socialno delo

Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani

letnik **56** – **januar–april 2017** – Št. **1**

Publisher
University of Ljubljana Faculty of Social Work
All rights reserved

Editor in chief
Vera Grebenc

Senior Editor
Borut Petrović Jesenovec

Editorial Board
Lena Dominelli, Srečo Dragoš
Tamara Rape Žiberna
Mojca Urek, Darja Zaviršek

Advisory Board
Gabi Čačinovič Vogrinčič, Bojan Dekleva
Vito Flaker, Andreja Kavar Vidmar, Zinka Kolarič
Anica Kos, Blaž Mesec, Zdravko Mlinar
Marija Ovsenik, Jože Ramovš, Tanja Rener
Bernard Stritih, Nada Stropnik

In memoriam
Jo Campling

Address
Topniška 31, 1000 Ljubljana, Slovenia
phone (+386 1) 2809 273, fax 2809270
socialno.delo@fsd.uni-lj.si

Web site
www.fsd.uni-lj.si/sd_eng

Three issues are issued per year.

Guidelines for authors are published
on the Journal's web pages.

SOCIALNO DELO, Vol. 56, Issue 1
(January–April 2017)

SELECTED CONTENTS

1 Srečo Dragoš, Liljana Rihter — Empathy and (education for) social work
21 Erna Žgur — Reading abilities of children in different primary school programmes
41 Mateja Mlinarič — Counselling in kindergarten: (in)visible link connecting children, parents and expert workers
51 Ines Kokalj — Art-based support to an individual living with the consequences of a severe head injury

Izvirni znanstveni članek Prejeto 21. februarja 2017, sprejeto 23. marca 2017

Srečo Dragoš, Liljana Rihter

Empatija in (izobraževanje za) socialno delo

Empatija je koncept, ki je kompleksen tako z vidika definicije kot z vidika razlogov za raziskovanje. V prvem delu članka prikazujemo družbene okoliščine in razloge za raziskovanje povezave med empatijo in izobraževanjem za socialno delo. Razdelimo jih v hevristične, elitistične, motivacijske, edukacijske in stratifikacijske. Sprašujemo se, kašen je pomen empatije v okviru obstoječe socialne politike. Kako bodo predvidene novosti v organizaciji visokošolskega študija (večja selekcija z uvajanjem sprejemnih izpitov) vplivale na eno od morebitnih temeljnih meril za selekcijo – empatijo? Ker je ključna motivacija za študij socialnega dela pomoč drugim, je pričakovati visoke stopnje empatije med študenti. Zanima nas tudi, kako je kurikulum povezan z empatijo in ali je empatija enakomerno porazdeljena med študenti, ki imajo različen družbeno-ekonomski status. Kvantitativna raziskava, ki smo jo izvedli s populacijo študentk 1. in 4. letnika Fakultete za socialno delo v študijskem letu 2015/16, je pokazala, da imajo študentke razmeroma visoko stopnjo empatije že v prvem letniku in da se ta stopnja med študijem statistično značilno ne spremeni. Je pa stopnja empatije povezana s samooceno socialnega statusa. Visoka ocena stopnje empatije se pojavlja pri študentkah z višjim statusom. Empatije imamo v socialnem delu dovolj, v zvezi z njo so problematične le družbene neenakosti.

Ključne besede: sočutje, socialna politika, socialna država, neenakost, stratifikacija, univerza.

Doc. dr. Srečo Dragoš in doc. dr. Liljana Rihter sta visokošolska učitelja in raziskovalca na Fakulteti za socialno delo. Kontakt: sreco.dragos@fsd.uni-lj.si; liljana.rihter@fsd.uni-lj.si.

Empathy and (education for) social work

Empathy is a concept that is complex both in terms of definition and in terms of reasons for exploring it. In the first part of the article, the social circumstances and the reasons to explore the link between empathy and social work education are presented. The reasons are divided in heuristic, elitist, motivational, educational and stratification-based. We're interested in the importance of empathy in the context of existing social policy. How will the planned changes in the organization of higher education (increased selection with the introduction of entrance examinations) affect one of the main criteria for selection – empathy? Since the key motivation for studying social work is helping others, high levels of empathy are expected among students. We are also interested in how the curriculum is linked to empathy and if empathy is evenly distributed among the students having diverse socio-economic status. Quantitative survey, which was conducted with a population of students from the 1st and the 4th year at the Faculty of Social Work (University of Ljubljana) in the academic year 2015/16, showed that students have a relatively high degree of empathy in the first year and that the rate does not reflect statistically important change during the years of study. However, the degree of empathy is associated with self-assessment of social status. The high degree of empathy score occurs when a student is from higher social stratum. Social work students have enough empathy but, in connection with empathy, only social inequality is problematic.

Keywords: compassion, social policy, welfare state, inequality, stratification, university.

Srečo Dragoš, PhD, and Liljana Rihter, PhD, are senior lecturers and researchers at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. Contacts: sreco.dragos@fsd.uni-lj.si; liljana.rihter@fsd.uni-lj.si.

Uvod

O pomembnosti empatije je veliko dokazov, tako iz vsakdanjega življenja kot pri strokovnih storitvah ljudem, ki potrebujejo pomoč. Na primer, raziskava ljubljanskega potniškega prometa kaže, da mora dobrih deset odstotkov starejših potnikov na mestnih avtobusih med vožnjo stati zato, ker jim ni nihče pripravljen odstopiti sedeža (Tomšič *et al.* 2016: 165) – za tem podatkom se sicer lahko skriva marsikaj, gotovo pa tudi odsotnost empatije tistih, ki sedijo.

Če si dovolimo imeti solzne oči ob gledanju čustvenih filmov, se sprošča hormon oksitocin, zaradi katerega smo bolj empatični, kot dokazuje nevroznanstvenik Paul J. Zak (2013), zato smo bolj prosocialno usmerjeni, skratka, postanemo boljši ljudje (Zak *et al.* 2007).

Zakaj je empatija nepogrešljiva tudi pri strokovnem delu z ljudmi, je – od vseh raziskav, ki jih omenjava v nadaljevanju – najboljši dokaz zdravnik Dimitar Anakiev, ki dela kot prostovoljec pri zdravstveni oskrbi beguncev v ljubljanskem centru Rog. Tudi sam je begunec in v Sloveniji »izbrisana« oseba, opozarja pa na pomembnost empatije, a ne kot dodatka, pač pa kot temelja v odnosu med zdravnikom in pacientom, saj je brez nje težko razumeti bolnikovo težavo. Zato se zdravnik mora, kot poudari Anakiev, »poosebiti s pacientom. Gre za temeljno empatijo. Kar nekaj zdravnikov na kaj takega ni bilo pripravljenih«, to pa sproži distanco v odnosu (Anakiev 2017: 6). Zaradi nujnosti empatije se Anakiev uči tudi jezike svojih afganistanskih pacientov, farsi in paštu.

Zdi se, da je z empatijo podobno kot z drugimi psihosocialnimi in družbenimi pojavi: pogostejši ko so in bolj ko so razširjeni na različne ravni, od mikro- do makroodnosov, težje jih je enopomensko definirati. Celo na mikroravni, t. j. znotraj psiholoških in nevroloških ved, velja, da »ni soglasja v literaturi o pravi naravi pojava empatije« (Preston, de Waal 2002: 1); od tod tudi mnoštvo različnih definicij. V tem prispevku zadostuje, da empatijo opredeliva s splošno, opisno, a dovolj jasno definicijo, kot jo je podal Martin L. Hoffman (2000: 4): gre za »takšno čustveno odzivanje, ki je primernejše oz. bolj prilagojeno položaju drugega kot pa lastnemu«. V tem pogledu je empatija »lepilo, ki omogoča, da je socialno življenje sploh možno« (op. cit.: 3).[1] Takšno vlogo empatije avtor utemeljuje predvsem v zvezi z zmožnostjo odločanja na petih ravneh moralnega vedenja, kjer vsaka nadaljnja stopnja pomeni višjo kompleksnost odločitev. Iz opisa vprašanj, značilnih za posamezne ravni moralnih dilem (povzetih v preglednici 1), je dobro vidna tudi vloga empatije. Brez nje bi se težko znašli že na prvi ravni.

Preglednica 1: Empatija kot sestavina moralnih dilem (povzeto po Hoffman 2000: 3 ss)

TIPOLOGIJA MORALNIH DILEM	ZNAČILNA VPRAŠANJA
1. Opazovalec	Naj pomagam osebi, ki je potrebna pomoči, in kako se bom počutil, če tega ne storim?
2. Prestopnik	Se naj vzdržim, da bi škodoval drugemu, in če se ne, ali bom potem kriv?
3. Namišljeni prestopnik	Zakaj ima nekdo občutek, da je drugega oškodoval, čeprav ga v resnici ni?
4. Večkratno moralno breme akterja, ki se ne more izogniti alternativni odločitvi	Kako pomagati osebi, potrebni pomoči, da se ne bi počutil krivega, ker nisem pomagal drugim, ki so v enakih okoliščinah?
5. Nasprotje med skrbjo in pravičnostjo (pravico, dolžnostjo, vzajemnostjo)	Katero načelo naj bo pomembnejše, skrb (in pomoč) ali pravičnost? Bom kriv zaradi sprejete odločitve, ko je ta dilema alternativna?

1 Skoraj enaka definicija empatije je tudi Barkerjeva, ki je mednarodno sprejeta v socialnem delu (Barker 2003: 141).

Za raziskavo o problemu, povzetem v naslovu članka, sva se odločila zaradi petih razlogov. Ti so: hevristični, elitistični, motivacijski, edukacijski in stratifikacijski.

Hevristični razlog

O empatiji vemo manj, kot si mislimo, zato se prevečkrat zanašamo na predsodke. Večinsko stališče o koristnosti empatije se presenetljivo pogosto reducira v sklep, da gre pri empatiji za tako splošno, nesporno in običajno značilnost medčloveških odnosov, da je vprašljivo, zakaj naj bi se z njo sploh ukvarjali. Če je ena od značilnosti človeka tudi empatija (čeprav ni zgolj človeška lastnost), ali ni raziskovanje empatije nekaj takega, kot da bi se spraševali, ali ljudje potrebujemo zrak za dihanje in hrano za življenje? Zakaj bi take samoumevnosti kvalificirali za raziskovalni problem, zanj trošili čas in denar? Je tudi v tem primeru upravičen Baudelairov rek, da »mnogi kalijo svojo vódico zato, da bi se zdela globlja«?

Uvod v eno od najpomembnejših znanstvenih monografij o empatiji je njen avtor (Hoffman 2000) začel s prav takšnimi pomisleki. Navaja zbegane reakcije kolegov, ko jim je prvič omenil, o čem piše knjigo. Odzvali so se z molkom, pravi. Nekateri pa so k temu dodali še vzdih »oh!«, saj so mislili, da se avtor – ugledni znanstvenik – spušča v religijo ali podobne ezoterične teme. Hoffmanov odgovor je, da je empatija takšna lastnost, ki ima v medčloveških[2] interakcijah podoben pomen kot, denimo, gen v biologiji. Ljudje se, evolucijsko gledano,

> razdajajo za druge, včasih z zelo velikimi žrtvami, pa tudi sicer stalno pomagajo drug drugemu na številne majhne načine. Prav to je tisti dodatek h kakovosti življenja, ki omogoča človeško eksistenco. Torej, zadeva ***je*** vredna raziskovanja (podč. Hoffman 2000: 1).

Najstarejši dokaz, da ima Hoffman prav, se uradno imenuje KNM-ER 1808. To je oznaka za 1,7 milijona let staro žensko, ki so jo odkrili na obali jezera Turkana (sever Kenije).[3] Pri tem arheološkem primerku se je pokazalo, da so bile kosti najdene osebe poškodovane na način, ki nastane zaradi hipervitaminoze A; gre za mučno obolenje, ki je posledica prehranjevanja z mesom. Sama najdba omenjenega okostja niti ni posebno presenečenje, saj se v zadnjih desetletjih število arheoloških izkopavanj daljnih prednikov povečuje. Tako kot v vseh znanostih velja tudi v arheologiji, da se s pogostejšimi raziskavami množijo nova odkritja. A pri tem okostnjaku je resnično (paleontološko) presenečenje pomenil podatek, ki so ga na okostju razbrali iz njegove deformacije: žrtev omenjene bolezni je živela še mesece dolgo od izbruha začetnih bolezenskih znakov. To pomeni, da je nekdo moral skrbeti zanjo (Bryson 2006: 440). V evoluciji človečnjakov – ko

---

2 In ne samo v medčloveških interakcijah, pač pa tudi v stikih med človekom in nekaterimi živalmi (od domačih, npr. pes, mačka, do neudomačenih, kot so sloni, opice, delfini).

3 Gre za pra-pra...babico sodobnega človeka, pripadnico rodu *Homo erectus*, ki mu pripisujejo najpomembnejši evolucijski izum – prvi pogoj poznejšega nastanka človeške kulture – iznajdbo ognja.

je do prvih začetkov vrste, ki ji pripadamo mi[4], moral preteči še poldrugi milijon let – je to najstarejši dokaz nesebične pomoči in pozornosti med človečnjaki. Nekateri opozarjajo, da je empatija tudi v živalskem svetu pogostejša veliko bolj, kot pa so to pripravljeni priznati celo raziskovalci (Beckoff 2002).

A za preučevanje empatije obstajajo še boljši razlogi, na primer samoumevnost. Dokler imamo empatijo za samoumevno, nasedamo poenostavitvam in utrjujemo stereotipe. Ena od poenostavitev je podobna tistim, ki se včasih zgodijo še bolj cenjenim družboslovnim konceptom, denimo konceptu socialnih mrež ali pa konceptu socialnega kapitala. Tudi med eksperti se poenostavitve dogajajo dvojno in so sorazmerne z uporabo. S pogostejšim sklicevanjem na določen koncept se povečuje skušnjava, da ga vse bolj (in ne vse manj!) reduciramo, večkrat celo na eno samo sestavino ali dimenzijo.[5] Ob tem pa včasih zdrsnemo še v površnost, saj realnost in teorijo pomešamo z enačenjem. Na primer, če začetki strokovnega diskurza in raziskav o socialnih omrežjih, ali pa, denimo, o socialnem kapitalu, izhajajo iz 20. stoletja, gre za hudo zmoto, če ta podatek razumemo tako, kot da teh pojavov v prejšnjih družbah sploh ni bilo. Tudi empatija lahko podlega takšnim zmotam.

Še nevarnejši so stereotipi. Ti so pogubni zlasti v »mehkih« vedah in strokah, kjer delamo neposredno z ljudmi – ker nanje vplivamo neposredno. Prav v zvezi z empatijo se tudi v socialnem delu nenavadno trdoživo ohranja dvoje napačnih stališč. Po eni strani se jo povzdiguje v glavno ali celo edino sestavino profesionalne pomoči. Ali pa se, nasprotno, empatijo minimalizira kot nekaj nepomembnega ali celo škodljivega, saj naj bi z njenim poudarjanjem ignorirali širše družbene oz. sistemske dejavnike. Oboje je napačno. Pretiravanje z empatijo (prvo stališče) je najpogostejše pri verskih in novodobniških oz. *new-age* akterjih. Te najlažje prepoznamo po inflaciji besedice Človek, ki jo pogosto pišejo kar z veliko začetnico – verjetno zato, da bi razlika do običajnih, še neosveščenih smrtnikov postala vidnejša. Hkrati pa se v zvezi s pomočjo ljudem presenetljivo trdovratno govori o »skrbi za uboge« (RKC 2002: 91). Govorjenje o »ubogih« je takšna empatična terminologija, ki s povzdigovanjem čustev izvajalca pomoči zakriva razmerje med njim in prejemnikom določene dobrine. A – žal – ta verski žargon ni zgolj verski pojav. S sekularizacijo družb in socialnega skrbstva lahko povsem enake poudarke najdemo tudi v profesionaliziranem socialnem delu. Na primer, pomoč kot osrednjo značilnost naše stroke opredeli A. Fischer takole: »V bistvu socialne pomoči je prijateljska usluga kot delo ljubezni« (cit. po Hollstein 1980: 109).

Drugo, nasprotno stališče – da je empatija povsem nepomembna – izhaja iz radikalno-levičarskih prepričanj. Gre že za skoraj dvesto let staro tradicijo.

---

4 Naša vrsta *Homo sapiens sapiens,* ki ji pripadamo vsi, ki beremo ta članek, je nastala pred približno 200.000 leti. To pomeni, da je naš manj razviti prednik, *Homo erectus*, (pre)živel povsem usklajen s svojim okoljem vsaj 1,3 milijona let. To je kar šestkrat daljša doba od naše vrste, ki se ni zmožna prilagoditi niti na spremembe, ki jih ustvarja sama.

5 Primer: statistična redukcija tako kompleksnega koncepta, kot je socialni kapital, se pogosto poenostavi na delež visoko izobraženega prebivalstva, na stopnjo zaupanja do drugih ljudi (v javnomnenjskih anketah) ali pa celo zgolj na delež prebivalstva, ki je v določenem obdobju prostovoljno sodeloval v eni od številnih nevladnih organizacij.

V preziru do najbolj trpečih, do tistih, ki so znotraj spodnjih slojev povsem na dnu, ni bilo niti pri klasikih marksizma zaslediti niti kančka empatije. Njihovim tvorcem je lumpenproletariat pomenil zgolj »pasivno gnilobo najnižjih plasti«, od katere ni mogoče pričakovati ničesar drugega, kot »da se proda za reakcionarno rovarjenje« (Marx, Engels 1980: 40).

A to nas ne sme zavesti. Enaka in načrtna izključitev empatije je značilna tudi za nasproten koncept, ki se v zadnjih nekaj desetletjih širi po Evropi z imenom »novi javni menedžment«. Gre za najnovejši trik neoliberalizma, ki ga v Sloveniji na socialnem področju uvaja MDDSZ[6], in to pod vplivom ameriških ekspertov. Čeprav koncept »novega javnega menedžmenta« ni nov, je kljub imenu značilen. V njem je socialno delo instrumentalizirano v podaljšek socialne politike, ki je postala instrument ekonomske politike – natančneje, tistega dela ekonomske politike, ki se ukvarja z regulacijo trga delovne sile. Posledica? Ko je zgrešeni ekonomski politiki podrejena tudi socialna politika, ki si je (že prej) podredila socialno delo, se zato od stroke socialnega dela pričakuje nekaj, kar sploh ni več socialno delo.

Po eni strani se zahteva, da bodo izvajalke in izvajalci socialnega dela silili svoje uporabnike v najslabše oblike mezdnih razmerij, medtem ko na trgu delovne sile dela sploh ni ali pa je takšno, da ga nihče noče, ker gre za zaposlitve, ki zagotavljajo zgolj golo preživetja ali pa še tega ne. Hkrati ob tem pa naj bi socialna stroka z državnimi pooblastili med upravičenci svojih storitev krepila še legitimnost sistema (socialne države). Socialne delavke naj bi v neposrednem stiku z uporabniki apologizirale obstoječo ureditev, ki načrtno ohranja veliko razdalje med življenjsko nezadostnimi denarnimi prejemki in minimalno plačo, čeprav zadnja v vsem obdobju samostojne države oscilira pri meji revščine (v času zmanjšanja sindikalistične moči pa zdrsne pod njo). V takšnem sistemu je seveda vsaka empatija odveč. Še več, empatija do uporabnikov je nevarna, saj bi erodirala doseg opisane politike. Sistem, utemeljen na kombinaciji tankega korenčka in debele palice, sili uporabnike socialnega varstva v »opolnomočenje ciljnih skupin za približevanje k trgu dela«, kot se glasi osrednji cilj najnovejšega dokumenta MDDSZ o reformi centrov za socialno delo (Predlog ZSV 2017: 6). V takem sistemu je empatija škodljiv element. Ne le zato, ker si z njo ni mogoče pomagati, pač pa zato, ker so učinkovitejša druga sredstva, kot citirani dokument izrazi dovolj jasno. Od stroke socialnega dela in njenih osrednjih ustanov, centrov za socialno delo (CSD), se zahteva takšno delovanje, ki bo »uporabniku motivacija«, in sicer v pomenu, da se uporabnika »prisili v iskanje boljših rešitev« (*op. cit.*: 2–3). Skratka, po novem naj bi bilo bistvo socialnega dela v prisiljevanju revnih na trg dela, vse drugo so zgolj administrativne nujnosti. In zakaj sploh omenjava to »večno« temo o reformiranju CSD? Kje je tu zveza z empatijo in z razlogom za najino raziskavo?

Omenjena reforma je svarilo, v kakšno past stopimo, če zmožnost empatije napačno kvalificiramo za (zgolj) individualno nianso privatnosti, s katero si posameznik lahko poljubno dizajnira lastni komunikacijski stil. Bolj res

6 Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

je nasprotno: empatija posameznikov, skupin in tudi širših skupnosti ni zasebni fenomen. Je zgodovinski pojav dolgega trajanja – celo evolucijski, kot sva opozorila, kar pomeni, da je empatija sistemsko spremenljiva v različne smeri. V tej transformaciji volja posameznika ni odločilna, saj je odvisna od razmer na mikro ravni (npr. družine in njihova razslojenost) kot tudi na mezzo (skupine, skupnosti) in makro ravni (organizacijski sistemi, tudi najširši, družbeni). Vladno reformiranje socialnega varstva, ki strokovno delo reducira v prisilo, transformira empatijo iz javne dobrine v luksuzno storitev. Doslej je bila empatija sestavina delovnega odnosa tudi pri profesionalcih v javnih ustanovah, z napovedano reformo pa se izrinja iz javnega sektorja (= racionalizacija), se pravi, da bo postala privilegij zgolj v volonterskem in neformalnem sektorju. Od tod negotovost, kako bo ta oblastveni trend vplival na izobraževanje za socialno delo, v katerem študentke in študenti Fakultete za socialno delo (FSD) največji del svoje študijske prakse opravljajo prav na tarčah te najnovejše vladne reforme, torej na CSD (več o tem gl. Mesec M. 2015: 240–241). V tej dilemi sta samo dve možnosti: izbira med slabim in še slabšim. Kajti zdajšnji sistem študijske prakse na FSD je od obeh boljši.

Če se bo reforma CSD res uresničila v napovedani smeri, se bo en scenarij možnega razmerja med študijsko prakso in CSD dogajal v smeri instrumentalizacije, drugi pa v smeri konfliktnosti. Instrumentalizacija pomeni, da se bodo študenti FSD pri opravljanju prakse podredili režimu CSD, v katerem bo po novem, kot rečeno, strokovno znanje marginalizirano, empatija pa nepotrebno razkošje. Po tej varianti bodo prevladale napovedane metode pritiska na uporabnike, da se čim prej znebijo denarnih socialnih pravic in sprejmejo delo pod vsakršnimi pogoji, tudi ko dela sploh ni. Zakaj je to verjetno? Ker imamo v študijskem programu FSD enega od največjih deležev prakse na Univerzi v Ljubljani (UL), hkrati pa najbolj neugodno razmerje med učitelji in študenti (= največji kadrovski primanjkljaj na UL), je zato verjetneje, da bodo v edukacijskih namenih prakse prevladali tisti, ki jih bodo praktikanti deležni v času, ko so na CSD, ne pa oni, ki so določeni s študijskim programom FSD. In ob tem se bo zaostrila še napačna dilema, kdo je bolj kriv. CSD se bodo upravičeno sklicevali na zakonodajo, da ne smejo ravnati drugače, FSD pa se bo utemeljeno sklicevala na doktrino socialnega dela in na pomanjkanje osebja za individualno delo s študenti, ki je najbolj problematično prav pri praktičnem usposabljanju.

Ker se kontingenčnost v sistemskih krizah povečuje, je možno tudi nasprotno: v stiku s prakso se lahko študentje FSD radikalizirajo in zavrnejo instrumentalizacijo socialnega dela, kakršni so izpostavljeni kot praktikanti na režimskih ustanovah. Kajti te ustanove so preobremenjene, hkrati pa so temeljne izvajalke svetovno unikatnih inovacij (in zato strelovod nezadovoljstva!), ki so jih dolžne izvajati, na primer, nacionalizacija dediščin pokojnih upravičencev do socialnih pomoči ali pa največje varčevalne restrikcije v evropskem merilu, ki so se ob zadnji ekonomski krizi zgodile prav na račun prejemnikov socialnih pomoči (Dragoš 2015 b, Dragoš, Leskošek 2016). Če ob tem pomislimo še na brezčutni birokratski nadzor, na poniževalni znesek prenizkih socialnih pomoči, na biografske zgodbe najrevnejših, potem pa do-

damo še češnjo na torti – omenjeno reformo CSD, ki v imenu socialne države sili najšibkejše v suženjska razmerja na mezdnem trgu – in se spomnimo širšega političnega konteksta, v katerem se stigmatizira nosilce socialnih pravic z odvisniki od državnih pomoči, v katerem se socialnovarstveni izdatki kvalificirajo za državni strošek …, potem ni težko razumeti, zakaj vsega tega ne zmorejo ignorirati niti študentje, ko jih pošljemo na prakso na CSD. Vsi so šokirani. O tem pričajo pisni izdelki praktikantov (dnevniki) in izkušnje njihovih mentorjev s fakultete.

Da študentke in študenti FSD niso niti naivni, niti neumni, niti pasivni, niti organizacijsko nesposobni, so nam v zadnjih letih dokazali že (vsaj) dvakrat. Prvi v Sloveniji so – povsem avtonomno – organizirali ulične študentske demonstracije proti ukinitvi plačanega pripravništva, to se je zgodilo prvič po revolucionarnem letu 1968 (Čalopa, Vedenik 2007, Bardorfer, Braniselj 2009, Sušnik 2010). Vprašanje pa je, zakaj naj bi bila tudi ta druga – konfrontacijska – možnost slaba? Slaba bi bila zato, ker je verjetneje, da se v morebitnem konfliktu med našimi praktikanti in CSD ne bodo spremenile državna zakonodaja in njene temeljne institucije socialnega varstva (CSD), ampak bi prej erodiral koncept študijske prakse FSD. Ne bi se spremenila socialna država, pač pa bi začel razpadati izobraževalni sistem za socialno delo. Kajti disfunkcionalnost konfliktov je premosorazmerna z njihovim delegiranjem iz makrosistemskih ravni na nižje, podrejene ravni. Zlasti v takih primerih velja, da nobena konfliktnost ne koristi že sama po sebi zgolj s tem, ker je konfliktna, pač pa šele s pogojem, če uspe nastali disenz pretvoriti v konsenz. Za tak izid pa imajo naši študentje – ob morebitnem konfliktu z zunanjimi ponudniki praktičnega usposabljanja – premalo moči. Torej, kateri scenarij je verjetnejši, prvi ali drugi?

Elitistični razlog

Drugi razlog za raziskavo, o kateri poročava v tem prispevku, je elitizem. Gre za škodljive novosti v zvezi z visokošolskim študijem, ki smo se jim v dosedanji stoletni tradiciji uspeli izogibati, a jo zdaj soglasno napovedujejo rektorji vseh štirih slovenskih univerz. Rektorji so namreč prepričani, da na naših univerzah študira preveč študentov in da je to glavni razlog za slabši študij, v primerjavi s kakovostjo, kakršna bi bila v primeru, če bi študiralo manj ljudi. Zato vidijo rešitev v zmanjšanju vpisa srednješolcev na fakultete, instrument v tej zvezi pa naj bi bila uvedba sprejemnih izpitov, ker da je zdajšnji sistem točkovanja maturitetnega uspeha premalo selektiven (Ivelja 2017 a, b, Košak 2017). To je dodaten razlog, da se vprašamo, kakšna je zveza med empatijo in študijem na FSD[7].

Čeprav tu ni prostora za razlago nesmiselnosti omenjenega rektorskega predloga, kljub temu opozarjava na tri dejstva:

[7] *Fakulteta za socialno delo,* del *Univerze v Ljubljani* (UL), je osrednja in najstarejša ustanova, specializirana za izobraževanje socialnih delavk in delavcev. Vsi fakultetni programi, od prve stopnje do doktorskega študija, so redno in mednarodno evalvirani. Čeprav smo osrednji steber izobraževanja kadrov za socialno državo, je znotraj UL prav FSD tista fakulteta, ki je izrazito kadrovsko in finančno podhranjena (Dragoš 2015 a).

- Problem kakovosti univerzitetnih študijev v Sloveniji ni bil nikoli v prevelikem vpisu, pač pa v premajhnem razmerju med učitelji in asistenti ter številčnostjo študentske populacije (tega ni omenil nihče od rektorjev). Poleg tega se vpis na univerzitetne študije zmanjšuje že zdaj, torej že brez dodatnega zapiranja visokošolskih vrat pred bruci; vpis na Univerzo v Ljubljani se je v zadnjem desetletju zmanjšal z dobrih 60.000 na 40.000 študentov (Svetlik 2017: 10).
- Nacionalna strategija bi morala biti prizadevanje za čim višjo izobraženost prebivalstva, ne pa vprašanje, kako jo znižati. Izobraženost na nacionalni ravni je odvisna od stopnje vključenosti prebivalstva v terciarno izobraževanje. Pri tem sta najpomembnejši dostopnost študija in seveda kakovost šol, ne pa njihova odličnost. Kajti osnova odličnosti je kakovost in ne obratno. Čeprav smo z redukcijo sredstev univerzam potisnjeni v izsiljeno izbiro med obema, je treba dati prednost kakovosti pred odličnostjo. Nasprotna izbira – odličnost pred kakovostjo – je omogočanje samoplačniškega študija, privatizacije študijskih programov in izključevanja nižjih slojev iz dostopa do visoke izobrazbe.
- Pobuda rektorjev ni logična. Po eni strani trdijo, da množičnost »resno načenja kakovost univerze«, takoj za tem opozorilom pa nadaljujejo, da »bi morali razmisliti o tem, kako privabiti tujo pamet«, s tem namreč mislijo na večji vpis študentov iz tujine na naše univerze (Ivelja 2017 b). Kako gre to skupaj? Zakaj zmanjšati vpis domačim študentom in ga povečati za tuje? Razlog je v elitizmu in zaslužkarstvu, in to rektor ljubljanske univerze tudi jasno prizna.[8] Skratka, rektorji si prizadevajo za večjo elitizacijo študija. Potem ko jim ni uspelo z uvajanjem samoplačniškega študija, poskušajo tokrat z omejitvijo vpisa, prepričani, da bodo univerze, če bodo bolj elitne, postale tudi finančno bolj vzdržne.

Napovedan stranski učinek je, kot rečeno, uvajanje sprejemnih izpitov po fakultetah. Gre za ukrep, ki smo ga pri vpisu na socialno delo že imeli v prejšnjem stoletju (v obliki intervjujev in tudi pisnih testov), a smo izpite ukinili, ker so bili vsebinsko odveč in z vidika selekcije povsem neuporabni. Avtorja tega prispevka sva prepričana, da za študij socialnega dela dodatnih sprejemnih izpitov ne potrebujemo, in to zaradi treh razlogov: a) ker je sistem točkovanja maturitetnega uspeha povsem zadosten; b) ker vsako leto ob vpisu dobimo zelo kakovostne študente; c) ker je kakovost diplomiranega kadra bolj odvisna od interakcije med učitelji in študenti kot pa od osebnostnih lastnosti posameznikov.

