

SOCIAL NA PEDA GOGIKA



JUNIJ 1999 • VOL. 3 • ŠTEVILKA 2

ZDRUŽENJE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIKO
WZ SP

KRIGELJICA PLOŠČA 55,
1000 LJUBLJANA



421517

Kazalo/Contents

Zdravstvene in socialne pedagogike
 Ljubljana, 1997
 Karlovska c. 18 (pri Pedagoški fakulteti)
 1000 Ljubljana, Slovenija
 tel: (06) 188 22 00; fax: (06) 188 22 22
 e-mail: info@pedagogika.si

Bojan Dobner (Ljubljana, Slovenija)
 Zdravstvena pedagogika
 Ljubljana, 1997

Joseph Hurn (Ljubljana, Croatia)
 David L. and Vukobratović (Great Britain)
 Marjetta Ljubič (Ljubljana, Slovenia)
 L. J. Ljubič (Ljubljana, Slovenia)
 Martina Matkovič (Ljubljana, Slovenia)
 Mojca Kovač (Ljubljana, Slovenia)
 Friedrich Peters (Ljubljana, Slovenia)
 Vinko Skarab (Ljubljana, Slovenia)
 Mirjana Ljubič (Ljubljana, Slovenia)

Črna Babuša
 Mojca Belš
 Branka Brankov
 Branka Kovač
 Barbara Kovač
 Ivo Skarab
 Jolita Jolita
 Jolita Jolita
 Jolita Jolita

Štefica Gorenc
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina
 Kratič Anđelina

185

Peter Pal

Konflikti med učitelji in učenci



Revija *Socialna pedagogika* izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije *Socialna pedagogika*
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (061) 189 22 00; Fax: (061) 189 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Odgovorna in glavni urednik:
Co-Editors:

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

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Martha Mattingly (ZDA, USA)
Mojca Peček (Slovenija, Slovenia)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

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

Oblikovanje in prelom:
Fotografija na naslovnici:

Srečko Gorenc
grafit anonimnega avtorja, fotografija in
grafična obdelava: Boštjan Bajželj
Marinka Milenkovič
Al Stone
Tiskarna Tone Tomšič

Lektorirala:
Angleška lektura:
Tisk:

Letnik III, 1999, št. 1

Vol. III, 1999, No. 1

ISSN 1408-2942

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

Naročnina na revijo za leto 1998 je 4.000 SIT za fizične osebe ter 5.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Po mnenju Ministrstva za kulturo (št. 415-625/97) šteje revija *Socialna pedagogika* med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov.

Izdajanje revije v letu 1998 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahira in indeksira *Family Studies Database in Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

Pregledni znanstveni članki

Gorazd Meško

Strah pred kriminaliteto –
perspektive in dileme 99

Roman Koštal

Raziskovanje stanja mladine v
Sloveniji v letu 1998 109

Mitja Krajncan

Doživljajska pedagogika: metoda,
moda ali kaj več?
135

Strokovni članki

Barbara Ogrin

Poskus konceptualizacije social-
nopedagoškega dela na osnovni šoli
155

Tone Kladnik

Socialna gerontagogika pri
zadovoljevanju nematerialnih potreb
starih ljudi 185

Peter Pal

Konflikti med učitelji in vzgojitelji
v vzgojno izobraževalnem zavodu –
breme, izziv ali bogastvo?
195

Navodila avtorjem 202

Theoretical/comparative articles

Gorazd Meško

Fear of crime - perspectives and
dilemmas

Roman Koštal

Research on the situation of young
people in Slovenia in 1998

Mitja Krajncan

Experience based pedagogy:
method, fashion or something
more?

Professional articles

Barbara Ogrin

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

Tone Kladnik

Social gerontology in the fulfilment
of non-material needs of the elderly

Peter Pal

Conflicts between teachers and
youth care workers in educational
establishments - burden, challenge
or richness?

Instructions to authors

Strah pred kriminaliteto - perspektive in dileme

Fear of crime - perspectives and dilemmas

Gorazd Meško

Povzetek

Gorazd Meško,
dr. soc. ped.,
Visoka
policijsko-
varnostna šola,
Kotnikova 8,
1000 Ljubljana.

Prispevek govori o nekaterih značilnostih strahu pred kriminaliteto. Avtor polemizira vlogo preučevanja strahu pred kriminaliteto in razsežnost pojma strah pred kriminaliteto, ki se pokaže kot dokaj nejasen. Pisec predstavlja tudi značilnosti socio-demografskega in socialno-psihološkega modela za preučevanje strahu pred kriminaliteto ter navaja nekatere ugotovitve primerjalne študije (med Slovenijo, Škotsko in Nizozemsko) ter pomisleke, ki se pojavljajo pri preučevanju strahu pred kriminaliteto. Najbolj zanimivo je dejstvo, da ljudje na območjih, kjer je kriminalitete veliko, izkazujejo malo strahu in nasprotno, v okoljih, ki so razmeroma varna, je strah pred kriminaliteto bistveno večji. Ta ugotovitev navaja na sklep o razliki med strahom (iracionalno) in dejansko razširjenostjo kriminalitete.

Ključne besede: kriminaliteta, strah pred kriminaliteto

Abstract

This article presents several of the characteristics of the fear of crime. In his paper, the author takes a critical view of the research of the fear of crime and the notion of its extent, which when put under scrutiny appears to be a rather nebulous concept. The second part of the article presents the characteristic socio-demographic and psycho-social models of the fear of crime together with the uncertainties thrown up by a close study of the subject. Of great interest is the contradiction that in high crime regions people display a low level of fear, while, by contrast in relatively safe areas, the fear of crime is more present. This finding leads to a conclusion concerning the difference between fear (the irrational) and the actual occurrence of crime.

Key words: crime, fear of crime

1. Uvod

Na prvi pogled je preučevanje strahu pred kriminaliteto homogen koncept, ki je predstavljen in ga je enostavno razložiti. Ko se problema lotimo, ugotovimo, da je pri preučevanju tega pojava treba upoštevati več dimenzij in značilnosti kot je videti na začetku.

Če imamo pred očmi kaznivo dejanje, potem razmišljamo o izgubi ali trpljenju, ki jo je doživela žrtev oz. oškodovana oseba. Strah je različen glede na to, kakšno vrsto viktimizacije je oseba utrpela (Bilsky, 1993: 9). Tako v zvezi s tatvino nastopi strah pred gmotno škodo, pri družinskem nasilju strah pred poškodovanjem in ustrahovanjem in pri ropu pred obojim. Pogosto je žrtev oškodovana na tri načine: materialno, telesno in čustveno.

Pri preučevanju oškodovancev kaznivih dejanj je treba upoštevati čustvene, spoznavne, stališčne in vedenjske spremembe in jih v zvezi s tem preučevati v okviru določenih modelov. Nekaterim značilnostim je bilo namenjene več pozornosti, drugim manj. V tem prispevku se bomo ukvarjali predvsem s preučevanjem socialnopsiholoških in socialnodemografskih značilnosti strahu pred kriminaliteto pri ljudeh,

ki so bili žrtve kaznivih dejanj kot tudi pri tistih, ki viktimizacije niso doživeli.

Ob tem se poraja tudi vprašanje, ki se nanaša na kontekstualno razmerje med storilcem in oškodovancem (žrtvijo).

Največ raziskav s področja preučevanja strahu pred kriminaliteto so opravili v Združenih državah Amerike in Zahodni Evropi. Glede na to, da se naš prispevek usmerja na obravnavo problematike v evropskem prostoru, smo dali prednost evropskim preučevanjem tega pojava.

Pregled raziskav o strahu pred kriminaliteto (Bernard, 1992; Hale, 1992, 1996) kaže, da je bilo največ pozornosti pri preučevanju strahu pred kriminaliteto namenjene urbanim naseljem, ki so najbolj kriminogena. Upoštevajoč dejstvo, da prestopništvo narašča z velikostjo mest in pojavljajočimi se gospodarskimi problemi, so raziskovalci največ pozornosti namenjali takšnim okoljem.

Povečevanje socialnih razlih med ljudmi, nezadovoljstvo, različne kulture, pesimizem, vplivajo na zaostrovanje konfliktov in tudi na občutke ogroženosti in večji strah pred kriminaliteto.

Ogroženost je mogoče pojasniti na dva načina. Prvič, kot konkretno dejstvo, ki ga je mogoče zaznati in zabeležiti, kar pomeni, da se na določenih območjih dejansko pojavlja več kaznivih dejanj in različnih prekrškov, in drugič, kot duševno odzivanje oz. zaznava, da so določeni kraji, ljudje in okoliščine, ogrožujoči za posameznika.

Pri preučevanju kriminalitete nastaja precej metodoloških problemov. Podobne težave ugotavljajo tudi pri preučevanju strahu pred kriminaliteto. Terminološke in pojmovne težave pričajo, da je preučevanje strahu pred kriminaliteto problematično, saj je na tak način mogoče razmišljati o vseh domnevno pomembnih spremenljivkah, ki bolj ali manj vplivajo na strah pred kriminaliteto.

Pri preučevanju strahu pred kriminaliteto je v preteklosti prevladovala sociološka usmeritev, ki je povečevala uporabo socialnodemografskega modela in ekoloških značilnosti (Newman, 1972). Na drugi strani so predvsem (klinični) psihologi preučevali psihološke posledice viktimizacije. Socialnopsihološki model (Wurff, 1989) pa preučuje nekaj psiholoških in nekaj socioloških spremenljivk, predvsem pa poudarja pripadnost določenim skupinam in zaznavo ljudi, ki pripadajo drugim družbenim skupinam (Bernard, 1992: 70).

Van der Wurff (1989) je najpomembnejši evropski predstavnik socialno-psihološkega preučevanja strahu pred kriminaliteto. Predstavitvi njegovega modela in dopolnitvam bomo namenili nekaj prostora tudi v tem prispevku.

Bernard (1992) razpravlja v svojem prispevku o dejavnikih strahu pred kriminaliteto in ugotavlja, da je treba strah pred kriminaliteto preučevati celostno (holistično) in upoštevati mehanizme strahu pred kriminaliteto, ki vplivajo na povečanje ali zmanjšanje tega strahu.

Ugotovitve raziskav kažejo, da je strah pred kriminaliteto pomembno vplival na rast zasebne varnostne industrije in nezadovoljstva z učinkovitostjo policije. Ugotovitve raziskav o strahu pred kriminaliteto pa so uporabne tudi za socialne delavce, policiste, lokalno upravo in tudi socialne pedagoge, saj se ti ukvarjajo s tistimi, ki se jih družba (verjetno) najbolj boji.

Hale (1992, 1996) je avtor najobsežnejšega angleškega pregleda literature s področja strahu pred kriminaliteto. Ugotavlja, da je strah pred kriminaliteto v zahodnih družbah večji problem kot kriminaliteta sama. Hough (1995:25) ugotavlja, da je strah pred kriminaliteto problem, ki ga je vredno preučevati, ker v viktimizacijskih študijah ugotavljajo, da je okoli 1/3 anketiranih oseb odgovorila, da se počutijo zelo ogrožene. Poleg tega pa je v isti študiji več kot polovica ljudi odgovorila, da se pogosto počuti zaskrbljeno zaradi kriminalitete.

Hale (1992, 1996) ugotavlja da so pomembni dejavniki v zvezi s strahom pred kriminaliteto: spol, starost, pripadnost družbenemu sloju, viktimizacija in medijsko prikazovanje kriminalitete, urbanizacija, skupnost in psihološki dejavniki. Ugotavlja, da so najpogostejše strategije za zmanjševanja strahu pred kriminaliteto povezane s programi za žrtve kaznivih dejanj, skupnostnimi programi, spreminjanjem fizičnega okolja in načinom opravljanja policijskega dela.

Brantingham *et al* (1986: 140) ugotavljajo, da je strah pred viktimizacijo pokazatelj, ki kaže posameznikovo ceno gibanja kriminalitete in možnost, da bo udeležen v kriminalnem dogodku (postal žrtev kaznivega dejanja).

Hale (1992: 11) razvršča zaznavo kriminalitete po naslednjih merilih, kar je razvidno iz preglednice št.1

Tabela 1: Klasifikacija zaznave kriminalitete

Raven	Vrsta zaznave		
	Spoznavna		Čustvena
	Sodbe	Vrednote	Čustva
Splošna	Tveganje, ocena kriminalitete ali tveganja	Skrb za druge	Strah - pred viktimizacijo na splošno
Osebna	Tveganje za posameznika, osebna varnost	Skrb zase, lastno varnost, neprizanesljivost	Strah pred osebno viktimizacijo

Killias (1990; citirano po Hale, 1996) ugotavlja, da je ranljivost posameznikov v zvezi s strahom pred kriminaliteto odvisna od fizičnih, družbenih in situacijskih dejavnikov, kar je razvidno iz preglednice št. 2.

Tabela 2: Okvir različnih dimenzij ranljivosti v zvezi s strahom pred kriminaliteto

Razsežnost ranljivosti	Izpostavljanje tveganju	Resnost posledic	Pomanjkanje nadzora
Fizični dejavniki	Ženske (spolni napadi).	Ženske (posilstvo ima dolgoročne posledice - psihične in fizične) Starejši ljudje - trajne zdravstvene posledice in poškodbe.	Ženske. Starejši ljudje. Fizično slabotni.
Družbeni dejavniki	Rizično delo: vozniki taksijev, bančni uslužbenci, nočno delo v lokalih, prostitucija ipd.	Žrtve brez socialne podpore, socialnih mrež in ustreznih virov.	Ena žrtev v primeru več storilcev. Žrtev - na slabem glasu (neugledna)
Situacijski dejavniki	Bivanje v okoljih, kjer je veliko kriminalitete, nereda, neurejena okolja.	Viktimizacija (poškodba) v okolju, kjer ni mogoče pričakovati pomoči v doglednem času.	Žrtev v neobljudenem okolju, v temi, brez formalnega in naravnega nadzora. Žrtve, izpostavljene tveganju brez ustreznega (tehničnega) varovanja.

2. Predstavitev modelov strahu pred kriminaliteto

Najpogostejši modeli pri preučevanju strahu pred kriminaliteto so: socio-demografski, socialno-psihološki in kombinirani. Pri pregledu literature o strahu pred kriminaliteto smo ugotovili, da se v Van der Wurffovem modelu (1989), ki ga je kasneje dopolnil Farrall (1998) s sodelavci, pojavlja precejšnje število spremenljivk, ki bi lahko bile relevantno merilo strahu pred kriminaliteto. Model vsebuje socialnodemografske in socialnopsihološke spremenljivke. K socialnodemografskim je prišteval starost, spol, gospodinjstvo, udeležbo v dejavnostih zunaj doma, krog znancev, izobrazbeno raven in dohodek. Pri preučevanju oz. replikaciji tega modela so Farrall in sodelavci (1998) k osnovnemu sociodemografskemu modelu dodali še spremenljivke, ki se nanašajo na fizično sposobnost posamezne osebe, lastništvo stanovanja ali hiše, zdravje, zaznavo nevarnih krajev (trgovine, ulice, gozdovi), viktimizacijo v preteklem letu in vrsto viktimizacije (če je do nje prišlo).

Socialnopsihološki model pa je vseboval analizo štirih dejavnikov: privlačnost, moč, zli namen in kriminalizirajoči prostor. *Privlačnost* se nanaša na oceno osebe o lastni privlačnosti za storilce kaznivih dejanj oz., da postane žrtev nasilja ali premoženjskega kaznivega dejanja. *Zli namen* se nanaša na oceno nevarnosti oz. pripisovanja kriminalne dejavnosti določenim posameznikom ali skupinam. *Moč* pomeni stopnjo posameznikove samozavesti ali občutkov, da uspešno nadzira in obvladuje posameznike, ki bi ga lahko ogrožali. *Kriminalizirajoči prostor* je nasprotje pojma branjeni prostor (angl. defensible space). Pri tem gre za oceno položajev, v katerih bi se lahko kriminalno dejanje zgodilo.

Strah pred kriminaliteto je v tesni zvezi s pojmovanjem zasebnega in javnega prostora, nezaupanjem do tujcev, neznancev, vzgojo, pomanjkanjem altruizma, umikom, nezaupanjem, subjektivno zaznavo nevarnosti in dejansko ogroženostjo. Situacije, ki so predstavljene v Van der Wurffovem modelu, se nanašajo na nekaj od teh domnev.

Primerjava rezultatov o strahu pred kriminaliteto kaže (upoštevajoč socialnopsihološki model) med Slovenijo (Ljubljana) (Meško, Farrall, 1999), Škotsko (Farrall *et al.*, 1998) in Nizozemsko (Van der Wurff, 1989), da je pomemben dejavnik strahu pred kriminaliteto kriminalizirajoči prostor, ki je nasprotje pojmu branjeni prostor (angl. defensible space). Poleg tega pa se kot pomemben dejavnik strahu pred kriminaliteto pokaže tudi moč posameznika oz. pripisovanje sposobnosti, da obvlada potencialnega storilca. V slovenskem vzorcu pa je poleg teh dveh značilnosti opaziti še nizko raven zaupanja do tujcev in visoko oceno sebe

kot možne žrtve (tako za fizično nasilje kot tudi za premoženjsko kriminaliteto). To pomeni, da osebe v slovenskem vzorcu ocenjujejo sebe kot bolj ogrožene in da je nizka raven zaupanja do tujcev vir strahu pred kriminaliteto. Razmišljanju o rezultatih smo namenili naslednje poglavje tega prispevka.

3. Branjeni (kriminalizirajoči) prostor ali kaj več?

Strah pred kriminaliteto povezujejo z značilnostmi fizičnega okolja, v katerem ljudje živijo. Zveza med tem, kljub številnim raziskavam, še ni popolnoma pojasnjena. Van der Wurff s sodelavci (1986) ugotavlja, da je pri preučevanju strahu treba upoštevati socio-prostorske značilnosti soseske. Strah (pred kriminaliteto) je čustvo. Avtorja opredeljuje ta strah pred kriminaliteto kot zaznavo ogroženosti in nesposobnost obvladati takšno situacijo. V tem oziru se ljudje razlikujejo glede na to, kakšne sposobnosti soočanja in premagovanja takšnih situacij si pripisujejo. Domnevata, da so (1) samopodoba, (2) fizična in psihična moč, (3) zaznava nevarnih ljudi in (4) situacij ter prostora pomembni dejavniki strahu pred kriminaliteto.

Zaznava krajev in prostorov kot kriminalizirajočih, kar pomeni, da ima v takšnih okoliščinah kriminalna dejavnost "odprta vrata", se nanaša na podoben koncept iz teorij preprečevanja kriminalitete - branjenega prostora. Branjeni prostor odraža značilnosti fizičnega okolja, ki resnično ali simbolično ovira kriminalno dejavnost zaradi izboljšanega nadzora in večje preglednosti javnih površin v življenjskem okolju.

Branjeni prostor je socialnopsihološki pojem (Newman, 1972), ker vsebuje pojmovanje fizičnega okolja in vloge skupine ljudi, ki tam živijo in nadzirajo okolje. Branjenega prostora ni mogoče dojemati le mehanično, temveč je treba upoštevati interakcije med ljudmi na takšnem prostoru.

Pojmovanje branjenega prostora je doživelo številne kritike, ki so se nanašale na mehanično pojmovanje koncepta in načrtovanje zgradb ter nastanka družbe za obzidjem (angl. fortress society), kar je pravzaprav nepredvideni oz. nezaželeni učinek družbenega nadzorstva. Konceptu branjenega prostora so sledili koncepti o "nelagodju in nevšečnostih v urbanih okoljih" (angl. urban unease), neredu (angl. disorder) in znakih neotesanosti, nevljudnosti, neurejenosti (angl. incivility), ki naj bi pojasnjevali nelagodje v določenih okoljih - predvsem v urbanih, delavskih soseskah.

4. Namesto sklepa – omejenost študij o strahu pred kriminaliteto

Merjenje strahu pred kriminaliteto je problematično področje. Prvi problem je racionalnost strahu pred kriminaliteto in dokaj nejasno opredeljevanje pojmov, kot so tveganje, zaskrbljenost in strah pred kriminaliteto. Pri merjenju kriminalitete nastopi tudi dilema, ali se dejansko ne merijo "občutki posledic sodobnega načina življenja" ali "kakovosti življenja" ali zaznave "nereda" ali "nelagodja" v življenjskih in delovnih okoljih. Merjenje strahu pred kriminaliteto je tudi odvisno od dejanske kriminalitete na določenem območju (nasilje, vandalizem, vlogi, ropi idr.). Ljudje se običajno bojijo navadne ulične kriminalitete, manj pa jih je strah kriminalitete belega ovratnika. Fattah in Sacco (1989:11) ugotavljata, da je strah (pred kriminaliteto) čustveni odziv, ki se pomembno razlikuje od posameznika do posameznika. Merjenje strahu pred kriminaliteto nas tako napeljuje na iskanje odgovorov na vprašanje, kdo je strahopetec, kdo se boji in obratno. Poleg tega je strah pred kriminaliteto odvisen od številnih okoliščin, od katerih so najbolj značilne naslednje: gibanje po mestu ponoči, nekatere sociodemografske spremenljivke (starost, spol, prihodki), depresivnost in stalno nezadovoljstvo.

Strah pred kriminaliteto so merili predvsem s kvantitativnimi metodami (pregledne študije), ki sporočajo, da je strah pred kriminaliteto bolj pripisana značilnost posameznikov kot pa socialna konstrukcija. To je kritika feministično usmerjenih kriminologin in kriminologov, ki so pri merjenju strahu pred kriminaliteto uporabljali predvsem kvalitativne metode. Strah pred kriminaliteto je mogoče obravnavati tudi kot socialni problem, predvsem v smislu ugotavljanja razlik med bolj ali manj premožnimi. Poleg tega pa je strah pred kriminaliteto sredstvo, s katerim je mogoče obvladovati skupine ljudi, povzročati nepri- zanesljivost in usmerjati nasilje na določene skupine ljudi, ki bo običajno marginalizirani, izključeni iz družbe ipd. Potenciranje strahu pred kriminaliteto lahko pripelje tudi do vigilantizma, ki je pokazatelj, da mehanizmi formalnega nadzorstva ne delujejo.

Fattah (1993) ugotavlja, da pri merjenju strahu pred kriminaliteto obstajajo številne ovire, ki se nanašajo na pojmovanje strahu pred kriminaliteto na splošno ali strahu pred določeno vrsto kriminalitete. Poleg tega se sprašuje, ali je mogoče izmeriti čustvovanje posameznika zanesljivo, objektivno in veljavno. Ugotavlja tudi, da na področju stra-

hu obstaja premalo teoretičnih temeljev in da preučevanje strahu izgleda kot preučevanje sladkorne pene (podobno kot slovenski rek o strahu, ki naj bi bil votel, okoli ga pa naj ne bi bilo nič). Poleg tega se porajajo vprašanja o zanesljivosti ocene lastnega strahu in ocene dejanske stopnje ogroženosti posameznika.

Metode za preučevanje strahu pred kriminaliteto so prav tako predmet razprave, saj se lahko utemeljeno vprašamo, kakšne bi bile razlike v izsledkih kvantitativnih in kvalitativnih študij in kakšne rezultate bi dobili z odgovori na odprta in na zaprta vprašanja.

Fattah (prav tam) razmišlja o skupini vprašanj, ki bi jih morali vsebovati pripomočki za merjenje strahu pred kriminaliteto. Ugotavlja, da je treba zajeti osebnostne značilnosti respondentov, značilnosti fizičnega okolja, skupnosti in posameznikovih izkušenj s kriminaliteto.

