela in intenzifikaciji dela.

O (lažni) profesionalizaciji in intenzifikaciji učiteljskega dela

Učiteljski poklic in učitelj v razredu je skozi zgodovino sprejemal pod svoje okrilje veliko vlog in nalog. Od discipliniranja, vzgajanja in izobraževanja na začetku, je postala njegova naloga tudi skrb za zdravje, za čisto in zdravo telo (zobje!), potem skrb za otrokovo dobro počutje in razumevanje njegovih čustvenih stanj, dobrih in slabih dni... (Jones po Lesjak, 1994). Učitelj z navidezno lahkoto vse to sprejema, pravzaprav se mu vse to zdi povsem 'naravno' in v skladu z njegovim poklicem, pri tem pa skozi zadnja vrata učiteljskih praks vstopa lažna profesionalizacija. Učitelj ima občutek, da zmore opravljati vse te naloge, dejstvo pa je, da je pri njihovem izvajanju vendarle podrejen strokovnim avtoritetam psihologa, zdravnika, zobozdravnika, ne nazadnje pa tudi šolskim oblastem, saj je njegovo delo z uvedbo zunanjih preverjanj nenehno pod drobnogledom. Hkrati posegajo v njegovo delo tudi mediji, starši, itd., profesionalizacija in avtonomnost se tako sprevračata v njuno nasprotje: lažno profesionalizacijo in ne-avtonomnost (v najboljšem primeru pol-avtonomnost).

Ob vsem tem se učitelj čuti preobremenjenega. Apple citira Larsona (zanimivo je, da moramo za to, da naša izvajanja postanejo upoštevanja vredna, navajati primere iz tuje strokovne literature...): "Intenzifikacija je eden bolj otipljivih načinov, ki razjedajo delovne privilegije delavcev v izobraževanju. Pokazatelji so številni, od trivialnih do zapletenih - od tega, da učitelj nima nobenega časa, niti da bi šel na stranišče, spil skodelico kave ali se odpočil, do tega, da nima sploh nobenega časa, da bi sledil razvoju svojega strokovnega področja. Intenzifikacijo lahko pri umskem delu nabolj nazorno vidimo v trajnem občutku delovne preobremenjenosti, ki se še povečuje" (Larsonu po Apple, 1992, s.107).

Ob vsem tem si učitelji še sami nakopljejo dodatna šolska dela, navadno popoldanska in večerna, ustvarjajo, zaradi novih metod, nova in nova učna sredstva ter materiale za delo z učenci... Da o popravljanju izdelkov učencev in vodenju evidence o le-teh ne govorimo. Intenzifikacija je še posebej močna ob zaključku šolskega leta, ko se vsa ta t.i. administrativ-

na dela skoncentrirajo na kratko časovno obdobje. Rezultat je utrujenost, nezmožnost zanimanja tako za umsko delo kot za kritično vrednotenje lastnega dela.

O problemu integracije otrok s posebnimi potrebami

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami (čeprav so bili otroci z lažjimi motnjami že do sedaj vključeni v izobraževalni proces, še posebej v začetnih razredih osnovnega šolanja) bo še en dejavnik v nizu tistih, ki zmanjšujejo učiteljevo strokovnost oz. profesionalnost. Socialni pedagog bo še ena strokovna avtoriteta, na katero se bo učitelj moral naslanjati in se ji podrejati, saj sam za delo z otroki s posebnimi potrebami ni dovolj usposobljen.

Na tem mestu bi lahko prekinili zgolj teoretično razpravo in pričeli navajati dejanske normative, število ur t.i. specialne pedagogike, ki so je 'deležni' razredni učitelji na dodiplomskem izobraževanju za učitelje razrednega pouka, navedli bi lahko tudi število ur dodatnega modulskega izobraževanja učiteljev na to temo, pa ni smiselno, saj je jasno, da je vse tovrstno izobraževanje le kaplja v morje v primerjavi s tistim, ki so ga deležni socialni pedagogi.

Te razprave ne smemo brati v luči učiteljev kot 'ponižanih in razžaljenih', ker to ni njen namen. Gre za problematizacijo učiteljeve usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, gre za problem kakovostnega dela, gre tudi za problematizacijo učiteljevega položaja v tem sistemu in predvsem gre za poskus problematiziranja prihodnjih praks, kar vključuje predvidevanje na podlagi genealogije učiteljskega poklica.

Predvidevamo torej, da bo učiteljeva avtonomnost znova padla na problemu integracije otrok s posebnimi potrebami. Hkrati pa bo padla učinkovitost njegovega dela, saj bo moral svoje delo še bolj razdrobiti in diferencirati, pri tem bo intenzifikacija še večja, in ... Naše osnovno šolstvo bo še bolj kot do sedaj izobraževalo in vzgajalo za povprečje (ker bodo učitelji v to še bolj kot do sedaj prisiljeni), družba, ki ni pripravljena sprejemati drugačnosti (sploh pa otroci, ki so v prvih letih šolanja usmerjeni predvsem vase), bo integrirane otroke najverjetneje stigmatizirala. Učiteljem se tako obeta velikansko delo, ki prav gotovo, če le pogledamo na prva tri problematizirana dejstva, ne bo opravljeno zadovoljivo. Gibljemo se v začaranem krogu.

Dosedanja razprava nas sili v preroško vpitje v puščavi, ki ga sicer nikakor nečemo in ne moremo sprejemati: več kot očitno je namreč, da bo treba o integraciji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo še temeljito premisliti in domisliti, predno se problem zares zaostri.

Sklep

In če se nam ob tem vedno bolj dozdeva, da socialna pedagogika ne bo mogla poskrbeti za rešitev problema učiteljske umestitve na rob družbe, bi bilo smiselno vsaj premisliti, kako z uvedbo integracije otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo najbolj učinkovito zasnovati delo v njej, da bo izobraževanje in delo smiselno, dobro in da bomo lahko delali vsaj v smeri najmanjše povzročene škode, če že v smeri najboljšega možnega ne bomo mogli. Premisliti velja tudi glede na tukaj zapisana dejstva.

Viri

Althusser, Louis (1980), *Ideologija in ideološki aparati države*. V: Skušek, Z. (ur.), *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Apple, Michael W. (1992), *Šola, učitelji in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Bolt, Christine (1995), *The Women's Movements in the United States and Britain from 1790s to the 1920s*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Jones, D. (1990), *The genealogy of the urban schoolteacher*. V: *Foucault and education, Disciplines and knowledge*. New York: Routledge, Capman and Hall Inc.

Lesjak, Marija (1994), *Učitelj med "po-klicem", protislovjem in brezdeljem. O zgodovini učiteljskega poklica v Angliji v 19. stoletju*. V: *Šolska kronika*, Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje 27. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Milharčič Hladnik, Mirjam (1995), *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Socialni pedagog na osnovni šoli s prilagojenim programom - nesmisel, korist ali nujnost?

Social pedagogue in a special school - nonsense, benefit or necessity?

Darka Rozman⁶

Povzetek

**Darka Rozman, dipl. soc. ped., Osnovna šola Helena Puhar Kranj, Kidričeva 51, 4000 Kranj.* Na osnovno šolo s prilagojenim programom prihajajo otroci, ki zaradi motenj v razvoju ne morejo slediti programu redne osnovne šole. Običajno imajo več motenj hkrati. Poleg učnih težav imajo še razne fiziološke posebnosti in bolezni, pa senzorične in govorne motnje ter motnje v vedanju in čustvovanju. Veliko učencev prihaja iz družin, ki imajo nizek socialni in ekonomski status, izobrazba staršev pa je precej nižja od povprečja. Na to se vežeta tudi brezposelnost in nižji življenjski standard. Večina otrok se vključuje na OŠ s PP po nekaj letih manj uspešnega dela na redni OŠ. Taki otroci imajo neustrezno samopodobo, slabo so

opremljeni s socialnimi veščinami. V tej skupini otrok zasledimo tudi posebnosti v vedenju, ki so se sekundarno razvile ob prvotni motnji. Tako težave pri učenju niso več glavni problem pri delu v razredu, ampak je moteča spremljajoča vedenjska simptomatika. Otroci iz OŠ s PP potrebujejo, glede na našete značilnosti, sistematično učenje vedenja za uspešnejše socialne interakcije. Treningi socialnih veščin so zanje pomembni prav tako kot branje in računanje, če ne še bolj. Prispevek opisuje nekatere značilnosti populacije teh otrok ter predstavlja vlogo socialnega pedagoga na OŠ s PP.

Ključne besede: socialna pedagogika, otroci s posebnimi potrebami, socialno učenje, treninki socialnih veščin.

Abstract

A special school is intended for those children, who, due to their developmental disorders, cannot keep up with the programme of mainstream primary schools. Usually these children exhibit more than one disorder. Next to learning difficulties they show various physiological peculiarities or illnesses, sensory and speech impairments as well as behavioural and emotional disorders. Many pupils come from families with a low social and economic status, whose parent's education is far below the average. Frequently this is further accompanied by unemployment and a low standard of living. Following some years of unsuccessful work at a mainstream primary school, these children start attending a special school. They all have a low and unsuitable self-image, and are poorly equipped with social skills. This group of children also exhibits peculiarities in behaviour which developed as a result of the primary disorder. Thus learning difficulties are not the primary cause of concern in class work but rather the more disturbing accompanying behavioural symptom. For a more successful social interaction these children need systematic lessons in behaviour. Social skills training is for them of equal if not greater importance than learning to read and do arithmetic. The article deals with some of the characteristics of this population of children and presents the role of the social pedagogue in a special school.

Key words: social pedagogy, special school, social learning, social skills training

Uvod

Otroci, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠ s PP), imajo poseben položaj v primerjavi z ostalimi otroki, ki so vključeni v redne osnovne šole. Žal so v posebni nevarnosti, da bi bili izločeni iz skupin otrok v domačem okolju, ker so drugačni in tega ne morejo spremeniti. Otroci znajo biti surovi, ko izrivajo "prizadete" na rob. Pri tem izražajo v bolj grobi obliki predsodke, ki jih zaznajo pri odraslih. Vedenje otrok je zelo odvisno od vedenja odraslih in to se kaže prav v razmerju do prizadetih. Odrasli smo dolgo izrivali telesno, še zlasti pa duševno prizadete v posebne šole, v delavnice pod posebnimi pogoji, v graščine - proč od oči, ušes in srca. Njihova bližina nas je motila, nismo vedeli, kako naj se do njih obnašamo.

Zadnja leta se je vse bolj uveljavljalo spoznanje, da imamo od tesnejšega skupnega življenja lahko korist vsi. Zato je zdaj že tudi pri nas vedno več poskusov skupne vzgoje in izobraževanja prizadetih otrok in tistih brez okvar vse od otroškega vrtca dalje. Med otroki, ki rastejo v taki skupini, ni predsodkov do prizadetih pa tudi neprizadeti se manj bojijo, da zaradi kake nenavadne lastnosti ne bi sodili v skupino. Vsekakor je to pri nas šele v povojih in bo integracija otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja potekala postopoma. Predvsem pa se mora marsikaj spremeniti v stališčih odraslih, tudi učiteljev, ter v njihovi strokovni in človeški pripravljenosti za ta proces.

Do tedaj pa ostaja dejstvo, da so osnovne šole s prilagojenim programom tu, med nami in da so v njih otroci, ki imajo kljub raznolikosti motenj nekatere skupne značilnosti. Potrebujejo strokoven pristop učitelja-defektologa, da postanejo uspešni učenci, predvsem pa rabijo sprejemanje in strpnost ter veliko individualnega dela. V šoli s prilagojenim programom se otroci do 8. razreda naučijo učno snov, ki bi jo lahko primerjali s 5. in 6. razredom osnovne šole. Osvojijo določena znanja in spretnosti in precejšnje število absolventov uspešno nadaljuje šolanje na skrajšanih in prilagojenih programih srednjih šol.

Za uspešno poklicno pot, za iskanje zaposlitve ter za navezovanje uspešnih socialnih interakcij v svojem ožjem in širšem okolju pa je prav tako potrebno učenje. Učenje vedenja za dobre socialne stike je posebna oblika psihosocialnega učenja, ki je v zahodnih deželah že nekaj čisto vsakdanjega. Če bi to učenje kot trening socialnih spretnosti prodrlo v naše šole, bi lahko rekli, da smo naše učence tudi naučili "loviti ribe", ne le, da smo jih z njimi nasitili. Vemo namreč, da veliko psiholoških težav izvira prav iz medsebojnih odnosov. Uspešnost v socialnih in medsebojnih komunikacijah je torej neke vrste preventiva pred raznimi težavami in motnjami. Vedeti pa moramo, da mora tako učenje potekati pod strokovnim

mentorstvom, zelo dobro pa vpliva tudi vključevanje nekaj let starejših vrstnikov in prostovoljcev.

Učitelj v svojem razredu ne more biti defektolog in socialni pedagog hkrati, pa čeprav bi imel strokovno podlago za tako delo. Sama to občutim kot stalno preklapljanje; včasih imam celo občutek, da sem preveč "socialna" in premalo učiteljska. Učenci pa tak pristop in tako učenje ne samo potrebujejo, ampak ga imajo zelo radi in si ga želijo še več. Zato trdim, da je na šolah potreben socialni pedagog kot samostojni pedagoški delavec. Poglejmo si razloge za to trditev in predloge za vsebino njegovega dela na šoli.

Nekatere značilnosti otrok, ki prihajajo v OŠ s PP

Na osnovno šolo s prilagojenim programom prihajajo otroci, ki zaradi motenj v razvoju ne morejo slediti programu redne osnovne šole. Običajno imajo več motenj hkrati. Poleg učnih težav so tu še razne fiziološke posebnosti in bolezni, pa senzorične in govorne motnje ter motnje v vedenju in čustvovanju. Veliko učencev prihaja iz družin, ki imajo nizek socialni in ekonomski status, izobrazba staršev pa je precej nižja od povprečja. Na to se vežeta tudi brezposelnost in nižji življenjski standard.

Na komisijah za razvrščanje strokovnjaki neredko dopišejo osnovnim motnjam še izraz "vzgojno-kulturna prikrajšanost".

Na OŠ s PP se **vpisujejo otroci skozi vse šolsko leto**. Novinci se pridružijo razredni skupnosti, iščejo referenčni okvir te skupine in se bolj ali manj hitro in uspešno vključijo vanjo. Počasi najde vsak otrok v tej skupini razmeroma varno mesto, se spoprijatelji s tem ali onim, nekaterih pa sploh ne mara. Tako nastane splet socialnih odnosov, v katere je vsak otrok po svoje vključen. Skupinske strukture se zato stalno spreminjajo, prilagajajo, prenavljajo.

Naslednja posebnost OŠ s PP je, **da se vanje razvršča vedno več otrok, čeprav naj bi bili vanjo napoteni le izjemoma**. To so otroci, ki "zaradi okrnjenih specifičnih duševnih sposobnosti ali specifične naravnosti ne morejo slediti pouku na redni osnovni šoli", kot je navedeno v Pravilniku o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Delež teh otrok je na šoli s prilagojenim programom, kjer poučujem, že čez 60%, otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju je okoli 30%, ostali pa so otroci s kombiniranimi motnjami (npr. motnje v telesnem in duševnem razvoju).

V tej veliki skupini otrok, ki se k nam praviloma vključujejo kasneje, po nekaj letih neuspešnega dela v osnovni šoli, pa že najdemo posebnosti ali kar motnje, ki so nastale sekundarno. Tako težave pri učenju niso

glavni problem pri delu v razredu, ampak je moteča spremljajoča vedenjska problematika.

Za ilustracijo te trditve navajam nekaj podatkov iz diplomskega dela svoje sodelavke (Boncelj, 1995, str. 56-65). Pri učencih 8. razreda OŠ s PP ($n=30$) je s pomočjo delno prilagojene Ocenjevalne lestvice slabe prilagojenosti (Šali) primerjala neprilagojene oblike vedenja pri učencih, ki so v OŠ s PP vključeni od začetka šolanja ter pri ostalih, ki so se zaradi učnih težav prešolali kasneje. Raziskava ne kaže bistvenih odstopanj v neprilagojenih oblikah vedenja med skupinama, pač pa nakazuje nekatere razlike v pojavnih oblikah neprilagojenosti.

Simptomi, ki so izraženi v prvi skupini, so bolj povezani z učenčevno motnjo oz. prizadetostjo. Zato so za učitelja - defektologa manj moteči in je do njih strpnejši. To so npr. opisi kot "hitro se utruji", "pogosto ponavlja iste dejavnosti", "plašen", "osamljen". Avtorica tudi opaža, da v tej skupini otrok ni zaslediti opisov o uničevanju predmetov, izostajanju od pouka ali od doma, o kraji in laži.

Drugačne rezultate je dobila pri drugi skupini, kjer so zastopane vse oblike slabe prilagojenosti, zajete v lestvici. Tako jih učitelji opisujejo kot nesamostojne, nemirne in kljubovalne. Uničujejo razne predmete, čezmerno zahtevajo pozornost, so klepetavi in gostobesedni in se hitro utrudijo. Težko se obvladajo in so razdražljivi. Med njimi najdemo tudi učence, ki pretepajo sošolce in jih ustrahujejo.

Zavedam se, da rezultatov te raziskave ni mogoče posplošiti na celotno populacijo OŠ s PP in da veljajo le za skupino, zajeto v to raziskavo. Hkrati pa določeni opisi vodijo v razmišljanje o nekaterih značilnostih otrok na OŠ s PP.

Učenci, ki se vključujejo na šolo s prilagojenim programom kasneje, so vsi doživeli **šolski neuspeh**, ki je v tem razvojnem obdobju merilo življenjskega uspeha. Po šolskem uspehu se vrednotijo sami, po njem jih vrednotijo pomembni drugi. Za njimi je ponavljanje razredov, prikrito ali odkrito odklanjanje vrstnikov in učiteljev, lahko tudi usmiljenje v smislu: "Saj je revež, pomagajmo mu, otroci."

Imajo **neustrezno samopodobo**, opazna je tudi **slaba opremljenost s socialnimi veščinami**.

Če upoštevamo še **družinsko dinamiko**, ki je v večini primerov zaznamuje preplavljenost s šolo in množica negativnih čustev - od jeze, nemoči, občutkov krivde in manjvrednosti, moramo priznati, da je imel tak otrok veliko razlogov za oblikovanje obrambnih mehanizmov in strategij. Ta vedenja so mu pomagala "preživeti", pa čeprav so bila za okolico lahko zelo moteča. Lahko rečemo, da so bila neredko tudi razlog, da so s prešolanjem pohiteli.

Vedenjsko problematični učenci s številnimi reakcijami motijo delo v razredu, motijo druge učence, učitelja in tudi sami sebe. V razredu se kljub manjšemu številu otrok težave kopičijo, **defektologi oz. specialni pedagogi pa niso nič bolj kot učitelji na osnovnih šolah usposobljeni za delo z učenci, ki imajo motnje v socialni integraciji.**

Veliko manj se jim zdijo problematični tihi, osamljeni, vase zaprti učenci, ki vsaj ne motijo pouka, ugotavlja Boncljeva (1995). Avtorica še dodaja, da je učiteljem-defektologom vedenjska odklonskost dokaj tuja problematika. Do vedenjsko motenih otrok so večkrat pretirano kritični, nestrpni, nerazumevajoči. Pogosto tudi ne želijo videti problema, dokler ne izbruhne z vso močjo. Predvsem pa so prepuščeni samim sebi in rešujejo probleme tako kot jih najbolje znajo.

