

ZDRUŽENJE  
ZA SLOVENSKE  
PEDAGOGE



KAROLJEVA PLOŠČAD 16,  
1000 LJUBLJANA

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  
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33  
E-mail: [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)

Urednika:  
Co-Editors:

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

To številko uredila:  
This issue edited by:

Nataša Martinjak

Uredniški odbor sestavljajo:  
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)  
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)  
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)  
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)  
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:  
Members of advisory board:

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

Oblikovanje in prelom:  
Naslovnica:

Nenad Maraš  
Nenad Maraš

Lektorirala:  
Angleški prevodi:  
Tisk:

Marinka Milenkovič  
Metka Čuk  
Tiskarna Vovk

Letnik VIII, 2004, št. 3  
Vol. VIII, 2004, No. 3  
ISSN 1408-2942

Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzssp>

Naročnina na revijo za leto 2004 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2004 finančno podpira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

# Kazalo/Contents

Tematska številka: Socialnopedagoška diagnostika - razumevanje in načrtovanje z dejavnim sodelovanjem uporabnika

<i>Nataša Martinjak</i> Uvodnik	233	<i>Nataša Martinjak</i> Editorial	
<b>Izvirni znanstveni članki</b>		<b>Theoretical/research articles</b>	
<i>Nataša Martinjak</i> V ogledalu socialne pedagogike: pomen enotnega strokovnega jezika	239	<i>Nataša Martinjak</i> The diagnostic mirror for the social pedagogy	
<i>Špela Razpotnik</i> Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo	253	<i>Špela Razpotnik</i> Socio-pedagogic diagnostics: work with uncertainty	
<i>Alenka Kobolt in Jana Rapuš-Pavel</i> Večperspektivni diagnostični model	275	<i>Alenka Kobolt in Jana Rapuš-Pavel</i> Multiperspective assesment model	
<b>Strokovni članki</b>		<b>Professional articles</b>	
<i>Barbara Bizjan</i> Na profesionalno pot neobremenjeni s prtljago	295	<i>Barbara Bizjan</i> Start your professional journey unburdened by baggage	
<i>Darja Žnidaršič</i> Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju: delo z otrokom s težavami v socialni integraciji	315	<i>Darja Žnidaršič</i> Socio-pedagogical diagnostics in the pre- school period: work with children with difficulties in their social integration	
<i>Breda Forjanič</i> Socialnopedagoška diagnostika v vrtcu: program dela z gibalno oviranim otrokom	331	<i>Breda Forjanič</i> Socio-pedagogical diagnostics in preschool: the program of work with physically disabled children	
<i>Darja Hristovski Kandušer</i> Praktična uporaba koncepta socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja pri delu z romsko deklico	353	<i>Darja Hristovski Kandušer</i> The practical application of the concept of socio-pedagogical diagnostics and programming work with a Romano girl	
<i>Natalija Plajnšek</i> Razumevanje socialnopedagoške diagnostike in njenih uporabnikov v šolskem prostoru z vidika šolskega svetovalnega dela	367	<i>Natalija Plajnšek</i> Understanding of the socio-pedagogical diagnostics and its users in the school environment from the perspective of the school counselling work	
<i>Samo Lesar</i> Doma vse poznam, več je takih "moje kategorije"	385	<i>Samo Lesar</i> I know everyone at home, there are more of them of "my kind"	
<b>Navodila avtorjem</b>	<b>403</b>	<b>Instructions to authors</b>	



# Uvodnik Editorial

*Nataša Martinjak*

Nataša Martinjak, univ. dipl. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Stanovanjska skupina Kranj, Šempeterska 3, 4000 Kranj.

Pred nami je tematska številka, ki obravnava socialnopedagoško diagnostiko. Prva številka na to temo je izšla pred petimi leti, tema pa ostaja aktualno polje socialnopedagoškega raziskovanja še danes. O tem ne govori le ta revija, temveč predvsem socialni pedagogi praktiki, ki pogrešajo nek skupen, sprejet inštrument, s katerim bi si pomagali pri diagnosticiranju. Pri tem bi še posebej prav prišli preverjeni pomeni rezultatov. Iz pogovorov s kolegi lahko zaključim, da je vsak od nas, ne glede na področje dela, postavljen pred lastne izbire glede diagnosticiranja, oz. vržen v vodo brez plavalnega preizkusa. Izhodišče reviji je torej manjkajoči protokol na področju socialne pedagogike za odkrivanje uporabnikovih močnih in šibkih področij. Ob manku potrditev pravilnost izbir in odločitev v

procesu socialnopedagoške diagnostike se tako zavedamo njenih pomanjkljivosti. Pri diagnostičnem delu nas sicer res usmerjajo teoretične zakonitosti socialnopedagoške diagnostike, nimamo pa potrditev o pravilnosti izbire inštrumentov in pripisovanja pomenov posameznemu vedenju. Pogosto se celo zdi, kot da diagnosticiranje ne sodi v naše področje dela. Pa vendar, dejstvo je, da socialna pedagogika kot samostojna stroka, potrebuje svojo lastno diagnostiko, na podlagi katere lahko nato intervenira. Druge sorodne stroke so ji lahko v pomoč in so seveda dobrodošle, ni pa socialna pedagogika servis drugih strok in zato ne bi smela biti odvisna od drugih diagnostik. Intervencije se vedno izvajajo z nekim namenom in njegovo ozadje je treba razumeti. To pa omogoča le lastna udeležba pri diagnosticiranju, ki npr. pri sorodni stroki psihologiji, poteka po točno določenih zapovedih. Ker se socialni pedagogi praktiki nujnosti diagnosticiranja več kot zavedamo, si pri svojem delu, glede na zapovedno pomanjkljivost, pomagamo z lastno iznajdljivostjo. V socialni pedagogiki sledimo manku zapovedi, ki bi praktiku olajšale delo. In to želimo preseči. Zato se v tej tematski številki lotevamo aktualnega problema. Pri oblikovanju pričujoče revije smo poskušali nadaljevati in ne obnavljati prvo številko na temo socialnopedagoške diagnostike. Seveda se predvsem pri teoretičnih opredelitvah avtorji navezujejo na spoznanja piscev prejšnje tematske številke, saj je njena dragocenost ravno v postavljanju teoretičnih temeljev konceptu socialnopedagoške diagnostike in razumevanju le tega. Nova številka prejšnjo dopolnjuje z novostmi, ki jih vnaša v teorijo socialnopedagoške diagnoze in predvsem s pestrostjo konkretnih korakov, ki jih strokovnjaki praktiki uporabljajo pri svojem delu za diagnosticiranje. Vsem prispevkom je skupno vprašanje o protokolu oz. procesu socialnopedagoške diagnostike in zavedanje, da socialnopedagoško diagnostiko označuje razumevanje, ki dopušča možnost večih resnic.

Posebnost socialnopedagoške diagnostike v primerjavi z drugimi diagnostikami je njen presežek v primerjavi s klasično diagnostiko, ki uvršča posameznika v določeno kategorijo. Ključna značilnosti socialnopedagoške diagnostike je, da je usmerjena v poskus razumevanja vseh uporabnikovih socialnih okoliščin, umeščenost in razumevanje njegove osebne zgodbe, težav znotraj te, pri čemer je ključno uporabnikovo samorazumevanje, kar mu dodeljuje aktivno vlogo v procesu pomoči. Načelo celostnosti

preprečuje socialnopedagoški diagnostiki, da bi se usmerjala le v en segment uporabnika, ki ga obravnava. Nikoli se ne pojavlja ločeno od intervencije, ampak je vedno že uvod v njihovo načrtovanje, ki je pogojeno z aktivnim sodelovanjem uporabnika. Koncept socialnopedagoške diagnostike izhaja iz temeljne ideje stroke, ki je presežek tradicionalnih oblik pomoči človeku. Zato tudi dileme glede njenega pojmovanja. Pojavljajo se vprašanja o primernosti uporabe pojma diagnostika v socialni pedagogiki. Med drugimi predlogi največkrat zasledimo pojma razumevanje in ocenjevanje, ki sta glede na značilnosti socialnopedagoške diagnoze umestna, a ne smemo pozabiti, da je to pravzaprav njen opis, ki poudarja razlikovanje od klasičnega diagnosticiranja, ki se praviloma nanaša na določitev nečesa bolezenskega, in na podlagi bolezni umestitev v neko kategorijo. Za razliko od pojma diagnoza, ki se veže predvsem na medicino, se pojem ocenjevanje veže predvsem na šolsko ocenjevanje. Oba se navezujeta na ugotovitev in določitev bolezni, stanja ali znanja. Zato ocenjevanje v socialni pedagogiki lahko razumemo tudi kot slovenski prevod pojma diagnoza. Glede na spoznanja o terminih in izhodiščne razloge za nastanek te tematske številke, ki govori o pomanjkljivosti socialnopedagoške diagnoze in potrebi po njenem razvoju, smo se odločili za ohranitev klasičnega pojma diagnoza, ki pa se na področju socialne pedagogike razume in obravnava v skladu z njenimi zakonitostmi. Menimo, da bi zamenjava pojmov problem socialnopedagoške diagnostike še dodatno zapletla. In nadalje, da ohranitev klasičnega pojma diagnoza v ničemer ne spodbija koncepta socialnopedagoške diagnostike. Ohranja pa osnovno formulo dela s človekom, ki se v uvodu enači z diagnozo, v jedru z intervencijo in v zaključku z evalvacijo in je ključna tudi za socialnopedagoško delo. V svojem razvoju se socialnopedagoška diagnostika tesno povezuje z drugimi strokami in jo zato odlikuje večperspektivnost, ki je še posebej razvidna iz praktičnih aplikacij tudi v tej številki. Razmišljanje o socialnopedagoški diagnostiki razkriva tako njene šibke kot močne strani. Medtem ko nas njene pomanjkljivosti ovirajo pri suverenem zastopanju diagnostičnih vsebin, so njene posebnosti tiste, po katerih se odlikuje in sodi v sodoben pristop pomoči človeku. To pa je tisto kar utemeljuje razvijanje socialnopedagoške diagnostike glede na zakonitosti stroke in zahteve sodobnega časa.

Prispevki v tej tematski številki obravnavajo vse različne korake za lastno socialnopedagoško diagnostiko, in sicer posegajo na tri vsebinska področja:

- odkrivanje poti, ki bi z odpravo razlogov za manko stroke tega presegle;
- razumevanje in razvoj koncepta socialnopedagoške diagnostike in analiza njegove uporabnosti;
- predstavitev konkretnih orodij, ki jih uporabljajo socialni pedagogi v praksi in so primeri dobre prakse.

Prispevek *Nataše Martinjak* predstavi prednosti in pomanjkljivosti socialne pedagogike. Prve jo odlikujejo, druge pa prispevajo k težavam (tudi) na področju socialnopedagoškega diagnosticiranja. Prispevek lahko beremo kot kritično analizo stroke. Avtorica nasloni razpravo na izkušnje sodelovanja v timu različnih strokovnjakov, kjer je na podlagi opazovanja z udeležbo sledila pomanjkljivostim lastne stroke. Kot najbolj perečo navaja nejasno samopredstavitve stroke, ki je vir mnogih težav socialnih pedagogov praktikov, med njimi tudi neenakovrednega sprejemanja pomembnosti podatkov, ki jih v tim različnih strokovnjakov prispeva socialni pedagog. Rešitev vidi v objektivnejši interpretaciji podatkov, s katerimi razpolaga in nadalje v prevajanju teh v enoten strokovni jezik. Ta bi prispevala tudi k preseganju dvomov v vrednost socialnopedagoške diagnoze in k avtonomiji stroke. Z obravnavanim problemom odpira nove razvojne možnosti socialne pedagogike.

*Špela Razpotnik* z naslonitvijo na teorijo lingvistike, ki jo uporabno poveže s socialno pedagogiko, prispeva k razvoju koncepta socialnopedagoške diagnostike. Izpostavlja interakcijo v odnosu med uporabnikom in strokovnjakom, socialnopedagoško diagnozo pa gradi na analizi njunega pogovora. Ta je refleksija njune interakcije oz. metavidik pogovora, ki ne spregleda pomena institucionalnega vpliva na obravnavan diskurz.

Tudi naslednji avtorici *Jana Rapuš Pavel* in *Alenka Kobolt* s svojim prispevkom vnašata novosti v teorijo socialnopedagoške diagnostike. V primerjavi s psihosocialnim modelom in rekonstruktivno razlagalno paradigmo, predstavljata večperspektivni sodelovalni diagnostični model, ki ga umeščata v življenjski prostor in poudarjata sistemsko naravnost. Strokovnjak je v tem modelu usmerjen v skupno akcijo in ne v spreminjanje posameznika.



Izpostavita tudi vprašanje primernosti uporabe pojma diagnoza v socialni pedagogiki. Ob krožnem procesu socialnopedagoškega delovanja pa navajata uporabne smernice za posamezno stopnjo v socialnopedagoški diagnozi.

Prispevek *Barbare Bizjan* je zanimiv z vidika postavitve socialnopedagoške diagnoze v zanjo neobičajno vlogo. Avtorica zavzame kritično stališče do izbire kandidatov za t.i. pomočniške poklice in se še posebej naveže na poklic socialnega pedagoga. Ko obdela motive za izbiro študija, opozori na problematičnost latentnih motivov in predlaga ponovno uvedbo sprejemnega razgovora kot pogoj za vpis na študij socialne pedagogike, ki bi bil v pomoč ugotavljanju in prepoznavanju motivov za študij. Z natančno predstavitvijo ideje sprejemnega razgovora, ki jo podkrepí z argumenti v prid utrditvi stroke, ponuja rešitev, ki se zdi realno sprejemljiva.

Strokovni prispevki, ki sledijo, predstavljajo primere dobre prakse, a žal ne pokrivajo vseh področij delovanja socialnih pedagogov. Verjamemo, da so še drugi primeri dobre prakse, ki so v pomoč razvoju obravnavanega področja stroke. Prepričani pa smo tudi, da je predstavljene primere mogoče prenesti še na druga, neomenjena področja delovanja socialnih pedagogov in preveriti uporabnost njihovih konkretnih smernic.

*Darja Žnidaršič* v svojem prispevku predstavlja primer socialnopedagoškega dela v vrtcu, in sicer delo z otrokom s težavami v socialni integraciji. Pomen prepoznavanja in razumevanja otroka s tovrstnimi težavami podkrepí s predstavitvijo varovalnih in ogrožujočih dejavnikov. K socialnopedagoški diagnostiki pristopi s kvalitativno analizo, v kateri vključuje samoprezentiranje otroka, kar je bistvena idejna razlika med tem in naslednjim prispevkom. V njem *Breda Forjanič* predstavlja program dela z gibalno oviranim otrokom v vrtcu, vendar pri tem ne vključuje samoprezentacije otroka, kar tudi utemelji. Avtorica predstavi, kako se je vrtec lotil priprave individualiziranega vzgojnega načrta za gibalno ovirano deklico, od prvih korakov do evalvacije izvedbe, ki se ji je s kvalitativno analizo še posebej posvetila.

*Darja Hristovski Kandušer* se v svojem prispevku loteva socialnopedagoške diagnoze z namenom razumevanja otrokovega položaja in načrtovanja dela z njim. Celostnega razumevanja

in zaznavanja je bila deležna romska deklica v prvem razredu osnovne šole. Avtorica še posebej izpostavi pomen usmerjenosti na interaktivni prostor posameznika in opozori na pomen dekličine pripovedi. Tudi ta avtorica je pridobila gradivo za študijo primera s kvalitativno analizo. Intervencije, ki jih navaja, so konkretne in uporabne.

Tudi avtorica naslednjega prispevka, *Natalija Plajnshek*, obravnava socialnopedagoško diagnostiko v osnovni šoli in sicer v vlogi svetovalne delavke. Poudarja, da socialnopedagoška diagnostika omogoča podroben vpogled v življenjske okoliščine mladih in spremljajoče odnose v njih. Prispevek je aktualen z vidika predstavitve postopkov in načel, ki jih uporablja kot vodilo pri spoznavanju otroka/mladostnika in še posebej predstavljenih metod in tehnik socialnopedagoške diagnostike v osnovni šoli. Te bodo z uporabno vsebinsko pestrostjo razbremenile marsikaterega bralca, ki deluje v osnovni šoli in tudi drugje in pozna stisko pri izbiri konkretnih diagnostičnih inštrumentov.

*Samo Lesar* navaja v svojem prispevku probleme in ovire za uporabo socialnopedagoške diagnostike v dijaškem domu in hkrati navede pozitivne argumente njej v prid. S predstavljenim primerom, za katerega pridobi podatke s kvalitativno analizo in testom nedokončanih stavkov, apelira na strokovne delavce dijaških domov, da bi v dobro dijakov uporabljali tovrstne metode za diagnosticiranje, saj nedvomno prispevajo k boljšemu razumevanju in poznavanju dijaka ter s tem tudi h kvaliteti strokovnega dela. Ob tem izpostavi glavno pridobitev, ki jo je z načrtnim pogovorom pridobil avtor sam, in sicer sta mu dijak in njegova zgodba, v nasprotju z mnogimi drugimi, ostala v spominu.

Ključni pojmi in ideje, ki so rdeča nit celotne tematske številke, so samopredstavitev, lingvistični fenomen in poigravanje z besedami, pripoved, konkretna uporabnost idej in inštrumentov ter razumevanje uporabnika. Verjamem, da nas vse to lahko vodi pri nadaljnjem razmišljanju o konceptu socialnopedagoške diagnostike in ji stoji ob strani pri nadaljnjem razvoju. Pričujoča številka naj bo izziv ne le za branje, ampak tudi za nadaljnje odzive na temo.

# V ogledalu socialne pedagogike: pomen enotnega strokovnega jezika

## The diagnostic mirror for the social pedagogy

*Nataša Martinjak*

### *Povzetek*

Nataša Martinjak, univ. dipl. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Stanovanjska skupina Kranj, Šempeterska 3, 4000 Kranj.

*Prispevek drži diagnostično ogledalo socialni pedagogiki, pri čemer analizira njene prednosti in pomanjkljivosti. Avtorica pri tem izhaja iz razmišljanja o položaju socialnega pedagoga v diagnostičnem timu različnih strokovnjakov. Socialnopedagoška diagnostična ocena se od drugih razlikuje v tem, da je pridobljena s presežkom tradicionalnih oblik diagnosticiranja. Prehod k alternativnemu pa je razlog zavračanja s strani drugih disciplin. Te pogojujejo mesto socialnega pedagoga v diagnostičnem timu s tim. objektivnimi podatki. Ker je v dobro uporabnika nujno, da socialni pedagog pridobi/ohrani in potrdi svoje mesto v diagnostičnem timu, mora sprejeti ta pogoj. To zahteva objektivno interpretacijo pridobljenih podatkov in njihov prevod v skupen, lasten jezik socialne pedagogike. Enoten strokovni jezik bi pripomogel tudi in najprej k objektivnejši predstavitvi stroke.*

**Ključne besede:** *diagnostični tim, socialna pedagogika, interpretacija podatkov, subjektivnost, objektivnost, samopredstavitev, socialnopedagoška diagnostika, socialnopedagoški jezik.*

### **Abstract**

*This article holds a mirror to the social pedagogy. The author starts from the position of the social pedagogue in a diagnostic team of various welfare workers. His/her diagnostic assessment is different in that it was reached by using the surplus of the traditional diagnostic methods. As it moves to the so called 'alternative' areas, it becomes rejected by other fields of work. They precondition its position in the diagnostic team by objective data. As it is necessary for the user's good that the social pedagogue maintains his position in the diagnostic team, he is forced to accept this condition. This requires of him/her to interpret and translate subjective data using the specific language of social pedagogy. Using such language could also help present the whole discipline in a more objective light.*

**Key words:** *diagnostic team, social pedagogy, data interpretation, subjectivity, objectivity, self-presentation, socio-pedagogic diagnostics, socio-pedagogic language.*

## **1 K razumevanju naslova**

Sedeti v timu strokovnjakov, ki strežejo in operirajo s podatki, prevedenimi celo v nerazumljive številke, in sam ne imeti tovrstne možnosti, sproža zadrego o vrednosti lastnih opažanj in ocenjevanj. Še več, zastavlja vprašanja o vrednosti prispevka v timu in celo, ali je ta realno (sploh) mogoč. Sproži celo asociacijo na profesionalce in ljubiteljske laike. Prvi lahko pokrivajo ožje interesno področje kot drugi, a praviloma so njihovi podatki urejeni in tvorijo red.

Medtem ko drugi lahko isto področje pokrivajo mnogo širše, a operirajo z neurejenimi podatki, zaradi česar je njihova vrednost med strokovnjaki nižja. Asociacija je umestna, tudi če postavimo socialno pedagogiko ob bok drugim sorodnim disciplinam. Pri prvi zaznavamo pomanjkljivost podatkov, ki bi bili merljivi z tako imenovanimi instrumentariji in bi jih lahko umeščali v skupine na osnovi nekih klasifikacij, medtem ko imajo nekatere druge discipline za vsako področje zanimanja celo po več klasifikacij. Te so sicer zasnovane na podlagi neke motnje, kar sodobna opažanja negativno ocenjujejo in poudarjajo, češ da motnje niso nujno tiste, ki ustvarjajo realno sliko. Vendar pa se v verodostojnost pridobljenih podatkov na podlagi standardiziranih diagnostičnih instrumentarijev ne dvomi, saj ti veljajo za objektivne in so prevedeni v jezik, ki je razumljiv vsem, ki se združujejo na istem področju, in tudi drugim. Socialna pedagogika je s svojim razumevanjem težav uporabnika "preseгла" (Kobolt, 1999, s. 325) shematičnost, ki jo vnašajo klasifikacije v diagnostiko. "Celostnost oziroma holističnost je na ta način postala eno izmed temeljnih pravil socialnopedagoškega razumevanja in diagnostičnega ocenjevanja" (ibid, s. 326). Zato so diagnostični instrumentariji socialne pedagogike na strani alternativnega. Iskanju novih, alternativnih oblik diagnosticiranja, botrujejo kritike in razočaranja nad tradicionalnimi instrumentariji. Nove oblike so uporabnikom prijaznejše, ocenjujejo ga v njegovem življenjskem okolju, upoštevajo nove pristope k življenju in učenju in vrednotijo tisto, kar je dejansko uporabnikovo (prim. Jelenc, 1999). Socialna pedagogika se uveljavlja ravno s posebnimi strategijami reševanja odklonskih pojavov in sicer si prizadeva za zmanjševanje in odpravljanje njihovih učinkov. V primerjavi z drugimi strokami (Uhlendorff, 1997) socialna pedagogika ne išče vzrokov npr. odklonskega vedenja in motenj v otroštvu, temveč jo zanima trenutno stanje posameznika, ki ga poskuša razumeti v aktualnih situacijah, hkrati pa že odkriva možnosti za razvoj in napredek posameznika, čemur daje tudi največji poudarek.

Ko različni strokovnjaki pristopamo k istemu posamezniku vsak s svojega zornega kota, se dogaja, da se ne razumemo in smo drug do drugega nezaupljivi. Hkrati tudi spoznavamo, da pravzaprav pogosto govorimo o istem, le priznanje si moramo dati. V ozadju vsega nerazumevanja stoji retorika posamezne stroke. Od nje je odvisno, kako se predstavimo, do kod seže naš glas in kako nas drugi razumejo.

Seveda moramo najprej verjeti v pomen in vrednost svoje stroke in da imamo zato kaj povedati. In četudi socialni pedagogi nimamo podatkov, ki bi bili podkrepljeni z "instrumentariji" in umeščeni v skupine na osnovi klasifikacij ter bi bili prevedeni v enotno, splošno sprejeto socialnopedagoško teorijo, verjamemo, da so naši podatki vredni in zato lahko povemo veliko. Manko kompleksne teorije ne bi smel biti vzrok za zanemarjanje izbranega področja (po Rutter in Giller, v Bečaj, 1991). Razumevanja disocialnosti, odklonskosti in izključevanj, s čimer se vsakodnevno srečuje socialni pedagog, zaradi razpršenosti vplivanj ne zagotavlja enotna teorija, vezana le na eno stroko. Jasen pa mora biti koncept, "s pomočjo katerega povezujemo določena dejstva v medsebojne vzročne odnose, kar nam omogoča razumevanje pojava" (Bečaj, 1991, s. 24) in brez njega "ni mogoče uspešnega dela niti planirati niti vrednotiti. Brez enega, drugega ali pa obojega pa tudi ni resnega strokovnega dela" (ibid). Strokovnjak se mora vpraševati, kaj dela, in vsakdo bi "moral biti sposoben strokovnega (to je teoretičnega) utemeljevanja svojega dela. /.../ To se zdi pomembno zato, ker se pri teoretični nedisciplini odprejo na stežaj vrata za različne zdravorazumske ali implicitne teorije, prepričanja in predsodke, delo pa tako postane podobno hazarderstvu po principu poskusov in napak" (ibid). Namesto da bi bili profesionalci, smo v tem primeru ljubitelji. Takšen pristop pa je nepošten do uporabnikov. Zaveza stroki od nas pričakuje, da delamo v dobro svojih uporabnikov. Prva nujnost, ki se ob tem izpostavlja in jo lahko udejanimo je, da spregovorimo v timu strokovnjakov, kar je posledično prispevek lastni stroki.

Svoja razmišljanja navezujem na institucionalno obravnavo otrok in mladostnikov, katerih osebne zgodbe kličejo po pomoči socialnega pedagoga. Zato se za pojasnitev izpostavljene polemike navezujem na 27. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon ..., 2000), po katerem je vzgojno izobraževalna institucija dolžna izdelati individualiziran program vzgoje in izobraževanja. Pri tem je pomembno izpostaviti vidik timskega diagnostičnega in izvedbenega pristopa (Kobolt, 1984). Pri oblikovanju individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja morajo sodelovati vsi strokovni delavci, ki z otrokom delajo. "Vsak iz svojega kota osvetli problematiko, ki jo opazi pri posamezniku" (Kobolt, 1984, s. 40). Vsestranska diagnostična predstavitev "je izhodišče nadaljnega načrtovanja, od celovitosti in točnosti ter

jasnosti diagnostične ocene je odvisen tudi celoten nadaljnji proces načrtovanja” (ibid).

Socialni pedagog bi kot član diagnostičnega tima moral predstaviti otroka z jasno diagnostično oceno iz svojega zornega kota. “Žal pa v praksi še vse prepogosto srečujemo vertikalno povezanost posameznih strokovnjakov, odvisno od dominantnosti stroke v instituciji, kjer deluje diagnostični tim” (Jelenc, 1999, s. 111). To je razlog, da socialni pedagog pogosto ni povabljen k sodelovanju ali se sam umakne in ne ponudi informacij, ki jih ima. Vendar pa zaveza stroki tega ne podpira, strokovnjak je dolžan pripraviti svojo diagnostično oceno. Šele celostna diagnostična ocena daje kompleksno sliko posameznika in omogoča nadaljnje smotrno načrtovanje. Pogoj kakovostnega diagnosticiranja je timsko delo. “Bistvo timskega dela je v tem, da vsak član tima simultano vpliva na druge člane, s tem pa se spreminja tudi kakovost prispevka posameznikov k skupni rešitvi” (ibid). Če ena od ocen manjka, potem tudi načrtovanje nima realne teže, česar pa nobena stroka ne odobrava. Če strokovnjak zaradi navedenega problema ni slišan, je to manko institucije, ki se ne zaveda pomena kompleksnega in celostnega pristopa k svojim uporabnikom. Problem se mora reševati na tem nivoju in nikakor ne z obračuni med strokami. Vloga socialnega pedagoga v diagnostičnem timu je utemeljena, naloga stroke pa je, da jo opraviči.

Treba je priznati in izpostaviti dvom v jasnost socialnopedagoške ocene. Uporabnost diagnostične ocene se navezuje na (prim. Kobolt, 1984, s. 44):

- jasno in natančno opredelitev aktualnega stanja pri posamezniku oziroma aktualne problematike,
- ugotovitev osnovnih vzrokov, ki so do te simptomatike privedli,
- opredelitev področij motenosti pri posamezniku,
- opredelitev močnih posameznikovih področij.

Socialna pedagogika dosledno upošteva zadnji kriterij, pri tem pa jo podpirajo novejša spoznanja strokovnjakov. Ta poudarjajo, da je pri načrtovanju pomoči uporabniku nujno izhajati iz njegovih močnih točk in ne vse pozornosti usmerjati v motnjo. Lahko priznamo, da je socialna pedagogika stroka, ki se po tem kriteriju odlikuje in mu je zvesta. Pri načrtovanju dela se strokovnjak navezuje na posameznika, njegove značilnosti, posebnosti in specifičnosti, in s

tem uresničuje zamisli individualiziranega programa.

Socialnopedagoška diagnostika je naravnana v samoprezentaciji, procesnost in interaktivnost (Kobolt, 1999). Kljub težnji k preseganju tradicionalnih diagnostičnih pristopov socialni pedagog, prav tako kot drugi strokovnjaki, teži h klasifikacijam, ki bi mu olajšale diagnostično delo in dale podporo nadaljnjemu načrtovanju dela. Ker nima klasifikacij svoje stroke, je mnogo bolj prepuščen sam sebi in zato lahko hitro zaide v laičnost pri strokovnem delu. Klasifikacije določajo meje, kadar pa teh ni, se zorni kot bistveno razširi in praviloma povzroči zmedo. Še posebej, če pristanemo na vsemogoče povezave, h katerim nas napeljuje kompleksnost problematike naših uporabnikov. "Za razliko od medicine, socialna pedagogika ne more nasloniti presoji in ocen posameznega primera na splošno priznane in enoznačno veljavne sisteme. /.../ o vrsti pomoči in ukrepanja, si ne more pomagati s točno zastavljenimi shemami in poteki dela. Prepuščen je samostojnemu in postopnemu odločanju, ki je individualno usmerjeno in ga ne moremo popolnoma objektivizirati. Saj na socialnopedagoškem področju ni enoznačnih odnosov med vzroki in posledicami. Soočeni smo z večznačnimi odnosi tako pri nastajanju težav kot pri njih reševanju" (Kluge, 1999, s. 37-38). Stroki, ki se kaže kot slabši retorik, se avtomatično pripiše nižjo pomembnost. *Nejasna samopredstavitev je glavni problem socialnopedagoške stroke*, ki se posledično kaže tudi na področju njenega diagnosticiranja. Izhaja pa iz uporabe neenotnega jezika. Jasna predstavitev stroke je njen temelj. Brez temeljev nobena stavba ne more trdno stati kaj šele obstati.

Nadalje, ključni pečat stroki daje jezik, ki ga uporablja. Glede na tu izpostavljen problem v prispevku izpostavljamo kategorijo objektivnosti, vendar ne v smislu ene same in edine resnice, temveč v smislu nevtralnosti pri opisovanju svetov naših uporabnikov. Dvig socialnopedagoških interpretacij nad subjektivni nivo interpretiranja bi presegel dvome v vrednost socialnopedagoške diagnoze.

Idejna zamisel tega prispevka zato ni usmerjena v nadgraditev instrumentarijev in klasifikacij, ki bi krepili in podprli naše diagnostične pristope in ki jih včasih pogrešamo, ampak se ustavljamo korak pred tem. Vsemu temu bomo pridržali ogledalo. Verjamemo, da se tu lahko razjasni tisto, da bi stroka, ki ji pripisujemo visoko vrednost, lahko razvijala lastne koncepte in strategije, s katerimi bi prav to opravičila in utrjevala svojo



avtonomijo. Namesto tega se pogosto zdi, da je njen korak obstal, strokovnjaki pa se ob neposrednem srečevanju z drugimi soočajo s težavami ob neenakovredni vlogi v diagnostičnem timu in nasploh v institucijah, kjer deluje več sorodnih profilov.

V prispevku se usmerjamo v diagnostično analizo stroke same. Tako kot v vsaki socialni skupini, tudi v diagnostičnem timu velja, da se mora tisti, ki pride zadnji, najprej prilagoditi in potruditi, da je sprejet, šele potem lahko vnaša novosti, ki povzročijo spremembe. Pričakovanja strokovnjakov, da bo njihova vloga v diagnostičnem timu opravičena že s samim zastopanjem stroke, kot je to pri drugih, so sicer na mestu. Predpogoj temu pa je zgoraj izpostavljena zahteva po jasni predstavitvi in uporabi enotnega jezika stroke.

## **2 Objektivna interpretacija in prevajanje podatkov v enoten strokovni jezik**

Umeščenost socialnega pedagoga v življenjski prostor uporabnika, daje prvemu dostop do izredno dragocenih podatkov. Ti ne le da razkrivajo iskrene zgodbe posameznikov in njihovo bistvo, temveč opozarjajo tudi na nujnost novih poti za uporabnike. Vendar pa “spreminjanje oblik dela, brez ustrezne teoretične utemeljitve, je kot obnašanje po modi, ko človek menja svoja oblačila, ne zato, ker so postala neuporabna, pač pa zato, ker so preprosto iz mode” (Bečaj, 1991, s. 24). Kadar se z našimi uporabniki gibljemo po družbenem robu, ki je njihova običajna pot, “ne potrebujemo inovacij kar tako, tudi ne strokovnih avtoritet, ki bi odredile edini pravilni način dela, potrebujemo pa dobro strokovno koordinacijo področja, ki bo omogočala nastajanje novih idej na vseh nivojih, in ki bo z zagotavljanjem stalne strokovne konfrontacije zagotavljala tudi njihovo sprotno preverjanje” (ibid, s. 31). Po spremembah kliče cel vesoljni svet in prav je, da se odzovemo. Prav je, da jih sprejmemo in gremo z njimi v korak. Prav informacije, ki jih zaradi narave dela pridobimo, so pokazateljice dejanskega stanja, ker so neobremenjene, raznovrstne, pestre in mnogoštevilne. Bilo bi nestrokovno in neetično, če bi šli mimo njih in se delali, kot da jih ni ali da so zaradi načina, po katerem so pridobljene, ki odstopa od tradicionalnega, nepomembne ali manj pomembne od tistih drugih.

Uspešnost (Kobolt, 1997) socialnopedagoškega delovanja je odvisna od tega, kako strokovnjak opredeli situacijo, v kateri mora

delovati. Glede na področje delovanja, mora biti socialni pedagog več ocenjevanja v situaciji prek vedenja posameznikov, kar od njega zahteva široko paleto znanj in sposobnost interdisciplinarnega delovanja. In prav to je tisto, kar mu daje pomembno prednost pred drugimi strokovnjaki pri teku čez ovire, ki jih pri delu z našimi uporabniki ni malo.

Socialni pedagog bi moral uporabljati podatke, ki jih pridobi pri svojem delu, saj je njihova vrednost izredno visoka. Moral bi jih objektivno interpretirati in prevajati v skupni (teoretični) jezik stroke. Njihova uporabnost za diagnostične in intervencijske namene bi tako dosegla (preseгла) tradicionalno pridobljene podatke. Žal so pogosto to podatki, ki so spregledani. Predpostavljamo torej, da je glavni razlog v formuliranju in opisovanju vsega, kar sodi v svet socialne pedagogike. Odpoved linearnemu razmišljanju in pozornosti usmerjene k deficitom, spodbuja k mrežnemu razmišljanju in odkrivanju močnih področij posameznika. To pa, ob tem ko strokovnjaku razširi misel in pogled na opazovane pojave z odpiranjem novih svetov, odpira tudi nove probleme, ki jih ob skromnem besedišču vse težje pojasni. Ugotavlja, da je uporabnikov glavni problem vključenost v socialni sistem, ki teži k spremembam z elektronsko hitrostjo. Ob informacijskem napredku smo priča restrukturiranju vrednot. Z višanjem strpnosti v svetu socialnega se spreminja pojmovanje odklonskega. Socialna pedagogika naj bi odgovarjala družbenim problemom z vzpostavljanjem novih svetov, ki bi pomenili nove možnosti za socialno izključene posameznike.

V dobro uporabnikov je na področju interpretiranja podatkov nujno postaviti stvari na svoje mesto. Ob tem se glede na sorodne stroke, ki so si delo olajšale s številnimi klasifikacijami, s katerimi razvrščajo posameznike v neke skupine, izpostavlja vprašanje nujnosti klasifikacije v naši stroki. Če je socialna pedagogika veda, ki se navezuje na socialno izključene in išče strategije za nove/večje možnosti vključitve, se zdi prvenstveno pomembno, da vemo, kaj opredeljujemo s pojmom socialne izključenosti/vključenosti. S populacijami, ki so izključene, se spoznavamo v njihovem življenjskem prostoru, ki nam, če smo sposobni podrobno opazovati in pogledati tudi pod preprogo, njihovo socialno izključenost več kot jasno potrdi.

Bolj kot razvijanje klasifikacij, se zdi nujno objektivno interpretirati podatke, pridobljene pri neposrednem delu z uporabniki

in jih prevajati v enoten, strokovni jezik. *Razvijanje lastnega jezika* je zahtevna naloga. S stališča avtonomije stroke se zdi nujna. Od te je tudi odvisno katero držo zavzame strokovnjak – socialni pedagog v timu različnih strokovnjakov, kjer je trenutno žal še prepogosto podrejen in neenakovreden. Očitkom, vezanim na nejasnost podajanja ocen in interpretiranja podatkov o posamezniku, pa glede na spoznanje, da je enoten jezik glavna pomanjkljivost stroke, ne moremo oporekati. Ob tem se seveda izpostavlja tudi pomen visoko razvitih komunikacijskih strategij strokovnjaka, ki ima podatke v lasti. Podatki govorijo o spremembah, težijo k hoji s časom, opozarjajo na preživeto in rojevajo nove ideje. V dobro uporabnikov je torej stroka dolžna prevajati pridobljene podatke v enoten jezik, ki bi prispeval k njihovi objektivni interpretaciji. Razvijanje klasifikacij bi sicer (le) olajšalo trenutni položaj socialnega pedagoga, položaj uporabnika pa še vedno ne. Ta pa v stroki kot je socialna pedagogika predstavlja glavni kriterij.

Dejstvo je, da podatki, ki jih socialni pedagog pridobi pri svojem delu, sami ne povedo dosti, prevedeni v enoten strokovni jezik pa lahko pomenijo odpiranje novih svetov za uporabnike, kar je glavno poslanstvo socialne pedagogike.

### 3 Ogledalo

Na podlagi podatkov, ki jih pridobimo z natančnim ocenjevanjem, lahko podamo diagnostično oceno. Ko poskušamo interpretirati podatke, ki jih pridobimo pri delu z uporabniki, naletimo na več dilem, še posebej, če vzdržujemo doslednost, in sicer gre, ko vzpostavimo jezikovni nivo, za naslednja (problemska) opažanja v socialni pedagogiki:

- v utemeljevanju svojega delovanja se naslanja na druge discipline, kar pri teh praviloma sproži neodobravanje in neprijetnost. Pozablja se, da je tudi pedagogika v veliki meri vplivala na razvoj drugih disciplin. Pedagogika je (Toličič, 1979) npr. otroški psihologiji pripravila tla za razvoj v znanost in empirično preučevanje otroka. Znanosti, ki proučujejo človeka, se medsebojno prepletajo in jih je nemogoče ločevati. Spoznanja posamezne znanosti so lahko bistvena za odkritja drugih. Spoznanja vseh pa "pripomorejo k boljšemu spoznavanju,

razumevanju in razreševanju številnih problemov biološke, psihične, emocionalne, edukacijske in socialne sfere” (Jelenc, 1999, s. 110) posameznika. Socialno pedagogiko je nedopustljivo ločevati od drugih disciplin, saj izhaja iz pozicije celostnega razumevanja posameznika. Ta namreč deluje integrirano in je nepošteno, če ga seciramo na koščke in si ga ogledujemo po posameznih od njih. Integracija različnih konceptov podpira socialno pedagogiko v njenem delovanju in jo v tem opravičuje;

- vsakodnevno se sooča s problemom merjenja področij, s katerimi se srečuje, saj nima merskega instrumenta, ki bi ga lahko “vzela v roke”, rezultate pa “pospravila v predal”, kot se to od nje pričakuje, saj tak vzorec dajejo druge, sorodne discipline. Področje socialne pedagogike je resnično težko merljivo, na kar opozarja že poskus opredelitve pojmov, s katerimi je stalno v navezi, in sicer mislimo na vzgojo, vedenje, odklonskost in socialno vključenost/izključenost;
- srečuje se s problemom povratnih informacij, kajti validnost le teh težko določamo. Problem je določiti zgodbo o uspehu. Zgodba katerega posameznika je to? Ob individualnih zgodbah se je težko opredeliti. Lepota našega dela naj bi bila ravno v tem, da pustimo v življenju naših uporabnikov pozitiven odtis, ki mu bo pomagal na njegovi poti, toda kje, kdaj in kako točno se to zgodi, ne vemo. Kvantitativnih vrednosti si ne moremo privoščiti, bilo bi nepravilno;
- glede na stališče, ki ga ima do uporabnika, se zavzema za hermenevitični pristop v procesu oblikovanja diagnoze, ki je podprt s samopercepcijo in samoprezentacijo uporabnika (Kobolt, 1999, Rapuš, 1999, Uhlendorff, 1999, Muršič, 2001). Ta sicer omogoča dostop do individualnih osebnih zgodb in je dobro izhodišče za tretman in intervencije, vendar pa je stalno v zraku vprašanje objektivnosti pridobljenih podatkov (Koštal, 1999).

Spoznali smo, da si socialna pedagogika pri razumevanju pojavov, s katerimi se srečuje, pomaga s spoznanji drugih disciplin. S pravilnim razumevanjem teh spoznanj dokazuje, da ima možnost interdisciplinarnega delovanja. Zdi se popolnoma nemogoče, da bi bila povsem sama svoja, vkalupljena v neke okvire, saj vsak poskus ožitve področja omejuje v spoznanjih in izničuje možnosti delovanja v življenjskem prostoru uporabnika. Socialna pedagogika

ne pristopa k uporabniku le iz enega zornega kota. Spoznanja drugih disciplin ji pomagajo pri razumevanju in smotrnem obravnavanju uporabnikov. Šele poznavanje tako običajnega razvoja kot odstopanj od tega, ji omogoča razumevanje funkcioniranja posameznika na celotni lestvici - od običajnega do tam, ko govorimo o odklonskosti in patologiji. Ker spremlja novosti v družbenem polju, se zaveda zahtev po spremenjenem pristopu k uporabniku. S spoznanji o družbenem rešuje številna pomembna pedagoška vprašanja, vezana na celoten življenjski kontekst posameznika. Išče, razvija in ponuja nove strategije pedagoškega dela, ki posamezniku pomagajo h kakovostnejšemu življenju. Socialni pedagog mora biti dober opazovalec, usmerjen predvsem v močna posameznikova področja, z močnim čutom zaznavanja resničnih odklonov, kajti ti so pogosto dobro prikriti. In vse naše delo je lahko zaman, če ne zaznamo pravih težav uporabnika. Kot bi krpali preperelega medvedka.

Socialno pedagogiko poznamo po subjektivnih podatkih (Rapuš, 1999), ki nam olajšajo razumevanje subjektivnih svetov uporabnikov. Zato je socialnopedagoška diagnoza vedno relativna (Müller, 1994, v Rapuš, 1999), odvisna od upoštevanja različnih gledišč uporabnikov, pri čemer ne gre za prepoznavanje objektivnih dejstev, temveč za to, kaj komu pripisujemo. Za utemeljitev diagnoze v diagnostičnem timu potrebujemo enoten strokovni jezik, ki bo olajšal objektivno interpretiranje subjektivnih podatkov in s tem ustvaril presežek subjektivnega interpretiranja, ki ustvarja nezaupanje v vrednost socialnopedagoške diagnoze.

### **3.1 Vrednost enotnega jezika za avtonomijo stroke**

Vprašanje prevajanja in interpretiranja podatkov se je ob analizi socialne pedagogike prelevilo v njeno diagnostiko. Ta nastopa kot podporni mehanizem stroki. Tudi s interpretiranjem podatkov o uporabniku bi se zgodilo enako. V enotnem jeziku interpretirani podatki bi sprva postavili diagnozo, s kopičenjem teh pa bi se spreminjali v teorijo socialne pedagogike. Tudi stroka se mora jasno opredeliti in podpreti svoja spoznanja in razmišljanja, da se lahko umesti v znanost. Objektivna raven interpretiranja, na kateri deluje strokovnjak, vodi stroko v avtonomijo. S pomočjo diagnostike se stroka uveljavlja in si zagotavlja obstoj. Zorni kot, globina pogleda in horizont so pri socialnopedagoški diagnozi drugačni kot pri drugih

disciplinah (Mollenhauer in Uhlendorff, 1995, v Koller – Trbovič, 1999). Ravno zaradi težnje k njihovem presežku, z dopolnitvijo samoprezentacije uporabnika “seže pogled socialnega pedagoga globlje in dlje, saj je povezan z vsakodnevnimi pedagoškimi interakcijami in oblikovanjem socialnopedagoških prostorov, v katerih deluje. Tak je pogled socialnega pedagoga praktika, ali po Uhlendorffu (1997), k praksi usmerjenega znanstvenika” (Koller – Trbovič, 1999, s. 464).

Interpretiranje podatkov na objektivni ravni je strategija, ki prvenstveno vodi v spreminjanje predstav o stroki sami, posledično pa potrjuje njene predstave o obravnavi uporabnika glede na diagnostične ugotovitve. Nudi izhodišče za diagnostiko in daje možnost različnih diskurzov. V socialnopedagoškem kontekstu pomeni diagnoza “razlikovati, razločiti, prepoznati, s tem izrazom poimenjujemo pregled, razlago, primerjavo in tehtanje različnih vidikov z namenom, da odgovorimo na vprašanje: Kaj storiti?” (Uhlendorff, 1999, s. 447).

Diagnostika omogoča tudi pot k spremembam in podpira nadaljnje načrtovanje. Socialni pedagog pri svojem delu razvije posebne oči, ki mu omogočajo, da je stalno na pohodu/preži k novemu, kar je v današnji realnosti nujno. Diagnoza pa je tista, ki podpira ravnanje in ukrepanje (Uhlendorff, 1999). Socialni pedagog (kot enakovreden strokovnjak v diagnostičnem timu) ponuja diagnozo, pridobljeno v neposredni vsakodnevni pedagoški interakciji z uporabnikom in njegovim okoljem. Zato ima ta diagnoza posebno težo. Da jo uveljavi, pa je potrebna objektivna interpretacija razpoložljivih podatkov.

## **4 Za nadaljnji razvoj socialne pedagogike**

Uspešnost interpretiranja podatkov in njihov učinek sta odvisna od enotnega jezika socialnih pedagogov. Lahko rečemo, da objektivna interpretacija podatkov o uporabniku in strokovni jezik delujeta soodvisno in se podpirata. Pomembno je spregovoriti, govoriti v jasnem, strokovnem jeziku in utemeljiti povedano. Predpogoj tega pa je, da strokovnjak:

- pozna področje, o katerem govori,

- mu pripisuje pomen,
- sledi družbenemu razvoju,
- je zavezan etiki in deluje v dobro uporabnikov,
- sprejema delo v timu strokovnjakov, v katerem zastopa svojo stroko.

Socialni pedagog ima pomembno vlogo v diagnostičnem timu in mora zaradi vrednosti podatkov, ki jih poseduje, preseči prezrtost. Od izpostavljenih problemov se - v dobro uporabnika - ne smemo distancirati. Naša naloga je odkrivati s kritičnim pogledom na stroko njeno problematiko, se z njo ukvarjati in prispevati k spremembam na socialnopedagoškem področju. To zahteva naložbo v znanje. Četudi je socialni pedagog zaradi pokrivanja različnih področij glede znanja v dobri poziciji, se zahteva povezovanje in prepletanje vsega, kar ve, ter pripoved v svojem jeziku. Razvoj socialnopedagoškega jezika je pogoj, da stroka deluje uravnoteženo uravnoteženo in jasno. Enoten jezik bi ji pomagal k enakovrednemu položaju z drugimi disciplinami. Interpretacija podatkov v enotnem jeziku bi pomenila formiranje in konstruiranje socialne pedagogike kot avtonomne stroke. Status stroke je v veliki meri odvisen od tega, kaj ima povedati in kako to predstavi. Prav tako njen razvoj. Obravnavani problem tako odpira nove razvojne možnosti socialne pedagogike. Njene pomanjkljivosti nam morajo, že zaradi vseh njenih prednosti, biti izziv za iskanje rešitev in razvoj novih idej, ki potrjujejo vrednost socialne pedagogike (predvsem) za uporabnika.

## 5 Literatura

Bečaj, J. (1991). Drugačne metode v starih ali drugačnih institucijah? V M. Ule (ur.), *Drugačni otroci in mladostniki – drugačne metode*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bregant, (L). (1987). Diagnosticiranje disocialnih motenj. V M. Kobal (ur.), *Psihoterapija 15*. Ljubljana: Katedra za psihiatrijo.

Franzl, B. (1987). Nekatera kritična vprašanja psihodiagnostike. V J. Gregorač (ur.), *Posvetovanje psihologov Slovenije*. Ljubljana: Društvo psihologov.

Jelenc, D. (1999). Defektološka diagnostika otrok z učnimi težavami. *Sodobna pedagogika*, 50(5), 108-126.

Kluge, C. (1999). Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim. *Socialna pedagogika, 3(1)*, 35-46.

Kobolt, A. (1984). Vloga in mesto individualnega vzgojnega načrta v okviru programiranja vzgojnega in prevzgojnega dela. *Ptički brez gnezda 9(20)*, 39-54.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika 1(1)*, 7-26.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika 3(4)*, 323-356.

Koller, T. N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika 3(4)*, 461-473.

Koštal, R. (1999). Objektivnost kvalitativnega raziskovanja. *Socialna pedagogika 3(4)*, 407-423.

Muršič, M. (2001). Socialnopedagoška diagnoza (študija primera na podlagi samopredstavitve). *Socialna pedagogika 5(4)*, 469-491.

Rapuš, P. J. (1999). Pomen samopredstavitve mladostnic - primerjava uradne dokumentacije s tem, kar same povedo o sebi. *Socialna pedagogika 3(4)*, 377-406.

Toličič, I. (1979). *Otroška psihologija*. Ljubljana: MK.

Uhlendorff, U. (1997). *Socijalnopedagoške dijagnoze III*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Uhlendorff, U. (1999). Socialopedagoška hermenevitična diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika 3(4)*, 445-459.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000). Ur. list RS. X (54).

*Pregledni znanstveni prispevek, prejet junija 2003.*



# Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo

## Socio-pedagogic diagnostics: work with uncertainty

Špela Razpotnik

### *Povzetek*

Špela Razpotnik, dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana. Članek predstavlja enega od možnih pogledov na socialnopedagoško diagnosticiranje, oz. bolj splošno, na odnosno dogajanje. Usmerjenosti oz. izhajanju iz uporabnika, njegovih močnih točk, sistemskemu pristopu ter zavesti o strokovnjakovi lastni vpetosti v diagnostični proces dodaja še eno načelo, in sicer usmerjenost na interakcijo, ki se zgodi v odnosu med uporabnikom in strokovnjakom (tu in zdaj), v diagnostičnem intervjuju ali druge vrste institucionalnem pogovoru. Interakcijo razume predvsem kot edinstveno snov za analizo in ponuja v razmislek nekatere teme, prek katerih je mogoče izostriti ter senzibilizirati lastno razumevanje institucionalnih ter drugih interakcij. Intervju je v tem smislu razumljen kot reprezentacija realnosti, ustvarjena med sogovorcema, za oba sogovornika pa hkrati v danem trenutku edina skupna realnost. Tretjemu oz. analitiku, ki izhaja iz njegovega posnetka ali zapisa, pa edina dostopna. Članek predstavlja nekatera teoretska orodja,

*s pomočjo katerih se lahko ozremo na opravljen pogovor; ki smo ga opravili bodisi sami bodisi so ga opravili drugi, in ga razrnamo kot prizorišče ustvarjanja pomena.*

***Ključne besede:*** medosebeni odnos, socialnopedagoška diagnostika, samopredstavitve, intervju, lingvistični pristop, analiza pogovora, institucionalni diskurz.

