

Poskus konceptualizacije socialnopedagoškega dela na osnovni šoli

An attempt to conceptualise the socio-pedagogical work in primary school

Barbara Ogrin

Povzetek

Barbara Ogrin,
dipl. defekt. vzg.
za MVO,
Osnovna šola
Trnovo,
Korunova 14a,
1000 Ljubljana.

Zahteve in cilji sodobne šole so razen k znanju usmerjeni tudi v vedno večje upoštevanje socialnih okoliščin šolanja. To hkrati pomeni, da od šole pričakujemo, da mlade opre-mi tudi s kompetenco za njihovo polnovredno socialno in-tegracijo. V prispevku so prikazane možnosti za to, da se z organiziranjem šolskih dejavnosti, kot so Klub učencev, Otroški parlament in vrsta raziskovalnih dejavnosti, mla-dim poleg znanja ponudi še možnosti za njihovo osebnost-no in socialno rast. Našteto je predstavljeno kot možnost socialno-pedagoškega delovanja v osnovni šoli. S temi de-javnostmi socialni pedagog lahko prispeva h kakovosti živ-ljenja v šoli nasploh. V dejavnosti se lahko vključuje kot organizator, mentor ali koordinator in tako preverja, ali podpirajo celostni razvojni proces mladih. Takšna social-

no-pedagoška ponudba lahko prispeva k večji in boljši dinamiki vzgojno-izobraževalnega dela, kjer se ne ustvarja zgolj storilnostna kultura in tekmovalnost, temveč vzgoja za življenje.

Ključne besede: šola, šolske dejavnosti, socialni kontekst, socialno-pedagoško delo

Abstract

The demands and goals of a modern school go beyond the area of knowledge acquisition into the increasing consideration of the social context of school. There is a resultant expectation that the school will equip young people with the necessary competence for their complete integration into society. This article demonstrates the possibility that, by means of organised school activities such as students' clubs, youth parliament and students' research activities, young people can be offered opportunities for personal and social growth in addition to knowledge acquisition. A list of socio-pedagogical activities suitable for primary school use is presented. These allow the social pedagogue to contribute to the overall quality of school life. Being involved as an organiser, a mentor, or a co-ordinator gives the him or her the opportunity to evaluate the extent to which the activity is contributing to the overall development process of the young. This type of socio-pedagogical activities can contribute quantitatively and qualitatively to the dynamic of the educational work, where the concern is not merely with the achievement orientation and competitiveness but rather with a preparation for living.

Key words: school, school activities, social context, socio-pedagogical work

1. Uvodne misli

Letos teče že četrto leto odkar povezujem svoje teoretično znanje z delom v praksi – na osnovni šoli⁴. Kot šolska svetovalna delavka se z mladimi srečujem vsak dan tudi kot učitelj predmeta etika in družba. Tako moje strokovno delo v pretežni meri vključuje neposredno delo z učenci mladostniki. Po dosedanjih izkušnjah ugotavljam, da mi je

šolsko svetovalno delo, kot pomemben sestavni del celotnega šolskega dela, ponudilo "manevrski prostor", možnost dela z mladimi, ki ni zgolj kurativno socialno-pedagoško delo, ampak mnogo več. Širina, ki sem jo zaznavala pri delu z mladimi, je v meni vse bolj potrjevala misel, da se šele v okviru tako zastavljenega dela lahko udejanja socialna pedagogika. Gre torej za "širši" del socialnopedagoškega dela, ki je naravnani predvsem v preventivno-razvojno smer. To pomeni, da se pri svojem delu nisem omejila zgolj na raven individualnega dela z učenci, temveč sem si z delom v skupinah prizadevala uresničiti osnovno izhodišče vzgoje in izobraževanja - pomoč pri uresničevanju individualiziranih potreb in zagotavljanju optimalnih pogojev vsem posameznikom za zdrav in uspešen osebni razvoj.

Trenutne družbene razmere se močno odražajo tudi na področju vzgoje in izobraževanja znotraj šolskega prostora, ki vključuje največji delež odraščajoče mladine. Če si bomo kot napredna država na pohodu "v Evropo" prizadevali tudi za humanizacijo sodobne šole, bo tudi socialnopedagoško delo vse bolj upravičeno, postalo bo sestavni del vzgojno-izobraževalnega prostora.

Šola "novega tisočletja" bo morala usmeriti pozornost na doslej zapostavljene plati šolskega vsakdana. Slabost šole in njene vzgoje ni v tem, kar dela, ampak v njeni praznini, v tem, kar opušča, česar ne stori. To pomeni, da bo v prihodnosti šola poleg znanja krepila tudi vzgojo za življenje "tukaj in sedaj", da bo mlado generacijo učila učenja, sobivanja, sprejemanja drugačnosti, strpnega dialoga, skratka, jim omogočala čim boljše pogoje za uspešno socialno integracijo, ne da bi izgubili svojo individualnost. Takšna naloga pa je zelo zahtevna in tudi težavna.

Socialnopedagoško delovanje na šolskem polju si prizadeva ustvarjati razmere, ki bodo pred mlade postavljale življenjske naloge, jih učile svobode, ki je zaobjeta z lastno odgovornostjo.

Takšna vzgoja si mora prizadevati, da mlade uči razumeti smiselnost zahtev, skupnih pravil, potrpežljivosti, zmožnosti za boj z ovirami, strpnosti.

Tako zastavljena socialna pedagogika si prizadeva pri delu z mladimi graditi na doživljajskih vrednotah, trudi se skupaj "z uporabni-

⁴ Sestavek je nastal na podlagi diplomskega dela z istim naslovom, ki sem ga izdelala na Pedagoški fakulteti, Oddelek za socialno pedagogiko, leta 1997 pod mentorstvom doc. dr. Alenke Kobolt.

ki" izkoristiti njihove potencialne in jim s tem večati socialno kompetenco.

Tako učitelji kot socialni pedagogi ne morejo učiti vrednot, vrednote je treba živeti. Temelj dela z mladimi je razumevanje mlade generacije in sposobnost prisluhniti mladim.

Socialna pedagogika vstopa v šolski prostor v ravno pravem času, saj verjamem, da šola odpira vrata "resničnemu svetu". Ne zgolj svetu znanosti in izobrazbe, temveč svetu medčloveške odnosi, učenju odgovornosti zase in za druge, za okolje in svet.

2. Šola kot socialni prostor

Mladi preživijo pretežni del odrasčanja v šoli. Šola je takoj za družino najpomembnejši socializacijski dejavnik v razvoju vsakega izmed nas. Zato kakovost življenja otroka in njegovo duševno zdravje pogojujejo poleg družinskih vplivov tudi vplivi, ki izhajajo iz življenja in dela šole. Zato lahko pritrdimo, da šola kot socialni prostor pomembno vpliva na osebnostni razvoj otrok in mladostnikov. Ni zgolj izobraževalna ustanova, je izkustveni prostor mladih, kjer izpolnjujejo osnovne naloge za nadaljnje šolanje in s tem prispevajo k svojemu socialno-emotivnemu razvoju.

Šola kot *socialna mreža* je za učence prostor različnih interakcij, odnosov z vrstniki in učitelji, v katerem se izkazujejo in ocenjujejo zmogljivosti ter sposobnosti posameznika. Kot institucija ima svoj ritem dela in življenja, svoj "hišni red", "šolska pravila", način, kako vzpostavljati odnose med učenci in učitelji itd. Učenci dobijo v šoli pomembna sporočila, kot so: kako upoštevati pravila, kakšni so sprejemljivi načini odzivanja v različnih situacijah, kakšen je sprejemljiv odnos do avtoritete... Poleg jasno in neposredno opredeljenih ciljev (znanje, obseg snovi, način ocenjevanja...) vključuje življenje v šoli še vrsto posredno izraženih zahtev, tudi vrednote, ki se izražajo v načinu komuniciranja učitelj-učenec. Šola pomembno oblikuje otrokovo samopodobo in zavest o lastnih zmožnostih. V tem smislu nastopa kot pomemben element socialne integracije.

Šolanje zajame mlade ljudi, ko so ti najbolj dovzetni za nove izkušnje, pa tudi najbolj občutljivi in ranljivi. Šola intenzivno ter dolgotrajno poseže v otrokovo življenje in to v razvojnem obdobju, ki je zelo pomembno za oblikovanje osebnosti.

Raziskave, ki proučujejo vplive šole na psihosocialni razvoj posameznika, ugotavljajo, da je za ustrezen razvoj pomembno celotno vzdušje

v šoli (tudi "etos"). Za doseganje pozitivnega šolskega vzdušja (rezultat je ustrezna disciplina in prosocialno vedenje) pa je pomembno, da:

- učitelji in vsi šolski delavci predstavljajo učencem dober model vedenja (dobri medsebojni odnosi, ustrezno odzivanje na konflikte),
- učitelji upoštevajo učence, v njih odkrivajo najboljše lastnosti in jim nudijo možnost prevzemanja odgovornosti in sodelovanja pri vodenju šolskega življenja,
- organizacijska struktura šole vzpodbuja učitelje k sodelovanju, da so cilji jasno zastavljeni oz. usmerjeni k skupinskemu cilju šole,
- dolžnosti in pravice (šolska pravila, hišni red) so jasno opredeljene

3. Šola kot varovalni in stresni dejavnik otrokovega psihosocialnega razvoja

Šola kot vzgojnoizobraževalna ustanova in kot socialno okolje pri naša s seboj izziv ustvarjalnosti in je hkrati izvor stresnih doživetij.

