

SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2024 letnik 28 številka 01-02



SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2024 letnik 28 številka 01-02



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy.

ISSN 1408-2942

naslov uredništva / *address of the editors:* Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: revija@zzsp.org
SPLET: www.revija.zzsp.org

glavna urednica / chief editor: Andreja Grobelšek
odgovorna urednica / co-editor: Mija M. Klemenčič Rozman

uredniški odbor / *editorial board:* Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

lektorirala / proof reader: Simona Kepic
prevodi / translations: Zadruga Soglasnik
tehnični pregled / technical review: Ana Colja
oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa
fotografija na naslovnici / cover photo: Shutterstock
tisk / print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2024 je 30 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane združenja vključena v članarino.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database*
in *Sociological Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2024 finančno podpira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno
in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

Marija Šlutej

Vloga osnovne šole pri soočanju učencev s smrtjo
bližnje osebe in njihovi načini žalovanja
*The Role of the Primary School in Supporting a Student Coping
with the Death of a Loved One and Their Ways of Grief*

1

Ešli Pušnik

Osebni asistent – preprost »poklic«?
Personal Assistant – A Simple “Profession”?

27

Anja Rahne

Evalvacija supervizijskega spremljanja prakse
v študijskem programu Razredni pouk
*Evaluation of the Supervision of Teaching Practice in
the Primary Education Study Programme*

71

Anton Grmšek Svetlin, Nika Jerina, Aleksandra Lipovšek,

Melisa Smajlovič, Sabina Ličen in Mirko Prosen

Socialna izključenost in nasilništvo med mladostniki
Social Exclusion and Violence Among Adolescents

103

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika
Instructions for Socialna Pedagogika Associates

131

VLOGA OSNOVNE ŠOLE PRI SOOČANJU UČENCEV S SMRTJO BLIŽNJE OSEBE IN NJIHOVI NAČINI ŽALOVANJA

1

THE ROLE OF THE PRIMARY SCHOOL IN SUPPORTING
A STUDENT COPING WITH THE DEATH OF A
LOVED ONE AND THEIR WAYS OF GRIEF

Marija Šlutej, mag. soc. ped.

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje, Kidričeva cesta 19, 3320 Velenje

marija.slutej@cviu-velenje.si

POVZETEK

Šola kot sistem in strokovni delavci v osnovni šoli imamo pomembno vlogo pri podpori otrokom in mladostnikom po smrti bližnje osebe. V pričujoči raziskavi sem raziskovala, na kakšne načine za bližnjimi osebami žalujejo otroci in mladostniki v osnovni šoli, kakšno pomoč potrebujejo in kako se z njimi pogovarjati. Zanimalo me je, kaj potrebujejo strokovni delavci, da bi lažje delali z žalujočimi v osnovnih šolah, in kakšna je njihova vloga pri soočanju učencev s smrtjo bližnje osebe. V intervjujih sem se pogovarjala z desetimi osebami (otroka, mladostnica, strokovne delavke, starši). Ugotovitve potrjujejo razvojno pogojenost dožemanja smrti ter kažejo

nekatero spremembo pri žalujočih učencih in pomen odnosa med žalujočim ter osebo, ki mu želi pomagati. Strokovni delavci si želijo več izobraževanj na temo smrti in žalovanja, preko katerih bi dobili informacije o načinih pomoči učencem, ki žalujejo, hkrati pa tudi znanje o skrbi zase, ko se pri delu soočajo s smrtjo.

KLJUČNE BESEDE: *žalovanje, smrt, otroci, mladostniki, osnovna šola, strokovni delavci, starši.*

ABSTRACT

School as a system and professionals working in primary schools play an important role in supporting children and adolescents after the death of a loved one. The empirical research drew on the ways in which children and adolescents at primary school mourn their loved ones, what kind of help they need and how to talk to them. An additional topic of research was the role of professionals in primary schools itself when children and adolescents are dealing with death, and what professionals need in order to work more effectively with grieving students. In the interviews, I spoke with ten people (children, a woman adolescent, professional workers, parents). The findings confirm the developmental conditioning of the perception of death and show some changes in grieving children and adolescents, as well as the importance of the relationship between the bereaved and the person who wants to help them. Professionals expressed a wish for more education on the topic of death and grief through which they could gain further information how to help students who are facing the death of a loved one.