### ***Abstract***

*The article presents one of the possible viewpoints on socio-pedagogical diagnostics, or, more generally speaking, on human interactions. It adds a new aspect to the diagnostic process, already including the focus on the user, his strengths, systemic approach and awareness of the professional's personal involvement in it, namely, it highlights the interaction between the user and the worker (here and now) in a diagnostic interview or any other conversation that takes place within the institutional boundaries. Interaction is understood as a unique subject for analysis; the article highlights a few topics which have the capacity to sharpen and sensitize our own understanding of institutional and other interactions. An interview in this sense is seen as a representation of reality, created between the two participants, and for both of them, this is at the same time their only common reality. To the third person, namely to the analyst, who has only the tape or notes available, this is the only way he can access this reality. The article presents some theoretical tools that can be applied when looking at the finished interview, either conducted by us or by another person, so that it can be used as a stage on which meaning was created.*

***Key words:*** human interaction, socio-pedagogic diagnostics, self-presentation, interview, linguistic approach, analysis of verbal interaction, institutional discourse.

# 1 Izhodišče ter namen

Socialno pedagoško delo temelji na odnosu. Odnos se udejanja prek interakcije, manifestacija interakcije pa je pogovor. V prispevku obravnavam možen pristop k analizi pogovora. Moj namen je pokazati na pomen pogovora kot edinstvenega gradiva, iz katerega se lahko strokovni delavci in delavke učimo o vsakem odnosu, v katerem (so)delujemo, razbirmo svojo umeščenost v njem ter s tem tudi opazujemo učinke ter domet svojega delovanja.

## 2 Uvod

“Realnost je preveč zapletena, da bi jo razumeli v celoti, brez preostanka. Zato se pri mišljenju in izrekanju nikoli ne moremo izogniti poenostavitvam” (Dragoš in Leskošek, 2003).

Potreba po trdni pojmovni strukturi je odraz človekove potrebe po urejanju nepreglednega sveta v obvladljivo celoto razložljivega, kar bi potem tvorilo njegov svet, mu omogočalo, da bi se znašel znotraj družbenega ter tvorilo arzenal njegovih mnenj, prepričanj, verovanj in (iz tega izhajajočega) vedenja, delovanja. Razloženi svet pa ni nikoli več nevtralen, v njem ni, čim je označen, nikoli več vse mogoče, niti vse enako dobro. Številni označevalci in njihovi medsebojni odnosi pomenijo simbolno popisano svet. Ko se med seboj srečujemo in tvorimo odnose, se nikoli ne gibljemo po nevtralnem ozemlju pač pa so tu razmerja moči, preneseni pomeni, predpostavke, večna ekonomija tehtanja simbolnih izgub in koristi. Na takem - označenem terenu, se srečujemo tako v vsakodnevnem kot tudi v poklicnem življenju - strokovnjaki z uporabniki. Informacije, ki jih pridobimo znotraj simbolno že popisanih odnosov, bi bilo torej nespametno brati, kot da je njihovo sporočilo neodvisno od konteksta, v katerem so se porodile.

### **3 Od gotovosti, ki jo nudijo klasifikacije, do negotovosti, ki jo prinaša soodločanje uporabnika v procesu socialnopedagoškega diagnosticiranja**

Klasični pristopi in znotraj njih klasično diagnosticiranje nosijo s seboj verjetje, da je nepregledno množico načinov bivanja mogoče poenostaviti na določen pregleden vzorec, izdelati šablono za razvrščanje ljudi, izdelati merilo, po katerem bomo odslej določali, kaj je ustrezno in kaj ni. Gould (2000) v svojem delu (*Za)mera človeka* na izbranem primeru utemeljuje, da je vsako merilo, ki ga je človek kdajkoli izdelal, otrok svojega časa in je v tem smislu nepopolno, ranljivo, podvrženo kritikam in ugovorom – tako kot prav vsaka od človeških stvaritev, ki jim je človek, potem ko jih enkrat ustvari, mnogokrat še dolgo časa podložen. Usmeritev klasične diagnostike naj bi bila uvrstiti posamezen primer oz. uporabnika v določeno kategorijo, s katero bi se vedelo, kaj početi in pri kateri bi se znalo na podlagi dobljene vednosti uporabljati izbrane načine ukrepanja in s tem skladne tehnike. Klasična diagnostika bi torej težila k vse bolj preglednim kategorijam, ki bi narekovale čim bolj jasne in nedvoumne načine delovanja.

Prehod od klasične k socialnopedagoški diagnostiki je treba razumeti v duhu časa, kjer je edino pravilno usmeritev zamenjala negotovost in kjer ne velja več le en konceptualni okvir. Prevladujoč pristop v spremenjenem in spreminjajočem se kontekstu je sistemski, filozofska podlaga taki doktrini pa je konstruktivizem, katerega optika je, da svet ni dana objektivna realnost, ki jo lahko opisujemo in kategoriziramo, pač pa smo celo kot opazovalci vpleteni v primer in s tem njegovi soustvarjalci. V primeru socialnopedagoškega diagnosticiranja bi to pomenilo, da postane predmet našega opazovanja namesto uporabnika kar naša konverzacija z njim, interakcija med nama, ki jo v danem trenutku soustvarjava. To je edina realnost, do katere imava oba hkrati neposreden dostop.

Nekateri avtorji (npr. Kobolt, 1999, Koller-Trbović, 1999, Uhlendorff 1999) opažajo, da doživlja izraz diagnosticiranje v socialni pedagogiki številne kritike, ker spominja na postopek zdravljenja, ki se mu pacient pasivno predaja ali potrpežljivo prepušča. "Kritiki menijo, da klasično razumevanje diagnostike nasprotuje sodobnim prizadevanjem na področju vzgojnih pomoči, ki kliente

razume kot potencialne partnerje z enakovredno odgovornostjo” (Uhlendorf, 1999, s. 447). Nadalje ti avtorji ugotavljajo, da sodobno pojmovanje tega izraza postavlja klienta v vlogo enako aktivnega in polnopravnega partnerja pri vzgojnem ali druge vrste odnosu. Ob tem je uveden pojem socialnopedagoška diagnostika. Nek pojav, dogodek ali dejanje obremenimo s pomenom tako, da ga poimenujemo. S poimenovanjem pa ga tudi vpišemo v simbolno mrežo splošnejših besednjakov in mu s tem določimo koordinate v mnogoplastnem polju družbenega. “Izkušnja govori v prid temu, da tudi v socialni pedagogiki ohranimo izraz diagnostika, seveda pa ga ne vežemo na medicinsko razumevanje. Diagnoza pomeni v socialnopedagoškem kontekstu ‘razlikovati, razločiti, prepoznati’, s tem izrazom poimenujemo ‘pregled’, ‘razlago’, ‘primerjavo’ in ‘tehtanje različnih vidikov’ z namenom, da odgovorimo na vprašanje: ‘Kaj storiti?’” (prav tam). Diagnostika na splošno pomeni opis ali popis stanja, ki ga lahko pri posamezniku zaznamo. Psihološka diagnoza bi bila spoznavanje posameznikove osebnosti oz. njegovih osebnostnih lastnosti; sociološko dimenzijo diagnostiki v socialni pedagogiki pa daje pripisovanje pozornosti in ugotavljanje glavnih povzročiteljev socialnih težav pri posamezniku. Cilj socialnopedagoške diagnostike naj bi bil s sistematičnim pristopom k razumevanju življenjskega položaja posameznika pridobiti sistematično vednost, ki bi omogočala načrtovanje, prognozo in izboljšanje življenjskega položaja. Kobltova (1999) opredeli socialnopedagoško diagnostiko kot dvoje: tako razumevanje kakor tudi ocenjevanje. Pojasnjuje, da se je diagnostika pri delu z ljudmi razvijala od klasičnih modelov ocenjevanja oz. diagnosticiranja primerov, pa do novih teoretičnih izhodišč, nastalih na podlagi spremenjene prakse in širšega družbenega konteksta. Značilnosti novega pristopa so zavest o strokovnjakovi lastni vpetosti v diagnostični proces, strokovnjakova usmerjenost k uporabnikovim močnim točkam ter sistemsko razumevanje posameznikove razvojne umeščenosti. Sistemskost pogleda na obravnavani primer je eno od pomembnih načel sodobne socialnopedagoške diagnostike. Sistemski vidik pomeni zavedanje in upoštevanje dejstva, da so vidiki sodobne družbe med seboj tesno povezani, kar pomeni, da za njihovo reševanje ni dovolj spremeniti en parameter, ampak je treba vplivati na celotno socialno mrežo (Jeriček, Kordeš, 2003). Kobltova (1999) nadalje pravi, da sodobna socialnopedagoška diagnostična praksa upošteva različne modele razumevanja posameznika, torej uporablja

različne diagnostične pristope. Pomen pripisuje tako ocenjevanju s strani drugih kot tudi samoocenjevanju oz. daje poseben poudarek perspektivi diagnosticiranega posameznika samega. Pri postavljanju diagnoze je pomembno stremenje k čim širši perspektivi, zato je prispevek socialnega pedagoga pri predstavljanju celotne slike nekega uporabnika lahko vselej le sestavni del sicer med-disciplinarne celote. Vsak strokovnjak s svojim strokovnim in osebnim videnjem primera namreč lahko prispeva svoj delež k mozaiku, ki tako postaja vse popolnejši, vseeno pa vedno ostaja le svojevrstna kopija, ponaredek glede na "original" - kako življenje doživlja konkretni posameznik, meni Koboltova.

Ob teh mislih se odpre vprašanje omejenih možnosti spoznavanja nekega življenja kot izvirnika oz. posledično omejenih možnosti načrtnega, ciljnega, namenskega poseganja vanj. Priznavanje te nezmožnosti, hkrati pa težnja k večji vsesplošni participaciji uporabnika, torej upoštevanje njegovega deleža v diagnostičnem procesu, pomeni gibanje k večji negotovosti diagnostičnih izidov in torej intervencij. Negotovost se še povečuje, bolj ko sogovornikovo realnost, kakor nam je prek interakcije dana v spoznavanje, jemljemo zares. Avtorica Koller-Trbovičeva (1999) kot dobro diagnostiko predlaga tako, pri kateri bo omogočeno sodelovanje in partnerstvo oz. posameznikovo soodločanje pri načrtovanju intervencij. Zastavlja se vprašanje, kaj to pomeni znotraj institucionalnega okvira.

Vsak pogovor je ujet v določen diskurz oz. je pogovor znotraj in zaradi diskurza sploh možen in potreben. Če želimo razumeti resničnost neke interakcije, je potrebno poleg vsebine razgraditi tudi diskurz, torej kontekst, v katerem je bil pogovor opravljen, ter načine komunikacije, vzorec in zakonitosti, ki se v njem pojavljajo. Dodatne omejitve jasni interakciji med dvema predstavljata okolje, kjer se diagnostični in svetovalni pogovori opravljajo, ter konstrukti, temelječi na vnaprejšnjih predpostavkah, v katere so zaradi olajšanega dela ujeti možni opisi posameznika in njegove situacije. Kakor po eni strani poenostavitve prihranijo čas in nudijo strokovnjaku določeno gotovost in oporo, vselej tudi omejuje njegov pogled in s tem določen primer v okvire nečesa možnega, kar izključuje vse ostale možnosti.

## 4 Pomen samopredstavitve v procesu socialnopedagoškega diagnosticiranja

Socialnopedagoška hermenevitična diagnostika se naslanja na samorazumevanje in samorazlago posameznikov, na predstavitev njihove življenjske tematike (Rapuš-Pavel, 1999). Slednjo pa je iz dostopnega oz. dobljenega materiala potrebno šele interpretirati. "Uporaba hermenevitičnega pristopa v praksi predstavlja ukvarjanje z besedili, kjer igra pomembno vlogo empatija in vživljanje v vlogo intervjujanca" (prav tam, s. 53).

S spremembo družbenih doktrin se spreminja tudi zaželenost oz. legitimnost enega ali drugega načina/oblike diagnosticiranja, prepričanost v pravilnost in učinkovitost enega ali drugega. Kot rečeno, vse je odvisno od tega, kaj je zaželeno družbeno stanje: je to vzdrževanje *statusa quo* ali je to odprtost za spremembe. Uhlendorff (1999) opisuje stanje v Nemčiji in primerja psihosocialno diagnostiko, ki jo vidi kot uporabno na centrih za socialno delo, kjer je bilo strokovno pridobivanje mnenja o otrocih in mladostnikih ter iz tega izhajajoča interpretacija možnosti za nadaljnji razvoj dolgo časa zakonsko določena. Poudarja spremembe, ki so nastale z uvedbo novega zakona o zahtevi po načrtovanju vzgojne pomoči, s katerim se je povečala potreba po uvajanju novih oblik udeležbe diagnostičnega razčlenjevanja, na katerem se zasnuje načrt vzgojne pomoči, skratka povečana potreba po uvajanju socialnopedagoškega diagnosticiranja. Tudi pri nas smo priče številnim spremembam ter prestrukturiranju mnogih ustanov. Na eni strani zakonske spremembe (ki naj bi temeljile na izkušnjah prakse in presoji stroke) in na drugi avtonomne prakse vsake ustanove posebej, njihovo uvajanje mehkejših programov, več preventivnih oblik dela in s tem odpiranje prostora dejavnostim, ki niso zgolj podaljšana roka kazensko-pravnih aparatov. V ozadju strokovne doktrine in načina delovanja prakse pa je splošno družbeno vzdušje ter z njim nazor o tem, kaj človek je, v kakšen položaj je postavljen kot kršilec norm in kakšno kazen si v skladu s tem zasluži. Ko je splošna klima neke družbe zrela, se postopoma prejšnji način soočanja s težavami spozna za neučinkovitega ter se prestopi na novi. To ne pomeni, da je en način bolj pravi in drugi manj, pač pa so različni pristopi le različno usklajeni s celotnim stanjem določenega prostora v določenem času.

Način posameznikovega bivanja in njegovega uživanja v določeno okolje je odvisen od vzorcev in orientacij, ki vključujejo načine razmišljanja, čutenja, hotenja in početja in izvirajo iz tega, da posameznik odrašča oz. živi v določenem socio-kulturnem kontekstu, strukturiranem okoli različnih pomenov, praks in institucij. Ljudje namreč ne bivamo "v splošnem" ali "abstraktno", pač pa vselej v odnosu na nek specifični in substancialni set kulturno pogojenih kodov, ciljev, vrednot in podob o svetu. Načini bivanja torej vključujejo ključne kulturne ideje, vrednote in razumevanja tega, kaj pomeni biti zase in za druge sprejemljiv posameznik, in pomenov tega, kako to biti. Načini bivanja pa se ne tičejo le verovanj, doktrine in ideologije, pač pa se manifestirajo tudi v vsakdanjem vedenju, tako v neformalnih kot formalnih socialnih epizodah, v jezikovnih praksah, v praksah skrbi za druge, v odnosu do šolanja in dela, skratka v soočanju s specifičnimi razvojnimi nalogami (Shweder, in LeVine, 1994). Razvojne naloge so družbeno pogojen preplet kulturnih zahtev, ki jih odraščajoči internalizirajo in s tem naredijo pomembne zase. Proces razvoja lahko tako opišemo kot obvladovanje razvojnih nalog, ki slonijo druga na drugi in so med seboj tesno povezane. Spoprijemanje mladostnika z njegovimi razvojnimi nalogami pa je spet odvisno od posameznikovega socialnega okolja, torej od celotnega sistema okolij, kot so družina, vrstniške skupine, prostori institucionalne vzgoje ... Diagnostika naj bi torej v skladu s tem zmogla vpogled v celovit in interaktiven prostor, v katerega je posameznik vpet.

Način spoprijemanja posameznika z njegovimi razvojnimi nalogami je sestavni del njegove samopodobe, kot pravi Uhlendorff (1999). Iz tega sledi, da je v smislu oblikovanja socialnopedagoške diagnoze samopredstavitev bogat ter neprecenljiv vir informacij o tem, kaj mladostnik o sebi misli, kako vidi svoje spoprijemanje z zahtevami okolja in s pričakovanji, cilji. Hkrati s tem velja, da so v posameznikovo podobo o sebi vtakani drugi, torej se njegov odnos do drugih - do avtoritet, do sveta, odraža prek njegove samopredstavitve. "Na ta način hermenevitična diagnostična ocena ne temelji na opazovanju posameznikovega vedenja, temveč izhaja iz posameznikove samoprezentacije" (prav tam, s. 451). Četudi je tako, pa potrebujemo za analizo pripovedovanega razlagalne sheme, ki temeljijo na diagnostično pomembnih kategorijah. Tudi ta pristop torej zahteva dimenzije – kategorije za vrednotenje samopredstavitve



ali mrežo za interpretacijo s samopredstavitvijo zbranega materiala. Vključitev biografije v proces socialnopedagoškega diagnosticiranja ima tudi po Nolkeju (1999) pomembno vlogo, saj omogoča vpogled v notranje procese in evalvacijo posameznikovih subjektivnih izkušenj, občutij in vedenjskih strategij, ob hkratnem iskanju primernih socialnopedagoških intervencij. Upoštevanje samopredstavitve naj bi omogočalo vpogled v travmatizirajoče procese, v razumevanje ponavljanja vzorcev in s tem bolj poglobljeno socialnopedagoško ukrepanje. Omenjeni vzorci in točke kristalizacije travmatizirajočih procesov pa se kažejo prav prek interakcijske strukture.

## 5 Intervju

Holstein in Gubrium (v Silverman, 1997) ugotavljata, da 90% vse družboslovne znanosti na tak ali drugačen način uporablja intervju. Intervjuji nas prek poizvedovanja pri ljudeh o njihovih življenjih preskrbijo z empiričnimi podatki o družbenem svetu. V tem smislu so intervjuji posebne oblike pogovora. Giblejejo se od visoko strukturiranih, standardiziranih, kvantitativno orientiranih (raziskovalnih) intervjujev, do delno formalno vodenih, in slednjič, prosto tekočih izmenjav informacij. Vsem pa je skupno to, da temeljijo na interakciji. Silverman (1998) vidi pogovor kot primarni medij prek katerega poteka socialna interakcija. Rezultati interakcij, ki jih opravljamo v poklicnem kontekstu pogosto ostanejo zabeleženi v dosjejih in zapisnikih. Avtor opozarja, da nam kot analitikom, če nimamo posnetka, manjkajo tako ključne podrobnosti pogovora, kot so premori in sovpadanja. S prepisovanjem se namreč ponavadi počistijo nejasne značilnosti naravne konverzacije, kot je dolžina premorov, medsebojno prekrivanje ali skakanje v besedo, ki pa so za analizo ravno najbolj zanimive.

Namesto besede intervju bi lahko uporabili besedo pogovor, le da ločimo in intervju od običajnega pogovora po tem, da je to pogovor, ki je opravljen z nekim, ponavadi vnaprej določenim in tako ali drugače institucionaliziranim namenom oz. ciljem. Tudi pri intervjuju gre za pogovor in v nadaljevanju uporabljam oba izraza.

## 5.1 Aktivni intervju

Avtorji (npr. Holstein in Gubrium, 1997, DeVault, prav tam) vidijo značilnosti aktivnega intervjuja v tem, da pri njegovi analizi razlagalec uporablja več kot eno ali kar mnoge razlagalne prakse. To pa ne pomeni, da izpraševalci v aktivnih intervjujih le vodijo svoje sogovornike do željenih (ali celo vnaprej predvidenih) odgovorov na zastavljena vprašanja. S sogovorniki se raje pogovarjajo tako, da v pogovoru odpirajo tudi alternativne možnosti, ozire. Lahko tudi predlagajo nove alternativne orientacije in povezave med različnimi vidiki sogovornikovih izkušenj, lahko nakazujejo, celo vabijo k interpretacijam, ki črpajo iz določenih virov, povezav in vidikov. Intervjuarji lahko odprejo in ne dokončno artikulirajo nek vidik izkustva ter opogumijo sogovornika, da razvija temo dalje na načine, ki so relevantni za njihova lastna življenja. Cilj pri tem ni vsiljevanje razlag, pač pa zagotavljanje okolja, primerne za ustvarjanje niza pomenov, ki se tičejo - za govorca - pomembnih tem, hkrati pa ne biti zapečaten z vnaprej določenimi načrti.

Metodo intervjuja lahko torej razumemo kot kanal za prenos take in drugačne vednosti. V zadnjih desetletjih poudarjeni semiotično obarvani pristopi, kot so poststrukturalizem, postmodernizem, konstruktivizem in etnometodološko raziskovanje, so razgrnili mnoga vprašanja o tem, ali je zbiranje znanja, kot ga razume konvencionalni pristop, sploh mogoče. Omenjenim perspektivam je skupna predpostavka, da je vsak pomen družbeno konstruiran (glej Berger in Luckmann, 1988), vsako znanje pa je kreirano prek aktivnosti, s katerimi želimo to znanje pridobiti (Holstein in Gubrium, 1997, Cicourel, Garfinkel, prav tam). Če obravnavamo intervju kot družbeno aktivnost, prek katere se konstruira vednost, uvedemo možnost, da intervju ni le nevtralna pot ali vir prevračanja besed z namenom interpretacije. Ampak je namesto tega prizorišče in priložnost za produciranje uporabne vednosti same.

Briggs (prav tam) meni, da so družbene okoliščine intervjuja več kot zgolj ovire govorcevi artikulaciji njegovih delnih resnic. Opaža, da kot tudi drugi govorni dogodki, intervjuji bistveno in praviloma, ne le priložnostno, dajejo obliko in vsebino temu, kar je povedano. Cicourel (prav tam) dalje meni, da so pogovori globoko in neizbežno vključeni v ustvarjanje pomena. Pomen se le navidez nahaja v tem, kar je rečeno. Do pomena izpraševalec ne pride le tako, da zastavlja prava vprašanja, niti pomena ne prinašajo odgovori intervjuvanca.

Pač pa se pomen aktivno, prek komunikacije, zbira v samem dejanju intervjuja. Intervjuvancev torej ne gre razumeti kot skladišča znanja, zakladnic informacij, ki čakajo da bodo odkrite, saj znanje dejansko ustvarjajo, in sicer v sodelovanju s svojimi sogovorniki, intervjuvarji. Sodelovanje v intervjuju je, skratka, ustvarjanje pomena.

Razumeti, kako se odvija ustvarjanje pomena v procesu pogovora, se po nekaterih avtorjih (Holstein, Gubrium, 1997, idr.) nanaša na interakcijske, narativne postopke ustvarjanja vednosti in ne le na teme, ki se v intervjuju odpirajo. Razglabljanje o vsebini intervjuja se tiče tem, ki se v intervjuju razgrinjajo v vprašanih in odgovorovih. Za socialno-konstruktivistični pristop je pomemben ne le rezultat pogovora, pač pa tudi proces ustvarjanja pomena, ali z drugimi besedami, poleg vidika, *kaj* je v intervjuju, je podan še drugi vidik, in sicer, *kako* je to podano. Kljub pomenu, ki se ga namenja procesu znotraj intervjuja, pa vseeno ne gre odvzeti pomena tudi sami vsebini, ki jo govorec v intervjuu prinaša. Analizo pogovora lahko razumemo kot korak, ki sledi zgolj vsebinski interpretaciji, kot neke vrste meta-vidik pogovora ali refleksijo interakcije.

Oznaka aktivni intervjuju se torej nanaša predvsem na fazo analize oz. na omenjeni meta-vidik pogovora. Pomeni, naj bi bili podatki analizirani na način, ki bi predstavil dinamično prepletenost vsebinskega in strukturnega vidika intervjuja. Tak pristop ne razume odgovorov in komentarjev govorca, kot da so poročila o realnosti, podana iz nekega fiksnege centra. Namesto tega jih razume kot načine konstruiranja vidikov realnosti in sicer prek pogovora. Cilj analitika je uvideti in pokazati, kako oba udeleženca soustvarjata potek pogovora ter odgovore, ob tem pa ne spregledati pomenov, ki se pri tem ustvarjajo, in pa okoliščin, ki pogojujejo proces ustvarjanja pomena. Kot pravita avtorja Holstein in Gubrium (prav tam), namesto ideala, ki pravi, "naj podatki govorijo zase", je pri pristopu aktivne analize intervjuja prvenstveno empirično dokumentirati sam proces ustvarjanja pomena.

## **5.2 Intervju kot dvoje: sredstvo za pridobivanje informacij in predmet analize**

Med načini, kako pristopiti k analizi intervjuja oz. kako si z diagnostičnim intervjujem pomagati, so razlike. V prvo skupino lahko uvrstimo tiste pristope, ki v intervjuju iščejo podatke oz. intervju razumejo kot vir informacij, ki bi jim pomagale odkrivati

neko realnost ali dogodke zunaj situacije pogovora. Drugi pristopi so tisti, za katere je snov proučevanja sam intervju oz. njegov zapis ali posnetek. Ti pristopi pri analizi najpogosteje raziskujejo prispevke udeležencev pogovora z natančno razčlenitvijo jezika, ki ga govorci uporabljajo. Pomanjkljivost prvega omenjenega pristopa je neupoštevanje pomena družbenega konteksta oz. delujočih predpostavk udeležencev o pomenu, okvirih, namenu in cilju pogovora. To poskuša nadomestiti drug omenjeni pristop - analiza diskurza, kjer analitika zanimajo lokalni učinki (tisti, ki se tičejo dane situacije oz. odnosnega dogajanja tu in zdaj), doseženi prek intervjuja, pri čemer lahko govorci izhajajo iz različnih virov ali lingvističnih repertoarjev ter iz različnih inačic dogodka. Govorce po tem pristopu razumemo kot tiste, ki v pripovedi predstavljajo in branijo zgodbe kompetentne in moralno neoporečne identitete, intervju pa je v tem smislu moralna arena, v kateri želi govorec izraziti in izpostaviti lasten ugled (Seale, 1998).

Pristop intervjuja kot sredstva lahko enačimo s postopkom interpretacije oz. razlage povedanega, z namenom razložiti teme, ki zadevajo sogovornikovo življenje. Pri intervjuju kot snovi pa gre za analizo oz. razčlemba intervjuja samega. Če prvi pristop loči med boljšim in slabšim vzdušjem za pogovor in si strokovnjaki prizadevajo uporabljati take metode, ki bi sogovornikom dajale čim več možnosti, da se izrazijo s svojimi besedami in v svojih pojmih, je pri drugem pristopu tako ali drugače zanimivo vsako dogajanje med dvema, vključno s tišino in nerazvojem določenih tem. Analiza opravljenega pogovora lahko pokaže na večjo ali manjšo koristnost uporabljenih metod za razvoj pogovora oz. za doseg določenih delnih ciljev.

Potter in Mulkay (prav tam) pripadata smeri analize intervjuja kot snovi. Poglejmo, kako utemeljujeta potrebo po taki poziciji. Menita, da so intervjuji večinoma uporabljeni kot tehnika za pridobivanje informacij, ki bodo razlagalcem omogočile razložiti, opisati in/ali predvideti neko socialno akcijo, ki se dogaja zunaj intervjuja. Ta pristop povzroči, da so analitikovi zaključki v veliki meri odvisni od interpretacije socialne akcije, ki jo posameznik izvaja zunaj neposredne situacije intervjuja in na katero naj bi se nanašala njegova pripoved. Ti zaključki so lahko pristranski, zato ta pristop nadalje zahteva radikalno revizijo uporabe materiala - intervjuja. Podatki iz intervjuja naj bi bili v naslednjem koraku uporabljeni za razkritje interpretativnih praks, prek katerih udeleženci v pogovoru

konstruirajo pojavnosti lastnega sveta. Avtorja menita, da pripovedi ne moremo razumeti kot dobesednega opisa socialnih akcij. Ni namreč neproblematičnih načinov ločevanja teh delov pripovedi, ki so dobesedni opisi, od onih, ki to niso. Deli pripovedi so lahko pravilno razumljeni le v odnosu do specifičnega interakcijskega in diskurzivnega konteksta. Delov pripovedi ali pripovedi v celoti ne moremo razumeti in obravnavati kot nevprašljivih, enoznačnih oken v družbeni ali naravni svet, menita Potter in Mulkay (prav tam). Organizacijo pogovora je zato v skladu s takim pristopom neopravičeno razlagati zgolj ali predvsem s psihološkimi ali nekimi drugimi karakteristikami udeležencev v pogovoru. Rezultat takih razlag bi bil namreč lahko le delno posplošljiv in bi lahko nudil le omejen vpogled v odnosno dogajanje tu in zdaj.

Govorci ustvarjajo pomen prek diskurzivnih aktivnosti. Cilj analize intervjuja je razložiti, kako so pomeni, povezave in njihove plasti konstituirane tako v odnosu do konteksta kot tudi znotraj interakcije, torej odnosa med govorcema. Odnosi, ki jih posameznik nudi in ustvarja, govorijo o tem, na kakšen način tvori odnose tudi sicer. Razmerja do določenih elementov v odnosu lahko nakazujejo vzorec njegovih siceršnjih odnosov. A posplošitev ni možna. Gradivo, ki ga v določenem odnosu dobimo, nam torej lahko služi predvsem za nadaljnje delo na tem specifičnem odnosu.

Delo analitika torej ni toliko povzeti in organizirati to, kar so povedali udeleženci v intervjuju, pač pa razgraditi njihov govor. Torej se je v analizi pomembno ozreti na vlogo obeh udeležencev, zavedajoč se, da nastaja ključno gradivo za analizo v njunem medsebojnem odnosu.

## **6 Institucionalni diskurz**

Preprosto in najprej je institucionalni okvir tako kot katerikoli okvir mesto ponavljanja določenih zgodaj naučenih vzorcev, delavci v institucijah pa so v razmerjih z uporabniki ponovno vpleteni v predhodna dogajanja in vzorce.

Pomembna pa je tudi vnaprejšnja simbolna popisanost polja, v katerem odnos poteka. Vnaprejšnja simbolna popisanost polja, v katerem odnos poteka, med drugim pomeni, da je odnos strokovnjaka vselej do neke mere zaznamovan z njegovo institucionalno umeščenostjo, pooblastili in zadolžitvami, ki mu jih njegovo mesto

nalaga, in z njegovo interpretacijo lastnih zadolžitev. Po drugi plati se isti resnici približamo, če rečemo, da raziskovalčeva ali strokovnjakova pozicija in naravnost ter odnos, ki mu ga njegovo mesto naroča oz. določa, pomembno oblikujejo dobljene rezultate, strokovne diagnoze in s tem tudi na njih temelječe individualne načrte dela.

“Vidik, dasorazmerjamoči, vsebovanaznotrajinstitucionaliziranega znanja, klasifikacij in metod dela ter normativnih ureditev, je združljiv s pristopom analize pogovora. Ta pravi, da je pogovor zgrajen, vsakič znova začet in operacionaliziran v mnogih različnih, a vendarle trdno spojenih plasteh njegove organizacije. Oba vidika se stekata v idejo, da moč, o kateri je govor, izvira iz znanja, klasifikatornih in interakcijskih praks institucij in v njih zaposlenih, povezana pa je tudi z diskrecijo, ki jo vse te prakse dovoljujejo vršilcem določenih institucionalnih vlog” (Heritage, 1997, s.179).

Pool (v Holstein in Gubrium, 1997) poudarja, da socialno okolje, v katerem poteka pogovor, ne vpliva le na to, kaj si oseba upa reči, ampak vpliva celo na izbor izrazov, ki ga ta oseba doživlja kot tistega, iz katerega lahko izhaja. Teh različnih možnih govorov ene in iste osebe pa ne gre razumeti izključno kot odklonov od nekega osnovnega, “resničnega” mnenja, saj dejansko ne obstaja nevtralna, ne-vplivana, ne-družbena situacija, ki bi tako osnovo omogočila.

Giblujemo se na polju kritičnega pristopa h govoru in jeziku. Za primer si vzemimo Foucaultovo misel, ki temelji na teoretskem razumevanju diskurza kot polja, na katerem stojijo institucije in z njimi norme, oblike subjektivnosti in družbene prakse in se nam, udeleženi v njih, prikazujejo kot *naravne*. Delovanje družbenih institucij, recimo družbene regulacije in kontrole, je torej utemeljeno na določenih znanstvenih, moralnih ter drugih diskurzih (Tonkins, 1998). V tem smislu smo tudi strokovnjaki - delavci v določenih institucijah - omejeni pri razumevanju svojega položaja in svojih nalog. Razumemo jih namreč v okvirih določenega diskurza, ki ga bolj ali manj doživljamo kot samoumevnega.

Interakcije, ki potekajo v službenih okvirih, torej v situacijah, v katerih ljudje izpolnjujemo določne delovne naloge, definirajo institucionalno komunikacijo. Ključno za razumevanje odnosov, ki jih vodimo v takih, institucionalnih okvirih, je zavedanje že omenjenega dejstva, da se, ko kot strokovnjaki vstopamo v odnose z uporabniki, nahajamo na že spleteni mreži pomenov. V vozlišča omejenega dela teh pomenov lahko prodremo z razmislekom o institucionalnem govoru.

Definicija institucionalnega govora, kot jo podajata avtorja Maynard in Clayman (v Silverman, 1998), opredeljuje razliko med običajnim in institucionalnim govorom na naslednji način: strukture običajne konverzacije v okvirih inštitucije postanejo specializirane, poenostavljene, reducirane ali na kak drug način strukturno prilagojene institucionalnim namenom.

Drew in Heritage (prav tam), Heritage (1997) in drugi avtorji definirajo osnovne poteze institucionalnega govora. Institucionalni govor je ponavadi ciljno usmerjen na institucionalno relevantne načine. Institucionalne interakcije navadno vključujejo udeležence v specifičnih ciljnih orientacijah, ki so povezane z njihovimi identitetami, relevantnimi v okviru institucij, znotraj katerih delujejo (zdravnik, učenec, učitelj, strokovnjak ali uporabnik ...). Cilji interakcije so lahko tudi nejasni, v tem primeru je naloga udeležencev pogovora, da šele ustvarijo njen cilj. Institucionalne interakcije so omejene z napisanimi ter nenapisanimi pravili o tem, kaj je v njih dovoljeno oz. dopuščeno obravnavati. Institucionalni govor tudi pomeni posebne načine sklepanja in postavljanja zaključkov. Določene stvari, kot so stališča, drže ter načini zaključevanja, se enostavno predpostavljajo. Institucionalni govor je povezan z zaključenimi okviri in postopki, ki so posebni v specifičnih institucionalnih kontekstih. Čeprav je institucionalni govor ponavadi oblikovan po določenih pravilih, se lahko udeleženci teh pravil ne držijo.

Te značilnosti ustvarjajo specifično razpoznavnost vsakovrstne institucionalne interakcije. Razpoznavnost ustvarjajo posebne naloge, identitete, prepovedi in postopki, metode in načini sklepanja udeležencev v interakcijah. Tak način razmišljanja o institucionalni interakciji na splošno pomeni redukcijo obsega interakcijskih praks, ki jih udeleženci uporabljajo, in specializacijo ter respecifikacijo praks, ki ostajajo. Te reducirane in respecifizirane postopke laiki pogosto občutijo kot utrudljive, neprijetne, dolgočasne in omejujoče.

## **7 Analiza interakcije**

Z razmišljanjem o analizi interakcije v institucionalnem okviru želim pri strokovnjakih za delo z ljudmi spodbuditi razmislek o interakcijah, ki jih vodijo pri delu z uporabniki, kot o materialu, ki jim je nedvomno na voljo in predstavlja popolnoma njihovo, lokalno

ter zanje specifično gradivo, vezano na prav določen odnos. Tak razmislek o naravi, vlogi in pomenu interakcij predstavlja refleksijo, meta-analitski pripomoček in s tem vstopnico v razumevanje kompleksnosti in posebnosti vsakega posameznega odnosa. Pomeni pa lahko tudi preseganje klišejskosti interakcij, vodenih za izpolnjevanje določenih delovnih nalog, če seveda presodimo, da si je pri našem delu smiselno prizadevati za neklišejske interakcije. Moje izhodišče je, naj bi kot delavci, sogovorniki, diagnostiki in načrtovalci pomoči znali analizirati položaj, kontekst in diskurz, v katerem delujemo, znali naj bi zavzeti do njega kritično razdaljo, kar pa zahteva analizo lastnih postopkov, s tem samoopazovanje, skratka senzibilnost za dogajanje znotraj odnosa z uporabnikom. Dogajanja v odnosu so deloma odprta naši zavestni analizi, deloma pa vselej ostajajo tej analizi nedostopna, skrita. Nikoli se torej ne zavedamo vseh silnic, ki v odnosu delujejo, v ta prostor pa lahko vendarle aktivno posegamo.

Pomeni, ki jih nosi institucionalni okvir, predpostavljajo problemskost določenega primera in s tem onemogočajo neobremenjen pogled. Pogosto je ta pogled obremenjen s termini pomoči, nadvlade, uporabe moči, prisile, izvrševanja kategorizacij. Pogosto pa mu vlada tudi obremenjenost z dejansko ali domnevno ogroženostjo in aktualnim ali domnevnim uporabnikovim konfliktnim odnosom z družbo. V okviru institucij, ki delajo z mladoletnimi prestopniki, se dejavnost mnogokrat vrti okoli kaznivih dejanj, s posameznikovimi težavami oz. konflikti je najpogosteje povezan že sam obisk ustanove. Govor o ljudeh, ki se odvija znotraj te ustanove, je opredeljen z namenskostjo same ustanove, širši, neproblematizirajoč pogled na posameznika sem ne sodi. Uporabniki tak odnos do institucije hitro posplošijo. Cilji, kodeksi in druge usmeritve za delovanje določene institucije pa so - v odvisnosti od značilnosti populacije oz. dojetja le te na nivoju širše družbe - lahko bolj ali manj usmerjeni k virom moči v posamezniku samem.

## **7.1 Strukturna organizacija pogovora**

Avtor Heritage (1997) opisuje značilnosti pogovora, ki kažejo, da gre za institucionalni govor. Prva točka, na katero se lahko ozremo, zadeva vprašanja organizacije pogovora. V prvi fazi analize intervjuja se lahko ozremo na to, kako si sledijo replike obeh udeležencev pogovora. To imenujemo strukturna organizacija celotnega pogovora. Glavni namen te točke je ugotoviti, ali je konverzacija bodisi kot celota bodisi njeni sestavni deli usmerjeni na določen cilj. Torej je potrebno



definirati dele pogovora, sekvence. (Te so lahko recimo *odprtje, namestitve problema, razgrnitev ter zaključek*). Zastavimo si lahko naslednja vprašanja: Ali ima vsaka sekvenca svoj delno določen cilj ter ali oba vključena težita k doseganju tega cilja? Sekvence lahko torej opazujemo, kako vsak udeleženi prispeva ali pa ne k skupni razrešitvi naloge. "Obstajajo tudi take institucionalne interakcije, v katerih so cilji in naloge srečanja nejasne ali celo sumljive enemu ali obema udeležencema" (Badlock, Prior, Heritage, Sefi, prav tam, s. 168). V takih interakcijah so sekvence brezoblične ali neobstoječe, govorci jih ne tvorijo, saj zanje ne obstajajo. Tako jih je tudi težko ali nemogoče analitično identificirati. Opazujemo lahko, ali se obe strani strinjata glede zamejenosti, prehoda ali preskoka od ene sekvence k drugi. Ti prehodi so lahko čisti, lahko pa so tudi zmedeni. Ena stran se lahko želi premakniti k drugi temi, medtem ko druga tega ne želi. V takih primerih gre lahko za različne interese ali jasen konflikt interesov.

## 7.2 Organizacija sekvenc

O podobnem govoru naslednja točka analize, organizacija sekvenc. Specifične akcije so organizirane v sekvence, ki jih udeleženci v pogovor uvajajo, razvijajo in zaključujejo v medsebojnem sodelovanju. Pri analizi sekvenc smo pozorni na to, kako so določeni postopki vpeljani, kako se razvijajo in nato zaključijo. Z analizo lahko ugotavljamo, kje kateri od sogovornikov teži k razvoju teme, kje pa jo blokira oz. ne pripomore k njenemu razvoju.

## 7.3 Oblikovanja govornih obratov

Strokovnjaki na določenih položajih dnevno vstopajo v interakcije z vselej podobnim ciljem, njihov delovni dan je pogosto sestavljen iz ponavljajočih se nalog. Postopoma se priučijo iz odzivov, na katere naletijo pri sogovornikih, selekcionirati možne formacije svojih vprašanj, zahtev ali replik in izbrati tiste, ki pogosteje delujejo oz. tiste, ki pri sogovornikih naletijo na manj odpora. Strokovnjaki pridobivajo izkušnost s tem, da preizkušajo različne formacije svojih stavkov in iščejo najugodnejši odziv, lahko bi rekli tudi najučinkovitejšega, tistega, ki bo z najmanj odpori pripeljal do željenega cilja. Pri poklicih, povezanih s socialnopedagoškim delom, slišimo od strokovnjakov ugotovitve oz. posplošitve, da pri različnih ljudeh delujejo povsem različni strokovni postopki. Vendarle pa se toliko pogosteje take

izoblikovane govorne enote, fraze, pojavljajo v poklicih, kjer imajo predstavniki institucij ponavljajoč se set nalog, ki jih morajo opraviti.

## 7.4 Izbira besednjaka

Pri naslednji točki definiranja institucionalnega govora gre za izbiro besednjaka. Mnogo študij se je ukvarjalo s kontekstualno senzitivnostjo opisov oz. izbire besed, ki kaže, da govorniki izbirajo opise ali izraze, ki so prirejeni institucionalnemu okviru oz. govorničevi vlogi znotraj institucije. Dramatično jasna ilustracija – ki jo je prvi opredelil Sacks (prav tam), je način, kako govornik kot član organizacije sebe naziva z *mi* in ne *jaz*. Z uporabo ene ali druge osebne oblike govornik določi nosilca odgovornosti ter naloge. Pod to točko velja omeniti še pojem institucionalnega evfemizma, ki pomeni izogibanje izrazom, ki bi nosili "prava", težka čustva. S poimenovanjem, ki ga govornik uporablja, pogosto pušča odprto širše vprašanje, o katerem je morda obema udeležencema neprijetno ali težko govoriti.

## 7.5 Asimetrija v interakciji

Zadnja značilnost, prek katere lahko raziskujemo specifično institucionalnost interakcij, je asimetrija v interakciji. Asimetrija je sicer značilna za vse, tudi vsakdanje, neinstitucionalne interakcije, saj kot komentirata Linell in Luckmann (prav tam), če ne bi bilo asimetrije, torej za komunikacijo relevantne neenakosti med ljudmi, potem bi za večino oblik komunikacije ne bilo pravega razloga. Torej v tem oziru ne gre iskati usodne razlike med običajno in institucionalno interakcijo. Vseeno obstaja neka razlika med obema okviroma interakcije. Pri vsakodnevnih komunikacijah ponavadi ne gre za vezanost na značilne socialne vloge, identitete in naloge. Zaradi vseh že naštetih značilnosti, ki jih lahko pripišemo institucionalni komunikaciji, predstavniki institucij mnogokrat vodijo interakcijo na način, ki ga v vsakodnevnih interakcijah redkokdaj najdemo. Heritage (prav tam) opiše 4 tipe asimetrije.

**Asimetrija v participaciji** pomeni, da predstavniki institucij ponavadi prevzamejo in obdržijo iniciativo v interakciji (Frankel, Linell prav tam). Opazujemo lahko asimetrijo med tem, ki je aktiven pri oblikovanju tem, in onim, ki to ni, ali asimetrijo med tem, čigar intervencije so odločilne za iztek razgovora, in onim, čigar intervencije to niso (socialna moč).

Naslednja oblika je **asimetrija interakcije in institucionaliziranih**

**postopkov (know-how).** Pomemben vidik asimetrije med udeležencema v institucionalni interakciji izhaja iz razlike in pogosto tudi iz napetosti med organizacijskimi pogledi, ki jemljejo posameznika kot "rutinski primer", in uporabnikom, za katerega je njegov lastni primer nekaj osebnega in edinstvenega. Zanj je potek institucionalnega pogovora usodnejši in vselej bolj ali manj potencialno moralno ogrožajoč. Uporabniki različnih ekspertnih storitev s svojimi težavami, zapleti, vprašanji, se seveda ne zavedajo, v katero kategorijo organizacijske rutine se prilegajo, pa čeprav so te kategorije nastale na empirični podlagi, torej so izšle iz posameznih primerov. Pri uporabnikih, ki se z neko storitvijo srečujejo pogosteje, je bolj verjetno, da bodo razvili podobo o sebi kot o rutinskem primeru. Vrzel med rutino institucionaliziranega izkustva in posameznikovo izkušnjo je lahko izredno stresna in se lahko odrazi v zelo togem vedenju. Organizacijske rutine, ki jih ena stran jemlje za samoumevne, a so neznane drugi strani, so lahko torej vzrok zmede in težav v odnosu. Pogosto se to kaže na vprašanjih, ki jih zastavlja uslužbenec, uporabniku pa se zdi jo nebitvena ali pa ga zmedejo.

**Epistemološka previdnost in asimetrija vednosti** je naslednja točka, podobna prejšnji, a se osredotoča na druge vidike. Strokovnjak zavzame neko distanco do informacij, ki jih ima na voljo, v odnosu z uporabnikom ne pove vsega, kar ve. O epistemološki superiornosti strokovnjaka v odnosu z uporabnikom se je v 90. letih začelo veliko pisati. Tako kot zaradi pomanjkanja medicinskega znanja pacient morda ne ve, kakšen pomen leži za posameznimi vprašanji in tako morda ne more razumeti raziskovalne linije, ki ji sledi zdravnik z vprašanji, ki so videti nepovezana, velja tudi za druge stroke in druge institucionalne postopke. Vsekakor je onemogočen dostop do "skritega slovarja" vprašanj različnih ekspertov široko polje analize asimetrije institucionalnih interakcij. Velja še, da če se izpraševalec vnaprej ne prepriča o interesu sogovornika za neko določeno stvar ali o njegovemu poznavanju teme oz. seznanjenosti s problematiko, potem je upravičeno sklepati, da sogovornik ne bo pokazal interesa oz. se na poziv ne bo odzval. Odziv intervjujanca bo, če določena tema zanj ni relevantna, ga ne zanima ali iz drugega razloga ni godna za obelodanitev, zelo verjetno majhen ali pa ga sploh ne bo.

Vprašanje **pravice dostopa do vednosti** nastopi, ko imajo ljudje – ponavadi uslužbenci - omejene vire, s katerimi bi lahko odgovorili na vprašanje, *Kaj vem?* in *Kako to vem?*, ti isti ljudje pa

imajo mnogokrat tudi omejene vire, s katerimi bi lahko odgovorili na vprašanja, *Kaj imam pravico vedeti?* in *Kako imam pravico to vedeti?* Gre za to, da strokovnjaki pogosto posedujejo pomembne informacije o uporabniku, do katerih so prišli na moralno oporečen način, nimajo pravice vedeti zanje oz. tega, da vedo, uporabniku preprosto nočejo pokazati. V institucionalnih interakcijah torej ne zadošča samo znanje, uslužbenec mora imeti do njega tudi pravico, kar pomeni, da mora priti do njega na pravi način.

Zgoraj opisane različne stopnje in razsežnosti institucionalnosti so v vsakem danem pogovoru med seboj soodvisne in povezane. Avtorji uporabljene delitve jih primerjajo z ruskimi babuškami, ki se zlagajo ena v drugo. Tako je vsak od opisanih elementov del naslednje, višje stopnje. Izbira besednjaka je del oblikovanja govornih obratov, oblikovanje govornih obratov je del organizacije sekvenc, organizacija sekvenc pa je del organizacije celotnega pogovora.

Morda analiza diskurza ne rešuje neposredno naših strokovnih problemov, ampak jih z zapletenostjo metode in potrebo po vztrajni in izostreni analizi pogosto le še zaplete. Kljub temu pa se ob njej učimo postajati fleksibilnejši, samoreflektirajoči in predvsem zavestni svojih dejanj, besed, odzivov, s tem pa odpiramo razmislek o medsebojnih povezavah opazovanih elementov, torej pridobivamo znanje o ozadju svojih odnosov ter odstiramo vnaprejšnjo popisanost kontekstov, v katerih se gibljemo. Odpiramo si možnost opazovati in biti dovzetni za vedno več različnih vidikov.

## 8 Zaključek

Kot je rekel Wittgenstein, filozofija, če jo želimo pravilno razumeti, ni sklop trditev, pač pa je aktivnost, zbistritev ali pojasnitev nefilozofskih trditev v zvezi s svetom. Metoda te aktivnosti je kompleksna, saj so "vozli" v našem razmišljanju kompleksni, a rezultati filozofije so preprosti. Podoben paradoks med kompleksnostjo metode in preprostostjo rezultatov je značilen tudi za analizo diskurza.

Analiza diskurza je pristop, ki izvira iz polja lingvistike in psihologije, v zadnjih letih pa se je kot metoda razširil in začel uporabljati tudi v sociologiji, socio-lingvistiki, socialni psihologiji, menedžmentu in organizacijskih študijah, kulturnih študijah in socialni antropologiji (Tonkiss, 1998). Potter (1997) opiše analizo diskurza

kot način, kako so različice sveta, družbe, dogodkov in notranjih psiholoških svetov prenesene v diskurz. Tako razumevanje po eni strani usmerja k raziskovanju konstruktov samih udeležencev ter njihovemu uresničevanju in spodbujanju, po drugi strani pa vodi k spoznanju o konstruirani in negotovi naravi tudi raziskovalčeve različice sveta.

Strukturalizem, torej pripisovanje pomena strukturi pripovedi, vidi vse družbene entitete kot produkte globljih struktur, ki podpirajo družbo. V strukturalizmu proučujejo jezik kot sistem konvencij in pomenov, ki so v medsebojnem odnosu in ta omogoča konstruiranje smisla. Sistem izrazov je pomembnejši od posameznega izraza in pripoved se analizira v smislu forme oz. strukture poleg same vsebine (Hall, 2001). Če je strukturalizem skrenil pozornost od interpretacije, temelječe zgolj na vsebini, k upoštevanju strukture oz. forme analiziranega besedila, pa je poststrukturalizem postavil pod vprašaj tudi proces identifikacije fiksnega sporočila v zgodbah ter samo možnost znanstvene abstrakcije. Če smo prej govorili o tem, da je strokovnjak vselej zapisan določeni (dominantni, vrhovni, naravni, samoumevni) diskurzivni logiki, ki tako definira kot tudi legitimizira njegov položaj, funkcijo in vlogo, se v luči takih pristopov njegova vloga izkaže za poljubno, tako, ki ne zagovarja niti ene same resnice, niti popolne teorije, ne predlaga pa tudi nobenih posploševanj ali ultimativnih resnic. Te so ponujene kvečjemu kot možna pozicija, ena od interpretacij med mnogimi. Temeljne teorije o svetu so namreč vse bolj vprašljive in vedno večjo veljavo dosega poudarjanje pomena lokalnih, partikularnih zgodb in načinov pojasnjevanja življenja (prav tam). Odlike strokovnjaka, ki bi deloval v skladu s tako paradigmo, so v svoji in vsakršni interpretaciji sprejemati napako, nekonsistentnost, relativizem, nestalnost in negotovost.

