

Daniela Janušić

## KONSTRUKTIVNO SOCIALNO DELO NA OSNOVNI ŠOLI LESKOVEC PRI KRŠKEM

---

*Za uspešno delo na šoli je potrebno veliko preventivnega dela z učenci. Še posebej na področju preventive nasilja. Delavnica »Brez nasilja nad vrstniki«, ki jo organizira Institut za psihološko svetovalne razvojne projekte, upliva na zmanjšanje nasilja med vrstniki. Izboljša se tudi izražanje nelagodja pri doživljanju nasilja in sprotno reševanje konfliktov med vrstniki. V delavnici učenci z igranjem vlog usvojijo strategije, kako se na vrstniško nasilje odzvati in kako se postaviti zase. Zato delavnica upliva tudi na vsakodneвне odnose med vrstniki. Učna pomoč učencem Romom pa ne samo, da pomaga pri učnih težavah, ampak tudi povezuje učenčevu družino, šolo in tudi širše okolje. S sodelovanjem, angažiranostjo in prispevkom vseh – učenca, razrednika, učiteljev, staršev in vodstva šole – se dogaja dobra praksa.*

*Ključne besede: vrstniško nasilje, igre vlog, učna pomoč, Romi, dobra praksa.*

Daniela Janušić, mag. soc. del., dela na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem. Kot svetovalna delavka romskim učencem zagotavlja učno pomoč. Kontakt: danielajanusic@gmail.com.

### CONSTRUCTIVE SOCIAL WORK AT OŠ LESKOVEC PRI KRŠKEM

*For smooth functioning of all school activities, a lot of prevention work with children is needed, especially on the field of preventing violence. In this respect, the workshop entitled »No peer violence«, organized by the Institute for psychological counseling projects, plays an important part at the Elementary School Leskovec pri Krškem. When children experience violence, they are therefore quicker to express their uneasiness and are more prone to solve conflicts with peers when they appear. By playing different roles in the workshop, they learn strategies that enable them to take a stand for themselves. As a result of the workshop, relationships among them improve. Teaching assistance to the Roma children is also organised, as it develops their learning skills but also connects the school with the pupils' families and their wider social environment. If we manage to engage all parts in the educational process (pupil, class teacher, teachers, parents, headmaster) and get their contributions, examples of good practice ensue. One such example is described, involving a Roma girl who was prevented to attend school by her father.*

*Keywords: peer violence, role play, learning assistance, Roma, good practice.*

Daniela Janušić, MA of social work, is employed at the Elementary school in Leskovec pri Krškem. As a counselor, she provides learning assistance to Roma pupils. Contact: danielajanusic@gmail.com.

---

V prispevku bom opisala dva primera dobre prakse pri opravljanju socialnega dela na osnovni šoli. Prvi se nanaša na vsakoletni preventivni program, ki izboljšuje odnose med učenci in pri katerem skupaj soustvarjamo. V drugem primeru pa gre za učno pomoč Romom, romski učenki, ki ji je oče preprečil obiskovanje šole. Dokazujem, da je s sodelovanjem vseh vpletenih – učencev, razrednikov, učiteljev, vodstva šole, staršev in svetovalne službe – možno reševati težave, ki so na prvi pogled videti nerešljive.

### **Delavnica »Brez nasilja nad vrstniki« s pridihom postmoderne socialnega dela**

Kot vsakoletni program mojega dela na osnovni šoli je vključen tudi preventivni program »Brez nasilja nad vrstniki«. Usposabljanje je organiziral Institut za psihološko svetovanje in izobraževalne razvojne projekte (ISA institut). Program celostno obravnava problem nasilja nad vrstniki in temelji na prepričanju, da nasilje ni nikoli dopusten način ravnanja v odnosih z vrstniki. Pomembno vlogo in odgovornost pri preprečevanju vseh vrst nasilja imajo otroci. Med njimi tudi tisti, ki so priče nasilju; prav tako pa tudi starši in zaposleni v osnovni šoli. Program želi otroke preventivno naučiti spretnosti, s katerimi se lahko zavarujejo pred nasiljem.