Pa vendar, za hip predpostavimo, da bo večja sprejemna selekcija na fakultetni študij res uvedena in da se ji ne bo mogoče izogniti – kaj naj bi selekcionirali, na čem naj bi bil poudarek? Kako iz tega nesmisla, če nam bo vsiljen, narediti kaj smiselnega? Med možnimi merili za dodatni izbor vpisa na študij socialnega dela bi lahko bile tri osebnostne lastnosti: kakovost srednješolskega znanja, izkušnje s prostovoljnim humanitarnim delom in pa osebna

8 »Tuji študenti bi prispevali k prepotrebnemu odpiranju univerze ..., s plačevanjem šolnin bi prinesli tudi dodatna sredstva« (Svetlik 2017: 10).

naklonjenost oz. pripravljenost za delo z ljudmi. Pri prvem selektivnem filtru – večje znanje – ni jasno, kaj bi pridobili, saj imamo že zdaj nadpovprečne študente glede na zahtevano število točk pri vpisu na FSD (leta 2016 so jih naši študentje morali imeti najmanj 63).[9] Da bi dajali prednost kandidatom z večjimi izkušnjami s prostovoljnim delom, je nepotrebno, saj imamo na FSD zelo dobro razvit in obsežen program študijske prakse v vseh letnikih študija, tudi v prvem (Mesec M. 2015, Mesec B. 2015, Petrović Jesenovec 2015, Černivec 2015). Torej ostane tretji filter – seveda le ob predpostavki, če bi nam univerza z napovedano elitistično strategijo res vsilila dodatno selekcijo. Pa tudi v primeru, če obveznih sprejemnih izpitov ne bo, bi bilo dobro poznati osebnostne lastnosti naših študentk in študentov. Ena od pomembnejših za delo z ljudmi je prav empatija. Evidence o tem, kako je ta porazdeljena med našimi študenti, pa nimamo.

Motivacijski razlog

Kakšni so razlogi za študij socialnega dela pri tistih, ki se vpišejo v prvi letnik? Zakaj nobeno leto doslej kandidatov ni primanjkovalo in to kljub vsem pritiskom oblasti na sektor socialnega varstva in torej na osrednji poklic v tem sektorju? Vemo, da poklic socialnega dela nikoli ni bil prestižen in nikoli ne bo, zato ta motiv odpade. Hkrati pa je naš sektor prvi na udaru restriktivnih politik. Prve prepovedi o zaposlovanju naših diplomantov na CSD so se zgodile že dolgo pred zadnjo ekonomsko krizo, torej še v času največje gospodarske konjunkture (seveda že takrat v imenu »racionalizacije« CSD), temu je sledila ukinitev plačanega pripravništva, ki jo je predlagalo prav »naše« resorno ministrstvo za socialno varstvo, in to še v izrazito arogantni obliki javne konfrontacije s študentkami socialnega dela; ob tem se je v državi strmo povečala brezposelnosti mladih, zlasti prvih iskalcev služb, plače zaposlenih v javnem sektorju pa so vseskozi najnižje prav na področju socialnega varstva. Od kod torej motivacija za vpis na socialno delo, zakaj v vseh desetletjih opažamo večje povpraševanje za študij na FSD, kot pa je razpisanih študentskih mest? Kaj se skriva za tem? Da bi preveril, za kakšno motivacijo gre pri vpisu na FSD, sem (avtor teh vrstic) anketiral študente prvega letnika FSD v letih 2012, 2015 in 2016. Šlo je za eno samo zaprto vprašanje, in sicer, kateri razlog – med ponujenimi devetimi – je bil najpomembnejši pri njihovi odločitvi za vpis na našo fakulteto (rezultati so v preglednici 2).

9 Primerjava: za vpis na ljubljansko Filozofsko fakulteto, ki izvaja 47 samostojnih študijskih programov, je bilo zahtevano več kot 63 točk za vpis samo pri osmih študijskih programih; na ljubljanski Pedagoški fakulteti so med 14 programi samo trije z več kot 63 točkami; na Fakulteti za družbene vede so med 12 programi štirje s točkami nad 63; občutno manj od 63 točk (ali nič) pa je potrebnih na Ekonomski fakulteti, Fakulteti za upravo, Teološki fakulteti idr.

Preglednica 2: Glavni razlogi za študij socialnega dela (v %)[10]

Za študij socialnega dela sem se odločil/a predvsem zato, ker ...		leto		
		2012	2015	2016
a	ker bom z diplomo bolj konkurenčna (na trgu delovne sile)	0	1	0
b	ker ne maram naravoslovnih predmetov	2	4	0
c	ker rada pomagam ljudem	87	73	81
d	ker sem raje študentka kot pa brezposelna	1	0	0
e	ker sem o FSD slišala same pozitivne informacije	2	2	3
f	ker ima poklic socialne delavke v družbi velik ugled	0	0	0
g	ker prijateljice že študirajo na FSD	0	0	0
h	ker želim dobiti splošno družboslovno izobrazbo + konkreten poklic	7	19	16
i	ker mi je pomembno le, da sem se nekam vpisala, o izbiri študija pa še nisem kaj dosti razmišljala	1	1	0

Videti je, da so rezultati zelo ugodni. Izrazito večinski motivator za študij socialnega dela je zagotavljanje pomoči tistim, ki jo potrebujejo (c), daleč na drugem mestu po privlačnosti je kombinacija visoke družboslovne izobrazbe in konkretnih poklicnih veščin (h), drugi motivi pa sploh niso pomembni v nobenem letu merjenja. Seveda, iz te kratke ankete ne moremo sklepati o tem, kar ni bil njen namen, torej o osebnostnih značilnostih anketirancev, ki so se odločili za naš študij. Rezultat je nepričakovan in zanimiv zato, ker tako očitno izključuje vse druge motive, čeprav, kot rečeno, ne pove nič o glavnem (pod *c*), kaj konkretno bi lahko pomenila nagnjenost za izvajanje pomoči. Na splošno je sicer res, da je motiviranost za delo z ljudmi pomemben osebni kapital pri vstopu v skrbstvene poklice kot tudi dobra popotnica za poznejše samostojno opravljanje teh poklicev po pridobitvi licence. A s tem odgovorom ne gre pretiravati, saj ima veselje za delo z ljudmi lahko zelo različne motive.[11] Iz rezultatov, ki jih navajava pozneje, bo jasneje, ali je med empatijo in odgovorom »*c*« iz prve preglednice kakšna povezava.

[10] Anketiranje študentk in študentov prvega letnika FSD je bilo v vseh letih izvedeno v anonimni obliki in na začetku prve ure predavanj pri predmetu Teorije družbe. *Numerus*: 2012 (N=100), 2015 (N=97), 2016 (N=69).

[11] Da radi delajo z ljudmi, bi verjetno izjavili tudi najbolj neskrupulozni dobičkarji iz vseh slojev, od akademikov in menedžerjev do neznatnih pouličnih prevarantov, ki jim je vir dohodka na sivem ali črnem trgu prav delo z ljudmi. Primer: spomnimo se svetovno najbolj odmevnega finančnega bankrota na Slovenskem, v katerem so pod vodstvom klerikov mariborske škofije RKC s finančnimi špekulacijami prevarali verne vlagatelje in ob tem okradli celo papeža (Dragoš 2011). Zagovor teh megalomanskih špekulacij, ki ga je ponujal Mirko Krašovec, glavni škofijski ekonom, se je vedno glasil: pomembna nam »je skrb za človeka«, »več ko je sredstev, več lahko cerkev naredi dobrega za ljudi« ipd. (Trampuš 2007). Skratka, motivacija za delo z ljudmi ni nujno samo nekaj dobrega, lahko je tudi kriminalna.

Edukacijski razlog

Ali obstaja korelacija med fakultetnim študijskim programom in tako fluidno lastnostjo, kot je empatija pri študentih? Ali se prvostopenjski kurikul[12] FSD povezuje s stopnjo empatije pri študentih socialnega dela? Če je odgovor pritrdilen, za kakšno povezavo gre, kako je usmerjena, ali izobraževalni program empatijo povečuje ali znižuje, katere njene sestavine oz. dimenzije so podvržene temu vplivu? Tega ne vemo, čeprav so moži vsaj trije načelni odgovori.

Ena možnost je, da med empatijo študentov in dolžino njihovega študija ni korelacije; če bi se to potrdilo, še vedno ostaja vprašanje, kakšno in kolikšno empatijo imajo študentje (npr. ob vstopu v študijski proces). Če kurikul povečuje empatijo študentov, bi lahko razlago pripisali specifičnosti izobraževanja za socialno delo, saj gre za stroko, ki je specializirana za storitve, ki so ljudem v pomoč pri razreševanju njihovih težav – tu je empatija nepogrešljiva (Gerdes, Segal 2011). Če bi bila empatija študentk in študentov v višjih letnikih študija višja od študentov v nižjih letnikih, bi to lahko bil pokazatelj lastnosti, ki so bile pridobljene v neposrednih stikih z uporabniki socialnega dela, s katerimi imajo študentje izkušnje pri študijski praksi, hkrati pa bi verjetno šlo tudi za vpliv vsebin, ki jih študentje slišijo v predavalnicah. V nasprotnem primeru, če bi bila med stopnjo empatije študentov in njihovo izpostavljenostjo študijskemu procesu korelacija negativna, bi to lahko pomenilo kurikularno pomanjkljivost v dobesednem pomenu (lat. *curriculum* pomeni tek, kroženje, lahko tudi vrtenje v krogu). Če bi študenti socialnega dela, denimo, imeli ob koncu izobraževanja nižjo empatijo kot na začetku, bi bil to tehten razlog za vprašanje, katere izobraževalne vsebine je treba spremeniti ali pa ukiniti, da ne bi proizvajali otopelih profesionalcev. Sicer bi zašli v paradoks ljubitelja romanov, ki se zaradi veselja nad literaturo odloči študirati primerjalno književnost, ker pa mu ob tem veselje do literature splahni, preneha brati romane.

Na srečo so raziskave o pridobivanju socialnih veščin bolj spodbudne. Študija (oz. metaanaliza) 24 raziskav o učinkovitosti različnih treningov za povečanje empatije pri udeležencih, vključenih v take programe, je dala pozitivne rezultate. Potrdili so, da so treningi empatije učinkoviti, saj se je empatija povečala, in to pri različnih vrstah udeležencev, čeprav ta rezultat variira tudi glede na to, kako empatijo merimo (Butters 2010).

A s količino raziskav se povečuje tudi različnost rezultatov. Tak primer je medicina: čeprav na tem področju izobraževanja več raziskav dokazuje, da se izmerjena empatična stališča študentov medicine znižujejo z leti njihovega izobraževanja za ta poklic, so tudi drugačni dokazi, namreč, da študentje zadnjega letnika medicine nimajo zelo različne empatije od tistih kolegov, ki so v prvem letniku iste fakultete (Petek Šter, Selič 2015: 288). Pokazala pa

[12] Kurikul je precej nejasna tujka, s katero se v zadnjih nekaj desetletjih označuje formalni kot tudi neformalni vpliv določenega učnega procesa na njegove udeležence, in to na vseh stopnjah izobraževanja, od otrok v vrtcu (npr. vrtčevski kurikul) do študentov na fakulteti (fakultetni kurikul). Da pri tem ne bi zanemarili dejanskih vplivov izobraževanja, ki nikoli niso v celoti formalizirani, nekateri izrecno razlikujejo formalne vsebine predpisanih učnih programov od neformalnega kurikula (angl. *hidden curriculum*), ki je pogosto lahko še bolj vpliven od formalnega ali z njim celo v konfliktu (več o tem v O'Hagan, Smith 1993).

se je razlika pri spolu, in sicer: pri študentkah je empatija nekoliko večja kot pri študentih (*ibid.*).

Posploševanje o povezavah med empatijo in kurikulom ni utemeljeno. Ne gre za dilemo da/ne, pač pa za številne odtenke glede na to, kaj, kdaj, kje in s čim empatijo sploh merimo. Če je na določeni fakulteti izmerjena empatija nevtralna glede na njen kurikul, na drugih fakultetah pa ne, se je pred posploševanjem treba vprašati o številnih dejavnikih, zakaj je tako, ali je treba upoštevati specifičnost kurikula ali uporabljen merski instrument, metodo, čas merjenja ipd.

V podobni raziskavi s področja psihiatrije poročajo o dokazih, da je empatija študentov (praktikantov) najbolj odvisna od empatije njihovih mentorjev (Anderson 1990). V drugi raziskavi s primerljivega področja, prav tako opravljeni o empatiji, ugotavljajo nasprotno. Na primer, pri usposabljanju za poklic bolničar – negovalec, za katerega je izobraževanje večinoma samoplačniško, so študentom tega izobraževanja, ki poteka ob delu, izmerili večjo empatijo kot pa njihovim profesionalnim kolegom z ustanove, kjer se ti študentje izobražujejo (Hvalec, Kobal Straus 2010). Predstavljajmo si, kako bi v tej ustanovi[13] upoštevali prej omenjeni poziv rektorjev slovenskih univerz, da je treba povečati elitnost in uvesti sprejemne izpite. Če bi se odločili uvesti selekcijo in pri tem izhajali iz rezultatov prejšnje raziskave, bi v tem primeru morali odpuščati že zaposlene, ker imajo nižjo empatijo od študentov, namesto da bi zaostrili vstopne pogoje za študij.

Povsem nasproten napotek ponuja druga medicinska študija o enaki temi. Ker gre pri medicini za zahteven in dolgotrajen študij in so »čustveni in finančni stroški visoki«, zlasti pri tistih, ki jim spodleti, bi bilo potrebno, kot predlagajo raziskovalci (Hojat *et al.* 2013), da bi že pred vstopom v študij selekcionirali bruce glede na njihovo količino empatije. Pri tem predlogu je zanimivo, da selekcije ne utemeljujejo z večjo učinkovitostjo storitev ali z blaginjo uporabnikov, pač pa z individualno koristjo tistih kandidatov za študij, ki še ne vedo, da niso primerni. Skratka, selekcija izhaja iz empatije tistih, ki selekcionirajo, da bi zaščitili škodo pri onih, ki so brez empatije, a tega ne vedo, ker so premalo empatični.

Z raziskavo o empatiji študentk socialnega dela bomo dobili odgovor na vprašanje, ali se ta razlikuje med prvim in četrtim letnikom študija FSD.

Stratifikacijski razlog

Eden od pomembnih razlogov za najino raziskavo je stratifikacijski. Tudi empatija – kot individualno in družbeno pomembna dobrina – je porazdeljena neenakomerno med posamezniki in skupinami. Ker je odvisna od različnih življenjskih okoliščin, zlasti od socializacije, izobrazbe, pridobljenih informacij, komunikacijskih veščin in osebnih strategij spoprijemanja z lastnimi čustvi (Lockwood *et al.* 2014), je upravičena domneva, da je ena od pomembnih empatičnih okoliščin tudi socialni status. To sta potrdila že Kohlberg (1984) in tudi novejša raziskava o odnosu med empatijo in političnim angažiranjem,

[13] Dom upokojencev Idrija.

ki je v zvezi z volilnim vedênjem dokazana močna korelacija med socialno--ekonomskim statusom in empatijo (Sautter 2005: 35–36). Da ima empatija politično dimenzijo tudi v Sloveniji, je opozoril tudi kriminolog Dragan Petrovec ob nedavni politični polemiki o tem, ali se naj v parlamentu za poslance uvedejo testi o zlorabi drog. Petrovec meni, da je predlog nesmiseln, saj je veliko hujši problem od domnevne zlorabe prepovedanih drog med poslanci nekaj drugega: »Ena od lastnosti, ki jih v našem parlamentu najbolj pogrešam, je na primer čustvena inteligenca in v njej zlasti sposobnost empatije« (Petrovec 2017).

Raziskava

Zaradi navedenih razlogov sva izvedla raziskavo o tem, s kakšno stopnjo empatije začnejo študentke[14] socialnega dela študijski proces in kakšne razlike v stopnjah empatije (če sploh) obstajajo med študentkami prvega in četrtega letnika FSD. Prav tako sva preverjala, koliko se stopnja empatije (in njene tri dimenzije: odnos do sebe, odnos do drugih, odnos do življenja) povezuje s samooceno socialnega statusa študentk. Predpostavila sva, da je stopnja empatije povezana z letnikom študija (v višjem letniku višje stopnje empatije) in da je ocena socialnega statusa povezana z empatijo (študentke z višjo oceno socialnega statusa imajo večjo empatijo).

Raziskava je bila kvantitativna, za merski instrument je bil uporabljen vprašalnik zaprtega tipa, ki je vseboval 46 vprašanj (Djokić 2008). Od teh sva v prvih štirih vprašanjih (dodanih na novo) spraševala po socialnem statusu, na podlagi tega pa sva oblikovala indeks samoocene socialnega statusa,[15] ki je imel vrednosti od 4 (najnižji status) do 20 (najvišji status). Preostalih 42 vprašanj pa se je nanašalo na posamezne postavke indeksa empatija, ki je imel vrednosti od 80 (najmanjša empatija) do 168 (največja empatija). Za preverjanje hipotez sva obe intervalni spremenljivki (stopnjo empatije in samooceno socialnega statusa) preoblikovala še v ordinalni:

- stopnja empatije v razredih: z vrednostmi od 42 do 80 (majhna empatija), od 81 do 120 (srednja velika empatija), od 121 do 168 (velika empatija);
- status v razredih: z vrednostmi 4–9 (najvišji status); 10–14 (srednje visok status); 15–20 (najnižji status).

Posebej sva oblikovala še indekse dimenzij stopnje empatije, ki so: odnos do sebe, odnos do drugih, odnos do življenja. Vsi trije indeksi imajo vrednosti od 14 (najnižja stopnja) do 56 (najvišja stopnja). Razdelila pa sva jih v dve skupini (vrednosti med 14 in 35 kot nižji razred in vrednosti med 36 in 56 kot višji razred).

Populacija so bile študentke prvega in četrtega letnika Fakultete za socialno delo v študijskem letu 2015/16. V raziskavo sva želela vključiti vse vpisane (prvi letnik 101 in četrti letnik 95 študentk), a je bilo nekaj osipa. Tako je v

[14] Pri tej raziskavi vseskozi govoriva o študentkah, saj je število študentov med anketiranimi premajhno za kakršnokoli primerjavo po spolu.

[15] Gre za oceno o omejevanju družine pri nakupu različnih dobrin, za primerjavo z drugimi ljudmi glede mesečnih dohodkov, za oceno finančne situacije gospodinjstva s situacijo pred tremi leti in za oceno zadovoljstva z materialnim standardom.

zbiranju podatkov, ki sva ga izvedla v obliki skupinskega anketiranja in je potekalo ob začetku predavanj, oktobra 2015, v resnici sodelovalo 90 študentk prvega letnika (11-odstotni osip) in 55 študentk četrtega letnika (39-odstotni osip). Ker v posameznih primerih vprašalniki niso bili izpolnjeni v celoti, se lahko (pri izračunih določenega indeksa) število vprašalnikov, ki sva jih lahko vključila v obdelavo, zmanjša. Podatke sva vnesla v program za statistično obdelavo podatkov SPSS in z uporabo t- testa na neodvisnih vzorcih in testa hi-kvadrat ter korelacij preverila hipoteze (navedene v prvem odstavku tega razdelka). Statistično značilne povezave sva določala pri stopnjah tveganja, ki so manjše od 0,05.

Rezultati

Povprečna vrednost indeksa stopnje empatije pri vseh anketiranih znaša 118,01 točke, se pravi, da so študentke v povprečju »srednje empatične«. Povprečna vrednost stopnje odnosa do sebe je 36,71, tudi to označuje srednjo stopnjo ocene odnosa do sebe. Podobno je z odnosom do drugih (povprečna vrednost 39,83) in odnosom do življenja (41,94). Povprečna ocena socialnega statusa je 10,72, to pomeni, da študentke ocenjujejo, da je njihov socialni status na zgornji meji srednjega razreda, torej bi jih lahko uvrstili v zgornji srednji razred. (Vsi rezultati so prikazani v preglednici 3.)

Preglednica 3: Statistični podatki.

	število anketiranih	minimum	maksimum	aritmetična sredina	standardni odklon
stopnja empatije	142	91,00	139,00	118,01	10,45
odnos do sebe	144	24,00	46,00	36,71	4,92
odnos do drugih	143	29,00	50,00	39,83	4,43
odnos do življenja	144	33,00	50,00	41,94	3,76
status	145	5,00	17,00	10,72	2,72

Preglednica 4: Frekvenčna porazdelitev stopnje empatije v razredih.

		frekvenca	odstotek	veljavni odstotek
veljavni rezultati	srednje velika empatija	85	58,6	59,9
	velika empatija	57	39,3	40,1
	skupaj	142	97,9	100,0
manjkajoči		3	2,1	
skupaj		145	100,0	

Frekvenčna porazdelitev vrednosti spremenljivke stopnja empatije v razredih (preglednica 4) pokaže, da med študentkami ni takih, ki bi izražale nizke stopnje empatije. Odstotek tistih, ki so se uvrstile v srednji razred, je okrog 60 %, visoko stopnjo empatije pa izraža 40% vprašanih.

Preglednica 5: Frekvenčna porazdelitev dimenzij stopnje empatije – odnos do sebe, drugih in življenja v razredih.

		odnos do sebe			odnos do drugih			odnos do življenja		
		frekvenca	odstot.	veljavni odstot.	frekvenca	odstot.	veljavni odstot.	frekvenca	odstot.	veljavni odstot.
veljavni rezultati	manjša vrednost	57	39,3	39,6	23	15,9	16,1	8	5,5	5,6
	večja vrednost	87	60,0	60,4	120	82,8	83,9	136	93,8	94,4
	skupaj	144	99,3	100,0	143	98,6	100,0	144	99,3	100,0
manjkajoči		1	,7		2	1,4		1	,7	
skupaj			145	100,0		145	100,0		145	100,0

Frekvenčna porazdelitev vrednosti dimenzij spremenljivke stopnja empatije v razredih (preglednica 5) pa nakazuje, da so največje vrednosti pri odnosu do življenja (okrog 94 % študentk se uvršča v višji razred), sledi odnos do drugih (tu se okrog 84 % študentk uvršča v višji razred) in odnos do sebe (tu pa se v višji razred uvrščata manj kot dve tretjini študentk – okrog 60 %).

Ocene statusa v razredih kažejo, da je manj kot 10 % študentk takšnih, ki so svoj socialni status ocenile kot nizek. Malce več kot polovica (56 %) se jih uvršča v srednji status in malo več kot tretjina (36 %) v visok status.

Preglednica 6: Frekvenčna porazdelitev ocene statusa v razredih.

		frekvenca	odstotek	veljavni odstotek
Veljavni rezultat	visok status	52	35,9	35,9
	srednji status	81	55,9	55,9
	nizek status	12	8,3	8,3
	skupaj	145	100,0	100,0

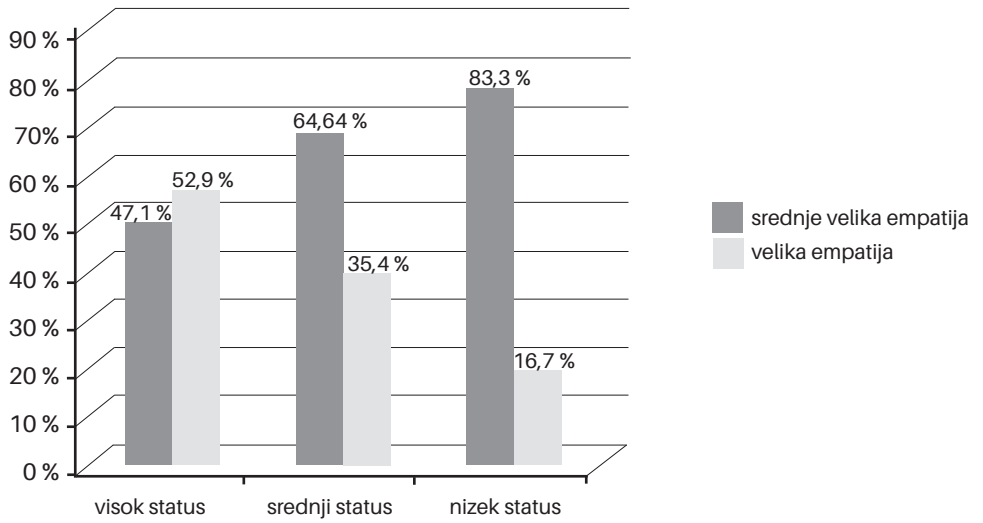
S t-testom za neodvisne vzorce sva preverila, ali se stopnja empatije spreminja glede na letnik študija (domnevala sva, da študentke v višjih letnikih dosegajo višjo stopnjo empatije in njenih posameznih dimenzij, na kar naj bi vplival sam izobraževalni proces), a nobena primerjava (stopnja empatije v celoti v povezavi z letnikom študija; posamezne dimenzije v povezavi z letnikom študija) ni pokazala statistično značilnih razlik. Povprečne vrednosti stopnje empatije so nekoliko višje v prvem letniku (119,14) kot v četrtem (116,17), vendar ni statistično značilnih razlik. Povprečne vrednosti stopnje odnosa do sebe so med študentkami različnih letnikov zelo podobne (prvi letnik 36,79; četrti letnik 36,57). Prav tako je s stopnjami odnosa do drugih (prvi letnik 40,07; četrti letnik 39,45) in odnosa do življenja (prvi letnik 42,29; četrti letnik 41,36). Pričakovanih povezav med letnikom študija in stopnjo empatije torej nisva ugotovila. Študentke imajo že ob prihodu na fakulteto razmeroma visoke stopnje empatije in predvsem odnosa do življenja in drugih (nekoliko nižje so stopnje odnosa do sebe). To lahko pomeni, da so s temi sposobnostmi že prišle in jih je izobraževalni proces zgolj še utrdil.

Preverjala sva tudi povezanost med stopnjami empatije in oceno socialnega statusa. Pokazala se je statistično značilna povezanost, pri stopnji tveganja

0,001. Pearsonov korelacijski koeficient znaša -0,278. Višje kot so bile ocenjene stopnje empatije, bolje so ocenjevale svoj socialni status. A ta povezava je statistično značilna samo za študentke prvega letnika (Pearsonov korelacijski koeficient -0,316; stopnja tveganja 0,003), za študentke četrtega letnika pa ne (Pearsonov korelacijski koeficient -0,207; stopnja tveganja 0,134).

V grafu 1 lahko opazimo, da se velika empatija v večjem deležu pojavlja pri študentkah z višjim statusom. Med tistimi, ki so svoj socialni status ocenile kot visok, je približno 53 % takih, ki so izražale visoke stopnje empatije. Med tistimi s srednjim statusom jih visoko stopnjo empatije kaže le še nekoliko več kot tretjina (35,4 %) in med tistimi z nizko oceno statusa 16,7 %.

Graf 1: Povezava med stopnjo empatije v razredih in samooceno statusa v razredih.



Povezave med samooceno statusa in posameznimi dimenzijami stopnje empatije so statistično značilne pri dimenziji odnos do sebe (Pearsonov korelacijski koeficient -0,287; stopnja tveganja 0,000). To pomeni, da boljša kot je ocena statusa, boljši je odnos do sebe. Spet pa se pokaže podobno, da povezave veljajo za študentke prvega letnika (Pearsonov korelacijski koeficient -0,338; stopnja tveganja 0,001), pri študentkah četrtega letnika pa niso statistično značilne (Pearsonov korelacijski koeficient -0,200; stopnja tveganja 0,146). Nisva pa ugotovila statistično značilnih povezav med samooceno statusa in odnosom do drugih (Pearsonov korelacijski koeficient -0,156; stopnja tveganja 0,062), hkrati pa je potrjena povezava med samooceno statusa in odnosom do življenja (Pearsonov korelacijski koeficient -0,213; stopnja tveganja 0,010).

Sklep

Rezultati kažejo, da je (samoocenjeni) socialni status študentk FSD povezan z empatijo pri dimenziji njihovega odnosa do sebe in življenja. Torej je tudi empatija del socialnega vprašanja. Pri tem se moramo zavedati, da funkcija šolskih kurikulov, tudi fakultetnih, ne more biti socialno nevtralna v družbah, ki se

razslojujejo. Ljudje v izobraževalnih sistemih – vse od vrtca do podiplomskega študija – certificirajo svoje sposobnosti, kakršne so razvili v svojih okoljih in družinah, te lastnosti pa kurikuli sankcionirajo s pozitivnimi in negativnimi nagradami. Ker tudi udeleženci fakultetnega študija niti pri vstopu niso izenačeni, se neenakosti reproducirajo – tudi empatija, kot dokazuje raziskava.

Tudi v okoljih, kjer družbene neenakosti niso ekstremne (npr. v slovenskem), imajo škodljive učinke v življenjih posameznikov in skupin. Neenakosti povzročajo dolgoročno neugodne posledice zlasti v primarni socializaciji otrok, ko se oblikujejo pomembne okoliščine za razvoj empatičnih lastnosti (Hoffman 2000: 2 ss). Ker so družine iz nižjih slojev v povprečju bolj prikrajšane po vseh ključnih kazalcih kakovosti življenja, ker so deležne nižjega ugleda in pogosteje izpostavljene stigmatizaciji kot pa družine iz višjih slojev, se njihova deprivacija prenaša tudi na otroke, prek njih pa nazaj v širše družbeno okolje. To je razlog, kot dokazujejo raziskave, da je »v bolj neenakih družbah več ljudi usmerjenih k prevladi« – in obratno: »v bolj enakih družbah je več ljudi nagnjenih k inkluzivnosti in empatiji« (Wilkinson, Pickett 2012: 173).

Drugo spoznanje najine raziskave je bolj optimistično: vse študentke FSD imajo veliko empatije že na začetku študija, saj ni bila pri nobeni od respondentk izmerjena nizka stopnja empatije. Hkrati pa se je pokazalo, da je štiriletni kurikul FSD do empatije »nevtralen« v pomenu, da je niti ne zmanjšuje niti ne povečuje. Z vidika prej omenjenih elitističnih pozivov slovenskih rektorjev, da bi morali povečati kakovost fakultet (tudi) z uvedbo sprejemnih izpitov, je predstavljena raziskava dokazala, da na FSD ni nobene potrebe po takem ukrepu (vsaj glede osebnostnih lastnosti študentk). V socialnem delu imamo veliko empatije, v zvezi z njo so problematične le družbene neenakosti. Teh pa ni mogoče zmanjšati s pozivi k elitizmu in zapiranju vrat pri vpisu na visokošolske študije.

Viri

Anakiev, D. (2017), Medicina je v Sloveniji zlorabljena (intervjuvar: B. Videmšek). *Delo, Sobotna priloga*, 11. 2. 2017: 4–6.

Anderson, M. L. (1990), *The influence of psychiatric nursing professionals on empathy of psychiatric nursing students*. ZDA: Texas A&M University, College Station (doktorska disertacija).

Bardorfer, M., Braniselj, T. (2009), *Pripravništvo za socialne delavce na področju socialnega varstva*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Barker, R. L. (2003), *The social work dictionary (5th ed.)*. Washington D. C.: NASW Press.

Beckoff, M. (2002), Empathy: common sense, science sense, wolves, and well-being. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1: 126–27.

Bryson, B. (2006), *Kratka zgodovina skoraj vsega*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Butters, R. P. (2010), *A meta-analysis of empathy training programs for client populations*. ZDA: The University of Utah. Dostopno na: http://cdmbuntu.lib.utah.edu/utils/getfile/collection/etd2/id/321/filename/755.pdf (25. 4. 2017).