Naj končam z dvema mislima. Avtor prve je Hall (prav tam), ki pravi, da gre na področju analize pripovedi za precejšnje navzkrižno bogatenje idej in da koncepti niso nujno omejeni le na uveljavljene akademske discipline. Druga je v skladu s to in pravi, da si je za odprtost diskurza potrebno vselej, znova in znova, prizadevati. To je namreč analiza.

## 9 Literatura

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

Dragoš, S., Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Gould, S. J. (2000). *(Za)mera človeka*. Ljubljana: Krtina.

Hall, C. (2001). Pripoved (naracija), in socialno delo: nekaj o teoriji, analizi in praksi. *Socialno delo, 40/2-4*, 191-207.

Heritage, J. (1998). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data. V D. Silverman (ur.), *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.

Holstein, J. A. in Gubrium, J. F. (1997). Active Interviewing. V D. Silverman, (ur.), *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.

Jeriček, H., Kordeš, U. (2003). Smernice za delovanje v skupnosti in s skupnostjo. *Socialna pedagogika, 7(2)*, 205-226.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 323-357.

Koller-Trbovič, N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 461-473.

Nölke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 425-445.

Potter, J. (1997). Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occuring Talk. V D. Silverman (ur.), *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.

Rapuš, Pavel, J. (1999). Hermenevtični pristop k socialnopedagoški diagnostiki. *Socialna pedagogika, 3(1)*, 47-67.

Seale, C. (1998). Qualitative Interviewing. V C. Seale (ur.), *Researching Society and Culture*. London: SAGE Publications.

Shweder, R. A. in LeVine, R. A. (1994). *Culture theory: essays on mind, self and emotion*. New York, Oakleigh: Cambridge University Press.

Silverman, D. (1998). Analysing Conversation. V C. Seale (ur.), *Researching Society and Culture*. London: SAGE Publications.

Tonkiss, F. (1998). Analising discoure. V C. Seale (ur.), *Researching Society and Culture*. London: SAGE Publications.

Uhlendorff, U. (1999). Socialopedagoška hermenevtična diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika, 3 (4)*, 445-460.

# Večperspektivni diagnostični model

## Multiperspective assessment model

Alenka Kobolt in Jana Rapuš-Pavel

### **Povzetek**

Alenka Kobolt, dr. soc. ped.,  
Jana Rapuš-Pavel, mag. soc. ped., obe  
Pedagoška fakulteta v Ljubljani,  
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana.

*Prispevek se ukvarja s teoretskimi in praktičnimi dilemami ocenjevanja (diagnosticiranja) in načrtovanja pomoči otrokom, mladostnikom in odraslim s težavami v socialni integraciji. Predstavljen je razvoj dveh ključnih teoretskih tradicij, ki izhajata iz skupnega jedra - socialne diagnoze. Psihosocialni diagnostični model ji je dodal elemente objektivizacije psihološkega merjenja in se naslonil na pravno regulativo socialno-varstvenih ponudb. Model rekonstruktivno-razlagalne paradigme, razvit kot odgovor na pretiranost "objektivizacij" in regulativnost postopka ocenjevanja, poveže socialno diagnozo z objektivno hermenevtiko in etnografsko-biografsko usmerjenim socialnim raziskovanjem. Iz obeh avtorici izpeljujeta tretjega, razumeta ga kot ohranjanje pozitivnih elementov in ga umeščata v okvir uveljavljenih teoretskih usmeritev socialne pedagogike - življenjski prostor, večperspektivno ocenjevanje, aktivno participacijo in upoštevanje subjektivnih svetov vpletenih. Delovno ga poimenujeta večperspektivni diagnostični model. Usmerjen je v opolnomočenje in "izpogajanje" intervencij v procesu sodelovanja med uporabniki in strokovnjaki različnih strok.*

**Ključne besede:** diagnostika, ocenjevanje, psihosocialni in rekonstruktivni pristop, večperspektivni sodelovalni model.

### **Abstract**

*Article deals with theoretical and practical dilemmas of assessment (diagnosis) and planning help for children, adolescents and adults with difficulties in their social integration. It presents the development of two key theoretical traditions, developed from the common core – social diagnosis. The psycho-social diagnostic model added to the tradition elements of objective psychological measurements and embraced the legal regulations of welfare offers. The model of reconstructive-hermeneutical paradigm, developed as a response to exaggerated “objectivisation” and regulation of the assessment process, links the social diagnosis with objective hermeneutics and ethnographic-biographical and qualitative social research. From both sources, we develop the third line and understand it as maintaining the positive elements of both positions within the established theoretical trends of social pedagogy – contextual and multiperspective assessment, with active participation and taking into account the subjective worlds of those involved. We use a working name for it – multiperspective participative diagnostic model. It is aimed at empowerment and negotiation of interventions through the process of co-operation between the users and team work of different professionals.*

**Key words:** diagnostics, assesment, psychosocial model, reconstructive model, multiperspective-cooperative model.



## 1 Uvod

Kdor se poda na pot ocenjevanja problemskih situacij ranljivih in odrinjenih skupin z namenom pomoči pri njihovem premagovanju, nima lahke naloge. Problemske situacije posameznikov odslikavajo tudi njegovo družbeno vpetost in omejenost učinkovitih virov. Nevarnost je tudi ujetost v zanke institucionalnih ovir in samoumevnih tradicij. Ne nazadanje se je težko znajti v raznolikih teoretskih in praktičnih modelih ocenjevanja. Le-ti prisegajo na različne segmente zapletenih, med seboj večznačno prepletenih dejavnikov. Pedagogi različnih pripon (socialni, specialni) in socialni delavci so z uporabniki v tesnem stiku v izobraževalnih, socialnih in drugih vladnih in nevladnih ustanovah, zato je samorefleksija delovanja ključen element procesov ocenjevanja. Interaktivna narava in umeščenost teh poklicev v življenjske kontekste uporabnikov sicer omogoča večperspektiven pogled na ocenjevanje in interveniranje kot možen odgovor na dileme, pri čemer tudi to ne razreši vseh kontradiktornosti.

## 2 Socialna ranljivost in dileme ocenjevanja

Temna plat modernizacije je, kakor piše Uletova (2000), v tem, da postaja posameznik obremenjen z družbenimi konflikti in nasprotji, ki se bolj kot prej neposredno lomijo na njem, pri čemer se izkaže podpora socialnih "blažilcev" kot nezadostna. Individualizacija kot obet avtonomije in svobode tudi pri tistih, ki so dobro psiho-socialno opremljeni, pripelje do stresov in mobilizira njihove spoprijemalne strategije. Pri mnogih se zaradi različnih dejavnikov zalomi, kar vodi do naraščanja nemoči, odpovedi, izključevanja in zgodnje biografizacije življenjskih potekov. Le-te je Fuchs (v Zinnecker 1988) utemeljeval že pred dvema desetletjema, pa so ostajali v obetu napredka in neslutnih družbenih in osebnih razvojnih možnosti na obrobju mainstrimovske pozornosti. Nove pojavne oblike socialnega izključevanja postavljajo teorijo in prakso socialnega dela, socialne pedagogike in drugih "pomočniških ved" pred nove izzive in hkrati odstirajo njihovo teoretsko nezadostnost in praktično nemoč.

Lahko bi rekli, da se socialna ranljivost izkaže kot nasledek

neugodnega sovplovanja družbenih, socialnih in individualnih dejavnikov, med katerimi velja izpostaviti predvsem nižjo izobrazbeno raven in nižji socialni status z ogroženo materialno eksistenco, pomanjkanje socialno-odnosnih mrež. Pri individualnih značilnostih so ključne disharmonične sposobnosti in disfunkcije na kognitivnem, emocionalnem in vedenjskem področju. Ranljive skupine težje dosegajo postavljene storilnostne in socialne zahteve, ne izpolnjujejo normativnih družbenih pričakovanj in brez individualno primernih podpornih mehanizmov se njihova ranljivost kaže v odrinjenju, neuspešnosti, obrobnosti in odklonskosti. Sodelovanje med viri raznovrstnih podpornih dejavnikov (materialnih, socialnih, izobraževalnih, vzgojnih) se izkaže kot obet uspešnejše realizacije biografij ranljivih skupin v družbi tveganj in varljivih izbir.

### **3 Modeli socialnopedagoškega ocenjevanja - različnosti in podobnosti**

Predstavlja dve ključni teoretski tradiciji. Prva - psihosocialni model - zaseda področje socialnega in socialnopedagoškega prostora že vrsto let, drugo strujo predstavlja rekonstruktivno razlagalen pristop razumevanja biografij. Na obe so vplivala splošna teoretska spoznanja socialnega dela, psihologije, sociologije in socialne pedagogike, predvsem pa diskurz opolnomočenja in skupnega "izpogajanja", ki temelji na predpostavki aktivnega sodelovanja uporabnikov.

### **4 Terminološka pojasnila in dopolnitve**

Najprej nastopi dilema, ali prevzeti izraz diagnoza, ki sicer pomeni ocenitev, ali pa se temu medicinskemu terminu odpovedati in ga nadomestiti z alternativnimi izrazi - ocenjevanje, razumevanje. Tradicionalno pomeni izraz diagnoza statično in dokončno ter verodostojno opredelitev strokovnjaka, ki razpolaga z vednostjo o tem, kako je treba ravnati v tem in kako v onem primeru. Na marsikaterem področju opredelitev ustreza in je primerna, za socialnopedagoški prostor pa jo je potrebno pomensko razširiti. Sodobnejša pojmovanja namreč zagovarjajo

dinamičnost, procesnost in interaktivnost (prim. Kobolt 1998, Koller Trbovič 2002, Mollenhauer/Uhlendorff 1995, Rapuš Pavel 1999, Skalar 1985). Pomisleki z uvajanjem izraza diagnoza v polje socialnopedagoškega izhajajo iz predstave logičnega prenosa tradicionalnega pojmovanja, če pa mu konsenzualno podelimo nove dimenzije in vsebine, je njegova uporaba ustrezna. Če ga razširimo z novimi konotacijami, je njegova uporaba smiselna tudi na našem področju. To držo zavzema Müller (1994)<sup>1</sup>, ki izhaja iz klinično–terapevtske orientacije in na uveljavljeni konceptualni shemi **anamneza–diagnoza–intervencija–evaluacija** razloži posebnosti ocenjevanja na področju socialne pedagogike. Preizkušene korake osvaja za predlagani model večperspektivnega sodelovalnega pristopa, jih pomensko dopolnjujeva in nadgrajujeva, o čemer več v nadaljevanju.

Za izraz **ocenjevanje** (assessment) se zavzema predstavnik kontekstualne paradigme Lerner (1993, po Jelenc, 1998). Opredeljuje ga kot dinamičen proces zbiranja podatkov, potrebnih

---

<sup>1</sup> **Socialnopedagoška anamneza** (gr. “anamnesis” - vnovično spominjanje) v socialni pedagogiki pomeni proces *pojasnjevanja vzgojnih potreb posameznika*. Pri tem smo pozorni na relevantnost informacij. Obstaja vrsta socialnopedagoških dokumentov o primerih, ki vsebujejo obilje shematiziranih informacij, pri čemer umanjka ključno - subjektivno mnenje uporabnikov in vpletenih. O tem poročata v raziskovalnih izsledkih analize dokumentacij različnih ustanov tako Lindemann (1999) kot Rapuš-Pavel (1999).

**Socialnopedagoška diagnoza** (gr. izvor, “razpoznati”, “pogled skozi”). V krožnem procesu socialnopedagoškega delovanja pomeni korak diagnoze *razčlenitev, rangiranje vidikov* z namenom najti odgovor na vprašanje: “Kaj storiti?” V tej fazi procesa je socialni pedagog usmerjen v *prepoznavanje vrst* in oblik pomoči, v preverjanje in ugotavljanje, ali sploh obstajajo vzgojne potrebe.

**Socialnopedagoška intervencija** (lat. izvor “intervenire”, kar pomeni “priti vmes”, “stopiti vmes”) vselej pomeni *vmesno posredovanje med osebo in njenim problemom* (neodvisno od tega, ali gre za problem, ki ga ima oseba, ali za problem, ki ga ta “povzroča” drugim). Intervencija lahko sledi šele, ko sta storjena prva dva koraka, ki sta imanentna tudi naslednjim. Faza intervencije *predstavlja vrsto ponudb oblik pomoči*, od okvirno do konkretno opredeljenih dejavnosti, od predlogov za spreminjanje situacije do predlogov, kako vplivati na spreminjanje vedenja. Socialnopedagoška intervencija *je lahko poseg, ponudba ali skupno ukrepanje*.

**Evalvacija** (lat. izvor in pomeni “ovrednotenje”) pomeni preverjanje splošne vrednosti in učinkov intervencij, preverjanje zakonitosti postopkov in odločitev in njihovo skladnost z etičnimi načeli.

za oblikovanje mnenja o uporabnikovi življenjski situaciji. Omenja, da je *ocenjevanje prožno*, kadar ne predpisuje zaporedja poteka, uporabljanega instrumentarija in metod dela, ampak dopušča prilagajanje strategij. Proces *ocenjevanja je dinamičen*, kadar ugotavlja začetno, prehodno in končno stanje nekega sistema. Hkrati loči več postopkov ocenjevanja: "*skrining*" (v medicini bi izrazu ustrežal termin triaža - prvi pregled), kjer gre za prvo prepoznavanje problemov; *klasificiranje* je postopek poglobljenega ocenjevanja v funkciji dodatnih oblik pomoči; ocenjevanje je tudi del *oblikovanja programa pomoči* in sestavni del *spremljanja - evalvacije* izpeljanega programa. Brandon, zagovornik metode opolnomočenja (1994), je kritičen tudi do izraza "ocenjevanje". Zavzema se za samostojno odločanje uporabnikov in meni, da tudi ocenjevanje izraža hegemonijo strokovnjakov in podrejenost uporabnikov. Oba izraza, diagnoza in ocenjevanje, še vedno implicirata enosmernost postopka, v katerem so moči neenakomerno porazdeljene in komplementarnosti odnosa ne razrešimo zaradi neenakosti vednosti in resursov. Zadrega, ki so ključne pri ocenjevanju, so v tem, da se od ocen pričakuje zanesljivost in veljavnost, po drugi strani pa reduciranje in shematiziranje večznačnih povezav. V ocenjevalnih postopkih so se teoretiki in praktiki vrsto let skušali približati objektivnosti in standardizaciji (po vzgledu medicine, prava), kar pa je v koliziji tako s konceptom opolnomočenja in participacije kot s kompleksno naravo nastajanja, vzdrževanja in utrjevanja problemskih situacij ranljivih socialnih skupin.

## 5 Isti začetek vodi v različne smeri

Prav zanimivo je prebirati obsežno literaturo o ocenjevanju in razumevanju na področju socialne pedagogike in socialnega dela. Med obema je več podobnosti kot razlik. Spoznamo, da se koncepti prepletajo in si nasprotujejo, da dajejo različne poudarke podobnim premisam in pojavom. Ob tem čudi spoznanje, da so korenine dveh današnjih temeljnih diagnostičnih modelov pravzaprav iste. Lahko rečemo - na začetku je socialna diagnoza. Je izvir obeh, kasneje razvitih pristopov - psihosocialnega in rekonstruktivnega. Oba se naslanjata na dediščino pionirke Mary Richmond (1917) in z njenimi deli spodbujene Alice Salomon (1926). Za prvo pravi

zastopnica psihosocialnega modela, Harnach/Beckova (1999, s. 42), da je ocenjevanje socialnih problemov razumela kot prizadevanja za kolikor je mogočo natančno definicijo socialne situacije in posameznika v socialni stiski. Tudi Jakobova (1999), pomembna predstavnica razlagalnega pristopa, vidi začetek razumevanja posameznikovega položaja v delih Alice Salomon, ki je opozorila na nevarnost, da bi se pri ocenjevanju položajev oseb v stiskah usmerjali le v zbiranje podatkov ter ob tem prezrli ključne povezave med individualnim in socialnim. Salomonova (v Jakob, 1999:101) pravi: "Tisti, ki se v diagnosticiranju mehanično drži koraka za korakom, natančno izpolnjuje vprašalnike in kdor ne upošteva razlag in iz njih izvirajočih zaključkov, celoti ne more dati smisla".

Pripadniki obeh argumentacij najdejo zgodovinske izvore in zgodnje teoretske utemeljitve v delih omenjenih avtoric, a jih različno izpeljujejo. Osrednja metoda, ki jo je pristop socialne diagnoze razvil in je dolga leta obladovala socialno in druga področja, je "študija primera", ki se še danes usmerja na spoznavanje individualne življenjske lege in njene vpetosti v družbeni kontekst. V tej tradiciji so bile razvite sistematične kompetence, ki tvorijo jedro profesionalnega ravnanja pri iskanju in organizaciji ključnih podatkov. Če pri njihovi organizaciji sledimo objektivizaciji in umestimo sintezo v prostor psihosocialnega funkcioniranja, smo bližje prvemu - psihosocialnemu modelu, če pa se osredotočimo na razlago in interpretacijo subjektivnega pogleda, se približamo polu rekonstruktivnega pristopa. Da bi lahko izpeljali most med obema, si je potrebno najprej ogledati vsakega od njiju.

## **6 Psihosocialni diagnostični koncept**

Če je prvi vir modela socialna diagnoza, je drugi vir psihologija, točneje, njen psihometrični segment z merskimi instrumenti. Harnach/Beckova (1997, 1999) je poleg Maasa (1996), Petermann/Schmida (1995) in drugih med najbolj aktivnimi zastopnicami psihosocialnega diskurza in izhaja iz teze, da je lahko pomoč osebam in njihovih problemov ustrezna le, če pred tem zagotovimo zadostno jasnost - o subjektivnih in objektivnih značilnostih problemske situacije, o dejavnikih njenega nastanka, potrebah uporabnika, njegove motivacije, kompetenc, težav v spoprijemanju in njihovih

želja v zvezi z intervencijami.

Psihosocialni koncept je, kakor smo že rekli, gradil na tradiciji socialne diagnoze, jo dopolnil in metodično razširil s širokim naborom v psihologiji razvitih in za to področje prilagojenih merskih instrumentov (testov, preizkusov). S tem je razvoj naravnal v smer zagotavljanja objektivizacije in zanesljivosti ocenjevanja. Z vprašanji, kot so: kaj so osnovni subjektivni problemi uporabnikov in kako se to zrcali na njihovem osebnostnem razvoju; kakšne so obremenitve, s katerimi se uporabnik in njegovo ožje okolje (družina) ne more zadovoljivo spoprijeti; kako si predstavljajo spremembe; kaj so že sami poskušali; kakšne strategije so bile uspešne in katere neuspešne; kakšna je njihova motivacija in možnosti za spremembe, želijo pristaši te smeri zagotavljati uporabnikovo sodelovanje in spoštovanje njegovih pravic ter zmanjšati neravnovesje v pozicijah moči med strokovnjakom in klientom, ki je konec koncev, če smo zadosti refleksivni, imanenten vsakemu ocenjevalnemu konceptu. Da je dosegel dokaj dobro mero razvitosti in metodične preglednosti, ne gre zanikati, tudi tega ne, da je integriral vrsto sodobnih dognanj - procesnost, participacijo uporabnika, timsko sodelovanje različnih profesij.

Pristop orisno opredeljujejo naslednje značilnosti:

- Sistematičnost - zagotovljena z razjasnjevanjem izhodiščnega problemskega vprašanja; ugotovitve o pristojnosti izvajalca procesa ocenjevanja; upoštevanje zakonskih določil in njihovo konkretiziranje ob načrtovanju pomoči za in z uporabnika/kom; oblikovanje ključnih razumevalnih hipotez; opredelitev ključnih ciljev in namenov ocenjevanja; opredelitev bistvenih informacij z upoštevanjem določil zakona o varovanju podatkov; določitev vrstnega reda pridobivanja podatkov in stopnje njihove natančnosti; določitev poklicnih profilov, ki bodo pri oblikovanju ocenjevanja potrebni, in določitev njihove vloge; ter ne nazadnje, kako bo zagotovljen proces evalvacije oziroma vrednotenja izvajanja postopka ocenjevanja.
- Zbiranje informacij, ki so potrebne na osnovi formuliranih hipotez o problemu, ki vodijo k opredeljenemu cilju in s čimer se izognemo nepotrebnemu "brskanju" po uporabnikovem subjektivnem prostoru.
- Preverljivost procesa in rezultatov ocenjevanja, kar pomeni, da se proces dokumentira ter da naj bi v primeru ponovitve s sodelovanjem

drugih strokovnjakov prišli do identičnih ocenjevalnih rezultatov.

- Participacija uporabnikov - naj ne bi bila le popularen slogan, temveč tudi zakonsko varovan segment, ki naj bi preprečil hegemonijo strok v odnosu do uporabnikov.<sup>2</sup> Če se na tem segmentu kritično ustavimo, potem kljub zavedanju dejstva, da je diagnostično ocenjevanje interaktiven proces tako med različnimi strokami kot med njimi in uporabniki, ne smemo prezreti asimetrije moči in kompetenc, ki ta prostor in proces zaznamujejo. Morda ga rekonstruktivni in razlagalni pristopi poskušajo razreševati nekoliko bolj mehko, razrešijo ga pa ne.
- Dodatni kriteriji so upoštevanje uporabnikovih pravic, zasebnosti in varovanja podatkov, zagotavljanje pomoči, kooperativno sodelovanje tako med uporabniki in strokovnjaki kot med različnimi profili strokovnjakov.

Predstavniki smeri (Harnach-Beck 1999, Maas 1996) samokritično ugotavljajo, da so značilnosti življenjske umeščenosti večznačne in jih le stežka zajamemo s standardiziranimi procesi.

## **7 Rekonstruktivno razlagalni pristop in njegove socialnopedagoške aplikacije**

Kot odgovor in poskus razrešiti pomanjkljivosti, ki jih vsebuje standardizacija in objektivizacija, se je iz tradicije interpretativne paradigme, etnometodologije in refleksije življenjskega sveta prek narativnega izpraševanja, razvijal pristop refleksivnega razumevanja in razlagalnih procesov. Pristop temelji na analizi biografskih procesov, uporabljen je tako na področju znanstvenega raziskovanja kot socialnopedagoške prakse. Ključen prispevek za razvoj modelov rekonstruktivnega razumevanja ima kvalitativna raziskovalna praksa, ki je na področju socialne pedagogike razvila raznolike modele za analizo primerov, biografij ranljivih in marginaliziranih posameznikov ter analizo delovanja socialno-pedagoških ustanov. Pristop na znanstveni in aplikativni ravni družijo ključne besede:

---

<sup>2</sup> Zakonsko je pri nas zagotavljana udeležba staršev predvsem v postopku usmerjanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, medtem ko to na nekaterih drugih področjih (osebe z duševnimi stiskami in prisilno zdravljenje) še ni v zadostni meri rešeno.

razumevanje tujih svetov, usmeritev k primeru, pogled v življenjski prostor in samorefleksivnost (Jakob, 1999). Njihova temeljna značilnost je spoznavno-logični postopek razumevanja tujih svetov in razlaga življenjskih sprememb ob odkrivanju in razumevanju subjektivnih pomenov (Schuetz, 1981, v Jakob, 1999).

Bistvo modela je usmerjenost na samoprezentacijo uporabnikov, pridobljeno z različnimi pripovednimi strukturami - narativni ali polstrukturiran pogovor - pri čemer daje pripoved možnost vpogleda v značilnosti individualnih biografij, spremembe, subjektivne pomene, pričakovanja, bojazni, vrednotenja in načine spoprijemanja z življenjsko situacijo. V našem strokovnem prostoru smo s pristopi te smeri kar dobro seznanjeni, v nekaterih segmentih se smer udejanja tudi v praksi. Avtorji, kot so Noelke (1999), Uhlendorf (1999), Kobolt (1999), Rapuš-Pavel (1999), predstavljajo različne modele rekonstruktivnega razumevanja predvsem pri mladostnikih s težavami v socialni integraciji. Pri aplikativni uporabi modela ostajajo odprta vprašanja časovne zahtevnosti in primernosti za mlajše uporabnike, kjer verbalno sporočanje še ni dovolj diferencirano.

## **8 Model večperspektivnega sodelovalnega ocenjevanja**

Model umeščava v okvire življenjskega prostora in sistemske naravnosti, interakcijsko-komunikacijsko-parcipativno paradigmo ter v pojmovanje krožnosti procesa ocenjevanja - interveniranja - evalviranja.

- Razumevanje življenjskih kontekstov in sistemska naravnost

Razumevanje življenjskih kontekstov uporabnikov je že vrsto let temeljna teoretska paradigma socialne pedagogike. Zakoličil jo je Thiersch (1995), dograjevali mnogi drugi. Gre za usmeritev na uporabnika, problemsko situacijo in življenjske perspektive, ki jih dopolnjuje refleksija postopkov profesionalnega ravnanja. Konceptom<sup>3</sup> ocenjevanja in interveniranja opredeli splošne smernice strokovnega delovanja, ki zajemajo naslednje opredelitve:

---

<sup>3</sup> Izraz koncept je latinskega izvora (conceptio), pomeni zamisel, grob načrt, projekcijo, vodilno misel idr. . (Klaič, 1974, po Žizak, Bašič, 1992). Pri načrtovanju intervencij je inicialni referenčni okvir načrtovanih dejavnosti.



naslovne skupine uporabnikov, opredelitev izhodiščnega in željenega položaja, teoretsko, strokovno in družbeno utemeljenost ocenjevanja in interveniranja ter realizatorje pomoči - sodelovanje strok, timski pristop, strokovne in referenčne kompetence ter razpolaganje z viri pomoči in podpor. Usmerjenost obeta odmik od birokratsko-administrativnih pomoči, saj podporo razume kot prispevek za obvladovanje vsakdana. Temelji na načelih prevencije, regionalizacije, decentralizacije, vključenosti uporabnika (Thiersch, 1986, v Zorc-Maver, 1997). Načelno naj bi bila s tem dosežena večja avtonomija udeleženih, prednost ima partnerstvo, spoštovanje pravic in prostovoljnosti. Za razliko od medicine, stroke socialne pomoči ne morejo nasloniti svojih presoj in ocen posameznega primera na splošno priznane in enoznačno veljavne sisteme, saj na socialnem področju ni enoznačnih odnosov med vzroki in posledicami. Soočeni smo z večznačnimi odnosi tako pri nastajanju težav kot pri njihovem reševanju. Odločitve o vrsti posegov in procesi pomoči so integrativno povezani (prim. Kluge, 1999, Kobolt 1997). Upoštevamo, da se medicinske, psihiatrične, psihološke in pedagoške prvine in oblike pomoči dopolnjujejo in kot integracija zagotavljajo primerno odločanje o ravnanju. Razumemo individualne in socialne pogoje kot povezane in spreminjajoče se. Izhajamo iz subjektivnega doživljanja in podpiramo proces spreminjanja. Informacije rekonstruiramo, da bi oblikovali ustrezne socialne, psihološke in pedagoške intervencije.

Z uveljavljanjem diskurza pravic, opolnomočenja, normalizacije in konstruktivistične orientacije postajajo uporabniki aktivno, enakopravno in soodgovorno udeleženi v interakciji s strokovnjakom. To vnaša spremenjeno paradigmo v profesionalno delovanje, saj je izpostavljen pomen dogajanj v sistemih: uporabnik-življenjsko polje, uporabnik-strokovnjak/i, strokovnjaki med seboj. **Sistemski pristop** poudari pomen konteksta in funkcij ter vplivov, ki jih elementi konteksta med seboj delijo s komunikacijo in interakcijo. Funkcionalno komunikacijo med strokovnjakom/ki in uporabnikom/ki ter med strokovnjaki, če gre za timsko delo, razumeva kot ključno dogajanje v krožnem procesu ocenjevanja in interveniranja. Predlagan pristop je usmerjen v prepoznavanje interakcijskih vzorcev, ki ustvarjajo življenjski položaj posameznika. V kontekstu sistemske naravnosti ključ za oblikovanje socialnopedagoške diagnoze in intervencij ne tiči toliko v posameznikovi zgodovini

kot v neposrednih interakcijskih vzorcih, ki organizirajo vedenje in percepcijo udeleženih. Prepoznavanje, izpostavljanje in razumevanje interakcij omogoča večperspektivni pogled na delujoče vzorce in nudi uporabna izhodišča za delovanje. Ne ugotavljamo, kaj je narobe oziroma zakaj se je nekaj zgodilo, temveč prepoznavamo nastajanje interakcijskih vzorcev, ki vzdržujejo "status quo" in se sprašujemo, kako bi razpoložljivi resursi omogočali spremembe v obstoječih interakcijah. Nastavki sistemske paradigme nas ne usmerjajo le k prepoznavanju težav, temveč v socialno akcijo, usmerjeno v okolje.

- Interakcijsko-komunikacijska- parcipativna paradigma

Situacijo opisujemo in razlagamo kot soodnosno, saj je vsako dogajanje odnosni pojav, ki se realizira v komunikaciji. V tem pogledu je ocena situacije komunikacijski in lingvistični fenomen, saj z ocenjevanjem delimo in ustvarjamo nove pomene in pojasnjujemo, "izpogajamo" skupno razumevanje. To omogoča aktivno udeležbo uporabnika, artikulacijo pogledov, potreb, pričakovanj in pozicij vseh udeleženih. Aktivna udeležba in sodelovanje udeleženih zahtevata od strokovnjaka izostren občutek, da se znova in znova prilagaja posamezniku in njegovemu položaju. Ta razsežnosti strokovnega dela z uporabniki odvzema strokovnjakom moč odločanja in zahteva od njih usmerjenost v skupno akcijo in ne v spreminjanje posameznika.

- Krožnost procesa ocenjevanja - interveniranja - evalviranja

V tem elementu predlaganega modela, na osnovi pravkar opredeljenih teoretskih usmeritev, operacionalizirava proces ocenjevanja in ga poveževa z interveniranjem ter evalviranjem kot tremi ključnimi segmenti, ki se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega. Ta del predstavlja ohlapne smernice, takorekoč zemljevid za ravnanje.

## **8.1 Prvi korak - ocena življenjskega položaja in problemske situacije**

Že prvi korak je interaktiven, njegov cilj ni poimenovanje in prepoznavanje objektivnih dejstev, bolj pomembno je, kaj je v situaciji mogoče storiti, zato se ne zadovoljimo s poimenovanjem in razvrščanjem simptomov. Gre za proces razumevanja, v katerem skupaj z uporabniki pojasnjujemo pomene, opredeljujemo elemente problemske situacije in iščemo rešitve, oblikujemo predstave o tem, kaj lahko uporabnik doseže sam in kje potrebuje pomoč ter kakšna bo videti pomoč tima.

Elementi prvega koraka so:

- spoznavanje situacije in vpletenih, ocenitev elementov, ki situacijo določajo in generirajo,
- vgraditev subjektivnih razlag, doživljanj in motivacij vpletenih protagonistov problemske situacije,
- primerjanje pogledov in življenjskih področij, ki so s situacijo povezana,
- refleksija strokovnih pristopov, naravnosti in sprejemanje nejasnosti,
- vprašanja za pojasnjevanje dejstev, vpogled v interakcije, doživljanja vpletenih.

Za razmislek o tem, kako raznolike so izhodiščne problemske situacije, povzemava in prireja Rahnovo (v Brajša, 1993) delitev problemskih situacij. Oglejmo si, katere so bolj in katere manj značilne za socialnopedagoško situacijo.

Pri *interpolacijski* izhodiščni situaciji smo seznanjeni s stanjem posameznika in verjetnimi neželjenimi posledicami. Imamo informacije in znanje o tem, kateri posegi bi bili primerni in učinkoviti. V takih primerih ni problem iskanje poti in analiza situacije, temveč je problem v tem, kako aktivirati uporabnika in vpletene, ki bi lahko pomembno prispevali k spreminjanju.

V *sintetski* izhodiščni situaciji smo seznanjeni s kompleksno življenjsko situacijo posameznika in smo skupaj z njim že opredelili željene spremembe, ne poznamo pa potekov in intervencij, s katerimi bi jih dosegli. V teh primerih je naša pozornost usmerjena v kreativno, po možnosti timsko iskanje poti realizacije ciljev. Situacije so značilne za našo prakso v institucionalnih okvirih (zavodi, stanovanjske skupine), ko posameznikovo situacijo poznamo, smo z njim v tesnem stiku in v življenjskem vsakdanu iščemo situacije in odnose, ki bodo razreševali stiske, dileme ter omogočali ugoden razvoj.

V *dialektični* izhodiščni situaciji smo seznanjeni le s sedanjo kompleksno življenjsko situacijo posameznika, nismo pa še opredelili možnih sprememb in potekov obravnavanja. Zato se najprej usmerimo v analizo preteklega dogajanja in sedanjosti ter anticipiramo razvoj v prihodnosti. Takšne situacije srečamo na našem področju ob prihodu mladostnikov v različne programe in ustanove, ko skupaj z njimi šele oblikujemo individualne načrte.

V *kompleksni* izhodiščni situaciji nimamo dovolj informacij, imamo težave z zbiranjem ključnih informacij in težje predvidimo nadaljne poteke in izhode. V teh primerih je treba začeti s prvim korakom - ocenitvijo problemske situacije. Pri tem ne zadošča, da se opremo na linearno vzročno - posledično in redukcijsko postopanje v razumevanju, tipizacije, klasifikacije; usmeriti se moramo na sistemsko paradigmo in sprejeti težo nejasnosti. Socialni pedagog se pogosto znajde v zapleteni izhodiščni situaciji, za katero je značilno, da je le delno seznanjen z vzroki in posledicami dogajanja ter okoliščinami situacije, fragmentarno pozna povezanost dogodkov in odnosov, ne pozna subjektivnega doživljanja vpletenih, srečuje se z diskontinuiteto vedenja in nepredvidljivimi situacijami. Njegove intervencije pogosto pomenijo le začasno reševanje situacij(e), večkrat je v razkoraku z razpoložljivim in potrebnim časom za uspešno intervencijo, soočen je z neuporabnostjo analitično-redukcionističnega pristopa. Deli življenje z uporabniki, vpleten je v situacije, kar posebej velja za institucionalno vzgojno prakso. Sistemski pristop, v katerem so nejasnosti sestavni del, se tudi tu izkaže kot primerna usmeritev. Omogoča, da se realnosti približamo s sprejetjem dejstev o iracionalnosti, nepredvidljivosti in spreminjanju. Okvir narekuje previdnost v odločanju, modificiranje strokovnih stališč, kar je sicer težavno, a edino možno (prim. tudi Skalar, 1984, ki je v našem prostoru ena izmed prvih opozorila na procesnost ocenjevalnega postopka).

## **8.2 Drugi korak - povzematno razumevanje in oblikovanje konsenzov**

Na podlagi doslej oblikovanega vpogleda in razumevanja izhodiščne situacije se lotevamo operacionalizacije, oblikovanja povzematnih sklepov, ki so v bistvu začasna diagnoza. Pri tem je ključno zavedanje, da *obstajajo le problemsko interpretirane situacije* in da imajo vpleteni različne interpretacije in pripisovanja.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Na to, kaj so različne interpretacije in kaj je za koga problem ter kdo ima s čim problem, opozarja Mueller v svojem vprašalnem krogu. Interpretativno bi to na primer pomenilo: problem hiperaktivnega in impulzivnega otroka je v tem, da ne zmore slediti dogajanju pri posredovanju učne snovi, kar posledično vodi do učnih težav. Učiteljev problem, ki s takim učencem dela v razredu, je v tem, da učenčeva impulzivnost moti potek podajanja učne snovi in pričakovanja o disciplini. Pri vrstnikih je tak učenec neprijatelj in ga težje sprejmejo, problem otrokovih staršev pa je skrb, da bo to vedenje pripeljalo do šolske neuspešnosti ali pa občutij krivde, da z njim ne znajo ravnati.

Da se povzermalno razumevanje po oceni izhodiščne situacije ne bi vrtelo v krogu raziskovanja simptomov, predlaga Müller (1994, s. 106) vprašalni krog kot okvir za razmislek in odločanje (shema 1).

Shema 1: Vprašalni krog kot okvir za razmislek in odločanje.



Ocenjevalci si v praksi s to shemo lahko pomagamo pri odgovarjanju na vprašanja: *Kaj bo kdo naredil? Kdo je za kaj odgovoren? Kdo ima s čim problem? Katerega problema se je treba lotiti najprej? Kaj lahko kdo naredi?*

Elementi drugega koraka - povzermalnega razumevanja in oblikovanja konsenzov:

- pojasniti, kateri udeleženci so povezani s problemom,
- pojasniti, kdo razpolaga s sredstvi (po)moči,
- razjasniti, kdo odloča in določa o sredstvih in načinih izvajanja pomoči,
- timsko pojasniti pričakovanja,
- preveriti morebitne rešitve in morebitne spremljajoče neželjene učinke in izhode,
- opredeliti prednostne intervencije in področja poseganja,

- pojasniti pristojnosti nosilcev intervencij,
- kaj lahko storim “jaz”, kaj “drugi”,
- izdelati okvir pomoči idr.

### **8.3 Tretji korak - ukrepanje (posegi, intervencije)**

Ukrepanje je tisto, čemur služita prva koraka - je korak razreševanja problemske situacije. Pri odločanju o tem, katere intervencije in kako se bodo izvajale, so vpleteni strokovnjaki, če gre za timsko spremljanje zavezani teoretskim in strokovnim osnovam svojih profesij, etičnim standardom in konsenzualno sprejetim načelom. Z oblikovanjem primernega intervencijskega “settinga” in strokovnostjo lahko prispevajo k ugodnemu razpletu. O tem, da se intervencije socialnih pedagogov praviloma nizajo na kontinuumu od izobraževanja, vzgoje, podpornih intervencij, vodenja, korektivnih posegov, svetovanja in intervencij s socialno terapevtsko dimenzijo, je več govora v prispevkih, ki so namenjeni temu segmentu socialnopedagoškega ravnanja (Kobolt, 1997).

Elementi tretjega koraka - ukrepanje, posegi, intervencije:

- zavezanost etičnim in strokovnim standardom,
- varovanje pravic vpletenih do lastne interpretacije in odločitve o ravnanju,
- usmerjenost v samopotrjevalne potencialne,
- krepitev varovalnih in poskus zmanjšanja ogrožujočih dejavnikov,
- razbremenjevanje napetosti in konfliktov,
- vzpostavljanje varovalnih meja
- komunikacije med vpletenimi v problemsko situacijo,
- intervencije kot usposobitev za samopomoč,
- razvoj novih vedenjskih stilov, ki vodijo do učinkovitejšega poravnavanja s samim seboj in z okoljem,
- doseganje spremenjenih doživljajskih leg,
- pridobivanje novih kompetenc,
- usklajeno delovanje ter komunikacijsko razvidno sodelovanje med člani tima

Smiselno si je postaviti vprašanja: “Kaj je najnujnejše storiti,

da se prepreči naraščanje problema? Kaj ustvarja razbremenitev? Katere so priložnosti za skupno ukrepanje? Kakšna je odgovornost uporabnikov? Kakšna je odgovornost tima? Smiselno je razlikovati med posegi, ki naj bi spremenili položaj, in med tistimi, ki naj bi spremenili vedenje in motivacijo. Pri tem so nekateri posegi vezani na materialne, situacijske, drugi na doživljajsko, kognitivno in vedenjsko področje. Okolje za skupno ukrepanje lahko ustvarimo, če na posamezne "predloge" gledamo odprto in strpno z dopuščanjem avtonomije. Pri timskem ukrepanju je ključno medsebojno spoštovanje strokovnih prispevkov različnih profesij in iskanje konsenza ter usklajenega delovanja.

## **8.4 Četrti korak - evalvacija, vrednotenje in analiza potekov**

Evalvacija je del vsakega koraka, saj je vpletena v odločanje in preverjanje ustreznosti mnenj, zaključkov in ukrepanja. Zato hkrati pomeni četrti in ponovno prvi korak v ocenjevalno-intervencijskem krožnem procesu.

Elementi evalvacije so:

- preverjanje usklajenosti med pričakovanji in poteki intervencij,
- preverjanje ustreznosti dogajanja glede na pričakovanja in sprejete
- dogovore,
- analiza novih potreb,
- analiza novih pomembnih sprememb,
- preverjanje uresničevanja načrta in učinkov intervencij,
- prepoznavanje napredka, ovir in novih možnosti,
- preverjanje strokovnosti in etičnosti postopka.

Iz predstavljenih smernic je razvidna usmeritev situacijskega prilagajanja življenjskim kontekstom, upoštevanje različnih perspektiv, sodelovanja tako med člani tima kot med njimi in uporabniki. Strokovnjaki so zavezani strokovnemu in etičnemu delovanju, pri čemer aplicirajo standarde na subjektivne svetove uporabnikov kot izhodišče za razumevanje, ocenjevanje in poseganje. Gre za skupno iskanje rešitev, za poskus preseganja problemskih situacij, iskanje močnih področij in prezrtih virov.

Pa tudi za ozaveščanje institucionalnih omejitev in ovir, ki problemske situacije vzdržujejo in utrjujejo. Usmerjenost v vse naštete perspektive še zdaleč ni lahka naloga. Perspektive je treba tudi povezati, smiselno organizirati, konceptualno usmerjati (Rapuš Pavel, 1999), to pa pri reševanju problemskih situacij ranljivih skupin zahteva interdisciplinarno povezovanje.

## 9 Zaključek

V predlaganem modelu sva izhajali iz različnih interpretativnih paradigem in uveljavljenih ocenjevalnih praks. Model ima funkcijo okvirnega zemljevida, namenjen je individualiziranemu, sodelovalnemu ocenjevanju problemskih situacij in pomoči posamezniku/kom pri obvladovanju življenjskih nalog. Za njegovo realizacijo je potrebno razumevanje delovanja sistemov, v katerih uporabniki živijo in delujejo, upoštevanje njihove aktivne vloge ter usmerjenosti drugih strok. Gre za participativno načrtovanje aktivnosti, podporo in krepitev moči, izgradnjo novih spoprijemalnih strategij in zagotavljanja resursov, usmerjenih v socialno vključenost. Kljub temu, da sva upoštevali različne zorne kote in integrirali relevantna spoznanja, ostaja ta pristop le ena izmed možnih poti približati se resničnosti in sodelovati v njenem spreminjanju.

## 10 Viri

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.

Brandon, D. & Brandon, A. (1994). *Jin in Jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Harnach-Beck, V. (1997). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe - Grundlagen und Methoden fuer Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme*. Weinheim/Muenchen: Juventa.

Harnach-Beck, V. (1999). Ohne Prozessqualitaet keine Ergebnisqualitaet. Sorgfaeltige Diagnostik als Voraussetzung fuer erfolgreiche Hilfe zur Erziehung. V F. Peters (ur.), *Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen*. Frankfurt/Main: IGFH.



Jakob, G. (1999). Fallverstehen und Deutungsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis. V F. Peters (ur.), *Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen*. Frankfurt/Main: IGFH.

Jelenc, D. (1998). Fleksibilnost defektološke diagnostike. *Defektologica Slovenica* 6(3), 49 - 63.

Kluge, C. (1999). Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim. *Socialna pedagogika* 3 (1), 35-46.

Kobolt, A. (1997a). Otrok s posebnimi potrebami in socialnopedagoško delo v osnovni šoli. V K. Destovnik, I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (1997b). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika*, 1(1), 7-26.

Kobolt, A. (1998). Posebnosti pri usmerjanju otrok z motnjo vedenja osebnosti. *Defektologica Slovenica* 6(3), 41 - 49.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323- 236.

Kobolt, A. (2000). Adolescent's selfpresentation - source for individual planning. V *The century of the child: changes in the views of (residential) youth care*. Conference proceeding. Maastricht: FICE.

Koller- Trbović, N. (2002). *Socialnopedagoška dijagnoza – participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija*. Raziskovalno poročilo. Zagreb. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Lindemann, K. H. (1999). Gutachten der Sozialarbeit - Zwischen professioneller Objektivität, Betroffenenbeteiligung und formalisierter diagnostischer Verfahren. V F. Peters (ur.), *Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen*. Frankfurt/Main: IGFH.

Müller, B. (1994). *Sozialpädagogisches Können - Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Maas, U. (1996). *Soziale Arbeit als Verwaltungshandeln. Systematische Grundlegung fuer Studium und Praxis*. Weinheim: Juventa.

Mollenhauer, K., Uhlenborff, U. (1995). *Sozialpädagogische Diagnosen II*. Weinheim und München : Juventa.

Noelke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevitična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 3 (4), 425-444.

Petermann Schmid (1995). *Der Hilfeplan nach 36 KJHG. Eine empirische Studie ueber Vorgehen und Kriterien seiner Erstellung*. Freiburg: Lambertus.

Rapuš Pavel, J. (1999a). *Samoprezentacija mladostnikove življenjske lege - pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialno pedagoške diagnoze*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Rapuš-Pavel, J. (1999b). Pomen samopredstavitve mladostnic - primerjava uradne dokumentacije s tem, kar same povedo o sebi. *Socialna pedagogika*, 3(4), 377-406.

Skalar, M.(1985). Procesna diagnostika kot perspektivno področje dejstvovanja šolskega psihologa. V *Posvetovanje psihologov*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, 111 - 118.

Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt-orientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/Muenchen: Juventa.

Uhlenborff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevitična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3(4), 445 - 460.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih : vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, 11-32.

Zinnecker, J. (1988). Zukunft des Aufwachsens. V H. Hesel, G. Rolff, C. Zopf (ur.), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven*. Baden Baden: Nomos.

Zorc-Maver, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja. *Socialna pedagogika*, 1(1), 37- 44.

Žižak, A., Bašič, J. (1992). *Programski aspekti tretmana djece i omladine s poremećajima u ponašanju*. Zagreb: Biblioteka socijalna zaštita.

# Na profesionalno pot neobremenjeni s prtljago

## Start your professional journey unburdened by baggage

*Barbara Bizjan*

### ***Povzetek***

Barbara Bizjan, prof. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Stanovanjska skupina Stražišče, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj. *Prispevek prikazuje možnost uporabe postopkov in načel socialnopedagoške diagnostike kot oblike selekcioniranja kandidatov za študij pomočniških profesij. Avtorica naslanja prispevek na trditev, da v okviru študija in opravljanja pomočniških poklicev zadovoljujemo številne lastne potrebe. Izpostavljena je problematika latentnih motivov, ki (lahko) negativno vplivajo na odnos med strokovnjakom in uporabnikom.*

***Ključne besede:*** socialnopedagoška diagnostika, pomočniški poklici, motivi, selekcija kandidatov za poklice pomoči

**Abstract**

*The article presents the possibility of applying procedures and methods of socio-pedagogical diagnostics to the selection of candidates for studies in helping professions. At the heart of this article is the claim that both study and the helping professions occupations themselves are satisfying our numerous private needs. The author looks at latent motives which can negatively affect the relationship between the worker and the user.*

**Key words:** *socio-pedagogic diagnostics, helping professions, motives, selection of candidates for helping professions*

## O diagnozah in posedovanju moči

Diagnostika kot orodje v rokah strokovnjaka pripomore k njegovemu boljšemu, učinkovitejšemu delu, torej k lažjemu prepoznavanju značilnosti uporabnika. Pa vendar ne moremo govoriti o kakršnih koli značilnostih. Medicinska diagnostika išče patološke značilnosti posameznika in ločuje bolno od zdravega, normalno od nenormalnega, ustrezno od neustreznega. Podobna izhodišča ima diagnostika v psihologiji. Smiselno se je vprašati, ali se socialnopedagoška diagnostika kaj razlikuje od ostalih diagnostik. Gre le za drugačno embalažo, ki skriva enako vsebino?

Bistvo socialnopedagoške diagnostike je pridobiti relevantne informacije o uporabniku socialnopedagoških storitev ter na podlagi teh informacij skupaj z njim oblikovati načrte in ukrepe, ki pripomorejo k uporabnikovi čim prejšnji vrnitvi v družbeni tok. Socialnopedagoška diagnostika želi prepoznati pozitivne in negativne značilnosti posameznika (ne osredotoča se samo na primanjkljaje, bolezen, temno, ampak išče in tudi najde presežke, zdravje, svetlo stran posameznika). Teh značilnosti ne more meriti, saj nima ustreznega merskega inštrumentarija. Dela le z

informacijami, ki jih posreduje posameznik sam, in informacijami, ki jih o posamezniku posredujejo drugi (njemu bližnje osebe in razni pooblaščenih uslužbenci, ki skrbijo, da živimo ob upoštevanju določenih družbeno postavljenih norm). Odnos do pridobljenih informacij je lasten vsakemu socialnemu pedagogu, odvisen je od njegove strokovne usposobljenosti, etične naravnosti, upoštevanja družbenih norm, povsem osebnih predstav o pridobljenih informacijah. Nanje se mora odzivati v skladu s pričakovanji stroke in z družbenimi normami.

Pristransko bi bilo dokazovati, da je socialnopedagoška diagnostika (v svojem odnosu do negativnih vidikov) boljša od ostalih diagnostik, kajti predpostavka vsake diagnostike je, da je z osebo, za katero/s katero delamo diagnozo, nekaj narobe, da presega določene okvire. Z diagnosticiranjem in postavitvijo diagnoze se jo poskuša ponovno umestiti v okvire družbeno sprejemljivega. (Družbene) meje, kot vemo, pomenijo varnost, hkrati pa so omejevalke svobode, osebne prostosti, saj nam preprečujejo, da bi se amebasto razlezli kjerkoli je mogoče. Diagnosticiranje je oblikovanje posameznikovega prostora znotraj okvirov, ki jih določa družba in jih skuša opravičiti z merili družbene sprejemljivosti. Prav to počne tudi socialnopedagoška diagnostika. Kljub etično povsem sprejemljivim izhodiščem socialnopedagoške diagnostike obstaja med socialnim pedagogom in uporabnikom še vedno pozicija oziroma status nadrejenosti in podrejenosti. Vloga, ki jo ima socialni pedagog, ga postavlja v pozicijo moči nad uporabnikom – to socialnega pedagoga enači z ostalimi profili in socialnopedagoško diagnostiko z ostalimi diagnostikami. Ali bo ta položaj socialni pedagog izrabil za zdravljenje lastnih frustracij ali pa se bo zavedel možnosti zlorabe dodeljene mu moči in se trudil ravnati etično, je odvisno od njega samega (njegove strokovne usposobljenosti, življenjskih nazorov, poznavanja problematike nezavedne motivacije). Vsaka diagnoza je nalepka, oznaka, stigma, četudi je njeno izhodišče v funkciji pozitivnega, dobronamernega. Možno jo je interpretirati na več načinov. Lahko je v prid uporabniku, strokovnjaku pa samo eden od možnih odgovorov na poti iskanja ustreznih virov pomoči posamezniku. Lahko je sama sebi namen, da strokovnjak, ki ga tako ne moremo in ne smemo več imenovati, opraviči svoje delovanje in poseganje v življenjsko zgodbo uporabnika. Lahko je... – vse preveč je odvisno od strokovnjaka, ki pripravlja diagnozo in uporablja diagnostične postopke svoje stroke,

da bi ga lahko kar spregledali. Diagnoza ni dobra ali slaba sama po sebi, dobro ali slabo jo naredi strokovnjak.

