

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 programiranja⁶

2.1 Socialnopedagoška pozornost, usmerjena na posameznikov trenutni razvojni nivo

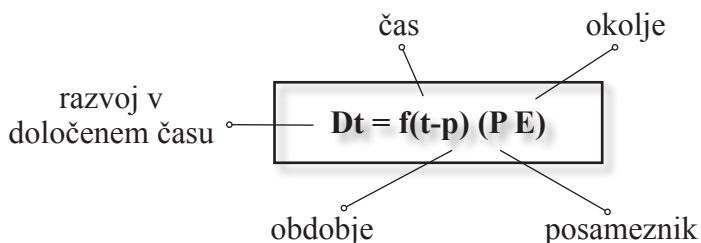
Koncept diagnosticiranja in programiranja dela socialnega pedagoga temelji na predpostavki, da vključevanje v družbene procese in samostojno oblikovanje lastnega življenja zahteva od otrok oziroma mladostnikov zrelost in obvladovanje vrste ključnih razvojnih nalog, ki slonijo druga na drugi in so med 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 okoljem⁷. 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).

⁶ 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.

⁷ *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 okolici⁸. 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).

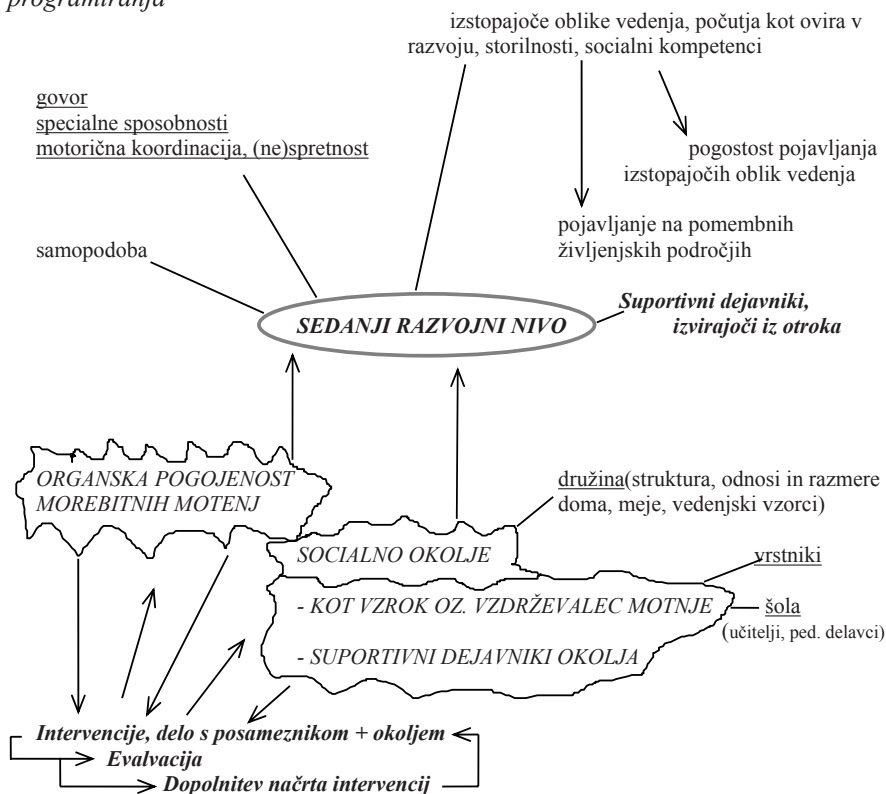
Socialnopedagoška diagnostika in programiranje morata biti torej naravnana na proces, na totalnost dogajanja, na stalno spreminjanje v času in prostoru. Pozornost je usmerjena na prispevke posameznikov (akcijske, vedenjske, verbalne), njih učinke in protiučinke (Skalar, 1985, s. 113-114). Naštete značilnosti 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,

⁸ 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 značilnosti⁹:

Shema 2: Možna področja postavljanja socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja



⁹ 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 položaja¹⁰ 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

¹⁰ 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 podpirne 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 bivanja¹¹.

¹¹ 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 deklice¹²

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

¹² Informacije v okviru predstavljenih področij sta mi posredovali šolska pedagoginja in deklčina 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"> - pozitivna življenjska energija - vtrajnost - ni zamerljiva - pozitiven odnos do izkazovanja čustev drugih - odkrito izkazovanje čustev - odprtost, toplina - dobre higienske navade - lepo oblečena - pridnost, pripravljenost za delo 	<ul style="list-style-type: none"> - skrbna mama, toplo, ljubeče vzdušje v družini - povezanost širše družine - dobra situiranost širše družine - podpora očeta, kar se tiče materialnih dobrin - vse večja pomoč, spodbude vrstnikov
Dejavniki oteževanja pri otroku	Dejavniki oteževanja v okolju
<ul style="list-style-type: none"> - slab odnos do osebne lastnine in lastnine drugih - slabe delovne navade pri učenju - šibka koncentracija, odvrnljiva pozornost - "lepljivost" - drža ob strani, neprimerno iskanje pozornosti pri sošolcih - pohajkovanje 	<ul style="list-style-type: none"> - nepismenost mame - daljša ločitev od očeta - selitev - razkorak vrednot - nezaposlenost mame - nemoč mame glede pomoči pri učenju - umik kot odziv na frustracijo zaradi nestrpnosti vrstnikov - slab učni uspeh - problem državljanstva

5.1 Konkretna (že izvedene in še načrtovane) intervencije¹³

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 mami 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

¹³ 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 deklico in njeno družino. Kot izjemno pomembno se je pokazalo vsakodnevno "nekajminutno" izmenjevanje podatkov obeh dekličinih učiteljic (razredničarke in učiteljice v podaljšanem bivanju) o dekličinem razpoloženju tistega dne, pripravljenosti za delo, njenih domačih nalogah, napredovanju in morebitnih težavah. Pomembni so tudi čim pogostejši stiki dekličine mame in učiteljic oziroma pedagoginj, saj se tako med seboj vedno bolj spoznavajo; dekličina 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 odpri, 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.