Čalopa G., Vedenik, M. (2007), *Diplomanti in diplomantke Fakultete za socialno delo na trgu delovne sile*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Černivec, D. (2015), Samoocena usposobljenosti študentk in študentov Fakultete za socialno delo. *Socialno delo*, 54, 3–4: 221–136.

Djokić, R. (2008), Test emocionalne inteligencije. *Stetoskop.info*. Dostopno na: http://www.stetoskop.info/Test-emicionalne-inteligencije-1361-c3-content.htm?b7 (18. 2. 2017).

Dragoš, S. (2011), Okradli so papeža. *SiolNET*, 17. 2. 2011 (intervju), dostopno na: http://siol.net/novice/slovenija/sreco-dragos-okradli-so-papeza-276365 (12. 2. 2017).

Dragoš, S. (2015 a), Teleologija socialnih pravic. *Socialno delo*, 54, 3–4: 137–151.

Dragoš, S. (2015 b), Nova socialnost na Slovenskem. V: Lessenich, S., *Ponovno izumljanje socialnega*. Ljubljana: Krtina, 185–215.

Dragoš S., Leskošek V. (2016), Slovenska smer. V: Oxfam (poročilo št. 210), *Gospodarstvo za 1 %*. Ljubljana: Zložba *cf (87–125).

Gerdes, K. E., Segal, E. (2011), Importance of empathy for social work practice: integrating new science. *Social Work*, 56, 2: 141–148.

Hoffman, M. L. (2000), *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hojat, M., James, B., Erdmann, J. B., Gonnella, J. S. (2013), Personality assessments and outcomes in medical education and the practice of medicine: AMEE Guide No. 79. *Medical Teacher*, 35: 267–1301, dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/236326909_Personality_assessments_and_outcomes_in_medical_education_and_the_practice_of_medicine_AMEE_Guide_No_79 (17. 2. 2017).

Hollstein, W. (1980), Pomoč i kapital. V: Hollstein, W., Meinhold, M. (ur.), *Socialni rad u kapitalističkim produkcionim uslovima*. Beograd: Viša škola za socialne radnike (107–141).

Hvalec, Š., Kobal Straus, K. (2010), Empatija in značilnosti udeležencev izobraževanja v programu bolničar – negovalec. *Obzornik zdravstvene nege*, 44, 4: 245–52.

Ivelja, R. (2017 a), Univerza: ostrejša vpisna merila že v študijskem letu 2018/19. *Dnevnik*, 31. 1. 2017. Dostopno na: https://www.dnevnik.si/1042761570/slovenija/univerza-ostrejsa-vpisna-merila-ze-v-prihodnjem-studijskem-letu (6. 1. 2017).

Ivelja, R. (2017 b), Univerza po novem: o vpisu ne bo več odločala le matura. *Dnevnik*, 28. 1. 2017. Dostopno na: https://www.dnevnik.si/1042761196/slovenija/univerza-po-novem-o-vpisu-ne-bo-vec-odlocala-le-matura (6. 1. 2017).

Kohlberg, L. (1984), *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row Publishing.

Košak, K. (2017), Odvečno znanje. *Mladina*, 10. 2. 2017, št. 6: 24–25.

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., Viding, E. (2014), Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS ONE*, 9, 5. Dostopno na: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0096555 (18. 2. 2017).

Marx, K., Engels, F. (1980), *Manifest komunistične stranke*. Ljubljana: Komunist.

Mesec, B. (2015), Kakovost visokega šolstva in Fakulteta za socialno delo. *Socialno delo*, 54, 3–4: 233–238.

Mesec, M. (2015), Praktični študij na Fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 54, 3–4: 239–248.

O'Hagan, M., Smith, M. (1993), *Special issues in child care*. London: Bailliere Tindall.

Petek Šter, M., Selič, P. (2015), Assessing empathic attitudes in medical students: the re-validation of the Jefferson scale of empathy student version report. *Zdravstveno varstvo*, 54, 4: 282–292.

Petrovec, D. (2017), Parlament na spidu. *Dnevnik*, 18. 2. 2017. Dostopno na: https://www.dnevnik.si/1042763135/mnenja/kolumne/parlament-na-spidu (18. 2. 2017).

Petrović Jesenovec, B. (2015), Erasmus mobilnost na Fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 54 3–4: 249–252.

Predlog ZSV (2017), *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o socialnem varstvu* (Predlog). Ljubljana: MDDSZ. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predpisi_v_pripravi/ (9. 2. 2017).

Preston, S. D., de Waal, F. B. M. (2002), Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1: 1–20.

RKC (2002), *Izberi življenje, sklepni dokument Plenarnega zbora Cerkve na Slovenskem*. Ljubljana: Družina.

Sautter, J. A. (2005), *Political behavior and emotional disposition: empathy and the collective action problem*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Sušnik, M. (2010), Študentska pobuda za pripravništvo v socialnem varstvu. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Svetlik, I. (2017), Strma pot do odličnosti univerz. *Delo, Sobotna priloga*, 11. 2. 2017, str. 10–11.

Tomšič, M., Sevšek, F., Rugelj, D. (2016), Varna uporaba mestnega potniškega prometa kot pomemben dejavnik socialne vključenosti starih ljudi. V: Kodele, T., Mešl, N. (ur.), *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (156–170).

Trampuš, J. (2007), Intervju z Mirkom Krašovcem, ravnateljem gospodarske uprave Nadškofije Maribor. *Mladina*, 9. 2.2007. Dostopno na: http://www.mladina.si/93424/govorjenje-o-bogastvu-je-lahko-v-tem-trenutku-zelo-nevarno-ne-le-za-cerkev-pac-pa-za--celotno-slove (12. 2. 2017).

Wilkinson, R., Pickett, K. (2012), *Velika ideja*. Novo mesto: Penca idr.

Zak, P. J. (2013), How stories change the brain. *Greater good in action*, 17. december 2013. Dostopno na: http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain (18. 2. 2017).

Zak, P. J., Stanton, A., Ahmadi, A. (2007), Oxytocin increases generosity in humans. *PLoS ONE*, 2, 11. Dostopno na: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0001128 (18. 2. 2017).

Izvirni znanstveni članek

Prejeto 29. oktobra 2016, sprejeto 24. februarja 2017

Erna Žgur

Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov

Prispevek predstavlja dosežke bralnih sposobnosti učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. S statističnimi metodami so bile preverjene tri hipoteze: ugotavljanje časa glasnega branja, števila pojavljenih napak med glasnim branjem in preverjanje razumevanja prebranega besedila s pomočjo vprašanj (skupni točkovnik). Testiranje učencev obeh skupin je pokazalo, da sta skupini primerljivi le v posameznih elementih bralnih sposobnosti. Učenci drugih razredov imajo drugačne zakonitosti funkcioniranja in to se kaže pri razvitosti in dovršenosti njihovih bralnih sposobnostih. Kljub razlikam je ugotovljeno, da je učinkovitost pridobljenega znanja obeh skupin primerljiva in razlika med njimi ni statistično pomembna.

Ključne besede: branje, posebne potrebe, intelektualni primanjkljaji, učna pomoč, prilagojen program, specialna pedagogika.

Erna Žgur je doktorica znanosti s področja Specialne in rehabilitacijske pedagogike, specialistka nevrofizioterapevtka in profesorica defektologije. Je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. Pokriva raziskovalno področje učenja in poučevanja oseb z intelektualnimi primanjkljaji. Kontakt: erna.zgur@pef.uni-lj.si.

Reading abilities of children in different primary school programmes

The paper compares the reading abilities of the 2nd grade primary school children and the 5th grade children in adapted education programme with a lower education standard. Three hypotheses were tested: time of reading aloud; number of mistakes during reading aloud; reading comprehension check by using questions. The results showed that the two groups are comparable only to the individual elements of the reading ability. The two groups have different mechanisms of functioning which is reflected in their reading abilities and their reading comprehension. Despite the differences, we determined that the effectiveness of the knowledge acquired in both groups is comparable, the differences having no statistical significance.

Keywords: reading, special needs, intellectual disabilities, learning assistance, adapted programme, special pedagogics.

Erna Žgur has a PhD in Special and Rehabilitation Pedagogy, is a Specialist Neuro-Physiotherapist, a professor of Defectology, and a Senior lecturer at the Faculty of Education, University of Ljubljana, Department of Special and Rehabilitation Pedagogy. Her primary focus is learning of people with intellectual disabilities. Contact: erna.zgur@pef.uni-lj.si.

Uvod

Bralne sposobnosti in razvitost procesov, ki so potrebni za bralno sporazumevanje in izražanje, so pomembne za vsakega učenca. Dobro razvite bralne sposobnosti so eden od ključnih pogojev za uspešno napredovanje v izobraževanju. V veliki meri določajo uspešnost napredovanja učencev v različnih programih vzgoje in izobraževanja. Neustrezna razvitost komunikacijskih zmožnosti je lahko velika ovira ne samo pri učenju osnovnošolskih otrok pri različnih predmetnih področjih, temveč tudi pri njihovi osebni rasti in samozaupanju. Nepopolna razvitost bralnih sposobnosti in pomanjkljiva avtomatizacija povzročata manjšo učno učinkovitost tudi v nadaljnjem poklicnem ali srednješolskem izobraževanju. Zakon o osnovni šoli (2007) poudarja cilje pri razvijanju pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku ter pri razvijanju pismenosti.

Tudi v Sloveniji že več deset let opažamo prizadevanja za izboljšanje bralne pismenosti, najbolj intenzivna pa so od leta 2010 (objava dosežkov učencev v mednarodni raziskavi PISA leta 2009). Vzrok je v doseganju nižjih povprečnih dosežkov slovenskih 15-letnikov od povprečja učencev v državah Evropske unije (Nolimal 2013). Sledilo je obdobje usmerjene pozornosti na področje izboljšanja bralne pismenosti, in sicer s strokovnega in tudi širšega, družbenega.

V tem procesu ima pomembno mesto šola kot učeča se skupnost. Doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh zagotavljajo šole z dobrim strokovnim vodstvom in vzpostavljeno kulturo učeče se skupnosti, ki zahtevajo večjo decentralizacijo in avtonomijo, dobre in objektivne povratne informacije, povezanost ključnih področij in institucij (Bečaj 2012). Šole so k omenjenimi problematiki različno pristopale, pomembno vlogo sta imeli tudi svetovanje Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in uvajanje raznih inovacijskih projektov s področja povečanja bralne pismenosti.

Že prej, pred rezultati bralne pismenosti pa je bila vse bolj prepoznana tudi aktivna vloga učitelja, in to ne samo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Vovk-Ornik 2009: 13). Vse večji pomen šolskega prostora, ki ima pomembno vlogo pri doživljanju učenčevega ne/uspeha, zasledimo tudi pri izvirnem delovnem projektu pomoči (Mešl, Kodele 2011: 15). Projekt je naravno nadaljevanje koncepta dela »učne težave v osnovni šoli« in predstavlja koncept dela različnim osnovnošolskim sodelavcem, da bi ga ti prenesli v prasko.

Šolska svetovalna služba je pogosto mesto, kjer se srečajo, sprožijo in razrešujejo številni problemi, povezani z manjšo učno uspešnostjo otrok. Ena prvih nalog socialnega delavca je ustvariti delovni odnos, ki omogoči soustvarjanje (Šugman Bohinc 2011: 18). Koncept socialne krepitve zahteva od vseh poklicev pomoči in od učiteljev, da občutljivo prepoznajo socialno prikrajšanost in nemoč učenca in naredijo vse, da bi se začel proces socialne krepitve njega in njegovih staršev, ki postajajo kompetentni sogovorniki v individualnem delovnem projektu (prav tam). Aktivna udeležba vseh deležnikov (učencev, učiteljev, staršev, drugih strokovnih sodelavcev), njihovo sinergijsko delovanje in soustvarjanje na različnih področjih šolskega delovanja omogočajo premagovanje težav.

Procesi bralne pismenosti

Pismenost je proces, povezan z vseživljenjskim izobraževanjem (Pečjak 2007: 12). Pri razvoju pismenosti je treba upoštevati razvojne zmožnosti otroka, mladostnika, starejše osebe. Osnovnošolsko izobraževanje, zlasti v prvih treh letih, je intenzivno usmerjeno v razvijanje in vzpostavljanje zadovoljivih procesov učenja bralnih spretnosti. Cilj, ki ga želijo doseči na področju branja, je, da bi ob koncu drugega razreda vsak otrok obvladal osnove, da lahko tiho in z zadovoljstvom bere (Kropp 2000: 85). V tem starostnem obdobju je učenec tudi primerno nevro-motorično razvit za zadovoljiv razvoj jezika, motorike, ki omogoča dokončanje procesov vizuelno-motorične koordinacije, potrebne za spodbujanje razvoja številnih procesov bralne pismenosti in širših dimenzij učenja (Žagar 2012).

V prvih dveh razredih šolanja je področje bralne pismenosti šele na začetni stopnji. Nekateri učenci že povezujejo črke s posameznimi glasovi, potekajo dekodacijski procesi zapomnitve in prepoznavanja. Dovršijo se avtomatizacijski procesi branja, ki zagotavljajo primerno hitrost branja, ritem, fluentnost in fleksibilnost branja ob vse večji zapomnitvi in razumevanju prebranega. Na začetku je vsak učenec preveč zaposlen s samo tehniko branja, zato je bralno razumevanje še drugotnega pomena. Začetna stopnja prevladuje, dokler učenec ne razvije procesa dekodiranja, primerno hitrost branja in hitrost bralnega razumevanja z zapomnitvijo.

Učencem, ki imajo že v začetnem obdobju težave na področju branja, lahko učinkovito pomagamo z uporabo različnih bralnih strategij, ki so v pomoč pri odpravljanju nezrelih oblik branja. Pomembno vlogo ima ustrezna pomoč in podpora za učno uspešnost otroka (Mešl, Kodele 2011: 15). Ustrezna strategija pred branjem upošteva dva dejavnika: predznanje učencev oz. njegovo obstoječo kognitivno strukturo in značilnost gradiva, ki se ga učenec nauči (Pečjak, Gradišar 2015: 40).

Pri razumevanju branja je pomembna miselna aktivnost, izhajajoča iz predhodnega znanja, ki ga bralec aktivira pred branjem besedila. Zato je branje zelo organizirana vsestranska interakcija različnih psihičnih procesov (Pečjak 1993). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je učiteljeva pozornost usmerjena na razvoj primerne stopnje začetnega branja, dekodiranja in utrjevanja spretnosti branja. Ob koncu tega obdobja učenci že veliko besed preberejo avtomatizirano, njihova kognitivna zmožnost pa je usmerjena v procesiranje pomena (Lesničar 2013: 84). V obdobju osnovnošolskega izobraževanja je pomembno, da so vsi učenci, ne samo učenci s posebnimi potrebami, deležni ustrezne pomoči. Strokovna pomoč je usmerjena v razvoj in spodbujanje učenčevih akademskih sposobnosti in veščin do stopnje, ki bi mu omogočala relativno samostojnost pri šolskem delu (Žgur 2014). V višjih razredih je vse večji poudarek na samostojnejšem učenju temeljnih akademskih vsebin, ki pomenijo standarde znanj (bralno-pisno sporazumevanje, izražanje, matematične, naravoslovne in družboslovne vsebine … vse do vsebin za spodbujanje aktivnega socialnega vključevanja) (Zupančič Danko 2013: 28).

Vzgojno-izobraževalni osnovnošolski programi

Vzgojno-izobraževalne programe otrok s posebnimi potrebami določa Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (2011). Zakon predvideva več programov, v katere se vključujejo otroci s posebnimi potrebami v času osnovnošolskega izobraževanja: vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) in posebni program vzgoje in izobraževanja.

V raziskavo vključeni učenci so obiskovali program osnovnošolskega izobraževanja, učenci s posebnimi potrebami pa so obiskovali prilagojen vzgojno-izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in določanje stopnje njihovih primanjkljajev temelji na *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Vovk-Ornik 2014: 6). Po teh merilih je motnja v duševnem razvoju nevrološko povzročena razvojna motnja, ki se pojavi pred dopolnjenim 18. letom starosti in se kaže v zmanjšanih intelektualnih sposobnostih in pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.

Za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, ki obiskujejo prilagojene vzgojno-izobraževalne programe, velja, da imajo manjše sposobnosti za učenje, to pa v marsičem določa njihovo šolsko uspešnost. Ta razkorak je lahko zelo velik, pogosto se kaže prav na področju učenja ter usvajanja predpisanih šolskih vsebin. V prilagojenih učnih razmerah lahko dosežejo temeljno šolsko znanje, ki jim omogoča uspešno napredovanje v nadaljnjih procesih izobraževanja. Če so učencem z lažjimi motnjami v duševnem razvoju zagotovljeni optimalni pogoji šolanja (prilagoditve učnega procesa in učnih vsebin, strukturirano delo in modifikacija temeljnih vzgojno-izobraževalnih vsebin posameznih predmetnih področij, timsko delo strokovnih služb …), uspešno usvajajo temeljne zahteve znanj v prilagojenih programih (z nižjim izobrazbenim standardom). Uspešno končano devetletno osnovnošolsko izobraževanje jim omogoča usvojitev ustreznega znanja, veščin in tehnik, ki jih potrebujejo na svoji nadaljnji poklicni poti. Nadaljujejo lahko izobraževanje nižjega poklicnega šolanja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006).

Pri osebah z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se pogosto pojavi več primanjkljajev hkrati (Webster, Blatchford 2013, Wilson Lodato *et al.* 2013) na različnih področjih (kognitivno, motorično, senzorično, socialno, čustveno). Posledica tega je, da so njihove težave večje, izrazitejše in povzročajo manjšo učno uspešnost in učinkovitost. Zato za uspešno učenje potrebujejo strukturirano in vodeno poučevanje (Miller, Bachard 2006, Ornik-Vovk *et al.* 2011: 6).

Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in njihove učno-vzgojne značilnosti s področja bralnega razumevanja

Splošno funkcioniranje učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju določa razvitost mentalnih sposobnosti, saj to pomembno oblikuje razvitost njihovih učnih sposobnosti. Manjša razvitost centralnega živčnega sistema povzroča okrnjeno razvitost številnih senzomotoričnih sposobnosti, posledica tega pa je manj razvita motorika. Funkcionalno nezrela je tudi njihova senzorična motorika, ki skupaj z vizuelno motorično koordinacijo omogoča usmerjeno pozornost, zmožnost prepoznavanja, sledenja, nizanja. Nedokončani nevrološki procesi povzročajo pomanjkljivo pozornost. To se kaže na nezadostni vzpostavitvi kratkotrajnega in tudi dolgotrajnega spomina.

Hkraten obstoj več primanjkljajev (tudi zdravstvene težave) zmanjšuje priložnosti za ustrezno učenje, vadbo, zato pogosto ostajajo na preprostejših strategijah učenja, ki so manj uspešne, počasnejše in manj avtomatizirane. Razvitost senzomotoričnih procesov omogoča optimalnejše zaznavanje različnih

informacij, boljšo intrapersonalno interakcijo, komunikacijo, to pa omogoča večjo samostojnost izobraževanja, dela in pozneje tudi neodvisnega življenja.

Učencem z lažjimi motnjami v duševnem razvoju več težav povzroča prehod iz opazovanja določenega pojava (predmeta) na drug pojav ali predmet, ko se situacija spremeni. Pogosto zadovoljivo opazijo le tisto, kar je v neposrednem središču njihovega vidnega polja, zaznavanja in tudi interesa. Pomanjkljivo so razvite spoznavne sposobnosti dojemanja povezav med pojavom dogodka ali situacije kot posledice spremembe pogojev opazovanja ali spremembe procesa. Omenjene sposobnosti so nujne v razvoju bralnih sposobnosti, saj so pogoj za razlikovanje (dekodiranje) posameznih črk, zlogov, besed … Dokler niso ti procesi zadovoljivo razviti, ne omogočajo zadostne hitrosti, zapomnitve, zanesljivosti in natančnosti branja.

Poleg tega manj razvijejo procese analize in sinteze, potrebne pri zaznavanju in razumevanju predmetov (pojavov), povezujočih lastnosti in odnosov med predmeti in pojavi. Težje tudi razlikujejo bistvo od nebistvenega. Pomanjkljivo razviti so tudi prostorski (spacialni) odnosi in relacije med predmeti samimi, relacije do prostora, okolja, to pa povzroča dodatne težave na področju razlikovanja, zapomnitve in usvajanja branja. Obseg in trajanje njihovega pomnjenja je pomanjkljivo razvito. Manjša je zapomnitev posredovane učne vsebine, pogosto ne razumejo pomena (bistva) posredovanih učnih vsebin. Pomanjkljivo razvijejo procese mehaničnega pomnjenja, več težav imajo pri priklicu vsebin, pojmov, besed …, zato ostajajo na elementarnejših oblikah branja. Ob skromnejšem besednem zakladu tudi že zadovoljivo naučeno učno snov težje reproducirajo (raba skromnejšega besednjaka). Njihova pozornost je kratkotrajna in se zelo spreminja, zato imajo težave z usmerjeno, selektivno pozornostjo, potrebno za uspešno učenje. Prav osredotočena, selektivna pozornost je pri učenju branja in pisanja zelo pomembna (Huremović *et al.* 2010).

V učenje branja je pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju nujno treba vključiti vodeno razvijanje spominskih sposobnosti (te so odvisne tudi od stopnje razvitosti inteligentnosti). Pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pogosto najdemo manj razvite spominske sposobnosti. To je treba upoštevati pri njihovem procesu izobraževanja in usposabljanja (Žgur 2014). Njihova samostojnost pri šolskem delu je manjša, prav tako učinkovitost, to pa ne pomeni, da ne zmorejo usvajati predpisanega programa.

V celotnem osnovnošolskem izobraževanju potrebujejo specialnopedagoško usmerjanje, z vodeno zgodnjo korekcijo številnih učnih postopkov. Ker razvijejo le skromnejše učne strategije, imajo več težav pri samostojnem razumevanju učne snovi. Njihov vpogled v lastno, samostojno prepoznavanje narejenih napak je pomanjkljiv ali celo odsoten. Zaradi premalo razvitih samostojnih strategij za učenje in manjših intelektualnih spretnosti ne oblikujejo spretnosti za prepoznavanje reševanja problemske situacije. Stalno ponavljanje enakih (podobnih) napak pri usvajanju temeljnih znanj jim ne omogoča prepoznavanja lastnih napak in samostojnega učenja na podlagi njih.

Te težave se pojavljajo v celotnem šolskem izobraževanju in so različno izrazite v procesih spoznavanja in učenja. Zato je zanje pomembno tudi ustrezno vodenje čez različne ovire osnovnošolskega izobraževanja. Poleg predpisanih

akademskih ciljev je treba upoštevati tudi njihovo motivacijo, predvsem pa se je treba osredotočiti na pridobivanje pozitivnih izkušenj.

Tudi koncept socialne krepitve v šoli nas opozarja na to, da učenec praviloma nima dovolj socialne moči, da bi ga videli in slišali, in nas zavezuje, da omogočamo priložnost za učenčev glas (Šugman Bohinc 2011: 21). Zato je treba v njihove procese učenja vključevati primerno motivacijsko komponento, saj pri njih ni zelo razvita. Prav pri vzdrževanju motivacije imajo pomembno vlogo učitelji (Čuk 2011: 22) oziroma ustrezno učno okolje, ki učence dodatno spodbuja. Ves čas vodenja in učenja novih strategij učenja potrebujejo jasna, preprosta navodila, ki jih razumejo in ponotranjijo. To mora učitelj ves čas preverjati ali dodatno razložiti.

Tak način razvoja procesa učenja je zelo upočasnjen, toda stalen in jim zagotavlja uspešno usvajanje temeljnih šolskih znanj. Uspešnejši bodo, če bo posredovana učna vsebina razdeljena na več manjših strukturno-pomenskih enot, ki prek povezovanja in nadaljevanja posameznih (preprostejših) delov ustvarjajo sklenjeno, sestavljeno celoto. Pri poučevanju specialnopedagoški proces dodatno spodbujajo stalno ponavljanje, utrjevanje in postopno dodajanje novega, kompleksnejšega, bolj strukturiranega. V njihovo učenje je treba sistematično in pravočasno (z razvojnega vidika) vnesti več postopkov za razvijanje in utrjevanje neposrednega pomnjenja, saj imajo učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju manj razvite učinkovite strategije neposrednega pomnjenja. V poučevanje je treba vključevati dovolj razumljive vsebine, te pa potem obnavljajo, pripovedujejo … Tako aktivirajo zadovoljive mehanizme sprožanja spominskih procesov in s tem večjo zapomnitev.

Pojav neznanja ali nerazumevanja v procesu učenja novega (tudi učenja branja) zahteva od učitelja, da stalno, sproti preverja razumevanje, proces učenja novega prekine in se vrne korak nazaj (na nižjo stopnjo), da učencu dodatno pojasni, ustrezno predstavi problem tako, da ga učenec z lažjimi motnjami v duševnem razvoju razume. Šele tako je dosežena določena stopnja razumevanja in ponotranjenja vsebine, ki zagotavlja zapomnitev in nujno spoznanje. V primeru prehitrega posredovanja učnih vsebin jih učenec ne razume, ni niti avtomatizacije niti zadovoljive ali pričakovane reprodukcije znanja. Tudi zato je za učenje treba precej več časa nameniti temeljnim vsebinam, ki jih šele po zaslugi razumevanja, sinteze in analize posplošijo v zahtevano in pričakovano znanje. Takšno poučevanje se bolj prilagaja posameznikovi hitrosti učenja kot pa zahtevam učnega kurikula, ki ga upoštevamo v šoli, to pa vpliva tudi na vlogo učitelja. Pri zagotavljanju izkušnje šolskega uspeha ima ključno vlogo učitelj; njegova naloga je zelo kompleksna (Mešl, Kodele 2011: 14).

Zaradi primanjkljajev z različnih področjih bo pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju njihova trajna zapomnitev večja in kompleksnejša, če bodo vsebine posredovane in utrjene z znanimi, dovolj jasnimi in življenjskimi primeri. Pri poučevanju teh učencev je treba dovolj časa nameniti utrjevanju vsebin (Lipec Stopar, Jenko 2014). Neposredno po vsaki učni snovi naj sledi dovolj utrjevanja (po neposredno usvojeni snovi), s primernimi, nazornimi, konkretnimi didaktičnimi gradivi. Njihovo učenje je prav tako bolj podvrženo

izrazitejšemu procesu pozabljanja (Kaljača 2008: 46), zato bolj potrebujejo vodene procese pogostejšega ponavljanja, to pa lahko zagotovi le dalj časa trajajoče izobraževanje ali primerna časovna komponenta ponavljanja in utrjevanja vsebin, tega pa ni vedno lahko zagotoviti.

Kot pri nevrotipični populaciji je tudi pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju opazna deterioracija (zmanjševanje vseh sposobnosti), pojavi se tudi zmanjševanje sposobnosti za učenje. Zaradi zakonitosti razvoja je vpliv deterioaracije tem večji, čim manjša je količina abstrahiranega znanja (Keil *et al.* 2006). Krepiti jim je treba samopodobo, in sicer tako, da prepoznamo njihova močna področja, saj njihov strah pred učenjem in druge bojazni odpravimo z uspehi tam, kjer jih dosežejo (Opara 2005). Ves čas učenja (poučevanja) jim je treba spodbujati in jih motivirajo ter se čim bolj izogibati situacijam, ki povzročajo učenčevo vse večjo pasivnost in zavračanje učenja ali celotnega šolskega dela (Žgur 2014).

V teh procesih imajo pomembno vlogo vsi strokovni delavci šole, ne samo učitelji in razrednik. Pomembno je tudi aktivno sodelovanje svetovalne službe, saj lahko zagotovi most med vsemi sodelujočimi. Pogosto bodo prav svetovalni delavci prvi spregovorili s starši, jih seznanili z vse večjimi težavami, s kompleksnostjo problema. Kakovost, obstoj in odprtost teh profesionalnih odnosov pa v marsičem definirajo delo s starši in drugimi strokovnimi sodelavci na šoli ali zunaj nje.

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti razvitost bralnih sposobnosti pri učencih iz različnih vzgojno-izobraževalnih osnovnošolskih programov. V raziskavi smo oblikovali osnovno predpostavko, da se bodo pojavili temeljni elementi bralne pismenosti ter njene razvitosti po določenem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ne glede na različnost osnovne populacije in njihovih primarnih težav. Delovna predpostavka je temeljila na domnevi, da bodo starejši učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju iz prilagojenih programov z nižjim izobrazbenim standardom (po daljšem in sistematičnem specialnopedagoškem poučevanju) primerljivo razvili, vzpostavili, predvsem pa avtomatizirali svoje bralne sposobnosti.

V raziskavo smo vključili mlajše učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Za to smo se odločili na podlagi razvojnih komponent procesa branja; učenci ob koncu drugega razreda že obvladajo osnove branja (večja avtomatizacija branja s primerno hitrostjo, večja fleksibilnost branja ob ustrezni zapomnitvi in razumevanju prebranega) (Kropp 2000, Jenko 2016). Starejši učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju zaradi različnih primanjkljajev na kognitivnem in konativnem področju v povprečju dosegajo primerljive cilje kot mlajši učenci brez primanjkljajev, vendar jih dosežejo občutno pozneje (normalno pričakovani rezultat dosežejo šele dve in več let pozneje). Vzgojno-izobraževalni kurikul za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom) upošteva poznejšo razvojno vzpostavitev temeljnih procesov branja

in bralnega sporazumevanja. Tudi primerljivost obeh kurikulov kaže, da so doseženi cilji in standardi znanja v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom nižji in ob koncu šolanja dosegajo raven sedmega razreda osnovnošolskega izobraževanja.

Hipoteze

V raziskavi smo določili tri hipoteze:

H1: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (čas branja) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.

H2: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (število napak pri branju) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.

H3: obstajajo pomembne razlike v bralnem razumevanju (prebrano besedilo – skupni točkovnik) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 62 učencev, 34 iz dveh drugih razredov osnovnošolskega programa (goriška regija), od tega je bil le en učenec s posebnimi potrebami (bil je vključen v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo). Osemindvajset učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju je prihajalo iz devetih petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom iz različnih delov Slovenije.

V raziskavi so nas zanimali podatki, ki so se nanašali na rezultate branja (čas, ritem, izraznost branja ...), in tudi drugi (anamnestični) podatki (preglednica 1), ki so nakazovali posebnosti učencev: starost učencev (v povprečju je bila starost drugošolcev med 7 do 9 let, petošolcev pa med 10 do 13 let), spol (sodelovalo je 37 deklet in 25 fantov; med drugošolci je bilo 20 deklet in 14 fantov, pri petošolcih je bilo 17 deklet in 11 fantov), diagnozo (27 učencev je imelo navedeno potrjeno lažjo motnjo v duševnem razvoju, 1 učenec primanjkljaje na posameznem področju učenja; drugi učenci so bili brez diagnoze), dopolnilni in dodatni pouk (razmerje med dopolnilnim in dodatnim pouk je bilo 31:23; od tega 24 otrok iz programa z nižjim izobrazbenim standardom za dopolnilni in 11 za dodatni pouk).