V nadaljevanju je socialnopedagoška diagnostika postavljena v zanj neobičajno vlogo.

## **Pomočniški poklici**

V sodobnem času je izbira poklica za mladega človeka resnično težka odločitev. Še bolj kot v preteklosti se kažejo razkoraki med željami šolark in šolarjev, dijakinj in dijakov, študentk in študentov in dejanskimi možnostmi zaposlitve mladih "delavk in delavcev". Prva ovira na poti do željene izobrazbe ali poklica je pogosto že učni uspeh, ki ni nujno več slab, a vendar ne omogoča vpisa na izbrano srednjo šolo ali fakulteto. Storilnostna naravnost osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je ogromna, tekmovalnost med učenkami in učenci prav tako. Prijateljice in prijatelji, ki skupaj odraščajo, so si vedno bolj sovražni, saj so drug drugemu tekmeči, ko gre za prosta mesta na srednjih šolah in na fakultetah. Nihče več se ne more prav odločiti glede poklica - gotovosti, da bo nek poklic aktualen, ko zaključimo šolanje, ni več, dijakinje in dijaki, študentke in študenti, pa tudi njihovi starši, ne vedo več, kako se odločiti, da jim bo zagotovljena zaposlitev. Država uravnava zaposlitvene strukture svojih državljanek in državljanov s štipendiranjem, z zahtevnostjo študija, s popularizacijo določenih poklicev, z omejevanjem vpisnih mest na fakultetah, z omejevanjem delovnih mest,...

Ko se odločamo za poklic, so za nas aktualne že omenjene zunanje okoliščine in različna stereotipna prepričanja, ki so prikrita ali povsem očitna v našem okolju ter sooblikujejo predstave in pričakovanja o določeni profesiji. Del teh prepričanj vpliva tudi na to, da se nekateri odločamo za poklice pomoči. Kvartuhova (2000) meni, da se ženske in moški različno odločamo za poklice, ter da so merila moških za izbiro poklica zanimanje za delo, možnosti za napredovanje in ustrezno finančno vrednotenje dela, medtem ko so ženske pri izbiri poklica bolj pozorne na to, da lahko uskladijo delovne in družinske obveznosti ter tako manj upoštevajo svoje lastne želje. Kvartuhova trdi (ibid), da si ženske oziroma dekleta izbirajo poklice, ki so pravzaprav "podružbljeni del družinskih funkcij". Ti poklici, za katere se pogosteje odločajo prav ženske (ne pozabimo

na pritožbe zaradi feminizacije znotraj nekaterih strok), so večinoma izšli iz dobrodelne, neplačane dejavnosti, ki ni imela oziroma ni smela imeti poklicne podlaga. Novonastajajoča socialna dejavnost, če si jo dovolimo tako poimenovati, je nastala kot odgovor na razvoj družbe in potrebe ljudi, ki jih je razvijajoča se družba zavrгла. Bila je pravzaprav tiha podpora razvoju družbe in veljavnemu družbenemu sistemu. Kar ostaja njena funkcija tudi danes.

Katere poklice opredelimo kot pomočniške? Poklicne dejavnosti so namenjene dobrobiti človeštva, vendar se nekatere razlikujejo od ostalih. Odločili smo se za uporabo izraza "pomočniški poklic", kot ga uporablja Guggenbuehl-Craig (1997). Obstaja tudi možnost poimenovanja "poklici, ki delajo z ljudmi" (Jeriček, 2000), vendar je ta izraz pomensko preširok in zato neustrezen. Če skušamo pojem pomočniški poklic opredeliti širše, si lahko pomagamo s prestopom v prakso in ugotavljanjem, kdo pomočniški poklic opravlja. Odgovor je: opravljajo ga duhovniki in redovnice, zdravnice in zdravniki – specialisti psihiatri, medicinske sestre in zdravstveni tehniki, socialne pedagoginje in socialni pedagogi, socialne delavke in socialni delavci, psihologinje in psihologi, učiteljice in učitelji, vzgojiteljice in vzgojitelji, defektologinje in defektologi... Guggenbuehl-Craig (ibid.) uvršča med pomočniške poklice prav vse zgoraj naštetih poklice, ki jim pripisuje določena posebna prizadevanja pomagati "nesrečnim, bolnim in vsem, ki so zašli in se ne znajdejo". Glede na naštetih značilnosti lahko uvrstimo poklic socialnega pedagoga med pomočniške poklice. Natančneje gledano so poklici pomoči pravzaprav poklici skrbi, nege/negovanja in vzgoje, katerih izstopajoča značilnost je humanitarna naravnost. Znotraj pomočniških poklicev lahko še bolj natančno definiramo poklice psihosocialne pomoči, ki jih opravljajo strokovnjaki, ki so se v okviru študija usposabljali na področju svetovanja in terapevtskega dela. Krog zgoraj naštetih profilov se nekoliko zoži. V zadnjem obdobju je pomočniški poklic zelo pogosto uporabljan izraz na področju socialne pedagogike, psihologije, socialnega dela in celo sociologije. Dela in naloge, ki jih strokovnjaki naštetih profesij opravljamo, imajo prvenstveni izvor v družini, še konkretnije gledano, v stereotipni vlogi matere, ki skrbi za druge. Z razvojem družbe so se dejavnosti, ki so bile v osnovi delo ter odgovornost žensk in mater v družinah, razširile v družbo tudi prek pomočniških poklicev. Le-ti so pridobili odgovornost skrbeti za druge in s tem nek družbeni vpliv oziroma status moči. Vsak, ki se želi posvetiti pomočniškemu poklicu, si mora odgovoriti na vprašanje, kaj želi: denar,

status, bližino z uporabnikom, podobnost Sizifu, kajti za pomočniške poklice so značilni tudi nepridobitna naravnost, slabši družbeni status, oteženo ugotavljanje učinkovitosti dela. Zakaj bi se torej odločili za poklic, ki prinaša skromne rezultate in je finančno neperspektiven? Kaj nas motivira, da se odločimo za pomočniški poklic?

Odgovore postavljamo kot vprašanja:

- Vrednost in pomembnost, ki si ju pripišemo, ko skrbimo za druge?
- Pričakovanje, da nam bodo tisti, ki jim pomagamo, skrbimo zanje ali jim svetujemo, hvaležni?
- Zaveza, da nas bodo vedno morali imeti radi?
- Biti bliže B/bogu?

Verjetno je odgovorov mnogo, saj nam vsi motivi zagotovo niso znani.

Dekleva (2001, 71) ugotavlja, da je "za večji del študentk prvega letnika socialne pedagogike specifična motivacija za delo z odklonsko populacijo povezana bolj s sočutjem in identifikacijo z žrtvijo kot pa z aktivno (družbeno) kritičnostjo in identificiranjem z iskanjem (tudi kulturnih) inovacij (kar odklonskost simbolično tudi pomeni)." Odločitev za pomočniški poklic je vedno vezana na pričakovanje nečesa oziroma prepričanje, da bomo s tem delom nekaj pridobili. Kaj ni tako vedno in v vseh profesijah? Zakaj bi torej problematizirali? In zakaj to počnemo? Če je pomočniški poklic delo na "etični pogon", mora biti naše ravnanje vedno etično korektno in v korist tistega, ki našo pomoč prejema. Ker pa so naša ravnanja in motivi udejstvovanja v poklicih pomoči težko natančno in točno definirani, lahko v altruističnih vzgibih in v humani naravi dela skrijemo in/ali opravičimo svoja negativna ravnanja. Vsako služenje dobremu je lahko opravičilo celo za zlorabe tistih, ki našo strokovno pomoč prejemajo. Dejanje ljubezni v sebi vedno skriva tudi pričakovanje (nečesa). Po mnenju Alice Miller (1992) se za pomočniške poklice odločamo, ker smo se kot otroci morali senzibilno odzivati na potrebe svojih staršev. Glede na emocionalno starost, nismo zmogli nositi bremen, ki so nam jih nalagali starši. Na nek način so nas starši zlorabljali. Z aktivnim delovanjem v poklicih pomoči lahko s podobno zlorabo (tistih, ki prejemajo našo pomoč) nadaljujemo.

Zanimivo je, da imamo v slovenščini samostalnik *po-moč*, v katerem se skriva tudi samostalnik *moč*, ki opozarja na moč, ki jo nekdo pridobi, ko drugemu pomaga. Podobno besedno igro si lahko privoščimo s še nekaterimi slovanskimi jeziki, medtem ko v germanskih in romanskih jezikih možnosti ni



## Čarovnik in njegov vajenec

Splošno razširjeno mnenje je, da zna vzgajati vsak, saj to ni nič posebnega, resnične problematike vzgajanja se zavedamo samo tisti, ki s to dejavnostjo služimo svoj vsakdanji kruh. Socialni pedagogi se v okviru svojega dela srečujemo z otroki in mladostniki ter odraslimi, ki so neposredno ali posredno prešli okvire družbeno sprejemljivih načinov vedenja, ravnanja, življenja. Otroci in mladostniki običajno nosijo posledice neustreznih ravnanj staršev, živijo brez ustreznih identifikacijskih likov in nimajo primernih vzorov vedenja. Neustrezne načine vključevanja v družbene tokove skušamo s socialnopedagoškimi pristopi omiliti, preprečiti in jih naučiti družbeno ustreznjših ravnanj. Podobno se, vendar na podlagi lastnih doktrin, problematike lotevajo tudi ostali profili znotraj pomočniških poklicev, vendar pa je šla socialna pedagogika korak dalje, ko iz svoje profesije ni naredila fame absolutnega in si ni ustvarila lažne predstave elitistične profesije. Žal to nestrokovno javnost pogosto navaja k razmišljanju, da bi lahko bil socialni pedagog vsak, oziroma skoraj vsak. Med mladostniki že nekaj let prevladuje mnenje, da je študij socialne pedagogike “cool”.

Vloga strokovnjaka, katerega naloga je učiti novih načinov vedenja, ravnanja, razmišljanja in življenja preko odnosa, nikakor ni lahka. Pričakuje se, da bo tako delo opravljala oseba, ki ima številna strokovna znanja, osvojene različne veščine in ima tudi sama številne življenjske izkušnje. Kljub vsemu naštetemu je bistvenega pomena osebnost strokovnjaka, ki naj bi bila obče človeško pozitivna, filantropična, psihično zrela, trdna, zdrava in “dovolj” široka za sprejemanje drugačnosti ter življenjskih nazorov posameznikov in skupin, ki pomoč želijo/sprejemajo/potrebujejo. Kakšna osebnost je / mora biti nekdo, ki opravlja pomočniški poklic? Osebnostne lastnosti izstopajo na začetku profesionalne kariere, saj mladi strokovnjak poseduje veliko teoretičnega znanja, nima pa neposrednih izkušenj, nespreten je pri uporabi različnih veščin in tehnik. Najprej se posveti oblikovanju poklicnih spretnosti. Oblikovanju samozavedanja se posveti kasneje, ko se v profesiji “udomači”. Zaradi tega razkoraka je pomembno, da čim prej spozna “pasti”, ki mu jih ponuja profesija. Vanje se lahko ujame na začetku svoje praktične profesionalne poti ter deluje, ne da bi karkoli opazil, lahko pa jim podlega tudi v letih vztrajanja na poti “pomočnika”.

## Pomočniška delavnica

Strokovnjak, ki izvaja psihosocialno pomoč, opravlja svoje delo prek odnosa, ki ga oblikujeta z osebo, ki pomoč želi/potrebuje. Glagol *želeli* uporabljamo ob posameznikovem zavedanju, da potrebuje pomoč in usmerjanje v aktualni življenjski situaciji, uporaba glagola *potrebovati* predvideva družbeno zahtevo po posredovanju strokovnjaka, da bi posamezniku zagotovili, omogočili spremembe ter izhod iz neustrezne življenjske situacije. Družbena zahteva po pomoči hkrati ne izključuje posameznikove želje, da bi se mu pomagalo iz stiske, v kateri se je znašel. Vse, kar ima strokovnjak na voljo, je on sam, s svojim znanjem, z življenjskimi izkušnjami, življenjskimi nazori in osebnostnimi potezami, ki jih pozna in upošteva, ter značilnostmi, ki jih sam pri sebi ne zaznava, ki so njegove slepe pege. Strokovnjak je usmerjevalec, pobudnik, oblikovalec vzajemnega odnosa z uporabnikom, v katerem je tudi sam samo človek z njemu lastnimi problemi, potrebami, omejitvami (Kristančič, 1995). Strokovnjak, ki je usposobljen za nudenje psihosocialne pomoči, bo do uporabnika oblikoval odnos, ki bo temeljil na: zavedanju moralne odgovornosti do uporabnika in do družbe, spoštovanju uporabnika in njegove osebne integritete, strpnosti do uporabnikovih ravnanj, razmišljanj, slabosti, iskrenosti, realno zastavljenih pričakovanj glede sprememb, fleksibilnosti, prožnosti mišljenja in sprejemanja različnih možnosti razreševanja problematike, ter se izognil moraliziranju, vrednotenju, pogojevanju uporabnikovih odločitev ter odločanju namesto uporabnika. Strokovnjak profesionalno zori le, če se stalno izobražuje ter se intenzivno vključuje v proces supervizije, ki mu omogoča prepoznavanje lastnih neustreznih ravnanj do uporabnika.

## Motivacija za izbiro študija

Nujno je potrebno razlikovanje motivov, ki vplivajo na izbiro študijske smeri, ter motivov za opravljanje dela v določeni profesiji. Čeprav so lahko nekateri motivi za izbiro študija in opravljanje poklica identični, jih je nujno različno obravnavati. Diploma zagotavlja določeno mero delno oblikovane poklicne identitete, boljše poznavanje potencialnih delovnih mest v okviru profesije,

mladi strokovnjak ima tudi jasnejše poklicne cilje. V nadaljevanju se ukvarjamo s problematiko motivacije, ki vpliva na izbiro študija.

Izbira študija poteka prek: zavestnih odločitev in motivov, ki jih oblikujejo preiščljeni argumenti (interesi, dosežen učni uspeh, načrtovana poklicna pot, vrednote), in realnih možnosti oziroma omejitev pri vpisu, realnih in imaginarnih predstav o določeni profesiji ter nezavednih motivov.

Razlogi za usmeritev v poklice pomoči so pogosto posledica: sporočil in povratnih informacij osebi, da je dober poslušalec, da rad pomaga, lastnih izkušenj s pomočniškim poklicem (kot uporabnik je imel pozitivne izkušnje s strokovnjakom, zato mu skuša slediti ali pa se je odločil za študij, da bi se zoperstavil izkušnji, ki jo je sam imel s strokovnjakom), vrednot, ki so/niso bile posredovane v družini (karitativna naravnost je pogosto posledica sporočil, ki so bila posredovana o humanitarnih dejavnostih v okviru družine in v drugih zgodnjih socializacijskih strukturah).

Pred študijem imajo bodoči študentje že izoblikovane predstave in pričakovanja v zvezi s poklicem – identifikacija s poklicem že obstaja, čeprav je ta predstava imaginarna in običajno tudi nerealna. V času študija se identifikacija s poklicem v resnici šele začne, imaginarne predstave študenta se še okrepijo ali pa študent ugotovi razkorak med svojimi individualnimi predstavami o profesiji in vlogami profesionalca. Razliko lahko sprejme in sledi profesionalni funkciji – pusti se indoktrinirati. Študent se zave razlike med lastnimi pričakovanji in družbeno–profesionalnimi možnostmi ter zahtevami, vendar se oklene svojega “prav” ter ogluši za drugačna sporočila. Obstaja možnost, da zaradi razlik, s katerimi se ne more sprijazniti, razočarano opusti študij. Soočenje z razkorakom v individualnih predstavah in družbeno funkcijo pomočniškega poklica je nujno in se zgodi, če ne prej, ko se mlad, teoretično podkovan strokovnjak, zaposli. Študent mora nujno poznati in prepoznovati motive, ki so vplivali na njegovo odločitev za študij, se z njimi soočiti in jih predelati. Problema ne predstavljajo realna in imaginarna pričakovanja študentov ter njihova diskrepanca, problem pri kasnejšem opravljanju pomočniškega poklica so nezavedni motivi, ki vplivajo na strokovnjakov odnos do uporabnika.

Študij socialne pedagogike omogoča študentom (prek projektov prostovoljnega dela in študijske prakse) soočanje z razkoraki med pričakovanji in realnostjo, ne omogoča pa (zadosti) prepoznavanja

nezavednih motivov, ki so vplivali na odločitev za pomočniški poklic. Oblikovanje, indoktrinacija bodočih "pomočnikov" mora delovati tudi na tem – študij bi moral omogočiti študentu, da izprazni težo nevidnega nahrbtnika na svojih ramenih – na prepoznavanju nezavednih motivov, ki negativno vplivajo na strokovno delovanje, saj vplivajo na odnos, ki ga strokovnjak oblikuje z uporabnikom. Študij pomočniškega poklica mora predstavljati začetek dela na identiteti profesionalca, ki se nato po diplomi in zaposlitvi nadaljuje v superviziji, saj opravljanje pomočniškega poklica pomeni neprestano prepletanje osebnega in profesionalnega. "Delo na sebi" v času študija ima katarzične učinke na študente, ki v okviru študija pričnejo z vrednotenjem vzgojne vloge njihovih staršev, saj je priložnost za ozaveščanje motivov za študij ter zmanjšuje vplive nezavednega. Študij pomočniškega poklica je oblika (samo)terapije.

## Še o motivaciji

Koren besede motivacija izhaja iz latinskega *movere*, gibati (Verbinc, 1989). Motivacijski procesi potekajo prek spodbujanja (gibalo vsega, zaradi česar smo porinjeni naprej, so instinkti, nagoni in potrebe) ter usmerjanja (gibalo vsega, kar nas privlači, so naši cilji, ideali in vrednote). Motivi privlačnosti in motivi potiskanja se izmenjujejo, hkrati se dogaja, da oboji spodbujajo isto obliko vedenja. Ko premišljujemo, kolikšen delež potiskanja in privlačnosti uravnava delovanje človeka, menimo, da so za nas bolj značilni motivi privlačnosti, vendar imajo temeljno mesto v našem delovanju vseeno motivi potiskanja. V procesu socializacije se vpliv motivov potiskanja zmanjšuje na račun motivov privlačnosti. Glavni viri motivacije posameznika so njegove potrebe, vrednote in emocije. Prav ti prispevajo tudi k odločitvi posameznika za določeno obliko študija. Zakaj nekaj delamo, je zelo preprosto opredelil Fromm (po Lipičnik, 1998), ki pravi, da ljudje delamo, ker bi radi nekaj imeli, ali zato, ker bi radi nekaj bili. Gre za posameznikovo usmerjenost k materialnim dobrinam ter statusu in ugledu.

Trevnova (1998) poudarja delitev na primarne in sekundarne motive. Primarni ali biološki motivi nas umerjajo, da ravnamo tako, da si omogočimo preživetje. Trevnova (1998, 108) uvršča med biološke motive: lakoto, žejo, spanje, počitek, spolnost,

materinstvo. Ti motivi naj bi bili univerzalni in podedovani. Z družbenim razvojem vedno bolj izstopajo sekundarni motivi, ki so naučeni, hkrati pa so zelo odvisni od okolja, v katerem živimo – o njihovi univerzalnosti ne moremo govoriti. Med sekundarne motive Trevnova (ibid) uvršča: pripadnost, varnost, moč, uveljavitev in status. Motivi moč, uveljavitev in status so tisti, ki lahko vplivajo na posameznikovo odločitev za študij pomočniškega poklica.

Cattel (po Musek, 1993, 140) ločuje med temeljnimi motivi erge, ti naj bi bili prirojeni, in sentimente, ki so naučeni in pridobljeni motivi. Deli jih na: erg varnosti – strah, spolni erg, erg črednosti, erg zaščite, erg raziskovanja (radovednosti), statusni erg (erg samopotrjevanja), erg narcizma, erg borbenosti, erg čutnosti, erg konstruktivnosti, erg pridobivanja ter sentiment jaza (samosentiment), sentiment nadjaza, poklicni sentiment, družinski sentiment, verski sentiment in sentiment ljubezni oz. partnerski sentiment. Med Cattelovimi ergi in sentimentami so potencialni "krivci", ki vplivajo na odločitev za študij pomočniškega poklica, erg črednosti, erg zaščite, erg radovednosti, statusni erg, erg narcizma, erg borbenosti, erg konstruktivnosti, erg pridobivanja ter sentiment jaza, sentiment nadjaza, poklicni sentiment, verski sentiment in sentiment ljubezni.

Mac Dougall je motive poimenoval nagnjenja. Prepričan je bil, da so večinoma prirojena in oblikoval naslednji seznam osnovnih nagnjenj: spolnost, strah, agresivnost, radovednost, uveljavljanje, podrejanje, zaščita, ljubezen, gnus (po Musek, 1993, 133). Med nagnjenji, ki lahko vplivajo na odločitev za pomočniški poklic, so radovednost, uveljavljanje, podrejanje, zaščita ter ljubezen.

Musek (ibid) navaja tudi Rokeacha, ki je oblikoval osem glavnih področij motivacije: motivi uživanja (težnja po ugodju, zadovoljstvu), socialne moči (uveljavljanje, vpliv, ugled v družbi), doseganja (uspešnost, storilnost), varnosti (ogibanje nevarnosti, zagotovitev eksistence), prosocialni motivi (pomoč, altruizem, podpiranje), motivi konformnosti (prilagajanje, podpiranje norm), samsmerjanja (razvijanje samega sebe) in zrelosti (harmonija, duhovni cilji). Motivi za študij pomočniškega poklica, kot jih je izoblikoval Rokeach, so: motivi socialne moči, doseganja, konformnosti ter prosocialni motivi. Musek (1993) je motivaciji pripisal delovanje na treh ravneh, in sicer na ravni, ki jo usmerjajo nagoni in instinkti, ki omogočajo posameznikovo preživetje. Drugo raven predstavljajo motivi, ki oblikujejo posameznikove odnose z

drugimi ljudmi in jih lahko poimenujemo socialni motivi, Musek govori o družbeni morali. Tretja raven zadeva posameznikovo duhovno rast in osebni razvoj, samouresničitev, iskanje smisla, ki jih usmerjajo posameznikove vrednote in ideali (o tem nivoju govorita tudi Maslow in Frankl). Vpliv na odločitev za pomočniški poklic gre pripisati predvsem socialnim motivom in vrednotam.

Nekaj teorij, ki trdijo, da so nezadovoljene potrebe gibalo naših ravnanj, bomo predstavili v nadaljevanju. Tudi v okviru vsebinskih teorij je moč poiskati motivacijske faktorje za študij pomočniškega poklica. Maslowova petstopenjska hierarhija potreb (po Treven, 1998 in 2001) postane aktualna na stopnji nezadovoljenih socialnih potreb, potreb jaza, potreb po samoaktualizaciji posameznika. Schleip (po Brajša, 1996) navaja tri bistvene potrebe: imeti in ohraniti sebe (potrebe po posedovanju, po varnosti), biti vreden, se razvijati in biti svoboden (potrebe po delovanju, ugledu, statusu in moči, priznanju oziroma potrditvi) ter imeti stike (potrebe po druženju, ohranjanju družine oziroma starševstvu). K odločitvi za študij pomočniškega poklica prispevata zadnji dve. Herzberg (po Brajša, 1996 in Treven, 2001) govori o higienikih oziroma higienskih dejavnikih, ki če jih ni, povzročajo nezadovoljstvo pri ljudeh, hkrati če so, nudijo le kratkotrajno zadovoljstvo, ter o motivatorjih, ki pomenijo zadovoljstvo posameznika in krepitev motivacije (npr. za delo). Herzberg (po Treven, 2001: s. 129, 130) je svojo teorijo oblikoval potem ko je proučil vpliv zadovoljstva pri delu na učinkovitost in na motiviranost človeka. Med higienike sodijo: nadzor, odnos do vodje, plača, delovni pogoji, status, politika podjetja, varnost pri delu, odnos do sodelavcev. Motivatorji pa so naslednji: odgovornost, uspeh, napredovanje, samostojnost, pozornost, razvoj, prav tem lahko pripišemo tudi odločitev za študij pomočniškega poklica. Adelfer (po Treven, 2001) je definiral eksistencialne potrebe, ki jih oblikujejo osnovne fiziološke potrebe in potrebe po varnosti, potrebe po povezovanju z drugimi ljudmi in potrebe po razvoju in osebni rasti. Za študij pomočniškega poklica se lahko odločimo zaradi potreb po povezovanju z drugimi ljudmi ter potreb po razvoju in osebni rasti. McClelland (po Brajša, 1996) opredeli potrebe po uresnitvi (sestavljajo jih odgovornost za reševanje problemov, zmerni cilji in načrtovana tveganja, želja po povratnih informacijah), potrebe po odnosih (so potrebe po socialnih interakcijah, ljubezni in spoštovanju) ter potrebe po moči (so potrebe po uveljavitvi moči in avtoritete za zagotavljanje osebnih

interesov, po premagovanju, obvladovanju drugih in oblikovanju njihove odvisnosti od nas). Kot motiv za študij pomočniškega poklica izstopajo potrebe po odnosih in potrebe po moči.

Motive za študij pomočniških profesij lahko poiščemo tudi med procesnimi motivacijskimi teorijami, ki razlagajo splošen proces motivacije oziroma njene mehanizme. Procesne motivacijske teorije so najpogosteje uporabljane kot oblika motiviranja zaposlenih v delovnih kolektivih. Porter – Lowlerov model motivacije, ki ga navaja Pastuović (1987), vsebuje dva motivacijska dejavnika: privlačnost nagrade/nagrad, ki jo/jih je možno dobiti kot posledico neke aktivnosti – gre za izrazito subjektivno kategorijo, ter oceno verjetnosti, da bo za vloženi napor, ki ga zahteva določena aktivnost, posameznik prejel ustrezno (pričakovano, željeno) nagrado. Motivacija človeka za aktivnost je torej odvisna od njegove ocene lastnih sposobnosti, da doseže željeni učinek, od njegove ocene verjetnosti, da bo učinek pripeljal do željenih nagrad ter od stopnje privlačnosti nagrad. Temelj Porter – Lowerlovemu modelu motivacije predstavlja Vroomova teorija pričakovanja (po Treven, 2001). Osnova teorije spodbujanja (Treven, 2001) so nagrade, prek katerih se skuša vplivati na vedenje posameznika. Če si predstavljamo, kako deluje teorija spodbujanja kot motivacija za opravljanje dela, potem lahko govorimo o posebnih ugodnostih, denarnih nagradah, priznanjih, pohvalah, povečanju plače... Jurančič (1980, 63) navaja tudi teorijo ekonomske motivacije, katere temeljna misel je, da človek dela zaradi zaslužke. "Materialne dobrine ali denar so spodbude, ki motivirajo človeka, da opravi tisto aktivnost, ki se zahteva kot pogoj za izplačilo in zaslužke". Za študij pomočniškega poklica se odločamo na podlagi predstav, kaj nam opravljanje pomočniške dejavnosti lahko omogoči, in pričakovani določeni nagrad, koristi, ki nam jih delo v okviru profesije lahko prinese. Bistven motivacijski dejavnik v okviru poklicev pomoči nikakor niso materialne dobrine, v poklicih pomoči so pogostejša (družbena) priznanja ter pohvale.

Cattell (po Musek, 1993, 139) je s faktorsko analizo skušal ugotoviti, kateri motivacijski faktorji so najpomembnejši, in opisal tudi, kako delujejo. Razdelil jih je na:

- Alfa faktor. Dimenzija motivacije, ki združuje hotenjsko, neposredno in necenzurirano izražanje motiviranosti, ki ga je mogoče opisati s: "To hočem, to želim, pri čemer me okoliščine

popolnoma nič ne zanimajo". Cattel je to komponento primerjal s Freudovim "idom". Gre za cilje, ki si jih močno želimo, manj pa se vprašamo, ali so primerni in dosegljivi.

- Beta faktor. Komponenta vsebuje zrelo, prilagojeno izražanje motiviranosti in interesa. Povezuje se z informiranostjo, nanaša se na cilje, ki jih posameznik ocenjuje kot primerne in osebno privlačne. "Zainteresiran sem in to tudi zmorem. To je komponenta, ki vsebuje interese, ki jih imamo za svoje, ki jih integriramo. Lahko naredimo vzporednico z "egom" pri Freudu.
- Gama faktor – primerjamo ga lahko s komponento Freudovega "superega", saj vsebuje interese in motive kot obveznost. "To me mora zanimati".
- Delta faktor vsebuje fiziološke znake motivacije. Pojavljajo se nekatere telesne spremembe.
- Epsilon faktor. Običajno je povezan s posameznikovimi potlačenimi interesi in motivi, zanj je značilno močno fiziološko delovanje, ki se ga ne zavedamo, in slaba zapomnitev.

Posameznikova motiviranost se izraža na različne načine: z dajanjem prednosti določenim dejavnostim, z iskanjem informacij, z zanimanjem za neko področje... Odločitev za študij pomočniškega poklica je posledica delovanja vseh motivacijskih faktorjev, vendar je skrb zbudajoč predvsem epsilon faktor, ki skriva različne nezavedne motive.

## **Problematičnost latentnih motivov**

Neustrezen odnos do uporabnika je posledica delovanja nezavednih motivov (Praper, 1996) in njihovega vpliva (Kristančič, 1995; Kobolt in Žorga, 2000) na osebnostne in profesionalne lastnosti strokovnjaka, kaže pa se prek sporočil, ki negirajo in kritizirajo osebnost uporabnika ter tako vplivajo na uporabnikovo samopodobo, oblikovanja odnosa odvisnosti uporabnika od strokovnjaka, poudarjanja vloge in pomembnosti strokovnjaka, ki kaže na nezadovoljene potrebe s strani strokovnjaka, igranja vloge rešitelja, kritiziranja in vrednotenja ravnanj uporabnika, nadzorovanja uporabnika, izogibanja določenim temam, izogibanja reševanju konfliktov kot posledice strahu pred konflikti, nesprijemanja čustev, ki jih izraža uporabnik, ter številnih obrambnih reakcij



strokovnjaka. Kombinacija neznanja in delovanja nezavednih motivacijskih dejavnikov vplivajo na to, da ne propoznavamo kontratransfernega delovanja in ne reagiramo ustrezno na transferna sporočila, ki jih ponuja uporabnik. Opravljanje pomočniškega poklica, ki temelji na odnosu med strokovnjakom in uporabnikom, zahteva od strokovnjaka zelo visoko etično ravnanje z uporabniki. Glede na izpostavljeni kriterij ugotovimo, da ni vsak primeren za opravljanje takega poklica. Žal je na večino fakultet, ki izobražujejo za pomočniške poklice, relativno lahko priti – dovolj je, da ima kandidat dovolj visok učni uspeh v srednji šoli. Odličen učni uspeh ne pomeni ustreznosti in primernosti kandidata za opravljanje pomočniškega poklica. Več možnosti imajo dekleta, ki so običajno bolj “pridna”, saj se “pridni” fantje raje odločajo za druge študijske smeri (Škoflek v Videmšek, 2001). “Pridna deklica”, ki sprejme konformno družbeno držo, ne more zagotoviti širine sprejemanja drugačnosti uporabnikov, ki so pogosto daleč od “normalnega”. Glede na izpostavljene dileme mora študij pomočniškega poklica imeti drugačne omejitve. Strogi vpisni pogoji niso pravo merilo, saj jih običajno študenti, ki so primerni za študij pomočniškega poklica, ne dosežejo (ibid). Pomembneje se je posvetiti ugotavljanju in prepoznavanju motivov za študij. V vsaki generaciji pride do določenega števila odstopov, prekinitev študija – ne moremo trditi, da so odstopili neustrezni kandidati, vendar pa je na srečo med njimi tudi nekaj takih. Ta proces lahko poimenujemo kar naravna selekcija študentov. Selekcija, ki bi onemogočila študij neustreznemu kandidatu, bi morala potekati prek ustreznih “testiranj”, v katerih bi prepoznavali motivacijske faktorje za študij vsakega kandidata. Bi bilo to etično? Verjetno lahko najdemo mnogo razlogov, da tak kriterij označimo kot etično sporen. Kdo se sprašuje o etičnosti, kadar gre za kriterije in sprejemne pogoje za študij arhitekture in za študije na umetniških akademijah? Samoumevno je, da zahtevajo ustrezne umetniške sposobnosti. Prav tako so specifične “umetniške” sposobnosti potrebne za opravljanje pomočniškega poklica. Da bi nekdo smel študirati, bi te specifične sposobnosti moral imeti. Kaj pomeni slab film, slabo odigrana skladba ali neprepoznaven kip v primerjavi s slabo usposobljenim strokovnjakom za nudenje pomoči, ki se ne pozna in ne predela svoje preteklosti? Kakšne so posledice neustreznega ravnanja strokovnjakov?

## Iskanje rešitev za socialnopedagoško stroko

Možen način selekcioniranja kandidatov je lahko sprejemni razgovor, intervju, ki poteka po vseh načelih socialnopedagoškega diagnosticiranja. Izpelje ga socialni pedagog, ki ima ustrezna znanja s področja kvalitativnega raziskovanja. Sprejemni razgovor poteka v obliki delno strukturiranega intervjuja, katerega sestavni del so kandidatova samopredstavitve, ki vsebuje njegove interese, znanja, veščine, ki jih obvlada, in življenjske izkušnje ter kandidatovi odgovori na vprašanja o motivaciji za pomočniški poklic.

Predlagam naslednji model sprejemnega razgovora.

Potek razgovora in potrebni pogoji. Razgovor mora potekati v okolju, kjer ni motečih dejavnikov. Traja naj od ene do dveh ur. Kandidatu moramo predstaviti namen razgovora ter njegov potek. Kandidat mora biti seznanjen, da razgovor snemamo in s tem tudi soglašati.

Kandidat ima možnost predstaviti svojo življenjsko zgodbo, izkušnje, znanja, veščine itd. na njemu lasten način. Njegove predstavitve ne prekinjamo, nejasnosti si zapišemo in ob koncu predstavitve povprašamo po njih.

Kandidatu postavimo dodatna vprašanja o izbiri študija. Navajamo nekaj izhodiščnih vprašanj sprejemnega razgovora s kandidatom:

- Zakaj razmišljaš o študiju socialne pedagogike?
- Zakaj si izbral ravno socialno pedagogiko, kdo ti je predstavil ta študij oziroma kje, kako si pridobil informacije o njem?
- Ali je med tvojimi sorodniki, znanci in prijatelji kdo, ki je študiral kaj podobnega, ali je celo zaposlen v tem poklicu?
- Kakšne lastnosti naj bi imel človek, ki je po izobrazbi socialni pedagog?
- Katere svoje lastnosti ocenjuješ kot koristne za delo na področju socialne pedagogike?
- Na katerem področju bi želel delati kot socialni pedagog, s kakšno populacijo?

Pri oblikovanju vprašanj moramo biti previdni, da kandidata ne zavedemo v odgovarjanje, ki ustreza nam.

Potek analize. Po opravljenem razgovoru izpeljemo celoten postopek obdelave materialov, pridobljenih s kvalitativnim raziskovanjem (Mesec, 1998):

1. neposreden zapis pogovora (verbatim);
2. kvalitativno analizo posredovanega materiala, ki mora vsebovati urejanje gradiva in jasno določene enote kodiranja (z določitvijo enot kodiranja iz verbatima izpostavimo dele, za katere menimo, da so povezani z obravnavano tematiko, to je motivacijo za izbor pomočniški poklica).

Izvedemo: odprto kodiranje (aktualne dele intervjuja odprto kodiramo, da dobimo veliko število aktualnih pojmov. Posamezne pojme je možno uvrstiti v več kategorij. S tem na problematiko pogledamo z večih vidikov in je ne omejimo le na eno področje); izberemo in definiramo kategorije (pojme uvrstimo v nekaj bistvenih kategorij, katerih vsebino tudi definiramo.); izvedemo odnosno oziroma selektivno kodiranje (v okviru enot kodiranja je potrebno izvzeti enote, ki so povezane z motivacijo, oziroma ki nakazujejo povezavo med odločitvijo za pomočniški poklic in npr. preteklimi življenjskimi izkušnjami.); ter zapišemo ugotovitve;

3. povzetek rekonstruktivno hermenevitične kvalitativne analize empiričnega materiala prikaže celostno podobo življenjske situacije posameznika in njegovih motivov za izbiro pomočniškega poklica.

Da bi bila informacija čim objektivnejša, mora verbatim skozi sito še dveh strokovnjakov, ki se s kandidatom nista pogovarjala.

Predlog nadaljnjega selekcioniranja kandidatov: vsak od ocenjevalcev razgovora lahko kandidatu nameni največ 10 točk glede na ugotovitve. Strokovnjak, ki je opravil razgovor, lahko kandidatu nameni še dodatnih 5 točk. Najvišje možno število točk, ki jih prinese sprejemni razgovor, je 45, ostale točke pridobi kandidat na podlagi učnega uspeha.

Vsako leto je na študij socialne pedagogike sprejetih največ 30 oziroma sedaj 45 kandidatov. (Več kot 30 kandidatov je nesmiselno sprejeti na oddelek v enem študijskem letu, saj v praksi močno primanjkuje delovnih mest za socialne pedagoge.)

Na študij se sprejme prvih 30 kandidatov. Prednost imajo kandidati z višjim številom točk, pridobljenih v razgovoru. Pri kandidatih z enakim številom točk z razgovora in točk učnega uspeha ugotavlja primernost za študij pomočniškega poklica komisija, ki jo sestavljajo profesorji oddelka. Odločijo se za kandidate, za katere predvidevajo, da se ob ustreznem strokovnem spremljanju (intervizije in supervizije) lahko razvijajo v konstruktivno profesionalno smer.

Postavlja se vprašanje, kako ravnati s kandidati, ki zaradi neustreznih motivacijskih faktorjev ne bi bili primerni za opravljanje pomočniškega poklica in bi bili, na podlagi prenizkega števila točk, izločeni. Pravico imajo vedeti, zakaj niso prestali selektivnega razgovora, hkrati pa se poraja vprašanje, kako to informacijo posredovati, da ne bi prišlo do neprijetnih dogodkov oziroma posledic, saj se večinoma zelo težko soočamo s sporočili o neuspehu in neustreznosti, še posebno, kadar jih povezujemo z osebnostjo.

Na oddelku za socialno pedagogiko so podobno obliko selekcije kandidatov že izvajali. Za nekaj vpisnih generacij je bil eden izmed pogojev za sprejem tudi usmeritveni intervju (Videmšek, 2001), po ukinitvi le-tega je, zaradi zunanjega preverjanja znanja, postal edini pogoj za sprejem na naš, specifičen študij, učni uspeh.

Sprejemni razgovor, kot ga predlagamo, ponuja možnost, da nekdo, ki želi delati na področju pomoči sočloveku, lahko premisli o svojih željah in pričakovanjih o profesiji, o svoji poklicni poti in o motivih za svojo odločitev, profesorji in predavatelji pa imajo možnost spoznati prihajajoče študente in jim prilagoditi študijske vsebine. Sprejemni razgovor bi bilo smiselno ponovno uvrstiti med pogoje za sprejem študentk in študentov na študij socialne pedagogike, saj je lahko pomemben del selekcije in samoselekcije bodočih študentk in študentov, ki je, tako kot na umetniških akademijah, nujno potrebna. Podobno bi lahko kriterije na podlagi svojih doktrin oblikovali tudi drugi profili pomočniških poklicev.

## **Zaključek ali nov začetek**

Motivacija za opravljanje pomočniških poklicev je odvisna od vsakega posameznika. Pogosto ima svoj izvor v primanjkljajih (ozaveščenih in nezavednih) iz časa zgodnjega otroštva. Motiv za

pomoč drugim so pogosto kompenzacije naših lastnih prikrajšanosti. Zavedanje in prepoznavanje motivov, ki izvirajo iz prikrajšanosti v otroštvu, ocenjujemo kot koristno za vse strokovnjake na področju poklicev pomoči, saj se z njimi lahko spoprimejo in jih korigirajo.

Socialnopedagoška diagnostika nudi možnost vpogleda v prepoznavanje motivov za opravljanje pomočniškega poklica. Prek njenih metod je možno prepoznavati motive za udejstvovanje v poklicih pomoči, vendar zanje obstajajo tudi drugi, mogoče ustrenejši načini. Socialnopedagoška diagnoza naj bo resnično namenjena socialnemu pedagogu, ki skuša skupaj z uporabnikom poiskati možnosti, ki jih le-ta potrebuje za boljšo ali ponovno vključitev v življenjski tok.

Predlagamo, da oddelek za socialno pedagogiko v dogovoru z ministrstvom ponovno uvede sprejemne intervjuje, ki so pravzaprav oblika socialnopedagoške diagnoze, kot enega od kriterijev za sprejem na študij socialne pedagogike, saj odličen uspeh na maturi še ne zagotavlja "ustreznosti" kandidatov za poklic socialnega pedagoga. Selekcija kandidatov je nujna, kajti kot ugotavlja Dekleva (2001, 71), je motivacijska usmerjenost novoprihajajočih generacij študentk socialne pedagogike (študentov sploh ni) predvsem tradicionalistična in moralno/karitativna. Če bomo vsi hoteli delati z "normalnimi", bomo socialni pedagogiki odvzeli bistvo. Brez tega pa je sploh ne potrebujemo.

## Literatura

Brajša, P. (1996). *Sedem skrivnosti uspešnega managementa*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Dekleva, B. (2001). Socialne reprezentacije odklonskosti med študentkami. *Socialna pedagogika* 5(1), 39-75.

Guggenbuehl-Craig, A. (1997). *Pomoč ali premoč. Psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Sophia.

Hawker, L. (2001). *Uporaba teoretskega modela dramskega trikotnika pri obravnavi nasilja v družini*. Strokovno-pravni informator. Logatec: FIRIS Imperl & CO.d.n.o.

Jeriček, H. (2000). (Ne)smiselnost etičnih kodeksov strok, ki delajo z ljudmi. *Socialna pedagogika* 4(2), 149-167.

- Jurančič, I. (1980). *Vrednotenje dela*. Kranj: Moderna organizacija.
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika 3 (4)*, 323-356.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija. *Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kogej, P. (1963). *Organizacija in psihologija dela*. Ljubljana: Založba Življenje in tehnika.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kristančič, A. in Osterman, A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kvartuh, P. (2000). *Socialna pedagogika - materinski poklic?* Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Miller, A. (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Educy d.o.o.
- Pastuović, N. (1987). *Edukološka istraživanja*. Zagreb: Školske novine.
- Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Treven, S. (1998). *Management človeških virov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Treven, S. (2001). *Mednarodno organizacijsko vedenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Verbinc, F. (1989). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Videmšek, B. (2001). Ni za odličnjake (intervju z dr. Ivom Škoflekom). *Nedelo*, 7 (39), 11.

# Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju: delo z otrokom s težavami v socialni integraciji

## Socio-pedagogical diagnostics in the pre-school period: work with children with difficulties in their social integration

*Darja Žnidaršič*

### ***Povzetek***

Darja Žnidaršič, univ. dipl. soc. ped., Cesta 1. maja 69, 4000 Kranj. Članek predstavlja primer pomoči otroku, ki ima težave v socialni integraciji. Nanaša se na predšolske otroke in hkrati na vzgojno osebje v vrtcu. Vrtec kot institucija zmore ob upoštevanju varovalnih in ogrožajočih dejavnikov vsaj deloma uravnotežiti otrokovo ravnovesje, kadar so pogoji zanj v družini prešibki. Namen diagnosticiranja je v sistematičnosti procesa načrtovanja in izvajanja pomoči, v katerega je poleg drugih pedagoških strokovnih delavcev najprej vpeta vzgojiteljica. Socialni pedagog v vrtcu svetuje vzgojnemu kadru, staršem, sodeluje v timu, ukvarja pa se tudi neposredno z otrokom.

**Ključne besede:** socialnopedagoško diagnosticiranje, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja, težave v socialni integraciji

### **Abstract**

*This article presents a case where a child with social integration difficulties was helped. It looks at pre-school children and at the preschool staff. The preschool as an institution can at least partially balance the child's inner unbalance when the conditions for this within his family are too weak, provided certain safe-guarding and threatening factors are respected. The purpose of diagnostics is to systematically plan and implement the process of care which is beside all other workers in education first and foremost carried by the preschool teacher. The social pedagogue in the preschool can provide advice for the teaching staff, parents, participate in a team, and deal directly with children.*

**Key words:** socio-pedagogic diagnostics, risk and protective factors, problems in social integration

## **1 Uvod**

Socialnopedagoško delo v vrtcu temelji na dobrem poznavanju razvoja predšolskega otroka, njegovih potreb, kot tudi na svetovalnem delu z vzgojiteljicami in starši. Zavedanje pomena tovrstnega dela v tej ustanovi še ni prodrlo daleč, zato je še toliko bolj pomembno, da nastopa socialni pedagog suvereno in vzporedno z drugimi, bolj uveljavljenimi strokovnimi delavci. Socialni pedagog se tudi v vrtcu individualno ukvarja z otrokom, ki kaže težave pri vključevanju v skupino. Pri tem mislim na tiste otroke, ki so slabše prilagodljivi. Te težave so povezane predvsem z vedenjskimi in čustvenimi posebnostmi, ki ovirajo razvoj posameznika in vplivajo na življenje celotne skupine. Pomembno se je zavedati, da ob prepoznavanju teh



težav ne zajamemo v obravnavo samo posameznika, temveč tudi skupino in tako zastavimo intervencijo – obravnavamo posameznika v okviru celotne skupine, delamo z njim in ne zanj. Pri tem smo pozorni na različne dejavnike, ki kritične situacije ustvarjajo in jih morda celo vzpodbujajo. Posameznik ne more delovati brez skupine, pa tudi skupina se odziva na njegove potrebe in značilnosti, se pravi, da sta oba dejavnika v neprestani medsebojni izmenjavi raznovrstnih socialnih izkušenj, ki ju oblikujejo. Delo brez vzgojiteljice ne more biti dovolj uspešno; ravno tako je potrebno vključiti tudi starše in včasih celo druge strokovne delavce. S skupnimi prizadevanji lahko uspemo pomagati otroku, da se njegova socialna in čustvena posebnost ne bo razvila v motnjo, ki bi mu kasneje preprečevala normalno vključevanje v zahtevnejše delo.

## **2 Otrok s težavami v socialni integraciji v redni skupini vrtca**

Razumevanje otroka, ki kaže posebnosti v svojem vedenju že tedaj, ko prvič pride v vrtec, je nadvse pomembno za njegovo uspešno vključevanje v skupino. Otroci, ki imajo težave, so redko toliko moteči v skupini, da motijo delo, vendar njihove posebnosti prepoznamo, če jih poglobljeno opazujemo. Tako opazimo, da so nekateri depresivni, kar se izrazi z žalostjo, z zapiranjem vase, z neposlušnostjo, s pomanjkanjem koncentracije, z nezanimanjem za sodelovanje. Drugi se odzivajo regresivno (sesanje palca, otroška govorica, močenje postelje, pretirano navezovanje, jok, sanjarjenje, infantilno vedenje). Njihovo znižano samospoštovanje se izraža z nesocialnimi vedenjskimi vzorci, s prepiranjem, z agresivnostjo, z vzkipljivostjo, z zapiranjem vase, lahko tudi občuti, da je ničvreden in v breme staršem. Lahko se zatekajo v namišljeno ali resnično bolezen ali se namerno poškodujejo, imajo psihosomatske motnje. Lahko so ranljivi in zelo občutljivi. Otrok ima težave, kadar vzbuja pretirano pozornost z agresivnostjo, z eksplozivnim vedenjem, z jezo in razdiralnostjo.

Socialna integracija je za občutenje pripadnosti neki skupini, za sprejemanje njenih vrednot, pravil in norm ključnega pomena za posameznika, saj bo v njej sproščeno deloval le, če se bo počutil varnega, razumljenega, sprejetega. Drugačno zaznavanje sebe v

novi sredini povzroča odmik od dogajanja, izločitev zaradi lastne negotovosti, nezaupanja.

## **2.1 Pomen pravočasnega in primernega odzivanja strokovnjakov**

Otrokov odziv na spremembo okolja opazujemo od njegovega vstopa v vrtec. Otroci so med seboj različni in kar za nekoga pomeni frustracijo, bo za drugega izziv, ki vodi v zabavno srečanje z vrstniki. "Nekateri otroci so po naravi toliko ranljivi, da so že v običajnih življenjskih okoliščinah pogosto prizadeti in lahko odreagirajo na svojo čustveno prizadetost s psihosocialnimi motnjami. Za veliko večino otrok, katerih čustvena ali psihosocialna kakovost življenja je prizadeta, je predvsem pomembno, da zaznamo njihove težave ali ogroženost, kdaj otrok potrebuje pomoč in kako mu lahko pomagamo." (Mikuš Kos, 1999, str. 24)

Kako lahko socialni pedagog v skupini prepozna otroka v stiski? Opis vzgojiteljice je pomemben začetek opazovanja otroka in nadaljnjega dela z njim. Za celovito prepoznavanje otrokovih težav si je treba pridobiti informacije tudi iz njegovega najožjega okolja in od otroka samega. Iz različnih pripovedi dobimo objektivno sliko, na podlagi katere lahko oblikujemo koncept pomoči. Preden se obrnemo po pomoč k drugim strokovnim službam, moramo prepoznati otrokove težave, jih opredeliti, ne da bi povzročili stigmo, in kadar je to mogoče, skupaj z vzgojiteljico poiščemo pot za njihovo reševanje.

Proces načrtujemo po fazah. Najprej ugotovimo dejansko stanje, oblikujemo cilje in preizkusimo možnosti, ki izhajajo iz posameznika, družine in institucije. Upoštevamo naslednje korake: 1. Kaj je? – stanje; 2. Kako je nastalo? – rekonstrukcija razvoja; 3. Kaj bo? – prognoza; 4. Kaj naj bi nastalo? – oblikovanje ciljev; 5. Kako lahko cilj dosežemo? – metode in sredstva; 6. Kaj je nastalo? – evaluacija. Pri tem procesu vključimo otroka v aktivno sodelovanje – sodeluje pri razreševanju težav in soodloča o tem, kako bo proces potekal (Harnach-Beck, 1995). V ospredje postavljamo otroka in njegov psihosocialni razvoj, zato je sam proces najprej usmerjen v pomoč na področjih, ki so

zanj najpomembnejša in je mogoče upoštevati največ varovalnih dejavnikov.