Znanje učencev, prineseno iz osnovne šole, je pogosto nepovezano, v očihtih, ne znajo ga učinkovito uporabiti itd. Potrebujejo kar nekaj časa (več tednov ali celo mesecev), da ugotovijo, da zmorejo učno snov, da so lahko uspešni, da niso več odvisni samo od zunanje pomoči. Povrnejo si samozaupanje, njihova samoučinkovitost se dvigne.

Učitelj - defektolog ima veliko vlogo pri vključevanju novincev v razredno in šolsko skupnost, mora jih spoznati, ugotoviti mora, kako funkcionirajo na različnih področjih učenja, pri različnih učno-vzgojnih predmetih. Odkriti mora, kako in kje začeti s poučevanjem, katere strategije in pristope uporabiti, katere oporne tehnike jim ponuditi pri branju, razumevanju učne snovi, računanju itd. Učitelj - defektolog naredi mnogo za te otroke in z njimi. Neredko pomaga in svetuje tudi staršem, kako naj ravna pri reševanju določenih težav (finančnih, z zaposlitvijo itd.), ki jih imajo doma.

Učenci postanejo uspešni, na nekaterih področjih so lahko celo zelo uspešni, na drugih manj. Večina absolventov OŠ s PP nadaljuje šolanje na prilagojenih oz. skrajšanih programih srednjih šol.

Kaj pa socialno učenje? Tu ne mislim na učenje bontona po knjigah ali na učiteljevo pripovedovanje učencem, kaj je prav in kaj narobe. Tudi uporaba zgodbic s primerno vsebino z realizacijo t.i. vzgojnih smotrov in analizo dogodkov ni dovolj.

Populacija otrok iz OŠ s PP potrebuje glede na prej naštete značilnosti **sistematično učenje vedenja za uspešnejše socialne interakcije.** Potrebujejo ga tudi drugi osnovnošolci, a za te otroke je to pomembno tako kot matematika ali tehnična vzgoja, če ne še bolj!

Tudi **ustrezno komuniciranje, reševanje problemov, prevzemanje odgovornosti, prepoznavanje čustev in potreb, reševanje konfliktov, itd., so stvari, ki se jih lahko naučimo.** Te socialne veščine moramo preizkušati v socialnem prostoru, v skupini, kjer se počutimo varne in

sprejete, kjer si lahko dovolimo tudi napake in spodrsaljaje, hkrati pa tudi v širšem okolju. Da pa se jih otroci lahko naučijo, **mora take skupine nekdo strokovno voditi, zanje pripraviti program, motivirati za sodelovanje tudi učitelje in starše, vključiti vrstnike in prostovoljce.**

Za tako delo z učenci je usposobljen prav **socialni pedagog**. Možnosti za vsebine njegovega dela na osnovnih šolah so zelo pestre. Oblike in metode dela so lahko dokaj fleksibilne, saj pride v poštev marsikaj s socialnopedagoškega področja. Na vsak način pa mora socialni pedagog vedeti, kje so meje njegovega delovanja, saj ni učitelj, pa tudi ne psiholog ali terapevt.

V nadaljevanju predstavljam nekaj možnih področij delovanja socialnega pedagoga na osnovni šoli s prilagojenim programom.

Delovanje socialnega pedagoga na OŠ s PP

⇒ Neposredno delo z učenci:

- individualno delo: - z novinci (spoznavanje, pomoč pri vključevanju)
- z učenci, ki kažejo motnje v vedenju
- delo s skupinami učencev na nižji in višji stopnji OŠ, program izgradnje socialnih veščin pri otrocih (Trening socialnih spretnosti - TSS, bazični program na nižji stopnji, nadaljevalni na višji stopnji)
- predstavitev, uvajanje in koordiniranje raznih vrstniških programov npr. vrstniško svetovanje, posredovanje vrstnikov v konfliktih (mediacija)

⇒ Delo s starši otrok, ki imajo težave v socialni integraciji.

⇒ Svetovanje in sodelovanje z učitelji, ki imajo v razredu učence z motnjami v vedenju, vodenje seminarjev in delavnic za učitelje.

⇒ Intervizija, supervizija (zunanji član), socialnopedagoška diagnostika kot del celotne slike o otroku.

⇒ Povezovanje v strokovno mrežo zunaj šole.

Največji delež socialnopedagoškega dela vidim v **skupinskem delu z učenci**. Šele potem pridejo na vrsto razne individualne obravnave, diagnostika, svetovanje staršem in učiteljem itd.

Skupinsko delo je temeljnega pomena tudi zato, ker skupina zrcali ustreznost oz. neustreznost otrokovega vedenja. To mu pokaže na način,

ki otroka ne žali in ga lahko sprejme. Pomembno je, da zrcaljenje prihaja od vrstnikov in ne od odraslih.

Rada pa bi opozorila še na nekaj: **socialne ali interaktivne igre so lahko del pouka ali pa potekajo kot samostojna dejavnost na šoli** (Rozman, 1995).

Igre veliko prispevajo k razumevanju lastnega vedenja, izboljšajo uvid v dokaj kompleksne medsebojne odnose ter spodbujajo socializacijo in osebnostni razvoj. S temi igrami oz. vajami si lahko tudi **učitelj v razredu** veliko pomaga, saj lahko preko iger vpliva na socialno sprejemanje oz. odklanjanje v skupini. Pri tem so mu v veliko pomoč rezultati sociometrije in neposredno opazovanje učencev, pomaga pa si lahko tudi z različnimi publikacijami, posvečenimi socialnim igram in programom (Bunčič in dr., 1995; Dogša, 1991; Hielscher, 1980; Kobolt, 1992; Maksimovič, 1991; McGrath, Francey, 1996; Schmidt, 1992; Virk-Rode, Belak, 1991).

Socialni pedagog bi lahko v obliki seminarja - delavnice predstavil nekaj vsebin, metod in pravil pri uvajanju socialnih iger v pouk ter vključil nekaj vaj oz. iger, da bi učitelji lahko sami preizkusili tako delo in ga potem začeli uporabljati v razredu.

Žal še vse premalo učiteljev pozna socialno učenje, pa tudi če ga pozna, še ni rečeno, da jim "leži". Predvsem pa se velik del učiteljev obremenjuje z uresničevanjem učnega načrta, pozabljajo pa, da morajo biti učenci najprej pripravljeni in motivirani za delo, da morajo razumeti in poznati sebe in druge, da lahko dobro delujejo v skupini.

Poleg tega pa programi skupinskega dela, ki bi jih lahko vodil socialni pedagog, presegajo zgolj nekatere temeljne treninge socialnih veščin. Možnosti za vsebino programov je še veliko - od učenja reševanja problemov in konfliktov do usposabljanja vrstnikov za svetovanje in posredovanje v sporih.

Učinkovito skupinsko delo mora biti dobro načrtovano, s programom, prilagojenim skupini, s sprotno in končno evaluacijo. Tako delo zahteva **dobrega strokovnjaka ustreznega profila (socialnega pedagoga, psihologa) in hkrati človeka, ki je s srcem pri stvari**. Idealno pa bi bilo, da bi take skupine vodila dva človeka - moški in ženska.

Zavedati se moramo tudi nekaterih **etičnih vprašanj**, s katerimi se srečamo na tej poti. Predvsem si ne smemo domišljati, da bo ta nova čudežna metoda pregnala vse težave pri posameznikih in motnje v skupinah in na šolah. Obstajajo nekatera temeljna pravila, ki jih skupina sprejme in ki veljajo za vse, tudi za pedagoga. Tako včasih pride do dilem, ki jih verjetno sprožajo vse metode oz. tehnike za spreminjanje vedenja. Vprašamo se lahko, kakšno vedenje je "primerno" in ali res lahko vedno hkrati delujemo v korist posameznika in inštitucije. In če v programih

oblikujemo neko vedenje, ki bo posamezniku omogočilo boljšo vključenost in funkcioniranje v okolju, ali ga bo znal ta prilagajati različnim položajem? Kolikšno odgovornost pri tem prevzemamo mi?

Nujen delež socialnopedagoškega dela naj bi zato imeli **intervizija** in **supervizija**.

Glede na našeta področja dela socialnega pedagoga in na vsebine programov, ki bi jih lahko izvajal na osnovni šoli in na osnovni šoli s prilagojenim programom, bi lahko rekli: Končno profil, ki smo ga čakali!

Zato mislim, da vprašanje v naslovu prispevka ne zveni več čudno in tuje in da je dovolj utemeljitev za namestitve socialnega pedagoga na šole.

Literatura

Boncelj, Š. (1995), *Nekatere značilnosti otrok na šoli s prilagojenim programom danes* (Diplomsko delo, mentorica: Sonja Žorga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Bunčič, K. in drugi (1993), *Igrom do sebe (92 igr za rad u grupi)*. Zagreb: Alinea.

Dogša, I. (1991), *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hielscher, H. (1980), Socijalne igre. Predškolsko dete, št. 2, str. 189-206.

Kobolt, A. (1992), *Ne uči me, pusti me, da se učim* (Priročnik interaktivnih vaj za učitelje in vzgojitelje). Ljubljana: samozaložba.

Maksimovič, Z. (1991), *Mladinske delavnice*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.

McGrath, H., Francey, S. (1996), *Prijazni učenci prijazni razredi* (Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu). Ljubljana: DZS.

Rozman, D. (1995), Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 7-8, str. 395 - 401.

Schmidt, M. (1992), Socialne igre v vzgojnoizobraževalnem procesu. *Educa*, št. 6, str. 421- 426.

Virk-Rode, J., Belak-Ožbolt, J. (1991), *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo

Social pedagogue and social integration of children with special needs into the mainstream primary school

Vinko Skalar¹

Povzetek

¹Vinko Skalar, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. Članek obravnava probleme otrok z učnimi težavami, ki jih zakon o osnovni šoli (iz svežnja nove šolske zakonodaje) uvršča med otroke s posebnimi potrebami. V zvezi s to kategorijo otrok, ki so bili že doslej strukturni del osnovnošolske populacije, se odpira šolskim svetovalnim delavcem, in posebej socialnim pedagogom, obsežno področje strokovnega delovanja.

Ključne besede: otroci z učnimi težavami, otroci s posebnimi potrebami, osnovna šola, integracija, socialni pedagog.

Abstract

The article discusses problems of children with learning disabilities who are classified into the category of children with special educational needs, by the elementary school legislation. This category of children has always been an integral part of primary school population. Present trends open up an extensive field of professional activities for school counsellors, especially social pedagogues.

Key words: *children with learning disabilities, children with special needs, primary school, mainstreaming, social pedagogue.*

V referatu "Socialni pedagog, profil šolskega svetovalnega delavca", ki sem ga pripravil za posvet šolskih svetovalnih delavcev v organizaciji Zveze pedagoških delavcev junija 1966, sem na koncu zapisal:

"Nova šolska zakonodaja odpira socialnemu pedagogu novo področje dela. Daje namreč zeleno luč integraciji otrok s posebnimi potrebami. V zvezi z integracijo pa je socialno vključevanje otrok s posebnimi potrebami enako pomembno, kot njihovo vključevanje v izobraževalni proces. Socialna integracija namreč deluje kot motivacijski naboj in šele učinkovita socialna vključenost omogoča tudi izobraževalno. Za usmerjanje in pospeševanje procesov socialnega vključevanja učencev v razred oz. v socialno skupino pa je socialni pedagog kompetenten strokovnjak."

Socialna vključenost ni pomembna le za učence s posebnimi potrebami, pač pa za vse učence. Socialna vključenost omogoča zadovoljevanje socialnih potreb vsakega učenca, predvsem potreb po varnosti in po sprejetju in če sledimo A. Maslowu, se lahko aktivirajo potrebe višjega reda šele potem, ko so zadovoljene potrebe nižjega reda. Intelktualna aktivnost, skupaj s potrebami po socialnem prestižu, po socialnem priznanju in uveljavljanju, so v primerjavi s potrebami po varnosti in sprejetju potrebe višjega reda. Biti morajo zadovoljene in šele potem je mogoče pričakovati, da bo učenec zmožeg vlagati intelektualni napor v storilnostne naloge, ki jih postavlja predenj šola. Seveda ob normalno razvitih intelektualnih sposobnostih in ob zadostni motivaciji. Če torej želimo, da bo učenec v šoli dosegal storilnostne rezultate v obsegu standardov (osnovne) šole, potem je treba poskrbeti za njegovo socialno vključenost.

Pri večini učencev to ni problem, saj so fizično in psihično dovolj opremljeni, socialno zreli in socializirani do take mere, da pri socialnem vključevanju nimajo težav. Drugače pa je z učenci, ki imajo telesne, funkcionalne ali duševne primanjkljaje, ali pa so v slabšem položaju kot večina

učencev v razredu zaradi socialne stigmatiziranosti. To so npr. otroci priseljencev in beguncev in vsi tisti, ki prihajajo iz drugih govornih območij, tudi otroci, ki prihajajo iz subkulturnih socialnih okolij in vzgojno zanemarjeni otroci. Imajo težave pri socialnem vključevanju zaradi težav pri sporazumevanju, pa tudi zaradi različnosti, ki je posledica drugačnega kulturnega okolja, v katerem so odrasčali, v katerem živijo ali pa so živeli doslej.

Slabše možnosti za socialno vključevanje med vrstniki v šoli imajo tudi otroci, ki so bili doslej praviloma vključeni v šole s prilagojenim programom, katerim pa nova šolska zakonodaja odpira možnost všolanja v redne šole. To so slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci s težavami v gibalnem razvoju (telesni invalidi), otroci s primanjkljaji v duševnem razvoju in vedenjsko in osebnostno moteni.

Eden od pomembnih razlogov (vendar ne edini in morda tudi ne najpomembnejši), zakaj so bili ti otroci doslej praviloma napoteni v šole s prilagojenim programom je bil v predpostavki, da bo zanje šola s prilagojenim programom bolj primerno, manj ogrožujoče, bolj strpno in manj stigmatizirajoče življenjsko okolje, kjer se bodo z manj ovirami in frustracijami lahko izrazile njihove ohranjene sposobnosti in intelektualne zmogljivosti. Torej, da se bodo v šoli s prilagojenim programom lažje socialno vključili, kot bi se v redni šoli.

Sedaj pa se tem otrokom odpira možnost vključevanja v redne šole. In prav njihova socialna integracija bi utegnila biti večji problem kot njihova vključitev v proces izobraževanja. Zaradi težav pri socialnem vključevanju pa bodo imeli tudi težave pri učenju.

Z učnimi težavami, ki so sekundarnega izvora, ki so posledica nekih drugih primanjkljajev ali posebnosti, je treba računati tudi pri socialno stigmatiziranih, pri otrocih z manjšimi fizičnimi in funkcionalnimi primanjkljaji, tudi pri otrocih s SUT in MCD, pri otrocih, ki imajo legastenijo ali govorne težave in motnje, kot tudi pri vedenjsko in osebnostno motenih. Učne težave pa se seveda praviloma pojavljajo tudi pri duševno slabše razvitih.

Nova šolska zakonodaja uvršča otroke z učnimi težavami med otroke s posebnimi potrebami. (Glej člen 11. Zakona o osnovni šoli.) Tiste, ki so bili doslej praviloma usmerjeni v šole s prilagojenim programom in ki se bodo poslej lahko integrirali v redne šole, pa tudi tiste, ki so bili že doslej v rednih šolah večinoma označeni kot učno slabše uspešni ali učno neuspešni. Položaj prvih bo urejen z Zakonom o usmerjanju (trenutno je v skupščinskem postopku kot predlog), položaj drugih pa uvaža 12. člen Zakona o osnovni šoli. Zanje je predviden dodatni pouk, zagotovljene pa so jim tudi druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Prav otroci z učnimi težavami, ki so bili že doslej vključeni v redne šole, tvorijo najboljše kategorijo otrok s posebnimi potrebami. Po evropskih merilih, s čimer soglašajo tudi strokovnjaki pri nas, jih je v rednih šolah 15-18 %. To pomeni konkretno 3 - 5 učencev z učnimi težavami oz. s posebnimi potrebami v vsakem razredu v osnovni šoli, brez tistih, ki se bodo vključili v redno šolo namesto v šole s prilagojenim programom.

Otroci z učnimi težavami so, kot že rečeno, učno neuspešni, učno neuspešni učenci pa so praviloma vedenjsko težavni in socialno izključeni. Pri tem večinoma ni mogoče ugotoviti, kateri od treh dejavnikov, ki nastopajo vzajemno, je bil prvi, ki je sprožil še ostala dva. Nastopajo hkrati, drug drugega pogojujejo in krepijo. Nobenemu posebej ne moremo pripisovati večje teže in večjega pomena. Morda ima storilnostna učinkovitost oz. učna uspešnost (neuspešnost) vendarle izjemen položaj in poseben pomen v trikotu, saj vedenjske težavnosti in socialne izključenosti ni mogoče odpraviti, če učencem ne pomagamo tudi k boljšim učnim uspehom. Tudi to, da učna uspešnost že sama po sebi lahko prispeva k boljšemu socialnemu položaju učenca v razredu, vpliva pa tudi na zmanjšanje njegove vedenjske težavnosti. Dostikrat samo zato, ker so učitelji pa tudi součenci do učno uspešnega učenca strpnejši, kadar se pojavljajo pri njem vedenjski problemi oz. vedenjskim problemom ne pripisujejo takšne teže, kot jo pripisujejo pri učno neuspešnih učencih. Zanimivo je tudi, da pri učencih dostikrat spregledamo in nismo posebej pozorni na SUT, na MCD, na legastenijo, na manjše telesne težave ali primanjkljaje in kot že rečeno, na vedenjska odstopanja, dokler so učno uspešni. Če pa je učenec učno neuspešen, postanejo primanjkljaji in posebnosti, težave ali motnje v sedanjosti ali v ranem otroštvu pomembni dejavniki, za katere domnevamo, da so vzrok sedanjim učnim težavam. Če jih ugotovimo, je lahko to otroku v prid, saj lahko učno težavnost pojasnimo z dejavniki, ki otroka ne obremenjujejo kot moralno problematičnega. Če pa takšnih dejavnikov ne moremo odkriti, potem pripisujemo učne težave otrokovi lenobi, nezainteresiranosti za učenje, premalo vzpodbudnemu družinskemu okolju in otrokovi vzgojni zanemarjenosti.

Uzakonjena integracija kot možnost torej ne odpira vrat v redno šolo samo otrokom, ki so bili doslej praviloma napoteni v šole s prilagojenim programom. V drugačen položaj postavlja tudi vse tiste otroke z učnimi težavami, ki so se že doslej šolali v rednih šolah, ki so bili večinoma učno neuspešni, vedenjsko težavni in pa socialno izključeni. Sedaj Zakon o osnovni šoli predvideva zanje dodatno učno pomoč pa tudi druge oblike individualne in skupinske pomoči, kolikor bi bila takšna pomoč potrebna.