Program »Brez nasilja nad vrstniki« je preprost in učinkovit način, na katerega se lahko z otroki pogovarjamo o nasilju nad vrstniki, saj dobijo možnost, da zaupajo svoje izkušnje in ideje

ter kaj predlagajo. Ker sem po poklicu socialna delavka, mi je pristop dokaj blizu, saj vključuje postmoderni koncept socialnega dela (gl. Čačinovič Vogrinčič 2008), ki temelji na omogočanju pogovora, soustvarjanju in sodelovanju. Učenci so soudeleženci, ki s svojimi izkušnjami, predlogi in idejami soustvarjajo. So eksperti na podlagi lastnih izkušenj, mi pa se jim pridružimo kot spoštljivi in odgovorni zavezniki. Skupaj se učimo, kako pravilno ravnati ob srečanju z nasiljem nad vrstniki, in jih spodbudimo, da bi se odzvali kot priče nasilja nad vrstniki. Program se osredotoča na krepitev zaščitnih dejavnikov otrok: daje jim informacije in znanje, konkretno podporo in pomoč, ko jo otrok potrebuje, in močno socialno mrežo vrstnikov in odraslih. Program zagotavlja prijazen, interaktiven in pozitiven način obravnave problema nasilja nad vrstniki.

Delavnico izvajam skupaj s šolsko psihologinjo. Otrokom pokaževa nekaj slik otrok v različnih situacijah. Ugotovimo, da se otroci na slikah počutijo varne, močne ali svobodne. Več časa posvetiva temu, kako razumejo moč oziroma kakšna je razlika med fizično in notranjo močjo. Včasih opišejo zelo zanimive situacije, v katerih so zbrali svojo notranjo moč in se postavili zase. Navezala bi se na koncept perspektive moči Saleebeya, ki ga Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008: 24) uvršča v sodobno socialno delo. Perspektiva moči nas usmeri v to, da pri učencu iščemo moč, viro. Sprašujemo ga po dobrih izidih, po opori v razredu, družini in dobrih izkušnjah iz preteklosti. Otroci se naučijo obdržati svoje pravice po varnosti, moči in svobodi. Pri tem pa morajo tudi spoštovati pravice drugih. Kajti tudi nasilni vrstnik ima pravico, da je varen, močen in svoboden.

Na delavnico prineseva tudi preglednico neprijetnih in prijetnih občutkov. V pogovoru ugotovimo, da se čustva kažejo na obrazu. Sledi posebna zgodbica o miški z imenom Krizantema. Miška je v šoli doživljala vrstniško nasilje. Otroci sami ugotovijo, da ni ohranila svojih pravic do varnosti, moči in svobode. Na preglednici z imenom »*Kako se počutim, ko je kdo do mene nasilen,*« vsak izbere neprijetno čustvo, za katero misli, da ga je Krizantema doživljala. V zgodbi je Krizantema dobila novo učiteljico, ki se je postavila zanjo in ji pomagala ohraniti pravice do varnosti, moči in svobode. Po koncu zgodbe si izberejo prijetno čustvo v preglednici »*Kako se počutim, če ohranim svoje pravice.*«. Učenci zdaj razmišljajo o svojih občutkih in občutkih svojih vrstnikov. Spoznajo, da se tudi drugi ne počutijo prijetno, če doživljajo nasilje ali stisko.

Najzanimivejši del delavnice pa je igra vlog (vloga nasilne sestre, nasilnega vrstnika na avtobusni postaji in v razredu). V igri vlog odigrava prizor pogovora z učiteljico, v katerem uprizoriva, kako lahko učiteljici povedo, kaj se jim dogaja. Tudi če jim učiteljica ne verjame ali jih ne jemlje resno, je pomembno, da povedo še komu od odraslih. Povedo naj tolikokrat, da jim bo nekdo verjel in jim pomagal. Pomembno pa je tudi, da otroci vedo, da ne tožarijo, če povejo odrasli osebi, da nekdo krši njihove pravice. To je treba nujno poudariti. Kot socialna delavka menim, da je vsakega otroka treba poslušati, skupaj z jim poiskati, raziskovati ali pa mu tudi predlagati prvi možni korak, ki ga je pripravljen storiti. Otroku se pridružimo kot spoštljivi in odgovoren zaveznik, kot pravi profesorica Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008: 10–13). Otroku se lahko pridružimo tudi tako, da mu zaupamo kakšno svojo izkušnjo ali zgodbo.