## **2.2 Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja**

Med varovalne dejavnike pri obravnavi otrokovih težav uvrščamo tiste, ki mu pomagajo iz frustracij. Vsak otrok ima različne varovalne dejavnike, ki so odvisni predvsem od njegove genetske opremljenosti, temperamenta, značajskih potez, socialnih sposobnosti, pomembni pa so tudi dobri odnosi znotraj njegovega primarnega okolja (Mikuš Kos, 2001) Pri načrtovanju pomoči se opiramo nanje kot na njegove močne točke, kot so na primer določene sposobnosti, ki mu pomagajo graditi pozitivno samopodobo, samozaupanje, da se bo znal usmeriti v pozitivno aktivnost.

Pri diagnosticiranju prepoznavamo vzroke za težave, zaznavamo, od kod izhajajo in kakšne so. Ugotavljamo, v katerem delu otrokovega mikrosistema so poškodbe največje. Izhajamo iz pedagoškega opazovanja težav in gradimo na otrokovih močnih točkah in varovalnih dejavnikih. Med otroki so pomembne razlike v reakcijah na obremenitve, stiske in psihosocialne težave. Učinek ogrožajočega dejavnika je odvisen od kombiniranja različnih dejavnikov in procesov v njegovem življenju. Zelo pomembni so varovalni dejavniki, ki se sprožijo ob neugodnih vplivih na posameznika in preprečujejo neugodne izide.

**Varovalni dejavniki pri otroku:** temperament, kot ga ima lahko vzgojljiv otrok, dobre socialne sposobnosti (dobri odnosi z vrstniki, konstruktivno prispevanje k skupinskim dejavnostim, prevzemanje različnih vlog v skupini); sposobnost načrtovanja in postopnega izvajanja načrtovane dejavnosti; intelektualne sposobnosti – abstraktno razmišljanje, miselna prožnost, sposobnost preizkušanja različnih pristopov pri reševanju nalog v novih okoliščinah; aktivna naravnost in zaupanje, da lahko z lastnimi prizadevanji uravnava svoje življenje, ima vpliv nanj, dobra samopodoba.

**Varovalni dejavniki v družini:** dobri medsebojni odnosi med družinskimi člani, pozitiven emocionalen odnos med starši in otrokom; zanesljivost, varnost v odnosu do otroka, interes zanj; prepoznavanje in upoštevanje njegovih potreb, reakcije na njegove potrebe; jasna pravila vedenja v družini, razvidno in

utemeljeno omejevanje; učinkovitost starševske identifikacijske podobe; odprt razgovor o socialnih normah in vrednotah; možnost sodelovanja in sovplivanja, prevzemanje odgovornosti; stabilnost življenjskih pogojev; omogočanje otrokove avtonomije, potrjevanje in priznavanje njegovih sposobnosti...

**Varovalni dejavniki v širšem okolju:** dobri odnosi z vrstniki; vključenost v širšo socialno mrežo; spodbujanje otrokovih kognitivnih, emocionalnih in socialnih sposobnosti v druženju z drugimi, v različnih situacijah in ob različnih stvareh; možnost uveljavljanja v prosocialnih skupinah; dobri odnosi z vzgojnim osebjem v instituciji; uspešnost pri aktivnostih, v katere se otrok vključuje.

Nasprotno pa lahko pri posameznikih močno vplivajo na njihov razvoj **dejavniki tveganja**, ki so lahko travmatska doživetja, kronično neugodne okoliščine, bolezni. Zelo pomembni za otroka so dejavniki, ki so **vezani na družino**: pomanjkanje topline v odnosih med starši in otroki, hladnost, brezbržnost; prekomerno in neustrezno kaznovanje; omejevanje otrokove avtonomije, kaotično organiziranje življenja; pogojevanje starševske ljubezni; spori med odraslimi v družini; sovražnost do otroka ali zvrčanje krivde nanj; pomanjkljive, nerazvidne meje; starši kot neustrezen identifikacijski model; neprimerno delegiranje, zahtevanje neprimernih vlog za reševanje konfliktov med starši; neustrezna kakovost vzgoje, prezaposlenost staršev... Dejavniki se lahko pojavljajo tudi v **povezavi z okoljem**: kadar je družina v izolaciji ali se pogosto seli; konfliktni odnosi z vrstniki; oddaja otroka v drugo družino; življenjske okoliščine, ki predstavljajo nevarno psihosocialno situacijo...

Dejavniki tveganja se lahko pojavljajo tudi **pri otroku**: posebne motnje v biološkem in psihofizičnem razvoju; slaba prilagodljivost, pretežno neugodno razpoloženje; umik ob novostih; manjša odpornost, ranljivost; težave s koncentracijo; strah pred izražanjem lastne volje; slaba vodljivost; spreminjajoče se razpoloženje; pretirano ekstrovertiran ali introvertiran; burno čustveno odzivanje, impulzivnost, nepredvidljivost.

Za strokovne osebe v vrtcu so temeljna vprašanja: kako razlike med otroki poimenujejo, kakšne vrednostne oznake jim pripisujejo

(različnost, posebnost, motenost, prizadetost), kakšen je odziv nanje (strpnost, kaznovanje, iskanje pomoči, spreminjanje okolja, kombiniranje različnih pristopov pomoči) ter kako si razlagajo in razumejo njihove vzroke (ali jih zvrčajo na okolje, na biološke dejavnike...) (Mikuš Kos, 1999; Harnach-Beck, 1995).

V nadaljevanju je predstavljena študija primera otroka, ki s svojim socialnim odzivanjem v skupini deluje neustrezno in je za skupino in za vzgojiteljico frustrirajoč del skupnosti. Na podlagi opazovanja in razgovorov skušamo ugotoviti, na kakšen način lahko otroku pomaga vzgojiteljica in skupina vrstnikov.

### **3 Pripovedi in obravnava problema**

#### **3.1 Opazovanje in opis otrokovega položaja v družini in skupini**

Skupina, v kateri je obravnavani otrok, je po sestavi zelo heterogena. Vodi jo vzgojiteljica z dolgoletnimi izkušnjami, ki deluje umirjeno in uravnoteženo. Večina otrok jo dobro sprejema. Glede na različnost otrok se težko posveča posamezniku, ki marsikdaj ostane na robu dogajanja s svojimi posebnostmi, predvsem vedenjskimi.

Za podrobnejšo obravnavo izpostavljam dečka T., ki po mnenju vzgojiteljice povzroča največ nereda, se vede agresivno do drugih. Ne zmore daljše koncentracije, je agresiven in vzkipljiv do vrstnikov, je nezainteresiran za sodelovanje in dosega skromne rezultate, kljub temu, da je mali šolar. Deček ne zmore zadostiti zahtevam skupine in delu po programu za stopnjo predšolskih otrok, ker njegove socialne spretnosti in s tem obvladovanje čustev in prilagajanje nista usklajena z zrelostjo za to obdobje. Otrok živi v popolni družini – oče, mati in dva otroka. Oče je že dve leti nezaposlen, mati pa je tovarniška delavka. Oče pomaga v mehanični delavnici, denar, ki ga zasluži, gre za njegove potrebe. Domov prihaja pijan in ustrahuje družino. Do družine je tudi fizično nasilen. Drugi otrok je deklica, stara pet let, vključena je v vrtec. Stanujejo v bloku. So priseljenci.

## **3.2 Opredelitev problema in pridobitev dodatnih informacij**

V nadaljevanju iščem razloge za neprilagojeno vedenje šestletnega dečka, ki v skupini povzroča nered. Tudi vzgojiteljica želi, da mu na ustrezen način pomagamo k socialno bolj zrelim oblikam vključevanja.

**Hipoteze**, nastale ob opazovanju otroka, so: otrok se v skupini ne počuti sprejetega, varnega; osebna negotovost sproža negativne vzorce odzivanja; ravnotežje v otrokovem mikrosistemu je porušeno; z ustrežno podporo in prepoznavanjem močnih točk lahko deluje na bolj socialno sprejemljiv način in si ustvari ustrežnejšo samopodobo.

**Cilji**, zastavljeni ob obravnavi, so usmerjeni v prepoznavanje otrokovega intimnega okolja in v odnose z njegovimi referenčnimi osebami, kar naj bi pripomoglo k odkrivanju vzrokov za njegove težave. Upoštevane so bile izjave vzgojiteljice, matere in otroka. Izjave so zapisi polstrukturiranih intervjujev, ki so nastali konec decembra 2001. Vsak sogovornik naj bi ob vprašanjih izpostavil tisto, kar se mu zdi pomembno. Vsaka pripoved je kvalitativno analizirana, s tem, da so izpostavljeni ključni pojmi, ki so kasneje uporabljeni za interpretacijo. Vsak intervju vključuje doživljanje otroka z vidika matere, vzgojiteljice kot tudi otrokovo samoopazovanje in samozaznavanje. Področja pripovedi so vezana na družino in vrtec.

## **3.3 Zapisi pripovedi in nadrejeni pojmi**

### **3.3.1 Ključne izjave ter pripisani pojmi glede na tri sogovornike**

Tabele 1, 2 in 3 kažejo izbrane relevantne izjave iz intervjujev ter pojme, ki sem jih pripisala tem izjavam.

Tabela 1: Relevantne izjave in pripisani pojmi iz pogovora z vzgojiteljico.

DOBESEDNE IZJAVE	KLJUČNI/PRIPISANI POJMI
<p><b>O otroku</b>  Kar naprej skače po sobi, ne more se umiriti za dalj časa. Dolgo časa se ni znal igrati z drugimi v skupini. Samo opazoval je druge.  Skače z miz in stolov, nikoli ne vem, kaj bo naredil. Pri igri jemlje drugim igrače, vse frči po zraku. Pa kakšnega se fizično loti. Kar razburi se in ga sune. Potem se pa naredi, kot da ni bil zraven.  Pri barvanju vedno vse razmaže s črno barvo, nič ne nariše. Ne vem, ali sploh želi.  Zunaj ga je povsod polno. Najraje se guga in to stoje. Na sprehodu se noče držati za roke, gre, kot da ni naš. Najraje sodeluje pri vadbenih urah. Je zelo spreten in vse da od sebe.  Pri glasbi ne sodeluje, hodi po sobi, kot da ga nič ne zanima. Ne nauči se nobene pesmice.  Zmeraj je kje po svoje, nima kakšnih posebnih prijateljev. Vrstniki ga ne marajo preveč, ga izključujejo. Ne zna poskrbeti zase, vse naredi na pol, je površen pri oblačenju, obujanju, pri higienskih opravilih.</p> <p><b>O starših</b>  Starša se zanj sploh ne zanimata. Vabim jih na govorilne ure, pa ne prideta. Če jih počakam, se jima vedno mudi.  Že od vsega začetka nočeta sodelovati; se jima zdi, da je s fantom vse v redu, pravita.  V sosednji skupini je sestra. Zelo mirna je. Mlajša je od njega. Z njo se kar razume.  Mamo poskušam opozoriti na T. težave, pa pravi, da ve, kako je priden in da nima zaradi njega nobenih skrbi.</p> <p><b>Doživljanje skupine in T.</b>  Skupina je prijetna in zanimiva, ker so otroci tako različni. Nekaj je takih, ki bolj izstopajo, ampak znajo dobro sodelovati.  S T. se ne moreva ujeti. Ne pusti mi blizu, noče se pogovarjati z mano. Ni slab fant, samo ne vem več, kako naj z njim naprej, še sploh, ker starši ne sodelujejo. Skrbi me, kako bo z njim naprej, v šoli, če je že zdaj tako težko.</p> <p><b>O življenju družine</b>  Živijo v socialnem stanovanju. Zaposlena je mati, oče dela priložnostno. Pogosto pride pijan po otroka. Pa pretepa jih tudi. Starih staršev ni tukaj, menda so v Bosni.</p>	<p>Je nemiren.  Nima izkušenj za delo v skupini.  Je nepredvidljiv.  Druge moti pri igri.  Je eksploziven in agresiven.  Pretvarja se, da ni kriv.  Slabo riše, uporablja črno barvo.  Zelo rad se giblje. Izziva nevarne položaje.  Rad telovadi. Je spreten.  Zdi se, da ga glasba ne zanima.  Nima prijateljev. Vrstniki ga slabo sprejemajo.  Ni dosleden pri samostojni skrbi zase.  Starša se za otroka v vrtcu ne zanimata.  Prepričana sta, da deček nima težav.  S sestrico se razume.  Mama v zvezi z dečkom ne vidi težav (jih noče slišati).  Skupina je vzgojiteljici všeč. Dobro so vodljivi.  S T. se ne moreta zblížati.  Ne ve, kako naj z njim dela.  Moti jo odnos staršev.  Vzgojiteljico skrbi, kako bo s T. v šoli.  Soc.-ekon. staus družine slab.  Oče pije. Je agresiven do družine. Svojev nimajo tukaj.</p>

Tabela 2: Relevantne izjave in pripisani pojmi iz pogovora z materjo.

DOBESEDNE IZJAVE	KLJUČNI/PRIPISANI POJMI
<p><b>O otroku</b></p> <p>Doma nimamo z njim nobenih problemov, ne vem, zakaj bi morala biti še posebej pozorna nanj. Jaz ne verjamem, da dela probleme, še nikoli ga nisem videla, da bi se pretepal.</p> <p>Nima veselja za risanje, zato mu ne kupujem barvic. Saj se najraje z avtomobilčki igra. Pa kocke ima tudi, pa gradi.</p> <p>Saj se igra s sestrico, ampak v glavnem je sam, pa dela po svoje. Hoče, da ga pustimo pri miru.</p> <p>Oče ga ne tepe, včasih je slabe volje, pa se tamali umakne.</p> <p>Ven ga ne pustim, ne vem, s kom se bo družil. Lahko kaj slabega pobere. Zato je pa v vrtcu, da se kaj nauči.</p> <p>Saj knjige ga ne zanimajo preveč, ne vem, kako bo. Kakšne slike že gleda, ima par knjig. Pa televizijo gleda, kadar moža ni doma. Mož ne pusti, da sta tamala dolgo pokonci, gresta spat, ko pride, drugače je živčen.</p>	<p>Mati je prepričana, da otrok v vrtcu nima težav.</p> <p>Nima barvic. Doma se igra s kockami in z avtomobilčki.</p> <p>Tudi doma je najraje sam zase.</p> <p>Oče do otroka ni agresiven.</p> <p>Doma ni z vrstniki.</p> <p>V vrtcu se bo kaj naučil.</p> <p>Knjige ga ne zanimajo.</p> <p>Moža otroka zvečer ne čakata, ker tega ne mara.</p>
<p><b>O vzgojiteljici</b></p> <p>Sem se več z njo pogovarjala na začetku, zdaj pa ne vem, zakaj bi šla k njej. Mali je priden. Mi rečejo, če bom prišla na govorilne ure, ampak jaz nimam časa, moža pa to ne zanima. Vzgojiteljica je dobra, ji zaupam, če ne bi T. vzela ven.</p>	<p>Stik obeh na začetku leta, kasneje mati ne vidi razloga za razgovor.</p> <p>Očeta vrtec ne zanima.</p> <p>Vzgojiteljici zaupa.</p>
<p><b>O vrtcu</b></p> <p>Mi imamo otroke v vrtcu, ker sva bila oba v službi, pa ni šlo drugače. Zdaj čisto malo plačava, ko samo jaz delam. Je fino, da ima T. družbo, da se s kom igra.</p>	<p>Otroka sta v vrtcu zaradi službe staršev in zaradi družbe vrstnikov.</p>
<p><b>O družini</b></p> <p>Mi smo urejena družina. Mož je včasih malo zoprn, ampak to je zato, ker ne dobi prave službe. Mora iti med prijatelje, da kaj spijejo in se pogovorijo. Pretepa nas ne, otroke včasih po riti, kadar sta glasna, ampak to ni nič hudega.</p> <p>Se ne družimo s prijatelji, ne gremo ven, ko je vse tako drago.</p> <p>Mož zdaj še dobi podporo. Živimo nekako, bolj tako.</p>	<p>So urejena družina.</p> <p>Mož je včasih siten, ker ne dobi službe.</p> <p>Otroka jo dobita od očeta po riti.</p> <p>Nimajo prijateljev, se izolirajo.</p> <p>Nimajo denarja.</p>



Tabela 3: Relevantne izjave in pripisani pojmi iz pogovora z otrokom.

DOBESEDNE IZJAVE	KLJUČNI/PRIPISANI POJMI
<p><b>O sebi</b></p> <p>Rad grem v vrtec, ampak mi včasih nagajajo. Se veliko igram, pa sem jezen, če mi nočejo dati igrače, ki jo rabim.</p> <p>Se mi zdi, da veliko znam, bom šel že kmalu v šolo. Ampak ne bi šel rad. Jih tam ne poznam.</p> <p>Zelo fino se mi zdi skakati, pa teči, pa telovaditi. Sem korajžen, pa daleč skočim.</p>	<p>Rad gre v vrtec, se igra. Drugi mu nagajajo. Razjezi se, če ne dobi prave igrače. Ne bi šel še rad v šolo.</p> <p>Rad ima gibalne aktivnosti.</p>
<p><b>O starših</b></p> <p>Mami pa ati se dostikrat kregata pa vpijeta, mene je pa strah. Ati reče, naj gremo, kamor hočemo, mami pa joka, pa še midva.</p> <p>Ne gremo velikokrat ven, mami zmeraj kaj dela, ati pa gre.</p> <p>Nikoli ne prideta pogledat, če kaj nastopamo. Ja, bi rad videl, če bi prišla.</p>	<p>Starša se pogosto prepirata.</p> <p>Otroka je strah, jokata.</p> <p>Ne gredo skupaj ven.</p> <p>Želi, da bi starša videla, kaj se dogaja v vrtcu.</p>
<p><b>O vrstnikih</b></p> <p>V vrtcu nimam prijateljev, samo včasih se skupaj igramo. Mi jemljejo igrače pa nagajajo. Pa se tepemo za igrače.</p> <p>Nočem skupaj z drugimi risat, ker ne znam. Sem rajši sam, pa vse po svoje naredim.</p>	<p>Med vrstniki nima prijateljev.</p> <p>Si nagajajo in se stepejo.</p> <p>Ne želi sodelovati z drugimi, raje dela po svoje.</p>
<p><b>O vzgojiteljici</b></p> <p>Saj je dobra, samo včasih teži, pa me krega. Hoče, da sem pri miru, pa da sedim za mizo. Saj drugi tudi niso zmeraj pri miru. Se bolj malo pogovarjava.</p>	<p>Vzgojiteljica mu je všeč, a se z njo ne razume preveč zaradi njenih zahtev.</p>

### 3.3.2 Povzetek doživljanj in ocen posameznih področij z vidika treh sogovornikov

Tabele 4, 5 in 6 vzporedno prikazujejo povzeta doživljanja oz. mnenja treh sogovornikov – matere, vzgojiteljice in otroka – o treh vsebinskih področjih: o družini, o vrtcu in o otroku.

Tabela 4: Povzetki doživljanj matere, vzgojiteljice in otroka o družini.

Mati	Vzgojiteljica	Otrok
Imajo se za urejeno družino. Zanikanje, prikrivanje dejstev. Slepljenje pred tem, kar opazijo drugi in doživlja otrok. Agresivnosti moža ne pripisuje pomena.	V družini vidi slab SES. Ve za očetovo agresivnost, pijančevanje. Moti jo nesodelovanje obeh staršev. Ve, da se mati slepi ali pretvarja pred realnostjo.	Občuti psihično in fizično nasilje v družini. Je prestrašen, boji se očeta. Kljub vsemu navezanost na starša. Želi si njunega priznanja in vrednotenja.

Tabela 5: Povzetki doživljanj matere, vzgojiteljice in otroka o vrtcu.

Mati	Vzgojiteljica	Otrok
Zaupna v institucijo. Ugodno plačilo. Socialni stiki z vrstniki. Zaupa vzgojiteljici.	Heterogenost ni moteča, obvlada skupino. Želi dobro vključevanje vseh.	Ne gradi pozitivne soc. mreže z vrstniki. Vzajemno odklanjanje. Izolacija. Agresivnost.

Tabela 6: Povzetki doživljanj matere, vzgojiteljice in otroka o otroku samem.

Mati	Vzgojiteljica	Otrok o sebi
Ne opazi otrokove stiske, se ne zanima za njegovo počutje v vrtcu. Prikriva dejstva iz družinskega življenja o otroku. Otrok nima stikov z vrstniki. Doma vzgoja "trde roke".	Nepredvidljiv, eksploziven, fizično agresiven. Ima dobre motorične sposobnosti. Odklanja umetnostno vzgojo. Izolira se sam. Neprijeten v skupini. Nimata empatičnega stika.	Ambivalentnost do vrtca. Želi biti sam. Neuspešen pri navezovanju soc. stikov. Strah pred novim okoljem in izkušnjami (šola).

### 3.3.3 Povzetek ugotovitev o otrokovi situaciji

Otrok je:

- a) v vrtcu:** nepriljubljen, samotarski, se sam izolira, pa tudi vrstniki ga ne marajo; odklanja aktivnosti, razen telovadbe; z vzgojiteljico ne najmeta pravega stika; nezaupljiv do drugih in do sebe v odnosu z drugimi; neustrezna samopodoba, zgrajena v družini; za uveljavljanje in samopotrjevanje uporablja vzorce vedenja, ki jih doživlja doma; ranljiv, impulziven, introvertiran; negotovost zakriva z negativnim odzivanjem.
- b) doma:** izpostavljen fizičnemu in psihičnemu nasilju, ni

emocionalne topline, ne čuti varnosti v navezanosti; ni ustreznega identifikacijskega modela; neustrezno delovanje družine, ni medsebojnega spoštovanja, temveč občuti strah; porušeno ravnotežje med posameznimi podsistemi; nima možnosti za uveljavljanje, je omejen v svojih potrebah; mati ne vidi realne situacije ali prikriva dejstva; otrok ne občuti varnosti, sprejetosti, pomembnosti; starša ne čutita njegovih potreb, ovirata njegov socializacijski proces.

### 3.3.4 Upoštevanje varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja

Po analizi ugotovimo, da so otrokovi varovalni dejavniki: normalen kognitivni in telesni razvoj, interes za gibalne dejavnosti, za igro s konstruktorji, navezanost na družino, pozitivna čustva ter potencialne sposobnosti v otroku, ki jih ne razvija, ker ni ustrezne vzpodbude. Varovalni dejavniki v družini so skromni, vezani so predvsem na dober odnos s sestro, z materjo, na otrokovo navezanost na družino. Zato pa je vrtec za otroka zdravo in varno okolje, kjer je poskrbljeno za njegove osnovne biološke potrebe. Odpira tudi možnosti za njegov vsestranski razvoj, za izražanje, potrjevanje in uveljavljanje na pozitiven način, širi mrežo navezanosti. Pomembno je, da imajo starši do vrtca zaupanje.

Med **dejavnike tveganja** lahko uvrstimo naslednje. Otrok hitro odreagira, njegovo odzivanje je burno. Ima pomanjkljive emocionalne in psihosocialne izkušnje z vrstniki in drugimi odraslimi izven družine. Želi si izoliranosti, je introvertiran. Ne zaupa v lastne sposobnosti, potrjuje se s stereotipnimi, negativnimi vzorci. Premalo je zainteresiran za vključevanje v dejavnosti. Oteževalne okoliščine v družini so: fizično nasilje, alkoholizem; nezanimanje za otrokovo dejansko občutenje in potrebe, neustrezen vzgojni pristop, ustrahovanje, podrejanje, nespoštovanje otrokove osebnosti; očetova brezposelnost in njegova agresivnost; odklanjanje sodelovanja z vrtcem; materina preobremenjenost; izoliranost vse družine in pomanjkanje socialnih stikov. Dejavniki tveganja, vezani na vrtec: otrok ne zaupa vrstnikom, ni medsebojne navezanosti, z vzgojiteljico in vrstniki ne najde pravega stika, vrtec mu zaenkrat ne odpira vpogleda v njegove dejanske sposobnosti, ima premalo vzpodbud – na pravi način, z vzpostavljanjem ustreznega kontakta; ne izkorišča vseh potencialnih možnosti, ki bi jih kot institucija lahko.

## 4 Pomoč otroku v vrtcu

Pomemben je proces načrtovanja pomoči. Vzgojiteljica pri **individualnem delu z otrokom** lahko gradi na temeljih, ki jih daje igra - z njo si olajša navezovanje stika z otrokom, vzpodbudi razbremenjevanje čustev, dobi vpogled v otrokovo odzivanje, povzame opažanja, poskuša prenesti opažanja in izkušnje v realne situacije. V prvi fazi vzpostavlja stik z otrokom, sproži sprostitev zadržanosti, čustvovanja, strahov, negativnega doživljanja, ki ga otrok prenese v situacije pri igri. Zagotovi mu sproščujoče vzdušje, v katerem se bo otrok čutil varnega. Izgrajuje temelje za navezovanje zaupnega stika. V igri vlog prepozna otrokovo vrednost samozaznavanja. Meje postavlja previdno in občutljivo in sproti rešuje konflikte. Odnos z otrokom gradi na empatičnem razumevanju, odprtosti, iskrenosti, z emocionalno toplino (Myschker, 1993). Pri načrtovanju dela upošteva posameznikove potrebe in želje, dovoli, da kreativen in pozitiven prispevek posameznika sooblikuje potek dejavnosti.

Tudi **delo z družino/starši** je občutljivo področje, pri katerem je treba upoštevati in varovati njihovo zasebnost, saj netakten odnos in poseganje v družinske odnose lahko deluje nasprotno. V opisanem primeru je nujno vzpostaviti osnovni stik in soočiti starše (mamo) s težavami, ki jih otrok ima, prek tega pa previdno navezati razgovor na situacijo doma. Tudi mati se bo odprla in sodelovala šele takrat, ko bo začutila varnost in spoštljivost v odnosu in ko se bo zavedla, da otrokove težave niso zanemarljive. Pri tem naj ne začuti v ospredju otrokovih izpadov, agresivnosti, nezainteresiranosti, temveč njegov strah, nezaupanje vase. Potrebuje vzpodbudo, da bo spoznala realno stanje, zavedanje, da se bodo težave s spremembo institucije le še poglobile. Tudi otrok bi se razveselil njenega zanimanja za njegovo delo, saj bi s tem spoznala njegove sposobnosti, ki jih ne pozna. Ne vzgojiteljica in ne vrtec kot ustanova ne moreta reševati neugodne družinske situacije, lahko pa prispevata k izgrajevanju otrokove psihosocialne odpornosti, k oblikovanju njegove pozitivne samopodobe in k vsestranskemu razvijanju njegovih sposobnosti. Vzgojiteljica pri tem nima lahke naloge, zato je dobrodošlo sodelovanje v intervizijski ali supervizijski skupini, saj si z izmenjavo izkušenj pogloblja in nadgrajuje svoje znanje in sposobnosti. Včasih pa vsa prizadevanja niso uspešna. Takrat je dobro s tem seznaniti predpostavljene ali druge strokovne delavce v vrtcu in posredovati svoja opažanja socialni službi.

## 5 Socialni pedagog v vrtcu

Socialnopedagoško delo v vrtcu je vezano tako na svetovanje kot na neposredno delo z otrokom. Probleme obravnava skupaj z vzgojiteljico (odkrivanje, opazovanje, beleženje vedenja izstopajočih otrok, sprotno reševanje problemov, posvetovanje o načinu dela s posameznikom in skupino).

Individualno delo z otrokom poteka v skupini, ob igri ali usmerjeni dejavnosti, vsebuje pa razgovor, pomoč otroku da spozna svoje ravnanje, usmerjanje, spodbujanje pozitivnih oblik vedenja, vzpodbudo k vključevanju v dejavnosti, v skupinsko delo, k razgovoru o konfliktnih situacijah, k verbaliziranju čustev, emocionalnemu sproščanju s pomočjo igre.

Delo s skupino – ob navzočnosti vzgojiteljice ali brez nje – poteka po posebej načrtovanem programu, z določenimi cilji, ki pomagajo k socialno ustrežnejšemu delovanju celotne skupine, k boljšemu vključevanju posameznikov, s tem, da imajo otroci priložnost uresničiti svoje zamisli o reševanju težav, da s svojimi predlogi pomagajo razreševati notranje konflikte, predlagajo pomoč posamezniku. Delo s skupino je pomembno tudi ob sprejemanju novincev med letom.

Kadar gre za obsežnejši in težji primer posameznika, socialni pedagog uporabi diagnostični postopek, ki da boljši uvid v celoten proces pomoči. Na podlagi različnih mnenj, ki jih analizira, se odloči za najustrežnejšo intervencijo. Vključi se v timsko razreševanje problema in posreduje svoja opažanja in rezultate ustreznim službam, ki bodo pomagale pri intervenciji. Socialni pedagog se vključuje v timsko delo v okviru vrta, obvešča ostale strokovne delavce o posebni problematiki v posameznih enotah. Pomembno prispeva k reševanju problemov v supervizijskih skupinah, kjer lahko tudi izobražuje, svetuje, vodi srečanja, usmerja, spodbuja k iskanju rešitev. Povezuje se z drugimi ustreznimi institucijami, ki smejo poseči tudi v otrokovo primarno okolje, kadar gre za kakovost in organizacijo nujenja pomoči v širšem obsegu.

## 6 Zaključek

Diagnosticiranje na podlagi študije primera ponuja vpogled v problematiko z različnih stališč, na podlagi katerih skušamo

ugotoviti možnosti za intervencijo. V analizi so upoštevana videnja vseh udeleženih sogovornikov, pomembna pa je tudi otrokova samopredstavitelja, saj je dovolj star, da zmore verbalno opredeliti svoje čustvovanje, doživljanje odnosov, pogledati v lastno ravnanje in ugotavljati možnosti za socialno ustrežnejše uveljavljanje. Namen diagnosticiranja je tudi v razumevanju vzrokov, saj je nudenje pomoči brez poznavanja le-teh neuspešno, ker zadeva le simptomatiko. Kadar se pri reguliranju ravnotežja v življenju posameznika ni mogoče zanesti na vse sisteme in podsisteme njegove vključenosti, se opiramo na varovalne dejavnike in močne točke, ki jih ima in skušamo optimalno razviti njegove potencialne zmožnosti. Poznavanje načina socialnopedagoškega diagnosticiranja omogoča preglednejše in učinkovitejše delo tako s posameznikom kot s skupino, ker je sistematično in omogoča razvidnost situacije.

## 7 Literatura

Harnach-Beck, V. (1995). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe*. München: Juventa Verlag.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 323-356.

Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: ZPMS.

Mikuš Kos, A. (2001). Psihična odpornost, varovalni dejavniki in procesi ter obvladovanje travme. V T. Samec in V. Slodnjak (ur.), *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše in Inštitut za psihologijo osebnosti.

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: Educy.

Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart Berlin Köln: Verlag W. Kohlhammer.

*Strokovni prispevek, prejet maja 2003.*

# Socialnopedagoška diagnostika v vrtcu: program dela z gibalno oviranim otrokom

## Socio-pedagogical diagnostics in preschool: the program of work with physically disabled children

*Breda Forjanič*

### *Povzetek*

Breda Forjanič, univ. dipl. soc. ped., Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona, Kocljeva ulica 2, 9250 Gornja Radgona. *Prispevek prikazuje študijo primera, in sicer gibalno oviranega otroka, vključenega v vrtec in v tem kontekstu intervencijo socialnega pedagoga. Z evalvacijo individualiziranega programa avtorica ugotavlja, da se socialnopedagoška diagnostika usmerja na konkretne pedagoške naloge, ki jih uresničujemo v vsakdanji vzgojni praksi. Dobro načrtovana in izpeljana individualna pomoč gibalno oviranemu otroku, prepoznavanje razvojnih faz, dobro socialno vzdušje, aktivno sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu in ustrezno načrtovano ter spodbudno učno*

*okolje pripomorejo k temu, da tudi gibalno ovirani otroci lahko brez večjih težav napredujejo v razvoju. Pri tem pa je pomembno, da zaznamo otrokova "močna" področja in na njih gradimo načrte za dobro pedagoško delo in tako vplivamo na otrokov razvoj in pozitivno samopodobo.*

***Ključne besede:*** *socialnopedagoška diagnostika, kognitivni razvoj, gibalno oviran otrok, individualizirani program pomoči.*

### ***Abstract***

*This article presents a case of a physically disabled child integrated in preschool and the social pedagogue's intervention. Based on the evaluation of the personalised program, the author concludes that socio-pedagogical diagnostics highlights certain educational tasks that occur in everyday practice. A well planned and implemented personalised help for a physically disabled child, recognition of the development phases, a good social atmosphere, active cooperation of all involved in the educational process and a well planned and encouraging learning environment contribute to a smooth development of physically disabled children without many serious problems. In creating such an environment, it is important to recognise the child's 'strong' areas and build the plans for educational work on them, thus encouraging the child's development and a positive self-image.*

***Key words:*** *socio-pedagogic diagnostics, cognitive development, physically disabled child, individualized care plan.*



# 1 Uvod

Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj vrtca in šole je optimalni razvoj otroka, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodnostno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Naloga socialnega pedagoga v vrtcih oz. šolah je pomagati in sodelovati, da bi bili posamezni udeleženci v vrtcu oz. šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pri tem je pomembno interdisciplinarno zasnovano strokovno delo tako v vrtcu kot v šoli. Socialnopedagoška diagnostika mora biti usmerjena individualno, to pa zahteva natančno in poglobljeno razumevanje posameznika, njegovih razvojnih značilnosti, manjkati pa ne sme tudi natančna in celovita evalvacija celotnega socialnega konteksta.

V nadaljevanju prispevka bom prikazala primer iz prakse, kjer gre za gibalno oviranega otroka, vključenega v vrtec. Smiselna se mi je zdela povezava s Piagetovo teorijo kognitivnega razvoja in v tem kontekstu opis intervencije socialnega pedagoga.

## 2 Socialnopedagoška diagnostika v vrtcu

Ko govorimo o socialnopedagoški diagnostiki v vrtcu, je pomembno poudariti predvsem naslednje elemente:

- dobro poznavanje posameznikovih razvojnih značilnosti in posebnosti;
- evidentiranje otrokovih “močnih” področij, ki nam omogočajo, da lahko uvajamo za otroka ustrezne spremembe z njegovo aktivno udeležbo;
- timski pristop, ki omogoča interdisciplinarno obravnavo posameznika;
- individualni načrt dela s posameznikom;
- dobro poznavanje celotnega socialnega konteksta, kamor uvrščamo družino kot ožje socialno okolje in širše socialno okolje, ki ga predstavljajo vrtec, šola, vrstniki...

Pri socialnopedagoški diagnostiki v vrtcu lahko ugotovimo, da glede na razvojno stopnjo otrok ni pričakovati aktivne udeležbe

posameznika v smislu samoevalvacije. Predšolskega otroka ne moremo aktivno vključiti v načrtovanje in pripravo vzgojnega načrta, v prepoznavanje izborov, spodbujanje motivacije za delo "na sebi". Prav tako je težko realizirati intervju z otrokom, saj glede na njegovo razvojno stopnjo še nima verbalnih in drugih sposobnosti za takšno obliko dela. Dodatna omejitvev pri pridobivanju osnovnih podatkov o družini oz. družinskih razmerah je zakon o varovanju osebnih podatkov, ki omejuje vpogled v tovrstno dokumentacijo.

Socialni pedagog torej lahko v vrtcu diagnosticira na podlagi:

- otrokove igre, ki je otrokova osnovna dejavnost in prek nje izraža določena stanja,
- otrokove risbe, kar zahteva posebno usposobljenost socialnega pedagoga,
- neverbalnih reakcij otroka, kajti mlajši ko je otrok, manj je verbalne komunikacije med njim in socialnim okoljem,
- opazovanja skupinske dinamike.

Socialni pedagog v vrtcu lahko opazuje otrokovo vedenje v odnosu z vrstniki, vzgojiteljem, njegove reakcije na tuje osebe in vedenje v teh situacijah.

Pomembno je poznavanje primarnega socializacijskega okolja - družine in v tem kontekstu dobro sodelovanje s starši oziroma skrbniki otroka. V ta namen je smiselno vključevati starše v različne oblike sodelovanja v vrtcu – formalne in neformalne, saj je to način za pridobivanje njihovega zaupanja, ki je izredno pomembno, kadar se srečamo z otrokom, ki ima težave v socialni integraciji. Le skupno sodelovanje vzgojitelja oziroma socialnega pedagoga in družine oz. staršev lahko rodi željene rezultate oziroma pripomore k načrtovanju ustrezne socialnopedagoške diagnoze in intervencije.

Pri tem ne smemo pozabiti na interdisciplinarni in timski pristop, zato mora socialni pedagog uspešno sodelovati tudi z vodstvom institucije, z ostalimi sodelavci, v svoje delo pa mora vključiti tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami.

Upoštevanje vseh zgoraj naštetih vidikov (prepoznavanja problematike na podlagi opazovanja otroka in prepoznavanje njegovih razvojnih značilnosti in posebnosti, sodelovanje s starši, sodelavci, z vodstvom vrta, zunanjimi institucijami in z nenehnim izobraževanjem in dopolnjevanje lastnega znanja) vodi k postavitvi

socialnopedagoške diagnoze in k izdelavi individualiziranega vzgojnega načrta. Individualizirani vzgojni načrt omogoča, da pri delu izhajamo iz posameznika in da zanj, če je mogoče pa skupaj z njim, opredelimo smernice dela, ki bi nas pripeljale do željenega rezultata oziroma cilja.

### **3 Piagetova teorija kognitivnega razvoja**

Piaget se v svoji teoriji osredotoči na kognitivni razvoj, pri tem pa ne pripisuje ključne vloge v razvoju niti dednosti niti okolju, temveč interakciji med njima. Pomembni so otrokovi napor, trud, da reši kognitivne probleme. Ko se otroci srečajo s problemom in si ne morejo pomagati z obstoječimi kognitivnimi strukturami, je to zanje izziv; postanejo radovedni, kar spodbudi njihovo aktivno udeležbo, ki ima glavno, usklajevalno vlogo. Predstavlja nenehno interakcijo med otrokovim mišljenjem (miselno strukturo) in realnostjo (okoljem). Otrok asimilira (sprejema, vključuje) izkušnje v svoj miselni okvir, hkrati pa zaradi izkušenj akomodira (spreminja) lastne strukture v njem. Opisana ciklična interakcija je odvisna od otroka kot pobudnika lastnega razvoja. Otrok z lastno aktivnostjo odkriva nove probleme in s tem povzroča neravnotežje, obenem pa gradi rešitve in tako dosega višjo stopnjo razvoja. Cilj miselne aktivnosti je vzpostaviti ravnotežje (ekvilibririum) med miselno strukturo in okoljem.

Smiselno je poudariti dobro poznavanje zakonitosti v razvoju otroka in temu primerno oblikovati tudi učne načrte in metode pri delu z otroki na posameznih stopnjah razvoja. Vse prepogosto se v praksi srečujemo s storilnostno naravnostjo staršev in vzgojiteljev oz. učiteljev, ki ob pretirani želji po čim večji količini znanja pogosto pozabijo na otroke, njihove posebnosti in značilnosti na posameznih stopnjah razvoja, s čimer je pogojena tudi kakovost osvojenega znanja pri otrocih. Rezultat storilnostno naravnane šole, vrtca, družine oz. staršev so številne socialnopedagoške motnje, ki se pojavljajo že pri predšolskih otrocih in so lahko posledica nepoznavanja zakonitosti v razvoju otrok. Pritiski in previsoko zastavljeni cilji otroka ne motivirajo za dejavno udeležbo in zato ne vzpostavi ravnotežja in ne napreduje na višjo stopnjo.

Naloga vzgojiteljev oz. učiteljev bi morala biti spodbujati otroka k razmišljanju, ne pa vsiljevati svoje odgovore in znanje. Otroci

potrebujejo predvsem čas za razmislek in možnost, da pridejo do rešitve z lastno aktivnostjo, vzgojitelji pa naj jim nudijo konkretne in natančne povratne informacije. Pri tem moramo biti pozorni na gibalno ovirane ter druge otroke s posebnimi potrebami in naša naloga je, da jim nudimo dodatno pomoč ter jim s tem omogočamo, da z lastno dejavnostjo prihajajo do novih ugotovitev in znanj.

L. A. Venger je napisal: "Morda ni pretirano, če rečemo, da prav v predšolskem obdobju otrok postaja človek, zakaj v tem obdobju se otrok zaznavno-gibalno, čustveno, socialno, spoznavno intenzivno razvija in tako na svoj specifičen način zaznava, doživlja, razume, izraža svoje potrebe in želje ter komunicira sam s seboj, s socialnim in fizičnim okoljem" (povzeto po Senica, 1998).

Thomas (povzeto po Batistič, 2000) pravi, da je namen izobraževanja, v skladu s Piagetovo teorijo, pospeševati optimalni razvoj miselnih sposobnosti, ki so v skladu z vsako razvojno stopnjo. Pomembno je, da uskladimo predvidene učne aktivnosti z razvojnimi značilnostmi otrok. Piagetova teorija torej šteje učenje za nekaj, kar pride iz otroka. Je proces spontanega odkrivanja, raziskovanja, lastne udeleženiosti otroka.

Ob tem se zastavlja vprašanje, kako pa je z gibalno oviranim otrokom? Kakšne so njegove možnosti za napredovanje na višje stopnje razvoja? Ustrezen odgovor se pravzaprav ponuja. Naloga strokovnih delavcev v vrtcu je, v skladu s Kurikulumom za vrtee, da otrokom pripravijo ustrezne materiale, primerno prostorsko ureditev, ugodno čustveno vzdušje in na ta način omogočijo proces spontanega odkrivanja, raziskovanja, lastne aktivnosti. Pomembno je, da motorično oviranemu otroku zagotovimo dodatno individualno pomoč in mu na ta način nudimo možnost, da se vključuje v dejavnosti, omogočimo mu pridobivanje novih izkušenj in znanj na temelju lastnih izkušenj in na ta način tudi nemoteno prehajanje posameznih faz razvoja.

## **4 Praktični primer – program pomoči gibalno oviranemu otroku**

V Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona smo se srečali z gibalno oviranim otrokom, ki je vključen v našo institucijo. Gre za dekllico

T., ki ima sestro dvojčico. Deklica sodi v skupino rizičnih otrok s centralno motorično prizadetostjo, posledica tega pa je gibalna oviranost otroka do tolikšne mere, da ne more samostojno hoditi.

Zaposleni v vrtcu smo ugotovili, da deklica potrebuje dodatno fizično pomoč odrasle osebe, da bi se lahko aktivno vključevala v dejavnosti vrta. Tako smo na temelju zdravstveno postavljene diagnoze izdelali načrt dela za izboljšanje stanja ter omogočanje otrokovega vključevanja v dejavnosti, možnost pridobivanja novih izkušenj in znanj na podlagi lastne aktivnosti ter na ta način tudi nemoteno prehajanje posameznih faz razvoja.

#### **4.1 Oblikovanje individualiziranega načrta pomoči**

Pri izdelavi individualiziranega načrta pomoči gibalno oviranemu otroku smo izhajali iz strokovnega članka C. Klugejeve (1999), ki se nam je zdel dovolj ilustrativen in primeren za načrtovanje individualne pomoči otroku tudi v našem okolju. Uporabili smo njeno strukturo štirih delovnih korakov pri oblikovanju načrta pomoči.

##### Prvi korak: vzpostavitev stika in prvi pogovori, ki so osnova za oblikovanje timsko predstavljenega poročila

Na temelju zdravstveno postavljene diagnoze in ugotovitve, da se deklica ne more samostojno vključevati v dejavnosti, smo ugotovili, da potrebuje dodatno fizično pomoč odrasle osebe. Samo na ta način smo videli priložnost, da zadostimo otrokovim pravicam ter uresničevanju načela enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki. Oblikovali smo tim, ki so ga sprva sestavljale: strokovni delavki, vzgojiteljici v oddelku, ravnateljica – socialna pedagoginja, pomočnica ravnateljice in vzgojiteljica predšolskih otrok. V sodelovanje smo vključili otrokove starše in opravili pogovor z njimi z namenom:

- pridobiti informacije o otrokovem zdravstvenem stanju,
- pridobiti informacije o vključenosti otroka v obravnavo v institucijah in možnost sodelovanja z njimi,
- seznanitev staršev z namenom organiziranja dodatne strokovne pomoči za njihovega otroka in pridobiti njihovo soglasje.

Pri tem smo naleteli na strinjanje in odobravanje staršev, ki so

postali naši dobri sodelavci in so pogosto izražali podporo našemu delu ter pripravljenost za sodelovanje. Sodelovanje med vrtcem in starši smo ocenili kot pomemben vidik predšolske vzgoje, saj prav to sodelovanje veliko prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje.

### Drugi korak: Strokovna ocena

Ugotovili smo, da strokovni delavci vrtca želimo s svojo strokovno usposobljenostjo omogočiti otroku nemoteno vključevanje v dejavnosti ter da imamo pri tem absolutno podporo otrokovih staršev. Nadalje smo ugotovili, da je deklenco otroški kolektiv dobro sprejel in so ji na vsakem koraku pripravljeni nuditi pomoč in podporo. Kot izredno pozitivno pa smo ocenili tudi vključenost sestrice – dvojčice v oddelek, saj sta deklici izredno navezani druga na drugo in si pripravljene pomagati. Naslednja naša ugotovitev pa je bila, da kljub prizadevanjem strokovnih delavk v oddelku in podpori otroškega kolektiva deklica vendarle potrebuje dodatno fizično pomoč odrasle osebe. Zastavili smo si torej cilj, da zagotovimo otroku dodatno pomoč v oddelku.

### Tretji korak: Odločanje o individualni obliki pomoči ob sodelovanju različnih institucij

Organizirali smo drugo srečanje tima, ki je bilo namenjeno iskanju primerne oblike pomoči. Ugotovili smo, da moramo k sodelovanju pritegniti zunanje institucije in sicer:

- ustanovitelja, občino Gornja Radgona, od katere smo pridobili soglasje za financiranje dodatne zaposlitve strokovnega delavca za zagotavljanje fizične pomoči otroku,
- zavod za zaposlovanje - za pomoč pri iskanju primerne strokovne sodelavke za dodatno pomoč gibalno oviranemu otroku,
- institucije, ki so otroka obravnavale do sedaj - pedopsihiatrični oddelek bolnišnice, fizioterapevt.

Naredili smo načrt izobraževanja strokovnih delavk in pripravili seznam strokovne literature, ki nam bo v pomoč pri reševanju strokovnih dilem in vprašanj.

### Četrty korak: Oblikovanje načrta pomoči ob udeležbi in strinjanju otroka in staršev

Na podlagi ugotovitve o nujnosti individualne pomoči gibalno

oviranemu otroku smo prek programa javnih del zaposlili strokovno usposobljeno delavko za dodatno pomoč otroku. Otroku naj bi dodatno pomoč zagotavljali do konca tekočega šolskega leta, ko bo deklica vključena v osnovno šolo.

Konkretni cilji, ki naj bi jih individualizirani načrt pomoči dosegel:

- organizirati dodatno individualno pomoč gibalno oviranemu otroku;
- z dodatno individualno pomočjo otroku omogočiti gibanje in vključevanje v vse oblike vzgojno-izobraževalnega dela;
- z aktivno udeležbo otroka vzpostaviti ravnotežje (ekvilibrum) med miselno strukturo in okoljem ter s tem možnost za napredovanje na višjo stopnjo razvoja;
- z zagotavljanjem dodatne pomoči otroku omogočiti lažje funkcioniranje celotnega oddelka,
- vplivati na pozitivno samopodobo otroka.

Dogovorili smo se:

- da dodatna strokovna delavka postane članica delovnega tima;
- pomoč otroku bo zagotovljena 30 ur tedensko;
- pomoč bo otroku ponujena vsakodnevno pri večini vzgojno-izobraževalni dejavnosti, še posebej pa pri tistih, ki zahtevajo več gibalnega sodelovanja;

*Tabela 1: Naloge, ki sestavljajo načrt pomoči.*

<b>Naloga:</b>	<b>Odgovorna oseba:</b>
1. Strokovna delavka, ki je v oddelku zato, da nudi dodatno individualno pomoč gibalno oviranemu otroku, ni "otrokova senca", temveč je njen namen: "pomagati otroku, da naredi sam"	Dodatna strokovna delavka v oddelku
2. Strokovna delavka organizira dejavnosti, ki omogočajo sodelovanje gibalno oviranega otroka, obenem pa vključujejo tudi ostale otroke v oddelku	Dodatna strokovna delavka v oddelku
3. Enkrat mesečno informirati starše o dogajanju v oddelku	Vzgojiteljica
4. Enkrat mesečno delovna srečanja tima zaradi medsebojnega informiranja glede realizacije zastavljenih ciljev in nalog in oblikovanje predloga nalog in dogovorov za delo v naslednjem obdobju	Ravnateljica
5. Sodelovanje z zunanjimi institucijami (fizioterapevtom, pedopsihiatričnim oddelkom, Zavodom za invalidno mladino...)	Vzgojiteljica in dodatna strokovna delavka v oddelku.

## **4.2 Evalvacija uresničevanja načrta pomoči – metoda in rezultati**

Po štirih mesecih dela smo naredili evalvacijo praktičnega primera. Na podlagi analize individualno vodenih razgovorov smo izdelali interpretativne ocene o otroku (njegove lastnosti, razvojna stopnja, “močna področja”, “šibka področja”, samopodoba, otrokovo reševanje konfliktov, želje otroka), socializaciji otroka, sodelovanju s starši, nalogah in delu strokovnih delavcev vrtca, sodelovanju z institucijami, navodila za delo in načrti za naprej.

Naš namen je bil ugotoviti vpliv dodatne strokovne pomoči gibalno oviranemu otroku na njegov razvoj in počutje v instituciji. Izvedli smo intervjuje s tremi strokovnimi delavkami vrtca (dve vzgojiteljici in delavka, zaposlena prek programa javnih del) ter materjo gibalno oviranega otroka. Podatki za evalvacijo so bili zbrani z individualnimi intervjuji<sup>5</sup>. Pri usmerjanju pogovora smo skušali v čim bolj ostajati v okviru vsebine, ki je relevantna za raziskavo. Pogovore sem, ob dovoljenju sogovornic, posnela na diktafon, kar mi je omogočalo točen prepis in analizo, ki sem jo opravila s kvalitativno metodo.

Gradivo sem obdelala tako, da sem najprej izbrala pomembne dele besedila - s posnetka sem izbrisala tiste izjave, ki so jih sogovornice ponovile. Relevantne izjave sem v celoti izpisala in jih nato kodirala glede na elemente, ki so ključnega pomena za ugotavljanje vpliva dodatne strokovne pomoči gibalno oviranemu otroku na njegov razvoj in počutje v instituciji. Pri tem sem uporabila (oz. izbrala) naslednje pojmovne kategorije: otrok, socializacija, sodelovanje s starši, strokovni delavci vrtca, sodelovanje z institucijami, navodila za delo, načrti za naprej.

Tabela 2 kaže razčlenitev intervjujev s tremi strokovnimi delavkami vrtca, tabela 3 pa razčlenitev intervjuja z materjo deklince.

---

<sup>5</sup> Dobesedni zapisi individualnih intervjujev so priloga članka in so na vpogled v uredništvu revije.



Tabela 2: Razčlenitev intervjujev s tremi strokovnimi delavkami vrtca.