Otrokovo duševno zdravje in njegov psihosocialni razvoj sta odvisna od celotnega otrokovega življenjskega polja, ki ga sestavljajo: družina (nedvomno najpomembnejša), šola, soseščina (skupina vrstnikov), prostoračasne dejavnosti in strokovne službe. V tem polju ima šola posebno pomembno mesto, povezuje se z drugimi sistemi in ugodno ali neugodno vpliva na dogajanje v drugih sistemih. Pri tem je za otroka zlasti pomembna vez med sistemoma šola in družina. V tej zvezi ima lahko šola pomembno vlogo družbenega korektorja oziroma varovala. Tistim, ki jih domače okolje (družina ali širše socialno okolje) ne vzpodbuja, lahko nudi možnost za osebni razvoj in s tem socialno napredovanje.



Shema 1.: Celotno otrokovo življenjsko polje po sistemske teoriji (Mikuš-Kos, 1991).

Vpliv in pomen vsakega od sistemov se v procesu odraščanja spreminjata. Z vstopom otroka v šolo nastopi močan vpliv šole kot *kompleksnega psihosocialnega dejavnika*, ki vpliva na otrokovo prihodnost in kakovost življenja. Če želimo vplivati na optimalni razvoj mladih, je pomembno, da poznamo, kako delujejo ti sistemi.

Šolanje v obdobju mladostništva ni le možnost za širjenje znanja in usposabljanje za poklic, je tudi priložnost za osebnostno rast. Od mladostnikove narave, njegovih izkušenj in pričakovanj je odvisno, kako bo izrabil prednosti, ki mu jih ponuja šolski prostor.

Varovalno lahko znotraj kakovostne šole (ki omogoča dobre izkušnje) deluje učni uspeh, učiteljeva osebnost, socialna in organizacijska struktura, razredno ozračje (vzdušje v razredu), medsebojne interakcije z učenci, učitelji in drugimi zaposlenimi na šoli. Šolska doživetja tako vplivajo na mladostnikovo izkušnjo, podobo sveta, na pozitivno samopodobo in vrednote. Šola v tem primeru nastopi kot varovalo predvsem za otroke, ki so izpostavljeni nenehnim neugodnim družinskim razmeram.

Novejše raziskave govorijo o velikem pomenu dosežene osnovnošolske izobrazbe. Končana "osemletka" je lahko močan varovalni dejavnik za mladega človeka. Čeprav mladostnik "iztiri", je večja verjetnost, da se bo ponovno vključil v normalno življenje, če ima vsaj dokončano osnovno šolo.

Kljub vsemu v šolski praksi ne smemo prezreti tudi pritiskov in stisk (posledice so psihosomatska obolenja, psihosocialne motnje...), ki jih izzove šolsko polje, kar neugodno vpliva na duševno zdravje otrok in s tem na njihov nadaljnji razvoj (šola sama proizvaja ogrožujoče situacije).

Po podatkih različnih raziskav se osnovna šola pokaže kot *neustrezna* z vidika psihofizičnih značilnosti otrok. O tem govorijo podatki ene izmed tovrstnih raziskav (Arko in sodelavci, 1991, po: Situacijska ..., 1996), ki ugotavlja, da 40% učencev premalo spi, 15% učencev (predvsem s slabšim učnim uspehom) nima prostega časa, ker se morajo učiti za šolo, 20% učencev pa kaže znake utrujenosti. S podobnimi podatki postrežejo tudi poročila šolske medicine, ki navajajo, da v šolah ni ustrezno poskrbljeno za otroke psihofizične potrebe, saj kažejo učenci sorazmerno visoko stopnjo psihosomatskih motenj in obolenj kakor tudi povečanje bolezni dihal.

Videti je, da šola dostikrat deluje protislovno. Njen namen in smo-

ter je, da razvije človekove sposobnosti, vendar prav s tem namenom ustvarja stres, ki te sposobnosti krni in ohromi. Najpogostejša stresna dogajanja v šoli so: všolanje, prešolanje, strah pred spraševanjem, učne težave, zaradi katerih je učenec neuspešen, slabe ocene, konflikti z vrstniki, učiteljem, tekmovalno vzdušje, storilnostna naravnost, splošno neugodno psihosocialno vzdušje v razredu, šoli ipd.

Na uspešnost mladostnikovega šolanja vplivajo različni *čustveni in socialni dejavniki*: (Žmuc Tomori, 1994):

- slabo razvite delovne navade,
- motnje pri prilagajanju socialnim zahtevam v šoli (težave pri vključevanju v razredno skupnost),
- nerazrešeni problemi v družinski situaciji,
- pomanjkanje samozaupanja,
- resne čustvene motnje,
- težave pri verbalnem izražanju (slab besedni zaklad),
- pomanjkanje motivacije za šolsko delo,
- nesposobnost sprejeti poraz, neuspeh,
- zgodnje negativne izkušnje s šolo.

V primeru, da neugodna interakcija s šolo otroka oškoduje, otrok nima možnosti umakniti se v nek drugi prostor. Dejstvo je, da je OŠ obvezna in v tem smislu izpostavlja nemajhno število otrok prehudim pritiskom.

Utemeljitelj kontrolne teorije in psihoterapevt William Glasser je nekoč dejal, da naj postane šola bolj življenjska, da bo mlad človek čutil potrebo po pridobivanju znanja, ker bo le tako tudi uspešen (Glasser, 1994).

Za razumevanje varovalne ali škodljive vloge velja opozoriti, da je nujen **interakcijski pristop**, v katerem vrednotimo vzajemno delovanje in povezave med različnimi udeleženci dogajanj ob upoštevanju njihovih značilnosti, kajti isti dejavnik je za enega otroka lahko varovalen, za drugega škodljiv.

Anica Mikuš-Kos (1991) pravi nekako tako, da z varovalnimi dejavniki vplivamo na posameznika, izpostavljenega ogrožujočim vplivom, tako da zmanjšujemo učinke neugodnih okoliščin. Varovalni dejavniki ohranjajo psihosocialno zdravje otrok in skrbijo za ustrezno delo-

vanje posameznika, ki je izpostavljen dejavnikom tveganja, za katere je znano, da se povezujejo z odklonskim vedenjem in drugimi psihosocialnimi motnjami.

Varovalni dejavniki so glede psihosocialnega razvoja lahko povezani z otrokom, njegovo družino in širšim okoljem, vsem tem pa so lastni tudi dejavniki tveganja.

Otrokove lastnosti kot *varovalni dejavniki* so: lastnosti temperamenta, značilne za lahko vzgojljivega otroka, kot je npr. zmerna intenziteta reakcij, dobra prilagodljivost, pozitivno osnovno razpoloženje... Pomembne so tudi socialne sposobnosti - družabnost, dobri odnosi z vrstniki, sposobnost skupinske dejavnosti, prevzemanja različnih vlog v skupini, sposobnost postopnega izvajanja načrtovane dejavnosti, sposobnost izrabiti možnost in vire, ki so na voljo v okolju, dobra pozornost, dobre intelektualne sposobnosti, sposobnost abstraktnega mišljenja, miselna prožnost, sposobnost preizkušanja različnih pristopov pri reševanju nalog v novih okoliščinah, ustrezna samokontrola, aktivna orientacija z zaupanjem, da je z lastnimi prizadevanji mogoče uravnati svojo življenjsko pot ter usmerjenost v prihodnost.

V današnjem času, ko je mlad človek izpostavljen številnim pritiskom in obremenitvam, hkrati pa je na voljo veliko dosegljivih in mikavnih ponudb, nevarnih izletov v svet iluzij, je **krepitev otrokove socialno-psihične odpornosti** glavna naloga (poleg staršev) pedagoških delavcev oz. šolske svetovalne službe.

4. Šolska svetovalna služba in njena vloga

Doktrino šolskega svetovalnega dela je izdelal *Franc Pediček* že leta 1967 in skupaj z zakonskimi določili je postala osnova operativnega delovnega načrta ŠSS.

V procesu vzgoje in izobraževanja je vloga svetovalnih delavcev nepogrešljiva, saj brez njih na področju svetovanja, informacijske vloge in razvojnega dela ni mogoče dobro opravljati dela. Svetovalno delo je posebno delovno področje, ki si s svojimi strokovnimi pristopi in oblikami dela prizadeva za čim večjo podporo celostnemu razvoju otrok in mladostnikov ter za notranji razvoj OŠ kot najpomembnejšega temelja razvoja šolskega sistema v celoti. V slovenskih osnovnih in srednjih šolah je danes zaposlenih približno 800 svetovalnih delavcev. V zadnjem času pa se na šolah zaposlujejo tudi **socialni pedagogi**, za-

radi česar bo treba v prihodnje podrobneje opredeliti tudi njihovo poslanstvo.