Z zakonsko regulacijo ta skupina otrok obvezuje učitelje in svetovalce

delavce na šoli, da bodo z lastnimi močmi in z znanjem ali pa s pomočjo strokovnjakov zunaj šole, če se bo izkazalo za potrebno, poskušali otrokom z učnimi težavami ponuditi ustrezno pomoč. Pomoč, ki bo hkrati usmerjena k povečanju njihove učne uspešnosti, k odpravljanju vedenjskih in osebnostnih motenj, kot tudi k socialnemu vključevanju otrok v razred kot socialno skupino. V tem primeru ne bo šlo več za posebne oblike pomoči legastenikom, otrokom s SUT, hiperaktivnim otrokom ali otrokom z vedenjskimi motnjami, pač pa za pomoč vsem otrokom z učnimi težavami, pri čemer bodo že doslej uveljavljene oblike pomoči za posamezne kategorije otrok le sestavina doktrine, ki jo bo treba šele oblikovati in bo temelj profesionalnemu pristopu šole in učiteljev k otrokom z učnimi težavami.

Zakonsko urejanje kategorije otrok z učnimi težavami pa ne obvezuje le šol, učiteljev in socialnih delavcev, pač pa tudi vodstva šol in državo, ki bo morala zagotoviti pogoje, da bo mogoče razvijati in ponuditi tiste oblike pomoči otrokom z učnimi težavami, ki jih bo terjal posamičen, individualen primer učenca.

Doktrino z oblikami pomoči bo morala šola razviti tudi za delo z nadarjenimi otroki, še posebej s tistimi, ki imajo kljub nadarjenosti učne težave. Tudi nadarjene učence uvršča Zakon o osnovni šoli (čl. 11) med otroke s posebnimi potrebami. Tudi nadarjeni otroci so dostikrat vedenjsko težavni in socialno izključeni. V večini primerov nadarjenih je prav socialna izključenost tisti dejavnik, ki sproži in potegne v začaran krog še vedenjsko težavnost in končno tudi učno neuspešnost.

Šola ima razen storilnostnih nalog tudi socializacijsko vlogo. Ta sodi že sama po sebi k nalogam šole. Če pa vemo, da brez prispevka k socializaciji in k socialni vključenosti otrok ne bomo mogli uresničiti tudi storilnostnih nalog in pa da poteka kognitivno in socialno učenje vzporedno in da brez socialnega tudi kognitivno učenje ne more biti učinkovito, potem se kaže tudi socialno učenje otrok kot primarna naloga šole.

Socialni pedagogi so kompetentni strokovnjaki za dajanje socialne pomoči, za vključevanje otrok, mladostnikov in odraslih v glavni tok (main streaming) in lahko s takšno naravnostjo in znanjem izpolnjujejo kot šolski svetovalni delavci pomembno področje delovanja, kateremu doslej šola ni namenjala tiste pozornosti in veljave, kot bi bila potrebna, če bi hotela celostno reševati problematiko otrok z učnimi težavami in prispevati k njihovi izobraževalni in socialni integraciji v redno šolo.

Literatura

Dreikurs, R. (1982), *Mainstreaming sanity in the clasroom*. New York, Hartper & Row publishers.

Churton, P. in drugi (1997), *Fonudations of special education*. Brooks & Cole publishing company.

Šolska zakonodaja 1 (1996), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Socialni pedagog med svetovalnimi delavci v osnovni šoli

Social pedagogue among other school counselling workers

Nada Šmit⁸

Povzetek

⁸Nada Šmit, dipl. defektologinja, Osnovna šola A.T. Linharta, Kranjska c. 27, 4240 Radovljica. *Prispevek obravnava področje delovanja socialnega pedagoga med šolskimi svetovalnimi delavci, njegove funkcije in strateško metodične delovne usmeritve. Socialni pedagog pokriva v šolskem prostoru tista področja, kjer se, zaradi pretežno storilnostno naravnane pedagoškega dela, težave pri učencih kažejo kot primanjkljaji na vzgojnem in socializacijskem področju. Socialni pedagog dela s skupino, z učenci, s starši, z učitelji in ne za njih. Njegova vloga je namenjena usposabljanju za samopomoč, spodbujanju samoaktivnosti, iniciativnosti, prevzemanju lastne vloge in odgovornosti pri reševanju lastnih problemov. Glede na to, da je socialni pedagog nov profil šolskega svetovalnega delavca, ki šele vstopa v šolski prostor, je še povsem nejasno, kako bo sprejeta njegova vloga in kje si bo izbral mesto strokovnega delovanja. Kritičen pogled v naše šole že kaže razkorak med teorijo in prakso.*

***Ključne besede:** svetovalno delo, socialna pedagogika, funkcije in naloge socialnega pedagoga.*

Abstract

The following article discusses the place of a social pedagogue among the school counselling workers, his/her field of work, functions, strategical and methodical directions of his/her work in school. In school, the social pedagogue covers those fields of work where pupils' problems are exposed as being deficient in the academic and social respect, due to the prevailing achievement oriented nature of educational work. She/he works with groups, with pupils, their parents and teachers, and not just for them. His/her main intentions are training pupils for self-help, stimulating self-activity and initiatives, assisting pupils to assume their own role and responsibility for solving their own problems. Due to the fact that this is a new profile of a school counselling worker, the roles and the fields of social pedagogue's professional work are still not clear. A critical insight into our schools reveals differences between theory and practice in this regard.

Key words: school counselling work, social pedagogy, social pedagogue's functions and tasks.

1. Svetovalno delo v šoli

Področje delovanja šolskih svetovalnih delavcev je zelo široko. Naloge različnih profilov svetovalnih delavcev je težko razmejiti in uokviriti tako, da bi se področja ne prekrivala ali celo izključevala.

V novem zakonu, ki ureja organizacijo in financiranje vzgojno-izobraževalnih zavodov (ZOFVI), so šolski svetovalni delavci opredeljeni kot tisti strokovni delavci šole, ki izvajajo vzgojo in izobraževanje. ZOFVI v 67. členu posebej opredeljuje svetovalno službo in navaja kot novost vključitev socialnega pedagoga v delo svetovalne službe. Tako delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci: socialni delavci, pedagogi, psihologi, socialni pedagogi in defektologi. Vsi svetovalni delavci so pri svojem delu strokovno samostojni (92. člen ZOFVI).

V slovenskih osnovnih in srednjih šolah je danes zaposlenih približno 800 svetovalnih delavcev.

V zadnjih letih se v šolah zaposlujejo tudi socialni pedagogi in defektologi, zato je treba njihovo poslanstvo in mesto v šolski svetovalni službi še opredeliti.

Sodelovanje šolskega svetovalnega delavca pri oblikovanju vizije in pri načrtovanju dela šole je bistven pogoj za kakovostno strokovno delo, ustvarjalno sodelovanje z vsemi drugimi člani šole in je odgovorno za rezultate skupnega dela.

Če trdimo, da je bistvo šole učenje, in če učenje razumemo kot proces, ki je odvisen od številnih spremenljivk (povezanih z učencem, učiteljem in socialno-kulturnim okoljem), je jasno, da tudi šolsko svetovalno delo, ki podpira ta proces, ni dejavnost, ki bi jo usmerjali s sistemom navodil, pravil, nadzorom in kontrolo, ampak je zanj odločilna strokovna samostojnost svetovalnega delavca.

Zelo pomembno je, da je svetovalni delavec v šoli profesionalno avtonomen, kot mu to določa zakon. To pa je mogoče le, če je šola pojmovana kot skupnost in ne kot organizacija, temelječa na sistemu pravil in navodil. Za skupnost je pomembnejše, v kaj člani verjamejo, pomembne so njihove vrednote, pričakovanja...

Zakon določa svetovalnim delavcem pri delu profesionalno-strokovno samostojnost. Bistveni elementi profesionalnosti so po avtorjih Sergiovaniju in Starrattiju: (po Bezia, 1996):

- profesionalna kompetenca; sem štejeta strokovno znanje in veščine, ki jih mora imeti strokovnjak, in zaupanje določene skupnosti;
- vrline profesionalca; tu gre za zavezanost zglednemu delu, za kakovost dela, za upoštevanje sodobnih znanstvenih dognanj, za uvajanje novosti, izmenjavo izkušenj, sprejem odgovornosti za lasten strokovni razvoj, sprejem odgovornosti v skupnem delu z drugimi;
- profesionallec ravna v skladu s cilji skupnosti in poslanstvom šole.

Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela zajema tako delokrog nalog, ki jih je šolski svetovalni delavec dolžan izvesti, kot tudi določeno raven kakovosti opravljanja teh nalog, za katere mora jamčiti s svojo strokovnostjo.

Etos in kodeks svetovalnega dela sta regulativ strokovnega dela in zato sestavni del profesionalizacije poklica. Temeljna vrednostna razsežnost šolskega svetovalnega dela in sestavina etosa delovanja sta antropologizacijska in humanizacijska pragmatika.

V dvajsetih letih dela v osnovni šoli na delovnem mestu šolskega svetovalnega delavca sem pridobila mnogo izkušenj s področja svetovalnega dela. Med temi izkušnjami so bile mnoge zelo koristne pri uvajanju novosti v svetovalno področje, nemalo pa tudi neugodnih, za katere je bilo "krivo" moje osebno, drugačno gledanje na reševanje problemov s šolanjem otrok z drugačnimi potrebami.

Čedalje bolj ugotavljam, da bo za celovito reševanje šolskih težav po-

trebno v šolski prostor vpeljati in sistemizirati delovno mesto socialnega pedagoga, ki bo ob socialnem delavcu, pedagogu, psihologu ali drugih profilih v ŠSS, imel samostojno področje delovanja, obenem pa bo tesen sodelavec v tinskem delu šolske svetovalne službe.

Prenova slovenske šole poteka zelo intenzivno skoraj na vseh ravneh življenja in dela. Teoretično se pogosto sliši o nujnosti humanizacije naše učno - vzgojnega procesa, kar pomeni, da naj bi se otrok imel v šoli lepo, da bi bil srečen in zadovoljen, sproščen, brez strahu, da bi delal z veseljem in ustvarjalno.

Mnogi strokovnjaki poudarjajo pomen psihosocialne klime v šoli, ki dviga oz. izboljšuje razpoloženje za življenje in delo tako pri učencih kot pri učiteljih.

Žal v slovenskih šolah še vedno dajemo prednost učni storilnosti. Zahteva jo tako zunanje preverjanje znanja kot učna uspešnost učencev skozi obdobje od 5. - 8. razreda. Od teh rezultatov je odvisno nadaljnje šolanje učencev. Ta dva pogoja pa sta mnogokrat v nasprotju z gojenjem dobre psihosocialne klime in pozitivnih medsebojnih odnosov v šoli.

Šolsko svetovalno delo je v slovenskih šolah dobro grajeno. Kljub temu pa se še vedno srečujemo s pogostimi kritikami in polemikami v zbornicah o kompetencah dela posameznih profilov svetovalnih delavcev in z nedorečenim statusom, ki je seveda v največji meri odvisen od vodstva oz. ravnatelja posamezne šole. Žal je tako, da je svetovalni delavec pogosto servisna služba slabi organizaciji dela ali nesposobnim vodjem šol. Tako je izvajanje primarnih nalog svetovalnih delavcev mnogokrat odloženo v čas po pouku ali pa ostanejo naloge neopravljene. Pričakovanja učiteljev, ki so večinoma zgolj izobraževalno usmerjeni, so zelo visoka in zahtevajo takojšnje reševanje problemov, s tem pa prelagajo svojo vzgojno funkcijo pogosto na druge osebe.

Vloga šole se spreminja. Od otrok, ki so vpeti v sedanji prostor osnovne šole, se pričakuje uspešno izpolnjevanje učnih zahtev in čim boljše prilagajanje socialnemu okolju. Težave, ki otežujejo doseganje storilnostnih zahtev šole in pričakovanj socialne sredine, izhajajo v današnjem družbenem prostoru predvsem iz družin z nižjo izobrazbeno ravno, z manj ugodnim gmotnim položajem posameznih članov družine, s slabimi družinskimi odnosi in iz različnih individualnih značilnosti otroka, od različnih disfunkcij, ovir, do prizadetosti (Kobolt, 1997).

Dejstvo, da so učitelji premalo opremljeni z znanji, ki bi omogočala uspešnejše prilagajanje učencev, kaže na potrebo po dodatnih izobraževanjih učiteljev na teh področjih in po vključitvi socialnega pedagoga v šolski prostor.

2. Doktrina socialne pedagogike

Socialna pedagogika temelji na opori, usmerjanju, kompenziranju, vzpodbujanju in aktiviranju posameznikov in skupin, ki so v svojem razvoju kakorkoli razvojno, socialno in integracijsko zapostavljeni ali brezpravni. V šolskem prostoru je socialni pedagog zastopnik vseh, ki jim namenja svoje poslanstvo.

3. Socialni pedagog - šolski svetovalni delavec

Socialni pedagog ima svoj specifični koncept delovanja in specifično področje dela.

V šolskem prostoru pokriva tista področja, ki so zaradi pretežno storilnostno naravnane pedagoškega dela izpostavljena kot primanjkljaj na vzgojnem in socializacijskem področju.

Skrbi za osebni in celosten pristop k učencu, za usposabljanje za samopomoč, za spoprijemanje s socialnim okoljem itd.

Hamburški model opredeljuje socialnega pedagoga kot svetovalnega delavca v šoli (Jordan Segel, 1980, povzeto po Skalar, 1996). Področje delovanja deli na:

- individualno pomoč otroku in njegovim staršem. Pomoč je nujna, če se otrok znajde v dalj časa trajajočih in težko rešljivih konfliktnih situacijah.
- socialno pedagoško delo s skupinami - interesne skupine, razred. Med različne oblike skupinskega dela sodijo razni treningi za pridobivanje komunikacijskih spretnosti, socialne igre, mladinske delavnice, aktivno diskusijsko vodeni odmori.
- diskusijske skupine - srečanja in treningi za starše.
- izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja.

Hamburški model poudarja samostojnost socialnega pedagoga, za ohranitev le te pa je treba jasno določiti njegovo vlogo, ki ni nadomeščanje učitelja v razredu in vključevanje v šolsko hierarhijo. Avtonomen položaj omogoča socialnemu pedagogu kritično distanco in možnost vplivanja za spremembe v šoli.

4. Področje dela socialnega pedagoga

A.Muhlum deli socialno pedagoško delo na:

- delo z vrstniškimi skupinami,
- preventivo,

- sooblikovanje ekološko psiholoških pogojev za življenje in delo,
- socialno pedagoške intervencije,
- koordinacijo dela med učitelji, med starši in učitelji, med zunanjimi institucijami in šolo.

4. 1. Delo z vrstniškimi skupinami

Delo socialnega pedagoga z različnimi skupinami mladih je najbolj obsežno in pomembno področje delovanja v šolskem prostoru.

Socialni pedagog pomembno deluje v skupinah otrok, ki so sestavljene neformalno. Skupina je lahko cel razred, delovna skupina, interesna skupina, v katero se vključujejo otroci iz osebnih interesov brez zunanjih pritiskov.

Skupine ne smejo biti nikoli sestavljene le iz otrok, ki so potrebni določene obravnave in pomoči. S tem se izognemo stigmatiziranju in etiketiranju, obenem pa se težavni otroci, ki so v skupino vključeni, učijo v socialnih interakcijah reševati in rešiti problem, kajti problemi posameznika nastajajo tudi v interakciji z drugimi v razredu ali skupini in so lažje rešljivi v socialnem kontekstu, v katerem so nastali.

Socialni pedagog ne sestavlja skupin po problematičnosti, tako da bi združeval otroke po formalnih merilih, npr. vedenjska nevedljivost, učna neuspešnost.

Problematičnih učencev ne sprejema v pisarni, ker bi to prav tako sprožilo stigmatizacijo, njegovo mesto in delo je v razredu, v skupinah učencev, staršev, učiteljev.

Socialni pedagog dela s skupino, z učenci, učitelji, s starši in ne za njih. Pomaga tako, da posamezniki razvijejo sposobnosti, da razrešijo neugoden položaj in se vključijo v svoje okolje.

Pomaga tistim, ki pomoč potrebujejo. Njegova vloga je namenjena usposabljanju za samopomoč, spodbujanju samoaktivnosti, iniciativnosti, samoorganiziranju, prevzemanju lastne vloge in odgovornosti pri reševanju lastnih problemov.

Funkcija socialnega pedagoga v šoli naj bi izhajala iz potrebe po delu s skupinami učencev z drugačnimi potrebami, ki kažejo težave predvsem na področju storilnosti in socialnega delovanja. Socialno vključevanje otrok z drugačnimi potrebami je enako pomembno kot njihovo vključevanje v izobraževalni proces.

4. 2. Vloga socialnega pedagoga v preventivi

Socialni pedagog pospešuje - z različnimi socialopedagoškimi sredstvi

- osebnostni razvoj učencev, socialno učenje, socialno integracijo učencev, preprečuje in zmanjšuje disocialne, socialno patološke oblike vedenja.

V preventivni vlogi je socialni pedagog usmerjen h konfliktnim in k stresnim situacijam, ki izzovejo in povzročajo največ problemov. S svojimi posegi pospešuje procese samostojnega odločanja, ravnanja in osamosvajanja. Posameznikom pomaga oblikovati bolj učinkovite vedenjske strategije.

Njegovo delo je usmerjeno na:

- primarno prevencijo: organizira različne dejavnosti, vodi skupinske aktivnosti, ima predavanja, pripravlja aktualne vsebine za aktivno izrabo prostega časa...
- sekundarno prevencijo: usmerjena je na rizično populacijo otrok, kjer je večje tveganje za motnjo;
- terciarno prevencijo: usmerjena je v otroke, ki motnjo že imajo.

4. 3. Sooblikovanje različnih pogojev za življenje in delo

Socialni pedagog skupaj z vodstvom šole, svetovalnimi delavci in učitelji pomembno vpliva na oblikovanje različnih odnosov v šoli. Pri tem je pomembno oblikovanje psiholoških pogojev v skupinah učencev, v razredih in ekologija medosebnih odnosov.

4. 4. Socialnopedagoške intervencije

Če nastajajo problemi ali konflikti v odnosih oz. na relacijah med starši in učitelji, med učenci, med skupinami učencev, izvaja različne socialnopedagoške intervencije.

4. 5. Usklajevanje med različnimi udeleženci v šolskem prostoru

Obsežno področje delovanja socialnega pedagoga je usklajevanje odnosov in dela med učitelji, med starši in učitelji in med šolo in zunanjimi institucijami.

5. Naloge socialnega pedagoga

H. Tuggener (po Skalar, 1995), vidi delo socialnega pedagoga v treh funkcijah:

- **integracija;** socialni pedagog v šoli izboljšuje in ustvarja pogoje za boljši razvoj in integracijo učencev z dajanjem opore, z različnimi pedagoškimi programi, svetovanjem.

Funkcija integracije se nanaša na delo z otroki s posebnimi potrebami, s stigmatiziranimi in marginalnimi posamezniki ali skupinami. Socialni pedagog v tej funkciji posega tudi v okolje, s čimer pripravlja pogoje za integracijo. Naloge integriranja zahtevajo upoštevanje temeljnih teoretičnih in metodičnih izhodišč, ki določajo vsebine in strategije delovanja socialnega pedagoga pa tudi njegove okvire. Med pomembnejšimi izhodišči je nedopustno ločevanje otrok po sposobnostih na sposobne/nеспособne, ločevanje na dobro in slabo vzgojene, zdrave/bolne itd., ker so te kategorije le skrajnostne. Različne sposobnosti so neenakomerno porazdeljene, tako imamo učno neuspešne učence z dobrimi sposobnostmi, pa tudi nadarjene s šibkimi točkami. Z dobrimi in šibkimi točkami srečujemo tako uspešne, kot neuspešne učence. Večina mladostnikov ima v letih doraščanja težave.