Pomemben je tudi paradoks, ki se nanaša na povezanost med nizko stopnjo viktimizacije in močnim strahom pred kriminaliteto. Ugotovitve o tem pojavu je mogoče najti v več virih. Ta paradoks sta potrdila Hood in Joyce (1999). Z uporabo metod kvantitativnega raziskovanja razodevata ustno izročilo o kriminaliteti v vzhodnem delu Londona, ki je znan kot kraj notoričnih kriminalcev. Avtorja ugotavljata, da ljudje izražajo različna stališča do prestopnikov in različnih oblik kriminalitete. Poleg tega pa je najbolj zanimivo to, da ljudje, ki živijo v krajih, kjer je kriminalitete veliko, ne občutijo veliko strahu (pred kriminaliteto), drugi, premožnejši, ki pa živijo v bolj urejenih naseljih, kjer je kriminaliteta redkost, pa se kriminalitete bojijo. Ali je to strah pred izgubo premoženja, izgubo možnosti napredovanja po družbeni lestvici, nezmožnostjo plačevanja kreditov, ali še kaj več? Poleg tega premožnejši namenjajo več sredstev za varnostne naprave, najem zasebnih varnostnikov ipd.

Strah pred kriminaliteto spominja tudi na nekatere značilnosti sodobne potrošniške družbe. Strah pred debelostjo, strah pred srčnim infarktom, strah pred rakom, strah pred neuspehom, strah pred nizko kupno močjo, strah pred revščino, strah pred šolsko neuspešnostjo otrok...

5. Literatura

1. Bernard, Y. (1992). North American and European Research on Fear of Crime. *Applied Psychology: An International Review*, 65-75.
2. Bilsky, W. (1993). Blanks and Open Questions in Survey Research of Fe-

- ar of Crime. V Bilsky, W., Pfeifer, C., Weltzes, P. (ur.). Fear of Crime and Criminal Victimization (9-19). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
3. Brantingham, P.J., Brantingham, P.L., Butcher, F. (1986). Perceived and Actual Crime Risk. V Giglio, F.M., Hakim, S., Rengert, G.F. (ur.). Metropolitan Crime Patterns. New York, Criminal Justice Press.
 4. Farrall, S., Bannister, J., Ditton, J., Gilchrist, E. (1998). Social Psychology and the Fear of Crime: Re-Examining a Speculative Model (neobjavljeno gradivo, 23 s.). Oxford: Centre for Criminological Research.
 5. Fattah, E. A. (1993). Conceptual and Measurement Problems. V Bilsky, W., Pfeifer, C., Weltzes, P. (ur.). Fear of Crime and Criminal Victimization (s. 45-70). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
 6. Fattah, E.A., Sacco, V.F. (1989). Crime and Victimization of the Elderly. New York: Springer - Verlag.
 7. Hale, C. (1992). Fear of Crime, A Review of the Literature. University of Kent at Canterbury: Canterbury Business School.
 8. Hood, R., Joyce, K. (1999). Three Generations, Oral Testimony on Crime and Social Change in London's East End. The British Journal of Criminology, 39 (1), Special Issue 1999, 136-159.
 9. Mayhew, P. (1985). The Effects of Crime: Victims, the Public and Fear. V Research on Victimization, 16. Criminological research Conference. Strasbourg: Council of Europe, s. 17-64.
 10. Meško, G., Farrall, S. (1999). The Social Psychology of the Fear of Crime: A Comparison of Slovenian, Scottish and Dutch Local Crime Surveys (neobjavljeno gradivo, 16 strani).
 11. Newman, O. (1972). Defensible Space. New York: McMillan.
 12. Skogan, W. G. (1993). The Various Meaning of Fear. V Fear of Crime and Criminal Victimization. V Bilsky, W., Pfeifer, C., Weltzes, P. (ur.). Fear of Crime and Criminal Victimization (s. 131-140). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
 13. Van der Wurff, A., L., Stringer, P. (1986). Feelings of Unsafety in the Residential Environment. (Project Summary. 10 s). SRC - The Netherlands, Foundation for Socio-Spatial Research.
 14. Van der Wurff, A., Van Staaldunien, L., Stringer, P. (1989). Fear of Crime in residential Environments: Testing a Social Psychological Model. The Journal of Social Psychology, X, 141-160.

Zahvala: avtor se zahvaljuje Stevenu Farrallu iz Centra za kriminološko raziskovanje pri Univerzi v Oxfordu, Velika Britanija, za pogovor in komentarje ob pisanju tega prispevka.

Raziskovanje stanja mladine v Sloveniji v letu 1998

Research on the situation of young people in Slovenia in 1998

Roman Koštal

Povzetek

Roman Koštal,
prof. spec. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.

Članek predstavlja izsledke treh raziskovalnih projektov, ki so potekali v letu 1998 in so osvetlili stanje in dogajanje na področju kakovosti življenja mladih v Ljubljani in v Sloveniji. Vse tri raziskave so bile narejene na razmeroma velikih, reprezentativnih vzorcih mladih. To so raziskave Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih (Tomori s sodelavci, 1998), Prosti čas mladih v Ljubljani (Rener in Ule, 1998) ter Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani (Dekleva, 1998). Avtor opozarja na skupne tematske značilnosti treh raziskav, kakor tudi na njihove različnosti. Na koncu pomen relevantnost raziskav za socialno pedagoško področje dela. Njihovo uporabnost vidi predvsem v vodilih, ki jih nudijo za razvijanje preprečevalnega dela, še posebej v osnovni šoli.

Ključne besede: mladina, obdobje mladostništva, psihoso-

cialni razvoj, dejavniki tveganja, droge, prosti čas, kvaliteta življenja.

Abstract

This article presents the results of three research projects which took place in 1998 and which shed light on the conditions and events in the sphere of adolescent life in Ljubljana and in Slovenia. All three studies concerned the conditions of large, representative samples of young people. The titles of the studies are Risk factors in Slovene secondary-school students (Tomori and others, 1998), The free time of young people in Ljubljana (Rener and Ule, 1998) and Drugs and secondary-school students in Ljubljana (Dekleva, 1998). The author draws attention to the common thematic threads of the three investigations, and also highlights their differences. The conclusion reveals the relevance of the studies to the field of social pedagogy. Their application is apparent particularly in the guidance they offer for the development of preventive work, especially in primary school.

Key words: *youth, adolescence, psychosocial development, risk and protective factors, leisure time, quality of life*

1. Uvodne misli

V letu 1998 so bile v Sloveniji izdelane in objavljene tri razmeroma obsežne in sistematično izvedene raziskovalne naloge, ki so obravnavale podobne populacije srednješolske mladine in so bile tematsko podobne oz. komplementarne. To so raziskave (navajam naslove objavljenih publikacij oz. ustreznih raziskovalnih poročil) *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih* (Tomori s sodelavci, 1998), *Prosti čas mladih v Ljubljani* (Rener in Ule, 1998) ter *Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani* (Dekleva, 1998). Naloge izhajajo iz deloma različnih teoretskih ozadij in izhodišč, vendar pa se vse (sicer v različni meri) ukvarjajo z vedenjem, stališči in doživljanji mladih, z njihovim osebn(ostn)im in socialnim razvojem, z njihovim duševnom zdravjem in pogoji zanj v njihovih okolici, v najširšem smislu pa s kakovostjo in perspektivami njihovega življenja. Po mojem mnenju so vse tri raziskave kar najbolj aktualne ozi-

roma pomembne za področje dela, s katerim se ukvarja velik del slovenskih socialnih pedagogov. V nadaljevanju prikazujem vsebino in ugotovitve teh treh raziskav.

2. Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani

Polni naslov raziskovalne naloge je *Raziskava o tobaku, alkoholu in drugih drogah med srednješolsko mladino, s poudarkom na novih sintetičnih drogah*. Glavni naročnik naloge je bil Urad za preprečevanje zasvojenosti pri Oddelku za predšolsko vzgojo, izobraževanje in šport, Mestna uprava, Mestna občina Ljubljana. Izvajalec naloge je bil Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, nosilec raziskovalne naloge pa dr. Bojan Dekleva.

Osnovni namen raziskave je bil predvsem: poiskati podatke o prevalenci uporabe ne/dovoljenih drog med prvošolci ljubljanskih srednjih šol, pri čemer morajo biti uporabljeni statistični kazalci, primerljivi z rezultati drugih, podobnih raziskav¹.

Dodatni nameni raziskave so bili še: vpogled v to, kako mladostniki dojemajo šolske preventivne dejavnosti v zvezi z drogami, njihov odnos do šole, vplive staršev, vrstnikov/prijateljev in šolskih delavcev, kar bi lahko koristilo pri načrtovanju in izvajanju preventivnih programov. Dodatna cilja sta bila še ugotavljanje uporabe drog pri nevšolani mladini ter razvijanje kvalitativnih pristopov zbiranja podatkov v enournih delavnicah, kar naj bi omogočalo preverjanje podatkov, ki so bili pridobljeni z anketnim vprašalnikom, kot tudi srečanje z (novimi) uvidi v dožemanje mladostnikov.

Ozadje in izhodišče raziskovalne naloge je bilo dejstvo, da smo v 90. letih znotraj slovenskega prostora prvič začeli razvijati politiko obravnavanja nedovoljenih drog, obravnavanje tobaka in alkohola pa je morda ob tem postalo manj sistematično in pregledno.

V omenjenem obdobju smo tudi razvili evropsko sodelovanje na področju epidemiologije drog.

Za merjenja obsega in strukture uporabe drog so na voljo različne metode, med katerimi je metoda populacijskih anketiranj še najbolj pogosta. Uporabljena je bila tudi v tej raziskavi, ima pa seveda svoje prednosti in pomanjkljivosti. K prvoomenjanimi Dekleva prišteva mož-

¹ Avtor navaja predvsem primerjavo s podobnima raziskavama Jermanove s sodelavci (1996) in Stergarjeve (1995).

no reprezentativnost ugotovitev, razmeroma nizko ceno, anonimnost anketiranih, hitro in predvidljivo izvedljivost in veliko primerljivost rezultatov različnih raziskav, medtem ko med slednje navaja predvsem manjšo učinkovitost metode pri proučevanju zelo redkih pojavov in/ali populacij (npr. nevšolana mladina).

Za anketiranje so uporabili slovensko različico vprašalnika ESPAD², vprašanjem katerega (145 vprašanj) so dodali še del opcij-skih vprašanj (24 vprašanj), le-tem pa še nekaj novih (26 vprašanj).

Vsebinsko so se jedrna in opsijska vprašanja dotikala predvsem uporabe ne/dovoljenih drog, okoliščin v zvezi z uporabo, stališč in dojemanj posebnih vidikov v zvezi z uporabo drog, ter nekaterih sociodemografskih značilnosti anketiranih oseb. Z lastnimi vprašanji so spraševali mladostnike po življenjski, letni in mesečni uporabi ekstazija, o dijakovi informiranosti o drogah, ter virih te informiranosti in oceni verodostojnosti teh virov, po vlogi šole in njenih dejavnosti pri informiranju, kot tudi o podrobnejšem dijakovem počutju in odnosu do šole.

2.1. Postopek vzorčenja

Od upravljalca baz podatkov o slovenskih srednjih šolah so dobili imena 59 dijakov, ki so v šolskem letu 1997/98 obiskovali prvi letnik srednje šole, nazive njihovih programov in šol, v katere so bili vpisani. Stratumi vzorčenja so bili štirje tipi šol oziroma izobraževalnih programov (dveletni, triletni, ter štiriletni strokovni programi in gimnazijski programi). Izbrani dijaki so predstavljali "ključne", na podlagi katerih so nato določali celotne šolske razrede. V končni fazi je bilo tako v vzorcu anketiranih skupno 1352 dijakov oz. 17,3% populacije.

2.1.1. Nekaterne demografske značilnosti vzorca

Dekleva opozarja na neenakomerno zastopanost obeh spolov, ki sistematično raste glede na zniževanje stopnje zahtevnosti šolskega programa (v gimnazijah prevladujejo ženske, v vseh programih moški). V celoti je bil vzorec spolno pristranski – moški so zajemali 55% vseh anketiranih. Anketirani mladostniki so bili stari od 15-17 let, povprečna starost vseh anketiranih dijakov je bila 15 let in 8 mesecev.

² Prvo slovensko inačico vprašalnika ESPAD je pripravila mag. Eva Stergar, z Inštituta za varovanje zdravja republike Slovenije, na osnovi angleške inačice, ki jo je razvila mednarodna skupina v koordinaciji z dr. B.Hibella in B.Andersona, CAN, Štokholm.

2.1.2. Zanesljivost in veljavnost dobljenih podatkov

V raziskavi je bila, kot že rečeno, uporabljena metodologija, ki je bila uporabljena v več evropskih državah in tudi vsaj dvakrat v Sloveniji. Kot pokazatelje zanesljivosti odgovarjanja so uporabili dve množici vprašanj (prva so spraševala po uporabi določene droge doslej v življenju, druga pa o tem, v kateri starosti je posameznik prvič uporabil drogo). Če so anketirani na obe vrsti vprašanj pri posameznih drogah odgovorili enako, je bil to pokazatelj zanesljivosti odgovarjanja, v nasprotnem primeru pa pokazatelj nezanesljivosti odgovarjanja.

V splošnem Dekleva povzema, da sta zanesljivost in veljavnost rezultatov zelo podobni in deloma boljši od zanesljivosti in enakosti podatkov ESPAD-ove primerjalne študije, v nekaterih vidikih pa za odtenek manj ugodni kot v študijah Jermanove in Strgarjeve iz leta 1995. Razlike so majhne in v evropskem merilu nepomembne, tako da jih ni potrebno pojasnjevati.

2.2. Izsledki, dobljeni z anketiranjem všolanih mladostnikov

2.2.1. Dovoljene droge

Tobak: 62% anketiranih jih je v življenju že kadilo, dekleta in fantje se v tem statistično pomembno ne razlikujejo. Dijaki različnih vrst šolskih programov se po tej značilnosti statistično pomembno razlikujejo. Že kadilo je največ dijakov iz dve- in triletnih programov, nekoliko manj iz štiriletnih strokovnih, najmanj pa iz gimnazij. Največ fantov in deklet je cigarete prvič kadilo pri 14-ih letih/prvič redno³ pri 15-ih.

Alkohol: 90% anketiranih je v življenju že pilo alkoholne pijače, dvajsetkrat in večkrat pa jih je v življenju pilo alkohol 53,4%. 61,9% anketiranih je že bilo pijanih, 1,7% opitih skoraj vsak dan v zadnjem mesecu. Za dekleta je značilna manj pogosta uporaba alkoholnih pijač in manj pogosto stanje opitosti. V zadnjem mesecu je pilo vsaj enkrat vsaj pet alkoholnih pijač zaporedoma 30,8% vseh anketiranih (t.i. "težko pitje" ali "pitje z namenom, da se ga zatolčeš", Dekleva, s.45), kar je še posebno ogrožujoča zlo/uporaba alkoholnih pijač. Polovica vse populacije dobi prvo izkušnjo s pivom do svojega 13. leta, z vinom do 14. leta, z žganimi pijačami do 15. leta, z opitostjo pa do 16. leta. Dekleta dobivajo prve izkušnje z alkoholom v povprečju eno leto ka-

³ Redno pomeni vsaj eno cigareto na dan (Dekleva, 1998:35).

sneje kot fantje. Ponovno so se pokazale statistično pomembne razlike med vrstami srednješolskih programov in sicer prednjačijo dijaki triletnih srednjih šol, največje razlike pa ugotavljamo pri pitju petih alkoholnih pijač zaporedoma, ki ga je prakticiralo približno 2/3 več dijakov iz triletnih poklicnih šol kot dijakov gimnazij.

Anketiranci večinsko pričakujejo (po vrstnem redu), da bi se po pitju alkohola: zelo zabavali, se počutili bolj prijateljsko, pozabili na težave, se počutili sproščeno in bili srečni. Hkrati se večinsko strinjajo, da bi s tem škodovali svojemu zdravju, imeli bi mačka, bilo bi jim slabo in storili bi kaj, kar bi kasneje obžalovali. Večinsko se strinjajo predvsem z naslednjimi razlogi, zaradi katerih ljudje ne pijejo alkohola (lahko pripelje do nezgode, škodi družinskemu življenju, ker so nekateri učinki alkohola grozni. Ob tem velja dodati še podatek, da je približno petina mladostnikov že vozila pod vplivom alkohola).

Če primerjamo rezultate s tistimi izpred treh let ugotovimo, da se je delež tistih, ki so že bili opiti, v triletnem obdobju povečal za okoli 15%. Najbolj se je zmanjšalo strinjanje s trditvijo, da je pitje alkohola v "nasprotju z mojimi načeli", edini razlog, s katerim se danes mladi bolj strinjajo je, da so učinki alkohola grozni (verjetno to pomeni danes manj načelnih zadržkov in več izkušenj z mačkom in drugimi slabimi učinki pitja). Cilj naslednjih raziskav bo tako tudi ugotavljanje, ali gre pri tem za trajnejše spremembe ali pa samo za naključno variacijo v časovnih zaporedjih.

2.2.2. Nedovoljene droge

Najpogostejše (redno) uporabljena nedovoljena droga je kanabis, s katerim je imela izkušnje L anketiranih, po pogostosti izkušenj sledijo inhalanti, pomirjevala in sedativi. Dekleta pri uporabi nedovoljenih drog ne zaostajajo mnogo, ali sploh ne zaostajajo za fanti, kot je to značilno za alkohol in v manjši meri za tobak. O celo pogostejši uporabi poročajo dekleta v zvezi s pomirjevalih in sedativi, ki so bolj značilna ženska droga.

Marihuano je že kdaj uporabilo 25,8% anketiranih, pri čemer je večji del anketiranih marihuano uporabljal več kot le enkrat ali dvakrat. Dekleta kažejo nekoliko nižjo stopnjo uporabe marihuane, le malo zaostajajo za fanti pri zmerni uporabi, bolj pa se od fantov razlikujejo pri pogostejši uporabi (večja "zmernost" deklet).

Inhalante je v življenju uporabilo 15,6% anketiranih, v največji meri so jih anketirani uporabljali v prejšnjih in ne v zadnjem letu. Za

inhalante je v večji meri kot za marihuano značilno "poizkušanje", kljub temu pa je podatek, spričo večjih potencialnih nevarnosti pri uporabi inhalantov, močno zaskrbljujoč (Dekleva, 1992). Dekleta kažejo nekoliko nižjo stopnjo uporabe inhalantov, manj pa zaostajajo za fanti pri intenzivnejši uporabi.

Ekstazi je v življenju uporabilo 7,0% anketiranih in sicer so ga kar v precejšnji meri uporabili že pred zadnjim letom. Dekleta kažejo nekoliko nižjo stopnjo uporabe ekstazija od fantov, vendar so pri tej drogi razlike med spoloma najmanjše.

V življenju je več kot 1/10 jemala **pomirjevala ali sedative**, ki jih je predpisal zdravnik, od teh 1/10 več kot tri tedne. Dekleta uporabljajo te droge ilegalno kar 60% bolj pogosto kot fantje, vendar so tudi pri tej drogi razmeroma bolj zmerne.

Na splošno bi tako lahko rekli, da je odstotek mladih, ki so že imeli izkušnje s katerokoli nedovoljeno drogo približno 30%. Prva nedovoljena droga, ki jo poskusijo, je najpogostejše marihuana, sledijo pomirjevala, ki jih ni predpisal zdravnik, nato ekstazi in še posamične druge droge. Pri tem je za dekleta v razmeroma manjši meri značilen začetek s travo in v večji meri z uporabo pomirjeval in ekstazijem.

Kar zadeva dostopnost drog anketirani menijo, da so najlažje dostopne droge alkohol in inhalanti. Med nedovoljenimi snovmi so lažje dostopne marihuana, ekstazi in pomirjevala, manj pa amfetamini, heroin in kokain ter krek, ki je najtežje dostopen. Na splošno mnenja o dostopnosti posameznih drog ustrezajo tudi rang lestvici njihove uporabe in so torej razmeroma dobro posredno merilo uporabe.

S stališča vednosti o škodljivih posledicah tobaka in alkohola je najbolj zaskrbljujoče to, da dijaki ne obsojajo prav zelo razmeroma redne in pogoste uporabe obeh substanc. Najbolj kritičen rezultat je vsekakor podcenjevanje škodljivosti uporabe tobaka in še posebej alkohola in predvsem med fanti. Le-ti ocenjujejo, da je, če spiješ pet ali več pijač enkrat ali dvakrat vsak konec tedna, manj tvegano kot to, da enkrat ali dvakrat poskusiš LSD ali amfetamin. Podobno ocenjujejo to, da spiješ vsak dan eno ali dve pijači, kot mnogo manj tvegano kot to, da poskusiš enkrat ali dvakrat marihuano, ekstazi, LSD ali amfetamin. Mladi tako upoštevajo oboje - svojo zaznavo škodljivosti uporabe posameznih drog, vendar tudi njihovo socialno vrednotenje, ki pa je v očitno korist cigaretam in predvsem alkoholu, na škodo nedovoljenih drog.

Anketirani so večinoma slišali za vse ponujene droge, razen za amfetamine. Dekleta so teoretično bolj poučena o drogah, zelo slabo pa so vsi seznanjeni z amfetamini.

Kanabis, inhalante in heroin so najpogostejše že uporabljali dijaki dvoletnih šol, prav tako ekstazi. Gimnazijci največ uporabljajo pomirjevala, ki jih ne predpiše zdravnik, kar pa zadeva LSD in halucinogene, pa med programi opazimo manj razlik. Vse droge so že uporabljali največkrat dijaki, ki živijo pri starših v Ljubljani, sledijo vozači, najredkeje dijaki iz dijaških domov, kar bi bila morda lahko posledica njihovega bolj strukturiranega prostega časa.

V primerjavi s podatki raziskave iz leta 1995 bi lahko rekli, da se je uporaba prav vseh obravnavanih drog v Ljubljani v triletnem obdobju povečala. Uporaba kanabisa za 38%, pri čemer je to povečanje opaziti pri vseh vrstah šolskih programov v približno enaki meri. Zares močno pa se je povečala uporaba ostalih treh drog – heroina, LSD-ja in ekstazija. Pri heroinu so ugotovili največje povečanje (leta 1998 je imelo kar 250% ljubljanskih dijakov več izkušenj z njim kot leta 1995. V letu 1998 so vse droge vsaj nekoliko bolj poznane, kot so bile v letu 1995. V triletnem obdobju so postale vse droge lažje dostopne, oz. mladostniki menijo, da bi si jih lažje preskrbeli. Ocene tveganja, ki jih mladi pripisujejo določenim uporabam drog, so se v triletnem obdobju zmanjšale prav za vse droge, oz. za vse pogostosti njihove uporabe. Obsojanje, ki ga mladi kažejo do uporabnikov drog, se je v triletnem obdobju prav tako zmanjšalo prav za vse droge, oz. za vse vrste pogostosti njihove uporabe.

2.2.3. Šolski in drugi viri informacij o drogah in njihova prepričljivost

Dekleva poudarja, da bi bila spoznanja o tem, kako mladih dojemajo informacije, ki jih o drogah dobijo v šoli, dolgoročno pomembna za načrtovanje šolskih (preventivnih) dejavnosti ter ocenjevanje njihovega vpliva.

Rezultati kažejo, da 2/3 anketiranih meni, da o drogah nekaj vedo, vendar ne mnogo. Rezultati kažejo, da imamo v šolah opraviti tako s takimi mladimi, ki o drogah nič ne vedo, ker jih to ne zanima in ne čutijo potrebe, da bi se s tem kaj dosti ukvarjali, kot s takimi, ki vedo razmeroma več in čutijo potrebo, da bi vedeli še več.