Pediček F. (1967) poimenuje ŠSS "*uresničevalka antropološko-pedagoške paradigme v današnji šolski edukaciji*". Pri takšni opredelitvi poudarja dejavni, znanstveno podprti in utemeljen **humani nazor v vzgoji** in izobraževanju. Upira se vsakršnemu ideologizmu in se usmerja v demokratični pristop, ki "v celotno polje edukacije postavlja otroka najprej in mladostnika, in predvsem **človeka** in ne družbo, državo in politiko z obstoječo ideologijo".

Temeljna delovna področja svetovalnega dela v šoli danes opredelimo kot:

- sprejem šolskih novincev,
- poklicno usmerjanje,
- individualno in skupinsko svetovanje učencem (dejavnosti pomoči),
- pedagoško delo z učitelji in starši,
- sodelovanje z vodstvom šole pri razvoju šole (dejavnosti načrtovanja in evalvacije),
- analitično spremljanje vzgojno-izobraževalnih procesov (razvojno-analitično delo),
- povezovanje z zunanjimi institucijami (preventivne dejavnosti)

(prirejeno po Kurikularni komisiji za svetovalno delo in oddelčno skupnost, 1998).

Svetovalna pomoč se v razvoju in edukaciji danes poudarja kot ena temeljnih človekovih pravic posameznika, učenca, kateremu omogoča individualni razvoj in personalizacijo.

ŠS delo vključuje vse psihološke in socialno-pedagoške "*konzultacije*" za učitelje, starše in različne zunanje strokovne sodelavce.

Trenutno stanje svetovalnega dela kaže, da polovica svetovalnih delavcev **sodeluje z vodstvom šole** pri nalogah, ki so povezane z načrtovanjem dela šole v širšem smislu. Med temi nalogami še posebej izstopa **povezovanje šole s starši**. (Resman, 1996).

Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa se torej ŠSS povezuje z vodstvom, sodeluje pri strokovnih evalvacijah, kar zahteva intenzivno medsebojno sodelovanje ob hkratnem upoštevanju strokovne avtonomije svetovalnih delavcev. Pri tem ne smem pozabiti, da

mora ŠSS izvajati tudi "*samorefleksijo*", kar pomeni proučevalno spremljanje, evalviranje in raziskovanje šolskega svetovalnega dela.

Če pojmujeemo šolo kot *organizacijo* (John Meyer, 1993, po Bezič, 1995) ki temelji na sistemu pravil in navodil, je večja verjetnost, da bo ŠSS zgolj izvajalka navodil, ki so postavljena od zgoraj. Šola bo tako na videz učinkovita, ne bo pa doživela prave kvalitativne spremembe. S tem šolsko svetovalno delo izgublja svojo strokovno avtonomnost (strokovni delavec se za svoje delo ne čuti odgovornega). Zato tudi šolsko svetovalno delo, ki podpira celoten vzgojno-izobraževalni proces (učenje), nikakor ni dejavnost, ki bi jo bilo mogoče usmerjati s sistemom navodil in pravil. Na srečo se danes tudi v ciljih in poudarkih šolskega svetovalnega dela kažejo premiki predvsem v smeri zmanjševanja tega formalizma in normativizma.

Profesionalna avtonomnost svetovalnega delavca kot tudi učitelja bo možna le tedaj, če bomo **šolo pojmovali kot skupnost** (Bezič, 1995). Šola se v tem kontekstu poimenuje *učeca se skupnost* (learning community), katere temeljna dejavnost je v učenju (in ne poučevanju). Skupno vizijo šole predstavljajo skupne vrednote in prepričanja. Šele tako bodo zagotovljeni pogoji za vzpostavitev profesionalne avtonomije vseh delavcev na šoli.

V času prenove slovenske šole naj bi imela ŠSS **prednostno vlogo pri snovanju** takšne **prenove**, ki bo ustrezala spremenjenim družbenim in izobrazbenim potrebam. Žal ta vloga ni dovolj upoštevana, čeprav je ravno ŠSS tista, ki se neposredno srečuje z "vsakdanom" mladih, in tudi njihove argumentacije ne izvirajo iz neke ideologije, ampak iz znatveno strokovne utemeljenosti šole, ki ga dosledno spremlja in timsko razčlenjuje.

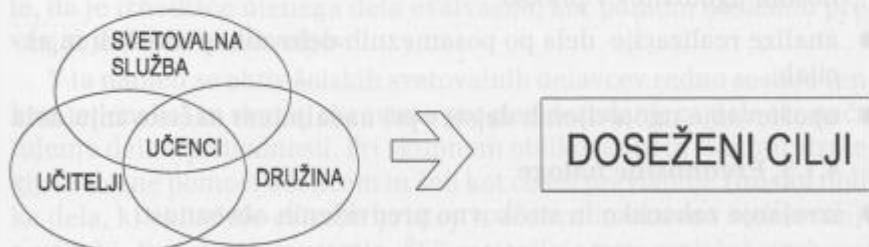
Upam si trditi, da šola "stoji in pade" tudi s ŠSS (če predpostavljamo njeno pomembno funkcijo pri sodelovanju z učitelji).

Bečaj (1990) dobro razloži, zakaj učitelji v šoli "pregorevajo" (sindrom *burn out*). Pravi, da si učitelji nalagajo preveliko odgovornost in to jih obremenjuje. Poudarja, da odgovornost za otrokov končni uspeh nosi učenec sam. Prelaganje odgovornosti na "napačna ramena" povzroča nepotrebne obremenitve, ki neugodno vplivajo na celotno **šolsko klimo**.

Pomembno nalogo ŠSS vidim v tem, da se povezuje z učitelji in jim omogoča "uvid" v svojo in šolsko situacijo. To še ne pomeni zgolj "razbremenitev" učiteljev s strani ŠSS. Oba sta še vedno strokovno

kompetentna in hkrati suverena, da skrbita za celostni (širši osebni) razvoj učenca. Sodelovanje ŠSS z učiteljem ne pomeni, da je učitelj odgovoren samo za poučevanje (to je njegova osnovna, ne pa edina odgovornost). Ker vsakodnevno z učenci stopa v interakcijo, je seveda pomemben tudi kot njihov vzgojitelj. Takšna opredelitev dela nujno zahteva, da učitelj in svetovalni delavec med seboj enakovredno sodelujeta, skupaj načrtujeta pomoč učencu. Mislim, da takšna ugotovitev še zdaleč ne dopušča zmotnih prepričanj, da če učitelj "ne zmore več", je za intervencijo na vrsti ŠSS. In ravno to se v šolski praksi neredko dogaja in potiska ŠSS zgolj v "servisno službo" (strokovni servis šole) pri reševanju konfliktov znotraj šolskega prostora (**križno-kurativna vloga** -Resman, 1995).

Strinjam se z vizijo šolskega svetovanja, da svetovalni delavci nastopijo kot **profesionalni sodelavci** (Musek, 1996) v ustvarjanju učinkovite šole, ki skupaj z učitelji in vodstvom sooblikujejo pogoje za nemoten osebni razvoj in izobraževanje.



Shema 3.: Svetovalni delavci kot profesionalni sodelavci v ustvarjanju učinkovite šole (Musek, 1996)

4.1. Šolska svetovalna služba na OŠ Trnovo

Šolsko svetovalno službo na OŠ Trnovo (25 oddelkov- 601 učencev) sestavljajo: šolska psihologinja, socialna delavka in specialna pedagoginja (logoped), ki nudi učencem s specifičnimi učnimi težavami individualno pomoč (s svojim strokovnim delom se vključuje tudi na dve sosednji šoli).

Letni delovni program ŠSS je prirejen za OŠ Trnovo v Ljubljani, zato upošteva konkretno vzgojno-izobraževalno delo na tej šoli in dejanske možnosti za uresničevanje posameznih nalog.

4.1.1. Teoretična in praktična izhodišča

(povzeto po letnem delovnem načrtu ŠSS OŠ Trnovo za leto 1997/98)

Šolski svetovalni delavci OŠ sodelujemo pri načrtovanju in spremljanju realizacije vzgojno-izobraževalnega dela na šoli. Povezujemo se z vsemi delavci šole, starši in učenci. Skrbimo za vnašanje pedagoških, specialnopedagoških in psiholoških spoznanj ter novih metod dela v pouk in druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela.