Odlog šolanja je veljal za 4 učence, od tega za 3 učence iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Enajst učencev je ponavljalo razred, vsi iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Pet učencev je imelo romsko poreklo, vsi iz programa z nižjim izobrazbenim standardom. Zanimali so nas podatki o času branja (rezultati časa branja so se v povprečju gibali pri dru-

gošolcih od 1,27 do 3,45 minut, pri petošolcih od 1,54 do več kot 20 minut), številu napak (število napak je bilo v povprečju pri drugošolcih od 0 do 27, pri petošolcih od 0 do 74), bralnem razumevanju, ritmu branja (enakomeren/neenakomeren), izraznosti branja (na podlagi tristopenjske lestvice), točkovniku oziroma skupnem seštevku doseženih točk (število točk je bilo pri drugošolcih od 4 do 7 od 7 možnih, pri petošolcih pa od 0 do 7).

Preglednica 1: Opazovane spremenljivke.

Oznake spremenljivk	Razlaga spremenljivk	Opis merjenja
Starost	evidentiranje starosti učencev	v letih in mesecih
Spol	evidentiranje spola	ženski, moški
Diagnoza	evidentiranje diagnoze	lažje motnje v duševnem razvoju, drugo
Odlog šolanja	evidentiranje odloga šolanja	da, ne
Dopolnilni, dodatni pouk	vključenost učenca	da, ne
Ponavljanje razreda	evidentiranje ponavljanja	da, ne
Pripadnost romski skupnosti	evidentiranje pripadnosti	da, ne
Bralno razumevanje: čas branja	čas branja enotnega teksta	v minutah
Bralno razumevanje: število napak	evidentiranje števila napak pri branju enotnega teksta	število napak
Bralno razumevanje: ritem branja	evidentiranje ritma branja	neenakomerno branje (zaletavanje in zatikanje pri branju, premori), enakomerno (tekoče branje), (število točk)
Bralno razumevanje: izraznost branja	evidentiranje izraznosti branja	slabša (pogosto ne upošteva ločil, ne naglašuje pravilno), povprečna (večinoma upošteva ločila in pravilno naglašuje), dobra (vedno/skoraj vedno upošteva ločila in pravilno naglašuje), (število točk)
Bralno razumevanje: skupni točkovnik	evidentiranje pravilnih odgovorov	število doseženih točk pri bralnem razumevanju

Uporabljeno testno gradivo

V raziskavi smo uporabili za vse učence enoten testni (bralni) material s privolitvijo avtorice S. Pečjak. Testiranje s področja bralnega sporazumevanja drugošolcev sta izvedli učiteljici, ki sta se dodatno izobraževali na seminarju *Bralne zmožnosti učencev od 1. do 3, razreda*, ki ga je organizirala Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Testiranje petošolcev so po isti metodi in merilih izvedle razredničarke. Vsem so bila podana enotna navodila za preverjanje branja in evidentiranje podatkov.

Rezultati

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstajajo razlike v bralnem razumevanju (čas branja) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili F-test. Ta znaša 18,35, ob stopnji prostosti df (24, 35) in verjetnosti $p < .05$. Za čas branja učencev drugošolcev je aritmetična sredina 2,71, standardna deviacija pa 0,87. Za čas branja učencev petošolcev iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 4,72, standardna deviacija pa 3,64. Rezultati kažejo, da obstaja pomembna strukturna razlika med obema skupinama, vendar skupini ne pripadata isti populaciji.

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstaja razlika v bralnem razumevanju (število napak pri branju) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili t-test za male vzorce. Ta znaša 0,02 ($p > .05$.). Za število napak pri branju za učence drugošolce je aritmetična sredina 9,94, standardna deviacija pa 5,89. Za število napak pri branju za učence petošolce iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 15,75, standardna deviacija pa 17,48. F-test znaša 8,80, ob stopnji prostosti 24,34 in verjetnosti $p > .05$. Dobljeni statistični rezultati kažejo, da med obema skupinama ni pomembnih razlik, t-test je neveljaven, skupini pa sta med seboj različni.

Za potrditev raziskovalne hipoteze, ali obstajajo razlike bralnega razumevanja (skupni točkovnik) učencev iz drugih razredov osnovnošolskega programa in učencev iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo uporabili t-test za male vzorce. Ta znaša 0,39, ob verjetnosti $p > .05$. Pri točkovniku za drugošolce je aritmetična sredina 6,06, standardna deviacija pa 1,46, pri točkovniku za učence petošolce iz programa z nižjim izobrazbenim standardom pa je aritmetična sredina 3,94, standardna deviacija pa 1,34. F-test znaša 1,18, ob stopnji prostosti df 33,24 in verjetnosti $p > .05$. Ugotavljamo, da je razlika med obema skupinama nepomembna. Nepomembna je tudi strukturna razlika. S tem potrjujemo, da se ti skupini medsebojno ne razlikujeta v skupnem točkovniku (število pravilnih odgovorov bralnega razumevanja). Rezultat kaže, da je količina usvojenega znanja drugošolcev in petošolcev iz programa z nižjim izobrazbenim standardom medsebojno primerljiva oz. enaka. Ugotovimo lahko, da se med obema skupinama pojavljajo medsebojne strukturne razlike, razen pri skupnem točkovniku bralnega razumevanja, kjer sta skupini medsebojno primerljivi.

Sklep

Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike v razvitostih bralnih sposobnosti (času branja, številu napak pri branju, ritmu branja in izraznosti branja) med drugošolci iz osnovnošolskega programa in petošolci iz prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotovljeno je, da obe skupini učencev ne pripadata osnovni populaciji, saj

so med njima velike strukturne razlike. Statistično nepomembna razlika med obema skupina je le pri zadnji hipotezi (bralno razumevanje – skupni točkovnik odgovorov bralnega razumevanja). To dokazuje, da je med njima nepomembna tudi strukturna razlika. Skupini učencev se medsebojno ne razlikujeta v skupnem točkovniku bralnega razumevanja, zato dosegata primerljivo količino usvojenega znanja s področja bralnega razumevanja. Učenci drugih razredov osnovnošolskega programa in učenci petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom so dosegli v bralnem razumevanju primerljiv rezultat. Iz tega lahko sklepamo, da je način izobraževanja učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju primeren in učinkovit (omogoča jim primerljiv rezultat).

Raziskava je potrdila, da se pri učencih (ki so brez posebnih potreb) prej vzpostavijo mehanizmi zadovoljivega bralnega razumevanja, prej razumejo branje in samo avtomatizacijo branja. Pri njih se pojavijo drugačne zakonitosti funkcioniranja bralnih sposobnosti, kot se je pokazalo pri njihovih dobrih rezultatih bralnih sposobnostih (hitrost branja, izraznost branja, število napak pri branju).

Pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se mehanizmi bralnega razumevanja vzpostavijo precej pozneje, z manj zrelimi in dovršenimi oblikami branja in razumevanja, kot so pokazali dobljeni rezultati. Njihove strategije branja so počasnejše, z manj povezovanja in nižjo stopnjo avtomatizacije. Ob ustreznem in strukturiranem specialnopedagoškem poučevanjem pa tudi učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju lahko dosegajo primerljivo znanje bralnega razumevanja. Tako je delno potrjena predpostavka raziskave, da bodo starejši učenci iz petih razredov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom dosegli primerljive rezultate z mlajšimi učenci (drugošolci). To kaže, da učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pozneje, po več letih prilagojenega vzgojno-izobraževalnega dela, dosegajo primerljive rezultate na področju bralnega razumevanja, kot jih dosega mlajša populacija učencev, ki nimajo posebnih potreb.

Med obema populacijama obstajajo sicer velike razlike (zmanjšane intelektualne sposobnosti, slaba razvitost centralnega živčnega sistema, senzorični primanjkljaji), a sta populaciji primerljivi pri rezultatih skupnega točkovnika bralnega razumevanja. V raziskavi smo uporabili enotno bralno gradivo, ki je bilo za učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju kompleksnejše in zahtevnejše. Za objektivnejše nadaljnje raziskovanje razlik bralnih sposobnosti med učenci različnih osnovnošolskih programov bi bilo treba občutno povečati oba vzorca.

Ugotavljamo, da učenci z intelektualnimi primanjkljaji svoje učne in tudi bralne sposobnosti le težko samostojno aktivirajo. Poučevanje takšnih otrok na področju bralnega razumevanja mora biti sistematično vodeno in usmerjeno v ustrezne, njihovim razvojnim zmožnostim primerno strukturirane postopke, da razumejo prebrano. Zato je treba učence z lažjimi motnjami v duševnem razvoju sistematično, v skladu z razvojnimi koraki pridobivanja bralnih zmožnosti »naučiti«, kako pridobiti zadovoljivo znanje branja. Če se to ne vzpostavi v zadostni meri, z zrelimi oblikami, ob ustrezni avtomatizaciji,

imajo ti učenci v celotnem obdobju šolanja veliko težav, te pa jih spremljajo še pozneje v življenje in v marsičem določajo tudi socialno vključevanje.

Viri

Bečaj, J. (2012), Izboljšave ali preobrazba? *Vzgoja in izobraževanje*, 43, 2: 5–11.

Čuk, M. (2011), Psihološke lastnosti oseb s posebnimi potrebami. V: Žgur, E. (ur.), *Kako lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s PP v VIZ v letih 2008–2011*. Vipava: Cirius (18–26).

Huremović, A., Fazlović, S., Ilićković, M., Kukuruzović, N. (2010), Razumevanje pročitanog u osoba oštećena sluha. V: Sarajlić, D. (ur), *Defektologija,* 16, 1: 21–27.

Jenko, N. (2016), *Struktura in razvoj bralne pismenosti učencev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: N. Jenko (doktorska disertacija).

Kaljača, S. (2008), *Umerena intelektualna ometenost*. Beograd: Planeta print.

Keil, S., Miller, O., Cobb, R. (2006), Special educational needs and disability. V: Byers, R. (ur): *British Journal of special Education,* 33, 4: 168.

Kropp, P. (2000), *Vzgajanje bralca: naj otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Lesničar, B. (2013), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, teoretska izhodišča in empirične ugotovitve.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lipec Stopar, M., Jenko, N. (2014), Bralna pismenost učencev z intelektualnimi primanjkljaji/Literacy of students with an intellectual disability. V: Devjak, T. (ur.). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (187–202).

Mešl, N., Kodele, T. (2011), Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči. *Socialno delo*, 50, 1: 13–25.

Miller, F., Bachard S. (2006), *Cerebral palsy: a complete guide for caregiving*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Nolimal, F. (2013), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli, teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Opara, B. (2005), *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Ornik-Vovk, N., Murn, T., Werdoing, A. (2011), *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*. Maribor: Forum Media.

Pečjak, S. (1993), *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- (2007), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vse ravneh šolanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2015), *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šugman Bohinc, L. (2011), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Vovk-Ornik , N. (2009), (Aktivna) vloga učitelja v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. V: Rutar Ilc, Z. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (13).

Vovk-Ornik, N. (2015), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (elektronski vir). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/common/downloads/publication.pdf (12. 6. 2016).

Webster, R., Blatchford, P. (2013), The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. V: Hegarty, S. (ur.), *European Journal of Special Needs Education*, 28, 4: 460–462.

Wilson Lodato, G., Kim, A. S., Craig, A. M. (2013), Factors associated with where secondary students with disabilities are educated and how they are doing. V: Algozzine, R., Spooner, F. (ur.), *The Journal of Special Education*, 47, 3: 139–141.

Zakon o osnovni šoli (2007), *Ur. l. RS*, št. 102/2007.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), *Ur. l. RS*, št. 79/2006.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), *Ur. l. RS*, št. 58/2011.

Zupančič Danko, A. (2013), *Tudi mi beremo: različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žagar, D. (2012), *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žgur, E. (2014), Zgodnja obravnava otrok z več primanjkljaji = Early childhood intervention for children with multiple deficits. V: Devjak, T. (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (467–478).

Prejeto 7. februarja 2017, sprejeto 14. februarja 2017

Vesna Leskošek

Pripombe Fakultete za socialno delo na predlog sprememb Zakona o socialnem varstvu

Na Fakulteti za socialno delo menimo, da je nekoliko pretirano govoriti o reformi centrov za socialno delo in da bi bilo bolje poudariti, da gre za spremembe na organizacijski in administrativni ravni, ki lahko vplivajo na strokovno delo. Glavni pomislek pri tem je, da so učinki na strokovno delo posredni, saj se spremembe ne načrtujejo hkrati na organizacijski in strokovni ravni. Sicer je v dokumentu navedenih več posledic, ki naj bi jih spremembe organizacijske strukture povzročile na ravni strokovnega dela.

Na več mestih je npr. najti trditev, da bodo imeli delavke in delavci več možnosti za poglobljeno strokovno delo zaradi informativnega izračuna in zaradi prenosa nekaterih denarnih dajatev na raven območnega centra za socialno delo. O tem dvomimo, saj so zaposleni v sedanji ureditvi hudo preobremenjeni. Preobremenjenost zaposlenih v socialnem varstvu ni posledica napačnega organiziranja zaposlenih in njihove neracionalnosti pri delu, temveč državnega varčevanja.

Razlogi za to, da se je to zgodilo, so že dlje časa znani in evalvirani v strokovni literaturi s tega področja, empirično pa razvidni tudi iz mednarodnih in nacionalnih statistik o socialni zaščiti. Na primer: slovenski delež zaposlenih v (celotnem) javnem sektorju je v Evropski uniji podpovprečen, samo štiri države imajo še manjšega (Bolgarija, Češka, Italija in Romunija). Enako skrb zbujajoče številke so tudi pri odstotnem deležu zaposlenih znotraj sektorja socialnega varstva, kjer je bila Slovenija že na začetku uvajanja Zakona o uravnoteženju javnih financ globoko pod evropskim povprečjem, tako po osebah kot po delovnih urah (Eurostat 2012). Enako sliko dobimo tudi, če znotraj tega »vitkega« državnega sektorja pogledamo, kateri je najbolj podhranjen: to je sektor socialnega varstva (na drugem mestu je zdravstveni). To je veljalo že pred zadnjo ekonomsko krizo, med njo in velja tudi danes, ko imamo gospodarsko rast.

Zdi se verjetno, da se bo obseg dela zaradi napovedanih organizacijskih sprememb nekoliko zmanjšal, vendar je vprašanje, ali bodo spremembe pripomogle k znosni situaciji, v kateri bo število ljudi na strokovno delavko in delavca omogočalo bolj poglobljeno in kontinuirano delo. O tem bi lažje presojali, če bi imeli na voljo konkretne izračune znižanja obremenitev in nove normative. Tudi večina denarnih dodatkov še vedno ostane na enotah centrov za socialno delo, ki bodo celo sprejemale vloge za dodatke z območne ravni. Ocena, da bodo »že same organizacijske spremembe spodbudile razvoj stroke«, pa se nam zdi neprimerna, saj prav strokovnjakinje in strokovnjaki s področja socialnega dela natančno analizirajo prakse in ukrepe ter opozarjajo na njihove posledice, ki se vedno znova izkažejo za pravilne.

Izobraževanje za socialno delo v Sloveniji temelji na globalnih standardih, ki jih je razvila Mednarodna zveza šol za socialno delo, in na etičnih načelih, ki so glavno vodilo pri delu. Problem prakse socialnega dela ni v pomanjkljivi ali zastareli izobrazbi, temveč v načinu delovanja centrov, ki ga opisujemo v teh pripombah.

Menimo, da se s prenosom nekaterih kompetenc iz enot centrov za socialno delo na območni center za socialno delo ne bo sprostilo toliko delovnega časa, da bi lahko strokovno delo obsegalo raznovrstnost metod dela, večjo vpetost v lokalno skupnost in hitrejše odzivanje na različne stiske ljudi. Tak sklep se nam zdi pretiran, ker spremembe ne obsegajo odprave ovir, ki niso organizacijske narave. Npr. delitve na javna pooblastila in storitve, kar je unikum vsaj na območju EU in povzroča zelo veliko škode že vse od začetka devetdesetih let, ko je bila dihotomija uvedena.

Strokovno delo je zelo podrejeno upravnemu in to je velik problem, vendar rešljiv s spremembami centrov za socialno delo na lokalni ravni. Predvsem v državah Zahodne Evrope so socialni servisi razdeljeni na enote, ki so hkrati lahko generične in specializirane: delajo z določeno skupino ljudi, vendar so kompetentne za zelo širok nabor opravil. Javnih pooblastil tudi ne moremo razumeti kot posebno delo, saj gre pri pooblastilih samo za zakonska določila, ki predvidevajo določeno intervencijo, vendar te ne moremo opraviti brez strokovnega dela. Poudarjanje dihotomije zbuja vtis, kot da lahko javna pooblastila opravimo samo na administrativen način. Prav to legitimira slabo strokovno delo, ki se zvede samo na preverjanje in izpolnjevanje raznih nalog in ukazov. Trdimo, da je zakonska pooblastila mogoče izvajati le na socialnodeloven način, torej s pogovorom, vzpostavitvijo delovnega odnosa, terenskim delom, morebitno skupnostno akcijo, skupinskim delom in drugimi načini in metodami, ki pripomorejo k razreševanju določene stiske – ne glede na to, ali je to delo vezano na zakonska določila ali ne. Predlagamo, da MDDSZ preneha spodbujati dihotomijo in spremeni jezik, ki ga uporablja. Spodnji člen bi npr. oblikovali takole:

49. člen

Center za socialno delo opravlja ***storitve in naloge***, ki izhajajo iz potreb ljudi in lokalne skupnosti oziroma so določene z zakonom.

Splošen pomislek se nanaša tudi na pretirano poudarjanje interdisciplinarnosti in na načrtovane mobilne time ali posameznike, ki naj bi pokrivali več enot centrov za socialno delo. Interdisciplinarnost je treba razumeti v skupnostnem pomenu. Zagotavljata jo dobro medinstitucionalno sodelovanje in koordinirana obravnava v skupnosti. Centri za socialno delo so socialnovarstvene ustanove, ki razvijajo socialni (in ne medicinski) model obravnave in so v tem specifični. V primerjavi z drugimi institucijami v lokalnem okolju (npr. mentalno-higienski oddelki pri zdravstvenih domovih, osnovne in druge šole, svetovalni centri ali nevladne organizacije) človeško stisko razumejo v odnosu z okoljem. Različne poglede na problem omogoča prav sodelovanje z drugimi akterji v lokalnem okolju.

Nobenega dokaza tudi ni, da bodo timi, kot so načrtovani, zares tudi delovali. Dosedanje izkušnje kažejo, da slej ko prej zaposleni v mobilni službi koristijo tistemu centru, na katerem imajo sedež. Nosilka primera namreč ne potrebuje nekoga, ki ji bo svetoval, temveč nekoga, ki bo z njo v delovnem odnosu in aktivno vpet v delo. Res lahko nastanejo težave v okoljih, ki ne omogočajo interdisciplinarnega sodelovanja, vendar se že zdaj lahko centri med sabo povezujejo in si ponujajo strokovno oporo. Tudi vidik mobilne delavke in delavca kaže na več težav, saj bodo stalno na terenu, poznati bodo morali več kolektivov in veliko različnih zadev. Njihova vloga je nejasna. So le posvetovalni organ, in če že obstajajo, na katerih področjih, za katere naloge in zakaj sploh naj bi jih vključevali v svoje delo?

Na to se navezuje tudi splošna ugotovitev o tem, da bi bilo treba okrepiti prav socialnodelovno znanje na centrih za socialno delo, torej omogočiti vseživljenjsko izobraževanje in kontinuirano supervizijo. Še posebej pri tistih ukrepih, ki korenito posegajo v zasebnost ljudi. Sodobne doktrine socialnega dela so usmerjene predvsem v sodelovanje, vzpostavljanje delovnega odnosa ipd. Namreč, dilema med nadzorom in pomočjo, ki je poudarjena tudi v dokumentu (str. 2), je povsem napačna in že zdavnaj preživeta. Že to, da je ponovno omenjena, kaže na to, da takšne posege v zasebnost delavke in delavci na centrih za socialno delo razumejo bolj administrativno in upravno kot pa strokovno. Res je, da smo se v socialnem delu s tem ukvarjali v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja, ko še ni bilo razvitih potrebnih delovnih orodij za premostitev dvojne vloge in različnih mandatov. Tudi takrat smo razmišljali o podobnih rešitvah, kot so navedene v dokumentu, torej o delitvi opravil, nalog in pristojnosti, vendar to nikoli ni zares delovalo. Danes pa doktrina in jezik socialnega dela omogočata, da kljub zakonskim pooblastilom vzpostavljamo egalitaren in v rešitev usmerjen odnos. V odprtem in na spoštovanju utemeljenem odnosu pooblastilo ni ovira, saj morajo socialne delavke znati upravljati z močjo, ki izhaja iz pooblastila.

Zelo relevantna je ugotovitev o »ustaljenih« praksah (str. 2). Prav ustaljene institucionalne prakse, ki se razvijajo v specifičnih razmerah (npr. delitvi na javna pooblastila in storitve), so največja ovira za kakovostno strokovno delo. Študentkam in študentom v času opravljanja prakse na centrih pogosto rečejo, naj pozabijo, kar so se naučili na fakulteti, češ da to ni uporabno, ker je delo na centrih predvsem upravno, strokovno delo pa nekakšen »nadstandard«. O podobnih izkušnjah pripovedujejo tudi kolegi z drugih fakultet. Takšni pogledi so velika ovira za kakovostno strokovno delo. Zato bomo na Fakulteti za socialno delo oblikovali programe strokovnega izobraževanja in si želimo podpore ministrstva.

Podpiramo in pozdravljamo načrt ministrstva za organizacijo in koordinacijo učnih baz za študentke in študente. To se nam zdi zelo pomembno in smo ministrstvo na probleme pri izvajanju prakse že opozarjali. Na Fakulteti za socialno delo obsega praksa na dodiplomski ravni skupaj kar 45 kreditnih točk, to je skoraj celoten letnik. Pomembno je, da vsaka študentka in študent dobi izkušnjo pri delu na centru za socialno delo, vendar je treba za to zagotoviti kakovostno mentorstvo.

Vzpostavitev centralne enote centra za socialno delo prinaša prednosti pa tudi nekatera tveganja. Tveganje je, da preveč ambiciozno zastavljen obseg dela ne bo povečal kakovosti strokovnega dela. Pomembno se nam tudi zdi, da kadrovska sestava centralne enote omogoča razvijanje strokovnosti in ne le nadzor nad upravnim in administrativnim delom (da torej niso zaposleni le pravniki in pravnice). Cilj sprememb centrov za socialno delo bi moral namreč biti predvsem, da postanejo centri spet osrednje socialnovarstvene ustanove, vpete v skupnost, odzivne na težave ljudi, in da pripomorejo k večji kakovosti življenja v skupnosti z raznovrstnimi metodami dela (kot so omenjene na str. 4 in 9). Preveliko poenotenje je zato lahko tudi ovira, saj so lokalne skupnosti specifične, socialno in kulturno raznovrstne, in takšni morajo biti tudi pristopi in programi.

Zato je znova treba premisliti o tem, da bo centralna enota prijavljala socialnovarstve programe na razpise. Centri za socialno delo namreč izvajajo kar nekaj programov v sodelovanju z lokalnimi skupnostmi, te pa so pripravljene programe financirati le, če se vsa sredstva namenijo za izvedbo programov. Problem bo, če bodo ta sredstva procesirana prek centralne enote. Sicer ne vemo, ali bodo enote centrov za socialno delo še pravne osebe ali ne, vendar se nam zdi, da bi pridobivanje lokalnih sredstev za lokalne projekte moralo ostati na enotah.

Strinjamo se s pomislekom o prevelikih možnostih, da na delo centralne enote vpliva politika. Utemeljeno je opozorilo, da preveč kompetenc centralne enote lahko vodi v politični nadzor nad delom centrov. To je sicer odvisno od sestave upravljavskih organov, vendar izkušnje centrov za socialno delo kažejo, da sedanja sestava svetov omogoča prevelik vdor politike v delo centrov za socialno delo. Ni namreč jamstva, da bodo vsakokratne politične oblasti spoštovale strokovno avtonomijo centrov za socialno delo.

Pri tem naj opozorimo še na problem normativov, saj postanejo s tem, da jih mora potrditi minister ali ministrica, nujno politični, odvisni od razpoložljivega denarja in od političnih preferenc. Normativi bi morali biti določeni na podlagi zahtevanih standardov strokovnega dela. Omogočati bi morali dovolj časa za poglobljeno delo z ljudmi, ki imajo večinoma zelo komplekse in hude stiske in so posledica nakopičenih problemov. Še zlasti mora to veljati v primerih, ko gre za posege v zasebnost in intimnost.

Pomembno se nam zdi tudi, da je ob uvedbi centralne enote jasneje opredeljen odnos centralne enote do že obstoječih akterk in akterjev na področju socialnega varstva (Skupnost centrov za socialno delo, Socialna zbornica, Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo), to pa zadeva jasno razmejitev pristojnosti in nalog.

Na koncu naj opozorimo še na problem, ki ga opažamo v zadnjih letih in je velika ovira za kakovostno strokovno delo. Veliko centrov za socialno delo je lociranih v poslovnih stavbah, kjer naletimo na zaklenjena vrata, varovana s kodami. Ljudje v stiski se morajo prebiti mimo varnostnikov ali recepcije, kjer si dovolijo ocenjevati, kdo lahko gre mimo, kdaj in s kašnimi pogoji. Njihov odnos do uporabnic in uporabnikov storitev je pogosto neprimeren, včasih tudi

žaljiv. Takšno delovanje daje vtis nadzora in vnaprejšnjih sumničenj do ljudi v stiski. Celoten sistem temelji na nezaupanju in ljudi sili v odvisen položaj. Govoriti o uporabi raznovrstnih metod dela, o bolj kakovostnem strokovnem delu, o večji odzivnosti na težave in podobno je v takšnih institucionalnih okvirih neresno. Centri za socialno delo morajo biti odprti za ljudi, dostopni tudi zunaj uradnih ur, navzoči na terenu, ne pa trdnjave, ki jih branijo vratarji. Zapirati so se začeli v zadnjem desetletju ali dveh, nikoli prej v zgodovini se niso omejevali od stika z ljudmi.

V tem komentarju smo se usmerili predvsem na spremembe na ravni centrov za socialno delo. Le na kratko naj omenimo socialno aktivacijo, ki je strokovno eden najbolj spornih konceptov, kot kaže množica raziskav, analiz in teoretskih tekstov, publiciranih v znanstveni periodiki. Gre namreč za sistematično poenostavitev kompleksnega problema brezposelnosti, izgube dela, iskanja zaposlitve in dolgotrajnih stisk, ki vplivajo na zaposlenost. Ker je to obširna tema, je v tem zapisu ne bomo podrobneje komentirali, naj opozorimo le na uporabo jezika:

> možnost odločanja centra za socialno delo je lahko uporabniku »motivacija«, ki ga prisili v iskanje boljših rešitev (str. 2–3).

Stavek najavlja, da bo program socialne aktivacije utemeljen na politiki korenčka in palice. Temelji namreč na napačni predpostavki (pogosto res promovirani v popularni psihologiji), da je kazen učinkovita, ker sama po sebi vodi v racionalno izbiro. Vdor pogojevanja s kaznovanjem v strokovno delo na področju socialnega varstva je vrnitev v res daljno preteklost, saj so doktrine v zadnjih desetletjih oz. že vsaj od šestdesetih let usmerjene v krepitev moči ljudi za nadzor nad lastnim življenjem, na sodelovanje in podporo, na iskanje virov in ustvarjanje socialnih opor.

Sprašujemo se, kako naj bi s strokovnimi odločitvami uporabnika *prisilili*, da poišče boljšo rešitev. Zakaj je v navedku beseda *motivacija* zapisana v narekovajih, beseda *prisila* pa je brez njih? Je *motivacija* zapisana tako zato, ker je mišljena ironično oz. metaforično, *prisila* pa naj bi bila samoumevno sredstvo za delo z ljudmi? Menimo, da je takšna konceptualizacija problema v velikem nasprotju z doktrino socialnega dela. Kajti v socialnem delu uporabnike ne »prisiljujemo v iskanje boljših rešitev« (gl. Kodeks etike socialnih delavk in delavcev Slovenije). V tem primeru je prisila uporabnikov mišljena (brez narekovajev) kot posledica »*uvajanja socialne aktivacije kot novega pristopa pri delu s prejemniki socialnih transferjev*«, kot je zapisano v razdelku *Poglavitne rešitve*, to pa zato, ker naj bi šlo za *»opolnomočenje ciljnih skupin za približevanje k trgu dela«* (razdelek *Socialna aktivacija*).

V socialnem delu menimo, da je organiziranje socialne »aktivacije« tako, da bi upravičence do socialnih dajatev silili, naj stopajo na trg dela, napačen in celo škodljiv. Problem prejemnikov socialnih dajatev ni v tem, da se zaradi domnevne lenobe zadovoljujejo z životarjenjem ob državni pomoči in da zato odklanjajo zaposlitev – to je doktrina neoliberalnih političnih elit in zastruplja javno mnenje ter manjša družbeno kohezivnost. Gre za individualiziranje problema, ki je izrazito strukturne narave, zato povzroča program socialne

aktivacije v EU zelo veliko anomalij in ljudi sili v nezavidljiv položaj, njihove stiske pa le še povečuje.

Podobne pripombe na projekt smo podali že pri prejšnjih načrtih za reorganizacijo centrov za socialno delo. Sicer vemo, da je projekt že vpeljan in ni več mogoče vplivati na izvedbo.

Prejeto 28. oktobra 2016, sprejeto 15. marca 2017

Mateja Mlinarič

Svetovalno delo v vrtcu: (ne)vidna povezava med otroki, starši in strokovnimi delavci

Avtorica je v raziskavi, temelječi na intervjujih, preučevala pomembnost socialnega dela v svetovalnem delu v predšolski vzgoji in hkrati iskala povezavo med socialnim delom, svetovalnim delom ter pogledom zaposlenih v vrtcu na svetovalno delo. Ker si socialna delavka v vrtcu prizadeva razvijati ustvarjalno sodelovanje vseh udeleženih, se zaradi nje kakovost vrtca poveča. S svojo sposobnostjo za »dvojezičnost« (obvlada strokovni jezik in jezik uporabnikov) je velika pridobitev za vrtec, vendar pa ji lahko grozi nevarnost, da bo postala preobremenjen servisni center za težave vseh. Je namreč razpeta med individualnim in skupinskim delom, otroki z osebnostno vedenjskimi težavami, administracijo in odnosi med zaposlenimi.

Ključne besede: socialno delo, strokovne kompetence, delovni odnos, soustvarjanje, izobraževanje.

Mateja Mlinarič je diplomirana socialna delavka in magistrska študentka na Fakulteti za socialno delo na programu socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa. Kontakt: mateja.mlinarics@gmail.com.

Counselling in kindergarten: (in)visible link connecting children, parents and expert workers

Based on interviews, the author examines the importance of social work in counselling in early childhood education and at the same time looks at connections among social work, consulting work, and the perspectives of employees in the kindergarten on advisory work. As a social worker in the kindergarten context strives to develop creative cooperation of all participants, the quality of the kindergarten increases. Due to her/his »bilingual« skills (ability to use an expert terminology and a simple language of users), a social worker is a great asset for the kindergarten, but may be faced with a particular danger of becoming an overburdened and overstressed jack-of-all-trades for problems of all participants. Namely, she/he has to deal with individual and group work, children with behaviour challenges, administration and relations with employees.

Keywords: social work, expertise, competences, working relationship, co-creation, education.

Mateja Mlinarič is a graduated social worker and a Master student at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana, in the programme called Social justice and inclusion in the field of disability, ethnicity and gender. Contact: mateja.mlinarics@gmail.com.