Potem v delavnici pokaževa, kako lahko kot priče pomagajo žrtvi nasilja: da ji stojijo ob strani in ji pomagajo, verbalno ali pa tudi psihično, da poišče svojo notranjo moč oziroma pogum. Seznanijo se s tem, kako pomembni sta pomoč in podpora vrstnikov. V pogovoru skupaj pridemo do treh močnih izrazov: NE, NEHAJ in TO MI NI VŠEČ. V igri vlog se otroci preizkusijo v vlogi prič in uporabljajo te tri izraze, ki nikoli nikogar ne žalijo, ampak samo povedo stališče in čustva prič ali žrtve. Skupaj se učimo spretnosti nenasilne komunikacije in vedenja.

Pri tem izhajam iz koncepta sporočil v prvi osebi ednine (Gordon 1989: 31–51), ki pa so učinkovita tudi v odnosu med učenci in ne samo med učenem in učiteljem. S sporočili v prvi osebi ednine prevzemamo odgovornost za to, kaj se dogaja v nas samih, nasilnemu vrstniku pa prepuščamo odgovornost za njegovo vedenje. Ko torej učenca učimo pravilnega komuniciranja, ga s tem tudi učimo, da sogovornika ne sme žaliti, kritizirati, ga poimenovati z grdimi besedami, ampak govoriti o svojih občutkih in izražati svoje stališče.

Delavnico nadaljujeva s prizori vrstniškega nasilja doma ali v šoli. Ves čas pa učenci sodelujejo kot priče nasilnih dogodkov. Spoznava, kako zelo pomembni sta pomoč in podpora vrstnikov.

Še pomembneje pa je, da se na nasilje ustrezno odzovejo kot priče vrstniškega nasilja. Z nasiljem se najpogosteje srečajo v domačem ali šolskem okolju. Za otroka ima lahko vrstniško nasilje prav tako hude posledice kot druge oblike nasilja. Posledice jih lahko spremljajo na poti odraščanja in tudi pozneje kot odrasle ljudi. O nasilju nad vrstniki obstaja še vedno veliko zmotnih prepričanj. Veliko odraslih zmanjšuje resnost problema, češ da gre za normalen del odraščanja, za izkušnje, ki lahko otroka »okrepijo« (ISA institut 2009).

Pri otrocih, ki doživljajo nasilje, in tudi pri otrocih, ki so priče nasilju, lahko razberemo množico neprijetnih čustev: strah, jezo, žalost, sram, razočaranje, občutke krivde ... Otroci postanejo negotovi. Lahko se počutijo osamljene. Izkušnja, povezana z nasiljem, lahko vpliva na delo v šoli. Ne zanimajo se za šolsko delo. Ne počutijo se več varne. Program (*ibid.*) opozarja, da se z negativnimi posledicami srečujejo tudi otroci, ki so nasilni do vrstnikov. Včasih tudi sami doživljajo nasilje, lahko doma ali pa v šolskem okolju. V vsakem primeru potrebujejo ustrezen odziv odraslih. O odzivu govorim zato, ker nam vsak otrok s svojim ravnanjem nekaj sporoča. Naloga vseh zaposlenih na šoli pa je, da na nasilno ravnanje odzovemo oziroma da na sporočilo reagiramo in se otroku pridružimo kot spoštljiv in odgovoren zaveznik.