PRIPISANI POJMI:	IZBRANE RELEVANTNE IZJAVE:
<b>OTROK</b>	
<i>Lastnosti otroka</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bistra</li> <li>• Samostojna</li> <li>• Neodvisna</li> <li>• Pomoč potrebuje le na področju motorike</li> </ul>	Potem ko sem prišla z njo v stik kot človek, ki bo z njo delal, oz. ki naj bi ji pomagal, sem spoznala, da je zelo bistra, samostojna, neodvisna – razen motorike, skratka zelo samostojna. T. je čisto enaka drugim, razen gibalne motnje.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odprta</li> <li>• Brez konfliktov</li> <li>• S pozitivno samopodobo</li> </ul>	T. je zelo odprta deklica, brez konfliktov, s pozitivno samopodobo. Sebe sprejema takšno, kakršna je.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pametna</li> <li>• Bistroumna</li> <li>• Rada sodeluje</li> </ul>	... po mojem mnenju je zelo pametna, bistroumna, izredno rada sodeluje na vseh področjih.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomoč potrebuje pri hoji, vodenju</li> </ul>	Edina težava je njena motorika – telesna okvara. Pomoč potrebuje edino pri hoji, pri vodenju.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rada samostojno hodi</li> </ul>	Drugače zelo rada samostojno hodi.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Želi pomoč in si jo sama poišče</li> <li>• Želi pomoč</li> </ul>	Poišče si tudi pomoč pri drugih otrocih – želi pomoč.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontano se vključuje v dejavnosti</li> </ul>	Drugače pa se T. vključuje spontano v vse dejavnosti pri vseh treh strokovnih delavkah v oddelku.
<i>Razvojna stopnja</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razvoj v skladu z razvojno stopnjo ali nekoliko nad njo, razen motorike</li> </ul>	Njena razvojna stopnja je, bi rekla, razen pri motoriki, kjer ne more, še nad povprečjem, zelo dobra.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deklica je na razvojni stopnji 5-6 letnega otroka oz. na intelektualnem področju celo nekoliko prehitveva vrstnike</li> </ul>	T. je na razvojni stopnji 5-6 letnih otrok, tako kot ostali otroci v tej skupini. Po mojem mnenju ostale otroke v intelektualnem razvoju celo nekoliko prehitveva.
<i>“Močna” področja</i>	
<i>Jezik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jezikovno izražanje</li> <li>• Besedna ustvarjalnost</li> </ul>	Tudi govorna vzgoja, jezikovno izražanje – npr. pripovedovanje vsebine knjig. Pripoveduje zelo doživeto in uporabi še kakšno čisto drugačno, redko uporabljano besedo, poudari kakšno stvar drugače kot je v besedilu.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bogat besedni zaklad</li> </ul>	Ima bogat besedni zaklad, rada pripoveduje.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sposobnost pripovedovanja</li> </ul>	T. je izredno uspešna na jezikovnem področju, glasbenem področju (petje), prav tako tudi gibanje, ples in ritem, čeprav to počne sede. Tudi likovne dejavnosti sodijo med njena priljubljena področja.
<i>Umetnost</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Likovne dejavnosti</li> </ul>	Tudi risanje je njeno zelo močno področje in glasba.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibanje</li> </ul>	Njeno močno področje je glasba, predvsem zelo rada poje, uživa v petju in ritmu.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glasba, petje, ritem</li> </ul>	T. je izredno uspešna na jezikovnem področju, glasbenem področju (petje), prav tako tudi gibanje, ples in ritem, čeprav to počne sede. Tudi likovne dejavnosti sodijo med njena priljubljena področja.
<i>Sodelovanje</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Želja po sodelovanju in nastopanju</li> </ul>	Vsepovsod želi sodelovati, želi nastopati, želi se, po drugi strani, na intelektualnem področju še bolj dokazovati.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokazovanje</li> <li>• Vedoželjnost</li> <li>• Vztrajnost</li> </ul>	Ni dejavnosti, kjer ne bi želela sodelovati. V glavnem je vedno prva zraven, jo zanima, kaj se dogaja. Je tudi vztrajna.
<i>Šibka področja</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motorika</li> </ul>	Predvsem motorika je njeno šibko področje, vendar pa T. tega ne pokaže.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrebna pomoč pri grobi motoriki</li> </ul>	T. potrebuje pomoč pri grobi motoriki.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrebna pomoč pri fini motoriki</li> </ul>	Tudi fina motorika je zaradi krčev, recimo pri risanju, pisanju, pri rezanju s škarjami ovirana.
<i>Samopodoba</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivna samopodoba</li> </ul>	T. ima zelo pozitivno samopodobo. T. se zaveda, da je drugačna in je to sploh ne ovira. Ima pozitivno samopodobo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirno reševanje konflikta</li> </ul>	Ko pride v kakšen konflikt, največkrat s svojo sestro dvojčico, to čisto mirno reši in ne toži.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reševanje z jokom</li> </ul>	Najbolj jo jezijo konflikti in ker zaradi gibalne oviranosti ne more fizično rešiti konflikta, prične jokati.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poišče pomoč pri odraslih</li> </ul>	V konflikte z otroki prihaja redko, kadar pa se to zgodi, poišče pomoč pri odraslih.
<i>Želje otroka</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Največja želja otroka je sodelovati pri folklorni skupini</li> </ul>	Vključena je tudi v folklorno skupino, kar je bila njena velika želja.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samostojna hoja</li> </ul>	... in bi lahko začela hoditi; to je tudi njena največja želja. Tudi sama se večkrat postavi na noge in otroci ji ploskajo, ko stoji npr. pet sekund.
<b>SOCIALIZACIJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uspešna vključitev v skupino</li> </ul>	T. se vključuje v skupino zelo dobro, ima zelo pozitivno samopodobo, otroci jo sprejemajo, pa ne samo tisti otroci, s katerimi je bila že od jaslji skupaj, temveč tudi tisti, ki so se letos v bistvu prvič srečali z njo, so jo zelo dobro sprejeli.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobra sprejetost s strani drugih otrok v skupini</li> </ul>	Skupina otrok jo sprejema takšno, kot je. Vedo, da je potrebna pomoči, da pa je ne odrivajo zaradi tega na stran. Sprejemajo jo takšno, kot je, zelo radi ji nudijo pomoč. Prej, ko je še lahko stopala na noge in hodila, so ji zelo radi ponudili roke na obeh straneh in so ji tako pomagali se gibati iz enega prostora v drugega.

• Nudenje pomoči	Velikokrat ji pomagajo, včasih celo preveč, ker zna T. to izkoristiti.
• Prijateljski odnos z vrstniki	T. ima stalne prijatelje, tu pa tam se kaj skregajo, v glavnem pa so vsi njeni prijatelji.
• V skupini priljubljena	V skupini je priljubljena. Pri njej ni čutiti razlike, da je telesno motena. Občasno ji otroci nudijo pomoč sami. Že zjutraj, ko pride v vrtec, takoj pristopijo, jo primejo za roko in jo peljejo v igralnico ali v igralne koticke.
• Otroci iščejo njeno bližino	Menim, da so tudi drugi otroci izredno navezani nanjo, saj jo tudi sami poiščejo v igralnici.
• Rada obiskuje vrtec	Vrtec zelo rada obiskuje, ker zjutraj, ko pride, zmeraj pride nasmejana, nikoli ni nobenega problema; poslovi se od mame in je kar "naša".
<b>SODELOVANJE S STARŠI</b>	
• Uspešno sodelovanje z mamo	Tudi sodelovanje s starši, predvsem z mamo, je zelo dobro, z očetom nekoliko manj.
• Mama vir informacij	Mamo zanima vse, kaj se v vrtcu dogaja, pove vse, kar je bilo pri katerem specialistu; nam je v zelo veliko pomoč. Poročajo nam tudi o razgovorih s strokovnjaki v institucijah v Ljubljani in Mariboru. Tako je vse vzgojno osebe v oddelku seznanjeno z njeno obravnavo.
• Mama zadovoljna	Tudi s socializacijo je mamica zelo zadovoljna. Pogosto niti vzgojiteljica niti otroci ne sprejemajo takšnih otrok in zato je mama zelo srečna.
• Pomisleki mame	Mamica je ni upala vključiti, ker je pač mislila, to je ples in tega ne bo zmogla. V bistvu pa je to zanjo še večji izziv, ker se srečuje z ritmom, ki ga potrebuje.
• Mama: odprta, komunikativna, zaupa svoje probleme, strokovna	T. mama je zelo odprta, zelo rada se pogovarja, zaupa mi tudi svoje probleme. Mislim, da je osveščena na strokovni ravni in odprta po človeški plati.
• Mama dobro sprejela strokovno delavko, zadovoljna	Mama me je dobro sprejela, ker je tudi spraševala, kaj bo z moji podaljšanjem javnega dela in takšne stvari. Mislim, da je zadovoljna.
• Pristno sodelovanje	Sodelovanje s starši je zelo pristno. Starši so izredno odprti, vedno pripravljene za pogovor in se tudi zanimajo za T. sodelovanje, kako napreduje, ali je bistra, ali bo sposobna za vstop v osnovno šolo...
• Zanimanje za otrokovo sodelovanje in napredek	
<b>STROKOVNI DELAVCI VRTCA</b>	
<i>Prvi stik z otrokom</i>	
• Izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami	Moj prvi stik s T. je bil čisto enak kot z vsemi drugimi otroki.
• Otrokova drugačnost je ne preseneti	Ker sem že delala v razvojnem oddelku vrtca, me njena drugačnost ni presenetila, saj mi je bilo delo z otroki s posebnimi potrebami že poznano.
• Otroka pozna že od prej	T. sem poznala že od prej, ker je moj sin hodil v sosednjo skupino in sem jo večkrat videvala. T. poznam že iz preteklega šolskega leta.

• Sočutje do otroka	Prvi vtis, ko vidiš takšnega otroka, je sočutje, otrok se ti v bistvu zasmili.
• Sodelovanje in povezovanje strokovnih delavk: s starši, z vodstvom vrtca, s fizioterapevtom	Pri delu se povezujemo s straži, z vodstvom vrtca. T. je vključena tudi v fizioterapijo v Mariboru, in obiskuje kliniko v Ljubljani.
• Dodatna individualna pomoč otroku pri gibanju	Na področju motorike ji pač nudimo čim več dodatne pomoči, tako da lahko vse ovire spretno premaguje. Moja vloga je, da deklici pomagam. Pomagam ji v bistvu pri gibanju. V skupini imamo vzgojiteljico N., ki T. nudi dodatno individualno pomoč. V vrtcu sem se zaposlila prek Zavoda za zaposlovanje – prek programa javnih del za nudenje dodatne individualne pomoči gibalno oviranemu otroku.
<i>Naloga strokovne delavke</i>	
• Pomagati otroku ohranяти pozitivno samopodobo	T. je zelo odprta deklica, brez konfliktov, s pozitivno samopodobo, sebe sprejema takšno, kot je. Naša glavna naloga pa je, da ji pri tem pomagamo.
<i>Navodila za delo z otrokom</i>	
• Samostojno gibanje, plazenje, vaje za raztezanje	Kolikor sem se pogovarjala z mamo in fizioterapevtko, je bila usmeritev, da naj se deklica sama giblje. Sama naj pleza in izvaja predvsem vaje za raztezanje, ne krčenje.
• Navodila, vaje	Ker občasno tudi sama obiskujem fizioterapevtko, skupaj z mamo in T., sem tudi dobila navodila, kakšne vaje naj z njo izvajam.
<b>SODELOVANJE Z INSTITUCIJAMI</b>	
• Zunanje institucije imajo pozitivno mnenje o delu vrtca	Mama pravi, da se tudi drugi strokovnjaki čudijo, da poteka to tako dobro, ker povsod to ne poteka tako.
• Sodelovanje s fizioterapevtom v Mariboru	Sodelujemo z zunanjimi institucijami, trenutno s fizioterapevtko v Mariboru, ... občasno obiskuje tudi fizioterapevta v Mariboru.
• Predlog za sodelovanje z mobilnim defektologom iz zavoda za invalidno mladino iz Kamnika	... s strani ravnateljice pa je bila dana tudi pobuda, da bi lahko v sodelovanje vključili mobilnega defektologa in fizioterapevta iz Zavoda za invalidno mladino iz Kamnika.
• Redni pregledi na kliniki v Ljubljani (vaje za motoriko – obisk psihologa)	Enkrat mesečno ima redne preglede na kliniki v Ljubljani, kjer izvaja telesno motoriko in razgovore s psihologom.
<b>NOVA NAVODILA</b>	
• Negotovost	Trenutno sploh ne vem, kaj naj delamo. Glede na nova navodila jo prenašamo, sedi na valju.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepoved motoričnih aktivnosti, kjer bi stopala na noge</li> </ul>	<p>Kolikor je pri folklori plesa, v zadnjem času pač ne more sodelovati, ker po novih navodilih ne sme stopiti na noge.</p> <p>Sedaj je prišla nova direktiva, ki je čisto drugačna: brez gibanja, brez plazenja in plezanja. Menim, da v bodoče z njo ne bo težav, razen pri gibanju. Iz razgovora z mamico smo dobili nova navodila, da ne sme stopati na noge (okvara kolka) in da ji bo omogočena vožnja z vozičkom.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prenašanje, sedenje na valju</li> </ul>	<p>...brez vseh motoričnih aktivnosti, kjer bi stopala na noge; naj jo prenašamo. Glede na nova navodila jo prenašamo, sedi na valju.</p>
<b>NAČRTI ZA NAPREJ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivno vključevanje otroka v dejavnosti in omogočiti optimalni razvoj</li> </ul>	<p>Strategije dela za naprej so takšne kot doslej. Maksimalno jo angažirati, ji nuditi vse, kar ostalim otrokom v skupini in s tem omogočiti njen optimalni razvoj.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pridobiti nove informacije</li> </ul>	<p>Obenem pa moramo pridobiti nove informacije za ravnanje z njo na motoričnem področju, saj nas je mama obvestila, da po novih navodilih T. ne sme stopiti na noge.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z zagotavljanjem dodatne individualne pomoči ohranjati pozitivno samopodobo</li> </ul>	<p>Naša prioriteta naloga pa je nuditi ji dodatno pomoč, da bo njena samopodoba ostala čim bolj pozitivna.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzpostaviti ponovno sodelovanje z institucijami</li> </ul>	<p>Čakamo navodila mame in ponovno bom obiskala fizioterapevtko, da mi da navodila za delo naprej.</p> <p>Vsa prejšnja navodila ne veljajo več in zdi se mi, kot da smo ponovno na začetku, ko bomo morali vzpostaviti sodelovanje z drugimi institucijami.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deklica dobi voziček</li> </ul>	<p>Menim, da v bodoče z njo ne bo težav, razen pri gibanju. Iz razgovora z mamico smo dobili nova navodila, da ne sme stopati na noge (okvara kolka) in da ji bo omogočena vožnja z vozičkom.</p>

Tabela 3: Razčlenitev intervjuja z mamo motorično oviranega otroka.

<b>PRIPISANI POJMI:</b>	<b>IZBRANE RELEVANTNE IZJAVE:</b>
OTROK	
<i>Diagnoza</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerebralna paraliza</li> <li>• Prizadetost nog</li> <li>• Kognitivni razvoj v skladu z razvojno stopnjo</li> </ul>	<p>In potem so ugotovili na podlagi vseh pregledov, da gre za cerebralno paralizo. Naši nevrologinji v Mariboru še danes ni jasno, da je možna takšna prizadetost nog, kot je pri T., v glavi pa je vse tako, kot mora biti.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Starši opažajo razlike med otroki</li> </ul>	Začelo se je, ko sta začeli sedeti in plaziti. Če bi imela samo enega otroka, niti ne bi ugotovila, da je kaj narobe. Tako pa sem videla, da S. zmore, T. pa ne. Začeli smo ugotavljati, kako je zdaj to, saj sta enako stari.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obravnavana kot rizični otrok zaradi prezgodnjega rojstva</li> </ul>	Do petega, šestega meseca ni bilo videti, da bi bilo kaj narobe. Obravnavali so ju kot rizična otroka, ker sta rojeni dva meseca prezgodaj, ampak nič ni kazalo na kakšne spremembe.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdravniki ne vedo, kaj je vzrok okvare</li> <li>• Bile so manjše krvavitve, prezgodnji porod</li> </ul>	Dejansko zdravniki niti sami ne vedo, kaj naj bi bil vzrok T. okvare. Ko sta se deklici rodili, rojeni sta predčasno, in so delali ultrazvoke glave in vsega tega, nikjer ni kazalo kakšnih krvavitvev. Dobro, manjše krvavitve so bile, vendar nihče ni mislil, da bo to na kaj vplivalo.
<i>Lastnosti otroka</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Po obnašanju in razigranosti ne kaže okvare</li> </ul>	Če gledam T., po obnašanju in tako, si sploh ne bi mislil, da je kaj narobe. Je razigrana, vsi zdravniki in tudi jaz vidimo, da včasih še preveč, glede na to, kakšne okvare ima.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznava svojo drugačnost, ohrani pozitivno samopodobo</li> </ul>	T. vedno bolj ve, da je drugačna. Postavlja mi vprašanja, zakaj ravno ona ne more hoditi. Vedno bolj kaže na to, da razume, da ni takšna kot ostali. Sicer ne tako, da bi jo to potrlo, vendar pa ob določenih primerih, ko kaj dela, pravi, zakaj ona tega ne more.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikativna, se ne zapira</li> </ul>	Z ostalimi otroki zelo hitro naveže stik, sploh v vrtcu, ko so otroci navajeni na njo. Vendar pa tudi, ko smo v Soči, si zelo hitro poišče prijatelje. Je komunikativna, se ne zapira vase.
<i>“Močna” področja</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glasba, ritem, ples</li> <li>• Govor</li> <li>• Risanje, pisanje</li> </ul>	Najbolj uspešna je pri glasbi, ki ji je v največje veselje; pa tudi govor, veliko govori in tudi zdravniki in vzgojiteljice mislijo, da je tu dobro razvita. Rada tudi piše. Doma ji moram narekovati in piše črke. Najbolj pa glasba. Glasba je njeno področje, pa ritem in ples.
<i>Težave</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motorika še ni dobro razvita</li> </ul>	Zelo rada riše, vendar pa ima težave z motoriko, ker še ni dobro razvita.
<i>Želja otroka</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoditi</li> </ul>	Sicer ne tako kot normalni otroci, to je seveda razumljivo, vendar pa bo hodila, le da ne vedo, kdaj in kako. To je tudi njena največja želja.
<b>DRUŽINA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Težave pri prenašanju (otrok vedno večji in težji)</li> <li>• Potreba po nujenju pomoči starše sili, da delajo razlike med otrokoma</li> </ul>	Kot družina kakšnih drugih problemov nimamo, razen tega, da je T. vedno večja in vedno težja za prenašanje. Pa mogoče to, da moram delati razlike med otrokoma, ker mi ob T. prizadetosti drugega ne preostane. Drugih problemov pa ni videti. Tudi v službi zaenkrat ni problemov.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glavni cilj – da bi otrok čimprej shodil</li> </ul>	Vsi cilji naše družine so usmerjeni v to, da bi T. začela čim prej hoditi.
VRTEC	
<i>Otrok in vrtec</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otrok rad obiskuje vrtec</li> <li>• Vključena že od 15. meseca starosti</li> </ul>	T. zelo rada obiskuje vrtec. Ko imamo v službi npr. kolektivne dopuste in bi lahko bila doma, že, vstane, želi v vrtec. Verjetno tudi zato, ker je v vrtec vključena že od 15. meseca in je prav navajena na svojo družbo in okolje.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Starši zadovoljni z delom vrtca</li> <li>• Starši pohvalijo integracijo</li> </ul>	Z delom vrtca sem zelo zadovoljna. Moram priznati, da glede na to, kakšne probleme imajo drugi starši, s katerimi se srečujemo in so iz drugih delov Slovenije, nimajo takšne sreče kot jaz, moram priznati. Drugod takšne otroke zelo težko sprejmejo v normalni vrtec, večinoma jih potiskajo v razvojne oddelke. V normalnem vrtcu jih sploh nočejo imeti, tako da glede tega, same pozitivne stvari.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otrok preživi v vrtcu devet ur dnevno</li> <li>• Veliko novega sliši in dela</li> <li>• Doma ni časa, da bi obdelala toliko področij kot v vrtcu</li> </ul>	Glede na to, da je T. devet ur v vrtcu, doma pa nekaj ur, potem pa tako gre spat, mislim da strokovne delavke vrtca zapolnijo kar dosti. Glede na to, kaj vse mi pokaže in kaj mi pove, si ne morem misliti, da to vse v vrtcu sliši in dela. Jaz doma toliko časa, dejansko priznam, nimam, da bi z njo obdelala vse mogoče, kar obdelajo v vrtcu.
<i>Dodatna individualna pomoč otroku</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrtec nudi dodatno individualno pomoč otroku</li> <li>• Strokovno delavko otrok dobro sprejel</li> <li>• Starši želijo, da delavka ostane v oddelku</li> </ul>	Zelo sem zadovoljna, da ima T. dodatno pomoč v oddelku. T. ima strokovno delavko zelo rada. Upam da bo N. ostala še naprej za nudenje dodatne pomoči.
<i>Sodelovanje strokovnih delavk z družino in institucijami</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivno sodelovanje strokovnih delavk z družino in institucijami</li> </ul>	Bila sem zelo presenečena, ker sta me vzgojiteljici N. in T. prosili, če lahko gresta z nami na fizioterapijo. Šli sta z mano v Maribor, da sta videli, kakšne prijeme lahko uporabljata in kaj za T. ni v redu.
SODELOVANJE DRUŽINE Z INSTITUCIJAMI	
Obiskujejo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fizioterapevta v Mariboru</li> <li>• nevrologa, psihologa in defektologa v Mariboru</li> <li>• od tretjega leta starosti "Sočo", kjer je dvakrat letno hospitalizirana, vmes še ambulantno zdravljenje</li> <li>• fizioterapija, delovna terapija</li> </ul>	S T. hodimo na fizioterapijo v Maribor, nevrologa, psihologa in defektologa imamo v Mariboru, hodimo pa tudi v Ljubljano – v Sočo, to je inštitut za rehabilitacijo invalidov, kamor hodimo od T. tretjega leta starosti redno. Dvakrat letno je hospitalizirana, vmes pa še hodimo ambulantno. Tam imamo fizioterapijo in delovno terapijo in ostale stvari, ki so še zraven.

NOVA NAVODILA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čim manj gibanja</li> <li>• Čim več počivanja</li> </ul>	Ko smo bili na zadnje v Ljubljani, smo dobili nova navodila, da naj se čim manj giba, naj čim več počiva, ker so ugotovili, da se desni kolk ne razvija dobro in bo februarja morala na operacijo.
NAČRTI DRUŽINE ZA NAPREJ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilema staršev glede vključitve otroka v osnovno šolo</li> </ul>	Pogovarjali smo se, kako bo kasneje v šoli, ker bo tudi tam potrebovala spremljevalca.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdravnica predvideva, da bo otrok shodil</li> </ul>	Zdravnica iz Ljubljane mi je povedala, da po njenem, če bi se to popravilo, ne bi smelo biti nevarnosti, da ne bi hodila.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otroka želijo vključiti v 9.letno osnovno šolo v G.Radgoni</li> <li>• Navezati sodelovanje s šolskim psihologom</li> </ul>	Psihologinja v Mariboru je rekla, da morajo navezati stike s psihologom v Gornji Radgoni, zaradi vključitve v devetletko. Ni razmišljala, da bi šla v kakšno drugo šolo, ampak v normalno šolo, potrebovala pa bo dodatno pomoč.

### 4.3 Interpretacija podatkov

Po rezultatih kvalitativne analize lahko ugotovimo, da je dekličin razvoj v skladu z njeno razvojno stopnjo. Skupna analiza intervjujev strokovnih delavk vrta in mame nam pokaže, da sogovornice dobro poznajo deklico, njene značilnosti oz. lastnosti (*primer izjave, izsek iz pogovora: Spoznala sem, da je zelo bistra, samostojna, neodvisna - razen motorike, odprta, s pozitivno samopodobo, pametna, bistroumna, izredno rada sodeluje na vseh področjih, tudi sama poišče pomoč, spontano se vključuje v dejavnosti, je razigrana, hitro naveže stike z otroki, je komunikativna...*), razvojno stopnjo (*Deklica je na razvojni stopnji 5-6 letnega otroka tako kot ostali otroci v skupini; po mojem mnenju ostale otroke v intelektualnem razvoju celo nekoliko prekaša*), otrokova "močna" področja (*Med njena "močna" področja spada govorna vzgoja oziroma jezikovno izražanje, ima bogat besedni zaklad, rada pripoveduje, med njena priljubljena področja pa sodijo tudi: glasba (petje), gibanje, ples in ritem ter likovne dejavnosti; vsepovsod želi sodelovati, želi nastopati in se na intelektualnem področju še bolj dokazovati*), "šibka" področja (*Predvsem gibanje je njena šibka točka, vendar tega ne pokaže, pomoč potrebuje pri grobi motoriki, pa tudi pri fini motoriki ima težave zaradi krčev, recimo pri risanju, pisanju, pri rezanju s škarjami...*), samopodobo (*Ima pozitivno samopodobo, zaveda se, da je drugačna, vendar je to ne ovira pri njenih aktivnostih*) ter želje otroka (*Vključena je tudi v folklorno skupino, kar je bila njena največja želja, njena največja želja pa je, da bi lahko začela hoditi*). Med njimi je zaznati veliko



usklajenost, ki kaže na dobro poznavanje otroka.

Deklica je dobro socializirana. Res je, da na to, kakšni bodo odnosi med otroki, vpliva mnogo dejavnikov, da pa je znotraj kolektiva smiselno uvajati varovalne dejavnike, kot so: jasno postavljena pravila glede medsebojnih odnosov in vedenja ter vzgojiteljevo trdno in zanesljivo izvajanje teh pravil, pošten in korekten odnos do otrok, ugodno čustveno vzdušje itd.

Starši in strokovni delavci vrtca ugotavljajo, da deklica rada obiskuje vrtec (*primer izjave - izsek iz pogovora: Zjutraj, ko pride v vrtec, je nasmejana in nikoli ni nobenih problemov...*), da jo otroci v skupini dobro sprejemajo (*...sprejmejo jo takšno kot je, zelo radi ji nudijo pomoč...*), da ima prijateljski odnos z vrstniki (*Ima stalne prijatelje, tu pa tam se kaj skregajo, v glavnem pa so vsi njeni prijatelji*), v skupini je priljubljena in otroci iščejo njeno bližino. Omenjeni vidiki: pozitiven odnos strokovnih delavcev vrtca do otroka, enoten pristop, pozitivno čustveno vzdušje v oddelku ter pozitivni zgledi kažejo, da motivirajo otroke za ustrezno ravnanje in pomoč gibalno oviranemu otroku. S tem vplivajo na dekličino samopodobo, ki je po ugotovitvah pozitivna, kljub dejstvu, da je deklica gibalno ovirana.

Vrtec in starši dobro sodelujejo in se dopolnjujejo, vzpostavili pa so pristno sodelovanje. Otrokova mama je vir informacij o otrokovem zdravstvenem stanju (*Sodelovanje s starši, predvsem z mamo, je zelo dobro; mamo zanima vse, kar se je v vrtcu dogajalo in nas informira o obiskih pri specialistih; nam je v zelo veliko pomoč...*), sicer pa izraža pohvalne kritike, glede integracije otroka (*Z delom vrtca sem zelo zadovoljna. Moram priznati, da glede na to, kakšne probleme imajo drugi starši, s katerimi se srečujemo, nimajo takšne sreče kot jaz. Drugod takšne otroke večinoma razporejajo v razvojne oddelke...*) in pestrosti znanj, ki ga otrok v vrtcu pridobi (*Glede na to, kaj vse mi pokaže in kaj mi pove, si ne morem misliti, da to vse v vrtcu sliši in dela*).

Pozitivna pa je tudi ugotovitev, da so starši, seveda pa predvsem otrok, dobro sprejeli delavko, ki je v oddelku zato, da nudi dodatno strokovno pomoč (*Mama me je dobro sprejela, ker je tudi spraševala, kaj bo z mojim podaljšanjem javnega dela in takšne stvari. Mislim, da je zadovoljna; zelo sem zadovoljna, da ima T. dodatno pomoč v oddelku. Strokovno delavko ima zelo rada*). Ena glavnih nalog strokovne delavke v oddelku je pomagati otroku, da "naredi sam" in tako pomaga ohranjati pozitivno samopodobo.

Starši in vrtec sodelujejo tudi z zunanjimi institucijami, kjer dobivajo navodila in informacije za delo z otrokom.

Brez dobrega sodelovanja med starši in vrtcem bi otroku lahko marsikdaj naredili tudi veliko škode, še posebej, če upoštevamo dejstvo, da se navodila za delo z otrokom spreminjajo. Nova navodila narekujejo, da mora otrok počivati in se čim manj gibati (*Kolikor je pri folklori plesa, v zadnjem času pač ne more sodelovati, ker po novih navodilih ne sme stopiti na noge; prišla so nova navodila: brez gibanja, brez plazenja in plezanja; ko smo bili nazadnje v Ljubljani, smo dobili nova navodila, naj se čim manj giba in čim več počiva, ker bo potrebna operacija kolka*). Spremembe navodil seveda povzročajo negotovost strokovnih delavk, ki pa jo bodo odpravile le s pridobivanjem jasnih napotkov za delo od ustreznih institucij, potrebno pa bo tudi dodatno strokovno izobraževanje in usklajeno delo v oddelku.

V intervjujih so tudi jasno izraženi načrti za nadaljnje delo z otrokom. Strokovni delavci vrtca smo si zastavili naloge:

- aktivno vključevati otroka v dejavnosti in omogočiti njegov optimalni razvoj, pridobiti nove informacije glede ravnanja z otrokom od ustreznih institucij in staršev;
- z zagotavljanjem dodatne individualne pomoči ohranjati otrokovo pozitivno samopodobo;
- vzpostaviti ponovno sodelovanje z institucijami;
- navezati stik z osnovno šolo in šolskim psihologom oz. pedagogom in jih informirati glede otrokove motorične motnje in o oblikah pomoči, ki smo jo izvajali v vrtcu;
- ravnatelju osnovne šole predlagati, da skuša pri Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport, sistematizirati dodatno delovno mesto za individualno pomoč gibalno oviranemu otroku ter mu predlagati, da bi v program dodatne pomoči v osnovni šoli vključili strokovno delavko, ki je to delo opravljala že v vrtcu. Na ta način bi otroku zagotovili občutek varnosti in s tem deklici omogočili hitrejše napredovanje v razvoju;
- z zagotavljanjem individualne pomoči omogočamo otroku vključevanje v dejavnosti, pridobivanje novih izkušenj in znanj na osnovi lastnih izkušenj in na ta način tudi nemoteno prehajanje posameznih faz razvoja.

## 5 Zaključek

Z evalvacijo individualiziranega načrta pomoči lahko potrdimo Uhlendorffovo (1999) tezo, da se socialnopedagoška diagnostika usmerja

na konkretne pedagoške naloge, ki jih umeščamo in uresničujemo v vsakdanji vzgojni praksi. Kljub temu, da je socialnopedagoška diagnostika individualno usmerjena, je nujna vključitev širšega socialnega konteksta (družina, vrtec, vrstniki, institucije...), saj lahko samo na ta način načrtujemo ustrezno pomoč posamezniku. Pri posamezniku prepoznamo različne razvojne faze, ki jih označujejo kvalitativno različne razvojne naloge in zahteve. Pomoč vzgojiteljev otroku prispeva k premagovanju razvojnih nalog in mu omogoča napredovanje v razvoju. Dobro načrtovana in nudena individualna pomoč gibalno oviranemu otroku, prepoznavanje razvojnih faz (ki jih označujejo kvalitativno različne razvojne naloge in zahteve), dobro socialno vzdušje in ustrezno načrtovano in spodbudno učno okolje pripomore k temu, da tudi gibalno ovirani otroci lahko brez večjih težav napredujejo v svojem razvoju. Pri tem pa je pomembno, da zaznamo otrokova "močna" področja in na njih gradimo načrte za dobro pedagoško delo z otrokom.

Način spoprijemanja posameznika z razvojnimi nalogami je sestavni del njegove trenutne samopodobe. Iz naše raziskave je razvidno, da ima gibalno oviran otrok v našem vrtcu pozitivno samopodobo, saj se ob individualni pomoči dodatne strokovne delavke v oddelku uspešno spoprijema z razvojnimi nalogami. Kljub temu, da se otrok zaveda svoje drugačnosti, to ne vpliva na njegovo samopodobo in brez večjih pretresov sledi zastavljenim ciljem. Prepričana sem, da je k temu pripomogel dobro zastavljen socialnopedagoški pristop in dobro sodelovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa ter uspešno realizirana individualna pomoč otroku.

Individualiziran vzgojni program se s socialnopedagoškim pristopom neprestano dopolnjuje, popravlja, z namenom spremeniti stanje v dobro posameznika in skupine, zato so tudi pred nami vedno nove naloge, ki zahtevajo od strokovnih delavcev veliko znanja in pedagoške ustvarjalnosti. Pri obravnavi posameznika je pomemben timski pristop, ki omogoča interdisciplinarno obravnavo posameznika, kar je pogoj za celovitejše oblikovanje ustrezne pomoči.

## 6 Literatura

Batistič, Z. M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kluge, C. (1999). Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim. *Socialna pedagogika*, 3(1), 35-46.

Senica, M. (1998). *Majhni - ali res?* Slovenj Gradec: Karo studio d.o.o.

Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3 (4), 445-460.

*Strokovni prispevek, prejet avgusta 2004.*

# Praktična uporaba koncepta socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja pri delu z romsko deklico

## The practical application of the concept of socio-pedagogical diagnostics and programming work with a Romano girl

*Darja Hristovski Kandušer*

### **Povzetek**

Darja Hristovski Kandušer, univ.dipl. soc. ped., Osnovna šola Venclja Perka, Ljubljanska 58a, 1230 Domžale.

*Prispevek obravnava praktično uporabo koncepta socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja pri delu z osnovnošolsko populacijo romskih otrok, upoštevajoč temeljne značilnosti socialnopedagoške diagnostike in programiranja (procesnost, vpetost v socialni kontekst, spremenljivost, usmerjenost v spoprijemalne strategije). Kot temeljna metoda pridobivanja podatkov je uporabljen nestrukturiran oziroma delno strukturiran intervju in opazovanje z udeležbo. Omenjeni načini omogočajo vpogled v celoten interaktivni prostor posameznika, njegove ožje in širše družine, inštitucij in organizacij. Prispevek prikazuje posamezne korake analize gradiva, pridobljenega z omenjenimi metodami, zaokroži pa z interpretacijo in oblikovanim načrtom dela oziroma pomoči.*

**Ključne besede:** socialnopedagoško diagnosticiranje in programiranje, Romi, delno strukturiran intervju, kvalitativna analiza.

### **Abstract**

*This article presents the practical use of the concept of socio-pedagogic diagnostics and individual care planning in work with elementary school Romani children, while taking into account basic characteristics of socio-pedagogic diagnostics and individual care planning: its process nature, its relation to the social context, orientation to coping strategies. As the basic method of gathering information, the author used the unstructured or partially structured interview and observation with participation. The mentioned methods enable an insight into the whole individual's interactive space, his close and extended family, institutions and organizations. The article presents the steps of analysis of the materials gathered by the mentioned methods and rounds it off with an interpretation and a plan of work/help.*

**Key words:** socio-pedagogic diagnostics and care planning, Romani children, partially structured interview, qualitative analysis

## **1 Uvod**

*Velike, tople očke, ki bi morale biti po vseh pravilih komaj vidne spričo gmote zmršenih črnih las, ki so pokrivali večji del obraza... To je ena od prvih stvari, ki je zaznamovala moje prvo srečanje z malo cigančico, ki se je ravno vračala z enega svojih "pohajkovanj" od razreda do stranišča in še malo do garderob, potem pa prav počasi nazaj. Prvotno začudenje ob novi "učitel'ci" se je kmalu spremenilo v običajno domačnost, še v istem popoldnevu pa so mi usteca, ki jim je miška vzela že kar nekaj zobkov, podarila čudovite besede: "Učitel'ca, jaz tebe maram!", zraven pa še moker poljub na lice.*

## 2 Predpostavke k razumevanju socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja<sup>6</sup>

### 2.1 Socialnopedagoška pozornost, usmerjena na posameznikov trenutni razvojni nivo

Koncept diagnosticiranja in programiranja dela socialnega pedagoga temelji na predpostavki, da vključevanje v družbene procese in samostojno oblikovanje lastnega življenja zahteva od otrok oziroma mladostnikov zrelost in obvladovanje vrste ključnih razvojnih nalog, ki slonijo druga na drugi in so med seboj tesno povezane (Uhlendorff, 1999, s. 450). Osredotočenost zgolj na *razvojni nivo* posameznika pa je seveda premalo; neka osebnost je harmonična, če dosega ustrezne nivoje na vseh razvojnih linijah, pri čemer pa ima velik pomen *interakcija* posameznika z ožjim in širšim socialnim okoljem<sup>7</sup>. Smotrno se je torej vprašati, kako določeno okolje skupaj z individualnimi značilnostmi posameznika sooblikuje kompetenco posameznika za obvladovanje razvojnih nalog.

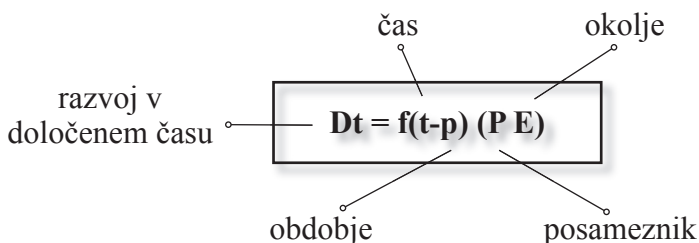
### 2.2 Socialnopedagoška pozornost, usmerjena na interaktivni prostor, v katerem posameznik deluje

*Značilnosti posameznika v določenem času njegovega življenja so funkcija posameznika z določenimi lastnostmi in njegove interakcije z okoljem v različnih obdobjih posameznikovega življenja* (Bronfenbrenner, 1989, s. 190, v Muuss, 1966, s. 316).

---

<sup>6</sup> Koller-Trbovič (1999, s. 466-467) uporablja oba termina kot neločljivo povezani samostojni enoti, ki poudarjata nujnost vsestranskega in kompleksnega dela s posameznikom pri izbiri primerne intervencije - gre za krožen proces, v katerem se nenehno prepletajo faze diagnosticiranja oziroma programiranja, intervencij in evalvacije.

<sup>7</sup> *Dinamične pritiske, zadrege in konflikte med znanimi fazami psihoseksualnega razvoja spremlja in se nanje odziva rudimentarni ego z vedno boljšimi prilagoditvenimi zmožnostmi, z nepredujočo komunikacijo v objektivnih odnosih, pri čemer s ponotranjanjem izkušenj v vse boljše lastne zmožnosti otrok premaguje mnoge bojazni, vzpostavlja vse boljše obrambe in vse bolj obvladuje lastne impulze na poti od simbiotične odvisnosti do formiranja lastne identitete* (Praper, 1996: 131).

*Shema 1: Bronfenbrennerjevo pojmovanje razvoja*

Pri konceptu časa Bronfenbrenner poudarja pomen kronološke starosti posameznika, torej časa, ko posameznika opazujemo (v formuli izražen s t). Poleg trenutnega obdobja pa je treba biti pozoren tudi na celotno časovno obdobje (p), ko je bil posameznik izpostavljen določenim vplivom dejavnikov v ožji in širši okolici<sup>8</sup>. Avtor pripisuje izjemen pomen tudi osebnostnim značilnostim razvijajočega se posameznika, med katere prišteva dispozicije, bioekološke vire izkušenj, sposobnosti, znanja in spretnosti, ki so potrebne za učinkovito funkcioniranje na posamezni stopnji razvoja in pa določene značilnosti, ki odvrtaajo ali izvabljajo reagiranje socialnega okolja, s tem pa tudi medosebne procese in posameznikov razvoj (Bronfenbrenner, 1993, s. 13, v Thomas, 1996, s. 385).

Socialnopedagoška diagnostika in programiranje morata biti torej naravnana na proces, na totalnost dogajanja, na stalno spreminjanje v času in prostoru. Pozornost je usmerjena na prispevke posameznikov (akcijske, vedenjske, verbalne), njih učinke in protiučinke (Skalar, 1985, s. 113-114). Naštete značilnosti socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja (torej procesnost, vpetost v socialni kontekst, spremenljivost) zahtevajo nenehno dopolnjevanje diagnostičnih ocen. Pomembna značilnost socialnopedagoškega razumevanja pa je tudi usmerjenost v spoprijemalne strategije. Poleg osredotočenosti na motnje, primanjkljaje in ovire evalviramo predvsem posameznikove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente,

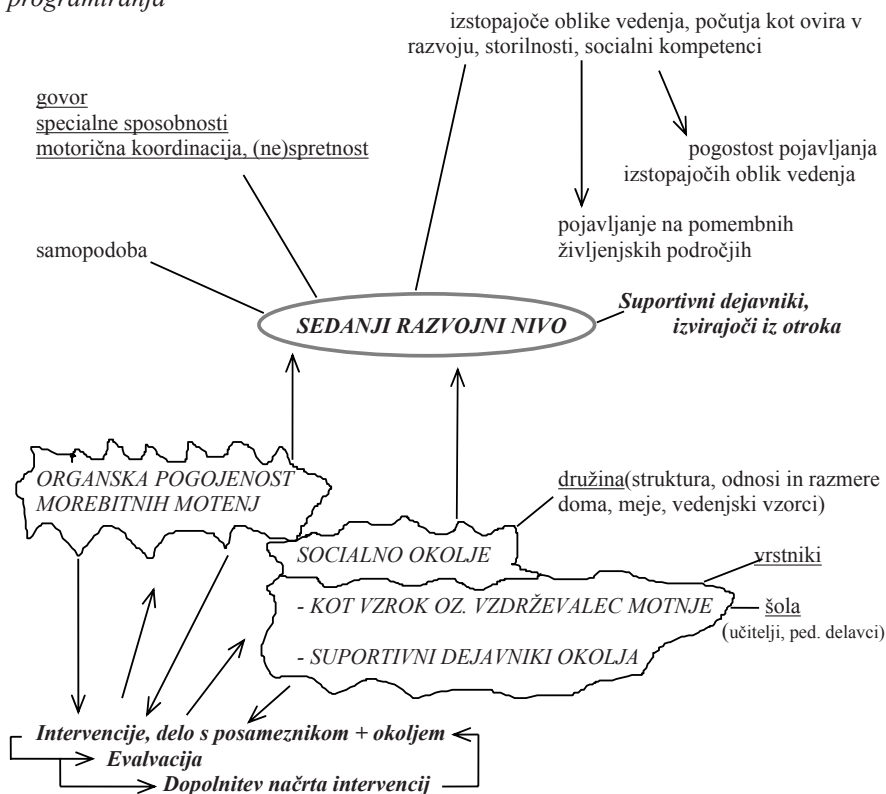
<sup>8</sup> Pri Bronfenbrennerju okolje, relevantno za posameznikov razvoj, ni omejeno na določen, nespreminjajoč se prostor, ampak je to splet med seboj povezanih koncentričnih struktur (mikrosistem - npr. šola, dom, vrstniška skupina; mezosistem, ki ga sestavlja več mikrosistemov, ki so v interakciji; eksosistem, ki se nanaša na povezave med sistemi, kamor posameznik ni neposredno vključen - npr. delovno mesto staršev; makrosistem, ki zajema celoten vzorec karakteristik mikro-, mezo- in eksosistemov dane kulture). (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)



na katerih lahko gradimo za posameznika in za okolje ustrezne spremembe (Kobolt, 1998, s. 1-2). Socialnopedagoška diagnostika ne sme biti sama sebi namen - svojemu namenu služi le, če ji sledi programiranje, torej pomoč oziroma poseg, kar pa je treba nenehno evalvirati z namenom spreminjanja in dopolnjevanja pomoči. (ibid).

Shema 2 prikazuje področja usmerjenosti socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja z upoštevanjem zgoraj omenjene značilnosti<sup>9</sup>:

Shema 2: Možna področja postavljanja socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja



<sup>9</sup> Shema, ki mi je bila v pomoč pri opazovanju in zbiranju podatkov (o tem v nadaljevanju), je sinteza Grahamove Liste podatkov za kompleksno diagnostično oceno otroka s psihosocialnimi motnjami (Graham, 1986, pripravila V. Slodnjak) in bistvenih vprašanj za oblikovanje diagnostične ocene po Myschkerju (Myschker, 1996, priredila A. Kobolt).

## **2.3 Socialnopedagoška pozornost otrokovi samopercepciji in samoprezentaciji, doživljanju staršev, pedagogov, vrstnikov**

Če naj bi v procesu ocenjevanja otrokovih težav in možnosti spoznali dejstva o otroku in njegovi okolici, se je treba usmeriti tudi na otrokovo doživljanje lastnega položaja<sup>10</sup> in mnenje strokovnjaka o otroku in položaju, v katerem je (Oxley, 1986, v Koller-Trbovič, 1999, s. 470). Poleg strokovnjakov, ki z vidika lastne strokovne usposobljenosti in izkušenj opazujejo in poskušajo razumeti otrokovo situacijo in kontekst, v katerem živi in deluje, pa so del tega konteksta seveda tudi starši, vrstniki in vsi drugi, za otroka pomembni posamezniki oziroma skupine, ki prispevajo k njegovemu razvoju, pri čemer dojemajo otrokovo situacijo na svoj način, z lastne perspektive.

Pri delu z romsko deklico sem se osredotočila na njene pripovedi, ki sva jih dopolnjevali z risbicami, pogovarjala sem se z različnimi strokovnjaki, ki se z deklico srečujejo (razredničarka, specialni pedagoginji), stopila sem v stik z dekličino mamo. Kot vzgojiteljica v podaljšanem bivanju pa sem imela možnost dalj časa opazovati interakcijo med deklico in njenimi vrstniki, kar je bilo vir dragocenih spoznanj in hkrati tudi možnosti za ukrepanje.

## **3 Namen in metoda pridobivanja in vrednotenja gradiva za študijo primera**

Kot vzgojiteljica v oddelku podaljšanega bivanja sem imela možnost delati z romsko deklico, ki je v razredu med svojimi vrstniki izstopala. Pa ne toliko zaradi videza kot zaradi samega načina dela z njo in tudi z njeno družino; učiteljica namreč dela z

---

<sup>10</sup> Socialnopedagoška diagnostika je proces, v katerem "strokovnjak ne odloča, opisuje, kategorizira, se opredeljuje 'o primeru', temveč deluje in išče razumevanje ter opredeljuje ukrepe skupaj 's primerom'. To pomeni, da mora že od vsega začetka otrok/mladostnik aktivno sodelovati v procesu razumevanja, kar pomeni, da je potrebno večjo vlogo kot doslej nameniti otrokovi samoprezentaciji in samorazumevanju ter skupnemu iskanju možnih rešitev in sprememb." (Mueller, 1994:43, v Kobolt, 1998:6)

deklico individualno, prilagaja način obravnavanja snovi njenim zmožnostim razumevanja, sama ji sestavlja učne liste za boljše razumevanje in utrjevanje snovi, kadar je to pač potrebno. Poleg tega deklici nudi pomoč specialna pedagoginja, ki zelo zavzeto skrbi tudi za stike z mamo. Skupaj z razredničarko, starši in ostalimi pedagogi mala deklica bolj ali manj uspešno dosega cilje, prilagojene njenim zmožnostim.

S študijo, ki je rezultat trimesečnega srečevanja in dela z deklico, spoznavanja njenih zgodb in zgodb pedagogov, staršev, vrstnikov, želim prikazati načrt in načine dela različnih strokovnjakov z deklico in njeno družino, prilagajanje realnim zmožnostim in potrebam, upošteva predvsem podporne dejavnike tako pri otroku kot tudi v okolju, s ciljem izboljšati otrokov položaj (otrokov uspeh v šoli, vključenost v skupino vrstnikov...).

### **3.1 Izvor podatkov, instrument in analiza**

Poleg opazovanja in neposrednega vključevanja v dogajanje kot vzgojiteljica v podaljšanem bivanju sem se pri svojem delu uporabljala predvsem nestrukturiran oziroma delno strukturiran intervju; shema št. 2 mi je predvsem v pogovorih z učitelji predstavljala strukturo področij, na katera naj bi bili le-ti v svojem razmišljanju usmerjeni. Seveda je lahko omenjena shema zgolj usmeritev, kar pomeni, da so bile individualne dopolnitve v obliki opažanj, razmišljanj, občutenj več kot dobrodošle. Pri ugotavljanju dekličinega dožemanja je bila velika ovira predvsem njeno nepoznavanje jezika in pa njena starost (6 let); kljub temu sva iskali skupen jezik in ga našli prek igre, dragocene pa so bile tudi njene risbice.

Zbrano gradivo (dobesedne zapise posameznih pogovorov, lastne zapise in zapise dekličine razredničarke) sem analizirala tako, da sem izločila posamezna področja, ki so se izkazala kot pomembna. V okviru le-teh sem zapisala pomembne vsebine, v nadaljevanju pa s pomočjo interpretacije bistvenih vsebin razmišljala o možnostih intervencij, ki sem jih v določeni meri z deklico tudi realizirala v okviru podaljšanega bivanja<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Pri tem sta mi bili v veliko pomoč dekličina učiteljica in šolska pedagoginja, ki vsaka zase in z medsebojnim sodelovanjem nenehno načrtujeta in izvajata pomoč deklici in njeni družini.

## 4 Analiza gradiva

### 4.1 Predstavitev temeljnih značilnosti po področjih

#### 4.1.1 Znana dejstva iz šolske zgodovine deklice<sup>12</sup>

Po prihodu iz tujine, kjer je B. nekaj časa živela z mamo, očetom in sestrico, je bila jeseni 2001 vpisana v prvi razred kot pogojnik. Nikoli ni hodila v vrtec, ni opravila male šole, ni opravljala testov zrelosti za vstop v šolo. Mama se je po prihodu v Slovenijo z deklico in njeno sestro nastanila pri sorodnikih. Z očetom sta se ločila.

#### 4.1.2 Družina

**Struktura družine:** Ko sva z B. risali in je dobila nalogo, naj nariše svojo družino, je sprva kazala nekakšno zadrego. Predvidevala sem, da je zadrega morda povezana s stanovanjskim problemom; v nadaljevanju je narisala precej veliko hišo, okrog hiše pa polno nekaj stvari. Ni pa risala ljudi. Na moje vprašanje, kje so ljudje, mi je odgovorila, da jih ne more narisati, ker jih je preveč, da bi jih spravila v hišo. B. namreč živi v razširjeni družini skupaj z mamo in sestro, maminimi brati, njihovimi ženami in otroki. Z njimi živita še njihova babica in dedek. Koliko je vseh članov, deklica ne zna povedati, pove pa, da je njen oče ostal v tujini in ga že dolgo ni bilo. Kadar pa pride, prinese igrače in oblačila zanjo, za sestro in mamo ("hlače na zvonc in torbico"). Včasih je tudi ona živela v tujini, potem pa je z mamico in sestro prišla živet sem.