KEY WORDS: *grieving, death, children, adolescents, primary school, professionals, parents.*

UVOD

Otroci lahko smrt bližnje osebe doživijo kot travmatski dogodek, zato ima prva pomoč otroku ob smrti bližnje osebe značaj krizne intervencije. Kako bo otrok sprejemal in se spoprijemal s smrtjo bližnje osebe, je v veliki meri odvisno od pomembnih oseb v njegovem okolju. Otroci lahko zaradi smrti bližnjega izgubijo občutek stalnosti, varnosti in otroške nedolžnosti. Pričnejo se zavedati lastne ranljivosti (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Sodelovanje otrok, staršev in šole lahko prepreči težave otroka, ki so posledica stisk in prizadetosti ob izgubi bližnje osebe. Ustvariti je potrebno prostor za žalovanje in žalujočega podpreti (Currer, 2001). Mikuš Kos in Slodnjak (2000) menita, da se tem v povezavi s smrtjo in žalovanjem ne smemo izogibati. Pomembno je, da v času otrokovega žalovanja vzdržujemo stabilnost in ne vnašamo nepotrebnih sprememb v njegovo življenje. Otroku namenimo dovolj pozornosti, mu dovolimo in ga spodbujamo k izražanju čustev ter odgovarjamo na njegova vprašanja na temo smrti (Borucký idr., 2004).

SMRT IN ŽALOVANJE V DRUŽBI

Sprejemanje smrti je družbeno pogojeno in za zahodno družbo lahko rečemo, da je njen odnos do smrti poln strahu in predsodkov. Smrt namreč tabuira in odklanja, kar prinaša veliko negativnih posledic. Na drugi strani pa za države vzhodnih kultur velja, da imajo manjši strah pred smrtjo (Gire, 2014). Rezultat izogibanja tem o smrti je nepripravljenost na smrt, čeprav vsi vemo, da bomo enkrat umrli (Murphy, 1997).

V življenju se srečujemo z različnimi izgubami, ki so lahko nenadne ali predvidljive, se jih zavedamo ali ne, nas bolj ali manj prizadenejo. Med izgube, ob katerih žalujemo, lahko štejemo npr. smrt hišnega ljubljence, izgubo dela telesa, ločitev, selitev, bolezen, izgubo službe, staranje, izgubo predmeta, zaupanja, nedosežen cilj v življenju in smrt bližnje osebe (Korošec, 2007). Najpogostejša izguba, ki povzroči žalovanje, je smrt bližnje osebe (Tekavčič-Grad,

1994). Veliko ljudi se ob srečanju z izgubo znajde v stiski, saj o žalovanju ne vedo veliko. Zaradi tega se jim lahko zdi, da ne znajo ustrezno pomagati žalujočim, in verjetno je, da bodo tudi sami žalovali nepripravljeni (Korošec, 2007). Ko nekdo umre, se pojavijo različne reakcije, ki so individualizirane, torej odvisne od značilnosti in okoliščin posamezne osebe. Izgubi sledi žalovanje, ki je zdravo in naravno ter zelo pomembno. Tako kot za odraslega je tudi za otroka žalovanje edinstveno. Nihče ne more predvideti, kako bo oseba žalovala (Babič, 2013).

Žalovanje je zdravilen proces, ki vzdržuje spomin na umrlega in povezanost z njim. Pomaga pri prilagajanju na novo življenje brez osebe, ki je umrla (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Schuler idr. (2012) opisujejo žalovanje kot univerzalno izkušnjo, ki se individualno razlikuje v procesih razreševanja čustvene stiske. Ne glede na potek žalovanja pa se lahko pri žalujočih pojavijo čustva žalosti, jeze, krivde, anksioznosti in obupa. Žalovanje je proces, v katerem žalujoči predeluje izgubo in se nanjo prilagaja. Je nujno in poteka v več stopnjah (Tekavčič-Grad, 1994).

ŽALOVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Starši se premalo zavedajo, da se otroci pogosto že zgodaj ukvarjajo s tem pojmom in o njem gradijo svoje predstave. Predstava o smrti pri otroku se razlikuje od predstave pri odraslih (Hofer, 2004). Mikuš Kos in Slodnjak (2000) navedeta raziskavo iz Anglije in Welsa, kjer so ugotovili, da je 3,3 % otrok in mladostnikov, mlajših od 16 let, že doživelo smrt bližnje osebe. Žalovanje v otroštvu lahko pomembno vpliva na razvoj otroka in predstavlja dejavnik tveganja v njegovem duševnem razvoju. Kljub velikemu številu raziskav na področju žalovanja jih primanjkuje na področju žalovanja otrok in mladostnikov (Raphael in Dobson, 2000). McCarthy in Jessop (2005, v Holland, 2008) sta ocenila, da med 4 in 7 % otrok in mladostnikov, ki prihajajo iz socialno ogroženih ali ranljivih družin, pred 16. letom doživi smrt staršev in se tako sooči z negativnimi posledicami smrti.

Na proces žalovanja vplivajo številni dejavniki. Na otrokove reakcije ob izgubi bližnje osebe vpliva socialni sistem podpore, na primer družina, šola, soseska, prijatelji. Reakcija otroka ob izgubi je odvisna tudi od narave smrti. Pomembni so značilnosti odnosa med umrlo osebo in otrokom, starost otroka in z njo povezane razvojne značilnosti ter kulturni pogledi na smrt. Žalovanje je dolgotrajen proces, ki ga ne smemo odložiti. Otroci žalujejo znova in znova: z vsako razvojno stopnjo doživljajo isto izgubo drugače (Babič, 2013).

Običajne reakcije žalujočih otrok in mladostnikov so lahko vedenjske (agresivno vedenje, prepri, izolacija, potreba po pozornosti), čustvene (negotovost, jeza, bes, apatičnost), socialne (umik, zloraba substanc, sprememba družinskih vlog), telesne (bolečine, poškodbe, nočne more, pomanjkanje energije), duhovne (jeza na boga, vprašanja o smislu življenja). Pojavijo pa se lahko tudi težave v šoli, na primer nezmožnost koncentracije, poslabšanje uspeha, izostajanje, pozabljenost, težnja k popolnosti. Vrstniki se velikokrat težko vživijo v čustva žalujočega, zaradi česar se lahko žalujoči počutijo osamljene ali postanejo tarče posmeha, kar lahko še dodatno podkrepi prej naštetе reakcije žalujočega. Katere oblike vedenja se bodo pojavile, ni mogoče predvideti. Mogoče je, da se zunanji znaki žalovanja sploh ne bodo pojavili. Individualne razlike so lahko velike (Babič, 2013). Večina žalujočih otrok bo ob ustrezni podpori okrevala (Dyregrov idr., 2020).

VLOGA ŠOLE KOT SISTEMA PRI ŽALOVANJU OTROK IN MLADOSTNIKOV

Poleg družine je šola najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na otrokovo doživljanje življenja in na njegov razvoj (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Dyregrov in Dyregrov (2008) med najpomembnejšimi dejavniki žalovanja umeščata šolo, saj lahko predstavlja velik socialni sistem podpore. Na začetku žalovanja otrok in mladostnikov ob smrti bližnje osebe so starši velikokrat preobremenjeni z lastno bolečino in obveznostmi. Tukaj lahko druge osebe (sorodniki, učitelji idr.) pomembno pomagajo pri začasnem prevzemanju nalog komuniciranja z otrokom; še posebej takrat, ko otrok s starši noče

govoriti o svojih občutkih. Razlog je velikokrat ta, da otrok staršev ne želi dodatno obremenjevati in jih želi zaščititi (Babič, 2013).

Če je bila pokojna oseba tista, ki je otroka prej motivirala za šolsko delo, potem podpora nenadoma izgine. Zaradi tega se lahko pojavi tudi zmanjšana motivacija, ki lahko kot posledica žalovanja vpliva na uspešnost v šoli (Dyregrov idr., 2020). Predvsem šolski uspeh je tisti, ki vpliva na pozitivno samopodobo otroka, saj mu pokaže, da zmore obvladovati stresne življenjske naloge (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Družinski člani se verjetno spoprijemajo z lastnimi občutki žalosti, morda nimajo veščin in moči, da bi ponudili podporo v zvezi s šolskim delom in splošnejšo oskrbo, kar lahko prav tako vpliva na šolsko uspešnost. Veliko izzivov je mogoče ublažiti z dobro podporo odraslih (Dyregrov idr., 2020). Da bi lahko odrasli dobro pomagali žalujočemu otroku, se morajo najprej soočiti z lastnimi zavorami, strahovi in bolečino, ki jih v njih vzbujata smrt in izguba. Otrok potrebuje občutke varnosti in sprejetosti (Babič, 2013).