Na zgornjem koncu lestvice informativnosti so revije in časopisi ter prijatelji in vrstniki, na spodnjem pa starši in sorojenci (ne glede na spol). Največ informacij med šolskimi dejavnostmi o drogah so mla-

dostniki dobili "na posebnih predavanjih in urah", zelo nizko pa je odgovor "v osebnih pogovorih z učitelji". Dekleta menijo, da so od vseh ponujenih virov dobile, v primerjavi s fanti, več.

Pri vprašanju, "koliko komu od naslednjih verjameš, kar od njih izveš o drogah", je večinski del odgovorov razporejen okrog povprečne vrednosti, ki označuje odgovor "precej verjamem". Paradoksalno se zdi, da mladi najbolj verjamejo staršem, od katerih razmeroma zelo malo izvedo o drogah, revijam in časopisom, od katerih izvedo največ, pa zaupajo najmanj. Prijateljem in vrstnikom, od katerih izvedo razmeroma zelo veliko, verjamejo v srednje veliki meri. Obstaja sistematična razlika glede na spol – dekleta vsem ponujenim verjamejo bolj. Od vseh oblik šolskih dejavnosti, v zvezi z obravnavano problematiko, največ odnesejo dijaki štiriletnih strokovnih šol, manj in približno enako gimnazijci in dijaki tri letnih strokovnih šol, najmanj dijaki dvoletnih šol. Na splošno vsem virom skupaj najbolj zaupajo gimnazijci, najmanj pa dijaki dvoletnih programov, za več od L anketiranih velja, da se o drogah v šoli niso naučili ničesar.

2.2.4. Zveza med sociodemografskimi značilnostmi, počutjem v šoli in uporabo drog

Upoštevajoč prvo skupino nedovoljenih drog (marihuana, hlapi, ekstazi) velja, da se višja stopnja izobrazbe staršev povezuje z večjo uporabo drog (izobrazba matere – marihuana, oče – marihuana). Dekleva to razlaga z višjimi aspiracijami, storilnostno usmerjenostjo, šolsko in/ali vrstniško storilnostno klimo, več informacijami in tudi spodbudami k manj konformnemu vedenju, starševskim posredovanjem modelov življenja, ki so bolj naklonjeni uporabi nedovoljenih psihotropnih snovi.

Bolj pogosta uporaba nedovoljenih in dovoljenih drog (alkohol in nikotin) je statistično pomembno povezana z vsemi pokazatelji učenčevega slabega počutja v šoli, neopravičenega izostajanja in nižjega šolskega uspeha.

Kar zadeva drugo skupino nedovoljenih drog (pomirjevala, LSD, heroin) lahko rečemo, da je z uporabo teh drog izobrazba staršev manj konsistentno povezana, zelo sistematično pa z vsemi pokazatelji slabega počutja v šoli.

Tisti, ki živijo v nepopolnih družinah, bolj pogosto redno kadijo in bolj pogosto uporabljajo alkohol bolj intenzivno. Struktura družin ni imela zveze z uporabo nedovoljenih drog.

2.2.5. Spreminjanje uporabe drog glede na starost dijakov

V zvezi s tem vprašanjem nas rezultati opozarjajo na naraščanje uporabe marihuane z leti šolanja. Pogostost uporabe hlapov s starostjo pada. Temeljna ugotovitev na podlagi vzorca v tej raziskavi pa je, da starejši dijaki uporabljajo občutno več drog, oz. so imeli z njimi občutno pogostejše izkušnje kot mlajši.

2.2.6. Interakcije med uporabo posameznih drog

V splošnem se je pokazalo, da med uporabo vseh drog, tako dovoljenih kot nedovoljenih, obstajajo povezave. Tako je bilo npr. med tistimi anketiranimi, ki redno kadijo cigarete, 73,5 % takih, ki so bili v zadnjem mesecu vsaj enkrat opiti, med nekadilci pa je bilo takih le 23 %.

2.2.7. Priporočila za preventivno ukrepanje

Na podlagi prikazanih ugotovitev podaja Dekleva nekaj zaključkov v zvezi s preventivnim delovanjem:

- zelo verjetno bi preprečevanje šolskega neuspeha in povečevanje navezanosti dijakov na svojo šolo zmanjševalo tudi pogostost in intenziteto uporabe drog, tako dovoljenih kot nedovoljenih. To bi moralo biti temeljno vodilo, predvsem šolskega, preprečevalnega dela.
- glede na izsledke pod temo "komu zaupajo" priporočajo člani raziskovalne skupine naslednje preventivne ukrepe:
 1. izobraževanje staršev
 2. usposabljanje pedagogov za bolj osebno in odnosno delo
 3. krepitev sodelovanja med šolami in zunanjimi subjekti
 4. krepi vrstniške izobraževalne programe
 5. skrb za večjo verodostojnost podatkov v revijah in časopisih in prilagojenost podajanja teh podatkov mladim.

2.3. Izsledki, dobljeni z anketiranjem nevšolanih mladih

Drugi pomembni del raziskave je predstavljalo anketiranje nevšolanih mladostnikov na njihovih domovih. V zvezi z anketiranjem otrok/mladostnikov v šolah opozarja Dekleva na temeljno slabost, ki je v tem, da ne moremo zajeti reprezentativnih vzorcev mladostnikov, ki niso več v starostnem obdobju obveznega šolanja, oz. so šolanje že

zapustili. Tej slabosti se je možno izogniti z metodo anketiranja reprezentativnih vzorcev oseb na njihovih domovih ali na terenu. V sklopu te raziskave jim je uspelo anketirati 51 mladostnikov, kar pomeni 14,5% te populacije. Med vsemi temi pa so na koncu našli le 16 mladostnikov, ki so bili zares nevšolani.

2.3.1. Rezultati primerjav med tremi skupinami dijakov/inj

Nevšolani mladostniki so v precej večjem deležu kadili že več kot 40-krat. Značilno je tudi, da so njihove izkušnje z večino drog mnogo pogostejše kot pri drugih dveh podvzorcih. To velja še posebej za kanabis, inhalante, ekstazi in kokain. Tudi največji delež dijakov, ki jim je zdravnik že predpisal pomirjevala ali sedative, najdemo med nevšolanimi.

Sklepno misel bi tako lahko predstavljala ugotovitev, da je različna ogroženost še posebej izražena pri uporabi tobaka in nedovoljenih drog, dosti manj pa pri uporabi alkohola, ki je kulturno toliko razširjen, da pri njem med podvzorci nismo našli tako jasnih razlik.

2.4. Zbiranje podatkov s pomočjo pedagoške delavnice

Tretji del raziskave je predstavljala delavnica na temo: Kvalitativni pristop k spoznavanju odnosa mladih do drog. Dekleva meni, da je doprinos kvalitativne metodologije predvsem v njeni polnosti, globini in kompleksnosti pridobljenih informacij, ki pa velikokrat niso zelo objektivne in jih je težje posredovati drugim, ki v postopku zbiranja informacij niso sodelovali.

Delo z mladimi je bilo organizirano v obliki delavnic, prilagojeno šolskemu delu, tako da jo je bilo moč izvesti v okviru ene šolske ure. Teoretična podlaga delavnici je bil članek avtorjev Coffielda in Goftona (1994, povzeto po Dekleva 1998) *Mladi in droge*, temeljni izhodišči pa sta bili misli, da ima uporaba tako pozitivne kot tudi negativne strani, kot tudi dejstvo, da se mladi za (ne)uporabo drog odločajo sami. Tako je pomembna sporočilnost delavnice v tem, da moramo imeti ljudje, preden se za nekaj odločimo, o tem dobre informacije, tako z ene kot z druge strani, ter da pedagogi podpiramo dijake kot subjekte, ki se razumsko odločajo in ki se s posledic svojih odločitev in odločitev drugih tudi učijo – ponuditi je treba model racionalnega odločanja nasploh.

V 43 delavnicah, ki so jih izvedli v 27 razredih, so člani raziskoval-

ne skupine prišli do naslednjih ugotovitev. Tema o drogah se zdi večini dijakov (zelo) zanimiva. Vsi dijaki poznajo (temeljni) problem drog (možnost zasvojitve in negativne psihosocialne posledice). V splošnem sprejemajo dijaki uporabo nedovoljenih drog kot življenjsko stvarnost; ni bilo opaziti nič obsojanja ali čudenja, da droge sploh obstajajo in da jih kdo uporablja, ali pa da mi o njih tako z njimi govorimo. In morda naj nam bo prav to vodilo, namreč, da se je z mladimi o drogah mogoče pogovarjati odprto in pošteno, iz česar sledi, da nas pri delu z dijaki vodi težnja h krepitvi sposobnosti samoodločanja in izbiranja.

Ob koncu Dekleva priporoča nadaljevanje zbiranja podatkov z enako ESPAD-ovo metodologijo, prilagoditev vprašalnika za dijake dvoletnih programov (skrajšanje, zaradi boljše razumljivosti), ciklično vključevanje v vzorec še drugih starostnih generacij, longitudinalno raziskovanje in pa kvalitativno raziskovanje manjših in bolj skritih skupin.

3. Prosti čas mladih v Ljubljani

Naslednja raziskava, ki jo bomo vključili v naše razmišljanje, nosi naslov *Prosti čas mladih v Ljubljani*, nosilka katere je dr. Mirjana Ule. Za potrebe institucij mesta Ljubljane jo je opravila raziskovalna ekipa Centra za socialno psihologijo – študije mladine, ki se je po analizi vrednot in življenjskih orientacij iz leta 1994 in 1995 usmerila na raziskovanje pritožnih dejavnosti mladih v Ljubljani.

Cilj raziskovalnega projekta je bila empirična analiza percepcije ponudbe pritožnih dejavnosti v Ljubljani, strukturiranja prostega časa ter pričakovanj in želja mladih v Ljubljani, izhodišče za projekt pa so bile dosedanje ugotovitve raziskovalne skupine o značilnostih in spremembah mladosti in mladine v 90. letih. Na kratko jih povzemimo v naslednjih alineah:

- vse hitrejša sociokulturna dozorevanje mladih in samostojno načrtovanje njihove pritožne dejavnosti
- podaljševanje mladosti in dejavnosti, ki so na mladost vezane daleč čez dvajseta leta, zaradi podaljševanja šolanja oz. zaradi težav pri vstopu v zaposlitev
- zaradi vedno večje ponudbe artiklov na trgu, postajajo mladi vse bolj pomemben segment sodobne potrošniške družbe
- vse bolj pomemben delež prostega časa mladih osvajajo elektron-

- ski in komunikacijski mediji, ki poleg družine in šole postajajo vse bolj pomemben socializator mladih
- vzpostavljanje generacijskega miru v družinah namesto generacijskega konflikta – družina postaja in ostaja osrednja varovalna in zaščitna institucija mladih
 - vzpostavljanje nove socialne diferenciacije med mladimi: na tiste, ki imajo podporo in pomoč v družini in tiste, ki jim zaradi ekonomskih, socialnih in drugih razlogov ta pomoč umanjka
 - poglobljanje razlik med tistimi mladimi, ki so v izobraževalnem procesu uspešni in imajo tako odprte možnosti napredovanja in načrtovanja prihodnosti, in tistimi, ki niso uspešni in imajo možnosti zaprte. Ti tvorijo obrobno populacijo, za katero je velika možnost, da postane rizična.

3.1. Vzorec in izvedba

V raziskavo je bilo vključenih 489 učencev osmih razredov in 412 dijakov drugih letnikov, skupaj torej 901 anketirancev. Anketiranje je bilo izvedeno v aprilu 1997. Uletova pojasnjuje starostno sestavo vzorca s tem, da v starosti okrog 15 let nastopi pri mladih težnja po samostojnem odločanju in načrtovanju prostega časa, o prostih izhodih, lastni izbiri socialnih mrež in subkulturnih stilov. Začenja se oblikovati osebni imidž, izbira scen in okusov. Hkrati morajo mladi v tem času sprejeti zelo pomembne odločitve, ki lahko zelo daljnosežno vplivajo na njihovo življenje. Skupina sedemnajstletnikov pa je skupina, ki je najbolj množično udeležena pri klasičnih oblikah preživljanja prostega časa. Je najbolj tipična mladinska skupina, ki je že dokončala prehod iz otroštva v mladost, ni pa še obremenjena s prehodom v postadolescenso in odraslost.

3.2. Teoretska izhodišča projekta

Uletova opozarja na trenutno nevarnost postsocialističnih družb, ki se zrcali predvsem v pospešenem družbenem in ekonomskem razvoju, ki pa je le splošna družbenoekonomska osnova za proces sociokulturnega osamosvajanja mladih. Zato je varljiv vtis, da je obstoj razmeroma avtonomnega mladinskega sveta samoumeven. Krhkost te stvaritve se lahko hitro izniči, mladinske kulture pa se brez odpora in razlik zlijejo v amorfnost zmes množičnih kultur.

Proces "rekapitalizacije" postsocialističnih družb (lastninjenje, privatizacija...) nima posluha za subtilne in hitro spremenljive oblike

mladinskih kultur. Poseganje mladih iz družinskih in šolskih okvirov postaja luksuz, ki pa si ga ne morejo privoščiti, ostaja pa tudi brez odmeva v družbi, poudarja Uletova. Mladinska in vrstniška kultura postavlja in utrjuje socialne in kulturne povezave med mladimi in jim pomaga v vsakdanjem obvladovanju skupnih delovanijskih problemov

Opisane razmere botrujejo nastanku "javnih skupinskih stilov" (Ule: 6), ki vsebujejo vzorce vedenja, imidža, govora, in si jih lahko prilastijo med seboj zelo različne skupine mladih. Gre pravzaprav za manipulacijo mladih s ponudbami trga (brklarije, kreativnost, združevanje). Uletova poudarja predvsem naslednje značilnosti mladinskih kultur:

- (1) orientiranost mladih k svojim vrstnikom,
- (2) duševna (na)vezanost mladih na svoje vrstnike,
- (3) težnja k samostojnosti,
- (4) ustvarjanje lastnega komunikacijskega in medijskega prostora.

Nasledne, na kar opozarja Uletova, so t.i. **scene**; pomenijo socialne, polformalne prostore mladih, kjer se oblikujejo in potrjujejo življenjski stili posameznikov in skupinski stili mladih. Običajno se oblikujejo okrog kakšne od ključnih dejavnosti mladih v prostem času. So javna zbirališča mladih, kjer so po možnosti vsi navzoči tudi aktivni udeleženci dogajanja. Ključna dejavnost v scenah je največkrat dostopna mnogim zainteresiranim, tako po finančni plati kot tudi kar zadeva ekskluzivnost.

Nadalje avtorica govori o spremembah prostočasnih dejavnosti mladih v devetdesetih, ki jih povzemamo v naslednjih točkah:

- še zlasti zaradi vse bolj univerzalnih in vseživljenjsko učno-izobraževalnih procesov, ki zajemajo v tendenci vse generacije ljudi in zaradi drugačnih zahtev trga, postaja potreba po starostnem segmentiranju družbe na mlade in odrasle v zadnjem času vse manj aktualna. Ta proces je usmerjen na ukinjanje mladosti, vendar paradoksalno tako, da nekatere pomembne značilnosti mladosti razširja na vse generacije in na vse življenje (potreba po stalnem izobraževanju, samooblikovanju, stalnem redefiniranju lastne identitete, oblikovanju svojega življenjskega stila)
- obeti individuacije življenjskih stilov danes vodijo do različnih realizacij, od poudarjeno subjektivno refleksivne drže posameznika, do narcisistične površinsko strukturirane individualnosti, ki sloni na infantilnem nad/jazu.

- vrstniške skupine igrajo pogosto funkcijo "socialne maternice" – prostorov pobegov in zavetja pred zahtevami širšega sveta; so kot okolja predaha in terapije nasproti nekdanjim okoljem, kjer so se posamezniki gradili. Rejv kultura, množičnost, ples, techno glasba, neagresivnost, neproblematiziranje, kot predstavniki omenjene socialne matrice v svojem "zavetju" nudijo predvsem prepuščanje in izključitev ob kemičnem pomagalu, ekstaziju.

3.3. Rezultati in interpretacija raziskave

Kot že rečeno, so vzeli raziskovalci za izhodišče raziskave vrednote, stališča in interese mladih do osrednjih življenjskih vprašanj, saj jih mladi razvijajo v vsakdanji življenjski dejavnosti, ob tem pa vrednote bistveno vplivajo na ekonomijo (prostega) časa, načrtovanje dejavnosti, obnašanje in vsakdanje prakse. V sedanjem času, se z razliko s prejšnjimi, velike vrednote (ideologije) ne pojavljajo več. Zamenjale so jih vrednote, ki so bližje posamezniku in njegovemu osebne- mu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravo okolje, kakovost vsakdanjega življenja. Vrednostni rob pri današnji mladini ostaja velikokrat netematiziran, oz. nereflektiran, poudarja Uletova, kar pa še ne pomeni, da ga sploh ni.

Absolutne vrednote na deklarativni ravni so torej prijateljstvo, zdravje, varnost, kar vrednote mladih vedno bolj odmika od tipično mladostniških vrednot in jih združuje z vrednotami odraslih. Pri izbiranju prijateljev so za mlade izjemno pomembne osebne lastnosti posameznikov, ki ne temeljijo v okolju, pač pa v posamezniku samem (moralne vrline, iskrenost, pomoč). Delo ni izgubilo pomena, pač pa se je spremenil koncept dela (ne zajema več le tradicionalne zaposlitve in delovnega časa, temveč celotno prizadevanje posameznika po večji kreativnosti in produktivnosti).

3.3.1. Mladi, družina, šola

Uletova s sodelavci navaja v zvezi z doživljanjem omenjenih socialnih kontekstov naslednje ugotovitve. Z vzpostavitvijo t.i. "generacijskega miru"; starši postajajo otrokom glavni zavezniki, svetovalci, zaupniki, družina pa varovalna institucija.

Tudi pri nas se dogaja premik od modela etične in vzgojne k modelu afektivne in podporne družine, za katero je značilno intenzivno odnosno delo, nenehna medsebojna prilagajanja na vseh ravneh, vsakodnevni proces re/definiranja lastnih družinskih vlog in izkušenj,

kar postavlja (nekdanja) heteronomna pravila "od zgoraj" v položaj neuporabnosti. Visoka stopnja strpnosti in dopuščanja osebne svobode v družini je prej rezultat intenzivnega in medsebojno spoštuječega pogajalskega dela.

Nekako 2/3 anketiranih se počuti doma zelo dobro, šolski uspeh in počutje v šoli sta pozitivno povezana. Prav tako je učni uspeh precej povezan z odnosi v družini. Pomembno (ni podatka o statističnem tveganju) slabše se v šoli počutijo fantje kot dekleta. V šoli se najbolje počutijo tisti, ki imajo največ podpore doma v družini, ki se torej tudi doma dobro počutijo. 51% anketiranih ni zadovoljnih s svojim učnim uspehom in 63% je prepričanih, da bi lahko dosegli več. Mar to pomeni, da šolski mašineriji uspeva odvrniti potencialno kritiko od sebe in jo privatizirati pri vsakem učencu posebej, kot njegov/njen osebni problem, se ob podatku sprašuje Uletova.

Kar zadeva osebnostne značilnosti mladih, njihove probleme in strahove, navaja Uletova naslednje izsledke:

- Največji problem za mladostnike je prevelik pritisk v šoli skupaj s pričakovanji staršev. Približno 1/3 anketiranih pogreša starševsko podporo, 1/3 se jih v šoli ne počuti dobro in nima prijateljev, iz česar je ponovno razvidno, da se srečujemo v Ljubljani nekako s tretjinskim deležem socialno in osebnostno ranljive populacije mladih, pri čemer so na splošno s problemi bolj obremenjena dekleta kot fantje (kar še ne pomeni, da jih le-ti ne doživljajo).
- V opisanem položaju mladi začno razvijati strategije, ki so odgovor na pričakovanja in pritiske, pa četudi gre to na račun njihove avtonomnosti in kakovosti prostega časa.
- Več kot 40% jih je zaskrbljenih zaradi prihodnosti. 17% odstotkov mladih, mučijo občutki manjvrednosti, 20% se pogosto zdi, da ni vredno živeti.
- Zanimiv je rezultat, da mladi iščejo in pričakujejo pomoč skoraj izključno samo pri dveh osebah - pri prijatelju/ici in pri materi.
- Prijateljstvo je povsem na vrhu med vrednotami, ob čemer pa se (morda) srečujemo z navideznim nesmisлом. Zdi se, namreč, da mladi nekako niso pripravljeni vlagati v prijateljstvo, ampak da bolj pasivno pričakujejo, da bodo drugi prijateljski do njih (družba tveganj; mladi, poleg odraslih, skrajno ekonomično razdeljujejo svoje energije). Videti je, da niso pripravljeni na tveganja, ki jih nosi s seboj vzpostavljanje "močnih odnosov" (minimalizem).

- Da so obdobja idolov mimo priča nemara tudi podatek, da je več kot 50% mladih odgovorilo, da nimajo nobenega idola, 22% pa na to vprašanje ni odgovorilo.

3.3.2. Prosti čas mladih v Ljubljani

Uletova opredeljuje prosti čas kot čas, ko je posameznik najmanj determiniran z nujnimi storilnostnimi, eksistenčnimi, socialnimi zahtevami, čas, ko ima največ osebne izbire in je namenjen užitku, sprostitvi, druženju. Pomeni tudi čas zmanjšanega nadzora nad posameznikom.

Po rezultatih sodeč, mladi največ pošolskega časa uporabijo za pasivne dejavnosti (TV, poslušanje glasbe, lenarjenje). Posebnih želja mladi v zvezi s prostočasnimi dejavnostmi nimajo, edina opazna zadeva je želja po ukvarjanju z ekstremnimi športi. Avtorica ob tem opozarja, da je pri tem morda problematična sama artikulacija želja, oz. da ni problem, da vse že imajo, ampak da ne vedo, česa še nimajo in pa to, da ne artikulirajo mogočega.

Čas vezan na delo za šolo in v šoli predstavlja, po mnenju mladih, poglavitno oviro za svobodnejše preživljanje prostega časa. Usmerjenost mladih, kar zadeva prostovoljno delo, je izrazito vrstniška, podatki pa kažejo, da mladi prosti čas najraje oblikujejo sami. Mlade najbolj zanimajo športna in interesna društva, ter svetovalnice za pomoč mladim v stiski (smiselno bi bilo razvijati predvsem oblike svetovanja mladih-mladim).

Med prireditvami, ki močno pritegnejo mlade, vodijo kino predstave. Mladinski obisk alternativne scene ni ravno množičen, a tudi nikakor ne zanemarljiv. Alter scena pritegne tiste, ki imajo nižji šolski uspeh in visoko izobražene matere. V lokale mladi najraje sploh ne hodijo, pač pa se srečujejo s prijatelji na prostem, pri čemer je videti, da cenenost ali draginja lokalov sploh nista poglavitna dejavnika izbora.

Na podlagi podatkov se Uletova s sodelavci sprašuje, kaj se pravzaprav dogaja s prostim časom mladih v devetdesetih in kot odgovor podaja razmišljanje o t.i. seriji "mehkih obremenitev", s katerimi se srečujejo mladi, ki pa so morda še učinkovitejše in segajo globlje kot tradicionalna trda prisila in obremenitev. Ni se jim moč upreti, terjajo stalno ozaveščenost, stalno komunikacijo med starši in otroki ter notranje preraščanje socialne odvisnosti.