- **preventiva**; posameznikom pomaga oblikovati bolj učinkovite vedenjske strategije, z različnimi pedagoškimi posegi pospešuje procese samostojnega odločanja in ravnanja ter osamosvajanja.
- **kompenzacija**; v tej funkciji odpravlja različne primanjkljaje - od pomoči pri učenju do svetovanja v urejanju odnosov ali pri različnih življenjskih izbiraх. Tu gre za pomoč, ki bi jo v normalnih okoliščinah morali nuditi člani družine in šola.

6. Strateško metodične usmeritve dela socialnega pedagoga

- Socialni pedagog deluje v šoli strokovno, z jasno postavljenimi cilji in strategijami delovanja. Njegovo delo ne temelji na ljubiteljstvu ali dobroti.
- Njegovo delo mora biti v interesu šole, vodstva, učiteljev, staršev, otrok.
- Delo socialnega pedagoga izvira iz izobraževalnih in vzgojnih nalog.
- Socialni pedagog prispeva s svojim delom k normalizaciji razmer na šoli, k humanizaciji odnosov.
- Socialni pedagog dela z otrokom, s starši, z učitelji in ne za njih. Usmerjen je v razred in šolo in ne v posameznika, ki kaže drugačne potrebe. S takim načinom dela prispeva k integraciji, z usmeritvijo v posameznika pa bi lahko prispeval k njegovi segregaciji.
- Strateška usmeritev socialnega pedagoga je vedno ponujen projekt, akcija, skupinske prostočasne aktivnosti, izlet in podobno.
- Vključitev otrok v delo ni pogojeno z njihovo uspešnostjo ali drugo vnaprej določeno zahtevo. Pomemben je otrok, njegov interes, volja po sodelovanju.

- Socialni pedagog vstopa v šolski prostor s svojim programom in jasno opredeljenimi cilji delovanja.
- Pri delu se izogiba stereotipnim metodam in postopkom, probleme rešuje na izviren in alternativen način.
- Socialni pedagog spremlja vsa dogajanja tudi v širšem okolju in se nanje sproti odziva.

7. Socialni pedagog med teorijo in prakso

Ali šole vidijo potrebe po zaposlovanju socialnih pedagogov?

Glede na to, da je socialni pedagog nov profil šolskega svetovalnega delavca, ki šele vstopa v šolski prostor, je še povsem nejasno, kako bo sprejeta njegova vloga in delovanje, oz. kje si bo izboril svoj prostor strokovnega delovanja.

V sodobni šoli delujejo učitelji, ki so "usposobljeni" za delo z uspešnimi, pridnimi, lepo vzgojenimi učenci, medtem ko za otroke z drugačnimi potrebami, s težavami na storilnostnem, vedenjskem, socialnem, družinskem in emocionalnem področju nimajo ustreznih znanj in ne motivacije za drugačne pristope v reševanju težav.

Po mnenju učiteljev in svetovalnih delavcev je v slovenskih šolah okoli 18 - 20% učencev, ki bi potrebovali pri šolanju dodatno podporo v smislu različnih intervencij - analiza iz leta 1993 - Zavod za šolstvo. To pomeni, da potrebujejo več, kot jim šole danes nudijo.

Pomoč tem učencem je bila in je v veliki meri odvisna od iznajdljivosti, dobre volje in motiviranosti učiteljev in svetovalnih delavcev v šolah.

Koboltova (1997) ugotavlja, da se od otrok, ki so vpeti v današnji šolski prostor, pričakuje uspešno izpolnjevanje izobrazbenih normativov in takih strategij poravnavanja s socialnim okoljem, ki jim bodo omogočile, da bodo vstopili v družbeno produkcijo. Vedno večja tekmovalnost se prenaša v zgodnejša razvojna obdobja in ta ob drugih dejavnikih predstavlja dodatno obremenitev šoli.

V naših osnovnih šolah narašča vedenjska neobvladljivost in nesposobnost navezovanja pristnih stikov s sovrstniki ter vrstniško nasilje. Vedno več je otrok s t. i. posebnimi potrebami. To so tisti, ki so zaradi družinskih razmer, sposobnosti, osebnostnih, motivacijskih in emocionalnih značilnosti v neenakovrednem položaju z večino učencev.

Ne moremo pričakovati, da bo šola sama kos naraščajočim problemom!

Različne disocialne oblike vedenja učencev v šolah in porast specifič-

nih potreb učencev bo šola morala reševati z novimi pristopi, oblikami in metodami dela na vzgojnem področju. Seveda je ob tem zelo pomembno, da si teh sprememb želijo tako učitelji kot vodstvo šole in ne nazadnje tudi starši.

Delo socialnega pedagoga izhaja v šolskem prostoru iz razumevanja in prepoznavanja dinamike znotraj šole. Usmerjeno je v širše področje socialnopedagoškega delovanja; vsebuje integrativne, podporne ter usklajevalne funkcije na nivoju celotne šole. Sem sodi mnogo skupinskih dejavnosti z učenci v smislu podpore in vzpodbujanja razvoja socialnih veščin ter aktivnosti, usmerjenih v različne vidike šolskega prostora - projekti in programi za preprečevanje zlorabe droge, za zdravo življenje, za socialno učenje, za kakovostno komunikacijo.

Ob takih projektih se kakovostno spreminja šola kot celota. Spreminjajo se odnosi, izboljšuje se komunikacija, gradijo se vrednote...

Šolski prostor se vsebinsko in aktivnostno spreminja.

Socialni pedagog nudi (v ožji funkciji) sistematično pomoč učencem s težavami pri socialni integraciji. Sistematični pomoči posameznikom in skupinam otrok s posebnimi potrebami namenja socialni pedagog največ pozornosti in energije.

8. Zaključek

Kot svetovalna delavka v osnovni šoli, v katero z velikim naporom in trudom vnašam posamezne elemente dela socialnega pedagoga, z navdušenjem pozdravljam prizadevanja slovenskih strokovnjakov, ki so uspeli uzakoniti vlogo socialnega pedagoga v osnovni šoli in izdelati tako vsebinsko kot funkcijsko samostojen program njegovega delovanja.

Osebo menim in ocenjujem, da bo v slovenskem prostoru potrebno nekoliko več časa in prizadevanj, da bo socialno pedagoško delo zaživelo v praksi in bo delovno mesto socialnega pedagoga sistemizirano v osnovnih šolah.

Morda je ta napoved preveč pesimistična, a izhajam iz lastnih izkušenj pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Pred devetimi leti sem izpeljala prvo integracijo gluhega učenca v redno osnovno šolo. Tej so sledile še druge - v šolali smo slabovidno deklico pred osmimi leti in pred šestimi leti še dva slušno motena učenca. Vsi učenci so bili vključeni v našo šolo na željo staršev in strokovnjakov, ki so predlagali šolanje v redni osnovni šoli.

Na učnem področju so bili integrirani učenci uspešni. Zaradi njihove drugačnosti je bil pouk metodično drugačen in uporabljali so tudi nekaj

tehničnih pripomočkov, da so lahko sledili pouku. V času, ko so bili ti učenci dobro vodljivi, je potekala integracija uspešno, brez večjih zapletov. Skoraj nepremostljive težave pa so nastale v višjih razredih osnovne šole, ko so se začele pojavljati posamezne oblike nevodljivosti teh otrok.

Učitelji so že ob manjših vedenjskih težavah izražali potrebo po izločitvi učenca iz razreda, saj je bilo, po njihovem, takrat nemogoče delati, trdili so, da so bili ostali učenci zaradi tega prikrajšani v znanju.

Kljub temu, da je bila integracija vseh učencev dobro strokovno pripravljena, se je čez leta pokazalo, da primarna motnja ni bila ovira za delo v razredu, da so te učence sprejemali tako učitelji kot sošolci, da pa so nastale težave takoj, ko so se pojavile v njihovem vedenju nekatere posebnosti. Posamezni učitelji so bili do teh učencev zaradi njihovega nekoliko drugačnega vedenja nestrpni, zahtevali so njihovo izločitev iz šole, češ saj smo šola za normalne otroke...Večkrat so k takemu razmišljanju pritegnili še druge delavce šole, tudi šolskega psihologa.

V takem vzdušju je bilo delo zelo oteženo. V konfliktnih situacijah je bilo narejenih veliko krivic in pedagoško nepopravljive škode.

Svojo izkušnjo z integracijo otrok sem predstavila zato, ker opažam nepravilnosti v ravnanju in v delu z učenci, ki kažejo drugačne potrebe na psihosocialnem področju.

Zaradi storilnostno usmerjene šole marsikateri otrok ni kos tem zahtevam, zato je hitro izločen in stigmatiziran, s tem pa je ogrožen njegov osebni razvoj.

Vloga socialnega pedagoga se v taki šoli kaže predvsem v pomoči učencem, tako da vsak otrok uspeva in prispeva k realizaciji skupnega programa glede na lastne sposobnosti.

Kot pravi Brajša (1993) ima vsaka šola učence s težavami pri učenju in vedenju, t. i. "izgubljene primere", a v mnogih primerih so izgubljeni tudi učitelji, zato se morata na težave privaditi oba.

Prispevek zaključujem v želji, da bi pedagoški delavci sami začutili potrebo po izobraževanju in osvajanju dodatnih znanj s področja razumevanja otrok s posebnimi potrebami in ovirami v razvoju, da bi ustrezno strokovno pripravljeni sprejemali različne oblike integracije otrok s posebnimi potrebami, da bi tudi brez socialnega pedagoga lahko sprejemali drugačnost kot izziv svojemu delu in stroki.

Ustrezen odnos do posameznega učenca in do učencev v razredu je v veliki meri odvisen od učiteljevega znanja in pozitivnega čustvenega odnosa do posameznega učenca, ki je učitelju zaupan in je ta zanj odgovoren.

9. Viri

- Brajša, P. (1993), *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.
- Beziac, T. (1996), Načrtovanje in spremljanje šolskega svetovalnega dela, *Šolsko svetovalno delo*, št. 1.
- Kobolt, A. (1994), Profil socialnega pedagoga med tradicijo in prenovi, *Didakta IV/22-23*, str.100-102.
- Kobolt, A. (1997), Otrok s posebnimi potrebami in socialno pedagoško delo v osnovni šoli.V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, zbornik s posveta*: Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pediček, F. (1996), Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. *Šolsko svetovalno delo*, I/1.
- Resman, M. (1991), Razumevanje šolske svetovalne službe kot razvojno - inovativne službe, *Sodobna pedagogika* št. 7 - 8.
- Resman, M. (1995), Preventivno in razvojno delo šolske svetovalne službe, *Sodobna pedagogika*, št. 5 -6, str. 233 - 241.
- Resman, M. (1996), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela, zbornik gradiv posveta z istim naslovom (neobjavljeno gradivo)*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
- Scheipl, J. (1993), Aktualni trendi socialne pedagogike v nemško govorčem prostoru. V: Dekleva, B.: *Normalizacija - življenje v zavodu in potrebe otrok*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Skalar, V. (1993), Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja*, št. 13, str. 36 - 43.
- Skalar, V. (1996), Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str.335 -342.
- Skalar, V.(1996), *Socialni pedagog, profil ŠSD, zbornik gradiv posveta Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (tipkopis)*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
- Zorc - Maver, D. (1995), V prihodnosti evropski socialni pedagog. *Iskanja*, št. 14, str. 70-74.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), *Uradni list RS*, 12/96.

Delo socialnega pedagoga v šoli

The work of social pedagogue in school

Vesna Jugovac⁹

Uvod

*⁹Vesna Jugovac,
dipl. soc. ped.,
Osnovna šola
Šmarje pri
Kopru, 6274
Šmarje pri
Kopru.*

Ko sem v prvi številki Socialne pedagogike prebrala članek Šola in socialna pedagogika Mitje Kranjčan (stran 91), se mi je ponovno pred očmi "zavrtel film", ki pa je, žal, že malo izrabljen. Zaposlena sem na OŠ Šmarje pri Kopru. V lanskem šolskem letu sem obiskovala seminarje v Radovljici, kjer so nas pripravljali na strokovni izpit. Poleg zanimivih predavanj, smo se zelo veselili večerov, ki so bili namenjeni spoznavanju, razbremenitvi, izmenjavi izkušenj in tudi reševanju težav. Poleg velikega števila učiteljev, nas je bilo tudi nekaj svetovalnih delavcev. Za nas namreč ni posebnih seminarjev. Pedagogi, psihologi in specialni pedagogi niso imeli posebnih težav, saj so vsi vedeli, kdo so in kaj naj bi od njih pričakovali. Socialni pedagogi pa imamo na tem področju težave s svojo identiteto. Obnašamo se kot adolescenti, ki obupano tavajo od ene definicije k drugi, iščemo svoj prostor v družbi in nimamo nikogar, ki bi nas podprl. Najraje nas dajo v podaljšano bivanje ali nas uporabijo kot inštruktorje učno problematičnih otrok.

Na srečo sem prišla v zelo dobro šolo, pripravljeni so mi bili prisluhniti in dati mesto, ki sem si ga želela. Zato sem pri

svojem delu uživala, saj sem se lahko izživela in vsak dan nekaj novega naučila. Lahko sem veliko dala, sem pa veliko tudi dobila. Seveda sem morala pred razgovorom za delavno mesto sama pri sebi razčistiti: kako razumem svoj poklic, kako ga uveljaviti v osnovni šoli, kaj lahko ponudim. S temi odgovori sem prišla na šolo in z odprtimi rokami so mi dali prostor.

Po z doživetji bogatem letu, sem prišla do zaključka, da so bila moja dognanja o tem, kdo smo, pravilna. Zato sem se odločila, da o tem nekaj napišem, saj bo lahko marsikomu v pomoč - tako predavateljem kot bodočim socialnim pedagogom v šoli.

Osnovna šola

V osnovni šoli se je zelo veliko spremenilo od tedaj, ko sem bila sama učenka. Najbolj sem opazila spremembo v odnosih. Učenci ne izkazujejo več strahospoštovanja do avtoritete. Učitelj si mora spoštovanje zaslužiti in to z osebnostjo in znanjem in ne na silo. Učitelji so bolj dojemljivi za težave, znajo se prilagajati, spoštujejo razlike in se bolj potrudijo, da je pouk raznolik in zanimiv. Žal se ni spremenilo število učencev v razredu in sploh na šoli. Učitelju je tako naloženo zelo naporno delo. Lažje bi se posvečal manjši skupini učencev, lažje bi jih spremljal in si vzel več časa za pogovore.

Tudi šolski opremi danes namenjamo več pozornosti. Učitelj ima veliko več možnosti za organizacijo pestrega pouka (od televizije, radia, videorekorderja, različnih didaktičnih predmetov ipd.). Seveda so razlike med posameznimi šolami in med posameznimi učitelji, vendar je na splošno opaziti veliko izboljšanje tako na strani šole kot na strani šolskega osebja. Kar pa se tiče programov, so veliko zahtevnejši in podrobnejši.

V svojem članku je Mitja Kranjčan napisal, da Bohm in Bottger poudarjata velik pomen šole pri **socializaciji** otroka. In to je tudi res. Šola naj bi otroke naučila temeljnih pojmov in veščin, ki jim bodo pomagale, da se bodo uveljavili se v družbi. To je seveda zelo splošna opredelitev.

Družbeni razvoj naj bi družini odvzel precej njenih funkcij in spremenil dožemanje deviantnosti. Citiram: "Učenec občuti tako s strani šole, kot s strani staršev, da sta najpomembnejša uspeh in dosežek. S tem se spremeni tudi dožemanje deviantnosti. Tako je torej deviantno tisto, kar ne prispeva dosežkov, ali pa dosega drugačne." (str.94) Ta sklep se mi zdi zelo za lase privlečen. Mislim, da je družba vsak dan bolj "tolerantna" in da prehaja celo v drugo negativno skrajnost, indifferenco. Težko nekoga označimo kot deviantnega, tako kot težko določamo meje med normalnim in nenormalnim, prav in narobe ipd. Tega se zelo dobro zavedajo tudi oz. predvsem v šoli.

■ Ni res, da v šolah ne spodbujajo kakovostnega poglobljanja pridobljenega znanja in da se ne ukvarjajo s posameznikom, da je pomemben samo uspeh. To je zelo površno in krivično gledanje na učitelje. Pljuvamo lahko kvečjemu na šolski sistem ali če smo bolj neposredni, na gospode ministre in njihove sodelavce, ki ne blagovolijo sestopiti s svojih višav v šole in priznati svojih zmot. Mislim, da je zelo velika napaka, če ne sledimo praksi in ne izhajamo iz prakse, ko pišemo pravilnike, zakone, teorije, definicije, članke... Toda to ni namen tega članka - o tem kdaj drugič.

Kaj lahko počne socialni pedagog v šoli?

V današnjem sistemu mora socialni pedagog pomagati učencem, staršem in učiteljem čim bolj plavati, najti najboljšo strugo in najboljši zaliv, kjer bodo pristali in čim bolj uspešno uredili svoje življenje.

Kako to počnem sama? Najprej sem si vzela nekaj časa, da sem spoznala sodelavce, učence in šolsko politiko. Skrbela sem predvsem za čustveno vzdušje in razbremenitev učiteljev. Učitelji zelo potrebujejo nekoga, ki jih posluša, ki jih spravi v smeh in jim včasih kaj svetuje. Sami so mi predlagali, da bi imela z njimi "delavnice", ki bi jim pomagale pri razbremenitvi, spoznavanju sebe in sodelavcev in seveda napajanju nove energije. Pripravljala sem jim tudi različna predavanja, ki so temeljila predvsem na teoriji izbire, glede na to, da sem opravila dve leti dodatnega izobraževanja in jih redno obveščala z novostmi, ki sem jih prebrala ali dobila na aktivih, študijskih skupinah ali seminarjih. Kot že rečeno, sem zelo kmalu pridobila naklonjenost učiteljev in njihovo zaupanje. To pa je pomenilo odprta vrata do učencev. Vsak učitelj mi je opisal svoj razred, svoje težave in anekdote ter me povabil na razredno uro. V razredu sem opravila sociogram in preko iger ter pogovora smo se spoznali. V nižjih razredih sem organizirala igralne urice. Enkrat na teden smo se po pouku sestali in se igrali različne interakcijske igre. Moj namen je bil predvsem ta, da se naučijo živeti med drugimi tako, da ne ogrožajo drugih, vendar uresničujejo svoje želje. Naučili naj bi se spoštovati pravila, poslušati druge in izražati svoje misli. Pomembno pa se mi zdi tudi to, da iščejo pri sebi in pri drugih pozitivne lastnosti.