**Ekonomski status družine:** Širša družina je dobro situirana (vsi skupaj živijo v ogromni hiši, ki pa še ni dograjena, je pa primerna za življenje), odrasli člani so spretni, sposobni zaslužiti, uradno pa so vsi po vrsti brezposelni. Mama je brezposelna samohranilka, nima podpore zavoda za zaposlovanje, dobi pa jo na CSD. Otroški dodatek dobi le za enega otroka, medtem ko ga za B. ne dobiva, ker le-ta nima državljanstva.

**Komunikacija in odnosi v družini:** Družina se sporazumeva v svojem jeziku. Odnosi v družini so topli, veliko je neverbalne

---

<sup>12</sup> Informacije v okviru predstavljenih področij sta mi posredovali šolska pedagoginja in deključina učiteljica, sama pa sem njune ugotovitve dopolnila z lastnimi opažanji.

komunikacije, dotikov, družinski člani so med seboj povezani, radi so skupaj. Predvsem starejši moški so do svoje družine zaščitniški. V družini so zelo jasno postavljene meje med generacijami - glava družine je stari oče.

**Vrednostni sistem družine:** Po vrednostnem sistemu družine ni potreb po tem, da bi ženske hodile v šolo. Šola oziroma tovrstno izobraževanje zanje ni vrednota, ampak je le dodaten strošek. Dekleta se poročijo mlada: *“15, 16 letne deklice so godne za poroko in poroka niso heci, to so dogovarjanja, to je velika stvar.”* (Izsek iz intervjuja s pedagoginjo) Ni motivov za srednješolsko izobraževanje; *“K njim ni prišel zvezek, časopis, ne poznajo odnosa do brane besede, poznajo pa telefon in televizijo.”* (Izsek iz intervjuja s pedagoginjo). Ne poznajo zasebne lastnine. Vse je od vseh, zato nastajajo problemi pri šolskih predmetih - otroci si namreč med seboj izmenjujejo in jemljejo stvari, ki se tako v zelo kratkem času izgubijo. Vrednota je zanje tudi kaj imeti, dovezetni so za nagrade: *“Bonbonček, pozornost, posojanje igrač, navzven lepo izgledat, morjo kaj dobit.”* (Izsek iz intervjuja s pedagoginjo).

**Soočanje s problemi v družini:** Mama pri reševanju problemov v zvezi s šolo ni storilna, ne zna pomagati otroku, čeprav se trudi. Je nemočna, ker je nepismena in ne zna jezika, zato jo je tudi sram. V širši družini ni komunikacije o problemih v zvezi s šolo, radi pa si priskočijo na pomoč pri urejanju formalnosti - pri urejanju državljanstva za B. je bil potreben očetov podpis, zato so vsi družinski člani iskali očeta po tujini.

### 4.1.3 Odnosi z vrstniki

Čeprav je v razredu še vedno čutiti nestrpnost in je B. pogosto še vedno izločena iz skupine, se stanje izboljšuje. V podaljšanem bivanju, kjer je situacija bolj neformalna, v začetku sošolci niso želeli sedeti zraven B. (češ, da smrdi). Postopoma pa se začenjajo z njo igrati, ji pomagati pri nalogah (najprej starejši otroci, potem pa tudi njeni sošolci). Znajo jo tudi pohvaliti in spodbuditi, še vedno pa ji zelo neradi posojajo (na primer barvice), saj B. nima nikakršnega odnosa do teh stvari in jih ne pazi. B. občuti, da so v odnosu do nje sošolci drugačni, razveseli pa se vsake pomoči in lepe besede. Zdi se, da se ne zaveda popolnoma, zakaj prihaja do razlikovanja in nestrpnosti s strani sošolcev.

#### 4.1.4 Sedanji razvojni nivo

Pri deklici vidim naslednje podporne dejavnike in problemske vidike.

Podporni dejavniki otroka:

- pozitivna življenjska energija
- vztrajnost (kljub šibki koncentraciji in odkrenljivi pozornosti želi delo opraviti do konca)
- ni trmoglava
- ni zamerljiva
- ko se enkrat odpre, je topla, dovzetna, odkrito izkazuje čustva, ima pozitiven odnos do emocij (lastnih in tujih)
- pripravnost za delo (pometanje, pomivanje...)

Izstopajoče oblike vedenja, problemi:

- lepljivost v odnosu do učiteljev
- drža ob strani v razredu
- pohajkovanje med poukom
- umik kot reakcija na frustracijo
- šibka koncentracija in pozornost
- učne težave pri vseh predmetih

Na začetku je bila deklica tiha, malo je govorila, vzpostavljala je bolj kontakt z očmi in smehom. Držala se je bolj ob strani (v podaljšanem bivanju se je sama igrala z žeblički, balinčki, dominami). Potrebovala je več časa, da se je privadila, odprla, vzpostavila socialne vezi s sošolci, medtem ko je bila v odnosu do učiteljev od samega začetka lepljiva. Sčasoma je začela iz drže ob strani "vdirati" v skupino sošolcev tako, da jih je ščipala, špricala. Ima šibko in kratkotrajno koncentracijo (le za kratek čas se lahko koncentrira, vsak dogodek preusmeri njeno pozornost), saj se šele navaja na delo s svinčniki, barvicami. Temu botruje tudi mladost in kulturne razlike. Ima težave pri vseh predmetih: *Pri slovenskem jeziku ima težave zaradi nepoznavanja jezika, osvojila je zapis velikih tiskanih črk, ki pa jih občasno zrcali. Pisava je neestetska, težko berljiva, v začetku ni delala presledkov med besedami. Bere že enostavne besede - črkuje, samostojnega pisnega ustvarjanja pa ni sposobna, prav tako ne prepisa. Zvezke ima neurejene, pri pouku je popolnoma nesamostojna, ni sposobna slediti navodilom, počne druge stvari (mrmra, prepeva). Računa le ob nenehnem spodbujanju, osvojila je znak + in -, ne pa tudi računanja z neznanimi členi (izsek mnenja učiteljice).* Med poukom rada odide na stranišče in na sprehod po šoli, odvisno od tega, s čim in v kolikšni meri je zaposlena. Hitro spreminja razpoloženje

- od veselja, dobre volje k prepirljivosti. Pred napornimi situacijami (kot je na primer delovna sobota) se umakne, ostane doma, pogosto manjka v ponedeljek in petek. Težko se sooči z zdravnikom, bolečino, cepljenji.

**Opazovanje otrokovega izgleda:** Ni opaziti bistvenih posebnosti, ni opaziti znakov zanemarjanja ali kakršnihkoli poškodb. Deklica je lepo oblečena (celo modernejše od marsikaterega drugega otroka), v šoli (pred malico in kosilom ali po kakšnem delu) se umiva, k čemur je ni potrebno siliti.

**Dekličino doživljanje same sebe:** B. zase pravi, da je lahko *pridna ali poredna*, rada se igra s sestrico, v šoli lahko bolj ali manj dela, ne zna pa *tolko pisat ko drugi*. Pravi tudi: *Vem mesti, zato mi drugi rečejo, da sam čistačica*.

## 5 Razumevanje deklličinega položaja in načrtovanje dela

Naj v tej točki najprej povzamem dejstva, predstavljena na posameznih področjih, in jih predstavim z vidika podpornih dejavnikov otroka in okolja in na drugi strani dejavnikov, ki otežujejo deklličino kakovostno obvladovanje razvojnih nalog. Omenjeni dejavniki so prikazani v shemi 3.

Shema 3: Podporni in oteževalni dejavniki otroka in okolja

Podporni dejavniki otroka	Podporni dejavniki okolja
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pozitivna življenjska energija</li> <li>- vtrajnost</li> <li>- ni zamerljiva</li> <li>- pozitiven odnos do izkazovanja čustev drugih</li> <li>- odkrito izkazovanje čustev</li> <li>- odprtost, toplina</li> <li>- dobre higienske navade</li> <li>- lepo oblečena</li> <li>- pridnost, pripravljenost za delo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skrbna mama, toplo, ljubeče vzdušje v družini</li> <li>- povezanost širše družine</li> <li>- dobra situiranost širše družine</li> <li>- podpora očeta, kar se tiče materialnih dobrin</li> <li>- vse večja pomoč, spodbude vrstnikov</li> </ul>
Dejavniki oteževanja pri otroku	Dejavniki oteževanja v okolju
<ul style="list-style-type: none"> <li>- slab odnos do osebne lastnine in lastnine drugih</li> <li>- slabe delovne navade pri učenju</li> <li>- šibka koncentracija, odvrnljiva pozornost</li> <li>- "lepljivost"</li> <li>- drža ob strani, neprimerno iskanje pozornosti pri sošolcih</li> <li>- pohajkovanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nepismenost mame</li> <li>- daljša ločitev od očeta</li> <li>- selitev</li> <li>- razkorak vrednot</li> <li>- nezaposlenost mame</li> <li>- nemoč mame glede pomoči pri učenju</li> <li>- umik kot odziv na frustracijo zaradi nestrpnosti vrstnikov</li> <li>- slab učni uspeh</li> <li>- problem državljanstva</li> </ul>

## 5.1 Konkretna (že izvedene in še načrtovane) intervencije<sup>13</sup>

*Postavljanje meja.* B. je zelo „lepljiva“, nenehno sledi učiteljem, čuti izjemno potrebo po dotikanju, zato je treba meje jasno določati. Pri tem je treba paziti na otrokova čustva in sproti preverjati njeno razumevanje.

*Čimprejšnje srečanje s knjigo.* Pri B. je ena temeljnih ovir ta, da se je z mamo priselila v okolje, ki razvija popolnoma drugačne vrednote od vrednot njene družine. Če naj bi zadostila šolskim normativom, mora po mnenju pedagoginje čimprej priti v stik s knjigo, razviti delovne navade in odnos do šolskih potrebščin.

*Zaposlitev v okviru deklčinih zmožnosti in interesov.* V času podaljšanega bivanja se je pokazalo, katere so tiste aktivnosti, ki B. navdušujejo. Kadar je bila deklica zaposlena z barvankami, risanjem, izrezovanjem preprostih prtičkov, brenkanjem na kitaro in petjem, pometanjem in čiščenjem razreda, ji ni bilo dolgčas in ni pomislila, da bi odšla iz razreda in pohajkovala po šoli. Pri teh aktivnostih je bila sposobna tudi boljše koncentracije in dolgo trajnejše pozornosti.

*Trening soočanja s problemi.* Pomembno je, da učitelj obravnava deklčin umik kot obrambo pred frustracijo, pri čemer naj jo skuša razumeti. Z deklico naj predela bojazen, skupaj naj poiščeta možne konstruktivne rešitve problema.

*Sodelovanje s starši.* Ker mama ne dviguje telefona, pošto pa odpira samo en član družine, ko ima pač čas, se je zelo težko dogovoriti za srečanje. Obiski na domu so se pokazali kot uspešen način reševanja tovrstnih problemov. Pri deklčini mamici se je pokazalo kot precej pomembno, da sprejme človeka, h kateremu pride po pomoč - *Najprej te morajo toplo sprejeti, oni ne pridejo le zaradi šolskih težav, prinesejo celo srce. Treba je spoštovati njihovo specifično* (izsek iz intervjuja pedagoginje).

*Soočanje staršev z deklčinimi šolskimi obveznostmi.* Ker je mama v začetku leta slabo razumela slovensko, se je bilo z njo težko dogovarjati. Številni pogovori so bili v večji meri neplodni, kar pa se tiče pomoči, je mati ni bila sposobna nuditi, ker je nepismena. Zato tudi ni imela motivacije, da bi sedela pri otroku, ko bi ta pisal

<sup>13</sup> Načrt pomoči deklici in njeni družini nastaja, se uresničuje in sproti dopolnjuje ob sodelovanju strokovnjakov, ki so z deklico in njeno družino v stiku, še posebej pa bi izpostavila izjemno zavzetost deklčine učiteljice in šolske pedagoginje, ki si prizadeva za boljšo vključenost trenutno še štirih Romov in njihovih družin.



ali bral. Prvi cilj je bil, da bi dosegli minimalno mamino pozornost - B. je ob prisotnosti pedagoga 5 minut brala pred mamico. Potem naj bi se čas skupnega "sedenja" povečeval.

*Vzpostavitev stika z očetom.* B. je ločitev zelo prizadela, očeta ima rada in ga pogreša. Pedagoginja poskuša vzpostaviti stik z očetom.

*Učiteljeva usmerjenost v nerazlikovanje med otroki, podiranje predsodkov, poudarjanje močnih točk otrok.* Sošolci so začeli B. sprejemati, ko se je začela dokazovati na posameznih področjih (na primer pri petju in plesanju v času podaljšanega bivanja) in ko so spoznali, da njihove domneve (predsodki) niso utemeljene.

*Pomoč prostovoljcev, strokovnjakov in organizacij.* B. so pomagali učenci iz 7. razreda in prostovoljka prek Zveze prijateljev mladine, pomaga pa ji tudi specialni pedagog. Mamica je vključena v Helsinški monitor, organizacijo, ki se zavzema za pravice romske populacije.

*Evalvacija pomoči.* Do sedaj se je o ustreznosti pomoči razpravljalo sproti, tako na ocenjevalnih konferencah kot na timskih sestankih strokovnjakov, ki so v stiku z dekllico in njeno družino. Kot izjemno pomembno se je pokazalo vsakodnevno "nekajminutno" izmenjevanje podatkov obeh deklličinih učiteljic (razredničarke in učiteljice v podaljšanem bivanju) o deklličinem razpoloženju tistega dne, pripravljenosti za delo, njenih domačih nalogah, napredovanju in morebitnih težavah. Pomembni so tudi čim pogostejši stiki deklličine mame in učiteljic oziroma pedagoginj, saj se tako med seboj vedno bolj spoznavajo; deklličina mama se je že v večji meri znebila strahu in sramu in lažje izrazi lastno željo oziroma prosi za pomoč.

## 6 Zaključne misli

V današnjem času se veliko slovenskih šol, pedagogov in učiteljev srečuje z romsko problematiko oziroma s problematiko priseljencev na splošno. V primeru teh otrok so razlike v kulturah oziroma razkorak vrednot lahko dejavnik, ki močno vpliva na vključevanje otrok priseljencev in funkcioniranje, s tem pa tudi na njihov nadaljnji razvoj. Socialnopedagoška diagnostika in programiranje sodita v koncept, ki se mi zdi, lahko rečem, "univerzalen", saj s svojo naravo, prek svojih nalog in ciljev ponuja roko "celo" konceptu multikulturalizma.

Kar pa se tiče mojih osebnih pridobitev, naj zapišem takole: še kot "nastajajočim" socialnim pedagogom so nam na fakulteti poleg

ostalnih modrosti polagali na srce: "Bodite odprti, iščite dobro v človeku in to vam bo pomagalo k določenemu uspehu." In sama sem bila v času srečevanja in dela z malo romsko deklico deležna uspeha in sreče ob vsaki iskrici v njenih očeh, ko sva se utrujeni, a izjemno srečni zaradi cele vrste pravilno napisanih A-jev "zvalili" na preprogo sredi razreda. Srečni sva bili ob vsakem aplavzu in pohvali sošolcev, ob vsaki vedno lepše in bolj ubrano zapeti pesmici, ob besedah "Jaz tebe maram..." Pa še nekaj mi je B. dala vedeti: hvalabogu, če znaš "mesti" in biti srečen, ko ti sošolci ob tem rečejo, da si "čistačica"!

## 7 Literatura

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Graham, P. (1986). *Otroška psihiatrija. Razvojni pristop*. Oxford: University Press.

Kobolt, A. (1998). Značilnosti socialnopedagoške diagnostike. *Defectologica slovenica, 2 (1)*, 5-21.

Koller-Trbovič, N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje programa. *Socialna pedagogika, 4 (4)*, 461-473.

Muus, R.E. (1996). *Theories of Adolescence (6th edition)*. London: McGraw Hill Companies.

Myschker, N. (1996). *Verhaltensstoerungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart, Berlin, Koeln: Verlag W. Kohlhammer.

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

Skalar, M. (1986). Procesna diagnostika kot perspektivno področje udejstvovanja šolskega psihologa. V J. Gregorač (ur.), *Posvetovanje psihologov Slovenije, Radenci, november 1985*. Ljubljana: Društvo psihologov SR Slovenije, str. 111-118.

Thomas, R. M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika, 4 (4)*, 445-459.

# Razumevanje socialnopedagoške diagnostike in njenih uporabnikov v šolskem prostoru z vidika šolskega svetovalnega dela

## Understanding of the socio-pedagogical diagnostics and its users in the school environment from the perspective of the school counselling work

Natalija Plajnšek

### *Povzetek*

Natalija Plajnšek, prof. def. za motnje vedenja in osebnosti in domske ped., Osnovna šola Trnovo, Karunova 14/a, Ljubljana. *Prispevek opozarja na težavno obdobje odraščanja otrok in mladostnikov v sodobnem času, posledica česar je soočanje s številnimi stiskami, napetostmi in konflikti, ki jih bremenijo. Delo socialnih pedagogov, ki med drugim vključuje tudi socialnopedagoško diagnostiko, lahko pomembno prispeva pri pomoči in oblikovanju sveta mladih ljudi. Socialni pedagog se usmerja predvsem na aktualne življenjske naloge, ki jih mora mladostnik razrešiti, in ne raziskuje vzrokov neustreznega vedenja in motenj v zgodnjem otroštvu. Zanima ga pomoč "tukaj in zdaj", hkrati pa poskuša razumeti preteklo dogajanje. Postopek dobrega socialnopedagoškega diagnosticiranja v vlogi pomoči zahteva podroben vpogled v življenjske okoliščine mladostnika in spremljajoče odnose v njih.*

*Poteka v prostoru, kjer vladajo določeni odnosi, razmerja moči v posameznih sistemih in podsistemih. Nujno je upoštevanje socialnega konteksta, znotraj katerega se mladostnik nahaja. Socialni pedagog mora razumeti delovanje različnih sistemov ter vlogo strokovnjakov in njihove raznovrstne sisteme vrednot.*

**Ključne besede:** socialni pedagog, mladostnik, socialnopedagoška dignostika, timsko delo

### **Abstract**

*This article highlights the difficulties in growing up in this time and age which leads to various problems, tensions and conflicts which further aggravate the situation of youth. The work of social pedagogues which among other things includes socio-pedagogical diagnostics can significantly contribute and assist young people in their dealings with the world around them. The social pedagogue concentrates on the ongoing problems young people have to resolve and does not look for the reasons for his inappropriate behavior and behavioral problems in his early childhood. He is interested in providing help here and now, while he also tries to understand the past. The procedure of good socio-pedagogical diagnosis in the function of assistance requires a very detailed insight into the life circumstances of the adolescent and the relationships within them. It positions itself in the space where certain relationships and certain distribution of power in various systems and subsystems exist. It is necessary to take into account the social context of the adolescent's life. The social pedagogue has to understand how various systems work, the role of welfare workers and their various value systems.*

**Key words:** social pedagogue, adolescent, socio-pedagogic diagnostics, team work

## 1 Uvod

Mladi v sodobnem svetu so za vse, ki delamo v pedagoškem prostoru, izjemen izziv, saj je obdobje mladostništva težavnejše, kot je bilo kdajkoli prej. V razmišljanju o mladostništvu lahko vse pogosteje zasledimo izraze, kot so: negotovost, nestabilnost in neobvladljivost. Proces socializacije oziroma odraščanja zaznamujejo hitre spremembe. Socialno okolje nalaga mladim vrsto razvojnih nalog, ki jih morajo rešiti, hkrati pa jim ni zagotovljena nobena stalna življenjska usmeritev oziroma stabilna življenjska slika v stabilnem svetu. Raste potreba po individualizaciji življenjskih stilov in po individualnem oblikovanju življenjskih poti. Mladi se vračajo k samim sebi, k individualnim subjektivnim svetovom in k zasebnosti. Nenehno se morajo potrjevati v luči kreativnosti, fleksibilnosti, izvirnosti, če želijo uspeti v življenju. Odrasli vsega tega so številne stiske, težave, napetosti in konflikti, s katerimi se srečujejo mlade generacije, odrasli pa smo poklicani, da jim v “kritičnih trenutkih” oziroma v trenutkih nemoči stojimo ob strani. Pomembno poslanstvo v tem smislu opravljamo vsi zaposleni na šoli: učitelji, pedagoško vodstvo, svetovalne službe, drugi strokovni delavci... Šolanje se s svojo zahtevnostjo ter storilnostnimi in kompetitivnimi pritiski na posameznika vse bolj približuje delovnemu svetu in postaja vse bolj obremenilna dejavnost, ki zahteva vedno več mladostnikove energije in časa.

Raziskava Centra za socialno psihologijo pri IDV-FDV, ki je bila opravljena 1998. leta (Ule, Rener, Mencin-Čeplak, Tivadar, 2000), potrjuje tezo, da je danes predvsem šolski uspeh izjemno pomemben za mlade in njihove starše, saj si edino z izobrazbo v današnjem svetu lahko zagotovijo varnost. S tem so povezane številne stiske otrok in mladostnikov. Le-te so tudi posledica prevelikih pričakovanj, pritiskov in zahtev staršev. Jackson pravi (po Mencin-Čeplak; v Ule in drugi, 2000; s. 125), da se šola zdi edini način, kako si zagotoviti “potni list” v drugačno prihodnost. Nenehno se poudarja pomen izobrazbe za poklicno prihodnost in kakovost življenja in starši že zelo zgodaj obremenijo otroka s svojimi pričakovanji. Usodno in problematično je razmišljanje v smeri, da neuspeh v šoli pomeni pravzaprav neuspeh v življenju nasploh, s čimer se danes srečujejo številni mladostniki. Šolski uspeh oziroma neuspeh je

tudi pomemben element družinskih odnosov. Otroci potrebujejo emocionalno vzpodbudo in pomoč staršev, saj le-ta v veliki meri vpliva na odnos posameznika do lastnega učnega uspeha in na njihovo samopodobo.

Temeljni cilj, ki ga zasledujemo na naši osnovni šoli, je vzpodbujati in razvijati mladostnike v samozavestne osebnosti, v posameznike, ki spoštujejo sebe in druge, kar je še posebej otrokom, ki se srečujejo z neuspešnostjo na šolskem področju, težko doseči. Milner omenja (v Mencin-Čeplak; v Ule in drugi, 2000), da šolski neuspeh postane dramatičen šele takrat, ko nekdo zaradi šole ne uspe v življenju. To pa se ne zgodi, če ima otrok možnosti za kompenzacijo šolskega neuspeha, da tako prepreči utrditev negativne samopodobe. Neredko se zgodi, da so mladi zaradi neuspešnosti v šoli tudi sicer "izrinjeni" iz kroga vrstnikov, ki so po uspehu boljši, kar dodatno vpliva na njihovo negativno samopodobo. Manj uspešni učenci in učenke imajo več problemov in konfliktov, ki še bolj utrjujejo njihov nezavidljiv položaj, hkrati pa težko najdejo aktivnosti, s katerimi bi lahko nadomestili neuspeh v šoli in na ta način okrepili zaupanje vase. Vključitev v družbo in samostojno oblikovanje lastnega življenja zahteva od mladostnika zrelost in obvladovanje vrste ključnih, za vse odraščajoče pomembnih razvojnih nalog (Uhlendorff, 1999; s. 450). Ob vseh problemih, s katerimi je povezano obdobje mladostništva v sodobnem času, se zdi socialno-pedagoška diagnostika in z njo povezane socialno-pedagoške intervencije ter pomoč socialnih pedagogov pomemben prispevek k oblikovanju sveta mladih.

V nadaljevanju se ukvarjam s pojmom socialnopedagoške diagnoze, ki se razlikuje od klasičnega diagnostičnega pristopa in predstavljam postopke, koncepte in načela, ki so zame vodilo pri spoznavanju uporabnikov – predvsem otrok in mladostnikov, s katerimi se srečujem na šoli.

## **2 Pojmovanje socialnopedagoške diagnoze**

Socialnopedagoške diagnoze neposredno ne raziskujejo vzrokov oziroma razlogov neustreznega vedenja in motnje v zgodnjem otroštvu. Zanima jih trenutno stanje in prepoznavanje le-tega v življenjepisu posameznika, v smislu, kako rešiti problem

“tukaj in sedaj” - v dani življenjski situaciji. V ospredju je torej prepoznavanje aktualnih življenjskih nalog, ki jih mora mladostnik rešiti, in možnosti za mladostnikov nadaljnji razvoj. K razumevanju sedanje situacije, mladostnikovega trenutnega doživljanja in ravnanja pripomore, da socialni pedagog pridobi čim več informacij o posameznikovih življenjskih okoliščinah, o njegovem preteklem vedenju, doživljanju in osvetli različne zorne kote okoliščin, problemske vidike in evalvira morebitne vzroke. Uhendorff (1997) pravi, da lahko od socialnopedagoške diagnoze pričakujemo: izčrpen opis življenjskih pogojev posameznika in njegove najpomembnejše življenjske izkušnje, hipoteze o življenjskih temah in razvojnih nalogah, pred katere je oseba postavljena, in predvidevanje pogojev, v katerih bi mladi lažje reševali življenjske naloge in napredovali v razvoju.

Pomembno vodilo pri diagnosticiranju je, da se vprašamo:

- Kako mladostnik vidi samega sebe, svoj življenjski položaj, kaj misli o sebi in kako vidi lastno spoprijemanje z razvojnimi nalogami?
- Kaj želi in kaj pričakuje od sebe?
- H kakšnim ciljem stremi in kako načrtuje svojo prihodnost?
- Kakšni so njegovi odnosi z drugimi?
- Kaj je zanj bolj in kaj manj pomembno?
- Katere teme ga posebej zaposlujejo?
- Kako moramo oblikovati življenje in učno okolje za posameznika, da bomo v praksi vsakodnevno podpirali njegov osebnostni razvoj?
- Rešitev katerih problemov in težav je realna in s čim se bo mladostnik moral spoprijemati tudi kasneje?
- Kako naj delam z mladimi, da bodo razrešili svoje največje težave?

Uporabili naj bi vse pomembne vire informacij, različne oblike, metode in teme dela na vseh področjih življenja in delovanja otroka in mladostnika (Koller-Trbović, 1999). Vse podatke oziroma informacije, ki so nam na voljo o posamezniku, je treba najprej integrirati, potem pa stalno selekcionirati, vrednotiti, jih sprejemati, pa zopet opuščati; opazovati, poslušati in poskušati razumeti posameznikovo situacijo in okolje, v katerem živi in deluje, s

svojimi očmi. Osredotočiti se je treba tudi na delovanje posameznih sistemov (družina, šola, vrstniki...), s katerimi je posameznik povezan. Le-ti nikakor ne ostajajo statični, ampak se nenehno spreminjajo, zato mora biti socialnopedagoška diagnostika zavezana procesnosti. Skalarjeva (1986) pravi, da je diagnoza proces in stalno iskanje resnice, ki ni odvisno le od diagnostika, temveč od vseh, ki prispevajo delež k tej resnici. Temeljni cilj diagnosticiranja naj bi bila pomoč posamezniku "tukaj in zdaj" in "skupaj s posameznikom" spreminjati stanje v stalni povezavi s cilji, ki smo si jih zastavili.

Kot socialna pedagoginja v vlogi šolske svetovalne delavke imam pred seboj temeljni cilj - slediti interesom mladih generacij, jih vzpodbujati, da čim več povedo oziroma govorijo o sebi, se z njimi pogovarjati, če je le mogoče tudi v neformalnih okoliščinah. Da bi jim lahko ustrezno pomagala, moram ugotoviti, kaj jih najbolj skrbi pri obvladovanju težav, s katerimi se soočajo. Tako so zame pomembna naslednja vprašanja, na katera bi si morali odgovoriti vsi, ki delamo z mladimi:

- S kakšnimi težavami in pogoji se danes morajo soočiti posamezniki oziroma skupine mladih ljudi?
- Kakšne so potrebe mladostnikov danes?
- Kakšne so potrebe družbe, v kateri odraščajo?
- Kako se umeščajo prostori primarne socializacije v kontekst družbene socializacije?
- Kako organizirati pedagoško okolje, da bi zastavljene življenjske naloge postale za mlade generacije čim bolj obvladljive?
- Kaj mladi potrebujejo, da bi lahko ustrezno napredovali v razvoju?
- Kaj je tisto, kar želijo doseči?
- V kaj so usmerjene njihove želje?
- Kaj odraščajoči posamezniki potrebujejo, da bi lahko čim bolje napredovali na osebnostnem in na izobrazbenem področju in da bodo kos razvojnim nalogam?

Uspešen razvoj posameznika predpostavlja obvladovanje določenih nalog – tistih, o katerih velja soglasje določene kulture in katere se mladim postavlja na področju različnih pedagoških okolij (znotraj družine, šole...). Pomembno vlogo imajo koncepti razvojnih



nalog. Kegan (Uhlendorff, 1997) natančno opredeljuje štiri razvojne faze, ki zajemajo obdobje od sedmega do osemnajstega leta starosti, in skupaj z njimi razvojne naloge, ki jih je vseh skupaj približno šestdeset. Zajemajo štiri osnovne dimenzije: "časovno dimenzijo", "telesno dimenzijo", "jaz in osebni načrt" ter "normativne orientacije". Če želimo diagnosticirati razvojne težave psihosocialno oškodovanih mladih oseb, moramo najprej vedeti, kako poteka normalen razvoj. Razvojne faze omenjam le orisno in navajam le osnovne naloge, ki se glede na zgoraj omenjene dimenzije še nadalje razčlenjujejo. V prvi razvojni fazi (obdobje od 7.-11. leta) naj bi otrok zmož razlikovati lastno stališče od stališča drugih, ločil naj bi lastne in tuje interese, kontroliral morebitne afekte, zmož odložiti določene potrebe in bil sposoben sodelovanja z vrstniki. Druga razvojna faza (obdobje od 12.-15. leta) je obdobje vzpostavljanja prijateljstev, prevzemanja perspektive druge osebe, izgrajevanja samopodobe, začetek usklajevanja skupnih načrtov in interesov z drugimi ter vzpostavitev vzajemnega zaupanja v odnosih. Tretja razvojna faza (obdobje od 16.-18. leta) prinese spet nove naloge, ki naj bi jih mladostnik uresničil, in sicer utrjevanje prijateljstva, usklajevanje vzajemnih socialnih pričakovanj, razvijanje perspektive tretje osebe, usklajevanje konceptov partnerstva. V zadnji, četrti fazi (obdobje od 18. leta) se razvija institucionalna, družbena perspektiva, prav tako poteka usklajevanje različnih socialnih stališč v neki ustanovi ali skupini... (v Uhlendorff, 1997). Keganov model je neke vrste razvojni zemljevid, ki nam je lahko v pomoč pri socialnopedagoški diagnostiki posameznih primerov. Presoditi bi morali, kaj od posameznika lahko zahtevamo, s čim je preobremenjen, s kakšnimi težavami je zelo verjetno, da se bo srečeval daljše časovno obdobje (po Thomas, v Uhlendorff, 1997). Schleiermacher (v Uhlendorff, 1997) navaja, da naj bi bil razen usposabljanja mladega človeka za vstop v družbo temeljni vzgojni namen podpreti ga v razvijanju individualnosti.

V nadaljevanju opredeljujem dejavnike, na katere sem pozorna pri delu, ko se srečujem s številnimi uporabniki – ne le z učenci in njihovimi starši. Navsezadnje so tukaj tudi učitelji in drugi delavci na šoli, ki se name obračajo z najrazličnejšimi problemi in ovirami pri svojem delu in prav tako pogosto potrebujejo poslušalca oziroma nekoga, ki jim bo pomagal predelovati stiske in jih vzpodbujal pri delu. Pohvalo, motivacijo in vzpodbudo potrebujemo prav vsi.

Eno izmed načel, ki jih upoštevam pri svetovalnem delu, je usmerjanje predvsem k močnim področjem posameznikov in nikakor ne k primanjkljajem oz. morebiti šibkim področjem. Poskušam pretehtati, kateri so pozitivni oziroma varovalni dejavniki, ki obstajajo v posameznikovem okolju in katere okoliščine so obremenilne, težavne in so lahko ovira na poti do doseganja življenjskih ciljev. Da bi razumeli uporabnika (otroka/mladostnika/druge), je potrebno natančno in poglobljeno razumevanje posameznika in celotnega socialnega konteksta, v katerem se nahaja in deluje, upoštevanje njegovih individualnih razvojnih značilnosti in zmožnosti. Pomembno je, da iščemo podpirne in sprijemalne elemente pri posamezniku in v njegovi socialni mreži ter na teh dejavnikih utemeljujemo načrt pomoči.

### **3 Metode in tehnike socialnopedagoške diagnostike**

Delovanje in vedenje posameznika ugotavljam z uporabo različnih metod in tehnik. Najprej naj omenim **opazovanje posameznika ali skupine** v najširšem pomenu besede, v razredu, med odmori, na športnih, kulturnih, naravoslovnih dnevih, na taborih, pri interesnih dejavnostih, na šolskem plesu,... Prav tako je nujna sestavina šolskega svetovalnega dela **zbiranje anamnestičnih podatkov** s soglasjem staršev. **Uporaba sociometrične metode** mi pomaga ugotavljati sociometrični položaj posameznika v razredu in daje več vpogleda v medosebne odnose, ki so značilni za razred in strukturo razreda. To pomaga tako meni kot razredniku pri oblikovanju jasnejše slike razreda in pozicije posameznih učencev v njem.

V svetovalno delo vključujemo **učenje socialnih veščin**, ki so v pomoč otrokom in mladostnikom pri učenju socialnih spretnosti za sprejemljivo in uspešno vzpostavljanje ravnotežja med svojimi lastnimi potrebami in potrebami soljudi. Z oblikami dela, kot so socialne igre, interaktivne vaje in vaje za razvijanje čustvene inteligence, opazujemo posameznike in razred kot celoto. V okviru teh ur mladi dobijo možnost za izražanje svojih misli, fantazij, želja, strahov... in prihaja do interakcij med njimi. Prav tako se pokaže, kakšna je komunikacija med njimi, kakšne so njihove sprijemalne strategije, način reševanja konfliktov, strahovi, njihove želje in

pričakovanja, kako strukturirajo svoj prosti čas, kateri so njihovi hobiji, priljubljene aktivnosti, interesne dejavnosti itn. Mnogokrat povedo ali napišejo spontano o sebi stvari, ki bi jih sicer v strukturiranem pogovoru najverjetneje redkeje izrazili.

V okviru poklicnega usmerjanja, ki je pomemben delež nalog v okviru šolske svetovalne službe, se ukvarjamo s cilji, ki jih imajo mladi za prihodnost, z njihovimi željami, gradimo na spoznavanju same sebe. Izhajamo iz prepričanja, da morajo učenci najprej dobro poznati same sebe, da bi se lahko ustrezno odločili za poklic, ki naj bi ga opravljali večji del svojega življenja. Izvajamo **delavnice** za učence oddelkov sedmega in osmega razreda na temo "Spoznavam sebe in svoj poklicni cilj".

Pomembna oblika našega dela je **organizacija in izvedba taborov**, ki otrokom omogočajo trening skrbi za sebe, samostojnosti, in v okviru katerih učenci zunaj šole utrjujejo socialne spretnosti (poslušanje, strpni medosebni odnosi...). Vsebina taborov se iz leta v leto nekoliko razlikuje, odvisno od predhodnega načrtovanja. Ponavadi se vsebine prepletajo (prva pomoč, poklicna orientacija, druge naravoslovne ali družboslovne teme...). Na ta način gradimo na skupno doživetih spoznanjih. Na taborih preživimo skupaj z otroki več dni in pokaže se priložnost za drugačno medsebojno spoznavanje, ki je lahko zelo spontano, sproščujoče in neformalno. Družimo se štiriindvajset ur na dan in ponudi se nam priložnost za razvijanje odprtih, iskrenih odnosov in poglobljeno spoznavanje drug drugega – učenci učencev, učenci učiteljev in učitelji učencev. Vedno znova se izkaže, da si najvišjo raven zaupanja pridobimo ravno pri tovrstni obliki dela. Drug drugega poskušamo razumeti, skušamo biti strpni in se naučiti konstruktivno reševati problemske situacije, če do njih pride. Učimo se drug od drugega. Imamo čas, da se drug drugemu posvetimo bolj, kot je to mogoče v šoli. Pogosto se zgodi, da se učenci pokažejo v povsem novi luči, tako v načinu razmišljanja kot tudi vedenja. Izrazijo svoje sposobnosti in potencialne, ki niso izključno vezani na šolsko delo. To nam je v veliko pomoč kasneje, ko se srečujemo v šoli. Če učence podrobneje spoznamo, jih lahko kasneje ustrezno in na pravi način vzpodbujamo ter jim nudimo podporo pri premagovanju različnih življenjskih stisk. V tem primeru se tudi sami veliko prej obrnejo na nas in poiščejo pomoč.

Sestavina dela šolske svetovalne službe je tudi **uporaba**

**različnih vprašalnikov** (vprašalniki samopodobe, vprašalniki o izbiri poklica...), ki nam večkrat pomagajo razsvetliti podrobnosti in pridobiti informacije, ki so dodaten kamenček v kompleksnem mozaiku predstav o mladostniku. V uporabi so tudi raznovrstne **ocenjevalne lestvice**, ki so nam v pomoč pri določanju otrokovega socio-emocionalnega razvoja, komunikacije, spoznavnega razvoja, vedenja, pozornosti... Pripravljamo tudi vprašalnike in druge dokumente za evidentiranje, spremljanje in analizo dodatnega, dopolnilnega pouka ter nudenje individualne pomoči.

Smiselna in učinkovita je **uporaba vprašalnikov razredne klime**, ki jih je s soglasjem avtorja Fraserja na slovenskem področju sistematično razvijala Zabukovčeva (Zabukovec, 1998). Cilj tega inštrumenta je spremljanje dogajanja v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi. S pomočjo vprašalnikov lahko ugotovimo, kakšna je razlika med sedanjim in želenim vzdušjem v razredu, kakšna je razlika v zaznavanju razrednega vzdušja med učenci in učiteljem, saj se dogaja, da isto dogajanje v razredu učenci ocenjujejo različno, učiteljeva zaznava pa se tudi razlikuje od njihove.

K oblikovanju socialnopedagoške diagnoze prispevajo **pedagoški pogovori z mladostniki, spremljanje njihovih pisnih in drugih izdelkov** in v veliki meri tudi **“razmišljujoči spisi”**, ki vsebujejo elemente restitucije (restitucija temelji na spoznanju, da mladi ljudje pač delajo napake, in njeno bistvo je v tem, da otrok za kratek čas preizkusi novo vedenje in oceni, če je to ustrežnejše; poudarjajo se pozitivne rešitve in ne problem). Pri nas jo uporabljamo v primeru, ko učenci napravijo nekaj, kar ni v skladu z dogovorjenimi šolskimi pravili. V pisni obliki razmislijo o svojih dejanjih in poskušajo poiskati rešitev, s katero bi lahko napako popravili. Gre za pozitiven, k dejanjem usmerjen pristop, ki mladostnikom pomaga učinkovito nadzorovati lastno ravnanje in vodi k razvoju osebne odgovornosti. Ravno iz omenjenih spisov in na podlagi pogovorov z učenci se naučimo veliko drug od drugega.

V okviru klasičnih diagnostičnih pripomočkov se na šoli uporabljata dve vrsti preizkusa. Prvi preizkus je preizkus pripravljenosti otrok ob vstopu v šolo (POŠ), ki ga opravi zunanja psihologinja. Včasih smo ga uporabljali za vse tiste otroke, katerih starši so soglašali s testiranjem, nova zakonodaja pa dovoljuje

uporabo omenjenega preizkusa le, ko gre za zgodnejše všolanje otroka ali pa preložitve všolanja. Temeljni namen testiranja je ugotoviti, ali je otrok telesno, čustveno in socialno toliko zrel, da se bo lahko brez težav vključil v šolsko življenje in sledil zahtevam, ki jih predvideva učni načrt prvega razreda. Drugi je preizkus sposobnosti, ki se ga v soglasju s starši udeležijo učenci 7. razreda in je predvsem pomoč pri svetovanju za poklic. Imenuje se MFBT – multifaktorska baterija testov.

Z opisanimi dejavnostmi in priložnostmi za opazovanje učenk in učencev na šoli lahko pridobimo vrsto informacij o njihovem vedenju, doživljanju, pojmovanju samega sebe, o sprejemanju odgovornosti, njihovi občutljivosti na socialne situacije, o temperamentnih značilnostih, vrednotah, navadah, prepričanjih, sposobnostih, zmožnosti samoodločanja, o njihovih odnosih z vrstniki. Pomembno je pridobiti informacije o funkcioniranju družine, o medsebojnih odnosih, kar je največkrat mogoče ob ustreznem pristopu in delu z mladostnikom in njegovimi starši. Največkrat nam sami zaupajo težave, s katerimi se srečujejo, ali jih vsaj nakažejo. Nemalokrat izrazijo potrebo po pomoči, saj sami niso kos se problemom.

Kakovostno delo torej zahteva opisovanje, pojasnjevanje pojavov, opredeljevanje; predvsem pa se moramo osredotočiti na potrebe posameznikov, ki jih lahko sproti ugotavljamo v vsakdanjih pogovorih. Tillemans (Skalar, 1986; s. 113) pravi, da je vzgojni proces medsebojno delovanje in vplivanje vseh udeležencev procesa, učiteljev in učencev. V tem procesu lahko oboji dobivajo ali izgubljajo, uspešno komunicirajo ali pa se odtujujejo, se vživljajo drug v drugega. Tukaj naj dodam še pomen sodelovanja staršev, svetovalnih delavcev na šoli oziroma kogarkoli, ki vstopa v proces pomoči. Procesni model vzgoje izrablja osebne moči vsakega posameznika za zagotovitev dobrobiti celotne procesne enote (procesno enoto sestavljajo vsi udeleženci, ki so na kakršenkoli način vključeni v proces pomoči), ne pa za nadvlado nekaterih nad drugimi. Procesna diagnostika je usmerjena na posameznikovo funkcioniranje v socialnem kontekstu in njegovo spreminjanje v danem kontekstu. Središče je konkreten socialni proces, v katerem posameznik funkcionira. Ugotavlja se tudi konkretna interakcija v nekem socialnem okolju – med sodelavci procesa - in njene posledice za razvoj posameznika. Mladostnikova življenjska situacija je zelo kompleksna, zato ji je treba tudi kompleksno

pristopiti (Skalar, 1986). Zlasti odrasli, ki pomagamo otrokom in mladostnikom, se moramo zavedati pomena osebnostnih kvalit, ki pripomorejo k ustreznemu pristopu in doseganju optimalnih ciljev v medsebojnih odnosih in udejanjanju pomoči – še posebej v primeru, če je mladostnik, ki mu pomagamo, enakovreden partner, ki se sam spreminja; mi smo tisti, ki smo mu zgled in mu dajemo trdnost na poti do cilja, ki ga želi doseči, ter ga vzpodbujamo. O osebnostnih lastnostih strokovnih delavcev še posebej veliko razmišljam, zato navajam nekaj pomembnih, ključnih lastnosti, ki jih moramo imeti, če želimo uspešno delati z mladimi: spoštovati moramo drug drugega – razumeti človeka in z njim ravnati kot s subjektom, tudi ko je v krizi; strpnost, potrpežljivost in emocionalna toplina; sprejemanje mladostnika kot človeka, ki odrašča in ki razvija nove možnosti, sposobnosti, da se znajde v vsakdanjem življenju; vera v vrednost vsakega posameznika; upoštevanje različnih stališč in pogledov (moj pogled in pogled mladostnika se lahko zelo razlikujeta in zavedati se moramo, da ni nujno, da imamo kot strokovnjaki vedno prav – “skupaj graditi” je moj temeljni cilj pri delu z uporabniki); zavedanje lastnih moči pa tudi omejitev, ki jih imamo kot diagnostiki; sprejemanje mladostnika ne le z besedami, ampak tudi s kretnjami, telesom, z izrazom na obrazu, barvo glasu; naše vedenje naj bo usklajeno z besedami; spontana, odprta in iskrena komunikacija; vzeti si moramo čas, vzpodbujati posameznika in dopuščati, da čim bolj natančno izraža svoje doživljanje, svoje skrbi in nemoč; opremljenost s spretnostjo in z znanjem poravnavanja sporov ter vzpostavljanjem ravnotežja v odnosih med udeleženci.

## **4 Klasična diagnostika in sodobni diagnostični pristopi**

Klasična diagnostika nam služi kot doprinos k jasnejši sliki posameznika. V svoji nekajletni delovni izkušnji na osnovni šoli sem se večkrat soočala s problemom miselnosti nekaterih učiteljev, ki so za vsako ceno pričakovali, da se bo za posamezne učence opravil določen psihološki test, ki bo otroka/mladostnika razvrstil v natančno določeno kategorijo in dal natančne rezultate, iz katerih bo jasno razviden vzrok določenega vedenja, neuspešnosti... Psihologa na šoli pa nismo imeli. V danem trenutku sem se počutila

nekompetentno in razmišljala sem o tem, da pravzaprav kot socialni pedagog nimam na voljo prav veliko konkretnega materiala, ki bi mi tako kot psihologu omogočil priti do jasne slike o mladostniku. Pa vendar sem vesela, da mi je uspelo premagati tako razmišljanje in danes vem, da s svojim pristopom in lastnimi metodami ter oblikami dela lahko o učencih izvem ogromno in jih razumem veliko bolje, bolj poglobljeno, kot bi jih lahko z uporabo določenih testnih rezultatov. Vse prej opisano nakazuje na zelo močno utrjeno tradicijo psihološkega testiranja v preteklosti, katerega pomena nikakor ne bi želela zanikati, vsekakor pa izhajam iz prepričanja, da se je treba izogniti razmišljanju le o težavah in problemih posameznika, na katere nas lahko opozori določen diagnostični material. Menim, da je kategoriziranje lahko izjemno nevarno, saj lahko učence za zmeraj zaznamuje – še posebej, če so ugotovitve napačne in zavajajoče.

Sodobni model, če omenim socialnopedagoško diagnosticiranje, kot sem omenila že uvodoma, vključuje dinamičen pristop in je usmerjen k različnim možnostim, k interakciji v okolju, k potrebam uporabnika in sodelovanju pri iskanju rešitev. Dejstvo je, da za eno obliko vedenja obstaja cel niz razlogov in posledic in narobe, en razlog rezultira v nizu različnih posledic (Rapuš-Pavel, 1999; s. 12). Bistveno vlogo v socialnopedagoškem pristopu ima interveniranje in ne le ugotavljanje stanja. Odlikuje ga partnerski odnos in skupno odločanje. Sodobne oblike diagnosticiranja težijo k temu, da so posamezniki enakovredni partnerji z lastno odgovornostjo. Dejavno naj bi bili vpleteni v proces pomoči, saj sodelovanje pri vzgojnem načrtovanju povečuje njihovo soodgovornost, vzpodbuja lastno dejavnost in krepi zavzetost (Uhlendorff, 1999; s. 447). Uhlendorff (1999) meni, da pogled, ki ga zagotavlja socialno-pedagoška diagnoza, izvira iz neposredne vsakodnevne pedagoške interakcije med otrokom/mladostnikom, njegovo družino in socialnim pedagogom. Namen vsakega socialnopedagoškega diagnosticiranja in posredovanja pa je, da zagotavlja posamezniku takšen nivo, da bo sposoben samostojnega delovanja in občutka lastne identitete. Tudi Koboltova (1999) navaja, da naj socialnopedagoška diagnostika presega oblikovanje diagnostičnih ocen zgolj v testnih, opazovalnih in heteronomnih postopkih pridobivanja informacij. Vse to naj dopolnijo elementi samoprezentacije in samopercepcije mladostnikov – to je tisto, kar zagotavlja procesnost. Samoprezentacija mladostnika pa naj bi zajemala naslednje teme: jaz v preteklosti in danes, jaz in

družina, jaz in vrstniki, prosti čas in moji interesi, moja prihodnost, načrti in življenjska orientacija.

## **5 Timsko delo kot prevladujoča oblika dela na naši osnovni šoli**

Osnovni način šolskega svetovalnega dela na naši osnovni šoli je timsko delo. Šolska svetovalna služba in pedagoško vodstvo stalno izmenjujeta misli, vprašanja in spoznanja o učencih, ki bi potrebovali pomoč oziroma o že obravnavanih učencih. Timsko delo je tisto, ki blaži osebne vnose v diagnostično razumevanje posameznika, hkrati vzpodbuja medsebojno sodelovanje in je zagotovilo uspešnosti pri delu na šoli. Nujna za uspešno in kakovostno delo je podporna vloga članov tima, bližina, razumevanje, usklajevanje, zaupanje, partnerstvo in enakopravno sodelovanje.

Kako v okviru timskega dela pristopimo k diagnosticiranju na šoli? V prvi fazi na aktivnih šolske svetovalne službe oziroma kolegijih vodstva šole in ŠSS naredimo bežno evalvacijo in razmislimo o učencih, ki bi potrebovali pomoč. Opravimo t.i. "skrining" na temelju opozoril učiteljev, ki izrazijo mnenje na delovnih oziroma ocenjevalnih konferencah ali v individualnih pogovorih. Šolska svetovalna služba kontinuirano sodeluje z učitelji in pedagoškim vodstvom o tekoči problematiki. Prav tako sprti spremljamo uspešnost učencev pri posameznih predmetih, iščemo vzroke slabšega učnega uspeha in se odzivamo na njihove morebitne stiske oziroma "alarmne signale", ki jih sami opazimo ali nanje opozorijo učitelji, starši... V naslednji fazi sledi poglobljeno opazovanje in spremljanje otroka, njegovih vsakodnevnih interakcij, sprotno pridobivanje informacij od učiteljev, opazovanje učencev v razredih, pedagoški pogovori z njimi itn. Ugotoviti je treba, kakšne probleme ima mladostnik v dani situaciji in kaj je mogoče narediti ter se pogovoriti o možnih rešitvah in morebitnih spremljajočih neželjenih učinkih in izhodih. Temeljni namen je čim bolj jasno opisati položaj, v katerem je posameznik. Iskati moramo tisto, kar moti normalen tok dogodkov in sistematično beležiti dogodke. Informacije prispevajo vsi vključeni po najboljših močeh: otrok/mladostnik, njegovi starši, učitelji, kajti le na dobri podlagi lahko zasnujemo ustrezne pedagoške ukrepe in intervencije. Na podlagi



vseh pridobljenih informacij, opazovanja in spremljanja se skupaj odločimo za nadaljnjo pot oziroma za posege ter pripravimo načrt pomoči. Bistveno je vprašati se, kaj lahko naredimo sami, v okviru šole, katere cilje si lahko zastavimo sami in kaj lahko realiziramo ob pomoči drugih strokovnih delavcev iz zunanjih institucij. Otrok/mladostnik in njegovi starši morajo imeti aktivno vlogo v procesu iskanja in odločanja o tem, katera vrsta pomoči bo zanje primerna – otrok mora prevzeti lastno odgovornost in svoj delež poti opraviti sam (“most se vedno gradi z dveh bregov”). Tako je jasno, da morata obe strani opraviti vsaka svoj delež. Skupaj torej odločamo o naravi in vrsti pomoči – usklajujemo poglede, iščemo skupne cilje, poskušamo oblikovati konsenz in realistično opredeliti nadaljnja ukrepanja. Müller (v Rapuš-Pavel, 1999; s. 22) opisuje socialnopedagoško diagnozo kot tisto, kjer se išče in dela skupaj “s primerom” (“der Fall mit”). Socialni pedagog mora soodvisnost “s primerom” sprejeti, saj se v tem kaže kakovost njegovega dela. Pravi, da je diagnoza socialnega pedagoga odvisna od različnih gledišč vključenih posameznikov, odvisno od tega, kdo ima kateri problem in kdo ga komu pripisuje. Razvil je konceptualno shemo krožnih procesov, ki se nanaša na socialnopedagoško diagnosticiranje, in zajema anamnezo, diagnozo, intervencijo in evalvacijo. Omenjam jo zato, ker po podobnem modelu delamo tudi v našem timu.