Če ima otrok problem, ga je treba razrešiti. Gordon (1989: 16) meni, da bo učenec lahko delal, če bomo njegov problem razrešili. Zavedati pa se moramo, da je to učenčev problem in ne naš. Prevečkrat pa se učitelji (pa tudi drugi zaposleni na šoli) na učenčev problem odzovejo nepravilno. Učenčevega problema ne sprejemajo. Gordon našteva odzive, ki izražajo nesprejemanje, kot so: moraliziranje (»s svojimi problemi se ukvarjaj doma, tu se učimo, me ne zanima, delaj«), kritiziranje, sramotenje (»len si«), svetovanje, opozarjanje (»če hočeš končati razred, se začni učiti, delati«). S tem učencu sporočamo, da se mora spremeniti in torej tudi, da ga ne sprejemamo. Jezik sprejemanja (*ibid.*: 19) je boljši, ker omogoča, da se učenec sprejema tudi sam. Pomagamo lahko že s tem, da ga poslušamo. Gordon (*ibid.*: 22–26) poudarja pomen aktivnega poslušanja, aktivnega sodelovanja v pogovoru. Aktivno poslušanje omogoča, da učenci predelajo svoja silovita čustva in se potem lahko spet posvetijo učenju. Aktivno poslušanje pa je možno le, če učitelj iskreno sprejme čustva in občutke svojih učencev; če ve, da so čustvena stanja le začasna. Pomaga učencem pri reševanju njihovih problemov in najde čas za to; razume, da so učenci redko sposobni zaupati svoje težave.

In prav to ponuja preventivna delavnica. Učencem pokaževa, da se jim ni treba bati svojih čustev ali jih skrivati. Na delavnici dobijo občutek, da jim stojiva ob strani in da smo jim pripravljene pomagati. V šoli želimo biti njihov spoštljiv in odgovoren zaveznik, ne glede na njihovo težavo.

### Primer dobre prakse z romskimi učenci

Opisana delavnica je le delček mojega dela na šoli. Največ časa pa izvajam učno pomoč z romskimi učenci. Zakon o osnovni šoli (1996) je učence, ki imajo učne težave, uvrstil med učence z učnimi potrebami. Razlog za to je želja, da bi šole povečale občutljivost in odgovornost, hkrati pa zagotovile pravočasno pomoč pri težavah. Učenci z učnimi težavami so po zakonu deležni ustreznih prilagoditev – individualne in skupinske pomoči, prilagajanja metod in oblik dela ipd. Romski učenci so v koncept (Magajna *et al.* 2008) vključeni kot učenci z učnimi težavami zaradi drugojezičnosti oz. večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti ter zaradi eksistenčne socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti.

Za boljše in hitrejše vključevanje romskih otrok v šolski sistem je bil leta 2004 sprejet dokument *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (Barle Lakota 2004). Dokument temelji na načelu enakih možnosti. Ugotavlja, da se pojavljajo težave pri izobraževanju Romov zaradi neznanja slovenskega jezika, pogostega izostajanja od pouka in neuspešnosti pri usvajanju znanja. Kljub integracijskim ciljem so bili otroci podvrženi segregaciji. V učnih načrtih ni bilo upoštevano, da je slovenščina romskim učencem drugi jezik. Ugotovili so tudi, da ima šolski sistem do romskih učencev prenizka pričakovanja in da so premalo upoštewane

njihove bivanjske in splošne življenjske razmere. Strategija (*ibid.*: 6–7) je predlagala, da bi romske otroke vključili v predšolsko vzgojo vsaj dve leti pred začetkom osnovne šole, da bi uvedli romske pomočnike, da bi se strokovni delavci strokovno izpopolnjevali, da bi šole več sodelovale z romskimi starši ipd. Hkrati pa je v dokumentu zapisano, da je težko odpravljati stereotipe in predsodke večinske populacije. Menim, da je zadnja ugotovitev ključna za delo z romskimi učenci, saj si po desetletni praksi dela z romskimi učenci upam trditi, da je najtežje odpraviti predsodke, ki jih imajo do učencev Romov otroci, starši in tudi učitelji.