4.1.2. Cilji

Cilji šolske svetovalne službe so:

- kakovostno in realno načrtovanje šolskega svetovalnega dela (v nadaljevanju ŠSD)
- kakovostna realizacija zastavljenega delovnega načrta s predvidevanjem časa za nepredvidene obveznosti
- tekoče spremljanje ŠSD z ustreznimi analizami, zaključki in prenosom ugotovitev v prakso
- analize realizacije dela po posameznih delovnih področjih in akcijah
- upoštevanje ugotovljenih dejstev pri nadaljnjem načrtovanju dela

4.1.3. Prednostne naloge

- izvajanje zakonsko in strokovno predvidenih obveznosti
- vnašanje pedagoških, specialnopedagoških in psiholoških spoznanj ter metod socialnega dela v pouk, druge oblike vzgojno - izobraževalnega ter ostalega strokovnega dela v delovanje šole kot celote
- spremljanje novosti na omenjenih strokovnih področjih
- skrb za strokovno samoizobraževanje
- prenos novih spoznanj v lastno delovno prakso ter
- seznanjanje kolektiva z novimi spoznanji ter nudenje pomoči pri uvajanju v prakso
- seznanjanje širše javnosti s svojimi ugotovitvami na seminarjih in v sredstvih javnega obveščanja

4.1.4. Delovne naloge (glede na problematiko)

- A. Sodelovanje s pedagoškim vodstvom, učitelji in strokovnimi delavci

- B. Skrb za socialno-ekonomski status učencev ter boljši telesni, duševni in zdravstveni razvoj učencev
- C. Oblikovanje oddelkov, spremljanje prilagajanja in vključevanje učencev v oddelčno skupnost
- D. Logopedška pomoč učencem z govornimi motnjami in težavami pri branju in pisanju (področje dela šolskega logopeda)
- E. Ostalo delo z učenci od 1.do 8.razreda
- F. Sodelovanje s starši
- G. Šolski novinci
- H. Poklicno usmerjanje (področje dela šolskega psihologa)
- I. Sodelovanje z zunanjimi ustanovami
- J. Vodenje dokumentacije o šolskem svetovalnem delu in opravljanje administrativnih zadev v zvezi z njim (vsi člani ŠSS)
- K. Strokovno sodelovanje in izpopolnjevanje

Temeljna značilnost dela ŠSS kot **razvojne službe** (Resman,1996) je, da je izhodišče njenega dela evalvacija, kar pomeni dosledno preverjanje zastavljenih ciljev.

V ta namen se aktiv šolskih svetovalnih delavcev redno sestaja (enkrat tedensko) in skupaj opravimo pregled dosedanjega dela ter načrtujemo delo v prihodnosti. Pri skupnem oblikovanju in iskanju strategij ustrezne pomoči učencem in šoli kot celoti prevladuje **timska** oblika dela, ki vključuje celostni pristop k učencu in aktivno sodelovanje z učitelji. Kot sem že omenila, ŠSS sestavljajo trije različni strokovni profili. To pomeni, da se vsaka svetovalna delavka vključuje v tim z različnim teoretičnim znanjem in z različnimi predhodnimi izkušnjami. Vsaka od nas nekatere stvari bolj obvlada, je strokovno kompetentna za svoje področje dela. Takšno partnersko - timsko delo nam omogoča, da se v različnosti svojih prispevkov dopolnujemo. Pomembno je, da medsebojno sodelujemo, saj ima vsaka možnost, da prispeva s spoznanji svoje stroke.

Problematika, s katero se srečujemo na šoli, je večplastna in kot taka zahteva pri reševanju problemov interdisciplinarni pristop. Strategija šolskega svetovalnega dela je usmerjena v **celostni** (holističen) **pristop**, kar pomeni, da upošteva vse modalitete razvoja otrokove osebnosti. Takšen pristop neizogibno zahteva timsko obliko šolskega svetovalnega dela. Timsko delo temelji na *boljšem izkoriščanju potencialov posameznih strokovnjakov, njihovih informacij in končni sintezi*

mnenj. (Čuk, 1996). To pomeni, da vsak strokovni sodelavec tima analizira in osvetli problem s svojega specifičnega področja. Zaključno mnenje je več kot vsota stališč in mnenj, pomeni integracijo vseh informacij. Multidisciplinarno delo, ki predstavlja harmonično strokovno delo in zagotavlja enakopraven položaj vseh udeležencev (tudi staršev), zagotavlja odprtost v medsebojnem komuniciranju in s tem ustvarja **kooperativno klimo**.

Na ocenjevalnih in problemskih konferencah se govori o učencih, ki imajo učne in vzgojne težave. Žal je še vedno čutiti, da je trenutni šolski sistem bolj naklonjen sredini, povprečnim učencem, medtem ko zunaj tega ostajajo nadarjeni učenci in učenci s specifičnimi učnimi težavami in motnjami v vedenju (MVO), kar se še posebno odraža na predmetni stopnji. Govorim torej o otrocih s **"posebnimi potrebami"**, katerih število znotraj redne oblike osnovne edukacije v zadnjih letih narašča ("tiha" integracija, Kobolt, 1997).

Vedenjsko problematiko, s katero se srečujemo na šoli, lahko pojasnimo z načinom življenja današnje družine, ki doživlja spremembe in se hitro znajde v težavah, iz katerih sama ne vidi izhoda (pogosti razlogi, s katerim se srečujemo na šoli, so: vzgojno nemočni starši, "otroci in mladostniki brez okvirjev", nepopolna družina itd.).

Pomembno poglavje dela ŠSS je bilo delo z osmošolci v obliki poklicnega usmerjanja in kasneje v času eksternega preverjanja (področje dela šolske psihologinje). Zavedamo se, da je zaključevanje osnovnošolske obveznosti v zadnjih letih vse bolj nasičeno s strahom in stresom tako mladih kot tudi pedagoških delavcev. Otrok in mladostnik v vseh teh trenutkih potrebujeta strokovno in čustveno oporo. Starši in šolski svetovalni delavci združujemo moči, da bi bil prehod v srednjo šolo čim manj boleč.

Razumevanje **preventivno-razvojne vloge** ŠSS se torej nanaša tudi na razvijanje in spremljanje šolskih programov (alternativni programi opismenjevanja) in pouka (kjer je močan poudarek na projekt-nem delu), oblik, metod (nivojski pouk) in sredstev, nanaša se na razvoj organizacije celotnega dela in tudi vodenja. Lahko povzamem, da se s takšnim načinom dela uresničuje šolsko svetovalno delo kot *"razvojna in hkrati inovativna"* (Resman, 1996) služba. Skupaj si tudi naprej prizadevamo, da poleg velike količine vzgojnega dela hkrati ohranimo kakovost znanja in šole nasploh, kar pa niti slučajno ni lahka naloga.

Kot svetovalna delavka se ves čas učim, da ne smemo kloniti zaradi majhnih rezultatov, ki ostajajo kljub veliki naložbi. Kajti dejstvo je, da so pri večini oblik šolskega dela, pedagoškega in svetovalnega, ukrepi pomoči naravnani dolgoročno (npr. pomoč za samopomoč, učenje odnosa, zaupanja...), ker je učenje proces, ki traja. Učinki takšnih naložb so vidni šele čez čas, so pa zato toliko bolj trajni in upam, da tudi dragoceni.

V nadaljevanju prispevka opisujem predvsem možne oblike preventivnega dela socialnega pedagoga na OŠ.

5. Preventivne oblike dela z mladimi na OŠ Trnovo

5.1. Kako se lahko učimo na napakah?

Z enim izmed osmih razredov se srečam zadnjo, šesto uro. Marsikdo od šolskih kolegov (učiteljev) me je pred vhodom v razred opomnil, da je zadnja ura še posebej "nehvaležna", zato naj ne bom presežena nad morebitnim disciplinskim kaosom, še posebno pri uri Etika in družba (ta predmet se ne ocenjuje).

Kot da bi želela preslišati njihove napotke, sem se zavestno usmerila na vsebino učne ure in odhitela v razred. Že od daleč zaznam živahne učence, ki sedijo na klopi pred razredom. Precej glasno in z navideznim negodovanjem opazijo moj prihod. Bolj ko se jim bližam, bolj so nemirni. Stopim v razred in ko zapiram vrata za seboj, se mi zdi, da se hrup vse bolj krepi. Vzamem dnevnik in popišem formalnosti. Obrnem se proti razredu in opazujem. Še vedno so živahni, kot da so se sprostili vsi njihovi "ventili". Nekako jim dam prav. Pa vendarle. Začela se je učna ura in ne dopuščam, da se ta že pri našem tretjem srečanju spremeni v uro prostega časa. Ta odločitev je sprožila, da sem vzkliknila: "Tišina, prosim!" Dobim samo pogled kot dokaz, da so me le opazili. A hrup se nadaljuje. Nenadoma z dnevnikom udarim po mizi in glej, uspelo mi je, da so mi končno prisluhnili. Pričnem s snovjo oz. temo, ki so jo sami predlagali. Med razlago mi trije učenci stalno "skačejo v besedo". Razlagam naprej, a zopet me trojica preglasi s svojimi neumestnimi pripombami. Bilo mi je dovolj in rečem: "Fantje, kje so pravila igre?! Tako pač ne gre!" Obrnem se proti razredu in opazim, da se v zadnji vrsti nekaj deklet vidno pridruži fantom in, kot bi me ne bilo v razredu, nadaljujejo s svojim "debatnim krožkom" in se naprej ne zmenijo za moja opozorila. Ura teče, jaz pa v glavnem mirim in discipliniram. Eden izmed trojice učencev v prvi

vrsti mi zopet seže v besedo in tokrat resno poudari: "Tovarišica, ne spleča se, da se sploh trudite za mir, kaj šele za uro. Vi boste svojo plačo kljub temu dobili!" Ostanem brez besed. Ura je končana, a ne po zastavljenem načrtu. Počutim se prazno.