Adolescentom v sedmem in osmem razredu pa sem se približala preko predmeta Etika in družba. Enkrat tedensko sem vodila pouk v obliki mladinskih delavnic. V sedmih razredih sem namenila pozornost predvsem odnosom s starši in prijatelji ter adolescenci, v osmih razredih pa je bil poudarek na spoznavanju samega sebe, gradnji pozitivne samopodobe in zbiri poklica. Pri obeh pa je bila rdeča nit učenje komunikacije, razreševanje konfliktov in pozitivno gledanje na svet.

Učence sem spoznavala tudi, ko sem sodelovala z učiteljico v razredu.

Predhodno me je opozorila na problematične posameznike, ki sem jih opazovala pri delu in jim pomagala. Tako sem lažje sodelovala in svetovala logopedinji in specialni pedagoginji, ki sta imeli nekaj takih učencev v obravnavi. Nisem pa pozabila na nadarjene učence. Podpirala sem dodatne dejavnosti in projekte, ki so dodatno razvijale sposobnosti učencev in jih spremljala na različna tekmovanja, kjer so potrebovali moralno podporo.

Skoraj ni minil dan, da ne bi imela vsaj en individualni razgovor z učencem, ki je prišel ali bil poslan zaradi takšnih ali drugačnih težav. Tudi tukaj sem uporabljala realitetno terapijo. To pomeni, da sem pustila učenca, da mi je sam pripovedal o težavi, s katero se je soočil, pretehtal možnosti za njeno premagovanje in se odločil za najbolj primerno rešitev. Pomembno se mi zdi, da učenec sam prevzame odgovornost za svoja dejanja, ker se tako uči za naprej in nikogar ne more obtožiti, da je kriv za njegove težave. Če sta prišla k meni dva sprta učenca, smo se tudi hitro zmenili, saj nisem zgubljala energije za moralne poduke, ampak sta morala vsak posebej povedati, kaj se je zgodilo in zakaj. Tako sta zelo hitro ugotovila, da je prišlo do nesporazuma, ker se nista poslušala in po opravičilu sta zapustila pisarno.

Tu so še starši naših učencev, ki jih ne smemo zanemariti, saj so to zelo ranljive osebe in se počutijo nemočne. Res je, da nimajo več toliko časa, kot so ga imeli včasih za svoje otroke in ravno zato jih moramo naučiti, kako si ga pridobiti. V šoli prebije učenec več ur kot doma s starši. Vendar to ne pomeni, da smo šolniki za učenca bolj pomembni. Starši morajo samo doumeti, da je pomembna kakovost in ne dolžina časa, ki ga preživijo s svojimi otroki. Naučiti jih moramo komuniciranja in poslušanja. To sem počela na roditeljskih sestankih. Potekali so podobno kot pri predmetu etike in družbe. Moram povedati, da so starši lačni takih metod. Starši sedmih razredov so želeli imeti zadnji roditeljski sestanek skupaj z otroki in izkazalo se je, da je bil več kot potreben. Spoznali so, kako malo se poznajo in kaj s tem izgubijo.

Torej, če na kratko obnovim moje razumevanje našega poklica v šoli: Socialni pedagog je usklajevalec in povezovalec med učenci, starši, učitelji in drugim šolskim okoljem, vpliva na splošno vzdušje, sodeluje pri odpravljanju razvojnih, čustvenih in vedenjskih težav in uči koristno in učinkovito izrabiti prosti čas.

Naloga socialnega pedagoga je razvojno - preventivna. Torej deluje, predno človek zaide iz svoje struge. Dela predvsem z manjšimi skupinami, kjer se učijo komuniciranja, razreševanja težav, uresničevanje svojih želja in spoznavanje sebe ter drugih. Neposredno dela z učenci, starši in sodelavci (učitelji, vodstvenimi delavci in delavci v pisarni). Sodeluje pri razvijanju učnovzgojnega procesa in oblikovanju delovnih načrtov.

Najbolj pomembno pa je, tako mislim, pomagati posameznikom, da poiščejo svoje močne točke in najdejo načne, kako jih najbolj razviti. To vpliva na pozitivno samopodobo, samozavest in je že zagotovilo, da ne bo treba uporabljati "kurative".

Zaključek

Delo v šoli je dinamično, zanimivo, pestro. Zato se splača sprejeti izziv in stopiti k ravnatelju, se mu predstaviti in mu povedati, zakaj te potrebuje.

Prav je, če ima vsaka šola v svetovalni službi več različnih profilov, ker to omogoča boljši vpogled na sistem, težave ipd. Prav pa bi bilo tudi, če bi organizirali tudi taka srečanja socialnih pedagogov, kjer bi izmenjavali mnenja, pridobivali nove ideje in se tudi sproščali, ter seminarje, ki bi omogočali nadgradnjo in pridobivanje novih znanj in spretnosti. Zato sem bila zelo vesela, ko sem dobila v roke revijo Socialna pedagogika in povabilo na prvi slovenski kongres. To namreč daje upanje, da se stvar premika na bolje in da bo kmalu dobo adolescence zamenjala zrela doba.

Ljuba Kapus¹⁰

*Ljuba Kapus,
šola
socialnega
pedagoga
v srednji
šoli,
Gorenjska regija
14. 12. 2010
Ljubljana*

Opravljanje svetovalnega dela v srednji šoli postavlja socialnega pedagoga v specifičen položaj. Dejstvo, da je sam, ima za posledico rdnost celovitega delovanja. Vloge pedagoga, psihologa, socialnega pedagoga, socialnega delavca in včasih tudi upravno administrativnega delavca se prepletajo in le s skrbno pretehtanim načrtovanjem in izvajanjem lahko socialni pedagog učinkovito potuje skozi zapletene in raznolike naloge. Usklajevanje teh vlog se svede z vsakim posameznim problemom, s posameznim dijakom in z vsako drugo situacijo spreminja.

Osebnostno ugotavljam, da ima socialnopedagoško področje s svojo identiteto in značilnostmi v srednji šoli obilo možnosti za delo. Če se izrazim drugače, ima obilo obveznosti in odgovornosti. Mladostniki, srednješolci, potrebujejo socialnega pedagoga, in potrebuje ga srednješolski zavod kot in situacija, ki je dolžna ustvarjati najboljše pogoje za učinkovito izobraževalno in osebnostno rast svojih dijakov.

Potreba po socialno pedagoškem delovanju v srednji šoli

The need for social pedagogical work in secondary schools

Ljuba Kapus¹⁰

¹⁰Ljuba Kapus,
dipl.
defektologinja,
Srednja
ekonomska
turistična šola,
Gorenjska cesta
13, 4240
Radovljica.

Opravljanje svetovalnega dela v srednji šoli postavlja socialnega pedagoga v specifičen položaj. Dejstvo, da je sam, ima za posledico nujnost celovitega delovanja. Vloge pedagoga, psihologa, socialnega pedagoga, socialnega delavca in včasih tudi upravno administrativnega delavca se prepletajo in le s skrbno pretehtanim načrtovanjem in izvajanjem lahko socialni pedagog učinkovito potuje skozi zahtevne in raznolike naloge. Usklajevanje teh vlog se seveda z vsakim posameznim problemom, s posameznim dijakom in z vsako drugo situacijo spreminja.

Osebo ugotavljam, da ima socialnopedagoško področje s svojo identiteto in značilnostmi v srednji šoli obilo možnosti za delo. Če se izrazim drugače, ima obilo obveznosti in odgovornosti. Mladostniki, srednješolci, potrebujejo socialnega pedagoga. In potrebuje ga srednješolski zavod kot institucija, ki je dolžna ustvarjati najboljše pogoje za učinkovito izobraževalno in osebno rast svojih dijakov.

Namenoma ne bom poudarjala potrebe po delu z dijaki, ki imajo že očitne težave na vedenjskem in osebnostnem področju in se (v običajno omenjenih odstotkih) pojavljajo tudi med dijaki srednjih šol. Trdim, da bi z individualnim delom z njimi svetovalni delavec – socialni pedagog lahko izpolnil prav ves svoj delovni čas. Tehtne razloge za nujnost socialno-pedagoškega dela vidim tudi v problemih, ki se v tem obdobju pojavljajo v povsem običajni populaciji in v neizogibnih okoliščinah, ki pomenijo hude stresne obremenitve sicer netrajnega značaja. Pomanjkanje socialno-pedagoškega razumevanja dijakovega problema v takih trenutkih in pogojih ne more zagotoviti učinkovitosti pri obravnavi in zaželenih dobrih rešitev.

Tako je eden od razlogov za socialno pedagoško delovanje (predvsem v prvem letniku) izjemno velika sprememba pri prehodu dijakov iz osnovne v srednjo šolo. Večina ima pri tem večje prilagoditvene težave. Po dolgoletnem delu s srednješolci ugotavljam, da nanje tudi pedagogi gledamo površno in mladostniku ne nudimo potrebne spodbude. Težave so hude, a jih dijaki pogosto, po stari slovenski navadi, prav uspešno skrivajo in zatajujejo. In mnogokrat tako zatajevanega strahu in s tem tudi nesposobnosti za realno prilagajanje dijak ne more sam premagati. Tako se pogosto dogaja, da dijaki, ki so vstopili v srednjo šolo kot zelo uspešni učenci, odpovedo. Ali se ne morejo spopasti z novimi in hujšimi obveznostmi in odgovornostjo, ali se ne morejo sprijazniti z novo vlogo, ki jo je povzročila sprememba, ali ne morejo premagati čustvenih ovir, ki jih prinaša soočenje s popolnoma novim okoljem in novimi ljudmi.

Stiske, ki jih vse to prinaša, sprožijo številne oblike vedenja, ki ne prinašajo učinkovitih rešitev. Umiki v pasivnost in brezvoljnost, agresivnost in iskanje krivde pri drugih, iskanje nadomestnih zadovoljitev, niso učinkovita vedenja, ki bi dijakom omogočila zadovoljitev njihovih temeljnih potreb, dobrega počutja kot pogoja za kakovostno delo in tako nemoteno nadaljevanje šolanja.

Še enkrat poudarjam, da se to dogaja z dijaki, pri katerih v osnovni šoli ni bilo opaziti nikakršnih ogrožajočih dejavnikov in so bili uspešni učenci.

Tenkočutnost, ki je potrebna za razumevanje, in strpnost, ki je potrebna za trdno oporo dijaku, sta tisti izjemni sestavini socialne pedagogike, ki morda bolj kot pri drugih strokah, omogočata sovpletenost. Takšno je moje videnje stroke.

Posebne občutljivosti pri obravnavi so srednješolci potrebni tudi zaradi razvojnega obdobja, v katerem so. V šolah se površno gleda tudi na sicer deklarativno priznано težko prehodno obdobje, ki zajema nešteto problemov mlade osebnosti. Dramatičnost dozorevanja in mladostniko-

vega doživljanja tega je v veliki meri odvisna od sociokulturnega okolja. Svojo pozitivno vlogo bo šola lahko odigrala le z razumevanjem in strokovnim poznavanjem predvsem za mladostnika pomembnih procesov socialnega vraščanja v širše skupnosti, njegovega doživljanja sebe v prijeteljskih in drugih (šolskih) skupinah.

Dijakom je mogoče pomagati le v smislu obravnave medsebojnega delovanja individuma in socialnega okolja, saj vraščanje v socialno življenje ni odvisno samo od mladih, temveč tudi od tega, kako se odrasli odzivamo na mlade, kako sprejemamo njihovo včlanjevanje, kako si prizadevamo, da bi mlade razumeli, jim prepuščali odgovornosti in zaupali zrele vloge, kako sprejemamo njihove interese in potrebe. Prav ta interakcija pa je socialnopedagoško področje.

Za učinkovitost in dober potek izobraževalnega in vzgojnega procesa je posebej pomembno, da so izvajalci tako strokovnjaki na področju predmeta poučevanja kot na področju pedagoške stroke. Za ustrezno vključevanje v medsebojne odnose, za reševanje konfliktov in za suvereno in učinkovito delo v razredu pa so nujna tudi dodatna znanja s psihološkega, socialnoizobraževalnega procesa velika vrzel. Profesorji sami ugotavljajo, da jim primanjkuje znanja o komunikaciji, razredni dinamiki, teoriji učenja, človekovih vedenjskih mehanizmi, mladostnikovih razvojnih značilnostih, etiologiji nastajanja disocialnih vedenj, obravnavi drugih razvojnih motenj.

Ob tej vrzeli je socialni pedagog v srednji šoli lahko v močno oporo in pomoč pedagoškemu kadru pri delu v razredu in pri vzpostavljanju odnosa s posameznim dijakom, kadar prihaja do konfliktnih položajev. Že s svojim načinom dela, strpnimi odnosi, upoštevanjem lastnih potreb in potreb drugih, z vztrajnostjo, odgovornostjo in doslednostjo lahko kaže sodelavcem in dijakom poti za prijaznejšo, boljšo in zato učinkovitejšo šolo.

In če učitelji čutijo pomanjkanje znanja in spretnosti že danes, pomeni, da bo ta primanjkljaj še mnogo večji s širšo integracijo mladostnikov s posebnimi potrebami. Srednja šola je na tako vključevanje popolnoma nepripravljena, ne le v smislu znanja pristopa k delu, ampak žal, tudi glede miselnosti o njeni nujnosti.

Moje mnenje je, da je integracija nujna. Do tega spoznanja so me pripeljali predvsem dijaki sami. V razgovoru po obisku doma za otroke in mladino z motnjami v razvoju, so mi zaupali, kako so se pred obiskom bali srečanja z drugačnimi. Razlog za to je bilo dejstvo, da v dosedanem življenju razen izjem niso imeli priložnosti za srečanje z njimi in se tako tudi niso mogli naučiti vzpostavljanja stika. Da jih je strah, je kriv sistem, ki preprečuje stike in s tem učenje medsebojnih odnosov. Strpnosti in sprejemanja drugačnosti se na ta način ne bomo nikdar naučili.

Drugo pozitivno izkušnjo sem doživela v Richfield Intermediate School v Minnesoti, kjer vključujejo v redne šole vse otroke, tudi težje prizadete. Tak otrok je, v vozičku in negiben, sedel v razredu in opazoval dogajanje okoli sebe. Drugi otroci so bili pozorni nanj, mu prinesli papir, ga pobožali, mu pridržali svinčnik v roki. Njegov obraz je izražal zadovoljstvo in srečo. V šoli je zaposlenih 79 učiteljev, od tega 18 defektologov.

Moja velika želja je, da bi socialnopedagoška stroka bistveno več prispevala k prenavljanju našega šolstva kot prispeva trenutno. Sprejemam trditve, da je za sodobno in napredno družbo najpomembnejše učenje samostojnega dela in študija (in ne zapomnenje podatkov), učenje sodelovanja in dobrih, strpnih medsebojnih odnosov ter učenje samozavestne in avtonomne osebnostne drže.

Okolje, ki nudi mladim pogoje za takšno učenje, pa lahko ustvarjamo le s sovpletenostjo socialno pedagoških pogledov, zato menim, da bi po uspešnem organiziranju Združenja in odmevnega kongresa lahko bila zdaj to prvenstvena naloga socialnih pedagogov v Sloveniji.

Procesi identifikacije v družini

Processes of identification in families

Marija Verbič¹¹

Povzetek

¹¹Marija Verbič, dipl. soc. ped., Strmi pot 4, 1000 Ljubljana. *Pispevek je povzetek diplomske naloge* z naslovom Otrok na odru družinske drame (Verbič, 1997), ki prikazuje pogled na družino z vidika otroka in njegovega položaja v njej. Otrok praviloma preživi svoje otroštvo in mladost v družini. To je čas, ki je najpomembnejši za razvoj njegove osebnosti. Družina je z vsemi svojimi elementi njegov prvi in hkrati nenadomestljiv socialni prostor. Starša sta otroku najpomembnejši vzor oziroma model identifikacije, preko katere razvije vrsto socialnih sposobnosti in temelje svoje osebnosti. Družina se srečuje z različnimi konfliktnimi situacijami in problemi. Za ohranitev oziroma za vzpostavitev ravnotežja odgovarjata na probleme z obrambnimi mehanizmi. Med temi je tudi projektivna identifikacija, ki ima poleg obrambne tudi pomembno razvojno funkcijo. Projektivna identifikacija je eden izmed mehanizmov, ki nam omogoča razlago razvoja vloge "grešnega kozla" ali "identificiranega pacienta". Ta vloga se v družini izraža v različnih bolj ali manj izrazitih oblikah, tudi v obliki motenj vedenja in osebnosti. Odkrivanju motenj v družini in vzrokov zanje mora nujno slediti pomoč. Ne zadošča le pomoč posamezniku - "identificiranemu pacientu", ampak je pomoči potrebna cela družina. Ena izmed oblik pomoči družini je družinska terapija. Mehanizma projektivne identifi-*

^{*}Diplomska naloga je nastala pod mentorstvom dr. Alenke Kobolt.

kacije se natančneje loteva psihoanalitična družinska terapija.

Ključne besede: družina, identifikacija, projektivna identifikacija, identificirani pacient, družinska terapija.

Abstract

The article is a summary of a graduate thesis entitled "The Child on the Stage of a Family Drama" (Verbič, 1997), which presents the family from the child's perspective and from his/her place in it. As a rule the child spends his/her childhood and youth in the family. This is the time that marks the development of his/her personality most. The family with all its elements represents his/her first and irreplaceable social setting. Parents are his/her most important examples or identification models with the help of which he/she develops numerous social skills and builds the foundation of his/her personality. The family, however, faces various conflict situations and problems. To keep and to establish balance, defensive mechanisms have to be applied. Among these is projective identification, which has also an important developmental function besides being an excellent defensive mechanism. Projective identification is one of the mechanisms which gives us the explanation of the development of the "scapegoat" or "identified patient" role. In the family this role is manifested in more or less overt forms, among them also in the form of behavioural and personality disorders. Detecting disorders and their causes in a family must necessarily be followed by some kind of assistance. Assisting the individual, i.e. the "identified patient", is not enough. Help is needed by the whole family. One of the forms of family assistance is family therapy. It is the psychoanalytic family therapy which deals in detail with the projective identification mechanisms.

Key words: family, identification, projective identification, identified patient, family therapy.

Uvod

V času študija socialne pedagogike so se mi zastavljala naslednja vprašanja: Ali zadošča poslati "bolnega" družinskega člana na zdravljenje v psihiatrično bolnišnico ali otroka z motnjami vedenja in osebnosti v prevzgojni zavod in, ali je s tem rešen ves problem? Ali je res vsa družinska

problematika samo v tem otroku - "pacientu"? Kaj pa ostali družinski člani, nimajo nič pri tem?

Vsak posameznik v družini in družina kot celota se srečuje z različnimi konfliktnimi situacijami in problemi, na katere odgovarja z obrambnimi mehanizmi. Med temi je tudi projektivna identifikacija, ki ima poleg obrambne tudi razvojno funkcijo. Projektivna identifikacija je tudi eden izmed mehanizmov razvoja vloge "grešnega kozla" ali "identificiranega pacienta". To pa zato, ker menim, da v tem mehanizmu tiči tudi možen vzrok za razvoj motenj vedenja in osebnosti. Poleg projektivne identifikacije sem v literaturi zasledila še dva zelo podobna mehanizma, t.j. dodeljevanje vlog in delegiranje.

Odkrivanje vzrokov motenj v družini ni namenjeno samo sebi, slediti mora pomoč, reševanje. Zato na koncu spregovorim še o družinski terapiji kot eni izmed oblik pomoči družini. Družinska terapija namreč ne zajame le posameznika, ampak celotno družino. Menim, da lahko spoznanja družinskih terapevtov uporablja tudi socialna pedagogika.