Leta 2011 je bila sprejeta *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji – dopolnilo k strategiji 2004* (Barle Lakota, Komac 2011). V dokumentu je zapisano, kaj je bilo do tedaj uresničeno. Ugotovljeno je, da je uspešno vključevanje v šolski sistem odvisno tudi od uspešnosti reševanja bivanjske problematike, reševanja zdravstvenih razmer in napredka na področju zaposlovanja. Hkrati bolj poudarja vlogo romske skupnosti, ki naj bi bila aktivno vključena pri načrtovanju ukrepov, saj je ta skupnost prevečkrat objekt, za katerega drugi načrtujejo ukrepe. Strategija se je usmerila tudi na celotno romsko populacijo in daje večji pomen njeni izobrazbi, saj bi izboljšala socialni in kulturni kapital Romov. Prav tako dokument poudarja, da je treba pri delu z učenci Romi izhajati iz posebnosti vsake posamezne družine in potreb okolja.

Največja napaka je, da vse romske učence učimo na enak način. Treba je upoštevati vsakega posameznika in tudi razlike med njimi. Že kar nekaj časa vemo, da ne moremo poučevati po načelu univerzalizma, ki poudarja neenakost. Saj pri takšnem delu najprej izpadejo prav romski učenci. Svojo vlogo oziroma nalogo socialne delavke pa vidim v tem, da se z otroki veliko pogovarjam, jih poslušam in tako s pogovorom skupaj dosežemo primerno strategijo učenja. Zato se mi zdi zelo pomembno načelo individualiziranega pristopa, ki upošteva otrokove sposobnosti pa tudi primanjkljaje. Vsak je zame drugačen in enkraten. Vsak potrebuje v šolskem prostoru veliko podpore in razumevanja. Zato je kljub vsem sprejetim strategijam in programom, ki želijo izboljšati položaj učencev Romov v osnovnih šolah, še vedno veliko stvari odvisnih od osebnosti in integritete vsakega učitelja. Odvisno je od tega, koliko je vsak posamezni učitelj pripravljen vložiti v delo z učenci Romi. V takšno delo je treba vložiti veliko truda, kot ponazarja citat:

Za kvalitetno izpeljavo učne diferenciacije in individualizacije je nedvomno poleg zavedanja odgovornosti za učinke svojega dela potrebno imeti tudi senzibilnost za prepoznavanje razlik med učenci, veliko znanja o tem, kako drugače izpeljati pouk z namenom omogočanja drugačnim doseganja podobnih rezultatov kot nenazadnje pripravljenost to izvajati vsak dan, v vsakem razredu. (Peček, Lesar 2006: 190.)

Prvi pogoj, ki se mi zdi zelo pomemben, je, da z učenci ustvarim dogovor o sodelovanju (Čačinovič Vogrinčič 2008: 21), saj šele ta omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. Dogovor vsebuje dvoje: učenčevo privolitev v sodelovanje in dogovor o delovnem odnosu (kako bomo delali). Če dogovora ni, tudi učna pomoč ni učinkovita; ne prinese novega znanja in rezultatov. »Le, če bo sam aktivno udeležen na svoj poseben način, bo uspešen« (*ibid.*: 14).

Romske otroke je treba obravnavati kot otroke z drugačnimi učnimi potrebami. Učitelji naj bi upoštevali pomanjkljivo znanje slovenskega jezika, posebej pomembne pa so navedbe, da posebnosti teh otrok izhajajo tudi iz drugačnih materialnih, socialnih in kulturnih razmer, v katerih živijo. Učiteljice kot veliko težavo navajajo neznanje slovenskega jezika. Težko si pomagajo z učnimi pripomočki, saj romski jezik nima veliko pisanih besedil. Zaradi drugačnih življenjskih razmer so jim šolske vsebine tuje; zato je potreben drugačen pristop, drugačen način motivacije, s poudarkom na izkustvenem učenju.