Paradoksalno je, da mladim pomagajo lahko le tisti (starši, šola), ki

jih sicer potiskajo v socialno otroštvo in sicer tako, da nekoliko popustijo pri svojih monolitnih zahtevah in pričakovanjih po najboljših uspehih. Izobraževalne poti pa bi morale prav tako sprostiti mehanizme prehoda. Opisana stvarnost prinaša tudi nekatere posledice, že omenjane spremembe prostočasnih dejavnosti mladih v slovenski prestolnici ob koncu devetdesetih. Po Uletovi jih povzemimo v nekaj točkah:

- občutenje velikanskih razlik med ne/imeti možnosti (izobraževalne, profesionalne, splošno življenjske...);
- zdi se, da je za sodobno generacijo mladih v Ljubljani, pa tudi v Sloveniji nasploh, bolj kot karkoli drugega značilen kompleks resignacije, apatije in umika v zasebnost;
- za Ljubljano, kot prestolnico, pa je še posebno pomembno, da ne zdrsne v provincialnost, ob čemer bi se nemara lahko že vprašali, če do tega v pretežni meri, žal, že prihaja?

Na tem mestu bi lahko povzeli nekatere splošne, pa tudi posebne ugotovitve raziskovalnega projekta in jim dodali sugestije za dejavnejše oblikovanje prostega časa mladih v Ljubljani. Splošne ugotovitve združuje Uletova s sodelavci v petih točkah:

- (1) Mladi ljudje so izrazito usmerjeni vase in v lastne življenjske sveto-kratkega dometa (družina, prijateljstvo).
- (2) Takorekoč ni ničesar, kar bi pomembno ločevalo srednješolce od osnovnošolcev iz česar bi lahko sklepali, da se obdobje mladosti časovno širi navzdol in navzgor.
- (3) Mladi so osebno in socialno občutljivi, cenijo moralne vrednote in so se pripravljeni dejavno vključevati v neposredna socialna okolja.
- (4) Večina mladih sporoča, da so močno obremenjeni s šolo in s šolo povezanimi dejavnostmi, ki jih občutijo kot (pre)velik obremenilni pritisk.
- (5) Približno tretjina mladih pogreša več starševske podpore, prav toliko se jih v šoli ne počuti dobro, jih nima prijateljev in so osamljeni, 20% mladim se pogosto zdi, da ni vredno živeti.

Na kratko si oglejmo še specifične ugotovitve, ki nam pričajo predvsem o tem, da:

- (1) postaja vprašljiva že sama kategorija prostega časa, kot "prostega"
- (2) je prosti čas mladih predvsem v funkciji "vezanega časa"

- (3) so najbolj razširjene oblike prostega časa mladih v Ljubljani izrazito pasivnega značaja, kar verjetno lahko razumemo kot potrebo po nezahtevnem, čim manj angažiranem in obremenjujočem počitku
- (4) ne kaže spregledati razmeroma zelo visoke pripravljenosti mladih za vključevanje v prostovoljne dejavnosti, ki so vrstniško usmerjene
- (5) veliko bolj od formaliziranih in profesionaliziranih dejavnosti mladi cenijo in zaupajo v neformalne osebne socialne mreže.

Na temelju ugotovljenega predlaga Uletova s sodelavci predvsem naslednje sklope v smislu dejavnejšega oblikovanja prostega časa mladih:

- reaktualizacija prostorov za mlade na lokalni ravni
- širjenje vrstniške samopomoči
- športne dejavnosti ("skejtanje", rolanje, deskanje)
- šole so pravšnje mesto za pretok informacij o pristočasnih dejavnostih in možnostih posvečanja pozornosti "rizični" tretjini.

4. Dejavniki tveganja med slovenskimi srednješolci

Zadnja od treh raziskav, ki jih predstavljam, je projekt z naslovom *Dejavniki tveganja med slovenskimi srednješolci*. Nosilka celotne raziskave je bila dr. Martina Tomori, izvedbo projekta je šolam priporočilo Ministrstvo za zdravstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport, odobrila pa jo je komisija za medicinsko etiko pri Ministrstvu za zdravstvo.

Vzorec projekta je zajemal 4706 dijakov in dijakinj, ki so bili v šolskem letu 1995/96 vpisan v katerikoli letnik katerekoli srednje šole v Sloveniji. V raziskavo so bili torej vključeni le všolani mladostniki, Tomorijeva pa opozarja, da gotovo predstavlja rizično skupino tudi množica mladostnikov, ki šole ne obiskujejo.

Ključ izbiranja dijakov/inj v vzorec je bil podoben tistemu pri raziskavi dr. Dekleve – s pomočjo podatkov zavoda za zaposlovanje so izbrali 200 ključnih oseb za izbiro razreda, ki naj bi bil anketiran (9 oseb iz dveletnih šol, 50 iz triletnih šol, 95 oseb iz srednjih tehničnih in strokovnih šol in 51 oseb iz gimnazij). Povprečna starost oseb v vzorcu je 17,3 let.

Vse podatke so zbrali z vprašalnikom, ki ga sestavlja 117 vprašanj, mnoga od teh so sklop različnega števila podvprašanj. Vprašalnik se dotika naslednjih tematskih sklopov: sociodemografski podatki,

vprašalnik za mednarodno primerjavo – ta del vprašalnika je enak vprašalniku nizozemskih avtorjev, ki raziskujejo problematiko adolescentnega samomorilskega vedenja. Vprašanja so bila obojesmerno prevedena iz nizozemščine v slovenščino in njihova ustreznost preverjena s strani avtorjev.

Poleg vprašanj o samomorilnem vedenju, vsebuje vprašalnik tudi vprašanja o drugih vrstah samopoškodovalnega vedenja (psihoaktivne snovi, nasilje, vprašanja o zdravju-ne/zdravih navadah, prostočasnih dejavnostih, odnosu in stališčih do zdravja, vprašanja o družini, spolno vedenje, dve standardizirani skali za oceno osebnostnih značilnosti (skala depresivnosti po Zungu in skala samospoštovanja po Rosenbergu).

Tomorijeva opozarja, da na celotnem področju naše države doslej še nismo raziskovali dejanske razširjenosti oblik vedenja, ki jih zajema ta raziskava. Dejansko pa je dobro poznavanje stvarnih značilnosti mladostnikov predpogoj preprečevanja tistih oblik vedenja, ki so lahko škodljive in ogrožajo mladostnikovo telesno in duševno zdravje, ter njegov socialni razvoj. Tvegano vedenje mladostnikov vključuje pa vse eksperimente, občasna vedenja, dejavnosti in vedenjske vzorce, ki odstopajo od sprejetih norm in prinašajo tveganje za posameznika in/ali njegovo okolje. Dejavnike, ki povečujejo pripravljenost za tvegano vedenje, prepozna Tomorijeva znotraj okvirov:

- (a) odraščanja v disfunkcionalni družini
- (b) družb vrstnikov, ki goji tvegano vedenje
- (c) šolske neuspešnosti in pomanjkanja možnosti za konstruktivno uveljavitev
- (d) večje osebne ranljivosti (nizko samospoštovanje, večja impulzivnost in težje obvladovanje impulzov, izrazita sugestibilnost, socialna negotovost, anksioznost).

Raziskovanje tvegane vedenja je potrebno, saj značilnosti generacije mladostnikov napovedujejo značilnosti odraslih čez deset let. Večina svetovnih raziskav, ki proučuje tvegano vedenje, se pri tem usmerja na posamezne oblike neustreznega vedenja, ne raziskuje pa njihove medsebojne povezanosti, česar so se pri tem projektu lotili.

Rezultati raziskave so raziskovalce opozorili na stvarnost, ki jo po Tomorijevi povzemamo v naslednjih točkah:

- 2/3 mladostnikov je deležnih veliko ali zelo veliko čustvene opore

s strani staršev, spore s starši težko ali zelo težko doživlja 48% fantov in 61% deklet. Ob tem vzbuja skrb dejstvo, da kar tretjina srednješolcev obeh spolov ne čuti zadostne emocionalne opore s strani svojih najbližjih odraslih.

- Od doma beži približno toliko fantov kot deklet, nekoliko višje je število fantov, ki večkrat bežijo od doma.
- Večina srednješolcev izraža željo, da bi si v prihodnosti ustvarili družino.

Le tretjina fantov in deklet nikoli ne "šprica" šole, podatek o pogostem izostajanju od pouka pa se pojavlja pri izračunavanju pomembnih korelacij praktično z vsemi tveganimi vedenji kot pomemben prediktivni dejavnik. Poleg neopravičenega izostajanja od pouka so pomemben podatek tudi izostanki iz zdravstvenih razlogov, ki so sorazmerno visoki (60% fantov in 69% deklet). Verjetno pa je, da podatek o tretjini fantov in skoraj polovici deklet, ki se v šoli pogosto počutijo preobremenjene, govori o storilnostnem pritisku šole, ki ga doživljajo slovenski srednješolci.

Kar zadeva prijateljstvo, navaja 40% fantov in 70% deklet, da ima od 1-4 dobre prijatelje in/ali prijateljice, občasne neugodne izkušnje s strani vrstnikov v šoli in zunaj nje pa navaja skoraj tretjina obeh spolov.

12% fantov in 20% deklet meni, da ima veliko ali zelo veliko problemov, 15% fantov in 18% deklet se o svojih problemih težko ali zelo težko pogovarja, 6% fantov in 5% deklet je bilo deležnih strokovne pomoči.

Zaskrbljujoč je po mojem mnenju podatek, da se vsak 6. fant/dekle v čustveni stiski zapre vase, kar predstavlja osnovo depresivnosti, 11 % fantov in 8 % deklet se o problemih pogovori s starši, desetina mladostnikov se zateka v naravo, 9 % fantov in 5 % deklet gre v družbo, v obratnem sorazmerju pa so odstotki, ki kažejo zatekanje k telesni dejavnosti. Ob tem velja poudariti, da dekleta bolj kot fantje uporabljajo svoje telo v zvezi z obvladovanjem čustvenih stanj in fantje povezujejo telesno dejavnost z drugačnimi motivi, kot je vplivanje na neugodno doživljanje. V poslušanje glasbe se zateka 12 % fantov in 13 % deklet.

O nezadovoljnosti z lastnim izgledom poroča 16 % fantov in 37 % deklet, ob čemer Tomorijeva poudarja, da je zunanja podoba v naši kulturi izrazito spodbujana in upoštevana vrednota. Med ostalimi

vrednotami, ki so mladostnikom pomembne za odraslo življenje, je najvišje zdravje, visoko vrednotijo tudi družbo prijateljev in družino. 31 % fantov in 19 % deklet ne veruje, oz. se jim verovanje ne zdi pomembno.

Izstopajoč je podatek, ki med slovenskimi srednješolci kaže klinično že pomembno stopnjo depresivnosti, 20,5 % fantov in 41,5 % deklet. Dekleta izkazujejo tako v splošnem višjo raven depresivnosti in nižje samospoštovanje kot fantje, ob čemer Tomorijeva pravi, da tako izrazite razlike med spoloma, kot se kaže pri nas, v svetovni literaturi niso zasledili.

Ob pregledu rezultatov in primerjavi le-teh med regijami Tomorijeva ugotavlja, da v celoti primerjava dejavnikov tveganja pri srednješolcih obeh spolov med posameznimi regijami v državi ne kaže, da bi bilo katero področje Slovenije izrazito bolj ali očitno manj ogroženo kot ostala.

V populaciji srednješolcev je več različnih izvirov ogroženosti in več načinov oz. področij manifestiranja mladostnikovega disfunkcionalnega razvoja (družina, vključevanje v izobraževalni proces, razširjenost uživanja psihoaktivnih snovi, visoka izraženost samouničevalnih teženj, razširjenost neustreznih kognitivnih slogov v emocionalnem stresu, visoka raven depresivnosti in nizko samospoštovanje). Nekatera tveganja bolj uničujejo pripadnike enega spola (alkohol in druge psihoaktivne snovi uporabljajo bolj fantje, večja pogostost suicidalnega vedenja, višja raven depresivnosti in nižje samospoštovanje pa se bolj kaže pri dekletih).

Poleg navedenih področij so bili v projekt vključeni in izvedeni še nekateri podprojekti. Preletimo povzetke rezultatov, do katerih so prišli člani v omenjenih podskupinah.

4.1. Odnos srednješolcev do zdravja in izbrani vidiki obnašanja v zvezi z zdravjem (nosilka mag. Eva Stergar)

Stergarjeva navaja, da so pri delu upoštevali biopsihosocialni model zdravja, iztočnico pa jim je pomenila misel, da poznavanje in razumevanje mladostnikovega odnosa do zdravja in bolezni in njegovega dejanskega obnašanja v zvezi z zdravjem predstavlja predpogoj za načrtovanje kakršnihkoli preventivnih dejavnosti na področju zdravja. Dobra desetina mladih je ocenila svoj način življenja kot zelo zdrav, dobra tretjina kot zdrav in 2,6 % kot zelo nezdrav. Fantje so pogosteje označili svoj način življenja kot zelo zdrav.

4.2. Spolno vedenje (mag. Bojana Pinter)

Večina deklet je imela prvo menstruacijo povprečno v starosti 12,8 let, prav tako fantje nočni izliv semena. 38 % srednješolcev je že imelo spolne odnose (39% deklet, 36% fantov), polovica deklet je imela prvi spolni odnos do starosti 18,4 let, fantje pa do starosti 19.0 let. Srednješolci se za prvi spolni odnos odločijo največkrat iz ljubezni in to dekleta bolj kot fantje (54%/35%). V primerjavami z izsledki evropskih raziskav so podatki za Slovenijo, glede uporabe ženske kontracepcije nižji, glede uporabe kondomov višji, in enaki glede ne-uporabe kontracepcije. Urbanizacija je povezana le s spolno aktivnostjo fantov. Verovanje vpliva le na spolno aktivnost deklet. Pomemben je tudi vpliv družinskega okolja na spolno dejavnost srednješolcev.

4.3. Odnos do telesne teže in prehrabene navade (dr. M.Tomori)

Kar 2/3 deklet bi želelo shujšati, 2/3 deklet in polovica fantov nava-ja napade pretiranega hranjenja (najpogosteje tisti, ki navajajo, da jim je vseeno glede telesne teže). Dekleta, ki niso zadovoljna s svojo telesno težo, so deležna manj čustvene opore staršev, pogosteje poro-čajo o prepirih s starši in pogosteje razmišljajo o samomoru, izkazuje-jo višjo raven depresivnosti in nižje samospoštovanje. Skoraj vsi de-javniki tveganja (razen manjše čustvene opore pri fantih in uživanja trdih drog Špremajhna podskupinaČ) se signifikantno povezujejo s pogostimi napadi pretiranega hranjenja.

V povzermalni oceni tako Tomorijeva poudarja, da je med sloven-skimi mladostniki sorazmerno razširjeno disfunkcionalno vedenje po-vezano s hranjenjem, razlike med spoloma so izrazite in očitne. Pove-zovanje motenj hranjenja z drugimi psihopatološkimi simptomi opo-zarja na nujnost celostne diagnostične in terapevtske obravnave mla-dostnikov s to problematiko.

4.4. Kajenje tobaka, uživanje alkohola in psihoaktivnih snovi (mag. Eva Stergar)

V nobeni od 26 evropskih držav ni delež dijakov, ki so že kadili, manjši od 50 % (pri povprečni starosti 15 let, 9 mesecev). Odstotek anketirancev, ki so odgovorili, da v preteklem mesecu niso bili opiti, se manjša iz letnika v letnik. Nikoli ni kadilo 70,3 % gimnazijcev, 65,1 % dijakov srednjih strokovnih šol ter polovica dijakov dvoletnih šol.

35,6% mladostnikov je jemalo pomirjevala na recept, 37,1% na podlagi lastne odločitve, 11,5% so jih jim dali starši, 15,7% pa jih je pomirjevala jemalo iz nekega drugega razloga. Dijaki poklicnih šol so jemali pomirjevala pretežno po nasvetu zdravnika, dijaki strokovnih šol po lastni odločitvi, gimnazijci pa predvsem po nasvetu staršev.

82,1% mladostnikov nikoli ne uživa mehkih drog, 97,4% nikoli ni uživala trdih drog, 2,6 % mladostnikov pa je že imelo izkušnjo s tridimi drogami.

Po pitju piva se, v evropskem merilu uvrščamo na sredino, po pitju vina dosegamo 68% (evropski rezultati so med 39 % - 86 %), glede pitja žganih pijač dosegamo 70,5 %, (evropski rezultati so med 33 % - 75 %), glede opitosti v zadnjem mesecu pred anketo je naš delež 79% (evropski pa med 42 % - 99 %), kar zadeva marihuano, jo je uživalo v zadnjem mesecu pred anketo 9,2 % mladostnikov (evropski podatki se gibljejo od 1 % - 24 %).

4.5. Samomorilno vedenje (M. Tomori in B. Zalar)

V sklopu tega dela raziskave so želeli proučiti tiste dejavnike tveganja, ki so pomembno povezani s samomorilnim vedenjem slovenskih srednješolcev, njihove medsebojne korelacije in dejavnike, ki bi jih lahko ocenili kot varovalne. Izrazita nizka vrednost samospoštovanja pri suicidalnih mladostnikih obeh spolov je v skladu z ugotovitvami raziskovalcev po svetu. Suicidalna ideacija ni tako pomemben prediktivni dejavnik kot mladostnikova ocena verjetnosti, da bi kdaj sam končal svoje življenje. Družina je v adolescenci še vedno pomemben dejavnik notranjega ravnovesja posameznika.

5. Sklepne misli

Ogledali smo si temeljne značilnosti in ugotovitve treh raziskav, ki zadevajo kakovost življenja (predvsem) srednješolske mladine tako v Ljubljani kot tudi v Sloveniji. Projekta o drogah ter dejavnikih tveganja nam predstavljata sliko stanja slovenske mladine v zvezi z omenjenima vrstama problematike. Raziskavi se razlikujeta v tem, da se Dekleva posveti tudi kvalitativnim pristopom pridobivanja podatkov, ki nam nekaj povedo tudi o doživljanju mladostnikov, kar zadeva stanje v zvezi s problematiko drog, medtem ko Tomorijeva črpa podatke predvsem na podlagi tradicionalnega, kvantitativnega pristopa, zaje- ma pa pri tem mlade iz celotnega slovenskega prostora. Razmišljanja Uletove in sodelavcev razgrinjajo pretežno sociološko ozadje dogaja-

nja, ki ima nedvomno tesno zvezo tudi s problematiko drog in drugimi oblikami tvegane vedenja.

Izsledki raziskav nas vsekakor ne morejo pustiti neprizadete, kar morda na prvem mestu pomeni, da se začnemo spraševati, kaj lahko z dobljenim ugotovitvami naredimo. Nekatere smernice za preventivno delovanje so na podlagi svojih izsledkov podali že avtorji sami. Ugotovitve nas torej lahko vodijo v smeri razmišljanja o preprečevalnih dejavnostih.

Osebnostno menim, da je poglobljena dobrobit v treh raziskavah zbrana in obravnavanega gradiva ravno interdisciplinarnost, ki jo vzpostavljajo vsi trije projekti skupaj. Na osnovi sociološko obarvanega okvira postanejo izsledki, dobljeni z uporabo pretežno medicinskega (Tomori) in interpretativnega (Dekleva) modela, bolj transparentni in poglobljeno osmišljeni. Prav tako se mi zdi obetavno integrativno gledanje in obravnavanje problematik, saj daje prostor novim vprašanjem, ki jih lahko nadalje razvijamo in preverjamo v novih raziskovalnih projektih.

Zato vsem, ki se (profesionalno) srečujejo z otroki in mladostniki, toplo priporočam branje, če ne tudi poglobljen študij teh treh raziskovalnih projektov. Raziskave bodo pomembne tudi za delavce osnovnih in srednjih šol, vrtcev, malih šol, pa tudi delavce drugih usmeritev na področju skrbi za (duševno) zdravje slovenskih otrok in mladine. Težko se odločam za dajanje prednosti kateri izmed omenjenih služb, vendar bom to vseeno storil in izpostavil osnovne šole. Kot smo videli, mladostniki očitno poudarjajo doživljanje preobremenjenosti s šolskim delom, kar se bo v prihodnje še stopnjevalo. Hkrati pa mladostnikom šola tudi veliko pomeni, je priložnost za pridobivanje novih izkušenj tako na intelektualnem, kot tudi na emocionalno-socialnem področju. Poleg tega so osnovnošolci še toliko bolj prožni in dovzetni za asimiliranje in akomodiranje drugačnih izkušenj, kot so jih vajeni iz primarnih socialnih kontekstov (predvsem tisti, ki prihajajo iz ne dovolj dobro delujočih družin v smislu zdravega razvoja). Vlogo šolskih delavcev vidim tako predvsem pri spodbujanju razvoja čustvene inteligentnosti (prim. Goleman, 1997), kot pomembne lastnosti posameznika pri spoprijemanju s tekmovalno in storilnostno realnostjo, ki je prisotna in verjetno bo še bolj. Morda se sliši paradoksalno, vendar je kljub temu smiselno. Šolski prostor, kot pomemben kontekst posameznikovega celotnega razvoja, pomeni srečevanje mladostnika z družbeno stvarnostjo, trendi, pritiski in zahtevami. V tem prostoru pa

naj bi imel mladostnik tudi priložnost za učenje spoprijemanja s temi pritiski. Pri tem še vedno ostajajo pomembni starši, ki z otroki postavljajo temeljne kamne otrokovega razvoja. Vloga šole pri tem je, da te nastavke morda nekoliko obrusi in ponudi drugačne izkušnje predvsem tistim mladim, ki doma razumevanja in sprejetosti ne doživljajo.

6. Literatura

Dekleva B. (1998). Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani. Ljubljana: Mestna občina Ljubljana in Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti v Ljubljani.

Goleman D. (1997). Čustvena inteligenca, zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Tomori M. (1998). Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih. Ljubljana: Psihiatrična klinika Ljubljana.

Rener T. in Ule M. (1998). Prosti čas mladih v Ljubljani. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: FDV.

Pregledni znanstveni članek, prejet februarja 1999.

Doživljajska pedagogika: metoda, moda ali kaj več?

Experience based pedagogy: method, fashion or something more?

Mitja Krajnc

Povzetek

Mitja Krajnc,
dipl. defekt.
vzg. za MVO,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.