Žalujočim otrokom in strokovnim delavcem v šoli je mnogo lažje, če so že pred srečanjem s smrtjo o njej govorili, saj so že usvojili osnovne pojme in besedne izraze, zaradi česar lahko veliko lažje predelajo dogodke (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Šola je lahko varovalni dejavnik in prostor za pomoč otrokom. Pomembni so psihosocialni procesi v šoli in njene lastnosti – empatičen odnos do otrok, integracija, aktiviranje varovalnih dejavnikov. To lahko pripomore k psihični odpornosti za obvladovanje izgub, doživetih travm, naporov in drugih izzivov, s katerimi se lahko soočajo otroci in mladostniki. Med varovalnimi dejavniki v šoli so predvsem šolski uspeh, dobri odnosi, pozitivna klima v razredu, vključenost v interesne dejavnosti (Mikuš Kos, 2017). Med preventivne dejavnosti, ki lahko olajšajo žalovanje, spadajo tudi izobraževalni programi, ki strokovne delavce informirajo o procesih žalovanja, smrti, nujenju pomoči žalujočim in možni strokovni pomoči (Raphael in Dobson, 2000).

V prvi vrsti je pomembno, da strokovni delavci, zaposleni v osnovni šoli, sploh prepoznajo, da otrok žaluje, in se zavedajo pomembnosti žalovanja. Otroka morajo spremljati, ga poslušati in mu pomagati (Currer, 2001). Zavedati se morajo, da smrt vpliva na

različna področja otrokovega življenja – telesno, duševno, družbeno, duhovno in versko. Na telesni ravni začuti otrok odsotnost pokojnega, saj ga ne sliši, vidi, se ga ne more dotakniti. Na duševni ravni ga lahko preplavijo močna čustva, zastavlja si vprašanja o smrti. Na družbeni ravni se izguba lahko kaže preko občutka zapuščenosti. Sooča se z verskimi prepričanji, na katere vpliva tudi okolica. Pomembno je, da damo otroku občutek razumevanja, se mu približamo in prepoznamo njegove potrebe (Hofer, 2004).

Ena od pomembnih posledic, ki lahko pri otroku nastanejo zaradi smrti bližnje osebe, je slabša šolska uspešnost. Številni učitelji so poročali, da se lahko akademski uspeh otroka poslabša po izgubi družinskega člana. Ta opažanja so bila podprta v obsežni danski študiji, ki je odkrila, da imajo otroci, ki v otroštvu izgubijo enega od staršev, do 26 % manj možnosti za pridobitev univerzitetne diplome (Dyregrov idr., 2020). Podjed (2017) je v svojem magistrskem delu z naslovom »Potrebe žalujočih otrok v osnovni šoli« ugotovila, da potrebujejo žalujoči otroci in mladostniki v šolskem okolju predvsem razumevanje, sočutje, enako obravnavo, pomoč in podporo. Povedali so, da si pri pouku želijo, da bi bili njihovi učitelji sočutnejši in razumevajoči. Otroci, ki so izgubili bližnjo osebo, so povedali, da bi med poukom potrebovali več odmorov, možnost umika in enakovredno obravnavo – brez razlik ne glede na to, da se soočajo s smrtjo bližnje osebe. Potrebovali bi dodatno pomoč in podporo pri soočanju z ovirami, ki se navezujejo na delo za šolo (učenje, domače naloge) in na področje žalovanja (pogovor).

NAČINI POMOČI OTROKOM IN MLADOSTNIKOM, KI ŽALUJEJO

Žalujočim lahko pomagamo na različne načine. Pomembno je, da jim pokažemo prijateljsko podporno držo, jih aktivno poslušamo, si vzamemo čas, pomagamo pri sprejemanju izgube, omogočamo izražanje bolečine in žalosti, uporabimo različne priložnosti za razgovor o umrli osebi, ozaveščamo žalujoče in širše okolje o procesu žalovanja, se pogovarjamo o prihodnosti, praktično usmerjamo k nadaljevanju življenja, smo potrpežljivi (Mikuš Kos in Slodnjak,