Ob branju knjige *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile* Williama Glasserja (1994) sem spoznala, kako zelo pomembne so otrokove osnovne potrebe. Potreba po preživetju: učitelj lahko učenca nauči spretnosti življenja. Učitelj tudi lahko postane dober prijatelj in s tem zadovolji učenčevo potrebo po ljubezni. Potrebo po zabavi zadovoljimo, ko se z učencem smejemo, potrebo po svobodi pa tako, da damo učencu svobodo. Piše, da je najtežje ustvariti razmere, v katerih lahko uresničimo potrebo po moči. Učitelj naj ne bi imel toliko časa kot starši, da učencu prisluhne. Res je, da se učenci med seboj razlikujejo, toda vsi imajo enake potrebe. Glasser

meni, da so lahko učenci uspešni oziroma da jih lahko uspešno vodimo le, če so pripravljeni sodelovati. Sodelovali pa bodo le, če bodo imeli zadovoljene osnovne potrebe. Torej je učitelj lahko dober vodja, ker poučuje na način, ki omogoča, da učenci zadovoljujejo osnovne potrebe. Če tega ni, je učenje prisila. To se pri romskih učencih zelo dobro vidi. Če imajo zadovoljene osnovne potrebe in če imam z njimi pristen, osebni in prijateljski odnos ter jim učno snov podam malo drugače (v pogovoru, z raziskovanjem in praktično), so veliko bolj motivirani in pripravljeni sodelovati in delati. Stvari jih začnejo zanimati. Sami sprašujejo in raziskujejo. Ko se mi to zgodi, vem, da sem svoje delo opravila tako, kot je treba.

Uspehe in tudi neuspehe doživljam skupaj z njimi, kot da so moji lastni. Vsak premik v znanju in vsakega učenca posebej poskušam pohvaliti. Če premikov ni, je treba v temelju spremeniti oblike in načine mojega in učiteljevega sodelovanja z učencem. To se mi zdi najpomembnejše pri mojem delu. Kot trdi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2006: 86), je socialno delo nastalo kot stroka prav zato, da se odzove na posebnosti, drugačnosti in ustvari nove možnosti tam, kjer zgoj znotraj običajnega, znanega rešitve ni mogoče najti.

Učitelji definicijo učne težave prevečkrat jemljejo kot samoumevno in učencu pustijo, da jo sprejme in obtožuje sebe, ker še vedno ne razume. Prav o tem piše Glasser (1994), češ da za slabo delo učenca po navadi obtožujemo prav njega. Tudi slovenska raziskava (Peček, Lesar 2006: 190–193) ugotavlja, da se slovenski učitelji ne čutijo odgovorne za učni uspeh marginaliziranih učencev (učencev iz nižjih slojev, etičnih manjšin in učencev s posebnimi potrebami) in menijo, da jim pouka ni treba oblikovati občutno drugače kot za druge učence. Analiza rezultatov (*ibid.*: 194) namreč kaže, da naj bi bila učenčeva vključitev v razred odvisna od njega. Potem od drugih učencev in njihovih staršev, šele na koncu od učitelja. Avtorici poudarjata, da je učitelje treba »ozavestiti, da so prav oni odgovorni ne le za učni uspeh učencev, temveč tudi za njihovo počutje in sprejetost v razredu« (*ibid.*: 203).

Proces uspešnega učenja se začne pri učencu in z njim (dogovorno). Dobro je, če mu pomagamo, da sam odkrije uspešen način dela. Počutiti se mora kompetentnega. Skupaj se dogovarjamo, kje smo, kaj je naloga učenca in kaj je moja naloga. Demokratično vodenje ne pomeni manj dela. Sploh ne. Pomeni delo, ki ga oba zmoreva in se z njim strinja. Odgovornost je zato obojestranska. Toda prilagojen program ne pomeni, da učencu zmanjšujem učno zahtevnost. To počnem tako, da preizkusim izkustveno in praktično delo. Pri tem pa upoštevam tudi pomanjkljivo znanje slovenskega jezika.