5.1.1. Samorefleksija in nova ravnanja

Za zgornji opis sem se odločila, da bi predstavila konkretno učno situacijo v razredu, kjer bi se lahko zelo dobro delalo, saj so učenci (po pripovedovanju učiteljev) prijetni in učno zelo sposobni. Problem je njihovo vedenje, ki pa se mi zdaj, ko razred bolje poznam, ne zdi več tako nemogoče.

Ko sem opisani primer večkrat analizirala, sem spoznala, da je njihova reakcija logična posledica mojih pričakovanj, ki so morda v tistem trenutku z mojim načinom komunikacije z učenci prevladovala nad željami, potrebami in pričakovanji učencev. Mogoče so to bolj zaznali oni kot jaz, ki sem videla samo svojo zastavljeno pot. Ne oporekam njihovi živahnosti in lahko priznam, da se mi zdi danes prav prijetna. Neverjetno, razred ima izreden smisel za humor. Zdi se mi, da se sedaj drugače soočam z njihovim vedenjem v razredu. Med samo uro opazujem. Nenadoma se zdrznejo in mi sledijo. Ko opozarjam, pazim, da jih pokličem po imenu. Ko prosto izrazim svoja **JAZ-sporočila**, se izognem moraliziranju in nepotrebni pridigi.

Predpogoj za vsako rešitev problema so **vsem jasna pravila** in ne zgolj pravila sama po sebi. Učne vsebine ne posredujem več frontalno, temveč delamo v skupinah, kar omogoča sodelovanje vseh učencev. S takšno obliko dela se učenci hkrati učijo spretnosti dejavnega poslušanja, bolj strpnega dialoga, skratka učenja socialnih veščin, ki jim bodo koristile tudi zunaj razreda. Lahko priznam, da se je v tem razredu veliko spremenilo na bolje in sicer zaradi skupinskega dela, ki nas osebno zbližuje. Mogoče tudi zaradi neformalnih pogovorov, ki jih učenci v odnosu do učiteljev še kako potrebujejo, medtem, ko učitelji nanj pozabljajo.

Spremenjen, drugačen stil naše komunikacije, je tako ustvaril prijetno vzdušje v razredu, ki se mi zdi najbolj pomembno za celotno skupno delo. Mislim, da je šele zdaj napočil trenutek, da skupaj uredimo, kar smo si zamislili.

Narava dela v šoli nemalokrat zahteva, da stopim v razred namesto drugega učitelja (nadomeščanje), vendar si s podporo vodstva prizadevam, da se nadomeščanja izvajajo le v skrajnem primeru.

Lahko priznam, da mi je uspelo združiti obe vlogi (učitelja in svetovalnega delavca) tako, da mi je ta dvojni položaj prinesel mnogo prednosti. Zdi se mi, da mi je vloga v razredu prinesla prednost v tem, da so učenci prihajali k meni bolj sproščeno, kot če bi nanje čakala v kabinetu. Tudi sama ne vidim šolskega svetovalnega dela v "pisarni", zunaj socialnega konteksta, sveta mladih. Tako sem imela veliko priložnosti soočati se z razredom kot socialno skupino "tukaj in sedaj", spremljati skupinsko dinamiko razreda. Proces učenja je potekal na obeh straneh, učila sem se skupaj z učenci. Nove izkušnje so me prepričale v vrednost stalnega prilagajanja spremembam, kajti ravnanje po ustaljenih vzorcih, kalupih, se ne obnese, še najmanj pri delu z mladimi.

5.2. Šolske dejavnosti mladih na OŠ Trnovo

5.2.1. Šolski parlament - Klub učencev

Učenci se na OŠ organizirajo v oddelčne skupnosti in skupnost učencev šole. Predstavniki razredov (oddelčnih skupnosti) se združujejo v skupnost učencev šole, ki smo jo na naši šoli poimenovali Klub učencev (v nadaljevanju besedila KU).

Na srečanjih KU učenci skupaj z mentorjem in ob navzočnosti ravnateljice obravnavajo posamezna vprašanja iz življenja in dela svojega razreda in šole ter oblikujejo predloge in pobude za boljše delo in razreševanje problemov.

Pri skupnem odločanju je KU pomembna vez med učenci in učitelji. Učenci tako po razrednih predstavnikih uveljavljajo svoje ideje, predloge in kritične misli. Učijo se pomena dolžnosti, smiselnosti pravil, izpolnjevanja obljube in sprejemati odgovorne naloge. Tudi kritike so našle svoje mesto, najbolj spodbudne pa so tiste, ki so naravnane v pozitivno smer razmišljanja. Tiste, ki so utemeljene in nakazujejo ugodno rešitev brez poražencev.

V uvodu vsakega srečanja smo redno opozarjali na vlogo in pomen skupnosti učencev. Vsakič znova smo poudarjali, da se mora spodbuda za srečanje na KU oblikovati na strani učencev (in ne ker smo odrasli - učitelji tako hoteli), saj je to predvsem in najprej njihov klub!

Zavedali smo se, da je vloga predstavnika v KU pomembna in odgovorna naloga. S predlogi, ki so se oblikovali na srečanjih, smo uveljavili možnost spreminjanja šolskih pravil in s tem hkrati oblikovali predloge za dopolnitev oz. novo "Šolsko knjižico". Ob tekoči proble-

matiki smo se učili graditi odnos, ki je hkrati pogoj za postavljanje medsebojnih odnosov in spoštovanja.

Vsebine sestankov so imele eno samo vodilo: **Kaj lahko skupaj naredimo, da bi šola postala bolj prijeten prostor, da bi tako učenci kot učitelji čutili pripadnost šoli?**

Učenci so neredko poudarili odnos učencev do KU, ki je pogojen tudi z odnosom učiteljev do dela KU. Poročanja s sestankov KU morajo imeti svoje mesto na razredni uri. Tukaj je vloga razrednika prav tako pomembna, on je tisti, ki razredno uro vodi, usmerja, hkrati pa daje prostor učencu, ki lahko kakovostno oblikuje razredno uro.

Zaključne misli naših skupnih sestankov so bile:

- z občutkom bomo drug drugega opozarjali na primerno obnašanje in spoštovanje osnovnega bontona,
- za lažje skupno življenje potrebujemo skupna pravila,
- skupaj smo se in se bomo tudi naprej učili medsebojne kulture (strpnosti, obzirnosti, dialoga z drugače mislečimi in s tem pomoči pri osebnem zorenju),
- pravice pomenijo tudi dolžnosti (pravico, da se v razredu počutim varno, spremlja dolžnost, da s svojim ravnanjem to omogočim tudi drugim),
- skupaj smo se učili sprejemati odgovornosti (npr. pri organizaciji šolskega plesa, dežuranja učencev...) za svoja ravnanja in odnos, ki gradi zaupanje.

Lahko potrdim, da se s tovrstno dejavnostjo **mladi uresničujejo kot delujoči subjekti** v procesu odločanja in oblikovanja šolskih pravil, ki jih potrebujemo za skupno šolsko življenje. Mladim moramo dati besedo in jim prisluhniti (brez vrednotenja). Le z ustrezno komunikacijo se lahko oblikujejo učinkovita pravila, ki jih lahko na ta način spreminjamo v še bolj ustrezna. Zato je nujno, da se skupaj **z učenci pogovarjamo o smislu pravil in jih oblikujemo skupaj z njimi (a ne zanje!)**. Tudi o problemih se moramo z mladimi pogovarjati (pomemben je način), tako kot jih vidijo mladi, kot jih sami opredeljujejo in občutijo v vsakdanjem življenju.

Mladim moramo bolj priznavati, da so dejavni v svojem razvoju in življenju. Ustvarjati moramo pogoje, da se učijo odgovornosti za svoja ravnanja. Tako so mladi tudi veliko bolj dejavni pri določanju poteka in izida "razvojne krize", v kateri so, pri tem pa proces rasti spremi-

njajo v proces odraščanja. In tudi v smislu učenja za odločanje (učiti se sprejemati zdrave in ustrezne odločitve, utrditi pomembnost odločanja in njih posledice), je pomembno pristno odnosno ravnanje, ki gradi medsebojno zaupanje. To pa je pogoj za občutek varnosti in pripadnosti šoli. Skupno odločanje in dobra komunikacija sta pozitivna indikatorja, ki vzpostavljata ugodno šolsko vzdušje zlasti med učiteljem in učencem in sta tako bistvenega pomena za osebni razvoj (samopodobo) vseh šolskih "akterjev", tako učencev kot tudi učiteljev. Rada bi dodala še to spoznanje, da nekateri učitelji še vedno sprejemajo kritike mladostnikov kot negativne. Če pa imajo več neposrednega stika z mladimi (kar ponuja tudi KU, kje učenci nenehno sprašujejo, dvomijo, kritizirajo in izražajo svoje mnenje), lahko njihovo kritiko zaznajo kot dobro spodbudo za svoje delo.