Uvod

Vrtec oziroma katerakoli druga oblika varstva v predšolskem obdobju je otrokov mikrosistem. To otrokovo zgodnje okolje odločilno vpliva na njegov nadaljnji razvoj, kajti bolj ko ga bo negovalo, bolj bo razvijal svoje potenciale (Zorman 2010). Svetovalno delo pomaga otrokom pri razvoju potencialov, zato je oblika spodbujanja in podpore razvoja otroka v vzgojno-izobraževalnem okolju, ki je in mora ostati varovalni dejavnik, ker zagotavlja vključenim otrokom zelo bogato učno in spodbudno okolje.

Odnos med socialno delavko/delavcem oziroma svetovalno delavko/delavcem in sogovornico/sogovornikom definiramo kot delovni odnos, ki je opora socialni delavki/delavcu, da vzpostavi pogovor, ki omogoči raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008). Za korektno delo svetovalni delavec/delavka potrebuje najrazličnejše spretnosti in znanje, ki obsegajo več kot le znanje in spretnosti za individualno delo: znanje o

razvoju otroka, poznati mora vzgojno-izobraževalni sistem, izurjen/a mora biti za načrtovanje in didaktično vodenje učnega in vzgojno-izobraževalnega procesa, hkrati pa mora znati delati s specifičnimi skupinami otrok, vzgojiteljic/vzgojiteljev in staršev.

Problem

V raziskavi sem pozornost namenila delu svetovalne/ga delavke/ca, pri tem pa je bil moj pogled usmerjen v socialno delo v vrtcih. Svetovalno delo sem raziskovala s pomočjo intervjujev s svetovalnimi delavkami z izobrazbo iz socialnega dela in tako pridobila vpogled v svetovalno delo in njegovo vlogo. Opravila sem tudi intervjuje z zaposlenimi v zasebnem vrtcu in raziskovala potrebe in želje vzgojiteljic in pomočnic. Tako sem tudi dobila vpogled v odnose med zaposlenimi v vrtcu, otroki in njihovimi starši. Ugotavljala sem, kako lahko socialna delavka/delavec pripomore k boljšemu delovnemu ozračju v vrtcu, k boljšim odnosom med vrtcem in starši ter na splošno k boljši kakovosti delovanja vrtca. Pri delu v vrtcu in sodelovanju z različnimi vzgojiteljicami sem se srečala z različnimi pristopi dela z otroki, starši in drugimi strokovnimi delavkami.

Spoznala sem, kako se otroci učijo, ter različne načine komunikacije s starši in sodelovanja z vodstvom. Razmišljala sem, kako znanje o uporabi socialnega dela sovpada s potrebami otrok, staršev, strokovnih delavk in vodstva vrtca. Porajalo se mi je vprašanje, kakšne prednosti ali pomanjkljivosti ima svetovalna delavka z izobrazbo iz socialnega dela. Z intervjuji zaposlenih v zasebnem vrtcu sem dobila vpogled v njihove potrebe, izkušnje in želje, potem pa sem jih skušala primerjati z oblikami pomoči, uporabnostjo poklica in nalogami, za katere sem izvedela v intervjujih štirih socialnih delavk, ki so že zaposlene kot svetovalne delavke v vrtcih v Kamniku, Ljubljani, Novem mestu in Trebnjem.

Metodologija

Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna, ker so bili podatki zbrani v raziskovalnem procesu, podprtem s strukturiranim intervjujem, v katerem sem dobila besedne opise svetovalnega dela. Proces kvalitativnega raziskovanja je bil induktiven oziroma usmerjen od spodaj navzgor, s poudarkom na identifikaciji skupnih odzivov in ne na potrditvi mojih hipotez oziroma raziskovalnih vprašanj. Raziskava je bila usmerjena v odkrivanje novih teorij in ne v potrjevanje starih. Z raziskovanjem sem želela zajeti več vidikov. Predvsem poglede socialnih delavk na svetovalno delo: katere so po njihovem mnenju prednosti izobrazbe iz socialnega dela in katere metode socialnega dela jim pridejo prav pri svetovalnem delu v predšolskem obdobju. Z raziskavo sem poskušala vključiti tudi pogled vzgojiteljic na svetovalno delo in odnose v vrtčevskem okolju. Tako so v raziskavi vključeni strokovni, svetovalnodelovski, socialnodelovski in pedagoški pogled na svetovalno delo.

Merski instrument

Vir podatkov so odgovori na dve obliki delno strukturiranega intervjuja. Prva oblika odprtega vprašalnika je bila namenjena svetovalnim delavkam z izobrazbo iz socialnega dela in vsebuje 23 vprašanj in podvprašanj, ki so se pojavila med pogovorom. Druga oblika odprtega vprašalnika je bila namenjena strokovnim delavkam v vrtcu, sestavljena pa je iz 43 vprašanj in podvprašanj.

Populacija

Populacija so štiri svetovalne delavke z izobrazbo iz socialnega dela z območja Kamnika, Ljubljane, Novega mesta in Trebnjega. Populacija je tudi pet vzgojiteljic in dve pomočnici v zasebnem vrtcu v Kamniku.

Zbiranje podatkov

Glavna metoda zbiranja podatkov je delno standardiziran intervju. Pogovore s štirimi svetovalnimi delavkami sem opravila osebno. Vsem sem poslala uvodno in predstavitveno elektronsko sporočilo in jim v njem opisala namen raziskave in jih prosila za srečanje v prihodnjih mesecih. Poslala sem jim tudi okviren vprašalnik, da so se na pogovor lahko pripravile.

Strokovne delavke v vrtcu so same izpolnjevale delno odprt vprašalnik. Z ravnateljico sem sklenila pisni dogovor o sodelovanju, sestavila vprašalnike za vzgojiteljice in jih poslala poslovni sekretarki, da jih pošlje strokovnim delavkam v vrtcu. Dobila sem sedem odgovorov, od tega pet od vzgojiteljic in dve od pomočnic vzgojiteljic.

Obdelava in analiza podatkov

Analizo empiričnega gradiva, pridobljenega od svetovalnih delavk, sem opravila s pomočjo kvalitativne metode. Pridobljeni podatki so strnjeni in prikazani v rezultatih in analizi ter prepleteni z literaturo in mnenji vzgojiteljic. Mnenja vzgojiteljic sem po ujemajočih se poglavjih vstavljala v kvalitativno analizo odgovorov svetovalnih delavk.

Izsledki raziskave

Temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo v vrtcu oz. šoli je svetovalni odnos. V socialnem delu sicer neradi uporabljamo besedo »svetovanje«, vendar v našem primeru svetovalni odnos pomeni posebni strokovni pristop, ki opredeljuje vse različne oblike in metode dela svetovalne službe ter temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem.

Če pogledamo skupne odgovore vseh sogovornic, lahko razberemo temelje svetovalnega dela. Temeljni vlogi svetovalne delavke sta svetovanje in ohranjevanje stikov z vsemi vpletenimi v organizacijo vrtca. Gre za sodelovanje z otroki, predvsem s tistimi s posebnimi potrebami oziroma s tistimi, ki imajo odločbo za dodatno strokovno pomoč. Gre za sodelovanje s skupinami in oddelki pri različnih aktivnostih in za zagotavljanje pomoči vzgojiteljicam, njihovim pomočnicam in drugim strokovnim delavkam v vzgojno-izobraževalnem

zavodu. Vloga svetovalne delavke se kaže predvsem pri delu z vzgojitelji, pri katerem se vidi v vlogi spodbujevalke, načrtovalke in koordinatorke svetovalnega in sodelovalnega odnosa. S svojim delovanjem neposredno vpliva na razvijanje strokovnih kompetenc vzgojiteljic, pri tem pa jim z najrazličnejšimi rešitvami ponuja izbiro lastnega odziva in mišljenja.

Sodelovanje s starši se ne konča z vpisom otroka v vrtec. Svetovalna delavka vodi roditeljske sestanke in tako vzdržuje stik s starši, opazuje skupino in ima pogovorne ure z vzgojiteljico in starši. Po potrebi se oblikujejo tudi timska srečanja z drugimi strokami in zunanjimi institucijami. Svetovalno delo zato tudi presega vrtčevsko okolje, v katerem se povezujejo različne stroke. Zunanje strokovne delavke so po navadi mobilne in opravljajo delo na različnih lokacijah. Vloga svetovalne delavke je, da koordinira pomoč in organizira srečanja z izvajalkami, otroki in starši. Kako pa vidijo vlogo svetovalne delavke, zaposlene v vrtcu, kjer svetovalne delavke/delavca nimajo? Vzgojiteljica je zapisala:

> Svetovalni delavec sodeluje s starši, vzgojiteljicami, opazuje otroke v skupini, pomaga staršem pri vzgoji in strokovnim delavkam pri delu v skupini, če se pojavijo težave. Ima uvodni sestanek za starše novincev skupaj z vzgojiteljicami, naredi letni delovni načrt svojega dela in ga poskuša tekom leta uresničiti. Poskrbi in organizira šolo za starše, sodeluje pri strokovnih timih. Skratka, svetovalna delavka je tista, ki drži nevidno nit v trikotniku med starši, otroci, vzgojitelji.

Najzanimivejši in hkrati najzahtevnejši in najodgovornejši del svetovalnega dela v vrtcu je delo z otroki. Vodenje oziroma svetovalno delu v zgodnjem otroštvu pomeni razvijanje in uresničevanje različnih metod in prijemov, s katerimi omogočamo razvoj otroka oziroma skušamo poskrbeti, da ne doživi izkušenj, ki bi lahko trajne vplivale na telesno in duševno življenje otroka in njegovih bližnjih (Resman *et al.* 1999). Delo z otrokom s posebnimi potrebami zahteva specifične pristope, ki izhajajo iz otrokovih sposobnosti in potreb. Ovira z vsemi posledicami je le ena od značilnosti otroka, ki jih morajo odrasli v vrtcu prepoznati in upoštevati pri vsakodnevnem načrtovanju in izvajanju vzgojnega dela. Delo si moramo zastaviti tako, da izhajamo iz otrokovih potreb in ne samo iz zastavljenih programov oziroma navodil. Usmerjeni moramo biti na otrokove pozitivne lastnosti in na njegove sposobnosti. Otrok med seboj ne primerjajmo, saj se lahko enaka motnja pri različnih otrocih zaradi interakcije več drugih lastnosti in okoliščin kaže različno (Čas *et al.* 2003). Treba pa se je zavedati, da so svetovalni delavci v vrtcu zaradi vseh otrok in ne samo zaradi otrok s posebnimi potrebami.

Otrokova skupina oziroma oddelek, ki ga otrok obiskuje, je podaljšana roka družine. Svetovalna delavka svoje delo v oddelku opiše tako:

> V oddelek, s katerim sem dogovorjena, grem kot pomoč in ne zato, da bi nekoga spremljala. Pri obisku si ne delam nobenih zapiskov, ampak se z njimi igram, velikokrat jih razdelim po skupinah in jih tako opazujem. Lansko leto sem si še delala zapiske, letos pa sem to opustila, ker grem v skupino brez nekega cilja.

Iz raziskave je razvidno, da s predšolskim svetovalnim delom lahko pomagamo otroku, da se zaveda samega sebe, s tem pa mislim na sposobnost za pridobivanje

in obvladovanje različnih življenjskih situacij, potreb in interesov, konstruktivno reševanje konfliktov in uresničevanje zadanih ciljev. Zgodnje otroštvo je tista razvojna stopnja, ko se postavljajo temelji človekove osebnostne razvitosti, zato je pomembno, da vzgojni programi temeljijo na konceptu celostnega razvoja otroka. S sodelovanjem in soustvarjanjem vsi udeleženi otroku omogočamo kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Svetovalne delavke se strinjajo, da tega ne moremo doseči samo z individualnim delom, temveč je treba tudi postaviti temelje za medsebojno sodelovanje, skupno delo in iskanje rešitev vseh vpletenih, učiteljev, staršev in vodstva vrtca.

Ugotovila sem, da se vsak svetovalni odnos mora začeti z dogovorom o sodelovanju. To je izjemno pomemben uvodni ritual. Že na začetku z vsako družino sklenemo dogovor, kdo bo po otroka hodil v vrtec, dogovor o prehrani v vrtcu in njegovih navadah, to pa pomeni, da vsi udeleženi privolijo v delovni odnos v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Z dogovorom o sodelovanju se vsi udeleženi v problemu pogovorijo o načinu dela. Opisane in določene so vloge v odnosu in vzpostavljen je varen prostor za delo, v katerem vsak udeležene dobi besedo. Svetovalna delavka se je takole izrazila: »Spodbujamo dobre odnose med vzgojiteljicami in starši – skrbimo za to, da je vsak udeležen v rešitvi, in damo vsem vedeti, da so pomembni.«

V primeru otrokovih vedenjskih posebnosti svetovalna delavka oziroma delavec sklene preprost dogovor o tem, da je jasno, na kateri ravni je otrok. Ustvariti je treba varen prostor za pogovor z družino. Jasno mora biti, da je vsak član pomemben. Raziskati je treba, kaj je možno storiti in kako bo delo potekalo: »Za socialnega delavca, delavko je vsak udeležen v problemu pomemben sogovornik.« Etika udeleženosti nas usmeri k temu, da nihče v sodelovalnem procesu nima zadnje besede oziroma je niti ne potrebuje, temveč potrebuje le pogovor. Strokovnjak v tem procesu odstopi od moči, da poseduje resnice in rešitve, strokovnjakovo moč pa nadomesti čut za raziskovanje in skupno iskanje rešitev (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008). Sogovornica je izjavila: »Kot socialni delavci ne interpretiramo problema, v odnos ne vstopamo obremenjujoče in z mislijo, da imamo glavno vlogo in da moramo mi povedati neko resnico, ki naj bi veljala za vse udeležene v problemu.« Ta izjava potrjuje, da se socialna delavka odpove vlogi osebne udeleženke in se vživi v vlogo sogovornice, pa naj bo to otrok, starš ali ravnateljica:

> Svetovalni delavec si bo vedno vzel čas za sogovornika in se postavil v njegovo kožo. Socialne delavke znamo odstopati od vloge eksperta in pogledati skozi očala uporabnika, znamo odstopiti od pozicije moči, ker vemo, da nekatera področja niso v naši pristojnosti. In velikokrat, ko pogledamo na problem nevtralno, pridobiš sprte sogovornike nazaj.

Svetovalni delavec/delavka je po izsledkih raziskave sodeč soustvarjalec/soustvarjalka in poslušalec/poslušalka. Je prenašalec/prenašalka informacij in znanja in je aktivna oseba, ki mora imeti veliko samoiniciativnosti in zanosa. Svetovalni delavec je po eni strani oseba s posluhom in čutom za človeka in hkrati strokovnjak z razvitimi koncepti dela. Za svetovalnega delavca je vsak član pomemben, vsak ima svojo nalogo pri soustvarjanju rešitev.

V raziskavi se odlično pokaže tudi uporabnost Lüssijevega (1991) koncepta soustvarjanja, saj je naloga svetovalnega delavca, da soustvari proces pomoči, v katerem vsi uporabniki, se pravi starši in vzgojitelji, raziskujejo svoj delež v rešitvi (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 1999). Koncept soustvarjanja je v svetovalnem delu izjemno pomemben. Svetovalni delavci skupaj s starši soustvarjajo rešitve, in sicer tako, da nihče nima zadnje besede. V skupino vstopajo neobremenjeno, ker vedo, da nimajo rešitve, jo pa poiščejo skupaj s starši in vzgojiteljico. Pri konceptu soustvarjanja nihče nima prav in nihče se ne moti. Ne otrok, ne vzgojiteljica, ne starš, ne ravnateljica niso zgolj posamezniki, temveč ustvarjajo odnos, ki je dragocena vaja sodelovanja in izmenjave izkušenj: »Proces soustvarjanja je pomemben, ker je v reševanje problema res vpletenih veliko akterjev, ki pomagajo pri reševanju težav.« Soustvarjanje učenja v pogovoru omogoča premik od običajne predaje znanja svetovalne delavke vzgojiteljici ali vzgojiteljice otrokom in nazaj, k izkušnji, da je znanje skupna in soustvarjena last (Čačinovič Vogrinčič, Mešl 2013). Svetovalna delavka je zapisala:

> V ritualu soustvarjanja povem, da nikogar ne mislim kritizirati, vendar da se mi zdi pomembno, da se pogovorimo. Družini dam tudi vedeti, da bi rawda slišala vse vidike problema – tako njihovega kot tudi s strani vzgojiteljice, vodstva ali drugih staršev. Ostali kadri težko razumejo, kaj me počnemo, da je treba slediti uporabniku, da je vedno treba verjeti v rešitev, da se ne odpovemo upanju in perspektivi. Ravnamo se po trdem delu in učinkovitem načrtu za rešitev.

Sogovornice so omenile tudi uporabo de Vriesovega koncepta osebnega vodenja (Vries, Bouwkamp 2002), ki nam pokaže, kako svetovalna delavka vodi uporabnika k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam ter raziskuje zgodbo skupaj z njimi: »Mi ne vidimo samo otroka, ampak vidimo celotno družino.« Delovni odnos svetovalna delavka usmeri k zaželenim rešitvam, odkriva vire moči in vidi vse zorne kote udeleženih v problemu:

> Vse, kar ima vzgojiteljica kot problem, je tisto, kar so si podelili vzgojiteljica, otrok in starši, sama pa mogoče lahko vidim tudi druge nivoje težave. Mi kot socialni delavci znamo pogledati iz več zornih kotov.

S svetovalnim odnosom si svetovalna delavka prizadeva vzdrževati odprte možnosti za stalno vzpostavljanje in razvijanje mreže pomoči ter sodelovanja svetovalne službe z vsemi udeleženci.

Sogovornice so poudarile, kako zelo pomemben je jezik svetovalnih delavk, ki ga socialne delavke dobro obvladajo: »Socialni delavci ne uporabljamo vprašanja zakaj, ampak kako, kaj bi se moralo zgoditi in kdaj so bile izjeme, da je stvar funkcionirala?« Sogovornica je povedala:

> Jezik socialnega dela opogumlja: ne uporabljamo besed tretma, klient, ocena, odločba, ampak odkrivanje, soustvarjanje, sodelovanje, spreminjanje, dodajanje moči pa delovni odnos, načrt skrbi ali edinstveni delovni načrt pomoči, timsko delo, skupnost, soseska, ekologija. Povemo, kako je do dogodka prišlo, in ne sodbe in dejstva.

Ugotovila sem, da delo svetovalne delavke izhaja iz pogovora in metode opazovanja. Socialni delavci in delavke smo spretni sogovorniki:

> Vzgojiteljice so sicer izobražene v smeri nekega programa in dela z otroki, ampak socialna delavka kot svetovalna delavka ima kompetence in predvsem znanje o komunikaciji zaposlenih, socialnih igrah, dinamiki okolja in kolektiva ter različnih socialnih veščinah, metodah.

Iz prakse je opisan primer koncepta znanje za ravnanje: socialna delavka zna podati strokovno znanje uporabnikom in tako omogoči prevajanje v osebni oziroma lokalni jezik in nazaj v jezik stroke. Svetovalno delo izhaja predvsem iz perspektive moči otrok, ki jih obravnavamo kot enakovredne sogovornike in jim prevajamo socialno delo tako, da ga bodo razumeli, se pravi, da prilagodimo pogovor uporabniku, s katerim smo tisti hip v stiku.

Če izhajam iz pogovora s svetovalnimi delavkami, ima socialnodelovski pogovor posebne značilnosti in iz njega so sogovorniki pripravljeni priti drugačni, z novimi pogledi in drugačnim razumevanjem. V procesu pomoči so potrebni pogumni sogovorniki, ki so pripravljeni povedati to, kar mislijo. V nasprotnem primeru mora socialna delavka biti toliko usposobljena, da omogoči okoliščine, v katerih so sogovorniki lahko iskreni:

> Pogovor smo vodile tako, da smo najprej pohvalile, kaj otrok vse obvlada, odnose s sošolci in podobne pozitivne stvari. Socialne delavke znamo iti po korakih pogovora: vedno pogovorno uro začneš s pozitivno stvarjo – sendvič informacije: »Tukaj so napredki, tukaj obvlada, razvil je to in to …« Tako narediš temelj za naprej. Nato sporočiš negativne stvari.

Ta metoda je res uporabna, ne samo v socialnem delu, temveč tudi v življenju na splošno. Vsak človek se slabo počuti, ko dobi negativne informacije o svojem vedênju. Zato mu je treba povedati, kdaj kaj dela dobro in je uspešen: »Uporabljam besede, ki opogumljajo in krepijo mojega sogovornika.«

Sogovornice so poudarile tudi koristi zapisovanja pri svojem delu. Najpreprostejši razlog za zapisovanje je podala sogovornica, ki je rekla: »Treba je beležiti in imeti organizirano delo, ker ga je res veliko.« Zapisovanje je pomembno pri obhodih skupin, sodelovanju z otroki s posebnimi potrebami in pri prvih stikih s starši, saj je treba zapisati tudi dogovore o sodelovanju. Zapisovanje je izjemno pomembno v primeru suma na nasilje, kajti nujno si je treba zapisati dan in uro, kdaj je otrok povedal kaj o nasilju. Treba je zapisovati dejstva in ne lastnega razmišljanja. Veščina zapisovanja se najbolj pozna pri delu z otroki, kadar svetovalna delavka opravlja obhode v skupinah:

> Ko grem na obhod, imam osnovni vprašalnik za oddelek, o katerem se pogovorim z vzgojiteljico, in imam to za celotno šolsko leto. Vprašalnik je narejen za celotno skupino.

Ali pri individualnem delu z otrokom:

> Naredim si beležke, kako bom naprej delala z otrokom, s kom bom govorila in koga vključila. Iz teh beležk dobiš klimo skupine, vidiš, kaj vzgojiteljica potrebuje in kaj lahko stori, da se stvar izboljša.

Na podlagi teh opažanj in vprašalnikov nastanejo izvirni delovni projekti pomoči. Ti dopolnjujejo koncept delovnega odnosa. Projekti so izvirni, ker se oblikujejo za vsakega otroka posebej, vendar so v vrtcu poimenovani protokoli. Protokoli so zapisniki opazovanja in zapisi pogovorov ali izpolnjeni vprašalniki, ki so pridobljeni z različnimi tehnikami spraševanja (Mesec 1998).

> Po narejenih obhodih si sama izpišem, v katerih skupinah imam protokole. Imam protokol za stike, rejniško družino in en protokol, kjer ima dedek prepoved prihoda v vrtec, ker ima težave z mentalnim zdravjem. Protokol imam zapisan na posameznih listih, na katere zapisujem, kaj vse se dogaja. Primer protokola je tudi protokol ravnanja, kadar ima s sodišča odlok o prepovedi obiskovanja vrtca. Osnova je, da smo tudi do očeta prijazni, hkrati pa ne bomo delali nečesa, česar mama oziroma sodišče ne dovoli. Lahko pa naredimo en korak k očetu, ga pomirimo in spoštujemo.

Z izvirnimi delovnimi projekti pomoči zapišemo proces dela za uporabnike in zase, usmerjeni pa so k dobrim izidom in želenim razpletom. Protokoli so v vrtcu sicer bolj dodelani, ker se navezujejo na določen dogodek ali vedenjska odstopanja pri otroku, vendar zato ne vsebujejo nič manj večstranskega sodelovanja in nič manj ne ustvarjajo novih možnosti za uspeh.

Zanimalo me je, kakšne prednosti ima po njihovem svetovalna delavka z izobrazbo iz socialnega dela. Sogovornice iz stroke svetovalnega dela so povedale: »Prednost je ta, da nam študij socialnega dela da neko širino, možnost in kompetence za delo z ljudmi.« Prednost študija socialnega dela vidijo tudi v tem, da se učijo metod in načel dela z ljudmi: »Nekako imamo od študija vcepljeno, da rešujemo težavo ‹tukaj in zdaj›.« Navodilo »tukaj in zdaj« nalaga socialnemu delavcu, da se loti problema v sedanjosti. V sedanjosti in za sedanjost se definirajo problemi in iščejo rešitve, v sedanjosti lahko načrtujemo prihodnost. Pomembno delo v tem procesu vzpostavljanja delovnega odnosa je refleksija o svojem ravnanju (Čačinovič Vogrinčič 2008). Poskrbeti moramo za to, da se ohranijo stiki med vsemi vpletenimi. To nam omogoča naše znanje socialnega dela: »V primeru, da sama ne znam pomagati kolektivu, me je socialno delo naučilo, da razširim socialno mrežo in poiščem pomoč kje drugje.« Tako zna socialna delavka poiskati inovativne metode reševanja težav, pripraviti predavanje ali delavnico, privabiti strokovnjake in tako skupaj izvedeti nekaj novega.

Svetovalne delavke so mi v pogovoru zaupale tudi pomanjkljivosti, ki jih občutijo zaradi študija socialnega dela:

> Na področju otrok z vedenjskimi težavami sem recimo šibkejša. Socialni delavec tudi prevzame vse, kar je vključeno v socialno delo, ostalo znanje pa pridobiš preko razvojne ambulante, preko zunanjih institucij. Vendar ne glede na to, da socialni delavci nismo imeli nekega znanja o pedagogiki in o otroku v predšolskem obdobju, se vsak največ nauči preko izkušenj.

Poleg strokovnega znanja mora svetovalna delavka ali delavec imeti tudi druge kompetence. Vzgojiteljice pravijo, da morajo imeti kompetence odgovornega človeka, biti strokovni, se odzivati na probleme, imeti posluh za sočloveka in iskren čut za človeka. Ena izmed sogovornic v vrtcu je povedala:

> Sama sem socialna delavka in delam tudi s starši, sodelavkami tukaj in zdaj, oblikujem delovni odnos, tudi pri otrocih preizkušam rešitve drugega reda. Študij socialnega dela omogoča dobro strokovno delo, le še malo nadgradnje v znanju o predšolski vzgoji je potrebne, da lahko ta znanja prenesemo v vrtec za lažje sodelovanje s strokovnimi delavkami in za pravi pristop k mlajšim otrokom. Za delo s starši je samo socialno delo dovolj kompetentno.

Sklepi

Sklep celotne raziskave je, da je socialnodelovni pristop v svetovalnem delu izjemno uspešen in usmerjen v sodelovanje z udeleženimi. Vse sogovornice so soglašale, da se metode in koncepti socialnega dela tako subtilno prikradejo v proces dela, da sploh ne vedo več, da delajo v skladu z njimi. Šele intervju in vprašanja so nekatere sogovornice povrnile v čas poimenovanja metod in konceptov v socialnem delu. Naša stroka sega v veliko smeri dela z ljudmi, vendar naše metode delujejo. Delujejo pa zato, ker ne ustvarjajo hierarhije, ne odvzemajo moči uporabnikom in strokovnjak ni vseved.

Vrtec otroku zagotavlja drugačne izkušnje kot primarna družina oziroma dopolnjuje vzgojo v primarni družini. S svetovalno delavko vrtec poveča svojo kakovost, ker si svetovalna služba s svetovalnim odnosom prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati ustvarjalno sodelovanje vseh udeležencev v projektu pomoči in sodelovanja. Vendar tukaj vidim tudi pasti. Med raziskovanjem literature, opravljanjem pogovorov in razmišljanjem o svetovalnem delu mi je postalo jasno, da je svetovalna delavka vpeta v celotno shemo vzgojno-izobraževalne ustanove in je ključni, povezovalni člen ustanove. Tukaj je lahko tudi zanka. Toliko nalog, toliko vpletenih, toliko stikov, toliko odgovornosti. Resman (v Resman *et al.* 1999) in Gregorčič Mrvar (2013) sta zapisala, da obstaja možnost, da svetovalni delavec, delavka postane »deklica za vse«. Razpeta je med individualnim in skupinskim delom, otroki z osebnostno vedenjskimi težavami, administracijo in odnosi med zaposlenimi. Poraja se mi vprašanje, kje je meja, da delavec/delavka ne postane servisni center za težave vseh. Ali si svetovalni delavec kdaj lahko privošči reči »ne« svojim uporabnikom? Ali je v praksi možno zaradi toliko dela izvajati preventivno svetovalno delo in ne kurativnega, ko se problem že pojavi?

Mislim, da je izobrazba iz socialnega dela izjemno dobra podlaga za delovno mesto svetovalnega delavca, ker, kot je bilo ugotovljeno, delo ne obsega samo dela z otroki, temveč je zastavljeno širše in se usmerja tudi na kolektiv, vodstvo, starše in zunanje institucije. Študij socialnega dela diplomantu v štirih letih razvije čut za delo s človekom, nauči ga odpovedati se poklicni moči in s sogovornikom vzpostaviti enakovreden odnos, postavi ga pred izzive mreženja in soustvarjanja novih rešitev.

Viri

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurević, J., Niklanović, S., Šmuk, B. (1999), *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurević, J., Niklanović, S., Šmuk, B. (2008), *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_vrtec.pdf (25. 5. 2017).

Čačinovič Vogrinčič, G., Mešl, N., (2013), Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli. Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 17, 3/4.

Čas, M., Kastelic, L., Šter, M. (2003), *Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, delo in šport.

Gregorčič Mrvar, P. (2013), Sklepi okrogle mize Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 64, 1: 112–114.

Lüssi, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit: praktisches Lehrbuch der Sozialberatung*. Bern, Stuttgart: P. Haupt.

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

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vries, S. de, Bouwkamp, R. (2002), *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

Zorman, M. (2010), Zasebni in javni vrtci: primerjava programov z vidika financiranja in kakovosti. *Socialna pedagogika*, 14, 3: 277–302.

Prejeto 13. oktobra 2016, sprejeto 10. januarja 2017

Ines Kokalj

Pomoč z umetnostjo osebi po hudi poškodbi glave

Prispevek je plod osebnih izkušenj, ki jih je prostovoljka v društvu za pomoč z umetnostjo Plus5 doživela, ko je pomagala osebi po hudi poškodbi glave. Po 18-mesečnem obdobju intervencij, predvsem s pomočjo ustvarjalne likovnosti (zlasti individualnih in skupinskih ustvarjalnih likovnih dejavnosti), so vsi člani skupine, ki so bili aktivno vključeni v raziskovanje, zaznali pozitiven vpliv intervencij: osebi se je izboljšala koncentracija (in s tem povezano obvladovanje leve roke), laže je izražala čustva pa tudi samopodoba se ji je popravila. Rezultati raziskovanja so potrdili vse delovne hipoteze, namreč, da bo uporaba različnih metod in tehnik pomoči z likovnostjo ugodno vplivala na koncentracijo, čustveno izražanje in izboljšanje samopodobe uporabnice.

Ključne besede: rehabilitacija, socialno delo, likovnost, čustva, samopodoba.

Ines Kokalj, univ. dipl. soc. del., je aktivna prostovoljka v društvu Plus5 in doktorska študentka programa Humanistika in družboslovje na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Raziskuje različne delovne pristope pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami. Kontakt: inesko@gmail.com.

Art-based support to an individual living with the consequences of a severe head injury

The article is based on the personal experience of a volunteer working in Plus5, an association for help with art. The volunteer had been helping an individual who had to live with the consequences of a severe head injury. After the eighteen-month period of intervention, particularly through creative art expression (especially creative individual and group art activities), all the members of a group who had been actively involved in the research, perceived positive effects of the interventions on the user: improved concentration (and therefore better left hand control), more efficient expression of feelings and improved self-esteem. The results of the research confirmed the working hypothesis that the use of different methods and techniques of help with creative art expression will have a beneficial impact on the user's concentration, emotional expression and self-image.