1. Družina kot sistem

Družina je otrokov prvi socialni sistem, je prvi prostor učenja socialnih odnosov. V njej se postavljajo temelji človekove osebnosti, razvije se razmerje do samega sebe in odnos do drugih. Izkušnje iz matične družine "usodno" zaznamujejo človeka za vse življenje.

Po opredelitvi Mare Selvini Palazzoli (v Čačinovič-Vogrinič 1992, str. 70) je družina sistem, ki ureja sam sebe. Vodijo jo zakonitosti, ki jih je v svoji zgodovini sama izoblikovala po načelu poskusov in zmot. S številnimi komunikacijami, prenosom sporočil in protiakcijami se v družini eksperimentalno ugotovi, kaj je dovoljeno, na podlagi tega pa končno izdelajo lastna sistemska pravila.

Izhajajoč iz zgornje definicije, da je družina sistem, moram reči, da je kot taka več kot samo skupek njenih delov. Sistem ima namreč svoje potrebe in svojo dinamiko, ki vključuje vse ostale dimenzije doživljanja, zaznavanja in sprejemanja. Poglejmo si sedaj poglavitne elemente in dinamiko temeljnega družinskega sistema, ki nas pogojuje in v marsičem opredeljuje.

Temeljno in prvo načelo vsakega sistema je njegova celovitost. Celota je več kot skupek njenih posameznih delov. Tudi sistema družine ne oblikuje le seštevek posameznih družinskih članov (oče + mati + otrok), ampak so medsebojni odnosi tisti, ki sestavljajo celoto. Zaradi tega zakona celovitosti se sprememba na enem delu sistema odraža v spremembi na drugem delu sistema.

Družina je kot sistem celota, hkrati pa se njeni člani glede na različne

okolščine povezujejo v manjše skupine, pod sisteme (npr. podsystem staršev, podsystem otrok in ne redko še podsystem starih staršev). Pomembno je, da se med posameznimi pod sistemi izoblikujejo jasne meje. Naloga družine je, da posamezniku kot pod sistemu omogoči, da odkrije svoje meje, da se razmeji od drugih pod sistemov in da se identificira znotraj teh meja. Otrok lahko vzpostavi in spozna svoje meje le, če so meje starševskega sistema jasne (prim. Čačinovič-Vogrinič 1992).

V družini se izoblikujejo določene vloge. Larsch (v Čačinovič-Vogrinič 1992) opredeljuje vlogo kot celoto stališč, mnenj in vedenj, ki sodijo k socialnemu statusu posameznika; od posameznika jih pričakujemo, on pa jih doživlja in izvaja. Tako je vloga staršev, da pokažejo moškost oziroma ženskost, očetovstvo in materinstvo: kako biti oseba, kako izraziti čustva, želje in zahteve. Vloga otroka pa je ubogati, biti radoveden, se učiti, slediti odraslim in jih posnemati v njihovih vedenjskih modelih. Pri tem ne smemo pozabiti, da imata najpomembnejšo vlogo oče in mati v njunem odnosu do sebe in drug do drugega.

Vsak sistem temelji na cirkularnih relacijah in šele ta cirkularna interakcija delov v polnem pomenu ustvarja sistem. Vsak član družinskega sistema ima svojsko sistemsko individualnost in vsak član posebej nosi v sebi pečat celotnega sistema. Posameznikova globoka podzavest je vedno v svojskem odnosu z vsemi člani družine, pa tudi realnost vsakega posameznega člana se oblikuje v odnosu z vsakim članom sistema.

Kot vsi socialni sistemi ima tudi sistem družine svoje potrebe. V njej soobstajajo individualne potrebe staršev in otrok s skupinskimi potrebami družine kot sistema. Z interakcijo in komunikacijo mora družina ustvariti pogoje za pozitivno zadovoljitev individualnih in sistemskih potreb oziroma za ustvarjanje ravnotežja. Tu želim poudariti tudi to, da družina nujno potrebuje očeta in mater, povezana v zdravem odnosu, kajti prav ta omogoča funkcionalno delovanje celotnega sistema družine.

Družina je kot sistem vedno v dinamični napetosti, zato je njeno delovanje pogojeno z neprestanim vzpostavljanjem ravnotežja. Mehanizem, ki omogoča vzpostavljanje ravnotežja, je vzet iz kibernetike - to je t. i. feedback. Po teoriji sistemov potrebuje vsak socialni sistem za ravnotežje dva mehanizma feedbacka: pozitivni in negativni feedback. Pozitivni feedback omogoča družini spremembo strukture in prilagajanje na spreminjajoče se zahteve, negativni feedback pa, nasprotno, vzdržuje stabilnost sistema.

Družina mora kot živ sistem rasti in se razvijati, vendar na način, ki ji obenem omogoča, da ostaja. Kantor in Lehr (v Čačinovič-Vogrinič 1992) razlikujeta tri različne "homeostatične ideale", po katerih se družina ravna glede na to, na katerem mehanizmu feedbacka gradi, vzdržuje in uravnava distanco med člani.

Družina lahko utemelji homeostazo na negativnem feedbacku, na feedbacku konstantnosti. To je zaprta družina, ki vzpostavlja in vzdržuje toge meje, skladne norme in vrednote ter preprečuje sleherno spremembo. Poljubne (tudi anarhične) družine gradijo homeostazo na pozitivnem feedbacku ali feedbacku spreminjanja. Te so tako zelo prilagodljive in fleksibilne, da ne morejo vzpostaviti identitete in konstantnosti te identitete. V tej družini lahko posameznik dela kar hoče. Odprte družine pa utemeljujejo svojo homeostazo na kombinaciji pozitivnega in negativnega feedbacka; spreminjanje je omogočeno, vendar tudi omejeno, da ne bi vodilo do togih meja ali v anarhijo (prim. Čačinovič-Vogrincič 1992).

Komunikacija je izredno pomemben sestavni del vsakega medosebnega odnosa, tako tudi znotraj družine. Brajša (v Čačinovič-Vogrincič 1992) je opredelil komunikacijo kot dvorezen meč: lahko združuje pa tudi odtuja, zbližuje in oddaljuje, rešuje probleme ali nerešene probleme še bolj zaplete, razsvetli ali še bolj zamegli, marsikaj razjasni, marsikaj pa zavije v še večjo temo, nasprotni strani zbliža ali jih še bolj spre med seboj, ljudi osreči ali jih še bolj onesreči.

Kljub svoji dvoreznosti ali prav zaradi nje ima družinska komunikacija izreden pomen za razvoj posameznikove osebnosti, zato ni vseeno, kakšna je. Pomembne so zlasti izkušnje iz zgodnjega otroštva. Zgodnja komunikacija in interakcija namreč postaneta najpomembnejši emocionalni izkušnji, s tem pa tudi sestavni del otrokove osebnosti in gonilna sila, ki usmerja njegovo vzpostavljanje odnosov z drugimi. Ponavljajoče se oblike emocionalnih izkušenj v komunikaciji predstavljajo temelj izgrajevanja psihične strukture, ki potem določa pot, po kateri oseba stopa v svet. Komunikacija je tudi temelj vseh procesov družinske dinamike, ki jih bom opisala v nadaljevanju naloge.

2. Identifikacija kot proces v razvoju posameznika

Človek se v svojem socialnem prostoru srečuje z osebami, ki so mu všeč, ga privlačijo in ženejo k posnemanju. Postanejo mu model, vzor, s katerim se hoče poistovetiti, mu postati podoben v besedah, oblačenju, načinu obnašanja. To se uresničuje na podlagi psihološkega mehanizma, ki mu pravimo socialna identifikacija (prim. Dizionario di psicologia, str. 507). Identifikacija je pomemben element pri oblikovanju osebnosti, njegova Nadjaza. Gre za prevzemanje lastnosti drugih ljudi, ustanov, idej, s pomočjo opazovanja in posnemanja (prim. Možina; v Miller 1992, str. 220).

Ker je družina otrokov prvi socialni prostor, so starši zanj najpomembnejši vzor ali model identifikacije. Otrok oziroma kasneje mladostnik prek identifikacije ponotranja starševske poteze, ki nato določajo poteze nje-

govega obnašanja. To ima za posledico oblikovanje otrokove identitete. Zaradi izjemne funkcije, ki jo ima identifikacija v otrokovem razvoju, ni vseeno, s kom se identificira, oziroma kakšni so njegovi modeli - najprej starši, kasneje pa predvsem vrstniki in prijatelji.

V prvih šestih do osmih mesecih življenja je novorojenček dokaj avtiističen, ko še ni vzpostavil objektnega odnosa, ampak le vzdržuje notranjo homeostazo z uravnavo notranjih in zunanjih dražljajev. Obrat navzven se zgodi od šestega do desetega meseca z razvojem simbioze s pomembno drugo osebo. Pojavijo se tudi razvojne sposobnosti, vezane na opazovanje, kot npr. zrcaljenje in imitacija. Vse to omogoča primitivno (primarno) emocionalno identifikacijo. Otrok z povzema z imitacijo od vzora (objekta) celotne vedenjske vzorce ter jih ponotranja. Primitivna identifikacija kasneje ni več ustrezen mehanizem, kajti otrok ne more ostati v simbiozi, ostaja pa temelj kasnejši sposobnosti empatije (prim. Praper 1992, 1996).

Okrog šestega do desetega meseca otrokovr starosti se začne proces separacije in individualizacije. Diferenciacija - prva stopnja separacije - omogoča otroku, da zaznava ljudi v svojem okolju kot različne od sebe. Tudi ločevanje predstav o sebi in predstav o objektu, s katerim je še v simbiozi, je vedno boljše. Tako je otrok sposoben dvigniti identifikacijski proces na raven sekundarne (selektivne) identifikacije. Presegati začne diado in ni več vezan le na en vzor (objekt), kar mu daje različne identifikacijske možnosti. Hkrati pa mu ta proces razvoja omogoča, da je sposoben pri različnih ljudeh zbrati le tiste poteze in lastnosti, ki v njem zbudijo občudovanje, in se tako le s temi identificira. Zdaj se npr. lahko hkrati identificira z močnim očetom in ljubečo materjo (prim. Praper 1992, 1996).

Diferenciaciji sledi obdobje prakticiranja (od 10. do 16. meseca). Motorične sposobnosti in kontrola izločanja so vedno boljše. Otrok se začne identificirati s čistočo, ki mu predstavlja grandiozno fantazijo o lastni zmožnosti. S tem pa je povezana tudi potreba po samokontroli in boleče izkušnje ob neuspehih (prim. Praper 1996).

Na tem mestu ne smem mimo procesa identifikacije v ojdipovskem položaju, v katerem se običajno deček bori z očetom za materino ljubezen, deklica pa z materjo za očetovo ljubezen. Zgodi pa se lahko tudi to, da hoče imeti deček očeta zase, četudi se hkrati bori za mater kot objekt ljubezni. Oče je namreč za deček vzor in izvor identifikacijskega procesa. Identifikacija z očetom pa je zanj tudi ugoden izhod iz ojdipovskega položaja, kar lahko oba, oče in mati, močno zaostri (prim. Praper 1992).

Pri deklicah se ojdipovska situacija rešuje v dveh potezah. Deklica najprej še zadrži mater kot objekt falično-ojdipskih teženj in očeta doživlja kot tekmeca. Ko pa je ločitev od matere že lažja, pripelje individualizacija

deklico ob bolj poudarjenih seksualnih težnjah do jasnejše ženske vloge. Zdaj postane mati tekmica v boju za očetovo ljubezen. Identifikacijski proces v tej situaciji podpre njeno usmerjanje na bolj sprejemajočo žensko ali bolj mišično-akcijsko usmerjeno moško pozicijo - odvisno, s kom se identificira (prim. Praper 1992).

Po tretjem letu pride do t.i. psihološkega rojstva. Proces separacije in individualizacije je izpeljan, otrok začne sebe imenovati jaz, utrdi svojo individualnost ter pridobi bolj realistično podobo o sebi in o objektu. Oblikuje tudi ego ideal (predstavo o tem, kakšen bi moral biti) in prve oblike superega. Diadni odnos preraste v triadnega - triangulacija. Ob tem prihaja tudi do razlikovanja med idom, egom in superegom. Okrog šestega leta je izoblikovana temeljna struktura osebnosti (prim. Praper 1996).

V adolescenci se ves postopek znova ponovi. Identifikacijski proces sedaj doseže svoj drugi vrh, ko mladostnik naravnost hrepeni po istovetnosti s skupino, ki mu po njegovem mnenju predstavlja prave ideale.

V tesni zvezi s procesom identifikacije so tudi introjektivna projekcija, projekcija in projektivna identifikacija. Otrok jih je sposoben uporabljati že zelo zgodaj - v simbiotični fazi. Tako npr. vznemirjen, utrujen in zaspan otrok introjicira materino mirnost in se na ta način tudi sam umiri. Nadalje v mater projicira tisto, kar bi sam potreboval (npr. predstava o vsemoččnosti) in se nato s primitivno identifikacijo zliva s to predstavo, da bi se je polastil (prim. Praper 1996).

Kasneje se pridruži še mehanizem razcepa. Otrok je sposoben razcepiti dobre in slabe predstave o sebi in o objektu. Slabe predstave o sebi introjicira in jih spremeni v slab del sebe, kar pa je težko nositi. Zato jih kdaj pa kdaj projicira, najpogosteje v tranzitorni objekt (npr. v medvedka). V nasprotnem primeru pa, ko introjicirane predstave ostanejo znotraj posameznika, lahko povzročijo samozaničevanje, občutke krivde, lahko celo mazohistične akcije (prim. Praper 1996).

Še vedno v obdobju primitivne identifikacije se mehanizmom introjektivne projekcije, razcepa in projekcije pridruži še mehanizem projektivne identifikacije, o katerem bom bolj obširno spregovorila v naslednjem poglavju.

Introjektivna (vnašanje) pomeni absorpcijo zunanjega sveta, ko oseba sebi pripisuje težnje in lastnosti drugih. Pogosto se uporablja v zvezi z identifikacijo, ke se sproži s posredovanjem mehanizma introjektivne projekcije. Zato se stanje osebnosti, do katerega jo mehanizem introjektivne projekcije pripelje, imenuje introjektivna identifikacija.

Projektivna lahko označuje: proces nezavednega pripisovanja lastnosti, stališč ali subjektivnih procesov drugim; proces pripisovanja svojih želja in napak, ki si jih ne priznamo, drugim; ali proces sprejemanja objektivnih dražljajev, kot to narekujejo osebni interesi, želje, strahovi ali prič-

kovanja (prim. Bažić 1990). V prvih dveh primerih subjekt projicira svoje lastnosti v objekt, v tretjem primeru pa bi lahko rekli, da subjekt sprejme projicirane lastnosti, se z njimi identificira - gre za projektivno identifikacijo.

Za nadaljnje razumevanje naj v tej zvezi spregovorim še o pojmu "grešnega kozla" ali identificiranega pacienta. Gre za proces, v katerem za razreševanje svojih notranjih konfliktov najdemo nekoga, ki mu pripišemo svoje slabosti, napake in lastnosti, ki jih sebi ne priznamo. S tem "preložimo" krivdo za nastanek konflikta nanj, na "grešnega kozla" ali identificiranega (označenega) pacienta.

"Grešni kozel" samo sprejema pripisane (projicirane) vsebine, ne razvije pa patološkega vedenja. V primeru pa, ko je v osebnotni strukturi posameznika oziroma grešnega kozla kakršna koli šibkost ali so projekcije premočne, da bi jih mogel vzdržati, prevzame vlogo identificiranega pacienta in odigra patologijo celotnega družinskega sistema.

3. Projektivna identifikacija

V literaturi, ki mi je bila dosegljiva, nisem zasledila enoznačne opredelitve projektivne identifikacije, temveč več precej različnih. Nekatere med njimi ta isti mehanizem imenuje tudi drugače, kot npr.: projekcija, introjekcija, introjektivna identifikacija. Omejili se bomo le na Kleinovo in Ogdenovo opredelitev, ker menim, da sta bistveni za nadaljnje razumevanje. Ob proučevanju teh opredelitev sem zasledila tudi premik opazovanja mehanizma projektivne identifikacije od intrapsihičnega k interpersonalnemu področju.

Kleinova je leta 1946 kot utemeljiteljica pojma projektivne identifikacije z njim označila otrokovo paranoidno-shizoidno držo v prvih mesecih življenja (to je drža, v kateri se otrok čuti preganjanega od zunanjega sveta. Zaradi tega doživlja strah in se zapira v svoj svet - je egocentričen). Otrokov ego uporabi ta obrambni mehanizem zato, da bi premostil svoje lastne destruktivne občutke, ki izvirajo iz nagona smrti in v njem izzivajo anksiozne občutke; boji se, da se mu bo objekt - materina dojka - maščeval. Da bi se izognil temu maščevanju in z njim povezani tesnobi, razcepi sebe in objekt na dober in slab del ter projicira vse negativne vsebine v zunanji svet, tako da ogrožujoča dojka postane polna sovraštva in tudi sama sovraži. Otrok ta del sebe, ki ga je projiciral na materin objekt, izkusi, kot da bi mati z njim napadla njega, identificira se s preganjajočim materinim objektom in tako še naprej goji paranoidno-shizoidno držo. Iz nje izstopi, ko njegov self postane zmožen spoznati, da lahko obstaja v eni osebi slabo in dobro (prim. Gostečnik 1994).

Kleinova tudi meni, da lahko otrok na isti način projicira tudi dobre

dele sebe. Otrok tako doživlja dobre objektne odnose, kar je še kako pomembno za dobro integracijo jaza (prim. Gostečnik 1994).

Ogden je na podlagi svojih kliničnih izkušenj takole opisal razliko med projekcijo in projektivno identifikacijo opisuje takole: pri projekciji gre za to, da "(...) vidik jaza, ki ga fantazija izvrže, zanikamo in pripišemo sprejemniku." Pri projektivni identifikaciji pa "(...) pošiljatelj subjektivno izkuša enost s sprejemnikom v skladu z izvrženim čustvom, idejo ali samopodobo" (Ogden 1982, str. 34). V procesu projekcije gre za to, da neželeni vidik jaza (nesprejemljiva čustva, različne ideje, negativna samopodoba...) zanikamo, izvržemo iz sebe in pripišemo nekomu drugemu, tj. sprejemniku, ki ta "izvrženi" vidik jaza sprejme. Sedaj lahko pošiljatelj te vsebine opazuje (saj so izven njega), jih zaznava v sprejemniku in se čuti z njim povezanega (enost z njim).

Projektivna identifikacija je po njegovem mnenju množica fantazij in spremljajočih objektnih odnosov v intrapsihični razsežnosti, ki poteka v štirih fazah:

1. pošiljatelj želi prenesti neželjene ali posebne ciljne vidike sebe v drugega;
2. pošiljatelj v sprejemniku preoblikuje ali povzroči čustva, ki ustrezajo pošiljateljevim čustvom ali fantazijam; gre torej za indukcijo teh čustev in fantazij v sprejemnika, ki nanje odgovarja;
3. sprejemnik, še posebej, če je ranljiv, sprejme in "predela" projekcijo;
4. pošiljatelj ponovno sprejme oziroma internalizira predelano projekcijo (prim. Ogden 1982).