Metoda doživljajske pedagogike se vedno pogosteje uporablja tako v institucionalnih kot izveninstitucionalnih oblikah pomoči otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji. Razpoznavna je skozi načrtovane pedagoške aktivnosti in reflektirana doživetja, izkušnje in spoznanja. Merila, ki zagotavljajo kakovost izvajanja projektov, so: značilnosti osebe doživljajskega pedagoga (sposobnost umikanja, popolnost udeležbe, istovetenje z doživljajsko-pedagoškim konceptom, ekološka ozaveščenost), obvladanje doživljajskopedagoških znanj, pedagoško-psihološka usposobljenost (empatičnost, posluš za pogovore, razvit občutek za signale v zvezi s skupinsko dinamičnimi in individualnimi procesi, fleksibilnost, poznavanje posebnosti ciljnih skupin, velik izbor iger, delavnic, vaj in obvladovanje

športnih zvrsti), podajanje jasnih neinstitucionalnih vlog, visoka mera varnostne orietnacije, veščina vodenja tesnih in intenzivnih odnosov, dobra pripravljenost in uigran team. Potrebno je izbrati pravi prostor in okolje, kjer bo potekal doživljajskopedagoški projekt, ki bo izpeljan v metodičnem zaporedju (priprava, izpeljava, evalvacija). Avtor vključuje v prispevek tudi prikaz standardov kakovosti, in sicer kakovost dosežkov, kakovost procesa, strukture in koncepta; zaključuje ga s sklepi za kakovosten menedžment.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, doživetje, skupina, veščine, okolje, merila, kakovost, menedžment

Abstract

The experience based pedagogic method is still widely used in both institutional and non-institutional frameworks as an aid to children and young people with problems of social integration. It is characterised by planned pedagogic activity and reflected experiences, experimentation and knowledge. The standards of measurement for determining the quality of performance of projects are: the personal characteristics of the experience based pedagogue (ability to hold back, thoroughness of participation, identification with the experiential-pedagogic concept, environmental awareness, mastery of experiential-pedagogic knowledge, pedagogo-psychological ability (empathy, an ear for conversations, a highly developed feeling for signals connected with group dynamics and individual processes, flexibility, knowledge of the peculiar characteristics of group aims, a large selection of games, workshops, exercises and a command of a variety of sports), handing over clearly non-institutional roles, a high level of safety orientation, skill in guiding close and intense relationships, great willingness and a practised team. It is necessary to choose a suitable space and surroundings for the experiential-pedagogic project to take place in, and for it to be conducted in a methodical sequence (preparation, execution, evaluation). The author also includes in the article a demonstration of the standards of quality, and additionally the quality of results, the quality of the process, structure and

concept: He concludes with resolutions for quality management.

Keywords: *experiential pedagogy, experience, group, talents, media, measures, quality, management*

Doživljajska pedagogika je vzgoja za življenje. Je več kot ideja ali teorija. Je človeška slika, je izziv mišljenju, učenju in ravnanju pedagogov. Je izziv za vsakega člana in vodjo. Vsak projekt je enkrat in neponovljiv. (Bullens, 1991)

1. Pojem in teorija doživljajske pedagogike (načela in cilji)

Doživljajsko pedagogiko razumemo kot alternativo in dopolnitev tradicionalnih in uveljavljenih vzgojnih oziroma izobraževalnih ustanov. Zakoreninjena je v reformni pedagogiki; po drugi svetovni vojni je bila skoraj popolnoma pozabljena in je njen pomen narasel šele v novejšem času. Doživljajska pedagogika si kot alternativa išče novih poti zunaj institucij, kot dopolnitev pa je razvidno njeno prizadevanje, da išče nove spodbude znotraj starih strukturnih povezav (Ziegenspeck, 1992).

“Jemljemo jo kot možnost, da v tradicionalni vzgoji prelomili zakrnele strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prišli iz pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti.” (Bauer, 1985).

Pod izrazom doživljajska pedagogika danes navadno razumemo naravnošportno usmerjene dejavnosti: na vodi, kopnem in v zraku. Ta enostranska usmeritev na zunanje (out door) pedagoške dejavnosti je danes resničnost, vendar jo je treba v prihodnosti bolj nadomeščati z notranjimi (in door) pedagoškimi dejavnostmi, kajti prav na umetniškem, glasbenem, kulturnem in tudi tehničnem področju obstajajo še številne doživljajskopedagoške razvojne in oblikovalne možnosti.

Pri tem se zdi nujna terminološka razmejitev: Doživljajska pedagogika ni niti trening preživetja niti skavtsko ali taborniško izobraževanje in tudi nima nič skupnega s pogubnim geslom “Velja samo tisto, kar utrjuje”. Doživljajska pedagogika je in ostaja vzgoja: socialnovzgojna moč mora biti pri vseh načrtih in v vseh okoliščinah opredeljena ter mora ostati vidna, torej mora praksi vedno omogočati utemeljivost in transparentnost (Ziegenspeck, 1992).

Hamburžan Jürgen Funke (Neubert, 1990) je takole povzel nekatera merila, ki so pomembna za naravnošportno zasnovano doživljajsko pedagogiko:

“Delo mora:

- vsebovati doživetje in izkustvo narave;
- temeljiti na soodgovornosti vseh udeležencev za uspeh projekta;
- izrecno učiti znanje in ravnanje, ki je potrebno za obstoj projekta;
- vzpostavljati socialne odnose na podlagi projekta;
- biti usmerjeno k mladostnikom na pragu odraslosti;
- k osebju prištevati ne samo pedagoge, temveč predvsem tudi posamezne strokovnjake (mornarje, alpiniste itd.), ki sodelujejo strokovno in ne pedagoško;
- vsebovati določeno tveganje, ki ga je po najboljših močeh in vesti mogoče nadzorovati in zadrževati, vendar pa ne popolnoma izključevati;
- biti zasnovano vzgojno.”

Doživljajska pedagogika ni niti dopolnilo niti alternativa, mogoče pa jo je označiti kot metodo zavodske vzgoje. V ospredju je doživeta sposobnost vsakega, ki se krepi oziroma se mora sploh aktivirati. Na splošno je občutenje samega sebe temeljno izhodišče vsakega doživetja. Šele ko je to doseženo, je možno reflektirati socialne in dejanske situacije.

Pojem doživetja: doživetje je subjektivno opazovanje qqq predhodnikov, ki se občuti kot pomembno. Izkušnja se oblikuje skozi vsoto doživetih deležev. Izkušnja je potemtakem pridobljena skozi lastno doživetje in lastno uvidenje in nadzor. Iz izkušnje rastejo spoznanja, iz katerih lahko morebiti nastanejo uvidi, ki so najvišja stopnja človeške modrosti (*vem, da nič ne vem*). Doživetje, izkušnja, spoznanje in uvid so torej pomembni pojmi v in za doživljajsko pedagogiko (Fischer, 1993).

Doživljajskopedagoška vsebina, kot jo poznamo danes, ima cilj, da si vsak posameznik krepi sposobnosti doživetja, da je sposoben doživeti tako sebe kot tudi svojo okolico. To se zgodi prek neposrednih občutenj in dožemanja konkretnih, socialnih situacij. Doživljajsko polje je določeno v okolju, v signifikantnem vedenju (Rogers) in z osebo,

ki je to polje pripravila, da so zunanje nevarnosti in ogroženosti minimalne.

Vsak človek rabi doživetje za uspešen čustveni, socialni in intelektualni razvoj.

Način, kako bo posameznik shajal s tem doživetjem, je lahko za vsakega različen. Če sprejmemo to nestandardiziranost in zastopamo mnenje, da je vsak sam odgovoren za svoja doživetja, potem moramo tudi dopustiti, da pri otrocih in mladostnikih lahko le-to prinese povsem različne učinke (tudi neželjene), kar pa je sporno s pedagoškega vidika.

Življenje posreduje različna neposredna doživetja, s katerimi se lahko dovolj diferencirano in oprijemljivo (enostavno in jasno) približamo družbeni resničnosti. Predstava, da je vedno možno resnično, pravo ali avtentično doživetje pa je vsekakor velikokrat iluzija, saj je naša resničnost vse preveč posredovana.

2. Doživljajska pedagogika - moda - metoda ali kaj drugega

Doživljajska pedagogika ni več nekaj neznanega, ampak je metoda pristopa (tako v preventivi kot kurativi), ki v našem prostoru postaja čedalje bolj prepoznavna. Zato je zelo pomembno, da se izkušnje in znanja izmenjavajo, se kritično vrednotijo in tako naredijo učinkovita.

V zadnjih nekaj letih se ta metoda uporablja vedno pogosteje. Vendar starejši kolegi in naši predhodniki vedo povedati, da so podobno počeli že sami. Zakaj je zdaj temu potrebno reči doživljajska pedagogika? Ali morda to zahteva trg, ali morda, ker pri nas ni oblikovanega trga na področju pomoči mladim s težavami v socialni integraciji, ime doživljajska pedagogika veliko obeta lastniku - državi oziroma ustanovitelju vzgojnih zavodov, šol in podobnih ustanov, Ministrstvu za šolstvo in šport, ter Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve, ki ima enako vlogo pri centrih za socialno delo? Ali je metoda način za ustanovo, ki je znala novo ime dobro prodati, vedela, kako priti v nekem trenutku do denarja, ne glede na kakovost in dejanskost tistega, kar se izvaja?

“Potrebno je, da se za metodo skriva resničnost doživljajskopedagoških zahtev in metodičnih zaporedij kakor tudi kompetentnosti izvajalcev. Strokovna metoda doživljajske pedagogike vsekakor zahte-

va, da se izvaja po merilih, ki jih sama razvija, in ki so tako izkustveno kot znanstveno dorečena" (Ziegenspeck, predavanja, Lüneburg 1994).

3. Merila, ki zagotavljajo kakovost doživljajskopedagoških projektov in metode kot take

Merila, ki zagotavljajo standarde kakovosti izpeljave doživljajskopedagoških projektov, bomo razdelili v kategorije: osebnostne značilnosti doživljajskega pedagoga (ideologija pedagoškega dela), pedagoško-psihološka usposobljenost, ki se posebej izraža v sposobnosti motiviranja, posluhu za pogovor, sposobnost poslušanja, razvijanju občutka za signale v zvezi s skupinsko dinamičnimi in individualnimi procesi, fleksibilnosti, spretnosti uporabe in izvajanja doživljajsko pedagoških dejavnosti ob zajetnem programu iger in vaj, visoki meri varnostne orientacije.

3.1. Osebnostne značilnosti doživljajskega pedagoga

Poudariti želimo, da zahteva po omenjeni vlogi oziroma "obrti" ne zahteva nadpedagoga ali nadčloveka. Vsekakor pa moramo v njeni metodični specifičnosti opredeliti nekatere posebnosti, s katerimi morajo biti izvajalci dobro opremljeni in morajo biti nanje pripravljeni. Tako je zelo pomembno, da se človek - strokovnjak, ki se ukvarja z omenjeno metodo, dejansko identificira kot doživljajski pedagog in sicer zato, da dejansko izžareva strokovnost oziroma paradigmo, ki jo doživljajska pedagogika zagovarja.

Vsekakor ne mislimo na togo zagovarjanje nečesa in odrivanje vsega drugega, ampak na metodo dela, za katero stojimo z jasnim vedenjem, zakaj jo izvajamo, kaj prinaša in kakšnega človeka zahteva. Ostala znanja se lahko uporabljajo kot dopolnilo in jih nikakor ne gre zavreči. Vsekakor pa doživljajski pedagog stoji za filozofijo pedagoga, ki hoče ponuditi mladim vsebine, ki jim bodo pomagale k polnejši udeležbi v življenju.

Ziegenspeck (1992, str. 23) pravi, da celosten osnutek doživljajskopedagoško usmerjenih osnutkov označuje, da "...srce, roka in razum sodijo skupaj in tvorijo celostnost človekovega življenja in socialnih odnosov, pri čemer služi srce za življenje in ljubezen, roka za ravnanje in opravljanje, razum za učenje in usmerjanje in v celoti treh elementov

bi svet naj imel smisel, saj podaja posamezniku zavest in emancipacijo za vse. Neposredno učenje s srcem, roko in razumom v resničnih okoliščinah in z ustvarjalnimi osnutki reševanja problemov ter lastnostjo socialnih povabil gradijo področja vzgojnih osnutkov, ki so odgovorna in premeščena na praktično usmerjena razmišljanja, prirejena individualnim in skupinskim spremembam drže in vrednostnih meril ter so tudi skozi nje sprožena in utemeljena.”

V različni doživljajskopedagoški literaturi smo izbirali citate o značilnostih doživljajskega pedagoga:

- Reinersova (Hofmann, 1989) navaja kot temeljno pristojnost spremljevalca - doživljajskega pedagoga, da postane odvečen. Omenjena pristojnost narekuje sposobnosti, ki se pri uresničevanju izkažejo kot precej problematične. Reinersova pravi, da doživljajski pedagogi navajajo, da je najtežje gledati, kako otroci zapleteno počnejo reči, ki smo jih pravkar razložili in pokazali... Vendar je ozaveščeno umikanje skupinskemu dogajanju izvedljivo, ko insinuiramo položaje, ki omogočajo lastno ravnanje in pridobivanje novih izkušenj. Premišljen izbor doživetih situacij omogoča vlogi spremljevalca, da opazuje, zagotavlja varnost in kasneje v pogovoru njihovo ravnanje reflektira. Ta drža mora biti posredovana udeležencem, saj v nasprotnem primeru lahko deluje izzivalno ali leno.
- Intenzivnost in narava projektov narekujejo popolnost udeležbe, s sposobnostjo, da se spustimo v intenziven odnos, ki ga ustvarjamo v vzajemnosti sobivanja, pod zelo enostavnimi pogoji, daleč od civiliziranih pripomočkov in udobnosti (Ziegenspeck, 1992)
- V skupini, kjer so otroci in mladostniki z različnimi potrebami, je zelo pomembno, da z empatijo pravočasno zaznavamo in razpoznavamo ter tako ovrednotimo psihične dejavnosti in stanja posameznikov in skupine (Kiehn, 1991)
- Spremljevalec se mora istovetiti z doživljajskopedagoškim konceptom, v dejavnostih naj bo deležen avtentičnega lastnega interesa oziroma mora se znati upreti skušnjavi ter predstaviti samega sebe in svojo pristojnost. Navdušenje lahko vzbuja samo tisti, ki je sposoben biti navdušen (Kiehn, 1991)
- Ekološka zavest voditelja, ki vodi skupine v izvirnih, neokrnjenih pokrajinah in ima neposredno možnost, da posameznikom ponudi zgled in ozavesti uvideven odnos do narave (Bauer, 1985).

Naslednja razsežnost spremljevalca - doživljajskega pedagoga - je

pedagoško-psihološka usposobljenost. Potrebno je razviti občutek, katere naloge najbolj ustrezajo potrebam skupine oziroma posameznim članom. Udeleženci se najlažje učijo iz položajev, ki so zanje koristni. Naloga naj bo za udeležence izzivalna in tudi uresničljiva. Udeleženci morajo biti za nalogo dojemljivi. Spremljevalec mora pridobiti njihovo pozornost in jih mora znati prepričati o koristi naloge.

Spremljevalci morajo vedeti, kako motivirati za nekaj, znati morajo podati jasen smisel. Motivacija udeleženca je odvisna še od naslednjega (Bullens, 1991, str. 52):

1. od udeleženčevega telesnega stanja.
2. od povezave med aktivnostjo in stvarjo, ki jo mladostnik hoče imeti, ali se je dejavno lotiti (sodelovanje pri načrtovanju obrokov, ker je vegetarijanec in bi rad sestavil alternativni jedilnik) ali pa vidi povezavo med aktivnostjo in nečim, kar bi rad preprečil (postavi šotor, ker ne želi biti moker).
3. pri motivaciji igra pomembno vlogo pričakovanje nekega uspeha (noče plezati, ker meni, da ne bo zmožel).
4. končno je za motivacijo odločilno, da je posameznik udeležen pri odločanju in postavljanju ciljev.

Pomemben člen v delovanju doživljajskega pedagoga je **posluh za pogovor** o mejnih doživetjih, kar olajša prenos izkušenj v vsakdan.

Reinersova (Hofmann, 1989) je pri svojem praktičnem delu ugotovila: če imamo občutek, da nam situacija uhaja iz rok, moramo dejavnost takoj prekiniti in o tem načeti in spodbuditi razpravo ("Imate problem, v čem je težava in kako bi jo lahko učinkovito rešili?"). Pomembna sposobnost doživljajskega pedagoga je **sposobnost poslušanja**, ker naj ga ne bi zanimalo samo, kako omogočiti udeležencem izkušnje, temveč tudi, kako jim *pomagati*, da na podlagi doživetij spoznajo določene stvari za svoje nadaljnje življenje. Pogosto se skrivajo sporočila članov skupine za predstavitvijo neke pereče težave. S tem ustvarimo sprejemanje trenutnega problema in prostor, da izgovorimo globlja čustva in misli.

Doživljajski pedagog mora **razviti tudi občutek za signale v zvezi s skupinsko= dinamičnimi pa tudi individualnimi procesi**. Zanj se zastavlja naloga, da v naknadnem pogovoru o posameznih dejavnosti razbere iz odzivov, odgovorov in zadržanj posameznikov pa tudi celotne skupine, katere težave so se pojavile pri obravnavani dejavnosti (Hofmann, 1989).

Doživljajski pedagog mora biti **fleksibilen (prožen)**. Programi lahko pogorijo zaradi napačnega časovnega načrtovanja, pri čemer je lažje zapolniti čas kot pa nadomestiti zamujeno; pogosteje propadejo dolgoročni programi (podrobno načrtovanje za več kot en dan) zato, ker se skupina razvija drugače kot smo pričakovali in odpadejo nekatere dejavnosti / igre, medtem ko so bolj potrebni pogovori / predelave.

Spremljevalec naj bo spreten in naj si preskrbi čim *pestrejši program/izbor vaj in iger*, da v danem trenutku hitro in sproščeno ponudi drugo možnost. Potrebno je poznati igre za ogrevanje, socialnointerakcijske delavnice, izrazne delavnice, ker lahko z njihovo pomočjo *podpremo in vplivamo* na skupinski proces.

Doživljajski pedagog se mora že na začetku ukrepa nujno pozanimati, s katerimi udeleženci bo imel opraviti. Da izvedemo doživljajskopedagoški projekt, mora spremljevalec skupine **poznati posebnosti svoje ciljne skupine**, torej, kaj lahko njegova skupina naredi brez varnostnega rizika in česa ne (Hofmann, 1989).

Nadaljnja pristojnost doživljajskega pedagoga je obvladanje **športne zvrsti**, ki jo misli uporabiti pri svojem ukrepu. Če je ne obvlada, mora zaradi varnostnotehničnih pomislov pritegniti strokovnjaka.

S pedagoškega vidika ima lahko zunanji strokovnjak tudi negativne posledice (Bauer, 1985):

1. nova / druga oseba je dodatni dejavnik motenj,
2. mogoče je, da oseba dela s skupino "nepedagoško" in
3. lahko se pojavijo težave v razdelitvi pristojnosti glede odgovornosti.

V zvezi z "športno" pristojnostjo je treba upoštevati tudi visoko **mero varnostne orientacije** spremljevalca. Doživljajskopedagoški ukrepi želijo med drugim spodbuditi pustolovskega duha in mnoge dejavnosti se zdijo nevarne. Ves čas moramo biti pozorni na odgovornost spremljevalca za varnost udeležencev. Samoumevno je, da je konec koncev v primeru nevarnosti odgovoren vodja skupine, neodvisno od tega, koliko odgovornosti imajo spremljevalci. Posebno pozorni moramo biti na prevelike napore, predvsem tedaj, če udeleženci telesno niso povsem pripravljeni.

Hufenus (Bauer, 1985) navaja kompetence, ki jih morajo imeti vodje doživljajskopedagoških projektov, in so sestavljene iz vedenja, znanja

in strokovne opredelitve, ki revidira etabliran pristop do otrok. Vodje morajo biti opremljeni z vedenji o povezovalnih učinkih v doživljajski pedagogiki, vedenji o specifičnem grupnodinamičnem delovanju, vedenjem o zadevajočem doživljajskopedagoškem prostoru, vedenjem in znanjem na področju organizacije, imeti mora izkušnje in sposobnosti podpornih premagovanj kriz, sposobnost managementa pod ekstremnimi pogoji, specifična projektna praktična znanja, sposobnosti vodenja v partnerskih strukturah, pozitiven odnos do podeželja, narave, domačinov, močen in enoznačen ter vpliven odnos do mladih, identificirati se mora s pedagoškim poslanstvom in naravno avtoriteto.

Avtentičnost vodij je za mlade pomemben segment. Stil vodenja mora biti suveren in je pomembna predpostavka avtonomije in fleksibilnosti. Integrirane kompetence delovanja, znanj in vedenj ter osebnostnih kvalifikacij se morajo izražati v pedagoški identiteti.

Dodatno izobraževanje vodij doživljajskopedagoških projektov stremi k osvojitvi naslednjih znanj (Ziegenspeck, 1992, str. 84):

1. udeleženci imajo na voljo zajetna praktična znanja in sposobnosti v povezavi z življenjem in preživljanjem v naravi;
2. imajo sposobnost kognitivnega spoznavanja situacije v divjini ter sposobnost spoznanja in uravnavanja ustreznega strukturiranja in vzorca delovanja;
3. znanja o grupni dinamiki in vodenju;
4. vodja je vedno v položaju, ko mora doživljajskopedagoške procese reflektirati, pisati poročila, koncepte, načrtovati, organizirati in izpeljati dejavnosti.

S tem so mišljene tudi sposobnosti vodenja tesnih in intenzivnih odnosov, ki segajo na individualni nivo ter hkrati na skupinski.

3.2. Veščine vodenja skupine, vodenja tesnih in intenzivnih odnosov in uigranost teama

Izredno močan odnosni dejavnik se več kot obrestuje pri nadaljnjem delu v ustanovi, nadaljnjem sobivanju, ki nenadoma postane znosnejše, bolj človečno in voljno uporabljati svoje zmožnosti. Ustvarjena bližina je pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravi (predstavili ga bomo v naslednjem poglavju).

S trajno navzočnostjo določenih vzgojiteljev se dosega večja zanesljivost in občutek dolžnosti kot v klasični zavodski strukturi. To pa

pripomore k večji stalnosti pedagoških in osebnih odnosov. Eno izmed glavnih vlog ima dejstvo, da skozi občutek zasebnosti in podobnosti v življenjskih okoliščinah posredujejo čim naravnejšo življenjsko skupnost.

Projektno delo na doživljajskopedagoških projektih zahteva intenzivno skupino, z veliko inertakcij, dogovarjanja, usklajevanja. V dejavnostih, kjer je ritem gibanja odvisen od narave dejavnosti, obdan s spontanostjo, s subtilno, nevidno avtoriteto narave ter moči, ki jo ponujajo naravnošportne dejavnosti ali druge intenzivne vsebine in še kaj, kroji skupina ob uspešnem vodji in teamu prijetno socialno vzdušje.

Blusteinova pravi, da bomo zadovoljiv odnos z otroki dosegli le ob zavedanju, kaj jim z določenim načinom postavljanja (mej - bližine - razdalje oziroma odnosa - "sebe") dajemo in kaj jemljemo. Torej. Vsi - predvsem pa otroci, si zaslužimo, da se spoštljivo ravna z nami (Rankelj, 1997).

Potreben je ozaveščen odnos in jasna postavitev svojega odnosa do udeležencev in sodelujočih (team). Pomembno je sprotno in vsakodnevno reflektiranje, izmenjava mnenj in videnj odnosnih vezi, kakor tudi preverjanje pri ostalih udeležencih njihovih videnj posameznih odnosov (Ziegenspeck, 1992).

Ustvarja se tudi socialna bližina z okolico, v kateri projekt poteka. Možnost zunanjih stikov je pri otrocih in mladostnikih povečana. Pokažejo se boljše možnosti za neformalne stike s sosedi oziroma z ključnimi ljudmi, ki jih srečajo. Hkrati otroci dobivajo veliko praktičnih socialnih izkušenj (nakupovanje v trgovini, dogovori za odobritev bivanja na različnih ozemljih, v planinskih kočah, srečujejo se s tujimi jeziki, s tujimi kulturami itd.).

Doživljajska pedagogika je že po načinu svojih postopkov neposredno vezana na obliko skupinskega dela. Skupinske procese krepijo okvirni pogoji projekta oz. dejavnosti. Doživljajska skupina se pogosto opira sama nase in ima komaj kaj stikov z vsakdanjim okoljem.