Povezovanje učencev v KU predstavlja možnost **učenja prosocialnega vedenja**, ki se danes omenja kot možnost medsebojnega preživetja. Pomembno je, kako bomo to vedenje razvijali in ustrezno spodbujali tudi znotraj šolskega prostora.

5.2.2. Otroški parlament - korak iz šole v okolje

V šolskem letu 1995/96 sem se kot šolska svetovalna delavka prvič srečala s tovrstno dejavnostjo mladih. Učenci 8. in 7. razreda so se prostovoljno odzvali vabilu na 6. Otroški parlament (tema parlamenta je bila: "Da bi zmozel reči NE, HVALA" drogi, cigaretam in drugim nestrpnostim, oz. da bi zmozel reči "DA" življenju) osnovnošolcev in kasneje Mestnega otroškega parlamenta. Učenci so pod mojim mentorstvom pripravili pisne prispevke, v katerih so razmišljali na temo odvisnosti. Pri učni uri etike in družbe in na KU smo skupaj pregledovali njihove prispevke. Zaznala sem, da si mladi želijo pogovorov na tovrstne teme, ki so bile v šolskem prostoru še do nedavnega tabu. Mladi so imeli veliko idej in predlogov. Sodelovanje na otroškem parlamentu, kjer so imeli možnost nastopiti pred javnostjo, je bila za njih nova in pomembna izkušnja. Dogajanje je bilo predstavljeno tudi v medijih.

V naslednjem šolskem letu 1996/97 so se učenci ponovno dejavno odzvali na 7. Otroški parlament, katerega naslov je bil "IMAM PRAVI-CO-IMAŠ PRAVICO". Predlagana tema je ta čas sovpadala s pripravo in objavo Pravilnika o pravicah in dolžnosti učencev v OŠ, ki ga je sprejel minister za šolstvo in šport. Pravilnik je bil dobra priložnost za razpravo o pravicah in dolžnostih učencev, tako v razredih kakor na

šolskem parlamentu (KU). Mladi so imeli možnost pogovoriti se o tem, kaj jih na šoli moti in s čim so zadovoljni, kako naj bi se ukrepalo in postopalo do vrstnikov, ki kršijo šolska pravila, katera šolska pravila so dobra in nujna in katerih sploh še ni. Ob tem smo poudarili, da so pravice in obveznosti za vse enake in da so dolžnosti pogoj za uresničevanje pravic (tudi pravic otrok), o katerih se mladi radi pogovarjajo, medtem ko na dolžnosti radi pozabijo.

V šolskem letu 1997/98 je bila tema 8. Otroškega parlamenta "ODNOSI MED VRSTNIKI", ki je pri učencih, zlasti na predmetni stopnji, doživela velik odziv. Temo smo vključili v okvir učne ure Etika in družba, kjer smo se pogovarjali o prijateljstvu. Učenci so tako vse bolj problematizirali medvrstniške odnose, ko so razmišljali o tem, kako se obnašajo in družijo s svojimi sošolci.

Glede na vse dosedanje lastne izkušnje v opisanem delu z mladimi na OŠ Trnovo ugotavljam in hkrati poudarjam, da Klub učencev ali Otroški parlament nikakor **ne sme postati prostor enostranskega informiranja in dopovedovanja** (odrasli-učencem in obratno), temveč mora omogočiti strpen ustvarjalni dialog med učenci samimi ter med učenci in učitelji.

Cilji teh dejavnosti so:

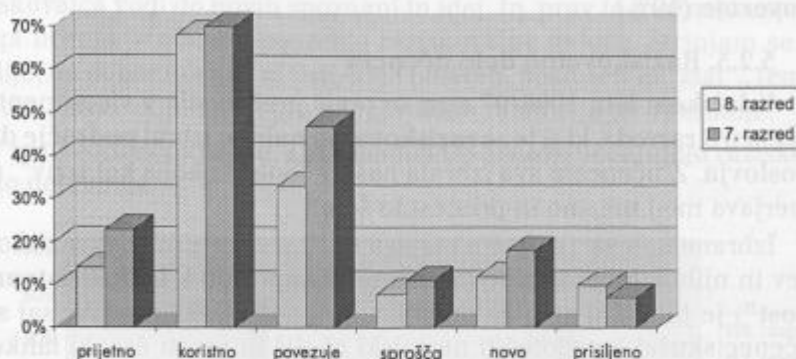
- vrednotiti svoja ravnanja (s pomočjo vrstnikov, učitelja-mentorja)
- v pogovor uvrščati vsebine, ki so za mlade aktualne in pogosto skrite očem odraslih
- izražati in sprejemati različna mnenja in stališča.

Otroški parlamenti so torej oblika izražanja mnenj mladih, ki naj bi jim odrasli prisluhnili. Pritrdim lahko, da so med mladimi uspešna oblika, saj si mladi želijo odprtih pogovorov o problemih. Ko se na otroških parlamentih opozarja na težave, se hitreje rešuje konkretne in tudi bolj splošne probleme, ki "pestijo" mlado generacijo.

Uresničevanje tovrstnih dejavnosti omogoča mladim sodelovati pri pomembnih odločitvah, daje možnost samostojnega odločanja in lastne iniciative. Vse to pa so lastnosti, ki jih od mladih pričakujemo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Če jih želimo razviti, jim ponudimo pogoje, kjer se bodo tovrstne lastnosti oblikovale. In prav to ponujata Klub učencev in Otroški parlament.

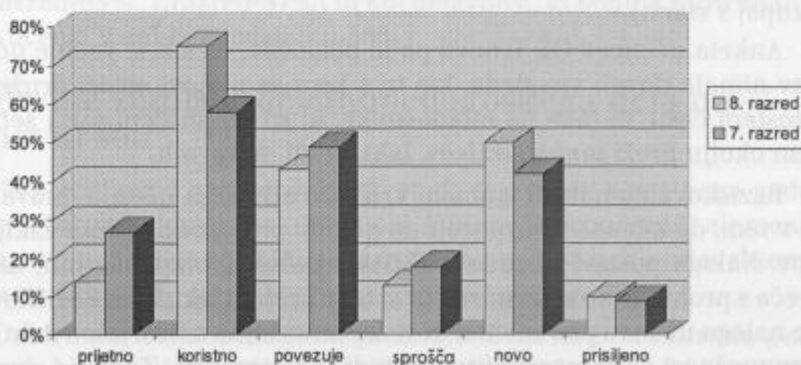
S predstavitvijo, kako so učenci doživljali obe dejavnosti, želim grafično ponazoriti zgornje trditve (Ogrin, 1997).

Grafa 1 in 2 kažeta, s kakšnimi izrazi so učenci povezovali dejavnosti Kluba učencev in Otroškega parlamenta. Uporabljena je bila metoda anketiranja z zaprtimi odgovori.



Graf 1: Pridevniki, s katerimi so učenci ocenjevali oz. povezovali dejavnosti Kluba učencev

Rezultati pokažejo, da je bila dejavnost učencev v obliki Kluba učencev po oceni večine predvsem koristna. Kot tako so jo najbolj doživljali sedmošolci (70%) in osmošolci (68%). Sledi ocena, ki kaže, da je dejavnost učence med seboj tudi povezovala - sedmošolci (47%) in osmošolci (35%).



Graf 2: Pridevniki, s katerimi so učenci ocenjevali oz. povezovali dejavnosti Otroškega parlamenta

Največ osmošolcev je Otroški parlament doživljalo kot koristno dejavnost (75%), takih pa je tudi največ sedmošolcev (58%). Osmošolci ugotavljajo, da jim tovrstna dejavnost lahko ponudi tudi novo znanje (50%), medtem ko so jo sedmošolci doživeli kot dejavnost, ki učence povezuje (49%).

5.2.3. Raziskovalno delo učencev

V šolskem letu 1996/97 sem se prvič preizkusila v vlogi mentorja učencu 8. razreda, ki si je za **raziskovalno nalogo** izbral **področje družboslovja**. Z učencem sva izbrala naslov "Šolski okoliš kot izziv" (primerjava med mestno in primestno šolo).

Izbrana naloga (v okviru razpisa za 10. srečanje mladih raziskovalcev in njihovih mentorjev Ljubljane "**Zaupajmo v lastno ustvarjalnost**") je bila, kot sem že omenila, bolj sociološke narave, saj se je učenec skušal osredotočiti na šolski okoliš in prosti čas, ki lahko na interes in dejavnost mladostnikov vpliva tako pozitivno kot tudi negativno.