Po Ogdenovi razlagi projektivna identifikacija ni le obrambni mehanizem, ampak proces, ki je značilen za mnoge povsem nepatološke medosebne interakcije. Sprašuje se, kakšne intrapsihične in medosebne koristi prinaša projektivna identifikacija. Našeteje naslednje štiri smotre:

1. obramba, ki omogoča, da se pošiljatelj distancira od neželenih delov jaza ali pa jih oživi v nekem drugem subjektu;
2. komunikacija, ki omogoča pošiljatelju, da je razumljen s tem, ko prisili sprejemnika, da izkuša enake občutke kot on sam;
3. objektna odnosnost, ki pošiljatelju omogoči tako interakcijo s sprejemnikom, ki je dovolj razločna, da le ta sprejme projekcijo, in vendar še ne dovolj diferencirana in zato dopušča pojavljanje nesporazumov in vzdržuje občutek enosti;
4. odpiranje poti za psihološke spremembe, ki omogočajo pošiljatelju, da se s pomočjo ponovne introjekcije projiciranih vsebin, ki jih sprejemnik predela, spremeni; npr.: vzgoja v odnosu med materjo in otrokom, v zakonu ali v terapevtskem odnosu (prim. Ogden 1982).

4. Projektivna identifikacija v družini in pojav identificiranega pacienta

Iz zgornjih opredelitev projektivne identifikacije vidimo, da gre za proces, ki poteka med pošiljateljem in sprejemnikom. Pošiljatelj projicira, sprejemnik pa projicirano vsebino sprejme, se z njo identificira; na nek način postane cilj ali žrtev projekcije. V primeru, ko gre za projekcijo slabih lastnosti ali konfliktnih vsebin pošiljatelja, lahko rečemo, da sprejemnik s tem, ko se identificira s projicirano vsebino, sprejme vlogo "grešnega kozla" ali "identificiranega pacienta". To se neredko dogaja v družinah, ko posameznega člana postavijo v to vlogo zato, da ohranijo ravnotežje.

Takoj moram pojasniti, da projektivna identifikacija ni vzrok, temveč le mehanizem razvoja vloge grešnega kozla oziroma identificiranega pacienta. Poleg projektivne identifikacije sem v tej vlogi zasledila še dva podobna mehanizma: dodeljevanje vlog in delegiranje.

Na podlagi delovanja mehanizma projektivne identifikacije otrok postane sprejemnik projekcije svojih staršev, kar omogoča, da:

- starši ohranijo integriteto svojih osebnosti,
- se ohrani družinsko ravnotežje in
- se razvojna blokada zadrži le pri otroku - identificiranem pacientu.

Družina nujno potrebuje očeta in mater, medsebojno povezana v zdravem odnosu. Če tega odnosa med njima ni, je otrok postavljen pred izbiro. Lahko se odloči za enega roditelja in se od drugega odvrne, kar v njem povzroči občutke krivde. Morda bo vložil vso svojo energijo v to, da premosti prepad med staršema, ali pa se bo vse svoje otroštvo trudil, da bi obema ustregel v njunih nezdružljivih pričakovanjih. Lahko pa prevzame tudi vlogo krivca za nesporazume in nerazumevanje.

Družinski člani v svojih tesnih medsebojnih odnosih močno vplivajo drug na drugega. Otrok ponotranji trenutne potrebe svojih staršev in njihovega zakonskega odnosa. Te so nato utelešene v otrokovi osebnostni strukturi. Starši pogosto projicirajo medsebojne konflikte na enega svojih otrok. Razvije se t. i. trikotniški odnos, kar pomeni razširitev konfliktnega odnosa med dvema osebama še na tretjo osebo. V tem primeru se porušijo generacijske razlike. Trikotnik zamaskira ali zamegli zakonski konflikt. Konfliktnost med partnerjema popusti, ko otrok, ki prevzame vlogo identificiranega pacienta, to omogoči tako, da sam postane problematičen, se začne problematično vesti. Ta otrok nosi vso patologijo celotnega družinskega sistema, s tem pa omogoča funkcioniranje in kontinuiteto družine kot sistema (prim. Gostečnik 1997).

Richter (v Čačinovič-Vogrinič 1992) govori o dodeljevanju oziroma sprejemanju vloge razbremenjevalca konfliktov. Dodeljevanje predpisane vloge posameznega člana (predpisovalca) kompenzacijsko razbremeni notranjih konfliktov. Namesto da bi se z njimi spoprijel, jih vnaša (projicira) v partnerja ali, kadar to ne more, v otroka in z njim manipulira kot z nadomestnim objektom svojih lastnih zadovoljitev.

Richter je klasificiral pet najpogostejših predpisanih vlog, ki jih prevzamejo otroci: vloga nadomestka za partnerja, vloga kopije podobe, ki jo ima roditelj o sebi, vloga idealnega sebe roditelja, vloga negativne podobe, ki jo ima roditelj o sebi, vloga zaveznika (v Čačinovič-Vogrinič 1992).

Hkrati pa Richter (v Čačinovič-Vogrinič 1992) meni, da dogajanja v družini ni mogoče razlagati le kot posledico motenosti enega člana, ki drugemu vsiljuje vlogo razbremenjevalca v konfliktu. Predpisovanje ali dodeljevanje vloge na eni strani in sprejemanje na drugi sta tako prepletena, da ni mogoče govoriti o vedenju enega posameznika kot o vzroku za vedenje drugega.

Zdi se, kot da so otroci, ker je od družine in odnosov v njej odvisno njihovo preživetje, "ujeti" v določene sistemske vloge, s katerimi kažejo na bolečo, travmatsko realnost družine, obenem pa znova vzpostavljajo sistemsko stabilnost. O teh t.i. sistemskih vlogah govori Bradshaw (prim. Gostečnik 1997). Govori o družini s sedmimi otroki, med katere so porazdeljene naslednje vloge: odgovorni otrok, upornik ali grešni kozel, emocionalni ali najbolj senzitivni otrok, družinski "klovn", princesa, izgubljeni otrok, najmlajši pa je verjetno razvajan otrok.

Te vloge so posplošene - stereotipi. Pozna jih vsaka družina (v družini z manj otroki nosi en otrok več vlog), toliko bolj tiste družine, kjer v pod-sistemu staršev nastopa nagnjenost k patološkemu vedenju. Bolj ko je izrazita patologija v starševskem pod-sistemu, bolj se to odraža pri otrocih, bolj izrazite so navedene vloge. Izrazitost vlog je odvisna tudi od značajskih sposobnosti posameznikov, kajti od vsakega posameznika je odvisno, kako bo odgovoril na družinsko situacijo.

Tudi **Stierlin** (v Čačinovič-Vogrinič 1992) govori o dodeljevanju vlog, pri tem pa uvaža pojem delegacije. Razliko med vlogo in delegacijo vidi v tem, da vloga posamezniku še omogoči neko distanco, delegacija pa ne več, saj je osebna prisega zvestobe. Biti delegiran pomeni prevzeti poslanstvo, kar vsebuje etično dimenzijo - osebno zavezo zvestobe do tistega, ki delegira, s tem pa tudi neko obveznost in odgovornost.

Najpogostejše zadolžitve Stierlin (v Čačinovič-Vogrinič 1992) razvrsti v tri skupine:

1. Delegat mora izpolniti temeljne afektivne potrebe staršev.
2. Delegat mora izpolniti zadolžitve, ki služijo jazu enega od roditeljev

(zadolžitve pomoči in opore, obrambne naloge, delegat kot izvidnik ali poskusna oseba)

3. Delegat mora izpolniti naloge, ki služijo roditeljevemu nadjazu; prevzema naloge za izpolnitev roditeljevih idealov.

V procesu delegacije nastopata hkrati centipetalna in centrifugalna sila, zato v njem nujno pride do konfliktov. Zdi se, da ti dve sili hkrati in z enako močjo vlečeta starše vsaka na svojo stran. Otrok NAJ bi se ločil od staršev, naj bi bil svoboden, hkrati pa MORA izpolniti dodeljeno vlogo. Njegova naloga je, da sprejme to starševsko ambivalentnost, nanjo pristane in sprejme nase posredujočo vlogo. To je vloga otroka, ki odhaja in hkrati ostaja, kakor mu določa ambivalentnost staršev. Otrok jo sicer spretno izpolni, toda žal gre to na račun njegovega osebnostnega razvoja.

V družinah najpogosteje nosi posledice otrok. Zakaj mora biti ravno on ta žrtev? Na to vprašanje odgovorimo z naslednjimi mislimi:

1. Razvojna pogojenost. Otrok potrebuje odvisnost od staršev, da bi se počutil varnega in da bi mobiliziral vse svoje moči za lasten razvoj. Ker je odvisen od staršev, sprejme njihovo držo kot edino mogočo.
2. Pozicija moči. Otrok je šibki člen družinskega sistema, nima moči, s katero bi se mogel braniti "dodeljene" vloge.
3. Gre za otrokovo preživetje, kar je osnovna človekova potreba, zato bo storil vse, kar je potrebno, da ohrani sistem družine v ravnotežju. Postal bo čustveni oče ali mati za svoje brate in sestre, prevzel bo vlogo "čustvenega moža ali žene", v sistem bo prinašal občutek varnosti, ljubezni, zavarovanosti, prevzel bo funkcije zakonskega podsistema ter prilagodil svoj vedenjski sistem potrebam družine. Naučil se bo, kaj je dovoljeno povedati, misliti, želei, hoteti in kaj obdržati zase. Na ta način bo razvil svojski mehanizem mišljenja, čutenja in delovanja. Vse to gre lahko tako daleč, da pusti v otroku težke posledice. Lahko bi rekli, da so zaradi otrokove pozicije lahko starši, zaradi lastnih nerazrešenih konfliktov v svojem podsistemu, "morilci duše" svojih otrok.

Seveda pa ne moremo reči, da poteka v družini le enosmerni proces: starši-otroci. Med drugim igra svojo vlogo tudi svoboda posameznika, na podlagi katere se odloči, kaj bo storil s projicirano vsebino: ali jo bo sprejel takšno, kot je, in ravnal v skladu z njo, ali pa jo bo sebi primerno predelal in šele nato po njej ravnal. Tu se skriva odgovor na vprašanje: Zakaj niso vsi otroci "problematičnih" staršev "problematični"? Pri odgovoru na to vprašanje ne smemo spregledati spoprijemalnih strategij in močnih točk, s katerimi je otrok opremljen, pa tudi ne rizičnih dejavnikov v njem ali v okolju.

Različne posledice projektivne identifikacije in drugih podobnih

obramb v družini so nekateri avtorji strnili in izoblikovali v tipologije družin. Navedla bom le nekatere:

Slipp (1984) je odkril temeljne oblike patoloških družinskih razmerij. V družinah, ki jih opisuje, so odnosi neodzivni na razvojne potrebe otrok in ne prispevajo temeljnih prvin za osebnostno rast ostalih članov družine. V samem jedru pa so ti odnosi podzavestni poskus staršev, da bi na ta način eksternalizirali in obvladali lastne pretekle travmatične elemente iz otroštva, ki so postali ponotranjeni. Primitivni obrambni mehanizmi projektivne identifikacije, zanikanja, razcepljenosti in idealizacije so v teh družinah poglavitni operativni psihološki instrumenti.

Slipp (1984) meni, da so določene oblike razcepa in projektivne identifikacije povezane z določenimi tipi družinskih odnosov, ki vodijo v določene tipe pripisovanja vlog, te pa so povezane z določeno psihopatologijo identificiranega pacienta. Na podlagi teh štirih dejavnikov je opredelil in opisal štiri glavne tipe družin: družino s shizofrenim otrokom, družino s histeričnim otrokom, družino z depresivnim otrokom in družino z delinkventnim otrokom. V shizofrenih družinah gre za zanikana čustva agresije ali vzgojno zanemarjenost. V histerični družini je otrok v vlogi nadomestka za čustveno odsotnega roditelja. V depresivni družini pride pri enem od partnerjev do razcepa na dober in slab del, pri čemer je dober objekt namenjen otroku, slab pa partnerju. Prav tako gre za razcep tudi v delinkventni družini, s to razliko, da je tokrat slab objekt projiciran v otroka.

Richter (v Čačinovič-Vogrinič 1992) razdeli družine v simptomatsko nevrotične družine in karakterni nevrotične družine. V konfliktnem položaju je družina postavljena pred izbiro, da bodisi ohrani navzven normalen odnos do stvarnosti in dopusti, da latentni pacient dekompenzira (simptomatsko nevrotična družina), bodisi da žrtvuje odnos do stvarnosti in postane kot celota solidarna s potencialnim pacientom (karakterno nevrotična družina).

V **simptomatsko nevrotični družini** se zgodi, da del družine ali njen član reši svoje konflikte s tem, da jih naloži drugemu. Tako družina tega člana bolj ali manj zavrže ali žrtvuje in se s tem zavaruje. Zdravljenje pacienta ali žrtve navadno vodi k izbruhi simptomov pri drugem članu, kar je jasno znamenje, da je pacient le zunanji simptom notranjih družinskih konfliktov. Simptomatsko nevrotične družine bi bilo mogoče razvrstiti na tiste, ki si z nosilcem simptomov le občasno pomagajo iz konfliktnih napetosti, in tiste, ki na ta način stalno rešujejo konflikte. Nadalje se v nekaterih družinah nosilec simptoma spreminja, drugje pa to ostaja vedno ista oseba (prim. Čačinovič-Vogrinič 1992).

Karakterno nevrotične družine si pod vplivom neobvladanih konfliktov oblikujejo svojski navzven zaprti nevrotični svet.

Richter (prim. Čačinovič-Vogrinčič 1992) navaja tri tipe karakterno nevrotične družine: anksiozno-nevrotična družina ali "sanatorij", paranoidna družina ali "trdnjava" in histerična družina ali "teater".

Kaže, da otroka že sam njegov status sili v to, da se mora vključiti v ta kruti, že izdelani sistem družinskih obramb. Zanj je vloga že izoblikovana. To je vloga, ki se ujema s specifično družinsko obrambo pred strahom in obupom. Če enemu od otrok uspe zbrati dovolj poguma, da se upre, pride do zloma karakterno nevrotične družinske solidarnosti. Lahko se spremeni v simptomatsko nevrotično družino, kajti nekdo mora plačati ceno izoblikovanega neustreznega spoprijemanja s konflikti.

Stierlin (v Čačinovič-Vogrinčič 1992) govori v okviru koncepta delegacije še o dveh pomembnih in nasprotujočih si konceptih: o konceptu vezanosti in konceptu izrinitve. V njima se kaže razmerje med centrifugalnimi (koncept vezanosti) in centripetalnimi (koncept izrinitve) silami v odnosu med starši in otroki.

V družini, kjer prevladuje odnos vezanosti, ravnaajo vsi njeni člani po predpostavki, da sta varnost in zadovoljitev možni le znotraj družine, kajti zunanji svet je sovražen in zastrašujoč. Starši vežejo otroka na družinski geto in s tem zavirajo razvoj njegove samostojnosti. Posledica je infantilizacija odraščajočega otroka. Primer te vrste vezanosti je mati, ki hoče svojemu otroku dati vso tisto ljubezen, ki jo je sama kot otrok pogrešala.

V primeru izrinitve starši doživljajo svoje otroke kot oviro, ki jim preprečuje razreševanje lastne krize, zato jih silijo, da se čimprej ločijo od njih; kot da jih nočejo več. Ti otroci so prepuščeni sami sebi, nihče se z naklonjenostjo ne ukvarja z njimi, nihče jim ne posreduje izkušnje, da so pomembni. To jih sili v predčasno in s tem omejeno avtonomijo.

Boszormenyi-Nagy (v Gostečnik 1994) govori o družinah, ki so obrambno razvile nezdravo obliko vdanosti. V družini, ki otroku ne nudi priznanja in čustvene pozornosti, marveč ga zlorablja za lastno zaščito pred samouničenjem, je otrok priklenjen na svoje starše. Nanje ga veže občutek vdanosti, kar se lahko kaže v obliki šolske fobije, v destruktivni obliki upravičenosti staršev do otrok (kronično nezaupanje s strani staršev) ali v destruktivnem postaršenju (infantilizacija, posesivnost, pokroviteljstvo).

5. Družinska terapija

Doslej sem skušala predstaviti vidike družinske dinamike skozi prizmo mehanizmov identifikacije, projekтивne identifikacije, delegiranja in

dodeljevanja vlog ter v njej odkriti identificiranega pacienta. Kaj sedaj? Ali je s tem že vse opravljeno? Nikakor! Diagnostiki mora nujno slediti ustrezna pomoč.

Zaradi dejstva, da pri razvoju vloge identificiranega pacienta sodeluje vsa družina, je nujno, da v pomoč oziroma zdravljenje vključimo vse njene člane. Družinska terapija je posebna metoda obravnavanja psihičnih motenj, v kateri terapevtska intervencija ni usmerjena na posameznika (s tem se ukvarja individualna terapija), ampak na družino kot celoto. Skušša prodreti v razmerja med psihosocialnimi funkcijami družine in usodo posameznika v njej. Zastavlja si vprašanje, kakšen vpliv imajo družinski medosebni odnosi, zlasti ravnanje očeta in matere, na nevrotični razvoj otroka. Gre za to, da se družinski problem osvetli in reši tam, kjer je nastal - v družini. Cilj družinske terapije pa ni le odprava simptomov ali prilagajanje osebnosti okolju, temveč je njen cilj ustvariti nov način življenja (prim. Čačinovič-Vogrinič 1992).

Poznamo več vrst, metod in tehnik družinske terapije. Omejila se bom le na psihoanalitično družinsko terapijo in znotraj nje na objektno-relacijski koncept kot terapijo, ki upošteva mehanizme, ki sem jih opisala v prvih poglavjih, še zlasti projektivno identifikacijo kot ključni mehanizem nastajanja identificiranega pacienta.

Psihoanaliza je vnesla v človekova spoznanja osrednjo novo dimenzijo: nezavedne psihične procese, ki imajo lastno, posamezniku nedostopno dinamiko (prim. Čačinovič-Vogrinič 1992). Prvotno je bila psihoanalitična teorija usmerjena v preučevanje posameznikov in njihovih instinktivnih moči. Kasneje se je tudi ona usmerila v preučevanje mehanizmov v družini. Družinska terapija je preučevanje socialnih odnosov. Most med njima je psihoanalitična objektno-relacijska teorija.

Globalni cilj psihoanalitične družinske terapije je spremeniti osebnost družinskih članov tako, da bodo sposobni v medsebojnih razmerjih delovati kot celovite, zdrave osebnosti, in sicer bolj na podlagi realne percepcije in doživljanja sprotnih stvarnosti, kakor na podzavestnih podobah iz preteklosti. Toda pogosto se terapevt zadovolji z manj; npr. družino v krizi podpira pri odpravljanju le te, šele nato jo povabi k sodelovanju v dolgoročni rekonstruktivni terapiji. Tega nekatere družine ne sprejmejo, zato se terapevt pogosto odloči za kratkoročno zdravljenje, pri čemer je bistveno specifično osredotočenje problema in terapije.