Skupnega življenja ne ustvarjajo ukazi in pokornost, uvedena v hierarhični red, marveč soodločanje, demokratična pravila ter strokovne kompetence. Bistvenega pomena je skupinsko razreševanje nalog in situacij, pri čemer se skupina uravnava po šibkih posameznikih. Skorajda ni projekta, kjer sodelovanje in sodelovanje ne bi bili nujna.

Zaradi zaprtega socialnega prostora se pokaže, da je v konfliktnih

položajih možnost umika ali izognitve dejanskemu toku skupinske dinamike skorajda nična. Dejavnosti so oblikovane tako, da so mladostniki brezpogojno odvisni drug od drugega. Nujno je sodelovanje, ker se drugače ekipa ne premika v pravo smer; nujna je komunikacija, saj je treba razdeljevati skupinske naloge in se pogovarjati o dnevnih načrtih, nujna je odgovornost, saj je lahko ogrožena varnost vseh, če se izgubi ali poškoduje samo kak posamezen del opreme; in nujno je zaupanje, saj ima tisti, ki sredi brzice ali na steni drži varovalno vrv, včasih v rokah življenja drugih. Da bi dosegli cilj, se morajo soočiti z nastalimi problemi in jih rešiti. Spoprijeti se morajo verbalno, če hočejo najti rešitve in kompromise. Tako spoznajo, da stari vzorci reševanja, kot na primer beg ali pretep, ne vodijo k rešitvi, ampak k osamitvi, in da brez skupnega dela ne gre.

Neposredne posledice dejavnosti ali opustitev dejavnosti v omejenem in preglednem okviru ponazorijo skupini smisel in nujnost norm in pravil. Naslednji pozitiven vidik odmaknjenosti skupine je odsotnost institucionalnih vzrokov konfliktov, kot sta zahteva po čistoči in hišni red v domu. Pedagog je osvobojen naloge nadziranja in se lahko bolj osredotoči na procese v skupini.

V doživlajaskopedagoških skupinah se kaže razlika v primerjavi z drugimi skupinskodinamičnimi pristopi. Pri običajnih seminarjih se odnosi med udeleženci vzpostavljajo sprva po primernih, ustrezno izbranih metodah, šele nato gre za predočanje in obravnavanje. Pri doživlajaskih skupinah so odnosi razvidni že pri izpeljavi duševno in telesno obremenjujočih dejavnosti. Zaradi telesnega in duševnega stresa se zmanjšajo mehanizmi prelaganja in obrambe, dejavnosti postanejo manj popačene in bolj neposredne; hkrati seveda nenehno potekajo živahni skupinski procesi (Kiehn, 1991).

3.3. Izbira pravšnjih okolij

Doživlajaskopedagoška okolja delimo na:

- področja v neokrnjeni naravi oziroma na področja, oddaljena od urbanih središč
- kraje, kjer so omogočene različne naravno-športne dejavnosti
- projekte v mestih (velemestih s specifičnim socialnim aranžmajem)
- projekte v zraku
- projekte v vodi

- projekte za prvim vogalom oziroma na
- potovalne in statične projekte

Ta doživljajska polja so navzoča v vsakem procesu, kjer:

- so ogroženosti majhne
- ne ve eden vsega in drugi ničesar
- učenje poteka prek lastnega delovanja
- je učni proces odgovoren s soodločanjem
- je vključena cela oseba kot učljiva
- ima tuje vrednotenje drugorazredni značaj

Ta doživljajska polja so v normalnem vsakdanu zavodske skupine prav tako navzoča kot v navidez eksotičnih doživljajskopedagoških projektih v tujini. Za nekoga je dogodivščina za vogalom, drugi ima za tem vogalom kup negativnih izkušenj, da si mora tako poiskati začasno tuja doživljajska polja.

Doživljajska polja niso pomembna samo za razvoj otrok in mladih, ki svoje strahove in agresijo pokažejo, ampak tudi za tiste, ki so v običajno zavodsko vzgojo dobro integrirani, saj so se socialno primerne vedenjske strategije tako razvile, da svoje strahove potlačijo; gre za mladostnike, ki so v skupni govorni uporabi označeni kot "lahki za vzdrževanje".

Večina vzgojiteljev tudi po zelo dobro potekajočih potovanjih nima želje, da bi ga še ponovili. Naše izkušnje gredo v to smer, da doživljajskopedagoške vsebine izgubijo svoj pedagoški namen, če so vzgojitelji preveč dobro pripravljeni vodniki. Zato je treba vsak projekt vedno znova dobro zasnovati in premisliti.

V neznanem področju si pridobimo izkušnje, ki so podlaga za odnosne spremembe. Dajejo možnost razvoja lastne identitete in krepijo samozaupanje. Spoznanje svojih meja podaja verjetnost, da bodo enkrat prestopili lastno senco. Biti skupaj pomeni sprejeti odgovornost in zaupanje v ravnanje partnerjev, članov skupine. Akcije uspejo le, če uspejo usklajevanja, če se med seboj posluša in sodeluje. Komunikacija in kooperacija sta za uspešno teamsko delo ključni. Intenzivno skupinsko življenje na ozkem prostoru terja obilo strpnosti in pripravljenosti, tako da pozabimo na lastne potrebe. Telesni napor niso občuteni le kot obremenitve, ampak tudi kot priložnost za zavestno telesno izkušnjo in zvišano pripravljenost do dosežka.

Nazaj k izvoru je moto doživljajske pedagogike; nazaj k enostavnim, preglednim ter obvladujočim okoliščinam, v katerih mladi razpoznajo neposredni smisel. Doživljajskopedagoško plodno okolje je osrednji medij za intenzivne izkušnje z samim seboj in drugimi.

Dosežek ima na pedagoškem področju naslednje dejavnike: motivacijo, usposabljanje, osebne zmožnosti, nivo aspiracije, energijo, vztrajnost do uspešnega zaključka.

3.4. Metodično zaporedje (priprava, izpeljava, evalvacija)

Ustvarjena bližina je pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravi. V vseh fazah je kolikor je le mogoče zahtevana udeležba vseh udeležencev - torej spremljevalcev in mladih, ki se tabora udeležujejo. Vsekakor je jasno, da gre predvsem za posredovanje občutka, da gre za skupno stvar in da je treba na sugestiven in kolikor je mogoče tenkočuten način spodbuditi mlade, da soustvarjajo načrt poti, da načrtujejo poteke dnevoy, dejavnosti itd. ter da dobijo predstavo in občutek o finančnem ozadju, vsej potrebni infrastrukturi, vsem dogovarjanju, z eno besedo, da dobijo vpogled v management projekta. Projekt je zelo odvisen od tega, koliko se bo delalo na skupini in kako se bo projekt pripravil.

Med izpeljavo projekta imajo udeleženci vpogled v to, koliko denarja je na voljo, imajo možnost vplivati na spremembo programa in na tak način skozi celoten projekt sodelovati v odločanju, soodločanju, v skrbi za izpeljavo, infrastrukturo, denar, skupino, soudeležence, sebe. Presenečeno, toda odgovorno sprejemajo svojo novo vlogo, pooblastila in brez večjih muk postajajo spontano odgovorni. S sprotnim reflektiranjem jim omogočamo, da pridejo do tega spoznanja. V konkretnih situacijah to pomeni, da vsak dan nekdo iz skupine skrbi zanjo. To pomeni, da skrbi za denar, za aktivnosti, za potek in delovanje skupine in posameznikov v tistem dnevu. Prav tako to pomeni, da je treba iz trgovine prinesiti hrano, jo pripraviti, skuhati, odmeriti količino, izdvojiti zanjo od razpoložljive (ponavadi omejene) vsote denarja, skuhati, pospraviti itd. Skozi izkušnjo na lastni koži spoznajo, da hrana na krožniku ni samo po sebi umevna. V primeru, da hrane ni, da se nakupujejo druge stvari in podobno, je naloga vodje, da pripravi skupino, da pritisne na posameznika in da tudi skupina določi posledice.

● Izvedba mora biti pedagoško preračuna in predvidena ter mora

zagotoviti kar najbolj varen okvir - tako posamezniku, skupini in celotni izpeljavi projekta. Sama izpeljava zahteva skrbno načrtovano zasnovu, ki posamezniku in skupini nudi sprotno stimulacijo in interes kakor tudi njeno intenziteto skozi sobivanje. Tako se naravnošportne dejavnosti vključene na začetku (kajak, kanu, plezanje, splavarjenje...), konec je več kot potrebno prirediti stimulativno, kar pa ponavadi vključuje "adrenalinsko injekcijo" (hydrospeed, paraglaiding, rafting, baloni, zmaji). V vmesna področja sta vključeni dve ekspediciji, socialno interaktivne dejavnosti, delavnice, izrazne, sproščujoče delavnice in spoznavno - izkustvene dejavnosti. Vsekakor so vsebine dejavnosti in njihova intenziteta odločujoče odvisne udeležencev.

Evalvacija kot zaključek je prav tako pomembna kot prva dela, kljub temu, da se zdi, da je projekt fizično že izpeljan in je zaradi tega to popolnoma odveč. Tako je zelo pomembno, da se v zadnjem večeru izmenjajo mnenja. Najspretnější spremljevalec se prvi izpostavi in poda videnje vsakega udeleženca in spremljevalcev, kakor tudi svoje. Gre za zelo pomembno in tudi pedagoško zahtevno dejavnost, saj se mora izpostaviti res vsebine, ki dvigujejo samopodobo, dvigujejo občutek lastne vrednosti in višajo samopercepcijo ter ne letijo na osebnost posameznika, ampak so kontrolirano vezane na vedenje posameznika. Povedane kakovosti se v intenzivni skupini doživljajo posebej pomembno in tako doprinašajo k potrditvi sprotnih refleksij in vzpodbude posameznika, da je potrebno imeti interes, vendar veliko energije, da se bo tudi v običajnem okolju dokazal s svojimi krepostmi. Sledita evalvaciji v "back home" okolju, kjer se v obstoječi resničnosti po nekem času skupina ozre nazaj in pogleda, kaj je pravzaprav resnično pridobila. Spremljevalci imajo teden dni kasneje evalvacijo sami in sicer po metodologiji evalvacijske pole Lüneburškega instituta za doživljajsko pedagogiko, avtorja Zigenspecka (1992).

3.5. Obvladanje doživljajskopedagoških znanj

V krog nujnih doživljajskopedagoških znanj, s katerimi naj razpolaga doživljajski pedagog, so vključene naslednje vsebine: kritičen pregled sedanje pedagogike, etabliranih šolskih in socialnih ustanov, začetki doživljajske pedagogike, teorija doživljajske pedagogike (načela, cilji, elementi, transfer), ekološko ozaveščanje, razvojnopsihološka dimenzija mladostnikovih potreb, ki jih lahko skozi projekte zadovoljijo, socialnopsihološke zakonitosti dela s skupino, načela, cilji in elementi doživljajske pedagogike, uvajanje v pedagoški manage-

ment, evalviranje projektov, praktično metodične doživljajskopedagoške vsebine, analiza in pomen doživetja v leposlovni literaturi in v znanstvenem pedagoško-psihološkem gradivu, mediji doživljajske pedagogike, doživljajska pedagogika skozi jadrnanje, meje in možnosti doživljajske pedagogike...

3.6. Jasna postavitev neinstitutcionalnih vlog

Na projektih, tu in zdaj, se vloge oblikujejo glede na nujnosti, ki se porazdeljujejo vsak dan in v celotnem projektu. To ne pomeni, da spremljevalci ne nastopajo v situacijah, kjer imajo več izkušenj, aktivnejše, seveda če se izkaže za potrebno. Vendar so si glasovi med seboj enakovredni in prav omenjeno dejstvo sili doživljajskega pedagoga, da spretno in s pomočjo vseh naravnih danosti ter metodične postavitve projekta bdi nad kakovostjo in smiselnostjo doživljajskopedagoškega projekta.

Tudi mladi ne doživijo samo osemurnega vsevednega poklicnega vzgojitelja, učitelja, ampak človeka s slabostmi in krepostmi, kar spremeni raven odnosa in relativizira odnos do avtoritet. Tovrsten odnos, usmerjen v partnerstvo, poveča delovanje odraslega kot identifikacijske figure. Nek pedagog pravi: 'Doživete dejavnosti tudi nam odrašlim omogočajo, da smo lažje "drugačni" (oz. pogosto nam v takih situacijah tudi ne preostane nič drugega), bližji, neposrednejši, bolj dosegljivi, malo bolj "navadni ljudje" kot sicer' (Ziegenspeck, 1992).

4. Standardi kakovosti kot kontrolna funkcija pri izpeljavi projektov

4.1. Kakovost dosežkov

Ocenjevanje kakovosti dosežkov se kaže v primerjavi "naj bi" in "je". Iz tega lahko potegnemo sporočilo, v kolikšnem obsegu so bili na začetku postavljeni cilji doseženi. Bistvena izhodišča evalvacije so operacionalizirani opisi ciljev, ki omogočajo preskus, validno pozivedovalno metodo kot tudi ustrezno dokumentacijo poteka prek poročil in evalvacijskih pol. Ocene dosežkov lahko prispevajo na različnih nivojih k organizacijski gradnji kontrole opravljenega dela in reviziji ciljev. Tako je lahko vprašanje preverjeno, namreč, ali so v načrtu pomoči postavljeni cilji doseženi ter ali je potrebno narediti revizijo cilja, ker so se izhodiščni pogoji spremenili (Outward Bound, 1988).

4.2. Kakovost procesa

Ocena kakovosti procesa vsebuje sporočila o tem, kako delovanje poteka, kako bo opravljen prenos v posameznem primeru pod danimi okvirnimi pogoji. Kakovost procesa se izkaže v upoštevanju ciljev, načina, obsega in časovnega zaporedja dosežkov glede na načrtovano, izpeljano in evidentirano.

Ocena kompetentnosti in odnosnega razvoja pa se lahko doseže, če sledijo teoretičnim zasnovam in utemeljitvam tudi vsebinske ponudbe, ki so v svoji učinkovitosti preizkušene.

Skozi izkušnje, ki pozitivno krepijo doživetje lastne vrednosti in skozi k cilju usmerjenem razvijanju kompetenc samozaznavanja in zazanavanja drugih in samokontrole, se razvija sposobnost samokrmiljenja.

Razlikujemo različne nivoje nadzora:

- normativni nadzor (vse delne naloge, ki se navezujejo na etiko, kulturo in prezentacijo vzgoje);
- strateški nadzor (naloge, ki vsebujejo etiko doživljajske pedagogike in prilagajanja trgu);
- operativni nadzor (vključeni so vsi načrtovani, kontrolni in informacijski procesi, ki se naslanjajo na znanstveni in pedagoški uspeh. (Outward Bound, 1988, str.47)

“Kontrolling” bo kolikor mogoče motiviral odgovorne za učinkovitost ravnanje z ozkimi možnostmi in priključil kakovostna merila.

Proces vedno vsebuje gibanje. Je dinamičen in ne statičen, pri čemer vedno deluje ali pozitivno ali negativno na dosežek. Torej je dosežek vedno povezan z genezo - nastajanjem in znaki poteka. Dober proces je varovalo pred slabimi dosežki.

Omenil bi še pomen procesnega ogledala in sicer, kako je proces viden od zunaj, kako je s strani drugega, ki ima z njim opraviti, znan, doživet in razumljen. To lahko razumemo z nivoja menedžmenta, s strani pedagogov in tudi strank.

Samoevaluacija še nima merodajne standardizacije in tava v vsaki ustanovi drugače.

4.3. Kakovost strukture

Pod pojmom kakovost strukture razmemo po eni strani primernost dosežkov glede na regionalne strukturne pogoje, ki so izdani skozi

natančne socialne storitve. Gledano iz makroperspektive gre za vprašanje različnih ponudb pomoči z doživljajsko-pedagoškimi vsebinami.

Ob zavarovanju kakovosti je treba preizkusiti učinkovitost ter oceniti, kako varčno in gospodarno bo uporabljala razpoložljive možnosti in jih prenašala v standarde postopkov. Iz tega preizkusa učinkovitosti se morajo razvijati interna navodila, ki vsebujejo tudi ureditev dokumentacije in popravke napak (Outward Bound, 1988).

4. 4. Kakovost koncepta

Standardi kakovosti koncepta vsebujejo možnosti za (Outward Bound, 1988, str. 55):

- koncepte nadaljevanja ustreznega razvoja potreb
- koncepte, prilagojene posameznemu primeru in
- koncepte v povezavi z naprej razvijajočimi se ciljno usmerjenimi osnutki dodatnih spremljajočih pedagoških metod.

4.5. Posledice za dober menedžment

Po tem ko osvetlimo razsežnosti kakovosti, se razvijajo različne vrste evaluiranja, ki je namenjeno različnim subjektom, za katere se rezultati prikazujejo. V razpravi o dosežkih pomoči mladim kaže priporočati evaluacijske študije, ki služijo profiliranju in legitimnosti doživljajskopedagoških pristopov navzven - strokovni javnosti.

Če smo pripravljeni o tem, kar dobrega delamo, tudi govoriti in poročati, potem lahko spoštovanje standardov kakovosti doprinese k samokritični refleksiji, tudi v razpravi o kakovosti zavarovanja ali dobrem memedžmentu, in to nujno pomeni, da nazadnje opredelimo dobro pedagoško ravnanje strokovnih sodelavcev. Zavarovanje in nadaljnje razvijanje dosežkov - izsledkov - procesa, struktur in konceptov, terja od delavcev, ki se štejejo za odgovorne akterje, da zagotavljajo k rezultatu naravnano delovanje na vseh nivojih.

5. Priloga

Za boljše razumevanje navajam še spisek različnih razsežnosti strokovnosti po Gerullu (Ziegenspeck, 1992):

Kooperacija in koordinacija v vzgojnem načrtu sodelujočih:

- sovplovanje na doživljajskopedagoški načrt
- priprave
- izpeljava sprejemov na projekte - vključitev
- nadaljevanje vodenja doživljajskopedagoškega - vzgojnega načrta

- menjave informacije med starši, vzgojnimi zavodi, CSD in izvajalcem
- poprojektna faza

Konceptualna in osebna kontinuiteta:

- doživljajskopedagoška identiteta
- usmerjenost k vrednotam
- pedagoška homogenost
- integracija vsakdana in pedagogike

Konkretni življenski pogoji:

- procesno vzdušje
- skupinsko vzdušje
- preglednost
- afektivnost

Vsakodnevno oblikovanje

- standardne situacije
- skupinske dejavnosti
- naravnošportne, doživljajskoemocionalne ponudbe
- udeležbe na dolžnostih
- upoštevanje pravic
- strukturiranje
- iskanje ustreznih doživljajskopedagoških prostorov
- pravila in sankcije

Integracija v okolje in socialni stiki:

- usmerjenost k skupnosti
- stiki z nasprotnim spolom
- vključevanja v družbo še naprej in
- neposreden stik z vsakokratnim novim okoljem in nujna orientacija k iznajdlivosti

Razpoložljivost (internih/eksternih) možnosti:

- izkušnjski nivo in obremenljivost sodelavcev
- svetovanje
- dodatno izobraževanje, nadaljevanje izobraževanja
- evalvacije
- supervizija
- infrastrukturne ponudbe

Metodični standard:

- sistematično doživljajskopedagoško načrtovanje
- kvalifikacijski nivo delavcev
- intenziteta poklicne in finančne podpore

- komunikacijski nivo (vodenje pogovorov, menjava informacij...)
- Organizacija in vodenje:
- soodločanje
- kompetence
- odgovornost
- stil vodenja

6. Literatura

1. AFET Erlebnispädagogik - Eine Standortbestimmung (1992). Sonderausgabe. Selbstausgabe, Erlenhof.
2. Bauer G. H. (1985). Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Muenchen: Reiner Hampp Verlag.
3. Brünger M. (1993). Dissoziale Jugendliche nach Sozialtherapeutischer Intervention. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
4. Bullens H. (1991). Erlebnispädagogik aus Tätigkeits- und Motivations- psychologischer Sicht. Zeitschrift für Erlebnispädagogik (5-6), s. 5-23.
5. Fischer T. (1993). Theoretische und praktische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
6. Hofmann M. (1989). Erlebnispädagogik als Methodischer Ansatz in der Sozialpädagogik. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, (1), s. 5-16.
7. Kiehn E. (1991). Erlebnispädagogik ausserhalb und innerhalb der Heimerziehung. Schweizer Heimwesen, (11), s. 22-36.
8. Neubert W. (1990). Der Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
9. Outward bound - Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. (1988) Berichte und Materialien, (5), s. 3-12.
10. Rankelj, J. (1997). Disciplina za 21. stoletje: Postavljanje meja in odgovornosti (Zapis predavanja Jane Blustein). Bilten Združenja za Socialno pedagogiko Slovenije - Slovenska sekcija FICE, (2), s. 26-36.
11. Ziegenspeck J (1992). Erlebnispädagogik (Rückblick-Bestandsaufnahme-Ausblick). Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Poskus konceptualizacije socialnopedagoškega dela na osnovni šoli

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

Barbara Ogrin

Povzetek

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

Zahteve in cilji sodobne šole so razen k znanju usmerjeni tudi v vedno večje upoštevanje socialnih okoliščin šolanja. To hkrati pomeni, da od šole pričakujemo, da mlade opremi tudi s kompetenco za njihovo polnovredno socialno integracijo. V prispevku so prikazane možnosti za to, da se z organiziranjem šolskih dejavnosti, kot so Klub učencev, Otroški parlament in vrsta raziskovalnih dejavnosti, mladim poleg znanja ponudi še možnosti za njihovo osebnostno in socialno rast. Našteto je predstavljeno kot možnost socialno-pedagoškega delovanja v osnovni šoli. S temi dejavnostmi socialni pedagog lahko prispeva h kakovosti življenja v šoli nasploh. V dejavnosti se lahko vključuje kot organizator, mentor ali koordinator in tako preverja, ali podpirajo celostni razvojni proces mladih. Takšna social-

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

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

Abstract

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

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

1. Uvodne misli

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Šola kot socialni prostor

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

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

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

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

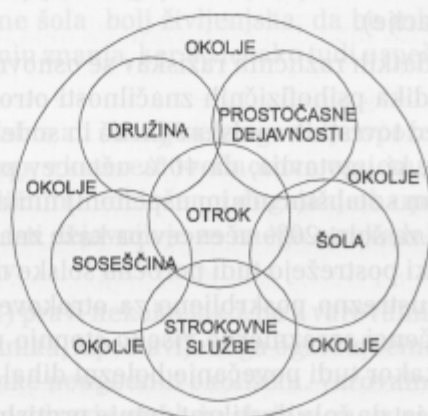
v šoli (tudi "etos"). Za doseganje pozitivnega šolskega vzdušja (rezultat je ustrezna disciplina in prosocialno vedenje) pa je pomembno, da:

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

3. Šola kot varovalni in stresni dejavnik otrokovega psihosocialnega razvoja

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Šolska svetovalna služba in njena vloga

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

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

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

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

Temeljna delovna področja svetovalnega dela v šoli danes opredelimo kot:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

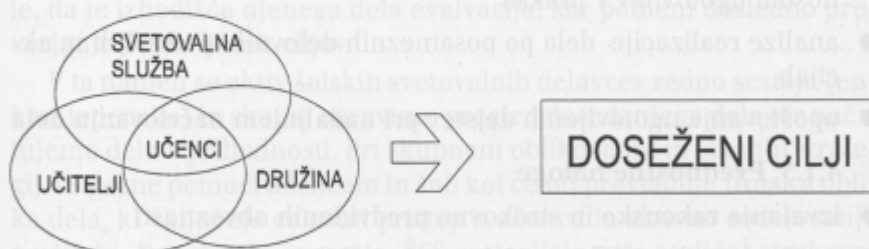
Upam si trditi, da šola "stoji in pade" tudi s ŠSS (če predpostavljamo njeno pomembno funkcijo pri sodelovanju z učitelji).