Če na kratko povzamem, gre pri anamnezi za pojasnjevanje vzgojnih potreb posameznika, diagnoza se opravi zato, da se odgovori na vprašanje, “Kaj storiti?”, intervencija predstavlja vrsto ponudb in oblik pomoči (misli se na obseg pomoči, ponudbo ali skupno ukrepanje), evalvacija pa je namenjena preverjanju splošne vrednosti in učinkov intervencije. Socialni pedagog naj bi bil usmerjen na totalnost dogajanja, na prispevke, ki jih dajejo vsi, ki so vključeni v to dogajanje in celoten proces. Od vseh udeležencev, ki vstopajo v proces, se pričakuje, da ugotavljajo dejansko stanje, sprejmejo odgovornost za to in tudi poskušajo spremeniti stanje.

## **6 Zaključek**

Vsak otrok/mladostnik je edinstven, enkraten. Kako se bo spoprijemal z razvojnimi nalogami, je odvisno od njega samega, od podpore v primarnem in širšem socialnem okolju – družina, vrstniki,

šola... Vsakodnevno delo socialnega pedagoga poteka v resničnem življenjskem prostoru in zahteva posege tu in zdaj. Da bi oblikovali čim bolj jasno sliko o posamezniku, kateremu želimo pomagati, moramo upoštevati:

- biofizične, temperamentne lastnosti, značilne za posameznika, osebnostne značilnosti, njegov svet vrednot, vedenje, pričakovanja...;
- krožnost procesov vplivanja med posameznimi sistemi – treba je upoštevati družbeni kontekst, kontekst skupnosti, kulturni, družinski, vrstniški kontekst;
- razvojne značilnosti otrok v določenem starostnem obdobju in trenutne razvojne obremenitve (družina, šola, vrstniki);
- kulturo šole in širšega socialnega okolja;
- učenčevo doživljanje samega sebe in lastnega vedenja;
- individualnost mladostnikovih načrtov in vzorci spoprijemanja s težavami;
- značilnosti učiteljev, vodstva, šolskih svetovalnih delavcev in drugih delavcev na šoli, saj vsi vplivamo drug na drugega;
- življenjski stil učenca in njegove družine;
- interesna področja in nagnjenost k posameznim predmetnim področjem;
- sodelovanje v športnih, kulturnih in drugih aktivnostih.

Vzgojni in izobraževalni procesi so uspešni takrat, ko pedagog v sodelovanju z mladimi uspe posredovati razvojna pričakovanja tako, da le-ti sprejmejo razvojne naloge kot smiselne in uspejo vzpostaviti ravnotežje med lastnimi željami in tujimi pričakovanji. Spoprijemanje z razvojnimi nalogami ni odvisno le od posameznika, ampak tudi od podpore, ki jo dobi v svojem primarnem in širšem socialnem okolju. Velikega pomena pri pomoči mladostnikom je enotna naravnost šole in doma, stalno sodelovanje in medsebojna izmenjava informacij med obema ter dobra komunikacija, zaupanje, človeška toplina in spoštovanje sočloveka. Zavedati se moramo pomena vzpodbudnih pedagoških okoliščin, ki jih lahko razvijamo mi vsi, ki delamo z mladimi. Če pedagoške okoliščine niso vzpodbudne in oseba znotraj socializacijskega procesa nima možnosti in vzpodbud, ki bi jo podprle pri razvijanju socialnega prevzemanja perspektive, obstaja velika verjetnost, da bo prišlo do

težav, čemur pa se vsi, ki delamo z mladimi, želimo izogniti.

## 7 Literatura

Kobolt, A. (1997). Otrok s posebnimi potrebami in socialnopedagoško delo v osnovni šoli. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov, Ljubljana, 6. in 7. junij 1997*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika, 1(1)*, 7-26.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij – II. del. *Socialna pedagogika, 1(2)*, 5-23.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 323-356.

Koller-Trbovič, N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 461-473.

*Letni delovni načrt šolskih svetovalnih delavcev na Osnovni šoli Trnovo*. (2002). Ljubljana: Osnovna šola Trnovo.

Nöelke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 425-444.

Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika, 3(4)*, 357-376.

Rapuš-Pavel, J. (1999). *Samoprezentacija mladostnikove življenjske lege – pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialno pedagoške diagnostike*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Skalar, M. (1986). Procesna diagnostika kot perspektivno področje udejstvovanja šolskega psihologa. V J. Gregorač (ur.), *Posvetovanje psihologov Slovenije, Radenci, november 1985*. Ljubljana: Društvo psihologov SR Slovenije, str. 111-118.

Uhlendorff, U. (1997). *Socialnopedagoške dijagnoze III*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevitična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3(4), 445-459.

Ule, M., Rener, T., Mencin-Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Urad Republike Slovenije za mladino in založba Aristej.

Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, d.o.o. Center za psihodiagnostična sredstva.

*Strokovni prispevek, prejet septembra 2003.*

Doma vse poznam, več je  
takih "moje kategorije"

I know everyone at home,  
there are more of them of  
"my kind"

*Samo Lesar*

***Povzetek***

Samo Lesar, mag. soc. ped.,  
Dijaški dom Bežigrad,  
Kardeljeva ploščad  
28, 1000 Ljubljana

*Prispevek se ukvarja z vprašanji o pomembnosti, pomenu in izvedbi socialnopedagoške diagnoze v dijaškem domu. Podatki za prispevek so bili zbrani z vodenim intervjujem dijaka in testom nedokončanih stavkov, ki je povzet po priročniku Dejane Bouillet. Izkazalo se je, da sta bila tako intervju kot test nedokončanih stavkov zelo koristna predvsem za vzgojitelja. Avtor želi s prispevkom spodbuditi tovrstno pridobivanje informacij pri delu z na novo sprejetimi dijaki v dijaške domove.*

***Ključne besede:*** dijaški dom, vzgojitelj, socialnopedagoška diagnoza, test nedokončanih stavkov.

### **Abstract**

*This article deals with the questions of importance, meaning and implementation of socio-pedagogical diagnostics in the boarding school. The data for the article was collected by conducting a structured interview with students, and running a test of unfinished sentences taken from Dejana Buillet's textbook. It showed that both the interview and the test of unfinished sentences were very useful, especially for the educator. With this article, the author would like to encourage further application of this method of gathering data in work with new students in boarding schools.*

**Key words:** *boarding school, care worker, socio-pedagogic diagnostics, test of unfinished sentences.*

## **1 Uvod**

Živeti pomeni kategorizirati. Tako kot delo z mladimi. V dijaškem domu nekateri potrebujejo učno pomoč, nekateri spodbude, drugi predvsem omejevanje, četrti psihoterapijo. Najraje imamo tiste dijake in dijakinje, pri katerih ni potrebno uporabljati nič od zgoraj naštetega. Enostavno - so, bivajo, se učijo, pospravljajo sobo, se primerno vedejo,... "Breztežavci". Povprečno imam v šolskem letu enega dijaka zgoraj opisane "kategorije". "Kategorija" omeji celosten pogled, zbistri sliko, "zumira" težavo. Akcija in vzgojno delo se večinoma usmeri na razreševanje določene črne pike v sliki, na kateri je posameznik, pogosto pa se pozablja na celoten kontekst. Življenjsko situacijo. Da bi razumeli posameznika, je treba poznati teorijo. Treba je imeti "feeling". Treba si je zaupati. Potrebno je, da nam dijak zaupa. Zaupanje je osnova, vredna polletne plače vzgojitelja. Brez zaupanja ni temeljev, brez temeljev pa se ob najmanjšem potresnem sunku nevarno zamaje še tako lepa hiša. Zaupanje v dijaškem domu, kjer vzgojitelj vzgaja 30 dijakov, je težko pridobljen kapital. Realno težko izvedljiv. Poleg tega pa ga je še težko obdržati. Kot denar. Tu nastopi socialnopedagoška diagnoza:

zgodba dijaka ali dijakinje o delu svojega življenja. Diagnoza začne delovati kot nekakšen prikrit mehanizem, skrita vednost mističnega kulta. Povzdigovanje in pretiravanje imata svoj namen. Diagnoza je lahko namenjena vsem tistim, ki imajo, kot se v praksi pogosto reče, "feeling" za delo z mladimi. Še bolj pa je namenjena tistim, ki tega nimajo. Socialnopedagoška viagra?

## **2 Za težavne ali ne?**

Netežavni otroci običajno nimajo vidnih težav v socialnem okolju. Različni strokovnjaki (učitelji, vzgojitelji), ki jih obravnavajo, jim ne namenjajo veliko časa, so tista idealna gmota vsake skupine, ki je lahko gnetljiva in hitro pozabljiva. Menim, da z njimi lahko opravimo socialnopedagoško diagnozo v obliki intervjuja, vendar je ta skupina dijakov/inj ne potrebuje tako močno kot tista skupina, pri kateri se običajno pojavi več problemov. Težavni običajno težko pristanejo na intervju. Ne zaupajo. Bežijo. Nekateri se ne želijo pogovarjati. Nekateri se samo upirajo. Tretje je sram ... Priti do intervjuja ni enostavno.

Znano je, da se je v svojih začetkih socialnopedagoška diagnostika zgledovala po načelih tipološkega razvrščanja (npr. čustvene motnje, vedenjske motnje, motnje v storilnosti, osebnostne motnje ipd.). Pogosto rad poudarim, da se je tudi v sedanjem času treba opirati na nekatera tipološka razvrščanja, ki običajno v prvi fazi spoznavanja dijaka določajo problematična polja v posameznikovem socialnem sistemu in omogočajo hitre intervencije, ki so seveda lahko tudi napačne. Res je, da je stroka v zadnjem času presegla tipološko razvrščanje, zlasti s poudarjanjem socialne umeščenosti in odnosnih povezav, ki botrujejo nastajanju in vzdrževanju težav v socialni integraciji. Na ta način se je pozornost premaknila od 'primanjkljajev' k 'močem' oziroma k podpornim mehanizmom, spoprijemalnim strategijam in socialnim mrežam, ki lahko prispevajo k preseganju socialno-integrativne motnje (Kobolt, s. 326). Glavna kakovost holistične obravnave težavnega mladostnika je ta, da ne izhajamo samo iz določenega problema, ki ga mladostnik kaže navzven, oziroma da se z njim ne pogovarjamo samo o rešitvi določenega problema. Pomembno je preveriti tiste socialne sisteme, ki so referenčne točke za otrokovo ravnanje, ki sooblikuje normativno

zgradbo njegovega življenja: v družini, v šoli, med vrstniki... Toda. Preden si mladostnika v dijaškem domu holistično ogledamo, preteče kar nekaj časa. Zato je vzgojitelj z "dobrim nosom" za odkrivanje težavnih mladostnikov - s starodavno tipologijo težav (ta je lopov, ta je "je\*\* veter",...) - pogosto zelo cenjen in pohvaljen strokovnjak s strani večin strokovnih delavcev. Pohvale se pri uspešnih intervencijah in spreminjanju vedenja prej težavnega mladostnika samo še stopnjujejo, pa čeprav se nekatera področja dijakovega življenja poslabšajo. Brez socialnopedagoške diagnoze oziroma poglobljenega intervjuja tega ne opazimo.

### **3 Dilemice**

Predstavljanje mladostnika tistemu, ki dela z njim intervju, je lahko precej drugačno od realne slike (ljudje se v različnih socialni skupinah drugače obnašamo). To lahko v končni fazi pomeni, da si lahko nekaj, kar je za mladostnika varovalnost, na podlagi določenih teoretskih konceptov lahko razlagamo tudi kot tveganost. Iz tega pa posledično sledi še dodatno vprašanje: katero razumevanje podatkov je torej "bolj pravo", resnično, prijemljivo?

To, da nam bo socialnopedagoška diagnoza povedala nekaj novega o posamezniku, s katerim se ukvarjamo že dve leti, je morda utvara, kajti mi smo v tem času lahko zbrali že vse podatke, ki jih bomo lahko zbrali tudi med socialnopedagoško diagnozo. Podobno je ugotavljal tudi Uhlendorf, ki piše, da "tovrstne diagnostične ocene niso prispevale nič novega pri tistih, ki so bili v ustanovi že dalj časa. Zgolj potrdile so tisto, kar so vzgojitelji že vedeli" (Uhlendorf, s. 95).

Socialnopedagoške diagnoze so usmerjene na celoten življenjski prostor, kar pomeni, da obravnavajo posameznika v prizmi različnih dejavnikov. Ne usmerjajo se na določen problem, ampak so usmerjene na celotno sliko posameznika. V tej sliki lahko najdejo veliko problemov in pa seveda tudi pozitivnih lastnosti. Za katerega od problemov se bomo odločili, da ga bomo reševali prej? Kaj če bo potem, ko bo diagnoza že oblikovana (za diagnozo je potreben čas), problem postal pretežko breme za mladostnika? Kaj, če se bomo v množici problemov izgubili? Je cilj diagnoze in kasnejših intervencij v reševanju prav določenega problema ali pa je cilj reševanje cele osebnosti? Odgovor je jasen: probleme rešujemo skupaj, postopno.



Od posameznega primera je odvisno, kje bomo začeli. Dobro je, da začnemo z lažjimi problemi, saj je tako več verjetnosti, da jih bomo uspešno rešili, kar bo gotovo prispevalo k boljšemu odnosu, večjemu zaupanju ...

## 4 Primer

Za pogovor z dijakom sem si priskrbel kasetofon in kaseto. Izbral sem si dijaka, ki je pristal na diagnozo. Izbral sem med dijaki, s katerimi sem imel največ težav. Trije so odklonili razgovor, četrti pa je nanj pristal.

Intervju sem začel s stavkom: „Povej mi svojo življenjsko zgodbo“. Za dijaka je bilo vprašanje preobsežno, ni in ni znal začeti, zato sem ga usmerjal z dodatnimi vprašanji. Na žalost je med razgovorom "crknil" kasetar, tako da sem si izjave in svoja vprašanja zapisoval na papir. Vprašanja za usmerjanje dijakove pripovedi sem si izmišljal med samim intervjujem, kar se mi ne zdi najbolje. Tako se v samem zapisu intervjuja pozna neobravnavanje nekaterih tem, pa tudi (zaradi zapisovanja na roko) se mi je v času zapisovanja intervju zdel precej dolg, medtem ko je kasnejši prepis pokazal, da je bil intervju v bistvu zelo kratek.

Sam sem se pri svoji socialnopedagoški diagnozi odločil za pripisane pojme, ki jih navajam ob robu, in so predvsem skrajšani, zame pomembni deli dijakovega dobesednega zapisa. S tem sem si ustvaril sliko dijaka in njegove okolice v preteklosti, sedanosti in prihodnosti, ki pa sem jo moral še uokviriti. Okvir je seveda subjektiven in se nanaša na interpretacije intervjuja in na pripisane pojme. Del podatkov sem pridobil tudi iz testa nedokončanih stavkov (Bouillet, 1998). Pomemben del podatkov pa so tudi izkušnje dveh let, ki jih imam z dijakom.

Sam sem želel imeti narativni intervju, to je intervju, v katerem bi dijaku samo postavil vprašanje (*Povej mi vse o svojem življenju*) in ga potem empatično poslušal. Na žalost se v mojem primeru ni zgodilo kaj takega, saj dijak ni bil zgovoren. Govoril je zelo težko, vprašanja pa so bila postavljena spontano in ne kot pri delno strukturiranem intervjuju. Strukturirane so bile samo teme, o katerih je dijak govoril.

## **4.1 Prejšnje izkušnje z dijakom**

Dijak, ki sem ga spraševal, je v našem domu že tretje leto. Obiskuje poklicno šolo. Do sedaj je naredil že prvi in drugi letnik nižjega poklicnega izobraževanja, lani pa se je odločil, da gre v prvi letnik triletne poklicne šole (zahtevnejši program).

Pri dijaku je bilo med bivanjem v dijaškem domu opaziti, da se obnaša kot 10 let star otrok, da pogosto krši domska pravila (kajenje, manjkanje na učnih urah, neprimeren odnos do vzgojiteljev, kričanje med učnimi urami, po deveti uri zvečer), ima nerazvita interesna področja (nič ga ni zanimalo, nič ni želel početi, veliko je sedel, kadil, ni vedel, kaj naj počne,...), vsak dan je med učnimi urami želel gledati Esmeraldo (zato so mu dijaki naredili vzdevek Esmeralda, ki jo je največkrat, ker mu v domu ni bilo dopuščeno, gledal v kakšni gostilni), veliko je gledal TV, v šoli je nekako izdeloval z zadostnim, čeprav je bila šola izredno lahka, učil se je zelo malo. Pri učenju je bilo opaziti, da si dijak snov zelo hitro osvoji, težko pa se je učil več kot pol ure. Velikokrat se je učnim uram izmikal, včasih pa se ni želel učiti niti z vzgojiteljem. Opaziti je bilo, da dijak ni zadovoljen s svojo podobo. To je prikrival z nastopaštvom, vlogo klovna (morda celo huligana), ki pa ga skupina ni sprejela. Bil je tudi sramežljiv do nasprotnega spola. S starši sem imel zelo malo stikov, mama se je oglasila dvakrat, oče nikoli.

## **4.2 Pogovor z dijakom za namen izdelave socialnopedagoške diagnoze**

Sam sem imel težave predvsem zaradi kajenja v sobi ter z dijakovim interesnim področjem, katerega kljub obilici pogovorov, usmerjanj, nisem mogel odkriti. Težave so bile tudi na šolskem področju, ker se ni hotel, želel učiti. Odnos in stik med vzgojiteljem in dijakom je bil dober, dijak me je sprejemal. Zato sem se odločil za socialnopedagoško diagnozo. Namen diagnoze je bil razširiti poznavanje dijaka, s katerim sem se največkrat pogovarjal predvsem o trenutnih dejanjih, kršenjih domskega reda, šolskih neuspehih ter trenutnih počutjih dogodkih. Nikoli pa nisva načrtno obdelala toliko različnih področij kot pri socialnopedagoški diagnozi. V nadaljevanju bom predstavil zapis intervjuja.

Tabela 1: Zapis pogovora in pripisani pojmi.

DOBESEDNI ZAPIS POGOVORA:	PRIPISANI POJMI:
<p>O SEBI</p> <p>V: Kako bi se opisal?  D: Ne vem, kako bi se opisal.  V: Kakšna je razlika med tem, kakšen si bil prej in tem kakšen si zdaj?  D: Prej sem bil majhen, zdaj sem velik, prej se nisem bril, sedaj se brijem.  Včasih nisem pil, sedaj pijem, nisem kadil, sedaj kadim. Včasih sem se bolj igral, sedaj se ne igram več. Včasih nisem imel veselja, veselja da bi imel avto, sedaj imam veselje, saj bom imel kmalu lahko izpit.  Če bi imel izpit za avto, bi bilo dobro, ker ne bi bil več od nikogar odvisen, od brata ali prijateljev.  V: Kaj si želiš?  D: Rad bi opravljal svoj poklic, ja, to si želim.  V: Kaj misliš o sebi?  O sebi mislim, da sem pošten, frendi mi lahko zaupajo, želel bi si biti pametnejši, potem bi bilo življenje lažje.  V: Se česa bojiš?  D: Ne vem, kako bo, ko bom moral sam služiti.  V: Mi lahko poveš kaj več o tem?  D: Ne, ne vem,..  V: Imaš kakšne težave?  D: Včasih mam težave, ko kej naredim po svoje, tako je doma, potem grem ven, ker se pol počutim dobro, sedaj sem bolj pogumen. Težave mam pri učenju. Pri učenju mi pomagajo vsi (mami, oči, vzgojitelj), s tem, ko mi težijo, jaz sam zelo malo naredim, sem bolj len. Drugače sem pa zadovoljen s seboj.  V: Ja.  D: Ja, mogoče sam še to, da nočem biti tako sramežljiv, še posebej če me oče vpraša v zvezi s kakšno punco. Premalo sem sramežljiv v javnosti, še posebej, če imam zraven svoje kolega, potem mi gre vse od rok, sem zmožen vsega upam si vse reči, ker sem bolj varen, če mi bo kdo težil.  V: Aja, kaj pa brez kolegov?  D: Brez kolegov se pa bolj bojim, če mi kdo kaj reče, si ne upam nazaj nič reči.  V: Ali je tako tudi pri puncah?  D: Pred puncami nisem sramežljiv, razen pred očetom.  V: Aha.  D: Bolje, če ni kolegov zraven, ko se pogovarjam s puncami, ker me zafrkavajo.</p>	<p>Ne vem, kako bi se opisal.</p> <p>Sedaj se brijem, kadim, pijem, se ne igram, imam veselje do avta.</p> <p>Imeti svoj avto pomeni neodvisnost od kolegov.</p> <p>Želim si opravljanje to, za kar sem se izučil, želim si biti pametnejši. O sebi mislim, da sem pošten, vreden zaupanja. Bojim se tega, kako bo, ko bom moral sam služiti.</p> <p>Težave imam, ko kaj naredim po svoje, pri učenju.</p> <p>Pri učenju mi pomagajo vsi, s tem, ko mi težijo.</p> <p>Nočem biti tako sramežljiv pred očetom, pred prijatelji pa sem premalo sramežljiv.</p> <p>Brez kolegov si ne upam nič reči nazaj.</p> <p>Prijatelji me zafrkavajo, če govorim s puncami.</p>

JAZ IN DRUGI	
<p>V: Povej mi kaj o sebi in svojih prijateljih. D: Imam boljše in slabše kolege. Vsak vikend smo skupaj. V: Aha, zakaj, ste skupaj? D: Ne vem. Jaz nimam nič od kolegov, tudi oni nimajo nič od mene. V: Aha. Kakšen položaj imaš v družbi? D: Vsi smo enaki. Samo skupaj smo. V: Ali kdo vodi družbo? D: V družbi ni tistega, ki bi vodil družbo. Skupaj smo zato, da si pomagamo, če komu zatežijo. Včasih se tudi skregamo. Včasih sem imel kolega, ampak so bili od mene mlajši 5-10 let. Potem sem šel stran, nišo mogli biti z mano, ker sem začel kaditi, piti. Z njimi smo se igrali. V: Kako bi primerjal kolege, s katerimi si bil prej, od teh sedaj? D: Te kolegi, ki jih imam sedaj, so pravi, zelo so mi podobni, se razumemo, nič se ne bojim da jih bom izgubil. V: Koliko so stari kolegi? D: Kolegi so od mene starejši dve do tri leta. V: Kako si spoznal kolege? D: Nekateri kolegi so bolj moji, drugi so bolj od brata. Spoznal sem jih prek brata.</p>	<p>Imam boljše in slabše kolege.</p> <p>Jaz nimam nič od kolegov in oni nimajo nič od mene.</p> <p>V moji družbi ni tistega, ki bi vodil družbo.</p> <p>Včasih sem imel kolege, ki so bili za 5 –10 let mlajši od mene. Šel sem stran, ker sem začel piti in kaditi.</p> <p>Sedanji kolegi so mi podobni. Ne bojim se da bi jih zgubil.</p> <p>Kolege sem spoznal prek brata.</p>
O DRUŽINI	
<p>V: Povej mi kaj o svoji družini. D: Doma se dobro razumemo. Jest sploh še nisem vidu, da bi se skregal doma, oče in mama. Mogoče sta se kdaj, ko mene ni bilo zraven. V: Pa se ti skregaš s kom od svojih domačih? D: Jaz se včasih kregam z očetom, če mi ne pusti iti ven. Ko sem bil mlajši, sem se potepal po vasi, zaradi tega me je oče kregal, ko sem bil mlajši. V: Te je kdaj tepel? D: Udaril me je samo enkrat, ko sem kadil na kozolcu in me je dobil. Lahko bi ga zažgal. Nič mi ni rekel, samo to, da bi lahko zažgal kmetijo. V: Aja, imate doma kmetijo? D: Doma imamo kmetijo, ampak ne vem kakšne žvali mamo. Že dolg nisem bil v štali. Pomagam ne tako velik. Kdaj pa kdaj pomagam pri delu na kmetiji. Včasih kr dost, včasih pa nič. V: Ali se preživljate s kmetijo? D: Oče in mama, oba sta nezaposlena. Oče je delal na žagi, prehladil si je želodec, zato ker je delal na mrzlem, potem pa je šel na toplo in pil mrzlo pijačo. Oče bo šel sedaj v penzijo. Mama je delala v Kopitarni, sedaj nima službe. Oče dela kdaj pa kdaj, mama je samo doma.</p>	<p>Nisem še videl, da bi se mama in oče skregala.</p> <p>Včasih se skregam z očetom. Včasih me je oče kregal, ko sem se potepal po vasi.</p> <p>Pri delu doma na kmetiji pomagam včasih nič, včasih več.</p> <p>Oče in mama sta nezaposlena.</p>

<p>V: O čem se doma pogovarjate?</p> <p>D: Z mamo se pogovarjam o internatu, o šoli. Z očetom se pogovarjam o tem, da sem bil pijan, kako je bilo na žuru, s klapo. Oče ve manj o meni kot mama o nekih stvareh.</p> <p>V: Kako pa se razumeš z bratom?</p> <p>D: Imam dva brata. Starejši hodi na tehnično šolo, ampak jo bo pustil, ker se mu ponuja dobra služba. Imam tudi mlajšega brata. Razumem se dobro.</p> <p>V: Ali mi lahko poveš kaj o tem, kako so te vzgajali doma?</p> <p>D: Doma so me vzgajali tako, da naj bom priden, da naj ubogam. Da ne smem odgovarjati.</p>	<p>Z mamo se pogovarjam o internatu, z očetom pa o "žurih", kako sem bil pijan.</p> <p>Vzgoja doma: "Bodi priden, ubogaj, ne smeš odgovarjati".</p>
<b>O ŠOLI</b>	
<p>V: Povej mi kaj o šoli?</p> <p>D: Kdaj?</p> <p>V: Od takrat, ko si šel prvič v šolo, do sedaj?</p> <p>D: Ne vem, kako naj začnem?</p> <p>V: Začni s tem, kako je bilo, ko si začel obiskovati prvi razred OŠ.</p> <p>D: V šolo mi je bilo nerodno iti. Nobenega nisem poznal. Bilo me je strah. Potem je bilo dobro, ko sem se spoznal s sošolci. Od 5. razreda ni bilo dobro, ker smo dobili angleščino in matematiko.</p> <p>V: Kako to?</p> <p>D: Treba se je bilo več učiti. Mislim da je bila kriva tovarišica za matematiko, da nisem naredil OŠ.</p> <p>V: Aha. Kako to?</p> <p>D: V 6. razredu sem imel popravni izpit, matematiko. Mami je šla na govorilne ure in tovarišica ji je dala ulomke, ki se bi jih moral naučiti. Pa sem dobil inštruktorja. Na popravnem izpitu me je pa potem tovarišica spraševala grafe. Pa je obljubila, da bo spraševala ulomke. Sam v sebi mislim, da je kriva tovarišica. Potem sem 6. razred padel. Potem sem ponavljal, v osmega pa nisem šel. Sem šel rajš v Ljubljano.</p> <p>V: Kako je bilo potem v Ljubljani?</p> <p>D: V Ljubljani mi je bilo boljše. Najprej sem bil malo zmeden, sedaj nisem več.</p> <p>V: Kako to?</p> <p>D: Sošolce sem tudi spoznal bolje, zaradi tega sem se tudi dobro počutil v šoli in Ljubljani.</p> <p>V: Zakaj hodiš v šolo?</p> <p>D: V šolo hodim zaradi poklica. V šoli mi je dobro. Sošolci me spoštujejo, ker sem bolj pri ta slabih, nisem zapiflan.</p> <p>V: Kakšna bi morala biti šola, da bi rad hodil v njo?</p> <p>D: Ne vem.</p>	<p>V šolo (1. razred) mi je bilo nerodno iti. Nobenega nisem poznal. Bilo me je strah.</p> <p>Od 5. razreda naprej ni bilo dobro. Treba se je bilo preveč učiti.</p> <p>Tovarišica za matematiko je bila kriva, da nisem naredil popravnega izpita.</p> <p>V Ljubljani sem bil najprej malce zmeden, sedaj nisem več, ker sem spoznal sošolce. Zaradi tega se bolje počutim.</p> <p>V šolo hodim zaradi poklica. Sošolci me spoštujejo, ker sem bolj pri ta slabih, nisem zapiflan.</p>

DIJAŠKI DOM	
<p>V: Povej mi kaj o dijaškem domu? Kako si si predstavljal dijaški dom?</p> <p>D: Mislil sem, da bo boljše, kot je, da ne bo učnih ur, da bom lahko gledal TV, kolikor časa bom hotel, da bo hrana boljša. Mislil sem, da nas ne bo toliko v sobi, da ne bom imel vzgojitelja</p> <p>V: Ste se doma kaj pogovarjali o tem?</p> <p>D: Doma se nismo pogovarjali o dijaškem domu, starši so hoteli, ampak mene ni zanimalo.</p> <p>Mislil sem da bo v dijaškem domu galama, ampak je ni.</p> <p>V: Kako pa ti je bilo najprej?</p> <p>D: Najprej mi je bilo dolgčas, nisem imel kaj za počet, nisem poznal Ljubljane, nisem si želel, da bi se kdo ukvarjal z menoj, nisem hotel biti od nobenega odvisen.</p> <p>V: Aha...</p> <p>D: Hotel sem iti domov, zelo sem si želel iti domov, ker doma vse poznam, več je takih moje kategorije.</p> <p>V: Kakšni pa so taki "tvoje kategorije"?</p> <p>D: Moja kategorija pomeni, da pije, kadi, govori tako kot jaz, tako kot govorimo pri nas...</p> <p>Potem pa sem se navadil na dom, sedaj je dosti boljše, kot je bilo prej, bolj sem navajen na dijake, vzgojitelje.</p> <p>V: Kakšen dijaški dom si želiš?</p> <p>D: Če bi bilo po moje, bi bil dijaški dom tak, da bi bile učne ure samo za tiste, ki bi to hoteli, TV bi lahko gledali, kolikor dolgo je mogoče, hrana bi bila boljša.</p> <p>V: Kaj pa učne ure? Ali so po tvoje potrebne?</p> <p>D: Če bi hoteli, da bi imel v šoli boljše ocene, bi me mogli bolj stisniti, mogli bi mi bolj težiti.</p> <p>Ni mi fajn, če kdo skače v mene, če se bom učil, se bom, če ne, se pa ne bom.</p> <p>V: Potem ti ni OK, če se kdo ukvarja s teboj?</p> <p>D: Fajn mi je, če se kdo ukvarja z menoj. Če bi se več videl z vzgojitelji, bi mi šlo v šoli verjetno boljše</p> <p>V: Ali bi ti bilo potem v redu, če bi več časa preživel z vzgojitelji?</p> <p>D: Jaz sem rad bolj s kolegi, meni se to ne bi dopadlo.</p>	<p>Mislil sem, da bo v DD več svobode.</p> <p>Najprej mi je bilo dolgčas, nisem želel biti od nikogar odvisen.</p> <p>Moja kategorija</p> <p>Želje o dijaškem domu</p> <p>Za ocene bi me morali stisniti.</p> <p>Če bi se več videl z vzgojitelji, bi mi šlo v šoli verjetno še boljše.</p>
INTERESI	
<p>V: Kakšni so tvoji interesi?</p> <p>D: Ne vem.</p> <p>V: Kaj si želiš?</p> <p>D: Želim si imeti dom, želim si imeti motor. Mogoče si želim imeti še kakšnega prijatelja.</p> <p>D: Vse je odvisno od mene, tako kot bom delal, tako si bom postlal.</p>	<p>Želim si motor, prijatelja.</p> <p>Tako kot bom delal, tako si bom postlal.</p>

V tabelah 2 do 7 povzemam pomembnejše pojme iz intervjuja in jih uvrščam (oz. jim pripisujem) abstraktnejše kategorije. Pojme tudi dodatno razvrščam v tri skupine glede na časovno dimenzijo.

Tabela 2: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "o sebi".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
Včasih sem bil majhen, nisem kadil, pil, nisem se bril.	Konkretno mišljenje	Ne vem, kako bi se opisal.	Nejasna predstava o sebi	Avto pomeni neodvisnost od kolegov.	Želja po neodvisnosti.
		Sedaj se brijem, pijem, kadim.	Izgledati kot odrasel	Želim opravljati svoj poklic,	Želja po opravljanju poklica.
		Brez kolegov si ne upam nič nazaj reči, če me kdo kaj vpraša.	Prijatelji so pomembni	Nočem biti tako sramežljiv pred očetom (v zvezi s punco), pred prijatelji sem premalo sramežljiv (v zvezi s punco).	Želja po obvladovanju sramu v zvezi z nasprotnim spolom pred pomembnimi posamezniki.

Tabela 3: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "jaz in drugi".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
Včasih sem imel kolege, ki so bili za 5-10 let mlajši od mene. Šel sem stran od njih, ker sem začel piti in kaditi.	Imel je mlajše prijatelje od 5-10 let.	Imam boljše in slabše kolege.	Prijateljstvo; ločuje		
Kolege sem spoznal prek brata.	Brat ga je uvedel v sedanjo družbo.	Jaz nimam nič od kolegov in oni nimajo nič od mene.	Ne ve, zakaj so prijatelji		
		Doma so vsi prijatelji moje kategorije. To pomeni, da govorijo, pijejo, kadijo tako kot jaz.	Prijatelji so si med seboj podobni.		

Tabela 4: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "družina".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
Nisem še videl, da bi se oče in mama skregala.	Družinskih konfliktov ni opazil.	Včasih se skregam z očetom.	Konflikt z očetom, mama?		
Včasih me je oče kregal, ker sem se potepal po vasi.	Bil kaznovan od očeta.	Oče in mama sta nezaposlena.	Starša nezaposlena		
		Z mamó se pogovarjam o internatu, šoli, z očetom pa o "žurih", kako sem bil pijan.	Različne teme pogovora z mamó, očetom.		
		Doma so me vzgajali, da naj bom priden, ubogam naj, ne smem odgovarjati.	Vzgoja: priden, poslušen, ne misli s svojo glavo		

Tabela 5: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "šola".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
V prvi razred mi je bilo nerodno iti. Nobenega nisem poznal. Bilo me je strah. Potem je bilo dobro, ko sem spoznal sošolce.	Strah dokler ne spozna sošolcev.	V Ljubljani sem bil najprej malce zmeden, sedaj nisem več, ker sem spoznal sošolce.	Zmeden dokler ne spozna sošolcev.		
Od 5. razreda naprej v šoli ni bilo dobro. Treba se je bilo preveč učiti.	Problem Učenja.	Sošolci me spoštujejo, ker sem bolj pri ta slabih.	Spoštovanje sošolcev; biti pri ta slabih.		



Tabela 6: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "dijaški dom".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
Mislil sem, da v DD ni učnih ur, da bo hrana boljša, da bom lahko gledal TV, kolikor časa bom hotel, da bo galama.	Nejasna predstava o dijaškem domu.	V domu je sedaj bolj navajen na dijake.	Navadil se je na dijake.	Želim si, da bi v DD imeli učne ure samo za tiste, ki to želijo.	Želja po neobveznih učnih urah.
Najprej mi je bilo v DD dolgčas.	Dolgčas	Če mi vzgojitli ne bi pomagali in težili, bi bilo še slabše.	Zunanja kontrola.	Če bi se več videl z vzgojitli, bi mi šlo v šoli verjetno boljše.	Želja po vodenju, nadzoru.
Nisem hotel, da bi se kdo ukvarjal z menoj. Nisem želel biti od nikogar odvisen.	Pogovarjati se z vzgojiteljem = biti odvisen.				

Tabela 7: Povzetek pogovora – pojmi in kategorije s področja "interesi".

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
				Želim si imeti motor. Mogoče si želim imeti še kakšnega prijatelja.	Želja: motor, prijatelj.

### 4.3 Interpetativni povzetek intervjuja

Najbolj presenetljiva novica, ki sem jo izvedel, je bila ta, da se je dijak v času celotne osnovne šole igral s prijatelji, ki so bili 5 do 10 let mlajši. Le v šoli je imel vrstnike, ki so bili njegovim letom primerni. To pomeni, da je bil pri druženju z vrstniki oškodovan. Morda je zaradi tega razvil otroški način vedenja (ko sem ga spozna, se je vedel zelo otročje). Poleg tega pa je ta izkušnja najverjetneje

vplovala tudi na dijakovo prezentiranje v skupini, ki jo sestavljajo enako stari vrstniki. Zaradi večje starosti in moči je bil v krogu prijateljev, ki so ga sestavljali od 5 do 10 let mlajši vrstniki, v zelo dobri poziciji. Kot močnejši, pametnejši, bolj izkušen, je brez težav prihajal do vodilne vloge, najverjetneje se mu ni bilo treba prilagajati,... Morda je ravno zaradi tega kot pomemben dejavnik dobrega počutja v šoli (*V šolo mi je bilo nerodno iti. Nobenega nisem poznal. Potem je bilo dobro, ko sem spoznal sošolce*) navajal dobre stike s sošolci. Potreboval je nekaj časa, da se je v šoli dobro počutil. To pa je pogojeval s sošolci. Po svoje je to razumljivo, da je potreben čas, da se otrok prilagodi na šolski prostor, toda pri dijaku je bilo opaziti, kot da je prilagajanje na šolski prostor vezano samo na sošolce, torej na to, ali bo sprejet ali ne bo. Sprejeli so ga tisti, ki so bili manj uspešni (*Sošolci me spoštujejo, ker sem bolj pri ta slabih, nisem zapiflan*). Uspeh v šoli mu pomeni nekaj, kar je v njegovem vrednostnem sistemu morda pogojeno s prijatelji. Bolj uspešen ko bo, manj prijateljev bo imel v šoli? Vendar pa po drugi strani opažam, da se zaveda, na kakšen način mu DD pomaga, da ima v šoli boljše ocene (*Vzgojitelj mi pomaga in mi teži, če mi ne bi, bi bilo še slabše*), vendar pa ima do vsega nekako ambivalenten odnos (*Jaz sem rad bolj s kolegi, meni se to, a bi se vzgojitelji z menoj bolj ukvarjali ne bi dopadlo. Fajni mi je, če se kdo ukvarja z mano*). Pripadnost skupini (prijatelji doma, ki jih je spoznal prek starejšega brata) se kaže v kajenju, pitju alkohola, britju... To pomeni tudi stopnjo odraslosti, ki jo dijak kaže. Kadim, torej sem velik. Pijem alkohol, torej sem še večji. Za dokaz vsega tega pa se še brijem. Identiteto tako dokaže na zelo konkreten način. Prek stvari, za katere misli, da jih predstavljajo odrasli. V skupini prijateljev se dijak ne zaveda vlog ostalih prijateljev, niti ne prepozna svoje.

Konfliktov v družini ni opazil, kar pomeni, da je najverjetneje ostal brez modelov za reševanje težav. Tudi teme, o katerih se s starši pogovarja, so različne: z mamo o šoli, z očetom o zabavi. Ideal vzgoje doma je bil, da naj bo priden, naj uboga, naj ne odgovarja. Skratka, doma so dijaka vzgajali, naj upošteva pravila in naj ne misli. Naj si ne postavlja svojih pravil in želja. Tako se dijak pravilom lahko samo upre, ne zna pa si postaviti svojih. To pomeni, da je dijaku potrebno postavljati zelo jasna in konkretna pravila. Potrebni je malo dogovorov ter zelo veliko strukturiranega časa.

V odnosu z nasprotnim spolom kaže dijak sram, ki se zelo močno

izraža v stiku z očetom. Prijatelji ga, če slučajno govori s puncami, *zafrkavajo*. Predvidevam, da gre v odnosu s puncami za črno pego oziroma popolnoma nerazdelan odnos do deklet z minimalnimi izkušnjami.

#### 4.4 Preizkus nedokončanih stavkov

Kot drugi *pripomoček* sem uporabil test nedokončanih stavkov, ki sem ga povzel po priročniku Dejana Bouillet (1998). Test sestavlja šest stavkov, ki se nanašajo na pravila, kritiko, starše, navodila in nestrinjanje. Od tistega, ki odgovarja, se pričakuje, da bo napisal vsaj tri stavke o vsakem nedokončanem stavku. Za vsako vprašanje ima dijak tri minute časa.

V nadaljevanju navajam dijakove odgovore in moje interpretacije:

- **O pravih mislim...** *da morajo biti, če jih ne bi bilo, bi bilo slabše, kot je.*

Odnos proti pravilom je dihotomen (dobro - slabo, pravilno - nepravilno) Pravila so razumljena kot nujnost za ohranjanje reda in kontrole. Situacijo je dijak presodil na konkreten način. Sodba je bila odvisno od tega, kar je socialno sprejemljivo. Pravilno se obnaša zato, ker se boji posledic.

- **Ko me kritizirajo...** *Človek, ki me kritizira, ga ne jemljem resno. Počutim se včasih slabo. Slabo se počutim takrat, kadar mi kdo omeni zraven starše ali koga, ki mi dosti pomeni.*

Kritiko doživlja kot napad na osebnost, reakcija se nanaša na zavračanje kritike, ignoriranje ali celo vračanje kritike in jeze.

- **O starših mislim...** *Včasih dobro včasih pa slabo. Moji starši mi dovolj pustijo! Kar mislijo, da je zame dobro. Čeprav zmerom nimata prav.*

Pri tretjem stavku opažam negativno egocentrično oceno staršev, vendar je stavek ublažen z dopuščanjem lastne odgovornosti in napak.

- **Ko se nekdo ne strinja z mano...** *Sem jezen, največkrat naredim po svoje. Kdaj se tudi s kom skregam.*

Pri stavku dijaka ne opažam, da je odprt za mnenja drugih niti ne razlikuje različnih mišljenj. Tipična reakcija je ali zavračanje ali čustvo sovraštva.

- **Ko nisem prepričan (siguren)...** *Ko nisem siguren, največkrat pustim pri miru. Ali koga prosim za pomoč.*

Stavek kaže na to, da se dijak izogiba stvari, o katerih ni prepričan, vendar pa se včasih pojavi težnja, da negotovost reši s pomočjo avtoritete.

- **Ko se mi ukaže, kaj moram narediti...** *naredim, če zmorem in lahko. Kdaj se tudi uprem, če se mi ne da ali nočem.*

Pri stavku opažam, da dijak oceni zahtevo. Če se le ta sklada z njegovo željo, naredi tako, če ne, pa se upre.

## 4.5 Načrt dela z dijakom

Cilj dela z dijakom v dijaškem domu je dober učni uspeh ter celostno razvita osebnost, ki zna reševati svoje težave. Za dijaka, ki ga opisujem v tem prispevku, je bil načrt dela tak:

- Učenje: dokler bo dijak zagovarjal stališče, da so dobre ocene za piflarje, slabe pa za njega in njegovo družbo, do takrat učne ure in obvezno učenje ne bo učinkovito. Stališče se lahko spremeni z načrtovanimi razgovori, ki bodo usmerjeni na argumentacijo, relativizacijo učnega uspeha. Obvezno se je treba hkrati pogovarjati tudi o prijateljih in vrednotah, po katerih ga cenijo. Pomembno se je zavedati, da dijak nima visokih učnih ciljev in da se uči ravno toliko, da izdelata šola. Primeren način dogovora bi bilo tudi minimalno učenje na dan (25 minut).
- Konkretno mišljenje dijaka, se kaže predvsem v tem, kako sam sebe vidi kot odraslega. Kadim, pijem, se brijem. Odraslost ne pomeni samo tega, če sploh. Konkretno mišljenje lahko razširim, prek prijateljev, vrstnikov, dijakov v vzgojni skupini, predvsem tistih, ki so dijaku pomembni. Predlagam večje število vodenih razgovorov v majhni skupini.
- Dijaka je treba spodbujati h kreativnemu mišljenju. Slikarstvo, pogovor o filmih, vodja za ogleda filmov... Kako mu najti interes, sem se spraševal velikokrat? Edini interes, ki ga vidim sedaj, so filmi. Gledanje nadaljevank. Španskih. Morda bi ga bilo dobro prepričati, da bi pisal o filmih in nadaljevankah v domski časopis? Predlagam tudi veliko pogovorov z dijakom o pravilih. Zakaj so taka, čemu služijo...
- Dobro bi bilo organizirati več skupnih srečanj z dekleti.

Dijak ima precej slabo samopodobo, zato potrebuje kar nekaj pozitivnih informacij o svoji podobi. Delavnice, mešana skupina, sodelovanje dijaka...

- Splošno: dijak potrebuje veliko pozitivnih vzpodbud, da je dober, da je "v redu", poleg tega pa potrebuje precej jasna, natančna in pogosta pravila. Kritika njegovega vedenja je zaželjena, še posebej, če ne upošteva domskih pravil, vendar pa je treba biti v takih trenutkih pazljiv in mu večkrat poleg kritike dodati še pozitivno informacijo o njegovi osebnosti. Razložiti mu razlikovanje med kritiko vedenja in kritiko osebnosti (če ga kritiziram zaradi vinjenosti, ne pomeni, da je slab...).

## **5 Zaključek: pomen socialnopedagoških diagnoz v dijaškem domu**

Ko vzgojitelj v dijaškem domu sliši za socialnopedagoške diagnoze, se mu zmrači čelo. Šestdeset dijakov (30 lastnih in 30 od kolegece), za katere mora skrbeti v delovnem času, zahteva predvsem industrijsko oblikovanje v smislu tekočega traku. Nadzorstvo, higiena, zmanjševanje materialne škode. Kreativnost je bogastvo, individualni pogovori pa naj bi reševali najbolj pereče probleme. Ki so vsakodnevni. Za ostale dijake ponavadi zmanjkuje časa. Argument za socialnopedagoško diagnozo oziroma poglobljen intervju je naslednji: socialnopedagoška diagnoza mi je odprla veliko vprašanj in mi ponudila široko paleto odgovorov in informacij o dijaku. Vzeti pa si je bilo treba čas in pustiti nekatere stvari pri miru.

Glavni problem, ki ga vidim, je naslednji: "Kako naj si vzamem čas in intervjuvam dijaka?" Odgovor: "Čas se je našel". Predvidevam, da bi tako lahko intervjuval več dijakov. S tem bi najverjetneje zmanjšal nadzor v vzgojni skupini, okreplil pa bi odnos z dijaki. Mislim, da so socialnopedagoške diagnoze v dijaškem domu dobrodošle, predvsem pri tistih dijakih, ki si jo želijo. Neka oblika socialnopedagoških diagnoz oziroma poglobljenih intervjujev bi bila zelo dobra popotnica na začetku bivanja dijaka v dijaškem domu. Paziti je treba, da ne poskušaš postati terapevt. To ni vloga vzgojitelja v dijaškem domu.

Najbolj pomembna stvar, ki jo sam lahko rečem o tovrstnih

izkušnjah je, da sem si dijaka zapomnil. Zapomnil sem si njegovo zgodbo. Spustil me je zelo blizu in za to sem mu bil hvaležen. Lahko da mi je vse te stvari povedal že prej, med različnimi razgovori. Toda nisem si jih zapomnil. Odnos, zaupanje in spomin na to, kar je dijak povedal, je socialnopedagoška viagra odnosa. Odnos postane trden.

## 6 Literatura

Bouillet, D. (1998). *Priručnik za diferencirani tretman maloljetnih delinkvenata na temelju konceptualne razine s uputama za upotrebu testa nedovršenih rečenica*. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323-356.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3 (4), 445-459.

*Strokovni prispevek, prejet maja 2003.*

# 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, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato 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, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti 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 dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 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) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: 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. V legendi je potrebno pojasniti, 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. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo



APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:  
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:  
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- primer za članek v reviji:  
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:  
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:  
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:  
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:  
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:  
*Marihuana*. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:  
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
  - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/electsource.html>.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
  12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
  13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene 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.
  14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
  15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente 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.
  16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.

18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,  
Združenje za socialno pedagogiko,  
Kardeljeva pl. 16,  
1000 Ljubljana

ali na E-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)

ZDRUŽENJE  
ZA SOCIALNO  
PEDAGOGIKO

**ZSP**

KARDELJEVA PLOŠČAD 16,  
1000 LJUBLJANA



# Kazalo/Contents

Tematska številka: Socialnopedagoška diagnostika - razumevanje in načrtovanje z dejavnim sodelovanjem uporabnika

*Nataša Martinjak*      *Nataša Martinjak*  
Uvodnik 233      Editorial

## Izvirni znanstveni članki

*Nataša Martinjak*  
V ogledalu socialne pedagogike: pomen  
enotnega strokovnega jezika 239

*Špela Razpotnik*  
Socialnopedagoška diagnostika: delo z  
negotovostjo 253

*Alenka Kobolt in Jana Rapuš-Pavel*  
Večperspektivni diagnostični model 275

## Strokovni članki

*Barbara Bizjan*  
Na profesionalno pot  
neobremenjeni s prtljago 295

*Darja Žnidaršič*  
Socialnopedagoško diagnosticiranje v  
predšolskem obdobju: delo z otrokom s  
težavami v socialni integraciji 315

*Breda Forjanič*  
Socialnopedagoška diagnostika v  
vrtcu: program dela z  
gibalno oviranim otrokom 331

*Darja Hristovski Kandušer*  
Praktična uporaba koncepta  
socialnopedagoškega diagnosticiranja in  
programiranja pri delu z romsko deklico 353

*Natalija Plajnšek*  
Razumevanje socialnopedagoške  
diagnostike in njenih uporabnikov v  
šolskem prostoru z vidika šolskega  
svetovalnega dela 367

*Samo Lesar*  
Doma vse poznam, več je takih "moje  
kategorije" 385

## Theoretical/research articles

*Nataša Martinjak*  
The diagnostic mirror for the social  
pedagogy

*Špela Razpotnik*  
Socio-pedagogic diagnostics: work with  
uncertainty

*Alenka Kobolt in Jana Rapuš-Pavel*  
Multiperspective assesment model

## Professional articles

*Barbara Bizjan*  
Start your professional journey  
unburdened by baggage

*Darja Žnidaršič*  
Socio-pedagogical diagnostics in the pre-  
school period; work with children with  
difficulties in their social integration

*Breda Forjanič*  
Socio-pedagogical diagnostics in  
preschool: the program of work with  
physically disabled children

*Darja Hristovski Kandušer*  
The practical application of the concept  
of socio-pedagogical diagnostics and  
programming work with a Romano girl

*Natalija Plajnšek*  
Understanding of the socio-pedagogical  
diagnostics and its users in the school  
environment from the perspective of the  
school counselling work

*Samo Lesar*  
I know everyone at home, there are  
more of them of "my kind"

Navodila avtorjem 403      Instructions to authors