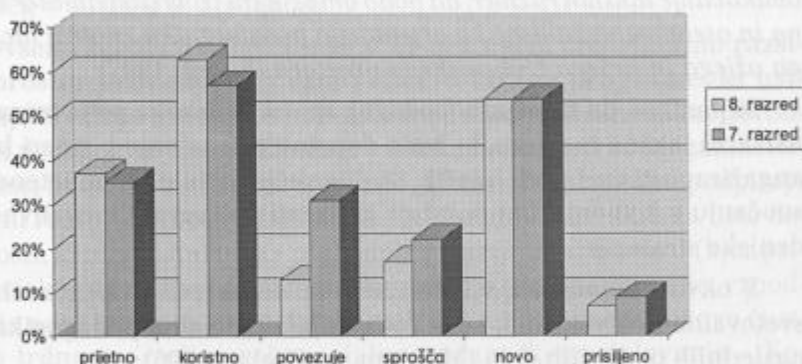
Avtorja naloge so zanimali izzivi, ki se mladim ponujajo v okolju, v katerem živijo. Začetna hipoteza naloge je bila, da je v mestnem okolju več izzivov za mlade ter da je obmestna šola pred negativnimi izzivi bolj zaščiten. Rezultati izvedene ankete so potrdili izhodiščno misel njegove naloge. V teoretičnem delu je učenec ugotavljal, kako pomembna je vloga družine, vrstnikov in okolja. Rezultati ankete so pokazali, da je okolje OŠ Škofljica za mlade še dovolj spodbudno in da je moč čutiti zdravo okrilje družine (mladi preživljajo svoj prosti čas skupaj s starši).

Anketa učencev OŠ Trnovo pa je pokazala, da starši večine učencev nimajo dovolj vpogleda, kje in s kom se njihovi otroci družijo v prostem času, in tako na mladostnike, ki so prepuščeni sami sebi, v tem okolju preži mnogo izzivov, lahko tudi nevarnih.

Raziskovalna naloga pomeni **vrh inovativnega učenja**. Inovacija je v tem, da učenec s samostojnim delom prihaja do lastnih zaključkov. Naloga postavi učenca v **aktiven položaj**, omogoča mu, da se sreča s problemsko stvarnostjo in si tako pridobi izkušnje. Raziskovalna naloga učencu ponudi možnost za samostojno ustvarjalno delo in s tem možnost za samopotrditev ali tudi samoterapijo. Zgodnje usmerjanje učencev v raziskovalne dejavnosti bi lahko v procesu vzgojno-izobraževalnega procesa pomenila tudi usmerjanje nadarjenih učencev (kot učenci s posebnimi potrebami) v kasnejše znanstveno delo.

Ob zaključku celotne raziskovalne naloge sem spoznala, katera znanja in sposobnosti mora učenec kot mladi raziskovalec združiti, da lahko uspešno oblikuje raziskovalno nalogo. In ne samo znanja, pomembna je smiselna in kreativna uporaba teh znanj, ki mladega raziskovalca vodi do novih spoznanj in idej. In prav to možnost uspešnega učenja je učencu ponudila raziskovalna naloga. Strinjam se z mislijo, da dober učenec ni tisti, ki je pasiven, poslušen in "zlat", temveč tisti, ki se vključuje, sprašuje, kritično razmišlja ter raziskuje.

V ponazoritev navajam, kako učenci OŠ Trnovo ocenjujejo raziskovalno dejavnost.



Graf 3: Pridevniki, s katerimi so učenci ocenjevali oz. povezovali raziskovalno dejavnost

Učenci so raziskovalno dejavnost v večini doživljali kot koristno (8.razred-63%, 7.razred-57%) in kot dejavnost, ki ponuja novo znanje (vsi učenci v enakem odstotku-54%).

6. Prvine zamisli socialnopedagoškega dela na osnovni šoli

Po predstavitvi nekaterih konkretnih dejavnosti socialnega pedagoga v OŠ prehajam na zaključni del. V njem skušam strniti elemente v konceptualizacijo socialnopedagoškega prispevka k svetovalnemu delu na OŠ.

Doktrina socialnopedagoškega dela temelji na *preventivnih, podpornih, korekcijskih, kompenzatornih in vzpodbujevalnih konceptih dela s posamezniki ali skupinami, ki so v svojem razvoju ali družbeni poziciji odrinjeni, deprivirani, razvojno in socialno integrativno ogroženi* (Tuggenner).

Socialna pedagogika se kot uporabna veda (kot stroka si svojo identiteto še oblikuje) umešča tudi v prostor vzgoje in izobraževanja (Kobolt, 1997). Osnovni nalogi socialnopedagoških posegov sta socialna integracija in razvijanje, ki ju socialni pedagog lahko znotraj šolskega prostora izvaja s populacijo otrok in mladostnikov. Lahko ugotovimo, da se socialna pedagogika dogaja na stičišču med vzgojo in socialnim delom, kjer je jasno prepoznaven njen vzgojni vidik in usmerjena pozornost na socialne okoliščine, v katerih potekata vzgoja in izobraževanje.

Socialnopedagoška doktrina se nanaša na vzpodbujanje, pomoč in oblikovanje takšnih razmer, da bodo omogočeni izobraževanje ter vzgoja in osebna življenjska orientacija posameznika znotraj njegovega ožjega in širšega življenjskega prostora (Kobolt, 1997).

To pomeni, da si socialni pedagog znotraj šolskega polja prizadeva ustvariti takšne razmere, ki bodo dopolnjevale učenje v smeri lastne angažiranosti vseh sodelujočih, nudile večje socialne kompetence pri soočanju z življenjskimi položaji in hkrati oblikovale inovativne vedenjske strategije.

V okviru dejavnosti, v kateri sem se neposredno vključevala kot svetovalna delavka šole, se je udeleževala "socialna pedagogika" na naslednjih področjih dela (Muhlum, po Skalar, 1996):

1. preventivno usmerjeno delovanje
2. socialnopedagoške intervencije (s posamezniki in skupinami)
3. koordinacija projektov, povezave z zunanjim okoljem (institucijam)

Ad 1) Preventivno socialnopedagoško delo

Vse dejavnosti, v katerih sem neposredno sodelovala (KU, otroški parlament, raziskovalno delo mladih, šolski ples...), so na nek način omogočale socialno učenje, krepile osebni razvoj mladostnikov in tako **preventivno zmanjševale socialno nesprejemljive oblike vedenja** med učenci. Sem sodijo tudi ostale šolske dejavnosti tako s področja športa, razvedrila (šolski ples, mladinski tabor) kot oblike umetniškega ustvarjanja, kjer se je odražala izvirnost, ustvarjalnost in vztrajnost mladih (pisanje prispevkov za šolsko glasilo z elementi medijske vzgoje, dramski krožek kot ena od oblik učenja socialnega vedenja).

Da mladim ne bomo dopuščali širokega manevrskega prostora, da

se umaknejo, zbežijo, jih moramo **učiti trdnosti, vztrajnosti in stabilnosti**. Današnja mladina živi v času procesov, kot sta npr. pluralizacija in individualizacija, ki s seboj prinašajo nova tveganja. Tako v socializaciji mladih njihova nestabilnost postaja normalna izkušnja. **Mladost postaja vse bolj tvegana**. K tej tveganosti prispeva razširjena ponudba novih možnosti, izbire, odločitev, večanje odgovornosti posameznika, prisotnost novih socialnih okolij, socialnih agensov (Ule, 1997).

Zato si socialna pedagogika s svojimi posegi prizadeva, **da mladi v tem času večjega tveganja ne podležejo različnim strategijam umika** (beg v odvisnost, apatija...).

Z vsemi šolskimi dejavnostmi si na nek način prizadevamo **razširiti prostor preventive** in vanj vključiti takšne programe, ki **ustvarjajo živahno dinamiko in boljšo medsebojno komunikacijo**. Socialni pedagog se lahko vključuje v šolske dejavnosti kot organizator, mentor, koordinator in tako dobi uvid, ali tovrstni programi podpirajo celotni razvojni proces mladih. Tako lahko prevzame skrb za tiste dejavnosti, ki mladostnikom s prehodnimi razvojnimi krizami (kjer psihosocialni razvoj ni obremenjen) omogočajo samopotrjevanje, vzpodbujajo nove interese, ustvarjalni nemir in krepijo mladostnikovo čustveno trdnost. (*širši aspekt* socialno pedagoškega delovanja - Kobolt, 1997).

Ad 2) Socialnopedagoške intervencije

Socialnopedagoške intervencije so usmerjene predvsem k učenem (posameznikom ali skupinam) in njihovem življenjskemu kontekstu. Pri delu z mladimi (v primeru konflikta) je celotni strokovni tim svetovalne službe poskušal izhajati iz koncepta restitucije (odvisno od primera), ki učenca usposablja za samopomoč, kjer učenec prevzame dejavno vlogo in se uči odgovornosti za svoje ravnanje.