Gabi Čačinovič Vogrinčič v knjigi *Socialno delo z družino* (2006: 24) navaja nekaj teoretičkov, ki menijo, da je pomembno prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznani napredek pri učenju, samostojnosti in življenju. S tem program omogoča razvijanje pozitivnejše samopodobe. Omogoča pridobivanje pozitivnih izkušenj, razvoj zaupanja, uspešnosti, napredovanje. Za Rome meni, da so to tisti učenci, ki nimajo dovolj socialne moči, da bi jih videli in slišali. V šoli se preprosto zahteva pomoč staršev. To pa od romskih staršev težko zahtevamo, kajti njihov status in položaj slabo vplivata na otrokove možnosti, da bo premagal ovire in sledil drugim. Zato se mi zdi zelo pomembno, da starše romskih učencev čim bolj vključujemo v delo šole, da jih podpiramo in pomagamo na socialnodelavski način, da smo njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki. Pomembno je, da z otrokom začnemo tam, kjer trenutno je. »Pridružiti se pomeni, da mora učitelj začeti pri otroku tam, kjer otrok je in ne tako, da zahteva, naj otrok stopi k njemu, tja, kjer učitelj misli, da otrok mora biti« (Gabi Čačinovič Vogrinčič v Čačinovič Vogrinčič, Šugman Bohinc 2011: 25).

Na šoli so učiteljice in učitelji, ki so senzibilni in razumejo stisko romskih učencev. Učiteljice učencu omogočajo, da pokaže svoje znanje tako, kot sam najbolje zna. Nekatere učence spodbujajo, jim prilagajajo metode ter tehnike poučevanja in ocenjevanja. In to znajo tudi strokovno utemeljiti. Naj za konec opišem primer, ki dokazuje, da je dobra praksa po načelu konstruktivizma možna.

Lansko šolsko leto smo imeli eno romsko učenko v devetem razredu. Bila je zelo delavna in prijazna. Zнала se je učiti in sprejemati odgovornost za svoje delo. Veliko sva se tudi pogovarjali.

Zelo je cenila svojo kulturo. Zнала pa se je tudi prilagoditi šolski kulturi oziroma kulturi večine. V razredu se je počutila dobro. V razredu sicer ni imela dobrih prijateljic, so bile pa pošolke prijazne.

Kaj se je zgodilo? Učenka si je, tako kot vsi najstniki, odprla svojo Facebook stran. Veliko sva se tudi pogovarjali o tem. Kaj to pomeni in kakšno odgovornost ima. Pogosto me je vprašala za mnenje, kaj naj objavi in česa ne. Vedno sem bila iskrena, ji svetovala in povedala svoje mnenje. Pogovarjali sva se tudi o posledicah nespametnega objavljanja.

Kar naenkrat pa učenka ni več prišla v šolo. Drugi učenci so mi povedali, da jo je doma oče zalotil, da se po Facebooku dopisuje z romskim fantom iz drugega kraja. Oče je bil zelo hud in ji ni dovolil obiskovati pouka. Oče me je obiskal in sva se o celotnem dogodku kar precej časa pogovarjala. Bilo ga je strah, da se bo hči »oženila«, kajti pri Romih je še vedno običaj, da je dekle, ko noč preživi s fantom, njegova »žena«. Poti nazaj več ni. Čeprav ga je prepričevala, da tega ne bo storila, da si želi končati šolo in se šolati še naprej, je oče vztrajal pri svojem.

To je bila njegova resnica, to je bila njegova stiska. Oče je v celotnem dogodku videl problem, da bo s fantom pobegnila. In tej njegovi resnici oz. stiski sem »se pridružila«. Nisem ga imela pravice prepričevati, da tega ne bo storila (da bo odšla s fantom). Čeprav sem na podlagi dolgoletnega poznavanja učenke menila, da tega ne namerava storiti, kajti imela je izjemno močno željo, da pride do poklica.

Kaj storiti? Do konca šolskega leta je bilo samo še nekaj mesecev. Na eni strani je bila učenka z željo, da dokonča osnovno šolo. Na drugi strani pa oče s stisko in strahom, da bo hči pobegnila. Obe »resnici« smo vzeli resno. Učenka je imela zelo senzibilno in srčno razredničarko in ta je opravila pogovor z vsemi udeleženi v problemu: s starši, učenko, vodstvom in tudi z menoj. Dogovor, ki smo ga dorekli, je bil (po mojem mnenju) najboljši za vse. Želje vseh so bile razumljene in upoštevane. Vsak je prispeval svoj del dogovora in s tem tudi odgovornost. Potrebovali smo samo še učitelje, ki učenko učijo, in se z njimi pogovorili o dogovorjenem. Na sestanku ni bilo negotovanja, da to ni njihov problem ter da se s tem ne bodo ukvarjali. Vsi so se strinjali in prispevali svoj delež. Saj konec koncev je šola prostor, kjer se dela za dobro otroka. Vsi smo si prišli naproti.