Keywords: rehabilitation, social work, fine art, emotions, self-esteem.

Ines Kokalj is a social worker, an active volunteer in the association Plus5 and a PhD student in Humanities and Social Sciences at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. Her research interests include different working approaches to people with special needs. Contact: inesko@gmail.com.

Uvod

V članku opisujem del akcijskega projekta, ki smo ga načrtovali in izvajali člani društva za pomoč z umetnostjo Plus5. V akcijski pojekt so bili vključeni poleg Suzane*, ki je doživela hudo nezgodno poškodbo glave, njene mame in brata še dve prostovoljki in nekateri uporabniki zavoda Zarja, s katerimi je Suzana vsak dan po pet ur v dnevnem varstvu.

S pomočjo delavnic likovnega ustvarjanja, z izvedbo dveh razstav izdelkov, ki so nastali na delavnicah, in z vključitvijo Suzane na različna internetna socialna omrežja so se izboljšale: njena koncentracija, čustvena in socialna zrelost, samopodoba in sposobnost za izdelovanje izdelkov ob pomoči mame ali prostovoljke.

V prispevku bom opisala vpliv pomoči z umetnostjo na samopodobo osebe po hudi poškodbi glave.

* Pravo ime osebe smo zaradi varstva osebnih podatkov spremenili

Teoretska izhodišča

Razvoj tehnike in prometa, spremenjen način življenja, ekstremni športi in nasilje so poglavitni vzroki nezgodne možganske poškodbe, ki pomeni eno najbolj invalidizirajočih obolenj mlade populacije (Košorok 1995).

Posledice nezgodne možganske poškodbe kruto posežejo v bolnikovo življenje in ga korenito spremenijo. Prizadenejo vsa področja človekovega delovanja: gibanje, čutenje, zaznavanje in dojemanje okolja, odzivanje nanj, sporazumevanje, vedenje, čustvovanje. Nekatere so vidne takoj in se sčasoma zmanjšajo, druge se poslabšujejo ali se pojavijo šele pozneje. Pogosto so trajne in ne le ogrožajo življenje bolnika, ampak tudi prizadenejo celotno družbo zdravstveno, materialno in moralno. Napredek medicine na vseh področjih, od pravilne pomoči na kraju nesreče do ustreznega zdravljenja in učinkovitega preprečevanja sekundarnih komplikacij, omogoča preživetje vedno več poškodovancem, vendar pa ostaja kakovost njihovega življenja pogosto vprašljiva.

Celostna rehabilitacijska obravnava bolnikov po možganski okvari (Košorok 2007) mora potekati nepretrgoma, od trenutka poškodbe do ponovnega uspešnega in samostojnega vključevanja v življenje in delo. Okrevanje je praviloma dolgotrajno in nepopolno. Proces rehabilitacije mora biti skrbno načrtovan, ciljno usmerjen in multidisciplinaren. Na rehabilitacijo vpliva več dejavnikov, ki opredeljujejo bolnika in poškodbo: možnost zapletov, časovna nepredvidljivost posameznih faz okrevanja, raznovrstnost terapevtskih pristopov in programov, okolje. Raziskave kažejo, da najbolje okrevajo tisti bolniki, katerih družina aktivno sodeluje v negi in rehabilitaciji ter nadaljuje rehabilitacijo tudi še dolgo potem, ko se bolnik vrne domov. Rehabilitacija poteka v dveh stadijih: v prvem se s strokovnimi posegi doseže izboljšanje, v drugem pa to izboljšanje skušajo vzdrževati družina in drugi negovalci.

Proces rehabilitacije je dolgotrajen, kot je razvidno iz definicije, ki jo je izdelala Svetovna zdravstvena organizacija leta 1986 (Čeperković 2008):

> Rehabilitacija pomeni izboljšanje bolnikovega stanja do take mere, da omogoča največjo možno stopnjo telesne, psihološke in socialne prilagoditve. Zaobjema vse postopke, katerih namen je zmanjševanje invalidnosti in drugih prizadetosti. Njen cilj je tudi omogočiti, da se prizadeti ljudje kar najbolje vključijo v družbo.

Vloga socialnega dela pri rehabilitaciji

Lahko rečemo, da je socialno delo poslanstvo na treh področjih (Eržen 2005):

- pomoč ljudem pri učinkovitejšem reševanju stisk in težav in odgovornem spoprijemanju z različnimi življenjskimi situacijami,
- pomoč pri iskanju ustreznih oblik pomoči in storitev,
- povezovanje ljudi s sistemi, da bi si zagotovili dostop do razpoložljivih virov in različnih življenjskih priložnosti. Socialni delavec ima intervencijsko vlogo: posreduje in priskrbi sredstva v korist bolnikovega sistema, medira med bolnikovim sistemom in drugimi sistemi, usposablja, opogumlja za vsakdanje življenje, daje informacije, zastopa poškodovanca, svetuje.

Vsekakor je pomembno, da je socialni delavec na strani človeka v stiski in njegovih potreb. Če hočemo poškodovancu ali svojcu pomagati, moramo

realno oceniti njegovo situacijo, predvsem njegove možnosti in sposobnosti, zaznati je treba ne le, česar ne zmore več, ampak tudi kaj še zmore. Posebnosti socialnega dela v zdravstvu (*op. cit.*):

- socialni delavec poškodovanca po navadi ne obravnava dolgo,
- gre za posege v krizah, ki se lahko pojavijo zaradi bolezni ali neodvisno od nje,
- stranka socialnega delavca je vedno bolan človek, to pa pomeni, da je pri delu treba upoštevati tudi posebno duševno stanje njega in njegovih svojcev,
- socialni delavec je paramedicinski profil.

Posledice poškodbe glave

Radonjič-Miholič (1995) posledice po poškodbi možganov deli na:

- Takšne, ki jih zlahka vidijo in prepoznajo tako sami poškodovanci kot tudi njihovi svojci in zdravstveni delavci, ki prihajajo z njimi v stik. Sem prištevamo hujše okvare motorike, senzorike in govora. Te posledice po navadi zlahka prepoznamo in zaznamo v neposrednem stiku s poškodovancem. Prav zaradi teh posledic poškodovance tudi napotijo na programe rehabilitacije.
- Nevidne ali težko prepoznavne. Mednje sodijo: motnje čustvovanja, vedenja, prizadete spoznavne in izvršilne funkcije, motnje koncentracije, hitrejša utrudljivost, manj izražene motnje razumevanja ipd. Teh težav praviloma ne prepozna niti sam poškodovanec niti njegovi svojci, velikokrat pa jih spregledajo tudi zdravstveni delavci.

Izkušnje kažejo, da bolniki po hudi poškodbi glave prvih šest mesecev navajajo v svoji pritožbi zgolj težave z motoriko, po enem letu pa se prvič pojavijo tudi pritožbe zaradi težav s spominom. Vedenjske motnje in čustvene spremembe pa navajajo šele nekaj let po poškodbi ali pa jih opisujejo le svojci. Navajanje pritožb pri poškodovancih je zelo težavno, največ zadreg imajo pri opisovanju dvojnih diagnoz, agnozij, motenj spomina, mišljenja, čustvovanja.

Kaj poškodba glave pomeni za posameznika

Kot pojasni Powell (1996), se po hudi poškodbi glave bolnikovo vedenje pogosto spremeni. Sveta okrog sebe ne vidi dobro, vidi predvsem sebe. Sposobnost za samozavedanje ter vpogled v svoje vedenje in vedenje drugih sta omejena. Težko vzpostavlja stik z drugimi. Poleg problemov, ki so posledica neposredne poškodbe, moramo upoštevati tudi to, da je bolnik preživel strašno izkušnjo, zaradi katere je v velikem stresu.

Te izkušnje dolgo ne preboli, vzame mu veliko energije. Po poškodbi glave se bolnik spremeni tudi čustveno. Dejstvo je, da čustvene in vedenjske spremembe težje opazimo in težje dojamemo kot pa okrnjene motorične sposobnosti.

Človek je zmeden, žalosten in obupan, ker čuti, da je z njim vse drugače, kot je bilo, pa še sam ne ve, zakaj. Življenje je za poškodovanca postalo veliko napornejše. Navzven je morda videti povsem zdrav, zato vsi od njega pričakujejo, da bo mislil in delal tako kot pred poškodbo, pa tega v resnici ne zmore.

Česar se loti, ga neskončno utrudi. Počasi se razkropijo tudi prijatelji in človek ostane sam. Naj naštejem nekaj človekovih sposobnosti, ki jih lahko prizadene poškodba glave: spomin, zaznavanje, koncentracija, predelava informacij, gibanje in usklajevanje gibov, telesna kondicija, čutno zaznavanje,

govorne sposobnosti, motivacija, pogled vase, odnos z drugimi, osebnost, razpoloženja/čustva, impulzivnost, potrpežljivost.

Kaj poškodba glave pomeni za družino

Vsaka nezgodna možganska poškodba prizadene poleg samega poškodovanega tudi njegove bližnje in tako poseže v družino. Ker gre pri nezgodi za nepredvidljiv in nepričakovan dogodek, družina nanj ni pripravljena. Videti je, kot bi se običajno življenje ustavilo, družinski člani doživljajo grožnjo pomembne izgube. To je začetek večplastnega dogajanja v družini (Radonjič-Miholič, Pirnat 2003):

- Takoj po poškodbi se družina znajde v šoku, poruši se ustaljen način življenja tako vsakemu članu družine posebej kot tudi družini kot celoti. Družinsko ravnovesje se zamaje v temeljih in vedno znova se morajo člani truditi, da bi ga znova vzpostavili.
- Takoj ko se zgodi poškodba, postane poškodovani središče dogajanja v družini in vse moči, vsa razmišljanja in delovanja so usmerjena nanj. Odrinjeni iz zavesti, v senci pozornosti ostajajo potrebe, načrti, zmožnosti posameznih članov družine, vse je podrejeno le enemu cilju, narediti kaj, da bi rešili svojca. Postopno morajo spoznati, kje so njihove zmožnosti, koliko moči in časa lahko brez škode zase namenijo poškodovanemu.
- Vsak posamezni družinski član po svoje doživlja in predeluje stiske, ki jih je povzročila poškodba družinskega člana. Proces razumevanja in dojemanja, kaj se je v resnici zgodilo, je dolgotrajen, čustveno pomiriti se s stanjem pa je še težje, če sploh kdaj mogoče.
- Ob poškodbi se družina na začetku bolj zapre vase, obstaja celo nevarnost, da bo prekinila povezave v svojem okolju. Na začetku družinski člani ves svoj čas namenjajo pomoči poškodovanemu in zato zanemarjajo prijateljstva in druženja. Včasih pa se zaradi čustvene izčrpanosti ali bojazni pred neprijetnimi vprašanji celo izogibajo stikov z drugimi. Težko pa je znova vzpostaviti prekinjene vezi in doseči, da je družina spet vpeta v svoje okolje.

Poškodovani potrebuje, da mu je družina v oporo, da ga spodbuja in opogumlja, mu daje občutek pripadnosti in zbuja zavest, da ga potrebujejo in imajo radi, da je zanje pomemben kljub težavam, ki jih ima, in da mu stojijo ob strani. Uspešna rehabilitacija pomeni, da je poškodovanemu uspelo ohraniti ali znova vzpostaviti čim več svojih dotedanjih družinskih vlog (partnersko, starševsko).

Pomen pomoči z umetnostjo

Pomoč z umetnostjo je novejša disciplina, ki se v sodobnem svetu hitro razvija. Združuje prvine konceptov in idej s področij umetnosti in estetike, psihologije in psihiatrije, vzgoje in sociologije. Umetnost je od nekdaj spodbujala radost, lahkotnost, dobro počutje, medsebojno povezovanje ljudi (ljudske pesmi in plesi, pastirska in druga preprosta, ročno narejena glasbila, igra s svetlobo in barvami, poročne in druge nereligiozne slovesnosti, praznovanja itd.) (Vogelnik 2003 b: 5).

Socialno kulturno delo pomeni »uporabo ustvarjalnih tehnik v procesu svetovalnega dela« (Poštrak 1996: 407). Ustvarjalne kulturne dejavnosti so mediji za ustvarjanje, po zaslugi katerih se posamezniki lahko spoznavajo, izražajo in sporazumevajo. Med ustvarjalne kulturne dejavnosti Šugman Bo-

hinc (1994: 317–318) prišteva: ustvarjalni gib, ples, igro, gledališče, glasbo, oblikovanje in risanje, video, fotografijo.

Čeprav lahko strokovnjaki na različnih področjih izvajajo enake ali podobne nepoklicne, umetnostne skupinske dejavnosti, jih različno imenujejo, npr. umetnostna terapija, socialne igre, interesne dejavnosti. Vodja take dejavnosti je lahko terapevt, socialni delavec, učitelj, vzgojitelj, pedagoški svetovalec. Problemi, s katerimi se spopadajo, so lahko socialni, vedenjski, učni. V vsaki skupini sodelujoče obravnavajo z različnih zornih kotov, dejavnost pa ostaja ustvarjalno umetnostna, na različnih umetnostnih področjih (npr. dramska, gibalno-plesna, glasbena, likovna, pripovedna, igralna, lutkovna). Delo poteka večinoma v skupinski obliki, a možna so tudi individualna srečanja. (Vogelnik 2003 b: 6.)

V postmodernih pristopih k pomoči je pogled v socialnem delu pomembno dopolnila vključitev opazovalca – socialnega delavca v opazovani in obravnavani sistem pomoči. To hkrati spodbuja njegovo kritičnost do lastnih prepričanj in tudi do strokovnih in sociokulturnih dogem, ki omejujejo njegovo radovednost in odprtost do novih mnenj in idej. Gre za premik od položaja vednosti (ekspertnosti) in pomoči socialnega delavca, njegovega enostranskega, linearnega določanja definicije uporabnikovega problema, rešitve in poti do njene uresničitve k položaju, v katerem socialni delavec in uporabnik postaneta človeško enakovredna udeleženca v socialnodelovnem odnosu in izvirnem projektu pomoči (tudi z uporabo umetnostnih izraznih sredstev). (Kustec 2007.)

Likovnost je ustvarjalno delo z likovnimi materiali: s svinčnikom, papirjem, črnilom, barvami, kredo, ogljem, kolažnim papirjem, lesom, kovino, glino ipd. – z vsem, s čimer se lahko ploskovno ali plastično izražamo. Možnosti likovnega izražanja je neštetno: s pikami in črtami, barvami, oblikami, ritmičnimi sestavljankami, ploskvami, prostorskimi liki in figurami, materiali, ki spodbujajo likovno oblikovanje, z usklajenim gibanjem po prostoru, v najrazličnejših tehnikah, v skladu z nagnjenji, željami in počutjem. (Vogelnik 2003 a: 9.)

Raziskovalni del

Opis situacije

Suzana uporablja elektronski invalidski voziček, ima desno stran telesa hromo, leva roka pa je nemirna – ima nekontrolirane gibe. Pove, da jo to, da je leva roka nemirna, zelo moti in dekoncentrira, zato je slabe volje, impulzivno izraža svoja čustva in ima slabo samopodobo. Želi si ustvarjati izdelke, vendar ne ve, kaj in kako bi lahko ustvarjala. Zaradi slabega družinskega finančnega stanja si ne more privoščiti računalnika in internetne povezave, si pa zelo želi biti povezana z virtualnim svetom.

Živi v skupnem gospodinjstvu z mamo in bratom. Vsi so ljubitelji živali in imajo tri pse in dva papagaja. Navedeni problemi, ki jih ima Suzana, vplivajo na medsebojno dinamiko v družini. Mama pove, da se počuti frustrirano, ker ne zna in ne zmore pomagati hčerki pri omenjenih težavah. Brat pove, da se trudi sodelovati s sestro pri kakšni ustvarjalni dejavnosti, a sam nima dovolj potrpljenja in znanja, zato se s sestro večkrat spreta.

Raziskovalni problem

Cilj raziskave je pri osebi s hudo poškodbo glave potrditi izboljšanje nekaterih kognitivnih in socialnih sposobnosti ter spretnosti z namenom skupnega načrtovanja dopolnilnega dela, z uporabo različnih metod in tehnik pomoči z ustvarjalno likovnostjo – dve razstavi ustarjalnih likovnih del, sodelovanje na online licitacijah in online srečelovu s svojimi izdelki ter izdelovanje izdelkov za prodajo. To bo postalo Suzanino osebno dopolnilno delo.

Na podlagi zbranih podatkov o težavah sem s pomočjo drugih članov in članic društva za pomoč z umetnostjo naredila načrt akcijskega projekta »poMoč z umetnostjo«.

Nameni projekta so bili: izboljšati trenutno situacijo in napete odnose med člani družine s sodelovanjem osebe po hudi poškodbi glave in njene mame v akcijskem projektu, seznaniti jih z različnimi vrstami likovne ustvarjalnosti, razvijati socialnih spretnosti, sposobnosti za poslušanje, pogajanje, izražanje čustev in reševanje konfliktov ter ustvarjati odnose razumevanja, sprejemanja in medsebojnega sodelovanja.

Cilji projekta: večja koncentracija, izboljšana samopodoba, večja sposobnost za ustvarjanje, zrelejše izražanje čustev, izboljšana družinska dinamika.

Hipoteze

Čeprav pri kvalitativni raziskavi ne gre nujno za preverjanje hipotez, temveč za celovit, vsebinsko bogat vpogled v problematiko, ki nas lahko usmerja pri praktičnem delu, sem oblikovala pet delovnih hipotez, ki sem jih želela preveriti.

Pričakovala sem, da se bo med samim izvajanjem akcijskega projekta v enem letu zgodilo tole:

H1: Z rednim izvajanjem vaj iz likovne dejavnosti se bo osebi po hudi poškodbi glave izboljšala koncentracija in to bo pripomoglo k njenemu obvladovanju leve roke.

H2: Prav tako ji bodo vaje iz likovne ustvarjalnosti pomagale pri izražanju čustev, to pa bo pripomoglo k njeni večji socialni zrelosti.

H3: Izdelovanje izdelkov, predstavitev izdelkov na razstavah in socilanem omerežju s pomočjo drugih sodelujočih v projektu bo pozitivno vplivalo na njeno samopodobo.

H4: Skupaj z mamo se bosta v enem letu usposobili za samostojno izdelovanje izdelkov in se v naslednjih dveh letih (po potrebi tudi več) izpopolnjevali in priglasili osebno dopolnilno delo.

H5: Udeleženci in izvajalci bomo opazili (in tudi občutili) pozitivne spremembe v ozračju in odnosih v družini.

Akcijski projekt sem začela načrtovati na pobudo Suzane in njene mame, ki sta v zadnjem letu zaznavali težave v družini, v kateri živita skupaj s Suzaninim bratom. Zaznavali sta predvsem konfliktne odnose med Suzano in njenim bratom, to pa je tudi vplivalo na mamo. S podporo nekaterih članov društva za pomoč z umetnostjo sem s Suzano in njeno mamo ter ob občasnen sodelovanju prostovoljke Ane in bolj kontinuirnem sodelovanju prostovoljke Nastje izvedla 18-mesečni akcijski projekt, ki sem ga poimenivala »poMoč z umetnostjo z osebo po hudi poškodbi glave«

Rezultati in razprava

Evalvacija doseganja ciljev

S Suzano sva izvajali likovno ustvarjalne vaje, ki so se nanašale na sprejemanje samega sebe, samopodobo (avtoportret, portret). Pogovarjali sva se o tem, da ljudje vidimo in sprejemamo sebe zelo različno. Povedala sem ji, da bova začeli izvajati dve vaji:

1. Vizualiziraj svoj osebni svet v barvah, črtah, oblikah in simbolih – tak, kot je, ali tak, kakršnega bi si želela. Upodobi ga.
2. Z zaprtimi očmi upodobi svoj avtoportret – s svinčnikom, barvo ali glino. Pogledaš nastalo, potem pa pazljivo dokončaš z dodajanjem barv in oblik, ki so ti vsebinsko blizu.

Na začetku se teh dveh vaj ni želela lotiti, ni mi bilo jasno, zakaj, in sem jo toliko časa spraševala, da sem ugotovila, da ji dela beseda »vizualizacija« težave, da ne ve natančno, kako se to dela, morda tudi zato, ker je ni pogosto slišala. Jaz sem ji »vizualiziraj« prevedla v »zamisli si«.

Pri drugi vaji pa je rekla, da se ne zna narisati. Spodbujala sem jo, naj kljub vsemu poskusi, in je res poskusila, vendar z izdelkom ni bila povsem zadovoljna.

Vaji smo izvajali izmenično šest mesecev. Suzana se je vsak mesec samovrednotila na več področjih, v tem članku pa opisujem Suzanino samovrednotenje v povezavi z doživljanjem samopodobe.

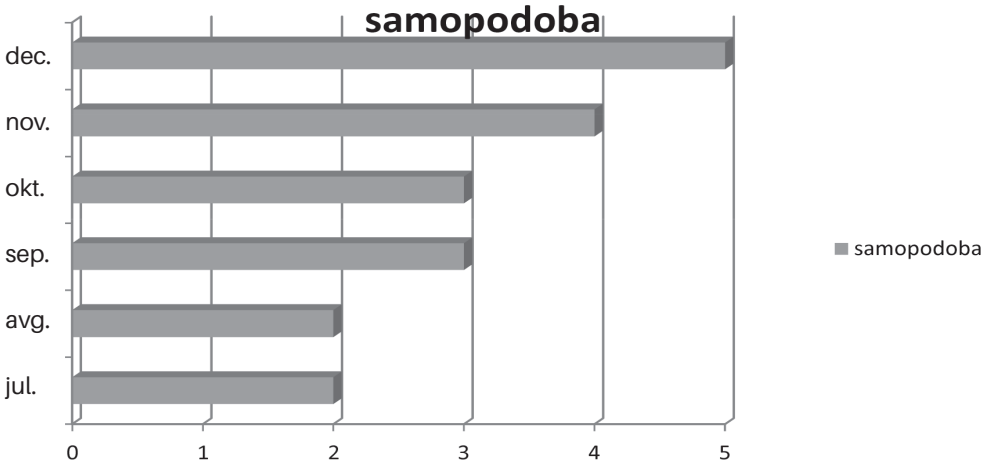
Po likovno ustvarjalnih vajah je sledilo izdelovanje izdelkov. S pomočjo mame in prostovoljk je izdelovala »vesele kartice«.

Samovrednotenje – samopodoba

Preglednica 1: Postopno izboljšanje Suzanine samopodobe.

DOLGOROČNI NAMENI	SPREJEMANJE SAMEGA SEBE – SAMOPODOBA (od 1 do 5)
Suzana oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre julija	2
oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre avgusta	2
oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre septembra	3
oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre oktobra	3
oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre novembra	3
Suzana oceni svoje sodelovanje pri izvajanju vaj za posamezne smotre decembra	5

Graf 1: Suzanino vrednotenje (z oceno od 1 do 5) doživljanja učinkov vaj iz likovnih dejavnosti na zastavljene cilje akcijskega projekta v prvih šestih mesecih projekta.



Graf 1 prikazuje 6-mesečno Suzanino vrednotenje doživljanja omenjenih likovno ustvarjalnih vaj. Ocenjevanje je potekalo vsak mesec po končanih vajah. Iz grafa je razvidno Suzanino napredovanje v doseganju namenom, ki smo si jih zadali v akcijskem projektu.

Dobri rezultati so se pokazali po mesecih likovnih vaj za izboljšanje samopodobe in lahko potrdim tretjo hipotezo akcijskega projekta. Tudi analiza opravljenih pogovorov to potrdi.

Suzana je povedala, da se po opravljenem delu počuti bolj samozavestno, močnejšo, zaveda pa se tudi dobrodošle pomoči vseh drugih udeležencev v akcijskem projektu.

Preglednica 2: Povzetki iz pogovora s Suzano pred izvedbo projekta.

SAMOPODOBA
• In sem na nekaterih področjih že dobro napredovala. (Izjava Suzane) (ZAVEDANJE MAMINE POMOČI)
• Zelo težko sama kaj ustvarjam. (Izjava Suzane) (NEMOČ)
• Po naravi sem trmasta in vztrajna. (Izjava Suzane) (SAMOZAVEDANJE)
• Me pa skrbi, kako bom uspešna, ker ne znam risati. Imam težave z rokami. (Izjava Suzane) (STISKA)

Preglednica 3: Povzetki iz pogovora s Suzano, mamo in bratom po izvedbo projekta.

SAMOPODOBA
• Sama ne bi zmogla vsega tega. (Izjava Suzane) (SAMOZAVEDANJE)
• Je pa res, da bova obe večkrat še potrebovali pomoč. (Izjava mame) (ZAVEDANJE)
• Seveda bo vedno potrebovala veliko pomoči. (Izjava brata) (ZAVEDANJE)
• Zelo sem bila ponosna. (Izjava Suzane) (SAMOZAVEDANJE)

Suzana je obiskala zobozdravnika, da ji je uredil sprednje zobe, in okulista, da je dobila očala. Vse skupaj je pozitivno vplivalo na njeno samopodobo. Pravi, da najbolj pogreša ustvarjanje v zavodu, kjer preživlja dopoldanske ure. Želi si več risanja, slikanja, poslušanja glasbe, ob kateri bi zelo rada tudi zaplesala.

Šugman Bohinc (2004: 196–170) opredeljuje pojem psihoterapevtske pomoči z umetnostjo kot psihoterapijo, ki za pomoč uporablja različna izrazna sredstva oziroma medije. Sem sodijo drama, gib in ples, likovnost, glasba, ponekod pa tudi video. Uporablja se večinoma pri skupinskem delu, lahko pa tudi pri delu z družinami, pari in posamezniki. Doma ima Suzana za vse te dejavnosti premalo prostora, pa tudi njena mama pravi, da sama nima dovolj idej, kako popestriti njeno popoldneve. Dodatne dejavnosti, ki jih ponujajo različni izvajalci, pa so vse plačljive in si tega žal ne morejo privoščiti.

Kroflič (1992) opisuje umetnostno terapijo kot terapijo, v kateri proces tako imenovanega preokvirjanja, zdravljenja in ustvarjanja poteka s pomočjo umetnostnih izraznih sredstev, ki lahko klientom omogočijo lažje izražanje občutenj. Pojasnjuje, da je pomoč z umetnostjo primerna za vse – tako za raziskovalce notranjega sveta s pomočjo umetnosti kot tudi za ljudi z hujšimi težavami.

Cilji so usmerjeni v ustvarjalne procese, osebnostno rast in samopotrjevanje, ne pa v dovršeno umetniško kreacijo (Kustec 2007: 9). S Suzano in člani njene družine smo se pogovarjali o njihovih medsebojnih razlikah in podobnostih, o drugačnosti in čustvih ter jih z razgibanimi likovnimi vajami aktivirali in motivirali za sodelovanje. V naših aktivnostih sem prepoznala, kako delo socialne delavke sega ne le na področja sociale, temveč tudi na številna druga področja.

> Socialni delavci imajo na vseh področjih prakse ključno vlogo pri povezovanju ljudi z obstoječimi viri. To pomeni, da ni dovolj, če socialni delavec dobro pozna samo svoje področje dela, temveč mora imeti dovolj znanja tudi o značilnostih drugih področij, da lahko da uporabnikom ustrezne informacije o vseh razpoložljivih virih. (Morales, Sheafor 1986: 120.)

Tudi Flaker (2012: 60–61) meni, da socialno delo z vključevanjem v socialne spremembe in vsakdanje življenje ljudi ostaja znanost, ki je predana takojšnjemu in praktičnemu ukrepanju. Spremembe v odzivih osebe po hudi poškodbi glave in družinski dinamiki so bile očitne. Nekatere lahko merimo (samovrednotenje osebe po hudi poškodbi glave glede vpliva uporabe pomoči z umetnostjo na koncentracijo, čustva, samopodobo, ustvarjalnost in družinsko dinamiko). Druge se kažejo v spremenjeni klimi v družini, v ozračju sproščenosti in sodelovanju med člani družine. Lahko jih zaznamo v njihovih gibih, gibanju, govoru, iskrivih očeh. Zelo opazne so spremembe pri Suzani, je aktivnejša, bolj samozavestna, samostojnejša.

> Obremenjeni svojci si želijo razbremenitve, deloma jo vidijo v odhodu v dom, deloma v tem, da si pomagajo med seboj ali da vključijo v oskrbo druge ljudi in da si pomagajo s telekomunikacijskimi pripomočki. Vključevanje drugih pomeni vstop tujih ljudi v zelo ranljive odnose, pomeni tudi priznanje nemoči in zastavlja vprašanje, ali dovolj pomagamo bližnjemu. (Flaker *et al.* 2008: 54–55.)

Opazne so bile tudi spremembe v načinu oblačenja pri Suzani in njeni mami. Čeprav je večji del dejavnosti potekal doma, sta si izbirali prav za to posebej

primerna oblačila. Kot piše Flaker (Flaker *et al.* 2008: 208) imata obleka in oblačenje v naši družbi identitetni predznak. Vsak se rad lepo obleče, ne glede na to, ali je bolnik ali zdrava oseba. Seveda vsega, kar bi bilo še mogoče spremeniti v dinamiki družine, v času našega akcijskega projekta nismo mogli skupaj urediti. Družina je vedno več kot vsota posameznikov. Z daljšim opazovanjem bi lahko bolje videli, kje so se odnosi »zalomili«, in skupaj načrtovali načine dela, da bi jih izboljšali.

Ker smo Suzano aktivno vključili v projekt, je navezala nove stike in obnovila stare. Prek socialne platforme Facebook je navezala veliko novih stikov. Nekatere vezi so ostale na virtualni ravni, z nekaterimi ljudmi pa se je Suzana spoznala v živo in jo občasno še danes obiskujejo. S stricem je obnovila in obogatila svoj odnos prav zaradi izdelovanja "veselih kartic", ki jih je stric naročil pri njej in jih odkupil za svoje podjetje.

Ker smo skupaj s Suzano organizirali dve razstavi njenih likovnih del iz projekta in povabili na ogled člane zavoda Zarja, s katerimi Suzana preživi svoje dopoldneve, so se tudi njihovi medosebni stiki obnovili in nadgradili. Zarjani so bili veseli in navdušeni nad projektom, nekateri bi si zelo želeli sodelovati z nami v prihodnje. »Pri obnavljanju stikov je torej potrebno načrtovanje, koordinacija med različnimi ljudmi, prav tako pa zaupanje in pristno zanimanje za človekovo ozadje in življenje,« kot piše v Flaker *et al.* (2008: 298). Suzana je s tem, ko se je aktivno vključila v projekt, vse to doživljala v različnih dejavnostih, ki smo jih skupaj z njo in njeno družino načrtovali v Društvu Plus5. Za Suzano je postalo aktivno sodelovanje v projektu potreba, kot za nekoga drugega vsakodnevno delo. Tudi Flaker (*ibid.*: 142) govori o tem, da je delati osnovna človeška potreba in človeku nujna za preživetje. Danes nam nič ni podarjeno, vse si je treba pridelati ali prislužiti. Strinjam se z omenjenimi Flakerjevimi besedami kot tudi s slovenskim pregovorom, da »brez dela ni jela«. Veliko ljudi se znajde v veliki stiski, ko zbolijo ali ne morejo več opravljati svojega dela.