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

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

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

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



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

4.1. Šolska svetovalna služba na OŠ Trnovo

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

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

4.1.1. Teoretična in praktična izhodišča

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

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

4.1.2. Cilji

Cilji šolske svetovalne službe so:

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

4.1.3. Prednostne naloge

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

4.1.4. Delovne naloge (glede na problematiko)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Preventivne oblike dela z mladimi na OŠ Trnovo

5.1. *Kako se lahko učimo na napakah?*

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

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

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

5.1.1. Samorefleksija in nova ravnanja

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

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

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

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

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

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

5.2. Šolske dejavnosti mladih na OŠ Trnovo

5.2.1. Šolski parlament - Klub učencev

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

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

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

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

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

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

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

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

Zaključne misli naših skupnih sestankov so bile:

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

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

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

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

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

5.2.2. Otroški parlament - korak iz šole v okolje

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

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

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

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

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

Cilji teh dejavnosti so:

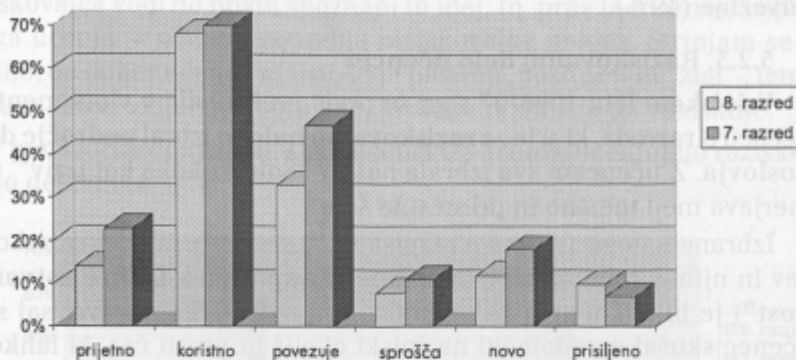
- vrednotiti svoja ravnanja (s pomočjo vrstnikov, učitelja-mentorja)
- v pogovor uvrščati vsebine, ki so za mlade aktualne in pogosto skrite očem odraslih
- izražati in sprejemati različna mnenja in stališča.

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

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

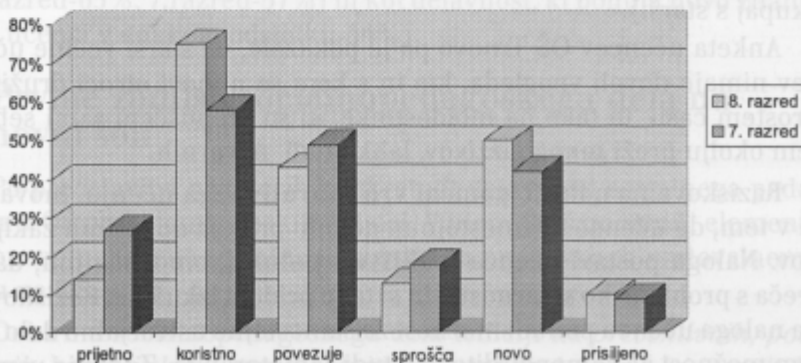
S predstavitvijo, kako so učenci doživljali obe dejavnosti, želim grafično ponazoriti zgornje trditve (Ogrin, 1997).

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



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

Rezultati kažejo, da je bila dejavnost učencev v obliki Kluba učencev po oceni večine predvsem koristna. Kot tako so jo najbolj doživljali sedmošolci (70%) in osmošolci (68%). Sledi ocena, ki kaže, da je dejavnost učence med seboj tudi povezovala - sedmošolci (47%) in osmošolci (33%).



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

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

5.2.3. Raziskovalno delo učencev

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

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

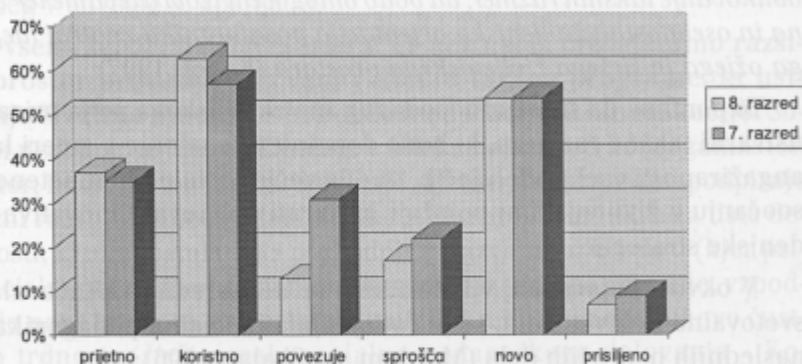
Avtorja naloge so zanimali izzivi, ki se mladim ponujajo v okolju, v katerem živijo. Začetna hipoteza naloge je bila, da je v mestnem okolju več izzivov za mlade ter da je obmestna šola pred negativnimi izzivi bolj zaščiten. Rezultati izvedene ankete so potrdili izhodiščno misel njegove naloge. V teoretičnem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

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

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

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

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



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

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

6. Prvine zamisli socialnopedagoškega dela na osnovni šoli

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

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

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

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

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

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

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

Ad 1) Preventivno socialnopedagoško delo

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

Da mladim ne bomo dopuščali širokega manevrskega prostora, da

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

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

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

Ad 2) Socialnopedagoške intervencije

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

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

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

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

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

Koncept socialno pedagoških intervencij se odraža v ciljih:

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Zaključne misli

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

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

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

Izhodišče uspešnega socialnopedagoškega dela je nenehna refle-

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

8. Uporabljena literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strokovni članek, prejet novembra 1998.

Povzetek

Povzetek Autor predstavlja zamisel in delovanje približno 300 skupin starih za samopomoč v Sloveniji. Pri tem izhaja iz spoznanja o tem, da so nematerialne potrebe starih, pri čemer misli na duševni, medčloveški in duhovni vidik starosti, v zahodni civilizaciji praviloma spregledane oziroma zanemarjene. Delo samopomočnih skupin temelji na različnih prvinah gerontagogike, ki si prizadeva za razvijanje in uvajanje strokovne metodike na to področje dela.

Ključne besede: stari, nematerialne potrebe, socialna gerontagogika, skupine samopomoči

Socialna gerontagogika pri zadovoljevanju nematerialnih potreb starih ljudi

Social gerontogogy in the fulfilment of non- material needs of the elderly

Tone Kladnik

Povzetek

*Tone, Kladnik,
mag., dipl. soc.
del., Inštitut
Antona
Trstenjaka,
Resljeva 11,
1000 Ljubljana.*

Povzetek Avtor predstavlja zamisel in delovanje približno 300 skupin starih za samopomoč v Sloveniji. Pri tem izhaja iz spoznanja o tem, da so nematerialne potrebe starih, pri čemer misli na duševni, medčloveški in duhovni vidik starosti, v zahodni civilizaciji praviloma spregledane oziroma zanemarjene. Delo samopomočnih skupin temelji na različnih privnah gerontagogike, ki si prizadeva za razvijanje in uvajanje strokovne metodike na to področje dela.

Ključne besede: stari, nematerialne potrebe, socialna gerontagogika, skupine samopomoči

Abstract

The author presents the ideas and activities of approximately 300 Slovenian aged peoples self-help groups. His starting point is the recognition that as a rule western society overlooks or even ignores the non-material needs of the elderly, by which are meant the intellectual, spiritual and interpersonal elements of the old age. The work of the self-help groups is based on the different elements of gerontology, which endeavour to develop and introduce professional methods to this field of work.

Key words: *the elderly, non-material needs, social gerontology, self-help groups*

*Človek gotovo ne bi doživel sedemdesetih
ali osemdesetih let, če ta dolgoletnost ne
bi ustrezala njegovi vrsti.*

*Zato mora imeti tudi njegov popoldan življenja
svoj smisel in cilj in ne more
biti samo žalostni privesek dopoldneva.*

C: G. Jung

1. Stari in njihov položaj v družbi

Starost je življenjsko obdobje, v katerem se pojavijo številne tegobe. Mnoge poraja samo pešanje človekovih moči, za druge pa je krivo napačno doživljanje starosti v današnji družbi in s tem povezana marginalizacija in getoizacija starih ljudi.

V zahodni civilizaciji velja za stare ljudi, da so gmotno zelo dobro preskrbljeni. Povsem druga slika pa velja za duševni, medčloveški in duhovni vidik starosti, ki se kaže predvsem v osamljenosti, nekoristnosti in socialnem vegetiranju starih ljudi. Po vsebini življenja so namreč močno ločeni od ostalih dveh generacij. Srednji generaciji so breme, ki ga je treba vzdrževati. Ločeni so tudi od mladih, ki bi še kako potrebovali njihovo navzočnost, naklonjenost in neprecenljivo izročilo življenjskih izkušenj.

Današnji položaj starih ljudi v razvitem svetu bi lahko označili z dvojnim. Pokojninsko-invalidska zavarovanja in mreža socialnih in zdravstvenih ustanov omogočajo starim ljudem sorazmerno dobro

gmotno in telesno preskrbljenost. Odnos do starosti, razdvojenost med generacijami v današnjih življenjskih razmerah pa jih medčloveško, kulturno in bivanjsko potiskajo na družbeni rob, v osamo in nekoristnost, da je ta stran njihovega položaja med najslabšimi v človeški zgodovini.

V Sloveniji živi več kot 460.000 upokojencev. Med njimi je več kot 350.000 starih nad 60 let in približno 250.000 nad 65 let. Nekaj manj kot 5% tistih v starosti nad 65 let živi v domovih za stare, ki jih je v Sloveniji 53 in imajo približno 12.000 mest. Glede na to, da pri nas delež starih nad 65 let že presega 12%, se Slovenci po klasifikaciji Organizacije združenih narodov uvrščamo med zelo stare narode.

Demografske napovedi kažejo, da bo starost in staranje velik problem za države Zahodne Evrope in s tem tudi za Slovenijo v letih 2010-2020, ko bodo dosegle starost najštevilnejše povojne generacije in se bo odstotek starih ljudi gibal med 20-25%. Za te številne stare ljudi bodo skrbele generacije iz današnjih družin z enim ali dvema otrokoma, ki jih bo za več kot sto tisoč manj, kot je sedanje aktivne generacije.

Za položaj starih ljudi skrbi in je odgovorna srednja - aktivna generacija. Po njenih prizadevanjih sodeč, v smeri zagotavljanja ustrezne kakovosti življenja v poznih letih, se tega problema loteva, kakor da se sama ne bo nikoli postarala. Le redki med nami so se sposobni in pripravljeni prepoznati v tem ali onem starem človeku. Tako zanimamo sebe in starost, ki je prihodnost nas vseh. Sedaj, ko smo dejavni, polni moči in imamo možnost odločanja, krojimo pogoje življenja starih ljudem, pogoje, ki bodo prav nam lajšali ali grenili življenje. Sedaj je tudi čas, da spremenimo odklonilna stališča do starosti in predsodke o starih ljudeh. Za sedanjo srednjo generacijo je ta trenutek pravi čas, da začne pripravljati sebe in družbene razmere na svojo starost v spremenjenem številčnem razmerju, saj bo to sicer kasneje pretežak družbeni problem.

2. Nematerialne potrebe starih ljudi

Naša zakonodaja zelo natančno opredeljuje materialne pravice starih ljudi, mnogo bolj pa je nedorečena glede socialnega, kulturnega in odnosnega delovanja le-teh. O teh temah pogosto tečejo razprave na različnih strokovnih srečanjih srednje generacije, ki se je skoraj nesposobna vživeti v težak položaj starega človeka.

Nagnjenost k medsebojnim stikom je izvirna, prvobitna, kot ponujena roka, ki jo hvaležno sprejme drugi človek. Če želi in hoče obstajati kot človek, če se želi kot človek uveljaviti, potem nujno potrebuje možnost, da je v stiku z drugimi ljudmi. Potreba po stalnem in poglobljenem medčloveškem odnosu je temeljna in spremlja človeka v vseh njegovih življenjskih obdobjih. Prav v ustvarjanju, negovanju in ohranjanju medčloveških odnosov lahko opazamo človekovo neizmerno ustvarjalnost, v dobrem in slabem. Vse, kar ljudje ustvarimo na področju medčloveških odnosov, je naše temeljno delo. Enkratno in pomembno je do te mere, da je od kakovosti ustvarjenega odvisno življenje ustvarjalca pa tudi njegove bližnje okolice.

Glede na vpetost posameznika v različne socialne mreže je razumljivo, da prevladujejo funkcionalni odnosi, vendar pa so ti zadovoljivejši, kadar posameznik živi tudi v temeljnem odnosu s sočlovekom, kjer je odnosno doma in zato pri tem uporablja kar najmanj obrambnih mehanizmov, saj se počuti varnega. V razmerju Jaz-Ti človek neovirano daje vse, kar ima in sprejema, kar potrebuje in toliko kot potrebuje. Vsi udeleženi v temeljnem odnosu sodelujejo v vlogi dajalcev in prejemnikov. Tovrstni odnosi so zadovoljujoči, v njih posameznik ponuja - predaja svojo izkušnjo in se tudi sam neprestano uči. Poglobljen medčloveški odnos omogoča spontanost, ki je temelj ustvarjalnosti ter s tem zmožnosti in pripravljenosti za učenje.

Starim ljudem, predvsem tistim, ki so prisiljeni živeti v ustanovi za stare, je večinoma dodeljen položaj, ki jim narekuje vlogo objekta, ki vedno sprejema, ki ne zna, ki ne zmore več, ki je odvisen, vzdrževan. Tak položaj človeka dodatno potiska na stranski tir in je v mnogih situacijah ponižujoč. Starost je življenjsko obdobje, v katerem prihaja do izgub življenjskih sopotnikov, s katerimi je posameznik skozi leta negoval in ohranjal zadovoljujoče in poglobljene odnose, v katere je vlagal potreben čas in energijo. Sedaj je ustvarjanje novih odnosov težje kot kadarkoli prej, tudi zato, ker je količina vzpodbud in priložnosti za srečevanje manjša. Človek ostane nepreklicno sam in obnem tudi osamljen, ne glede na to, ali živi v domačem okolju ali v ustanovi za stare, ne glede na količino funkcionalnih odnosov in število ljudi v njegovi okolici.

Potreba po stalnem in poglobljenem medčloveškem odnosu je v starosti več ali manj pri večini starih ljudi nezadovoljena.

Ali ni sprejemanje starosti pogoj za njeno smiselno doživljanje?

Kljub neizpodbitnemu dejstvu, da se ljudje staramo in da smo v zadnjem življenjskem obdobju stari (poznamo izraz tretje življenjsko obdobje, danes zaradi daljšanja življenjske dobe govorimo že o četrtem življenjskem obdobju), lahko starost med drugim razumemo tudi kot družbeni dogovor o tem, kdaj naj človek izpreže in kdaj ni več potrebno, da nosi breme preživljanja predstavnikov obeh vzdrževanih generacij. V določenem, dogovorjenem obdobju dejavni posameznik preide med pripadnike vzdrževane generacije. Četudi ugotavljamo, da v vsej zgodovini zahodne civilizacije z materialnega vidika ni bilo za stare ljudi tako dobro poskrbljeno kot danes, stari ljudje s svojim vedenjem kažejo, da s to urejenostjo niso zadovoljni. Mnogi med njimi še vedno iščejo možnost dodatne zaposlitve. Lahko, da nekateri zato, da preživijo, vendar pa večina to počne zato, da ostanejo dejavni, da podaljšajo svojo vpetost v družbo, da so koristni, uporabni, močni, sposobni.

Nesprejemanje starosti nima posledic le za starega človeka, temveč za vse generacije, saj s tem, ko se ljudje ženejo za večno mladostjo in skušajo podaljševati svojo produktivnost, predstavnikom mlade in srednje generacije kažejo svoje nesprejemanje obdobja, v katerem so, kar hkrati pomeni, da jim ne pokažejo smisla tega življenjskega obdobja.

Ko govorimo o potrebi po povezanosti vseh treh generacij, je treba nekaj besed nameniti prikazu stanja na tem področju. Družine so v sedanjem času več ali manj le dvogeneracijske, kar pomeni, da je v sodobnem svetu prišlo do množične izselitve predstavnikov prve generacije iz družin. Stari ostajajo sami, ko pa obnemorejo, jim je omogočeno institucionalno varstvo. Zbiranje večjega števila starih v domovih za stare je nenaravno. Običajno je kot posledica razdvojenosti generacij najbolj in najhitreje vidna škoda, ki jo zaradi tega utrpí stara generacija, ko je odložena na stranski tir, nepotrebna. Vendar pa tovrstno ločevanje siromaši tudi predstavnike druge in tretje generacije, predvsem mlade.

Zakaj? Ena od temeljnih nalog v starosti je prenašanje temeljne človeške izkušnje in tradicije. Proces prenašanja življenjskih izkušenj poteka predvsem v temeljnih človeških skupinah, v medsebojnem odnosu dveh ali več ljudi, ki so življenjsko povezani. Predstavniki srednje generacije, ki smo obremenjeni s skrbjo za preživetje in s pridobitnim delom, tovrstnih življenjskih izkušenj še nimamo, poleg tega pa imamo premalo časa, ki je potreben za tovrstne procese.

Stari ljudje so stisnjeni na rob in kljub potrebni energiji in želji po stikih z ljudmi teh priložnosti nimajo dovolj. Predvsem tisti v ustanovah jih imajo odločno premalo, pa tudi stari v domačem okolju pogrešajo poglobljene odnose z mladimi. Dejstvo je, da smo zaradi porušenih mostov med generacijami oškodovani vsi.

3. Brez samopomoči ni pomoči

Že dobro desetletje delujejo v Sloveniji skupine starih za samopomoč, ki postajajo odlično dopolnilo strokovnemu delu in javni družbeni organiziranosti pri zadovoljevanju človeških potreb in reševanju težav in stisk. V njih se stekata vsakdanja človeška izkušnja in človeška iznajdljivost s sodobnim strokovnim znanjem. Kot dopolnilo strokovnemu delu prispevajo, da učinkovitost le-tega povečajo prek njegove naravne meje.

Delo v skupinah temelji na številnih prvinah socialne gerontagogike, tretje vzgojeslovne veje ob pedagogiki in andragogiki, ki se posveča pripravi in usposabljanju za čim bolj kakovostno medčloveško-odnosno življenje v starosti. Skupine so zasnovane tako, da so temeljne, prijateljske. Delo v njih je izrecno usmerjeno na zadovoljevanje skupnih potreb, predvsem nematerialnih. Za to pa uporabljamo sile, ki so na voljo pri samih članih skupin - predvsem njihovo življenjsko izkušnjo in še ohranjene socialne zmožnosti ter številne dejavnosti, ki omogočajo srečevanje in spletnje pristnih medčloveških odnosov (redni tedenski sestanki ob istem času in na istem mestu, pogovor, petje, kulturne prireditve, izleti, gostovanja zanimivih posameznikov in kulturnih delavcev, različne delavnice, druženje z mladimi in srednjo generacijo, delo za drugega človeka itd.)

Skupine starih so odlična oblika samopomoči za preseganje patologije našega časa - ločenosti starih ljudi od mlajših dveh generacij, ločenosti strokovnega dela od celotnega vsakdanjega človekovega življenja, kolektiviziranosti, pomanjkanja osebne pobude in osebne odgovornosti iz realsocialističnega časa.

Za strokovne delavce so skupine pristna oblika profesionalne oblike samopomoči pred poklicno praznino: zbirokratiziranosti dela s strankami, razparceliranosti služb, stehniziranemu delu z ljudmi, golemu "službovanju", burn-aut sindromu. To velja za njihovo sodelovanje v skupinah starih in za skupine voditeljev.

Kot "nadomestna družina", nekrvno sorodstvo in nekrajevno so-

sedstvo so skupine starih za samopomoč odlično zdravilo proti osamljenosti, brezcilnosti, socialni izločenosti in nesmiselnemu vegetiranju starih ljudi.

4. Projekt skupin starih za samopomoč v Sloveniji

Začetek dela v skupinah starih za samopomoč sega v prve mesece leta 1987, ko smo v Domu upokojencev Izola ustanovili prvo tovrstno skupino. Naš poglavitni namen in cilj je bil dviganje duševne, duhovne, socialne in kulturne ravni starih, ne pa urejanje materialnih in organizacijskih zadev v domu. Pogovori o prehrani in podobnih žgočih temah samo oddaljujejo ljudi v skupinah od napredka in uspeha.

Projekt se je dve leti spontano utrjeval in širil, nato pa v letih 1989-91 sistematično uvajal kot akcijsko-raziskovalni s številnimi cilji.

V času projekta so bile skupine vpeljane v devetih krajih po Sloveniji in sicer: na Obali, v Ilirski Bistrici, Postojni, Preddevoru pri Kranju, Polzeli, Sežani, Velenju, Gradišču in na Vrhniki. V teh krajih je v osmih domovih za stare delovalo skoraj štirideset skupin, po ena pa v desetih krajevnih skupnosti. V njih se je srečevalo več kakor 500 starih ljudi. Skupine je zavzeto vodilo nad 60 strokovnih in prostovoljnih sodelavcev, za to usposobljenih v času projekta.

Leta 1992 je kot rezultat tega projekta izšel metodični priročnik - J.Ramovš, T.Kladnik, B.Knific in sodelavci: Skupine starih za samopomoč.

Za doseganje ciljev tega projekta smo voditelji skupin 23.6.1992 ustanovili Združenje za socialno gerontologijo in gerontagogiko Slovenije, ki od takrat dalje skrbi za širjenje in napredek skupin starih za samopomoč.

Zaradi organizacije dela in strokovnega napredka smo se voditelji organizirali v pokrajinskih sekcijah, ki jih je v tem trenutku že 25. Prav to organizirano srečevanje z izmenjavo izkušenj in reševanje sprotnih težav in dilem je omogočalo razvoj dejavnosti.

V marcu 1995 je bila izdelana evalvacijska študija projekta. Izdelal jo je doc.dr.Jože Ramovš, predstojnik Inštituta Antona Trstenjaka v Ljubljani, pooblaščenega od Združenja za supervizijo in izobraževanje v delu projekta. Prinesla je naslednjo sliko:

- v domovih za stare in v domačem okolju je delovalo 265 skupin
- vanje je bilo vključenih več kot 4000 starih ljudi

- skupine je vodilo nad 200 usposobljenih voditeljev različnih poklicev
- v Vipavski dolini je bila ustanovljena prva lokalna mreža skupin za samopomoč, kar pomeni, da ima vsak večji kraj v dolini svojo skupino
- v teku je že tretje usposabljanje voditeljev skupin starih za samopomoč z nad 100 udeleženci
- 18 najbolj angažiranih voditeljev skupin iz različnih krajev Slovenije obiskuje tečaj za organizatorje mreže skupin starih za samopomoč, ki bodo gonilna sila razvoja skupin in mrež skupin za samopomoč v domačih krajih ter supervizorji tega dela.

Hitrost in kakovost širjenja skupin starih za samopomoč sta zgovoren pokazatelj njihove potrebnosti med starimi ljudmi v Sloveniji. Vsako naslednje leto pomeni nov razcvet na tem področju. Ocenjujemo namreč, da trenutno deluje v prek 100 različnih krajih čez 300 skupin, ki jih vodi nad 300 usposobljenih strokovnih in prostovoljnih delavcev in v katere je vključenih približno 4500 starih ljudi.