Dogovor pa je bil takšen. Učenka se je doma pripravljala na izpite. Zaradi očetovega strahu pred »poroko« je ostala doma. Učiteljice so ji pošiljale izročke in se skupaj z učenko dogovarjale, kdaj lahko pride na ustni izpit. Učno snov pa so ji posredovale po manjših sklopih. Učenka je vse izpite opravila ustno. Če učitelji ne bi bili prilagodljivi in zelo razumevajoči, učenka ne bi uspešno opravila osnovnošolske obveznosti. Starši bi čez čas dobili globo zaradi hčerinega neobiskovanja pouka. Takrat bi bilo že prepozno. Učenka ne bi dokončala osnovne šole in mislim, da bi prav ona od vseh najbolj trpela oziroma bila razočarana. Lahko bi »šli na nož«. Očetu bi zabičali, kaj je njegova odgovornost in naloga, in ne bi odstopali od tega. Ampak to ne bi bilo več delo konstruktivizma. Mogoče se je še pred desetimi leti to tako reševalo. Na državni ravni naj bi se še vedno. Ampak moram pohvaliti celotni kolektiv in vodstvo šole, da imajo tudi oni v sebi nekaj socialnodelavskega. Imajo čut za stiske drugih in so sočustvovali z učenko.

Pohvalila bi tudi druge učiteljice, ki so bile tako prilagodljive. Stopile so na stran učenke – konec koncev naj bi na šoli delali v dobro učencev. Učenka bi morala namreč določeno število testov opraviti pisno, a jih ni. Prispevek vsakega udeleženega je prinesel izjemne rezultate. Učenka je trenutno uspešna srednješolka. Tudi oče je spoznal, da hči zadane cilje tudi doseže. Najpomembnejši cilj pa je, da pride do poklica.

Torej se je možno delati tudi drugače. Upoštevali so se zorni koti vseh vpletenih. Tudi učitelji so sprejeli stisko očeta. Razumeli so ga in mu stopili nasproti. Razumeli so in sočustvovali s stisko učenke, ki ima neizmerno željo končati šolanje. Vsi smo stopili skupaj in bili aktivni udeleženci v procesu reševanja problema. Skupaj smo soustvarjali rešitve. Tudi učenka je prispevala svoj delež, v katerega je bilo treba vložiti veliko truda in trdega dela. Potrebne je bilo več dela kot po navadi in ne manj. Primer lepo ponazarja postmoderni konstruktivistični koncept socialnega dela. To je tisto pravo delo, za katero si na šoli prizadevam oz. prizadevamo, in upam, da ga bo vse več in ne manj.

## Viri

- Barle Lakota, A. (2004), Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/0721\\_strategija\\_Romi.doc](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/0721_strategija_Romi.doc) (27. 1. 2016).
- Barle Lakota, A., Komac, M. (ur.) (2011), Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Dopolnilo k Strategiji 2004. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_Romi\\_dopolnitev\\_2011.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf) (27. 1. 2016).
- Čačinovič-Vogrinič, G. (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinič, G., Šugman Bohinc, L. (ur.) (2011), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (15–35).
- Glasser, W., (1994), *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gordon, T., (1989), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- ISA institut (2009), *Brez nasilja nad vrstniki*. Dostopno na [http://www.isainstitut.si/isa/wp-content/uploads/2013/04/Program\\_Brez-nasilja-nad-vrstniki\\_OS\\_2013.pdf](http://www.isainstitut.si/isa/wp-content/uploads/2013/04/Program_Brez-nasilja-nad-vrstniki_OS_2013.pdf) (4. 10. 2016).
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008), *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček, M., Lesar, I., (2006), *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Zakon o osnovni šoli (1996). *Ur. l. RS*, št. 12/96.