V 18-mesečnem projektu smo vzpostavili nekakšno rutino izbiranja, načrtovanja, ustvarjanja. In kot pišeta Grebenc in Šabič (2013: 154) v knjigi *Ljubljanske zgodbe – biografije nenavadnih ljudi*, je naloga rutine, da pomaga ohranjati občutek, da je scenarij prihodnosti predvidljiv, da je prihodnost varna. Večina ljudi o tveganjih razmišlja kot o nujni sestavini realnosti. Prihodnosti ne moremo niti videti niti napovedati, toda sodobna znanost pomaga ustvarjati prepričanost, da jo lahko obvladujemo. S konceptom tveganj nas družba nagovarja individualno. Samoumevno postaja pričakovanje, da bo vsak posameznik prevzel osebno nalogo pri načrtovanju varnosti in aktivnem ukvarjanju samega sebe, da bi iz tveganj iztržil dobiček in ne utrpel škode (*op. cit.*).

Prav tako so pri delu z osebami po hudi poškodbi glave dobrodošle tudi druge spretnosti in metode socialnega dela. Morda na začetku ne vemo natančno, kaj se bo zgodilo, vednar pa nam daje dinamika samega procesa potrditve, da smo na pravi poti. Pomembno je vedno znova omogočati pogovor in izražanje (ventilacijo) čustev, spodbujati k sodelovanju, samoiniciativnosti, dogovarjanju in iskanju rešitev.

Ključno je spoznanje vseh, da je vsak človek drugačen, da ima do tega pravico in da so različne tudi njegove potrebe. Potrebe pa skušamo zadovoljevati na primeren način, ki je hkrati prijazen in spoštljiv do soljudi.

Vsi sodelujoči v tem projektu smo doživeli nove osebne izkušnje, novo dodano vrednost. Grebenc in Šabič (2013: 81) menita, da človek o izkušnji pripoveduje kot vir iz prve roke. V pripovedi se prepletajo izkušnje o družbenem položaju človeka (npr. socialno-ekonomskem, verskem, zgodovinskem ozadju izkušnje), izkušnje spola, narodnosti, starosti, izkušnje vsakdanjega življenja v različnih socialnih okoljih (družina, soseščina, skupnost).

Menim, da je Suzana pridobila veliko praktičnih izkušenj, se veliko naučila, se prilagodila različnim načinom ustvarjalnosti in z izkušnjami ustvarila zapis o svoji osebni vrednosti, našla svoj smisel.

»Smisel je vedno konkreten smisel konkretne situacije« (Frankl 2005: 118). Frankl trdi, da je vsaka situacija enkratna, tako kot je tudi vsaka oseba enkratna. In vsak dan, vsaka ura prinese nov smisel, ki je za vsakega človeka drug. Obstaja poseben smisel za vsakega posameznika. Za nove izkušnje, informacije pa smo bogatejši tudi vsi drugi sodelujoči v tem projektu.

Sklepi in predlogi

Vsaka nezgodna huda poškodba glave prizadene poleg samega poškodovanega tudi njegove bližnje in tako poseže v družino. Zdravstveni sistem in sistem socialnega varstva razmeroma dobro poskrbita za področje neposrednega strokovnega dela z osebami po hudi poškodbi glave in za področje usposabljanja staršev za delo z osebami po hudi poškodbi glave. Tretje področje, zagotavljanje psihosocialne pomoči, pa je v Sloveniji na žalost slabo razvito.

Menim, da je skupnost, v kateri živimo, ob ustrezni razlagi, iskrenih odgovorih na vprašanja, ob spodbujanju lastnega mišljenja in čustvovanja ob neposredni izkušnji z osebami po hudi poškodbi glave pripravljena te osebe sprejeti in jim zagotoviti neformalno pomoč.

Na podlagi izvedenega akcijskega projekta predlagam:

- neprekinjeno dodatno izobraževanje socialnih delavk, učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki se bodo v svojem delovnem obdobju gotovo srečevali z osebami, ki so doživele hudo poškodbo glave,
- tesnejše sodelovanje z družinami oseb po hudi poškodbi glave,
- nadaljnje raziskave, ki bodo osredotočene predvsem na dejavnike, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju oseb po hudi poškodbi glave v lokalno skupnost, oziroma na dejavnike, ki vključevanje zavirajo.

Viri

Čeperković, M. (2008), *Vpogled v bivanje v stanovanjski skupini Zavoda Zarja skozi načela normalizacije*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (diplomska naloga). Dostopno na: http://www.center-zarja.si/Dokumentacija/Knjiznica/DIPLOMSKE%20NALOGE/VPOGLED%20V%20BIVANJE%20V%20STANOVANJSKI.pdf (5. 6. 2017).

Eržen, I. (2005), Pomoč bolnikom in svojcem – naloge socialnega delavca v akutnem obdobju. V: Košorok, V., Grabljevec, K. (ur.), *Poškodba glave – vpliv celovite nevrorehabilitacijske obravnave na funkcijski izid: zbornik predavenj, 16. dnevi rehabilitacijske medicine, 18. in 19. marec 2015*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.

Flaker, V. (2012), *Direktno socialno delo, Vito Flaker@Boj za*. Ljubljana: Založba *cf.

Flaker, V., Mali, J., Kodele, T., Grebenc, V., Škerjanc, J., Urek, M. (2008), *Dolgotrajna oskrba: očrt potreb in odgovorov nanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Frankl, V. E. (2005), *Človek pred vprašanjem o smislu: izbor iz zbranega dela*. Ljubljana: Pasadena.

Grebenc, V., Šabič, A., (2013), *Ljubljanske zgodbe: biografije nenavadnih ljudi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Košorok, V. (1995), Medicinski vidiki rehabilitacijske obravnave bolnikov po poškodbi glave. V: Košorok, V. (ur.), *Rehabilitacijska obravnava bolnikov po poškodbi glave*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo (5–64).

- (2007), Uvod. V: Jagodic, D. (ur.), *Nezgodna poškodba možganov: izziv medicini in družbi*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Kroflič, B. (1992), *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kustec, K. (2007), *Umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (magistrsko delo).

Morales, A., Sheafor, B. W. (1986), *Social work: a profession of many faces*. Boston: Allyn and Bacon.

Poštrak, M. (1996), Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 35, 5: 407–415.

Powell, T. (1996), *Poškodbe glave: praktični vodnik*. Ljubljana: Društvo Vita za pomoč po nezgodni poškodbi možganov.

Radonjič-Miholič, V. (1995), Psihološka problematika in obravnava bolnikov po poškodbi glave. V: Košorok, V. (ur.), *Nezgodna poškodba možganov – izziv medicini in družbi.* Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo (66–70).

Radonjič-Miholič, V., Pirnat, B. (2003), Vloga in pomen družina za rehabilitacijo oseb po nezgodni možganski poškodbi. *Nezgodna poškodba možganov – izziv medicini in družbi, strokovno srečanje, 13. in 14. marec 2003.* Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo (66–70).

Šugman Bohinc, L. (1994), Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 33, 4: 317–324.

- (2004), Kibernetika psihoterapevtske pomoči z umetnostjo. V: Bohak, J., Možina M. (ur.), *Kompetentni psihoterapevt: prispevki na naslovno temo, druge delavnice, prispevki iz drugih virov / Tretji študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, 6. in 7. junij 2003, Rogla.* Maribor: Slvoenska krovna zveza za psihoterapijo.

Vogelnik, M. (2003 a), Likovna terapija – ustvarjalna likovnost v šoli. *Didaktika*, 12, 68/69: 9–10.

- (2003 b), Pomoč z umetnostjo – umetnostna terapija. *Didaktika*, 12, 68/69: 5–6.

Prejeto 7. novembra 2016, sprejeto 14. decembra 2016

Janko Cafuta

Delo z mladimi v Centru za socialno delo Ljubljana Center

Odraščal sem v manjšem podeželskem zaselku. Oče, obrtnik, je glede na svojo vzgojo prisegal na tradicionalne avtoritarne poglede na življenje in odnose med ljudmi, mati, učiteljica, ki je odraščala v enakem svetovno nazorskem miljeju kot oče, pa se je med šolanjem odmaknila od nekaterih tradicionalnih vrednot, še največ glede položaja žensk v družbi. Na splošno očeta to ni motilo, v konkretni družinski situaciji pa ga je. To je postalo vir sporov med njima in zaradi njih sta ste pozneje tudi razšla.

Moje otroštvo je tako obremenilo ozračje, ki sta ga s svojim konfliktnim odnosom vzdrževala starša. Veliko časa sem, najbrž tudi zato, preživel v družbi vrstnikov. Ko smo bili mlajši, smo si delali hiše v gozdu, pozneje smo si uredili igrišče za nogomet in podobno. Bili smo dinamična vrstniška skupnost, ki mi je veliko pomenila.

Prišla so študentska leta, ko sem šel na študij v drug kraj, in tam sem tudi ostal. Srečal sem zanimive ljudi, ki so izvajali socialno terapevtske kolonije z mladostniki, in se jim za nekaj let pridružil. Najbrž sem potreboval izkušnje teh taborov, da sem bolje razumel svoje otroštvo in odrastel. Z ljudmi, ki sem jih spoznal na teh kolonijah, sem doživel veliko pomembnega in to je določilo mojo poklicno, strokovno, nekoliko tudi osebno pot. Najbrž se tudi zato že leta ukvarjam z mladostniki in njihovimi družinskimi skupnostmi in skupaj z njimi iščem uporabne rešitve za težave in zaplete, ki jih doživljajo v življenju.

Zaposlen sem na Centru za socialno delo Ljubljana Center, kot svetovalec na področju dela z mladimi in družinami. V svoje delo sem že na samem začetku poklicne kariere začel vključevati različne aktivnosti z mladimi. Najprej skupine za mladostnike, potem različne delavnice, tabore in podobno, in sčasoma to združil v kompleksno celoto, ki vsebuje tako »redno delo« na oddelku za mlade in družine kot dodatne aktivnosti, združene v program za mlade, ki jih podrobneje opisujem v nadaljevanju. V obravnavo mladostnikov vključujemo tudi večje število prostovoljcev in praktikantov, največ s Fakultete za socialno delo.

Zgodaj sem ugotovil, da je pisarna na centru za socialno delo neprivlačen prostor za mlade. To zanje ni prostor, v katerega bi se radi vračali oz. redno prihajali, razen če jim ponudiš vsebine, ki niso običajne za pisarne v taki ustanovi. Mladostniki imajo radi družabne prostore, v katerih se srečujejo z vrstniki in odraslimi, zato smo zanje uredil mladinsko sobo, kjer je to izvedljivo. S tako sobo dobijo mladostniki svoje mesto v ustanovi in sporočilo, da so pomembni, zaželeni, dobrodošli, to pa v njihovem prevodu najbrž pomeni, da so vredni.

Kot rečeno, smo zaradi navedenih razlogov na našem centru z leti razvili kompleksen program za mlade, ki ga v večjem delu finančno podpirajo Urad za mladino pri Mestni občini Ljubljana, poleg njih pa še Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti ter različni donatorji. Strokovni sovodja programa in naš supervizor je dr. Bernard Stritih.

V program za mlade vključujemo mladostnike, ki jih srečamo pri vsakodnevnem delu na centru za socialno delo, mladostnike, ki jih k nam napotijo šole, pa tudi mladostnike, ki pridejo do nas prek vrstnikov, ki se že udeležujejo naših aktivnosti. Večji del teh mladostnikov ima manjše ali večje težave v odraščanju, določene primanjkljaje na ravni doživljanja, čustvovanja in težave na ravni vedenja, del njih pa v ničemer ne odstopa od povprečnih vrstnikov. Velik del vključenih mladostnikov izhaja iz socialno šibkih in drugače prikrajšanih družin. Ko se srečujemo z mladostniki, vzpostavljamo stik tudi z njihovimi starši – prek svoje redne dejavnosti centra za socialno delo, z vodenjem skupine za starše, s posebnimi priložnostmi, kot so prireditve ali tabori. Srečevanje s celotno družino nam omogoča vpogled v stiske, s katerimi se srečujejo v svojih medosebnih odnosih in v interakciji z okoljem.

Na centrih za socialno delo vodimo obravnave, kot to določajo javna pooblastila in pravila upravnega odločanja, predvsem pa izvajamo različne oblike pomoči in svetovanja, pa se nam še vedno pogosto dogodi, da ne moremo ustvariti dovolj velikega vpliva na mladostnika in njegovo družino, da bi ti svoje neproduktivne vedenjske vzorce nadomestili s produktivnimi.

S programom za mlade zato odpiramo še eno pot, vrata, skozi katera nam mladostniki dovolijo stopiti v svoj življenjski prostor. Staršem in otrokom ponudimo možnost sodelovanja na način, ki jim je sprejemljivejši, manj obremenjujoč, kot je sodelovanje v najrazličnejših sestankih na centru za socialno delo. Opažamo pa tudi, da se pozneje lažje aktivno vključujejo v bolj uradne sestanke v ustanovi, potem ko so bili deležni obravnave v okviru programa za mlade, saj so tam pridobili zaupanje, občutek varnosti in občutek, da so razumljeni.

Mladostnikom ponudimo aktivnosti, za katere ocenimo, da jih zanimajo, in s tem ustvarjamo odnos, v katerem dobimo določen vpliv nanje, hkrati pa čas, ki ga mladostnik preživi v takem okviru, pri nekaterih zmanjšuje čas, ki bi ga sicer preživeli na ulici. Za ta namen imamo organizirane različne delavnice za otroke in mladostnike – ustvarjalne, igralske, glasbene, fotografske in druge.

Poleg delavnic in taborov organiziramo za mlade tudi poletni program, ki ga izvajamo v času šolskih počitnic. Namen poletnega programa je z načrtno izbranimi aktivnostmi približati mladim družbeno in kulturno dogajanje v našem mestu. Vodimo jih na kino predstave, v galerije, muzeje, knjižnice, na kopališča, v športne parke. Urbana skupnost ponuja veliko možnosti za aktivno preživljanje prostega časa, a se jih naši mladostniki praviloma ne udeležujejo, saj jih nihče, razen šol, ne vodi tja. Tako stopajo po poti odraščanja slabše pripravljeni za konzumiranje dobrin, ki bi lahko obogatile njihovo življenje, kot ga večini drugih, ki jih starši vodijo v take ustanove. Tako želimo mladostnikom zmanjšati obseg deprivilegiranega položaja v družbi.

S pomočjo prostovoljcev in praktikantov Fakultete za socialno delo izvajamo med letom tudi učno-motivacijske aktivnosti, ki so namenjene podpori mladostnikom pri šolskemu delu. Za študente omenjene fakultete smo učna baza, kjer opravljajo svojo prakso, v skladu s programom fakultete. Posamezni študentje praktikanti in tudi nekateri drugi prostovoljci se med letom vsak teden srečujejo s posameznimi mladostniki in jim zagotavljajo družabništvo ter učno in tudi svetovalno pomoč. Na mnoge od njih se mladostniki navežejo in jih doživljajo kot svoje zaupne osebe. Odnos med mladostnikom in prostovoljskim svetovalcem je praviloma precej oseben. Mladostnik začuti, da prostovoljec nameni nekaj svojega časa njemu, se zanima zanj in mu poskuša pomagati, če oceni, da potrebuje njegovo pomoč. To mu zbuja občutek, da mu je pomemben, da bo poskrbel zanj, če bo to potrebno. Vse to dobro vpliva na mladostnikovo samozavest in samopodobo. To je še posebej pomembno pri mladostnikih, ki so v svojih družinah prezrti, ker se straši preprosto ne ukvarjajo z njimi ali pa so mladostniki naučeni zadovoljevati psihološke in čustvene potrebe staršev, ne pa tudi svojih.

Če mladostnik izhaja iz družine, v kateri so bile potrebe vseh članov enakovredno upoštevane, da potrebe enega ali nekaterih družinskih članov niso prevladale nad potrebami drugih članov družine, je praviloma razvil zdravo osnovo, ki mu omogoča dobro odraščanje. Mnogi mladostniki pa niso imeli te sreče, da bi imeli družino, v kateri bi vsi člani smeli in znali izražati svoje potrebe in želje in bi bili pri uveljavljanju teh primerno upoštevani in učinkoviti. Zanje je odraščanje težavnejše, občasno morda celo nevarno, sploh v primerih, ko začnejo, nepripravljeni na pasti življenja in osebnostno preslabo pripravljeni za spopadanje s številnimi izzivi, prezgodaj zapuščati družino. Če je bil odnos med njim in starši pred tem slab ali nekakovosten, mladostnik pogosto ne bo hotel niti slišati niti upoštevati opozoril in omejitev staršev. Naš namen je vključiti mladostnika v program, da bi s svojo obravnavo zmanjšali tveganje, da se zapletejo v večje težave.

Precej je tudi mladostnikov, ki veliko časa preživijo ob računalniku, ki jim omogoča, da so na videz povezani z vsem svetom, v resnici pa jih oddaljuje od vrstnikov iz soseske. Računalnik mnoge mladostnike pritegne s široko ponudbo možnosti, zelo pogosto pa jih predvsem ovira pri prepoznavanju lastnih potreb in interesov in jih oddaljujejo od razvijanja lastnih potencialov, zato v našem programu načrtujemo aktivnosti za mlade na način, za katerega ocenimo, da bo otrokom in mladostnikom omogočil, da ostanejo ustvarjalni, produktivni, živi.

Že več let organiziramo poletne tabore v dolini reke Dragonje, na najeti gozdni jasi. Taborni prostor in gozdno pot do njega smo uredili s prostovoljnim delom, v katerega smo poleg naših mladostnikov in prostovoljcev vključevali tudi osebe, ki jim je sodišče naložilo družbeno koristno delo. Pri tem smo sodelovali z lokalnim centrom za socialno delo.

Tabor imamo tudi zato, da za mladostnike, kdaj tudi zase, poiščemo nove razloge za življenjski optimizem in dodatno spodbudo za osebnostni razvoj. Na taborih potekajo različne aktivnost, kot so glasbene, igralske, likovne in

druge delavnice, vsakodnevno kopanje v tolmunu, hkrati pa mladostnike navajamo na sodelovanje pri kuhanju, pomivanju posode, urejanju prostora, nabiranju suhljadi in podobno. Menim, da je treba mladostnike smiselno zaposliti in jim hkrati zbuditi občutek, da je za delovanje skupnosti pomembno, da vsak prispeva svoj delež.

Ljudje, ki živimo v mestih, smo že skoraj pozabili na prijeten šum vetra, šelestenje listja, vonj jutranje svežine, pozabljamo na mesečino, na zvezde. Mesečine v mestu največkrat ne opazimo, ker jo preslepi svetloba luči. Pozabili smo na prijeten občutek sedenja ob ognjišču, v družbi ljudi, na vonj dima, na svetlobo in toploto ognja. Vsega tega se na taborih ob Dragonji znova spomnimo in (po)doživimo. Iz tega izvirajo nov optimizem, izostren občutek smisla življenja in nediferenciran impulz ustvarjalnosti, ki jo usmerjamo v organizacijo skupnega življenja.

Za uspešen tabor je prostor vsekakor pomemben. Najbrž bi imeli manj možnosti za uspešno izvedbo tabora brez ugodnega vpliva naravnega okolja, ki pri udeležencih sproža dobro razpoloženje. Seveda pa je samo to premalo. Slediti mora nadgradnja, saj zgolj blagodejni učinki naravnega okolja ne morejo dolgo vzdrževati visokega motivacijskega potenciala udeležencev projekta.

Če pogledam cilje, ki jih na taboru želimo doseči, so ti podobni ciljem številnih drugih, ki se ukvarjajo z mladimi. Mladostnikom želimo omogočiti, da preživijo dober teden kakovostno in prijetno, v družbi vrstnikov in odraslih (ti so večinoma prostovoljci. Želim/o, da se na taboru kaj novega naučijo. Ti cilji so splošni. Ko natančneje pogledamo, kaj počnemo na taboru, ugotovimo, da od mladostnikov pričakujemo, da bodo pomagali pri pripravi hrane, pospravljali za seboj, sodelovali pri urejanju tabornega prostora, skrbeli za svoje vedenje, da bo takšno, da ne bo oviralo dobrega počutja drugih, in podobno. Od mladostnikov pričakujemo aktivno sodelovanje in jim nalagamo odgovornosti za to, da poteka življenje v skupnosti nemoteno. Pri ukvarjanju z mladimi poskušamo uresničevati tudi pomembnejše socialno-pedagoške, tudi psihoterapevtske cilje, ki jih zavestno vnašamo v medosebne interakcije. Naše interakcije z mladimi potekajo na ravni komunikacije, kot jo poznamo v vsakdanjem življenju, na način, ki je mladostnikom znan in razumljiv.

Tabore organiziramo z namenom, da se z mladostniki srečujemo v konkretnih vsakdanjih situacijah, z realnimi obveznostmi, tako da nekaj dni življenja v resnici preživimo skupaj in ga pozneje ne interpretiramo z analitične distance, pač pa s položaja soudeležencev. Vrednost interpretacije dogodkov in vedenj posameznikov je tako večja, saj smo soudeleženi v istih dogodkih in s tem neposredno poklicani in upravičeni, da konkretnemu mladostniku oziroma mladostnikom posredujemo svoja opažanja, stališča, predloge, zahteve. Tako lahko pri mladostniku povečamo vpogled v lastno vedenje in mu tako lažje pokažemo, kako delujejo njegovi vedenjski vzorci, in ga lažje usposobimo za razvijanje produktivnejših oblik vedenja. Če bi se z njim pogovarjal o istih temah, brez skupne izkušnje, bi imel mladostnik od tega manj koristi. Morda bi si mislil, da »nakladam«, ker želim biti pameten, v resnici pa odrasli ne vemo veliko o tem, kakšen je on v resnici in zakaj se vede, kot se, misleč, da ima za to

dobre razloge, ki jih jaz kot svetovalec ne morem ne prepoznati ne razumeti. Pogosto bi tako mislil tudi zato, ker mladostnik svojega vedenja niti sam v celoti ne razume, saj je poln lastnih notranjih protislovij in ambivalentnosti.

Naše sedanje vedenje je zemljevid preteklih izkušenj (po W. Kemplerju). Na taborih poteka intenzivna dinamika različnih medsebojnih odnosov, tako za mlade kot za odrasle. Ko analiziramo zemljevid preteklih izkušenj mladostnikov, smo pozorni tudi na zemljevid lastnih preteklih izkušenj. To se kaže v več situacijah, v katerih odrasli različno reagiramo na isto situacijo, na isto konkretno vedenje določenega mladostnika. To je podlaga za nove in nove »učne ure« o mladostnikih in tudi o nas samih. Tabori so tako izziv za vse udeležence. V tem je čar taborov, saj smo odrasli enako kot na vedenje mladostnikov pozorni tudi na lastno vedenje. Tudi odrasli se imamo vedno možnost naučiti kaj novega o sebi in drugih ali prepoznati kaj starega o sebi, česar prej nismo opazili.

Ko mladostniki opazijo odprtost pri odraslih, jih to navaja k temu, da jim sledijo, hkrati pa jim tako vedenje kaže pot, kako ravnati s sabo, kako biti odprt, odkrit, iskren sam s seboj in tudi v odnosu z drugimi. Če smo odrasli odprti do svojega vedenja, doživljanja, sposobni tudi sprejeti nova spoznanja oziroma se kaj novega naučiti o sebi, po potrebi sposobni tudi spremeniti kakšno svoje vedenje, smo najboljši vzgled za mladostnike. Tabor je uspešen, če smo uspešni na tej točki. Mladostniki nam verjamejo, nam sledijo, če opazijo, da smo odrasli iskreni do njih in do sebe.

Čeprav je vpliv dela v programih, kakršen je naš, težko vrednotiti, vemo, da ti programi lahko dajo dobre rezultate. Na primer, občutno se zmanjša število kaznivih dejanj pri vključenih mladih, izboljša se njihov šolski uspeh. Toda bolj kot smo pri vodenju programov za mlade uspešni, manj smo opazni v skupnosti – ker je z mladimi manj težav. Žal so mladi pogosto opaženi, ko se v okolju pojavijo težave, na primer v obliki mladostniškega vandalizma ali kriminala. Tega je več v okoljih, kjer ni na voljo učinkovitih programov za mlade. V takih primerih se lokalna skupnost največkrat odzove z zahtevo po več represije. Temu pa praviloma sledijo razočaranja, saj je težko spreminjati mladostnike z izoblikovanimi odklonskimi vedenji. Prednost preventivnih intervencij je v tem, da vplivajo na mladostnika, še preden se pri njem razvijejo ali utrdijo neprimerni vedenjski vzorci.

Program izvajamo v okviru storitve socialne preventive in je dopolnilo drugim storitvam in javnim pooblastilom, ki jih izvajamo na centru za socialno delo. Velik del programa pa izvajamo na prostovoljski ravni. Težava se pojavi pri financiranju naših aktivnosti. Brž ko je treba plačati karkoli – kino vstopnico za mladostnika in prostovoljca, delo mentorja, material za delavnico, stroške tabora in podobno, se znajdemo v zagati, ker za to od ustanovitelja in financerja ustanove ni predvidenih sredstev. Po denar za plačevanje stroška v zvezi z izvajanjem aktivnosti za mlade (delavnice, tabori, vstopnice, supervizija …) se obračamo k zunanjim financerjem. Do zdaj smo večino denarja za izvajanje programa dobili od Urada za mladino Mestne občine Ljubljana, nekaj tudi od resornega ministrstva in donatorjev. Glede na ustanoviteljske pravice pa smo

(center za socialno delo) državna in ne mestna služba, to pa nas postavlja v precej negotov položaj. Ne vemo, kaj lahko pričakujemo v prihodnosti.

Prepričani smo, da je izvajanje programa, kakršen je naš, nujni dodatek sicerščnji pomoči družini na centru za socialno delo. Ker smo zavezani vrednotam stroke, želimo mladim in družinam pomagati tako, da bodo pomoč res dobili. Na podlagi znanja in izkušenj pri delu z ljudmi ocenjujem/o, da so aktivnosti, ki jih izvajamo v našem programu, nujne, če želimo pristopiti do mladih, ki imajo težave, na primerni strokovni in osebni ravni in z vsebinami, ki so zanje sprejemljive in jim koristijo in pomagajo.

Verjamemo, da naš pristop deluje, prepričani pa smo tudi, da brez teh dodatnih aktivnosti na številne, ki so v res hudih težavah, ne bi mogli niti vplivati, kaj šele, da bi jim pomagali. V program vključujemo tudi mlajše otroke, stare 10 let ali manj. Mlajši kot so, več koristi imajo od nas in več možnosti je, da ne bodo razvili ali utrdili problematičnih vedenj. Opažam/o, da posamezni mladostniki z našo pomočjo zaživijo z več optimizma, z več uspeha, z manj zagrenjenosti in z več upanja, da bodo imeli spodobno življenje. V programu dela je vedno tudi od 10 do 15 prostovoljcev, ki se intenzivno ukvarjajo s posameznimi mladostniki. Za starše teh otrok imamo občasno tudi skupino, ki jo vodiva skupaj z dr. Stritihom.

Mladi so osebe, deležne posebne družbene skrbi in hkrati del družinskih skupnosti, ki so prav tako upravičene do posebnega družbenega varstva. Vsi človeški in strokovni razmisleki navajajo na to, da je za otroke in mladostnike treba skrbeti čim bolje.

Mladi si težko pomagajo sami, ko so v težavah zaradi neustrezne obravnave v svoji družini. Glede vzgoje so praviloma prepuščeni svojim staršem. To je dobro, dokler družina deluje v otrokovo korist, kadar pa ne, otrok potrebuje pomoč, tudi od institucij države. Včasih je potrebna celo radikalnejša intervencija v družino, v to pa starši neradi privolijo, zato je redka, ker sta vzgoja in ravnanje staršev z otroki del družinske zasebnosti. Otroci neredko na neprimeren način zadovoljujejo čustvene in psihološke potrebe staršev, zato jih ti niso pripravljeni dati od sebe niti tega spremeniti. Praviloma pa so pripravljeni otroka vključiti v naš program, s katerim mu lahko pomagamo. Kakorkoli že, starši svojim otrokom vendarle želijo dobro, ne glede na to, kako sami ravnajo z njimi.

Jezik otroka, s katerim sporoča, da v njegovem družinskem okolju odnosi niso ustrezni, je jezik, ki ga govori »problematičen« otrok v stiski. Gre na primer za neprilagojeno vedenje v šoli in okolici ali za avtodestruktivno vedenje. Javno mnenje prepogosto tak »jezik« otroka razume kot napako otroka, mladostnika, redkeje kot posledico neprimernih ravnanj staršev in družbe. Glede na to je aktivnost strokovnih služb, ki so sposobne videti v zakulisje takih vedenj, ravnanja staršev in družbe, dragocena. Otrok je odziv odnosov v svoji družinski in širši skupnosti in ne obrnjeno, zato so za neprilagojeno vedenje otroka vedno najprej odgovorni tisti, ki ga vzgajajo, šele nato on sam.

Centri za socialno delo imamo formalno in dejansko moč za poseganje v družinska razmerja in posedujemo strokovna znanja, ki nam omogočajo pre-

poznavati vzroke za neprimerna vedenja otrok in mladostnikov. Potrebovali pa bi več možnosti za izvajanje aktivnosti, ki spodbujajo njihov zdrav osebnostni razvoj, ko je ta oviran. Zato so pogosto premalo le občasni svetovalni pogovori. Otroci potrebujejo več od tega, če želimo, da bodo našo pomoč res razumeli in da je bo toliko in bo dana tako, da jih bo res dosegla v globino njihove prikrajšanosti, ranjenosti, prizadetosti, morda tudi zlorabljenosti.

Ko naletimo na grobo fizično zlorabo otrok – tepež, spolno zlorabo – praviloma znamo ustrezno reagirati, na splošno pa nimamo dovolj možnosti, da bi otrokom pomagali v primerih psiholoških in čustvenih zlorab. Teh zlorab ne »doseže« pravni red, praviloma niti delovanje službe, kakršna je center za socialno delo – ker je za to potrebno več stika in ukvarjanja z mladim. Na našem centru za socialno delo imamo program, v katerem se intenzivno srečujemo tudi s temi, najpogosteje zlorabljenimi otroki. Menimo, da bi tak ali podoben program moral biti strokovna norma in ne le naključni dodatek posamezne ustanove, temelječ na entuziazmu posameznika/ov.

Vsak center za socialno delo lahko izvaja program, kakršen je naš, z razmeroma majhnimi dodatnimi letnimi stroški. Ne razumem, zakaj bi poglobljeno in intenzivnejše delo z mladimi z manj priložnostmi izrivali iz teh ustanov, saj se zavedam, da se prav v ustanovi, kakršna je naša, najpogosteje srečujemo z najhujšimi primeri neustreznih ravnanj staršev do otrok. Ne želim podcenjevati kogarkoli, toda z najhujšimi situacijami se vendarle največ srečujemo na centrih za socialno delo, zato bi morali imeti pri tem na voljo vso potrebno podporo, sicer mnogi od otrok, ki učinkovito pomoč najbolj potrebujejo, ostanejo brez nje.