Spremembo in rast osebnosti doseže psihoanalitična družinska terapija z uvidom, tj. spoznanjem, da je psihološko življenje več kot samo to, česar se zavedamo. Na ta način družinski člani prihajajo do spoznanja in zavedanja potlačenih vsebin. Nujno pa je, da uvidu sledi interpretacija

nezavednega materiala. Potrebno ga je obdelati in privedi v nove interakcije, v bolj produktivne načine vedenja.

Za doseganje cilja, to je sprememba družine, je treba prodreti pod površino, odkriti skriti pomen dogajanja v njej. Ker je povsem normalno, da je mučno razkrivati stare rane in vznemirjajoča čustva, je treba to storiti počasi in v ozračju zaupanja. Šele ko je vzpostavljeno varno ozračje, lahko partnerja ponovno internalizirata dele sebe, ki sta jih prej preko projekтивne identifikacije projicirala drug na drugega. Ozračje varnosti pomeni za terapevta poslušanje brez preveč vmešavanja, za družinske članke pa, da se naučijo poslušati drug drugega v smislu izpovedovanja občutij in ne napada.

Nadaljnji bistveni element psihoanalitične terapije je transfer, s katerim družinski člani odkrivajo potlačene vsebine preteklih družinskih odnosov v razmerju s sedanjimi družinskimi člani in s terapevtom. Transfer omogoči terapevtu, da ne vidi le generacij, ki sta prisotni na terapiji, temveč tudi sledove prejšnjih generacij. S tem se razširi polje opazovanja in možnost zdravljenja.

V psihoanalitični terapiji se postavljata še dve vprašanji: kdo naj bo v terapijo vključen in na koga je potrebno usmeriti pomoč? Večina psihoanalitičnih terapevtov meni, da so se vsi družinski člani obvezni vključiti v terapijo, kajti cilj psihoanalitične terapije je pomagati rasti in zoreti tako posamezniku kot tudi celotni družini (prim. Nicols 1984).

Če hoče terapevt spreminjati družino, jo mora najprej razumeti. Za razumevanje uporablja psihoanalitične tehnike, za spreminjanje vedenja pa tudi druge, predvsem spretnost komunikacije. Zlasti v začetku terapije je velikega pomena spoznavanje družinske situacije. Pri tem psihoanalitični terapevt uporabi proste asociacije, kar pomeni, da družinski člani sledijo mislim, ki se spontano pojavljajo, brez načrtovanja ali cenzure. Psihoanalitični terapevt predvsem posluša. Prepričan je, da je spontani tok pripovedi prostih asociacij bistveni ključ za odkrivanje vzorcev družinske interakcije.

Ko se konča spontani tok družinskega dialoga, začne terapevt interpretirati pomemben material, ki ga je zbral s skrbnim poslušanjem, zlasti odpor in transfer. Pri tem pazi, da se izogne dajanju nasvetov ali manipuliranju družinskega življenja. Interpretacije ne smejo niti pomiriti, niti voditi, niti spodbujati k temu, da bi družinski člani povedali več oziroma pokazali občutja, ki jih ne želijo deliti z drugimi. Še več, psihoanalitična terapija omeji število interpretacij na največ dve ali tri na eno srečanje.

Kasneje lahko začne terapevt spraševati tudi o njihovih mislih in

občutjih, o njihovi preteklosti (otroški spomini, asociacije interakcije s starši) in perspektivah ostalih družinskih članov (npr.: "Kaj o tem misli tvoj oče? Kako bi on to rešil?"). To terapevtu omogoči odkrivanje projekcij.

Psihoanalitična družinska terapija se zaveda, da kar je skritega v družini, njeni člani ne zadržujejo zavestno, ampak je potlačeno v njihovo podzavest. Pristop do tega je zavarovan z odporom. Vse skupaj, potlačitve in odpor pa se manifestira v transferju. Cilj vsake psihoanalitične družinske terapije je premagati ta odpor in konflikt predelati v sedanjem transferu. Psihoanalitična družinska terapija, kolikor se da, pospešuje uvid, hkrati pa družine tudi sili k razmišljanju, kaj bodo storile, sili jih k odgovornosti.

Sklepna misel

V družini in odnosih znotraj nje tičijo najpogostejši vzroki za razvojen moten vedenja in osebnosti pri otroku in mladostniku. Prav zato je družina pomembno polje socialnopedagoškega dela in dela drugih strokovnih služb.

Ob naraščajočem prestopniškem vedenju mladostnikov se nam zastavlja vprašanje: Kaj storiti? Ali zadošča, da se "problematične" člane izloči iz družin in namesti v posebne zavode? Ali je s tem problem rešen? Prepričana sem, da ne, in tega se zavedajo tudi strokovne službe. Ta ločitev in namestitev v novo okolje - zavod - je morda za nekaj časa potrebna, toda nujno je vključiti v obravnavo vso družino. Zato je treba ob vsakem posameznem primeru poiskati primerno metodo oziroma obliko dela. Ena izmed njih je tudi družinska terapija.

Star slovenski pregovor pravi: "Po toči zvoniti je prepozno". Zato želim kot prvenstveno nalogo strokovnih služb poudariti preventivno delo. Storit je treba vse, kar se da, da se motnje in njih posledice preprečijo ali vsaj zmanjšajo. Družini je treba pomagati, da bo dobro opravljala svojo nalogo pri oblikovanju zdravih osebnosti svojih otrok. Kako bomo to storili? Pomembno se zdi že oblikovanje družini naklonjenega javnega mnenja, ki ji bo dalo pravo mesto in priznanje. Nadalje pa lahko temu služijo še druge oblike: svetovanje, predavanja, objava člankov v strokovnih in poljudnih revijah, šola za starše z možnostjo skupnega razmišljanja, diskusije in iskanja rešitev... Veliko pomoč bodočim družinam vidim v vzgoji mladih za zakon in starševstvo.

Katerokoli od teh oblik dela uporabimo, mislim, da moramo vedno imeti pred seboj cilj: graditi zdrave medsebojne odnose v vseh možnih smereh v družini in širšem okolju.

Literatura

Bašić, E. (1990), Teoretično pojmovanje procesa identifikacije in možnosti uporabe tovrstnih spoznanj v domskem življenju in vzgoji. *Iskanja - vzgoja, prevzgoja*, št. 10, str. 112-130.

Bašić, E. (1991), Pogled na identifikacijo v življenjskih in vzgojnih razmerah v dijaškem domu. *Iskanja - vzgoja, prevzgoja*, št. 11, str. 67-81.

Berger, J., Biro, M., Hrnjica, S. (1990), *Klinička psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.

Brajša, P. (1990), *Drukčiji pogled na brak*. Zagreb: Globus.

Čačinovič-Vogrincič, G. (1992), *Psihodinamski procesi v družini*. Ljubljana: Advance.

Dizionario di psicologia (1986) Milano: Edizione Paoline.

Goldner, M. (1988), *Porodica u krizi*. Beograd - Zagreb: Medicinska knjiga.

Gostečnik, C. (1994), *Projective identifikation in family therapy*. Doktorska naloga, Chicago.

Gostečnik, C. (1995), Hudo je v moji družini. V: *Strpnost iz ljubezni, Zbornik predavanj s teološkega tečaja o aktualnih temah za študente in izobražence 1995/1996*, Ljubljana.

Gostečnik, C. (1997), *Drama je biti človek*. Doktorska naloga, Ljubljana.

Kobal, D. (1991), Opredelitev projektivne identifikacije od prvotnih kleinovskih do današnjih pojmovanj. *Anthropos*, št. 6, str. 91-98.

Matjan, P. (1995), Some reflections on mirroring, projective identification and empathy trough development and group therapy. *Psihološka obzorja*, št. 3, str. 79-95.

Miller, A. (1992), *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.

Možina, M. (1992), Slovarček psihoanalitičnih izrazov. V: Miller, A.: *Drama je biti otrok*, str. 217-233.

Nicmols, M.P. (1984), *Family Therapy, Concepts and Methods*. New York - London: Gardner press.

Ogden, T.H. (1982), *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*. New York: Jason Aronson.

Praper, P. (1992), *Tako majhen pa že nervozen!? Kranj: Educa*.

Praper, P. (1996), *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Shaffer, D.R. (1989), *Developmental psychology*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Verbič, M. (1997) *Otrok na odru družinske drame*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Slipp, S. (1984), *Object Relations: A Dinamic Bridge Between Individual and Family Tretmant*. New York: Jason Aronson.

sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretične) in raziskovalne, raziskovalne, vzgojne in strokovne članke, prevode in izbrani prevleki raziskovalnih članke, poročila in recenzije. Članke bodo objavljeni v slovenskem jeziku, občasno pa tudi v drugih jezikih. Pripravi na, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja pravila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški (ali nemški) naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorja/ev in pogojni naslov ustanove, kjer je avtor zaposlen (izvirni klanec je napisal avtorju/evim pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnat opredeli bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini (ali nemščini), ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovno raziskavo, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papiru formata A4 s širokim dvojnim razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v vsaki vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani do 55.000 znakov. Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslova, ki pa naj bodo samo

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije. Članki bodo objavljeni v slovenskem jeziku, občasno pa tudi v tujih jezikih. Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški (ali nemški) naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorja/ev in popoln naslov ustanove, kjer je avtor zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnat označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini (ali nemščini), ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovo raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnim razmikom s približno 50 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani do 55.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo

na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami). Raziskovalni prispevki naj obsegajo uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.

7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. Pojasniti je potrebno, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtor ali urednik ni sta navedena), urejena pa naj bo tako:
 - primer za knjigo:
Miller, A. (1992), *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
 - primer za sestavek v zborniku ali knjigi:
Diez-Ripolles, J.L. (1995), Politika do drog v zahodni Evropi. V: Taradash, M. *Cena prohibicije drog*. Ljubljana: Taxus.
 - primer za članek v reviji:
Šprohar, L. (1994), Usposabljanje kot ideologija. *Socialno delo* 33, št. 2, s. 115-120.
 - primer za zbornik:
Gottesman, M. (ur.) (1991), *Residential child care: An international reader*. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.
10. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo v oklepaju napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje ter stran citata, npr. (Mil-

ler, 1992, s. 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

11. Avtorji naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
12. Avtorji se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu.
13. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzenta neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
14. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo.
15. Vsakemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.
16. Prispevke pošljite na naslov: Uredništvo revije Socialna pedagogika, Združenje za socialno pedagogiko, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Manuscripts that have not been published previously. Papers should be submitted to the following address:

Editorial Board of the Journal

Socialna pedagogika

at Faculty of Education

University of Ljubljana

Kardeljeva pl. 16

SI - 1000 Ljubljana, Slovenia

Manuscript Specification: Manuscripts should be submitted in English as A4 double-spaced typescript with generous margins, complete in all respects including a title and the name and address of the author(s). Original typescripts and figures should be submitted together with two photocopies.

Style: Each of the following parts of a manuscript should begin on a new page and should appear in the order shown: (a) Manuscript title and author(s) affiliation(s), followed by address to which requests may be addressed; (b) Abstract, not exceeding 150 words and a couple of keywords;

Instructions to authors

Editorial Policy: "Socialna pedagogika" is a quarterly journal of theory, research and practice of social pedagogy, published by the "Association for Social Pedagogy - Slovenian national FICE section". It publishes empirical research, comparative/theoretical and descriptive review articles in different practical and academic areas of social pedagogy. Its main goal is to develop critical reflection of historical and recent trends in social pedagogy, recognize the interdisciplinary nature of its foundations and promote it as a profession. The journal will publish mostly original research/theoretical articles and occasionally translations of important articles, previously published outside Slovenia. The articles can be submitted and will be published in Slovenian or English language; the individual issues will consist of either all-Slovenian articles or combined Slovenian/English articles. Occasionally all English, international thematic issues will be prepared and published.

Submission of Manuscripts: A manuscript of research/theoretical article will be accepted only on the understanding that it is an original contribution that has not been published previously. Papers should be submitted to the following address:

Editorial Board of the Journal

Socialna pedagogika

at Faculty of Education

University of Ljubljana

Kardeljeva pl. 16.

SI - 1000 Ljubljana, Slovenia

Manuscript Specification: Manuscripts should be submitted in English as A4 double-spaced typescript with generous margins, complete in all respects including a title and the name and address of the author(s). Original typescripts and figures should be submitted together with two photocopies.

Style: Each of the following parts of a manuscript should begin on a new page and should appear in the order shown: (a) Manuscript title and author(s) affiliation(s), followed by address to which requests may be addressed; (b) Abstract, not exceeding 150 words and a couple of keywords;

(c) Text with appropriate headings and subheadings (of only one level), including tables; and (d) Figures and figure captions.

Spelling should follow the Oxford English Dictionary, and punctuation should conform to British orthographic conventions. The text should be organized conventionally: a typical empirical research article is divided into Introduction, Method, Results and Discussion; review articles require a different structure which depends upon the nature of the material discussed. Apart from the details mentioned above, references, citations, and overall the style of manuscripts should follow the guidelines laid down in either the Suggestions to Contributors published by the British Psychological Society or the American Psychological Association's Publication Manual. References should be double spaced and placed in alphabetical order. The use of footnotes within the text is discouraged. Words should be underlined only when it is intended that they be typeset in italics.

Tables: Tables should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text.

Illustrations: Graphs, diagrams, and other illustrations on separate sheets should be numbered consecutively "Figure 1", "Figure 2", etc., and their approximate location in the text indicated by a separate line in a text, e.g. "—Figure 1 about here —". Only high quality artwork can be satisfactorily reproduced. Labelling should be done with stencils or instant lettering of sufficient size to remain legible when reduced for reproduction. The figure number and author(s) names should be written in pencil on the back of each illustration, and the top indicated with an arrow. Figure captions should be typed on the same sheet below the figure.

Permission to Reproduce: If illustrations are borrowed from published sources, written permission must be obtained from both publisher and author, and a credit line giving the source added to the legend. If text material totalling 250 to 300 words, or any tables, are borrowed verbatim from published sources, written permission is required from both publisher and author. With shorter quotations, it is sufficient to add a bibliographic credit. Permission letters for reproduced text or illustration must accompany the manuscript. If you have been unable to obtain permission, please point this out.

Electronic media: We will be able to utilize your manuscript material as prepared on all IBM-compatible personal computers and word processors. This will minimize typographical errors and decrease overall production time. Please send your manuscripts to the journal Editor both in print format version both on printed format ("hard copy") and floppy diskette. On the outside of the diskette package write: (a) - the brand name

of your computer or word processor, (b) - the word processing program that you used, (c) - the title of your article, and (d) - the file name.

Manuscript length: Your manuscript may be approximately 20 typed pages double spaced (including references and abstract). Lengthier manuscripts may be considered, but only at the discretion of the Editor. Sometimes, lengthier manuscripts may be considered if they can be divided up into sections for publication in successive Journal issues.

Complimentary copies: The senior author will receive five copies of the journal issue, and the junior author will receive two copies of the journal issue, all free of charge.

(c) - the title of your article, and (d) - the title of the journal in which your article appears. The title of your article should be typed on a separate sheet of paper, and the title of the journal should be typed on the same sheet of paper as the title of your article.

Manuscript format: Your manuscript may be approximately 20 typed pages (including references and abstract). The manuscript should be double-spaced, with a margin of 10 mm (1 cm) all round. The title of the article should be typed on a separate sheet of paper, and the title of the journal should be typed on the same sheet of paper as the title of your article. The title of the article should be typed on a separate sheet of paper, and the title of the journal should be typed on the same sheet of paper as the title of your article.

References: The references should be typed on a separate sheet of paper, and the title of the journal should be typed on the same sheet of paper as the title of your article. The references should be typed on a separate sheet of paper, and the title of the journal should be typed on the same sheet of paper as the title of your article.

Tables: Tables should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text. The tables should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text. The tables should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text.

Figures: Figures should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text. The figures should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text.

Illustrations: Graphs, diagrams, and other illustrations on separate sheets should be numbered consecutively "Figure 1", "Figure 2", etc., and their approximate location in the text indicated by a separate line in the text, e.g., "— Figure 1 about here, —". Only illustrations which can be satisfactorily reproduced. Labelling should be done with letters or a plain lettering of sufficient size to remain legible when reduced for reproduction. The figure number and author(s) names should be written in pencil on the back of each illustration, and the top indicated with an arrow. Figure captions should be typed on the same sheet below the figure.

Permission to Reproduce: If illustrations are borrowed from published sources, written permission must be obtained from both publisher and author, and a credit line giving the source added to the legend. If text material totalling 250 to 300 words, or any tables, are borrowed verbatim from published sources, written permission is required from both publisher and author. With shorter quotations, it is sufficient to add a bibliographic credit. Permission letters for reproduced text or illustration must accompany the manuscript, if you have been unable to obtain permission, please point this out.

Electronic media: We will be able to utilize your manuscript material as prepared on all IBM-compatible personal computers and word processors. This will minimize typographical errors and decrease overall production time. Please send your manuscript in print format version both on a hard copy and floppy diskette. On the outside of the floppy diskette, please write: (a) - the brand name

Tema številke: Integracija otrok
Thematic issue: Integration of children



999705967,4

COBISS

Razprave

Sanja Breznica

Osnovna šola pri Mladinskem domu
Jarše: med integracijo in diferenciacijo

Tanja Grünfeld

Socialni pedagog v osnovni šoli

Mateja Horvat

Zasnova dela socialnega pedagoga za
uspešneje integracijo otrok z motnjami
vedenja in osebnosti v redno osnovno
šolo

Veronika Koselj

Socialni pedagog v osnovni šoli -
sodelovanje med šolo in družino

Marija Lesjak

Zakaj naj se socialna pedagogika ukvarja
tudi z učiteljskim delom

Darka Rozman

Socialni pedagog na osnovni šoli s
prilagojenim programom - nesmisel,
korist ali nujnost?

Vinko Skalar

Socialni pedagog in socialna integracija
otrok s posebnimi potrebami v osnovno
šolo

Nada Šmit

Socialni pedagog med svetovalnimi
delavci v osnovni šoli

Odmevi

Vesna Jugovac

Delo socialnega pedagoga v šoli

Ljuba Kapus

Potreba po socialno pedagoškem
delovanju v srednji šoli

Teoretično/primerjalni članek

Marija Verbič

Procesi identifikacije v družini

Navodila sodelavkam in sodelavcem
revije Socialna pedagogika

Sanja Breznica

5 Primary school at Youth Home Jarše:
Between integration and differentiation

Tanja Grünfeld

13 Social pedagogue in primary school

Mateja Horvat

23 The concept of social pedagogue's work
leading towards a more successful
integration of children with behavioural
and personality disorders into the
mainstream primary school

Veronika Koselj

33 Social pedagogue in primary school -
cooperation between school and family

Marija Lesjak

41 Why should social pedagogy deal with
the teacher's work too

Darka Rozman

47 Social pedagogue in a special school -
nonsense, benefit or necessity?

Vinko Skalar

57 Social pedagogue and social integration
of children with special needs into the
mainstream primary school

Nada Šmit

63 Social pedagogue among other school
counselling workers

Reflections

Vesna Jugovac

75 The work of social pedagogue in school

Ljuba Kapus

81 The need for social pedagogical work in
secondary schools

Theoretical/comparative article

Marija Verbič

85 Processes of identification in families

105 Instructions to authors

109