Bečaj (1996) poudarja, da sta vedenjska problematika in disciplina še vedno trd oreh šolnikov in odgovarja, da je tako, ker pri motnji pogosto spregledamo njeno sociodinamsko karakteristiko. Socialni pedagog si tako prizadeva **vzpostaviti most "z drugačnimi" posamezniki**, ki izstopajo iz sistema.

V tem smislu socialni pedagog kot enakopravni član tima ŠSS **usmerja intervencijo v celotno zaznavanje življenjskih možnosti in težav posameznika** v vsakdanjih razmerah. Ne usmerja se v pro-

blem, simptom, ampak **skuša iz problemske situacije ustvariti pregledne, dostopne okoliščine**, ki bodo omogočale zdrav psihosocialni razvoj mladostnika. Pomembna je **usmerjenost "tukaj in zdaj"**, kako opremiti mladostnika, da se bo danes spopadel z zahtevami šole in okolja ter hkrati zagotovil svoj obstoj (pomembna socialna povezava). **Skupaj z njim skuša poiskati tiste "močne točke" mladostnika** in izhajati iz tistih njegovih zmogljivosti, ki mu omogočajo lastno angažiranje pri vključevanju v socialno okolje.

Socialni pedagog se mora **kritično distancirati** od problematične filozofije šole (storilnostna naravnost) in s svojimi posegi v šolski prostor opozoriti, da znanje ni vse. Da je **pomembna tudi duhovna, socialno-emoтивna plat mladostnikovega življenja**. Pri delu z mladostniki socialni pedagog izhaja iz njihovih življenjskih problemov (ki jih včasih spregledajo tudi starši), kar pomeni **življenjski pristop** k mladostniku. To pa je ena pomembnih prvin humanizacije šole.

Koncept socialno pedagoških intervencij se odraža v ciljih:

- pomoč mladim za samopomoč
- opremiti mlade s socialno kompetenco za polnovredno socialno integracijo

To pomeni, da si mladi pridobijo sposobnosti za konstruktivno soočanje in reševanje konfliktnih situacij.

V tem okviru ne smem prezreti tudi pomembnega **sodelovanja socialnega pedagoga z učiteljem**, kjer enakovredno oblikujeta delovno polje. Vzajemnost med njima je nujna, brez vkleščenosti v hierarhične razdelitve. Pri iskanju skupnih odločitev sta nenehno v interakciji, kjer se razvijata oba. Skupaj načrtujeta razredne ure in bolj privlačne oblike roditeljskih sestankov (npr. predavanje za starše o značilnostih mladostništva pripravijo mladostniki sami...).

Delo z mladostniki je na šoli potekalo v vseh prostovoljnih oblikah sodelovanja v okviru Otroškega parlameta, Mladinskega tabora in Kluba učencev kot tudi na učnih urah, kjer smo se v interakcijski igri učili socialnih spretnosti, odnosnega ravnanja, reševanja konfliktov in izražanja mnenj. Tudi ko sem se udeleževala šole v naravi, sem spoznavala **socialni kontekst mladih med vrstniki**, ki je za mlade pomemben vzgojni dejavnik, kot za razred, ki se oblikuje v skupino. Tovrstne izkušnje sodelovanja z mladimi tudi zunaj šole, so mi približale njihov svet, "vsakdan", ki odraža njihovo dožemanje sveta. Učila sem se spoznavati različne socialne situacije, interakcije, vse, kar vpliva

na njihove oblike vedenja. Potekali so dejavni medsebojni odnosi, kjer so imeli svoje mesto pristni stiki in intenzivna interakcija (interpersonalni odnosi z mladimi).

Vse to nudi socialnemu pedagogu možnost, da evalvira, razčlenjuje smiselnost šolskih zahtev in ponudb ter da **preverja šolsko vzdušje** (nastopa v vlogi revizorja institucije). S strokovno avtonomnostjo in primerno distanco skuša opredeliti meje odgovornosti šole, njenih nalog in ciljev. Ko ima uvid v celotni sistem šole, lahko sooblikuje ugodno šolsko vzdušje. Sam **nastopa v vlogi akterja in se vključuje v različne "življenjsko usmerjene" dejavnosti**. Socialna pedagogika ne odpravlja pomanjkljivosti šolskega polja, temveč zapolnjuje nastale vrzeli (kompenzacijski vpliv).

Ad 3) Socialni pedagog kot koordinator šolskih dejavnosti in projektov zunanjih institucij

V vlogi **koordinatorja** se socialni pedagog povezuje z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Šola kot institucija pa tako lahko **poskrbi za svojo prožnost navzven** in se v povezavi z okoljem izogne ustaljenim, formalnim posegom pri delu z mladimi, kar prispeva k **razgrajevanju** nevarne **uniformnosti** šole. Vez z zunanjim okoljem omogoča šoli vnos novosti (navzven in navznoter), pomeni "prelivanje življenja" oz. integracijo šole v duh in prostor časa, v katerem živimo.

7. Zaključne misli

Socialnopedagoški koncept dela izhaja iz mladih, s katerimi se vsakodnevno srečujem zdaj kot učitelj in spet kot svetovalni delavec. Zaznavanje in upoštevanje njihovega socialnega konteksta, njihovih "mladinskih svetov" so elementi, ki sooblikujejo smer vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Po dosedanji izkušnjah dela v šoli ugotavljam, da socialni pedagog znotraj strokovnega tima ŠSS spreminja kakovost dela, ustvarja drugačno dinamiko in odzive na probleme. Vplivati poskuša na površne predsodke o šoli in opozarja na socialno ozadje današnje eksistence mladih. Predvsem pa vzdržuje kritičnost do lastne institucije in njenih praks.

Le tako lahko vpliva in oblikuje "etos" šole in sodeluje pri oblikovanju vizije šole.

Izhodišče uspešnega socialnopedagoškega dela je nenehna refle-

ksija lastne strokovnosti, poznavanje in razumevanje teoretičnih konceptov intervencij, pridobljenih izkušenj in ne nazadnje tudi institucionalnih okvirjev, kjer poteka socialnopedagoško delo. Socialni pedagog mora ostati strokovno samostojen (vključno s specifičnimi znanji, sposobnostmi projektnega dela, dela s skupino...) in pristojen za analitično razumevanje različnih situacij. Da se lahko kot strokovnjak posveča drugim, je pomembno, da poskrbi tudi za sebe (najprej dobro poznati sebe, sposobnost samokontrole). Tudi z osebnimi kakovostmi, kot so senzibilnost (osebni odnos, zavzetost za posameznega učenca), sposobnost empatije, predvsem pa življenjski optimizem, se bo lahko dejavno vključeval v šolsko polje kot je osnovna šola.

8. Uporabljena literatura

Bečaj, J. (1990). *Problem pretiranih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke in mladostnike.

Bečaj, J. (1996). Ocena kulture in klime našega šolskega sistema. V Rupar, B. in Počervina, L. (ur.). *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (zbornik posveta)*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev, s. 30-36.

Bežič, T. (1995). *Agresivnost in komunikacija*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Čuk, M. (1996). Vloga tima pri reševanju problema. *Defectologica slovenica* 4 (1), s. 73-77.

Glasser, W. (1994). *Dobra šola, vodenje brez prisile*. Radovljica: RIC.

Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: RIC.

Kobolt, A. (1997). Otrok s posebnimi potrebami in socialno pedagoško delo v osnovni šoli. V *Zbornik prispevkov strokovnega posveta "Izobraževanje učiteljev za novo tisočletje"*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 400-414.

Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost (1998). *Svetovalna služba v osnovni šoli; Programske smernice - osnutek*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letni delovni načrt šolske svetovalne službe na OŠ Trnovo 1996/1997. Ljubljana: OŠ Trnovo.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Musek, J. (1996). Teorije osebnosti kot podlaga šolskega svetoval-

nega dela. V Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (zbornik posveta). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev, s.15-24.

Ogrin, B. (1997). Poskus konceptualizacije socialno-pedagoškega dela na osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Pediček, F. (1967). Svetovalno delo in šola. Ljubljana: CZ.

Resman, M. (1996). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. V Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (zbornik posveta). Ljubljana: Sekcija šolskih svetovalnih delavcev, s. 7-15.

Skalar, V. (1996). Socialni pedagog, profil šolske svetovalne službe ali pretežno storilnostni, ali celostni učiteljev pristop k učencu? V Rupar, B. in Počervina, L. (ur.). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela (zbornik posveta). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev, str.46-52.

Situacijska analiza o položaju otrok in družin v Sloveniji (1996). Ljubljana: Slovenski odbor za UNICEF.

Ule, M. (1997). Oblikovanje življenjskega sveta mladih. Socialna pedagogika 1 (1), s. 27-36.

Žmuc Tomori, M. (1994). Šola-izziv ustvarjalnosti ali izvor stiske in stresa. Otrok in družina, 43 (5), s. 8-9.

Strokovni članek, prejet novembra 1998.

