

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 Plajnsšek

Povzetek

Natalija Plajnsšek, 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. Uhlenborff (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 zmozel razlikovati lastno stališče od stališča drugih, ločil naj bi lastne in tuje interese, kontroliral morebitne afekte, zmozel 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 spoprijemalne elemente pri posamezniku in v njegovi socialni mreži ter na teh dejavnikih utemeljemo 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 spoprijemalne 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 kvalitete, ki pripomorejo k ustreznemu pristopu in doseganju optimalnih ciljev v medsebojnih odnosih in udeležanju 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.