Kot rečeno, državne institucije znamo ukrepati zoper starše, ko gre za huda trpinčenja in zlorabo, pretepanje in hujšo spolno zlorabo ali izrazita zanemarjanja otrok. Psihološka in čustvena zloraba pa je večinoma nedostopna za intervencije institucij države, če pa že, je po navadi to reakcija na posledice zlorab (na primer duševne stiske, depresivnost, avtodestruktivno vedenje) ali kaznovanje mladostnikov, ki so posledice zlorab staršev spremenili v delinkventno vedenje. Takrat se službe pojavijo kot »gasilci«. Na našem centru izvajamo program za mlade prav zato, da zagotavljamo pomoč, človeško bližino in nabor aktivnosti, s katerimi se vključimo v resno obravnavo otrokovih težav, preden te postanejo del socialne ali druge patologije.

Obravnava otrok v tej fazi je smiselna tako z vidika koristi in potrebe otrok kot z vidika stroška obravnav. Poznejše obravnave so dražje in manj učinkovite, saj se ukvarjajo bolj s simptomi kot s problemi samimi, kajti otrok, ki ima problem s svojim položajem v družini oziroma je neprimerno obravnavan, a teh težav ne reši, bo razvil neustrezne vedenjske vzorce, ki se bodo izražali v odnosu do njega samega in do drugih v njegovi ožji in širši okolici. Morda bo svojo psihološko breme notranjih stisk, obupa, nesprejetosti kanaliziral v simptomatska vedenja: poseganje po psihoaktivnih substancah, depresivnost, nagnjenost k samomorilnosti, morda pa v obliko delinkventnega vedenja. V tej, poznejši fazi razvoja osebnosti je mladostnik precej manj dovzeten za resno strokovno delo, kot je, preden razvije neprimerna vedenja, ki so praviloma le odzivi na predhodno neprimerno ravnanje z njim.

Centri za socialno delo so imeli pred leti več aktivnosti, enakih ali podobnih, kot jih izvajamo v okviru našega programa za mlade. Nekateri so sčasoma razvili samostojne enote za izvajanje mladinskih programov. To je zanje najbrž dobro, za centre za socialno delo pa ne, saj nimajo neposredne izmenjave pri obravnavi mladih. Vsekakor je dobro, da obstajajo različni mladinski centri, ne morejo pa ti nadomestiti neposrednega večplastnega pristopa pri delu z mladimi in njihovimi družinami, ki se izvaja v okviru obravnave na centru za socialno delo. Zame ima veliko vrednost, pa najbrž tudi za mnoge mladostnike, ki jih srečam pri svojem delu, da jih lahko povabim še na popoldanske ustvarjalne ali igralske delavnice, ki so del aktivnosti našega programa, da jim najdem prostovoljce, da jih povabim na tabor, na poletne aktivnosti, starša na skupino za starše in podobno. Vse te dejavnosti in tako imenovano redno delo na centru za socialno delo so del povezanega pristopa in lahko sodijo pod isto supervizijsko in drugo podporo.

Centri za socialno delo razpolagamo z veliko visoko izobraženih ljudi, ki imamo veliko znanja o delu, ki ga opravljamo, veliko vemo o ljudeh, s katerimi se srečujemo in ki jim pomagamo, o različnih procesih, ki smo jim priče. Glede na to bi pričakovali, da imajo te ustanove strokovni vpliv in družbeno moč. Pa ni tako. Centri za socialno delo res postajamo vse boljši socialni uradi. To je po svoje dobro, po drugi strani pa ne, ker se iz fokusa pozornosti umikajo razprave o zahtevnejših strokovnih temah.

Strokovni delavci nismo vključeni v razprave o razvoju ustanov, in to niti v času, ko je v pripravi prenova centrov za socialno delo. Nerad razmišljam, da prenova ni namenjena nadgradnji strokovnih praks, čeprav kaže bolj na to, da je v ozadju prenove bolj želja po preglednejšem upravljanju, z bolj poenostavljeno hierarhično strukturo. Čeprav pomena tega ni zanemarljiv, pa zgolj tak način preureditve centrov za socialno delo ne zagotavlja strokovnega napredka. Upam, da bo prenova vendarle prinesla nove priložnosti za razvoj stroke.

Za področje dela z mladimi bi sam upošteval izhodišča, ki jih predstavljam v tem prispevku, ne glede na to, ali je za to treba karkoli reorganizirati ali ne. Takšne ali drugačne izboljšave so seveda vedno možne. V takih razpravah najbrž sodijo na prvo mesto uporabniki in njihove potrebe, na drugo potrebe izvajalcev storitev in javnih pooblastil, na tretje potrebe upravljalcev ustanov in na četrto potrebo tako imenovane javnosti. Uporabnik ima s svojimi problemi največ težav in si najbolj želi, da bi jih rešil. Če mu strokovni delavci znamo pomagati in imamo za to potrebna sredstva in ustrezne organizacijske možnosti, bo na koncu najbrž zadovoljna tudi javnost, saj z rešitvijo težave posameznika izginejo tudi vedenja, ki jo vznemirjajo.

Prejeto 29. marca 2017, sprejeto 13. aprila 2017

Asja Hrvatin (2016)

Socialno delo v avtonomnih prostorih: vloga socialnega dela pri graditvi kontramoči

Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, 163 str.,
ISBN 978-961-6569-61-3

Knjiga je predvsem izvrstno izhodišče za ponovni – sicer nujno permanentni – premislek o socialnem delu. O vseh vidikih, razsežnostih socialnega dela v danih zgodovinskih, torej družbenopolitičnih okoliščinah. Zgodovinski kontekst je znan: po razmeroma – vsaj tako se je zdelo – stabilnem, mirnem, ustaljenem obdobju gospodarskega razvoja, utrjevanja Evropske unije in Slovenije v njej, vsaj deklarirano utemeljene na spoštovanju človekovih pravic, vladavini prava in konceptih socialne države, je leta 2008 izbruhnila finančna kriza, ki je imela gospodarske in politične razsežnosti in s tem posledice, tudi vnovničen vzpon (neo)liberalizma.

Hkrati se je zgodila ponesrečena »arabska pomlad«, ki je – iz našega zornega kota – sprožila val beguncev, ki je leta 2015 dosegel takrat že ne več tako samozadovoljno Evropsko unijo, v njej pa Slovenijo, bolj ali manj utrujeno od posledic gospodarske in spremljevalne politične krize. Oba omenjena velika procesa, ki sta se v zadnjih letih zlivala v eno, ob tem v Evropi že desetletja naraščajoča islamofobija, ki se je na koncu prepletla z begunsko krizo, vse to je vzpostavilo ustrezne razmere tudi za razmah iskanja na videz preprostih, v osnovi pa zgrešenih in neučinkovitih rešitev, ki jim po navadi rečemo populizem. Populizem, ki si pomaga z demagogijo in se napaja iz negotovosti, v katero je bil v zadnjih letih pahnjen dobršen del prebivalcev tudi v Sloveniji.

Ob izbruhu gospodarske krize v Sloveniji leta 2009 smo bili priče tudi za Slovenijo nekoliko specifičnim ideološkim in demagoškim političnim spopadom, ki so še bolj otežili iskanje ustreznih rešitev, tako na politični kot na gospodarski in »socialni« ravni, se pravi na ravni socialnega dela. Nesposobnost in nepripravljenost uveljavljenih, formalnih političnih struktur za reševanje krize je razprla prostor za različna družbena ali državljanska gibanja. Eno od vidnejših je bilo t. i. occupy (prim. www.occupy.com) ali »Okupirajmo«, ki je po svoje odmevalo tudi v Sloveniji, tukaj z imeni 15o oziroma Boj za. Dobršen del tistega dogajanja, povezanega s socialnim delom v Sloveniji, je opisan in dokumentiran v več besedilih in nekaj knjigah.

V okviru tistega dogajanja se je razvil pojem »direktno socialno delo« (prim. Flaker@boj za 2012). Pojavila se je skupina Vstajniške socialne delavke. Ena od najbolj dejavnih udeleženk tistih dogajanj je bila Asja Hrvatin, študentka Fakultete

za socialno delo. Študij na fakulteti je uspešno končala z zagovorom diplomske naloge, ki jo je potem preoblikovala v knjigo z naslovom Socialno delo v avtonomnih prostorih: vloga socialnega dela pri graditvi kontramoči. Knjiga odpira in obuja razpravo o več vidikih, omenjenih v uvodu, hkrati pa nadaljuje, natančneje, radikalizira vsebine iz knjige Vita Vlakerja Direktno socialno delo (ibid.).

Najprej se znova izpostavlja vprašanje razmerja med družbenimi gibanji ali aktivizmom in socialnim delom. S tem tudi vprašanje, ali, koliko in kako je socialno delo politično. Družbena gibanja uvrščamo med posredne vire socialnega dela. Hkrati so družbena gibanja stalno navzoč del, vidik vsakokratnega družbenega konteksta, v katerem deluje socialno delo. Iz tega zornega kota lahko socialno delo razume družbena gibanja kot glas (potencialnega) uporabnika. Družbena gibanja nikakor niso enopomenska, še manj homogena. Drugače rečeno: v družbenih gibanjih se izražajo različne vrednote, različna (politična) prepričanja, svetovni nazori, razlage stvarnosti in podobno. V Sloveniji imamo veliko raznovrstnih družbenih gibanj in iniciativ, ki si med seboj tudi vrednostno (ideološko) popolnoma nasprotujejo, tudi v zvezi z vprašanji socialnega dela. Spomnimo se civilnih gibanj in polemik ob sprejemanju družinskega zakonika, ko so bili vpleteni tudi socialni delavci na obeh straneh.

Avtorica je aktivna v družbenih gibanjih, ki imajo eno od domovanj v Socialnem centru Rog (http://tovarna.org). V knjigi predstavlja nekatere dejavnosti v omenjenem avtonomnem prostoru. Predvsem se opira na socialno delo in razmišlja o možnostih uporabe socialnega dela v omenjenem kontekstu.

Zamisel o avtonomnih prostorih in njihova konceptualizacija sta se v zgodovini družbenih gibanj spreminjala. Iz šestdesetih let 20. stoletja se spomnimo t. i. komun, ki so bile večinoma povezane s t. i. hipi subkulturo (ali kontrakulturo), v sedemdesetih letih pa so se razmahnile zasedbe zapuščenih prostorov, t. i. skvoti. Nekatere od teh dejavnosti so bile kratkotrajne, iz nekaterih pa so se razvile zelo obstojne tvorbe. Recimo Freetown Christiana ali Fristaden Christiania v delu Christianshavn v København in Metelkova mesto v Ljubljani (http://www.metelkovamesto.org).

Od sobote, 25. marca 2006, deluje v zapuščeni tovarni Rog v Ljubljani omenjeni avtonomni prostor Socialni center Rog, katerega dejavnosti, cilje, namene, dileme in vprašanja opisuje tudi avtorica v knjigi. O avtonomnih prostorih pravi (Hrvatin 2016: 22–23):

> Avtonomni prostori uveljavljajo prakse, ki nasprotujejo oblasti in njenim mehanizmom izkoriščanja, zato jih prepoznavam kot oblike ustvarjanja kontramoči. Prakse, ki potekajo znotraj avtonomnih prostorov, upoštevajo politična načela in skušajo v sedanjosti udejanjati svet, za kakršnega se bojujejo, torej tudi samoorganizirano socialno delo upošteva, kakšni naj bi bili vzajemna pomoč in medsebojna skrb brez države in oblastnih razmerij.

V prvih dveh desetletjih razmeroma mirnega razvoja samostojne Slovenije, ko se je poskušala stabilizirati socialna država, temelječa na vladavini prava, se je sočasno do podrobnosti razvila sodobna doktrina socialnega dela, temelječa na sistemsko ekološkem in socialno konstruktivističnem modelu socialnega dela. Po drugi strani se nam je v tistem času, med letoma 1990 in 2008, zdelo, da pristopov reformističnega in radikalnega modela socialnega dela v Sloveniji ne zasledimo veliko in da ti pristopi morebiti niti niso potrebni. Omenjena

sodobna doktrina socialnega dela je izhajala iz predpostavke, da vsebuje vse vidike družbenega, torej upošteva tako osebni kot družbeni vidik, da upošteva mikro-,mezo-in makroraven družboslovne analize, da torej izhaja iz holističnega, vseobsegajočega pristopa. Mogoče nekoliko manj opazno pa se je – ne zgolj hkrati z neoliberalističnimi pogledi – tudi v Sloveniji obujal tradicionalni, konservativni model socialnega dela.

Avtorica se je tukaj jasno oprla na načela radikalnega socialnega dela: »Navdih sem črpala iz prispevka Lavaletta (2013), ki opisuje zgodovinsko spregledane in zamolčane (neformalne) prakse radikalnega socialnega dela« (Hrvatin 2016: 24–25). Teorijo je črpala iz različnih perspektiv: feministične, anarhistične, tradicije radikalnega socialnega dela. Vendar opozarja (*ibid.*: 90):

> Do tradicije radikalnega socialnega dela sem kritična z vidika avantgardne pozicije, ki jo izročilo pripisuje socialnim delavkam kot organizatorkam zatiranih. Vsakršne avantgardne pozicije vedno (četudi subtilno ali nenamerno) pripisujejo nekaterim večje sposobnosti, ki naj bi jim dajale legitimnost, da popeljejo preostale v boljšo prihodnost. To podvaja neenakosti v razmerjih moči: nekatere vodijo, druge sledijo; nekatere odločajo, druge se z odločitvami strinjajo, ker zaupajo večjim sposobnostim avantgarde; nekatere so zatirane, druge pa lahko svojo privilegirano pozicijo uporabijo, da razsvetlijo preostale.

V tem se kaže kritika marksistične teze o delavskem razredu kot avantgardi, ki je tukaj parafrazirana v predpostavki o socialnih delavkah kot avantgardi. Na tem mestu ni časa in prostora za analizo odnosa marksizma do socialnega dela. Po drugi strani v omenjenem navedku prepoznavamo spoznanja in torej temelje delovanja gibanja Occupy, ki je, kot pravi avtorica, »zahtevalo resnično (horizontalno) demokracijo« (*ibid.*: 10) in se, glede na negativne izkušnje iz zgodovine na marksizmu temelječih in drugih sorodnih družbenih gibanj, odpovedalo in nasprotovalo kakršnikoli hierarhični organiziranosti gibanja. Še posebej je nasprotovalo temu, da bi imelo (pa čeprav izvoljene) voditelje ali kogarkoli, ki bi govoril v imenu gibanja. To je sicer pozneje povzročalo nerešljive in nerešene težave organiziranosti in nasploh obstojnejšemu delovanju gibanja, tudi slovenskim pojavnim oblikam, od 15o do poznejših Vstajnikov, a analiza teh vidikov presega okvirje tega prispevka. V tem kontekstu ne preseneča, da avtorica navaja (*ibid.*: 26):

> V pomoč mi bo predvsem tradicija anarhistične misli, ki vidi priložnosti v samoorganizaciji brez državne (in vseh drugih) oblasti, pa tudi prepričanje, da ključno mesto zatiranja (in torej tudi ključno mesto organiziranja odpora) ni delovno mesto, temveč da se je treba organizirati razpršeno, *tam, kjer smo.*

Zanimivo, da, čeprav pogosto uporablja izraz »neposredno«, nikoli ne uporabi besedne zveze oziroma pojma »neposredna demokracija«. Piše pa o »resnični demokraciji« (*ibid.*: 10), »direktni demokraciji« (*ibid.*: 21) in »demokraciji direktne akcije« (*ibid.*: 96). Ob tem omenimo še en poudarek, ki kaže, da se nesporno opira na tradicijo anarhizma, nikakor pa marksizma: v poglavju »Namesto prevzema oblasti – transformacija vsakdanjika« namreč navaja Rauniga, za katerega pravi, da (*ibid.*: 49)

> je v razmisleku o revoluciji kritičen do osredotočenosti levice na prevzem oblasti. Problematizira »hotenje, da bi državni aparat izboljšali preprosto z novimi osebami in vsebinami, brez temeljne spremembe, brez prenove same *forme* tega aparata, ne da bi v temelju podvomili o formi države …«

Ena od alternativ formi države bi lahko bila – če parafraziramo zapatistično geslo – »svet mnogoterih svetov« (*ibid.*: 54, 131) oziroma svet mnogoterih avtonomnih svetov.

Avtorica omenja eno od osnovnih zagat družbenih gibanj in tudi socialnega dela: razmerja med osebnim, tudi zasebnim po eni strani, in javnim, tudi političnim, po drugi. Sama sicer že na ovitku knjige zapiše eno od gesel nekaterih družbenih gibanj: »Osebno je politično!«, povzeto po Carol Hanish (*ibid.*: 8), ki ga nato v knjigi temeljiteje opredeli in opiše. Kontramoč opredeli kot nekaj, kar se »gradi na politizaciji osebnega, graditvi drugačnih (političnih) medsebojnih odnosov in na političnem delovanju« (*ibid.*: 130). Na tej podlagi potem piše o ustvarjanju »novih oblik sobivanja« (*ibid.*: 87). Trdi: »V bistvu z avtonomnim centrom ustvarjaš še en svet in s tem postajaš še bolj pluralen« (*ibid.*: 101). Dva temeljna vira kontramoči sta »samoorganizacija in srečevanje različnih življenjskih svetov« (*ibid.*: 132). Avtonomni prostori »so prostori, v katerih se gradijo drugačni, politični medosebni odnosi ...« (*ibid.*: 156). Samoorganizirano socialno delo v avtonomnih prostorih pa je, meni: »neodtujljiv, neločljiv del samih prostorov«, ki so »zavetje za ljudi, ki nimajo kam drugam [...]. So prostori, v katerih se gradijo drugačni, politični medosebni odnosi.« (*Ibid.*: 156.) Ob tem poudarja, da je ena izmed ključnih vlog radikalnega intelektualca, »da si ogleda tiste, ki ustvarjajo alternative, zmožne preživetja« (*ibid.*: 150), »da sta graditev medosebnih odnosov in ljubezen pogoja za vzdrževanje avtonomnega prostora in skupnosti, ki v njem nastaja«, da pa »imajo pri graditvi drugačnih osebnih odnosov težave, saj so *‚osebni odnosi v resnici nekaj najtežjega, ko iščeš alternative'*« (*ibid.*: 130).

Tu se postavlja vprašanje, koliko naj se socialne delavke vtikajo, posegajo v osebno življenje uporabnikov oziroma ali naj se sploh. S tem vprašanjem so se ukvarjali številni avtorji, med njimi omenimo vsaj Veljka Rusa, ki predstavlja koncepte *socialne države* po eni strani in *družbe blaginje* po drugi, poudarja, zakaj jih moramo razlikovati, in opozarja na nevarnost zlivanja obeh sfer (Rus 1990).

Avtorica ima izrazito odklonilen odnos do državnega aparata, natančneje, do katerekoli, čeprav še tako blagohotne oblasti (prim. Hrvatin 2016: 131, 144), in kot pomembno točko razlikovanja med formalnim in samoorganiziranim socialnim delom navaja odnos do oblasti

> Formalno socialno delo je oblasti podrejeno in je vzvod, prek katerega oblast utrjuje moč nad ljudmi in vzdržuje obstoječe stanje. V času krize in politik varčevalnih ukrepov je še toliko jasneje, da je formalno socialno delo kanal izčrpavanja, dodatnega razlaščanja ljudi (s spremembami socialne zakonodaje, ki socialno podporo spreminja v kredit) ter da se vedno bolj oddaljuje od deklariranih načel in etike. (*Ibid.*: 22.)

> Za to lahko poiščemo sistemske razloge (hierarhičnost samega sistema sociale, depolitiziranost izobraževalnega sistema, pomanjkanje platforme in priložnosti za kritično organiziranje), ki se spreminjajo tudi v ovire za angažiranje na osebni ravni posameznih socialnih delavk (strah pred izgubo zaposlitve, preobremenjenost, pomanjkanje avtonomije formalnega socialnega dela). (*Ibid.*: 157.)

Kot rešitev ponuja *samoorganizirano socialno delo* in ugotavlja (*ibid.*),

> da je samoorganizacija na področju sociale nujna, če želimo ljudem zagotoviti pravice, ki jim pripadajo, še bolj pa, če želimo te pravice širiti in jih kritično ovrednotiti. [Samoorganizirano socialno delo] temelji na tovarištvu in socialni mreži, združevanju (idej, znanj, virov) in izmenjavi osebnih izkušenj. Pojavne oblike

> samoorganiziranega socialnega dela lahko združim v tri kategorije: omogočanje dostopa do storitev in sredstev iz obstoječega sistema; samoorganizirani odzivi na potrebe; politizacija stisk.

Razpravljanje o upravičenosti navedenih očitkov presega omejeni okvir mojega prispevka, ki predstavlja predvsem refleksije ob branju knjige. Zato zgolj opazka, da avtorica ne pojasni, kako bo samoorganizirano socialno delo ljudem »zagotovilo pravice, ki jim pripadajo, ali jih celo razširilo«. Tudi ne pove, kako bo samoorganizirano socialno delo omogočalo dostop do storitev in sredstev iz obstoječega sistema. Kljub temu vidi (*ibid.*: 22)

> podobnosti med formalnim socialnim delom (vsaj na deklarativni ravni, saj se v praksi pogosto izneveri lastnim načelom) in samoorganiziranim socialnim delom, ki ga izvajamo v avtonomnih prostorih … [čeprav takoj doda, da] lahko med obema že na prvi pogled izluščim nekaj temeljnih razlik. Formalno socialno delo je depolitizirano, hierarhično, institucionalizirano in odvisno od oblasti oz. države (zavezanost k izvajanju zakonodaje, prilagajanje nabora storitev zahtevam financiranja), samoorganizirano socialno delo pa skuša ustvarjati politično, nehierarhično, razpršeno avtonomno prakso.

Nekaj predlogov v sklepnem delu knjige razdeli na: raven avtonomnih prostorov in samoorganiziranega socialnega dela (skozi prizmo graditve kontramoči), kjer je pomembno urejanje infrastrukture; raven stroke formalnega socialnega dela (spet skozi prizmo graditve kontramoči), kjer trdi, da »bi bilo najbolj smiselno in celo nujno, da uporabi svojo družbeno moč za podporo samoorganiziranim socialnodelavskim praksam in političnim kampanjam« (*ibid.*: 151); in raven nadaljnjega raziskovanja. Nam pa ponudi več pomembnih in pomenljivih izhodišč za nadaljnje razmisleke in razprave o socialnem delu.

Milko Poštrak

Vira

Flaker, V. @boj za (2012), *Direktno socialno delo*. Ljubljana: Založba/*cf.

Rus, V. (1990), *Socialna država in družba blaginje*. Ljubljana: Domus.

SOCIALNO DELO, LETNIK 55 (2016)

Članki

Bezjak, S. – »Socialna služba kot sredstvo za pridobivanje duš«: vloga redovnic na področju institucionalnega skrbstva na ozemlju današnje Slovenije, 5–6: 253.

Cergol Paradiž, A. (Selišnik, I., &) – Delovanje žensk od karitativnosti do socialnega dela: zgodovinski pregled razvoja dobrodelnosti in začetki idej socialnega dela v letih 1850–1941 na Slovenskem, 5–6: 239.

Cukut Krilić, S. – »Ko pa govorimo o Romih, to je pa čisto drugačna kultura«: o nasilju v družinah Romov, 1–2: 55.

Dragoš, S. – Begunci in Slovenci, 3: 123.

Kneževič Hočevar, D. – Nasilje v družinah v okoljih, kjer »vsak vsakega pozna«: nekateri premisleki, 1–2: 39.

Kodele, T. (Mešl, N., &) – Udejanjanje sodobne doktrine socialnega dela: od obravnavanja strank k sodelovanju z ljudmi, 3: 109.

Krstulović, G. – Podobe nemoči, pokroviteljstva in družbenega zatiranja ljudi z intelektualnimi ovirami v Sloveniji, 5–6: 279.

Liu, C.-L. – Culture or repression? An anti-oppressive perspective on women with mental health problems who survived their male partners's violence, 5–6: 289.

Mešl, N. (&, Kodele, T.) – Udejanjanje sodobne doktrine socialnega dela: od obravnavanja strank k sodelovanju z ljudmi, 3: 109.

Ploštajner, K. – Ideologija lastništva in (re)produkcija neenakosti, 5–6: 267.

Rafaelič, A. – Hitra ocena potreb in storitev za načrtovanje dezinstitucionalizacije, 4: 191.

Rihter, L. – Zaposlitev in delovne razmere na področju socialnega varstva, 4: 181.

Rihter, L. – Zaposlovanje oseb z ovirami: vrzeli med zakonodajo in možnostmi na trgu dela, 3: 137.

Rihter, L. (Rosič, J., &) – Ogroženost zaposlenih na področju nasilja v družini, 4: 167.

Rosič, J. (&, Rihter, L.) – Ogroženost zaposlenih na področju nasilja v družini, 4: 167.

Selišnik, I. (&, Cergol Paradiž, A.) – Delovanje žensk od karitativnosti do socialnega dela: zgodovinski pregled razvoja dobrodelnosti in začetki idej socialnega dela v letih 1850–1941 na Slovenskem, 5–6: 239.

Šimenc, J. – »Vsi smo preobremenjeni, a zdaj pa še to«: pogledi zaposlenih v socialnih in zdravstvenih službah na (ne)sodelovanje v multidisciplinarnih timih v primeru nasilja v družini, 1–2: 27.

Šugman Bohinc, L. – Socialno delo v uresničevanju idealov pravične družbe, 5–6: 221.

Vah Jevšnik, M. – Vpliv migracijskega statusa na ranljivost žrtev nasilja v družini, 1–2: 67.

Zaviršek, D. – Doktrina in metode socialnega dela na področju podpore žrtvam spolnih zlorab v katoliški cerkvi, 1–2: 7.

Zver Makovec, M. – »Izzivala me je«: o povzročiteljih nasilja in delu z njimi, 1–2: 77.

Uvodniki

Knežević Hočevar, D. (&, Šimenc, J.) – Za preseganje monodisciplianornosti pri obravnavanju nasilja v družini, 1–2: 3

Nepodpisan – Preplet socialnega dela in sociologije, 5–6: 219.

Šimenc, J. (Knežević Hočevar, D., &) – Za preseganje monodisciplinarnosti pri obravnavanju nasilja v družini, 1–2: 3

Poročila o raziskavi

Curk, A. – Jezik in komunikacija v vsakodnevnih situacijah: zgodbe oseb z ovirami, 3: 151.

Ivačič, M. (Sešek, K., &) – Heteronormativnosti diskurza na Fakulteti za socialno delo, 5–6: 301.

Sešek, K. (&, Ivačič, M.) – Heteronormativnosti diskurza na Fakulteti za socialno delo, 5–6: 301.

Poročila

Hrovat, T. – Delo s povzročitelji nasilja, 1–2: 87.

Janušič, D. – Konstruktivno socialno delo na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem, 4: 205.

Rihter, L. (&, Šugman Bohinc, L.) – Konstruktivno socialno delo kot gibalo soustvarjalnega dialoga, 4: 213.

Šugman Bohinc, L. (Rihter, L., &) – Konstruktivno socialno delo kot gibalo soustvarjalnega dialoga, 4: 213.

Knjižne recenzije

Klemenčič Rozman, M. K. – Tadeja Kodele, Nina Mešl (ur.) (2016), *Co-creating processes of help: collaboration with families in the community*, 3: 165.

Krstulović, G. – Klavdija Aničić, Tanja Hrovat Svetičič, Tjaša Hrovat, Gregor Lapajne, Gregor Mešič, Robert Miklavčič (2015), *Delo s povzročitelji nasilja: strokovne smernice in predstavitev dela*, 1–2: 101.

Krstulović, G. – Klavdija Aničić, Tanja Hrovat Svetičič, Tjaša Hrovat, Andreja Sušnik (2015), *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*, 1–2: 101.

Sitar Surić, S. – Tadeja Kodele, Nina Mešl (ur.) (2016), *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti*, 3: 163.

Dokument

Indeks avtoric in avtorjev v letniku 54 (2015), 1: 105.

Urednice tematskih številk

Antić Gaber, M. (Zaviršek, D., Soboč an, A. M., &) – Presečišče med socialnim delom in sociologijo, 5–6.

Knežević Hočevar, D. (&, Šimenc, J.) – O nasilju v družini, 1–2.

Soboč an, A. M. (Zaviršek, D., &, Antić Gaber, M.) – Presečišče med socialnim delom in sociologijo, 5–6.

Šimenc, J. (Knežević Hočevar, D. &) – O nasilju v družini, 1–2.

Zaviršek, D. (&, Soboč an, A. M., Antić Gaber, M.) – Presečišče med socialnim delom in sociologijo, 5–6.

Izdajatelj
Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
Vse pravice pridržane

Glavna urednica
Vera Grebenc

Odgovorni urednik
Borut Petrović Jesenovec

Uredniški odbor
Lena Dominelli, Srečo Dragoš
Tamara Rape Žiberna
Mojca Urek, Darja Zaviršek

Uredniški svet
Gabi Čačinovič Vogrinčič, Bojan Dekleva
Vito Flaker, Andreja Kavar Vidmar, Zinka Kolarič
Anica Kos, Blaž Mesec, Zdravko Mlinar
Marija Ovsenik, Jože Ramovš, Tanja Rener
Bernard Stritih, Nada Stropnik

In memoriam
Jo Campling

Naslov
Topniška 31, 1000 Ljubljana
tel. (01) 2809 273, faks 2809270
socialno.delo@fsd.uni-lj.si

Spletne strani
www.fsd.uni-lj.si/sd

Tisk
Nonparel, d. o. o., Medvode

Naročnina (cena letnika)
za pravne osebe € 40,00
za fizične osebe € 20,00 (študentje € 17,00)

Vključenost v podatkovne baze
International Bibliography of the Social Sciences
Linguistics & Language Behavior Abstracts
Mental Health Abstracts
Social Planning/Policy & Development Abstracts
Sociological Abstracts
Studies on Women Abstracts

Na leto izidejo tri številke.

Smernice, kako pripraviti in predložiti prispevek za objavo, se nahajajo na spletnih straneh revije.

SOCIALNO DELO
LETNIK 56
JANUAR –APRIL
2017 ŠTEVILKA 1

ISSN 0352-7956
UDK 304+36

ČLANKA

Srečo Dragoš, Liljana Rihter – **EMPATIJA IN (IZOBRAŽEVANJE ZA) SOCIALNO DELO** – 1

Erna Žgur – **BRALNE SPOSOBNOSTI PRI UČENCIH RAZLIČNIH OSNOVNOŠOLSKIH PROGRAMOV** – 21

KOMENTAR

Vesna Leskošek – **PRIPOMBE FAKULTETE ZA SOCIALNO DELO NA PREDLOG SPREMEMB ZAKONA O SOCIALNEM VARSTVU** – 35

POROČILI O RAZISKAVI

Mateja Mlinarič – **SVETOVALNO DELO V VRTCU: (NE)VIDNA POVEZAVA MED OTROKI, STARŠI IN STROKOVNIMI DELAVCI** – 41

Ines Kokalj – **POMOČ Z UMETNOSTJO OSEBI PO HUDI POŠKODBI GLAVE** – 51

ESEJ

Janko Cafuta – **DELO Z MLADIMI V CENTRU ZA SOCIALNO DELO LJUBLJANA CENTER** – 63

RECENZIJA

Milko Poštrak – Asja Hrvatin (ur.) (2016) – ***Socialno delo v avtonomnih prostorih: vloga socialnega dela pri graditvi kontramoči*** – 71

DOKUMENT

SOCIALNO DELO, LETNIK 55 (2016) – INDEKS – 77

ISSN 0352-7956
9 770352 795008