Glede na število udeležencev je projekt skupin starih za samopomoč največji in najuspešnejši podvig na področju medčloveških odnosov v slovenski sociali. Želimo si, da bi v naslednjih letih vzpostavili mrežo 2500 skupin starih v Sloveniji, kjer bi vsak deseti star človek našel v njih možnost prijateljstva v družbi sovrstnikov.

5. Kaj starim pomeni skupina za samopomoč?

Voditelji skupin starih za samopomoč opravljamo delo v skupinah prostovoljno in z velikim veseljem. Ena od pomembnih vzpodbud pri delu je notranje zadovoljstvo in številne ugodne povratne informacije od starih ljudi. Le-ti namreč velikokrat in s posebnim zanosom povedo, da so dnevi, ob katerih se srečamo, zanje pravi prazniki, lepa doživetja, ki jim napolnijo življenje še za kakšen dan v tednu in ne le za tistega, ob katerem se skupina sreča.

Poglejmo nekaj značilnih odgovorov na vprašanje: "Kaj vam pomeni skupina?"

Ančka: *Skupina "Mak" mi pa veliko pomeni. Komaj čakam petka, da se dobimo. Tu se lahko pogovorim. Najbolj pa cenim to, da tisto, kar se pogovorimo, ostane med nami. Smo kot družinica. Vse smo tako povezane. Kmalu, ko sem videla, kako to gre, lahko rečem, da sem zelo*

rada hodila. Komaj čakam tega petka, da pridem in da zopet malo poklepetamo. Čutim, da imam v skupini svoje mesto, ki me čaka prazno tudi takrat, kadar me ni.

Ivica: To mi veliko pomeni. Ta dan, ko imam skupino, mi je najlepši. Tako lepo mi mine celo dopoldne. Malo si pripovedujemo, se nasmejemo, vzemo kaj novega.

Micka: Če ne bi bilo prijetno, bi se verjetno odtegovali. Ne bi prišli. Ampak, ker je prijetno, pa pridemo radi. Meni pomeni dosti. Tako, družbeno. Čutite neko zadovoljstvo v tej skupini. Pa se srečamo zunaj. Ob sobotah se dobimo vse na tržnici. Tudi to so lepi trenutki, veste. Sedaj mi je veliko do tega, da kam gremo. To mi je zelo všeč. Strašno rada grem v naravo. Vidite, če sem tu, pridem vsak teden, čeprav zaradi sluha ne razumem vsega. Ampak pridem zelo rada. Nekako se mi zdi kot moja družina. Sama sicer pogrešam družabnega življenja. To me strašno moti, ker se zaradi sluha stalno izključujem. Slišim že, vendar ne razločim besed, ki jih govorijo. Po srečanju pridem bolj odprta, bolj razumem. Zavedam se, da je potrebno biti bolj strpen, če hočeš imeti odnose v redu; se tudi včasih prilagoditi. Te strpnosti se človek nauči tudi v skupini. Če čutim, da bi se mi kaj zgodilo, bom šla tam in mi bodo sigurno pomagali. To imam v zavesti, veste.

Mimi: Ah, to pa komaj čakam. To mi pa dosti pomeni. Pa tudi druge skupine. Saj veste, kako je. Včasih tudi nisem razpoložena. Kakšen dan bi se najraje zgubila v kakšno luknjo. To je človeško. V skupini se počutim enaka med enakimi in tudi drugi me tako upoštevajo. Ni razlike. Nismo vsi iz enega kraja. Nekaterih sploh ne razumem, kako govorijo. Dialekti. Jaz jih ne razumem. V skupini, kjer je mir, se potrudimo, tam jih razumem. Naša skupina je res prisrčna. Govorimo brez zadržkov, spoštljivo. Sedaj, ko včasih skupina odpade, mi dosti manjka. Do četrta nimam nobenega človeka. V četrtek se dobimo. Če pa še vas ni, pa še to odpade. Zelo pogrešam skupino, petje. Odkar sem v domu nisem niti delček tistega, kar sem prinesla s seboj. Vsa druga sem. Morala sem se prilagoditi, a v notranjosti sem še vedno tisto, kar sem v resnici. Sem osamljena do kraja. Rada bi imela nekoga. Včasih bi se rada pogovorila s kom o stvareh, ki so vredne premisleka. Nimate nobenega. Ste sami, kot pes na cesti. Včasih si želim umreti. Jaz nimam nič od ljudi, oni nimajo nič od mene. Cerkev me straši. Država me straši. Rada vzamem v roke kakšno knjigo in se zgubim v njej.

Jože: Polno, polno. Tu se lepo pogovorimo. Nobenega kritiziranja.

Lepo kot ljudje. Kot bratje in sestre. Čuje se lepa beseda, včasih kakšna hecna. Marsikaj se zve. Spoznavamo se med seboj in podoživljamo družinsko življenje. Smo nekako kot na vasi, ko se družina loči od sosedov. Ja, tako si predstavljam, da ne bi slišal brez te skupine nobene pametne besede. Namreč, kamorkoli se obrnem, povsod samo jamranje in kritika. Mi se pa lepo pogovorimo. Lep človeški odnos. Človek do človeka. To je zelo velika povezanost med nami. Med nami skoraj kot družino. Sodelovanje v njej mi pomaga k boljšemu počutju. Jaz grem recimo vsako nedeljo k maši. Ko pridem nazaj, to malo podoživljam. Počutim se tako, kot bi se fajn skopal. In tako se mi zdi tudi po teh naših srečanjih.

6. Zaključek

Socialna gerontologija in gerontagogika si z uvajanjem in razvijanjem metodologije dela v skupinah starih za samopomoč vestno prizadevata za usposabljanje starostnikov za čim bolj kakovostno preživljanje starosti ter za zadovoljevanje nematerialnih potreb starih ljudi. Življenje namreč kaže, da še tako materialno dobro stoječ človek, ki je duševno, duhovno in socialno zelo ogrožen, v težkih življenjskih preizkušnjah klone, in nasprotno, duševno, duhovno in socialno trdni ljudje še kako odločno kljubujejo viharjem življenja, ne glede na njihovo materialno stanje.

Skupine starih za samopomoč, ki glede na naše izkušnje in glede na ugodne učinke in s tem povezane ustrezne povratne informacije od starih ljudi, odgovarjajo na njihove temeljne nematerialne potrebe po pristnem, stalnem in poglobljenem medčloveškem odnosu, so gotovo pot za spletanje pristnih medosebnih vezi, most za prenos življenjskih izkušenj na srednjo in mlado generacijo ter obenem zagotovilo, da bo naša, zelo številčna tehnično-potrošniška generacija v svoji starosti v njih našla svoj "odnosni dom".

Strokovni članek, prejet decembra 1997.

Konflikti med učitelji in vzgojitelji v vzgojno izobraževalnem zavodu - breme, izziv ali bogastvo?

Conflicts between teachers and youth care workers in educational establishments - burden, challenge or richness?

Peter Pal

Povzetek

Peter Pal,
dipl. slavist in
sociolog,
Vzgojno
izobraževalni
zavod Višnja
Gora, Cesta
dolenjskega
odreda 19, 1294
Višnja gora.

Prispevek s ukvarja z razumevanjem različnih vidikov konflikta med vzgojo in izobraževanjem v okolju vzgojnega zavoda. Avtor opozarja na pozitivne in negativne strani konfliktov. Namesto k reševanju konfliktov poziva k reševanju problemov. Temeljno značilnost kakovostne vzgoje vidi v razvijanju kooperativnosti, za katero pa je pogoj odprta dvosmerna komunikacija.

Ključne besede: vzgoja, izobraževanje, konflikt, sodelovanje, komunikacija

Abstract

The article is concerned with understanding the various ways of looking at the conflict between upbringing and education in the environment of educational establishments. The author focuses attention on the positive and negative aspects of conflicts. The emphasis is shifted from conflict resolution and placed instead on problem solution. The fundamental characteristic of quality in education is seen as the development of co-operation, based on open, two-way communication.

Key words: *upbringing, education, conflict, co-operation, communication*

1. Uvod

Vprašanje, zastavljeno v naslovu, ni zgolj retorično; odgovor nanj je odvisen že od tega, ali smo pri pojmu vzgojno-izobraževalni proces uporabili stični, oziroma nestični vezaj. Prvi vezaj pomeni celoto dveh sestavin, drugi nadomešča veznik in. V prvem primeru je konflikt med učitelji in vzgojitelji bolj izziv, v drugem je bolj breme. V obeh primerih je vsaj pravopisno znamenje enako.

Namen prispevka je ugotoviti ovire pri reševanju tega konflikta, ki po svoje izhaja iz same narave dela. Oboji, učitelji in vzgojitelji, dobijo "v obdelavo" zelo slab vhodni material: mladostnice in mladostnike, dijake, ki so bili neuspešni na drugih srednjih šolah, ki imajo veliko praznino in prekinitev v izobraževanju na eni strani, na drugi pa so čustveno oškodovani in obremenjeni z negativno samopodobo v najbolj občutljivem obdobju svojega življenja. Za mnoge od njih je to zadnja postaja, pa vendar prva, na kateri jim je nekdo pripravljen prisluhniti - kdo so in kam želijo - ter svetovati, kako najhitreje do pravih ciljev. V takšnih razmerah je bolje, da konflikti ne postanejo bogastvo pedagoškega osebja. Postali bi podobni kuharjem in natakarjem, ki se prepirajo, čigavo delo je pomembnejše, nimajo pa dobrih surovin, ne dobrega servisa, pa še polno restavracijo sitnih gostov.

S prikazom nekaterih teoretičnih izhodišč bom skušal **dokazati, da je razprava o tem, ali je bolj pomemba vzgoja ali izobraževanje, neproduktivna, tako kot zgodba o kuri in jajcu.** Hkrati želim opozoriti, da je tudi zgodba o neločljivi povezanosti obeh sestavin dedišči-

na polpretekle pedagoške indoktrinacije. Obe skrajni pojmovanji lahko povzročata konflikte.

Ob konkretnem primeru, ki sem ga zaznal, pa želim zaokrožiti vedenje o pozitivnih in negativnih vidikih konflikta med učitelji in vzgojitelji.

2. Teoretična izhodišča

Filozofsko razsežnost konflikta med vzgojo in izobraževanjem najlepše ponazorimo z razliko med vsebino in formo. Medtem ko je izobraževanje prisvajanje vsebin na način graditve znanj, je vzgoja prisvajanje načinov, kako preživeti kot posameznik v družbi. Šolski predmet ohranja svojo vsebino takšen kot je, ideal vzgoje pa je ritual brez refleksije o lastnem početju. Izobraževanje je pot od neznanega k znanemu, vzgoja pot od znanega k neznanemu.

Sociološka razsežnost konflikta med vzgojo in izobraževanjem se kaže v tem, da sta oba procesa strukturno različna, pa vendarle potekata hkrati. Znanje ni nek nujen pogoj za proces vzgoje, saj je vzgoja v bistvu avtomatizem obnavljanja družbenih razmerij, za kar ni potrebno neko posebno znanje. Potrebno je vtisniti matrico vrednot in jih s posredovanjem vzgojne prakse ponotranjiti. Kolikor nastopijo težave, in se posameznik ne konformira v skladu z družbenimi pričakovanji, je dovoljeno odstopiti od storilnostega vidika pridobivanja znanja ter ga prilagoditi s pomočjo "doživljanja" vzgojnih smotrov. Kot navaja Kosovel (1990), se indoktrinacijski značaj te vzgoje kaže v psevdopredmetih (prej STM, OTP, sedaj družbena znanja, družboslovje).

Pedagoška razsežnost konflikta izhaja iz dejstva, da je vzgoja v razmerju do izobraževanja, ki prenaša véedenja, nek presežek ali kompenzacija, ker prenaša vedeenje. Na podlagi ideološke koncepcije jugopedagogike o neločivi povezanosti vzgoje in izobraževanja je bila kot cilj opredeljena vsestransko razvita celovita osebnost. Dejansko je šlo za smoter, ki nikoli ni bil uresničen, saj je vzgoja "bistveno drugotno stanje" (Salecl, 1988). Cilj šolanja je lahko le izobraževanje, vzgojni smotri ne morejo biti načrtno določeni učinki, so lahko le stranski produkt izobraževanja. Psihološka razsežnost konflikta je prav tako pomembna za razumevanje problema. V študiji o psihofizičnih obremenitvah (Matvoz, 1996) najdemo za učitelja in vzgojitelja v zavodih enako izmerjeno obremenitev: "Pri delu se zelo pogosto pojavljajo interpersonalne konfliktne situacije ter frustracije. Nujna je budnost in

pozornost pri delu, saj delo poteka v motečem okolju, delavec pa mora mnogokrat slediti več dogodkom hrti. Nujna je emocionalna stabilnost, saj delo zahteva visoko stopnjo ekstravertiranosti. Značilna je vztrajnost, iniciativnost in direktivnost, ob nizki stopnji samokritičnosti."

Pedagoško-didaktične razsežnosti konflikta izhajajo deloma iz že omenjene ideološke hipoteke o učno-vzgojni ciljnosti pouka ter posledično iz neustreznih pričakovanj enega poklicnega profila do drugega in narobe. V tovrstni raziskavi (Brezničar 1996) lahko zasledimo, da učitelji od vzgojiteljev pričakujejo, da bodo predvsem odpravljali primanjkljaje v znanju in šele potem aktualni problem mladostnika. Vzgojitelji pa od učiteljev pričakujejo, da se bodo najprej posvetili aktualnim problemom učencev in šele potem poučevali. Interpretacija, nekoliko cininčna, je lahko naslednja: 1. Oboji se motijo (znanje ni vse, vsak problem se lahko odloži). 2. Oboji imajo prav (izobrazba je najpomembnejši kanal ekonomske in socialne promocije posameznika, pa tudi pomemben dejavnik kakovosti življenja. Dom je kompenzacijski dejavnik pri doseganju zgornjih ciljev).

Žal ne prva in ne druga razlaga ne prikrijeta dejstva, da gre vendarle za konflikt med dvema temeljnima skupinama neposrednih izvajalcev vzgojno-izobraževalnega procesa v vzgojno-izobraževalnem zavodu (VIZ).

3. Primer

V VIZ imamo vsak teden na isti dan, ob istem času, v istem prostoru domsko skupnost. Udeleženci so vsi gojenci in vsi strokovni delavci, ravnatelj, pomočnik. Dnevni red običajno obsega predstavitev novih članov, izrekanje pohval posameznim gojencem, informacije. Po približno pol ure se domska skupnost (DS) konča, strokovni delavci pa pričnemo s sestankom strokovnega zbora - prva točka je analiza domske skupnosti.

Nekega dne je, tako kot že nekajkrat, pri točki Analiza zavladovala tišina. Vodja DS (psiholog) je večkrat povprašal, ali bi kdo povedal kakšno mnenje. Odziva še naprej ni bilo. Tišina je postala vedno bolj zlovešča, slutiti je bilo, da je v ozadju konflikt, pripravil sem se na zapisovanje mnenj. Kolega, vzgojitelj, je v tišino izstrelil provokacijo: "Ali sploh še potrebujemo domsko skupnost, če smo na analizah tihi?" Začelo se je splošno godrnjanje in prerekanje, prekinila ga je

kolegica s predlogom, da vsak od nas v krogu pove, kaj si misli o namenu DS. Izhajajoč iz spoznanja, da nezadovoljstvo vodi v frustracijo, smo predlog podprli in predstava se je začela. Izraženih je bilo 34 mnenj, pokazala se je pisana paleta: od tekmovalnosti, podcenjevanja konflikta, do pomanjkanja samozaupanja; nekateri so priganjali, drugi zavlačevali, aktivno in manj aktivno poslušali, izražali občutke ogroženosti, premalo odprtosti, razbrzdanost, nepripravljenost prevzeti osebno odgovornost... Na koncu so kljub vsemu imeli kolegi kar dober občutek, da so bili avtentični. Zato je bila tudi polarizacija jasno razvidna:

učitelji	vzgojitelji
DS je izguba časa, ker je ritual ne ustrezajo dosežkom gojencev zajo vzgojnim ciljem	DS je ritual, ni izguba časa pohvale pohvale krepijo dobre strani, ustrezajo
pričakovanja o DS nizka	pričakovanja o DS srednje visoka

Sam sem se na konflikt "prijateljsko naravnal" in ocenil prispevke z vidika zaskrbljenosti za lastne potrebe in potrebe drugih. Zgradil se je pozitiven občutek, ki mi je omogočil naslednji korak - usmeritev k problemu (Lipičnik, 1996). Koraki, ki jih navaja Lipičnik po Filleyevem konfliktnem menedžmentu, so bili uspešni, saj sta obe skupini sklenili dogovor o spremembah:

4. Domska skupnost je vredna analize, vendar ne bo imel nihče občutka slabe vesti, če bo tiho.
5. Pohvale imajo svoj smisel, morajo pa biti sprotne in pravočasne.
6. Število in sestava domske skupnosti onemogočata, da bi kdajkoli postala terapevtska, vsi si bomo prizadevali za odprto komunikacijo in ne bomo na analizah razčlenjevali vzdušja.

Reševanje konflikta med učitelji in vzgojitelji je privedlo do sprememb pravil. Komunikacija, odprta in kakovostna, pa je omogočila nove, spremenjene dogovore, s katerimi se je večina strinjala. Ob tem se je pokazalo, da smo se na konfliktu tudi nečesa naučili. Najprej, da je normalno, če učitelj in vzgojitelj doživljata dijaka - gojenca vsak s svoje strani, saj lahko isti posameznik funkcionira v razredu in v vzgojni skupini povsem drugače. Dalje, pravila, ki jih postavljamo, niso večna (Bečaj, 1990). Potrebno je pogovarjanje, dokazova-

nje, poslušanje in upoštevanje drug drugega. Vse to zahteva čas, zato si ga moramo omogočiti. In končno, konflikt, ali je pomembnejša šola ali vzgoja, je bil lažni konflikt - pravi se je skrival za njim. Lastnik problema niso bili le gojenci, niti nasprotni poklicni profil, temveč vsak po svoje sam. **Ko smo si solastništvo priznali, konflikt ni bil več breme.** Postal je izziv. Ko smo se dokopali do rešitve, smo postali bogatejši za eno novo, dobro spoznanje.

4. Zaključek

Dela v vzgojno-izobraževalnem zavodu so prepletena. Kdor je kdaj gradil hišo ve, da se stavbni mizarji izgovarjajo na zidarje, ti na električarje, na slednje se pleskarji, krovci na tesarje... Kadar jih soočiš, se vsi izgovarjajo na "nore" arhitekto, ti na urbaniste in tako naprej. Hiša kljub temu zraste, postane topel dom, življenje gre naprej.

Konflikti pa ostajajo nepogrešljivi (tudi) med učitelji in vzgojitelji. Kaj storiti, da bi namesto reševanja konfliktov reševali probleme? Izobraževanje ima v ospredju učno ciljno strategijo in škoda bi bilo izgubljati energijo v nasprotni smeri. Vedeti pa moramo, da delitev dijakov na dobre in slabe ni orientacija za 3. tisočletje. Izsledki razvojne psihologije kažejo, da je inteligenca razvejana zbirka značilnosti. **Ne gre več za ocenjevanje po načelu primerjave z drugim, ampak za ocenjevanje posameznika v nekem časovnem kontinuumu - za primerjavo s samim seboj, ne z drugimi.** Odličnost izobraževanja se izrazi v tistem segmentu, na katerem ima posameznik najboljše možnosti.

Vzgoja ima v ospredju podrejanje odraslega otrokovim posebnostim in individualnim značilnostim. Vzgoja omogoči posamezniku pozitivno samopodobo in ga s tem krepí na področjih, kjer je na dnu. Če je nekdo na dnu, namreč zniža sposobnosti pod nivo naših pričakovanj.

Odličnost vzgoje je v razvijanju kooperativnosti kot kakovosti. To je pogoj za vstop v 3. tisočletje. Govorimo o socialnem partnerstvu, torej je funkcija vzgoje socialna, psihološka in pedagoška. Ne smemo pozabiti, da so mladostniki glavna stranka (Bečaj, 1990) našega vzgojno-izobraževalnega zavoda in da se konfliktnost, če je prikrita, preneša tudi nanje. Odprta, dvosmerna komunikacija med njimi in nami nas tudi lahko usmerja bolj k reševanju problemov in manj k reševanju konfliktov. Zadovoljne stanke pa so vendar cilj vsakega spodobnega podjetja!

5. Literatura

Bečaj, J. (1996). Psihosocialni vidik pravil na šoli. V Šelih, A. (ur.): Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Brezničar, S. in Veng, S. (1996). Vloga defektologa - specialnega pedagoga za motnje vedenja in osebnosti v vzgojno izobraževalnem procesu na OŠ pri Prehodnem mladinskem domu Jarše. Defektologica Slovenica.

Kosovel, I. (1990). Vzgoja proti izobraževanju. V Razprave in eseji (študije šolskega polja). Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

Lipičnik, B. (1996). Reševanje problemov namesto reševanje konfliktov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Matvoz, E. (1996). Psihofizične obremenitve in obremenjenosti delavcev zavodov za vedenjsko in osebnostno motene v Sloveniji. Ravne na Koroškem: ZD Ravne na Koroškem.

Salecl, R. (1998). Vzgoja kot bistveno drugotno stanje. Problemi, Šolsko polje 11, 26 (11), s. 119-125.

Strokovni članek, prejet novembra 1998.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

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

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporoča-

mo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.

7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. APA, Washington.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
 - primer za sestavek v zborniku ali knjigi:
Diez-Ripolles, J.L. (1993). Politika do drog v zahodni Evropi. V Ta radash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.
 - primer za članek v reviji:
Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zaho dnem svetu. Socialna pedagogika, 2 (4), 37-56.
 - primer za zbornik:
Gottesman, M. (ur.). (1991). Residential child care: An internatio nal reader. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo nave dek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v okle paju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shra njene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če član ek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s teks tom.
 13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obve žejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Social na pedagogika.
 14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anoni mní) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neod visno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo pri kaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
 15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi pri spevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništ vo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje

prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,

Združenje za socialno pedagogiko,

Kardeljeva pl. 16,

1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

Kazalo/Contents

Pregledni znanstveni članki

Gorazd Meško

Strah pred kriminaliteto –
perspektive in dileme 99

Roman Koštal

Raziskovanje stanja mladine v
Sloveniji v letu 1998 109

Mitja Krajnc

Doživljajska pedagogika: metoda,
moda ali kaj več? 135

Strokovni članki

Barbara Ogrin

Poskus konceptualizacije social-
nopedagoškega dela na osnovni šoli 155

Tone Kladnik

Socialna gerontagogika pri
zadovoljevanju nematerialnih potreb
starih ljudi 185

Peter Pal

Konflikti med učitelji in vzgojitelji
v vzgojno izobraževalnem zavodu –
breme, izziv ali bogastvo? 195

Navodila avtorjem 202

Theoretical/comparative articles

Gorazd Meško

Fear of crime - perspectives and
dilemmas

Roman Koštal

Research on the situation of young
people in Slovenia in 1998

Mitja Krajnc

Experience based pedagogy:
method, fashion or something
more?

Professional articles

Barbara Ogrin

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

Tone Kladnik

Social gerontogogy in the fulfilment
of non-material needs of the elderly

Peter Pal

Conflicts between teachers and
youth care workers in educational
establishments - burden, challenge
or richness?

Instructions to authors