2000). Klevišar (2002) in avtorji na spletni strani Hospica (Slovensko društvo Hospic, b. d.) pišejo o načinih pomoči otroku in mladostniku, ki žaluje. Pomembno je, da vsakdanje aktivnosti in rutino čimprej nadaljujemo in jo čim manj spreminjamo. Otroke je dobro vključevati v načrtovanje dneva in jim tako pomagati obdržati občutek nadzora ter predvidljivosti, ki so ga ob soočenju s smrtjo morda izgubili. Z otroki in mladostniki moramo pri pogovorih o smrti in žalovanju komunicirati primerno glede na njihovo starost. Poskrbimo, da imajo predmete, ki so jim v uteho. Pogosto jim povemo, da so varni in ljubljani, da se lahko obrnejo na nas, kadarkoli potrebujejo pogovor ali tolažbo. Pomembno je, da vedo, da lahko vprašajo karkoli, in da lahko o umrli osebi govorijo in se je spominjajo. Opisujemo tudi svoja čustva in otroke spodbujamo, da tudi svoja izražajo skozi pogovor, risbo, zgodbo, pesem.

Zaposleni na šoli lahko pomagajo na različne načine (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Lahko usmerijo v iskanje strokovne pomoči, se seznanijo z otroškimi knjigami na temo smrti, vključujejo temo smrti v učne vsebine, izvedejo srečanja s svetovalnim delavcem idr. Najpomembneje je, da otroku ali mladostniku pomagamo zagotoviti občutek varnosti. Spomniti ga moramo, da je ljubljen, da bo zanj poskrbljeno. Zaradi sprememb v življenju otrokom in mladostnikom velikokrat manjka stabilnost, zato je pomembno, da poskusimo ostale dejavnike ohraniti stabilne, kar da občutek varnosti in gotovosti. Žalujočemu je dobro nameniti dodatno pozornost. Z njim lahko preživimo več časa, odgovarjamo na vprašanja, mu damo posebno zadolžitev ali ga povabimo, da nas spremlja na kakšnem opravku v šoli. Dovoliti mu moramo izraziti svoja čustva (Miller, 2000).

Če je mogoče, je najbolje pomagati celi družini in ne samo otroku. Družina je sistem, v katerem ima vsak član svojo vlogo, ki vzajemno vplivajo druga na drugo. Ko nastopi smrt, se v sistemu pojavi neravnovesje, ki pomembno vpliva na delovanje celotne družine (Weinstein, 2008). Čačinovič Vogrinčič (1996) opozarja na maksimalno aktiviranje moči družine. Družinski člani morajo biti tisti, ki definirajo problem, pričakovanja, ki jih imajo do šole in zaposlenih. Strokovni delavci na osnovni šoli morajo zagotoviti varen prostor, v katerem lahko vsak član družine spregovori in

odprto govori o smrti, deli svoje občutke in spomine, krepi se medsebojna podpora in člani začenjajo razumeti čustva drug drugega.

NAMEN DELA

Namen raziskave, ki je nastala v okviru magistrskega dela z naslovom »Vloga strokovnih delavcev v osnovni šoli pri soočanju osnovnošolskih otrok s smrtjo bližnje osebe« (avtorica tega prispevka), je bil dobiti vpogled v otrokovo/mladostnikovo soočanje s smrtjo bližnje osebe s perspektive otroka/mladostnika, njegovih skrbnikov ter strokovnih delavcev. Zanimala me je tudi vloga strokovnih delavcev, zaposlenih na osnovni šoli, v tem procesu in morebitne potrebe strokovnih delavcev, da bi se počutili kompetentnejše za delo z otroki in mladostniki, ki se soočajo s smrtjo bližnje osebe. Raziskati sem želela vlogo šole kot podpornega sistema otroka/mladostnika, ki se sooča s smrtjo bližnje osebe, ter na osnovi pridobljenih podatkov in iz njih izhajajočih ugotovitev pripraviti predloge za pogovor z žalujočim otrokom/mladostnikom. Smrt in žalovanje otrok in mladostnikov sta namreč temi, ki jima je namenjeno (pre) malo raziskovalne pozornosti, zaradi česar je raziskovanje na tem področju še posebej pomembno.

Raziskava je temeljila na naslednjih raziskovalnih vprašanjih:

1. Na kakšne načine za bližnjimi osebami žalujejo otroci in mladostniki v osnovni šoli?
2. Kakšno pomoč potrebujejo otroci in mladostniki, ki se soočajo s smrtjo bližnje osebe?
3. Kako se pogovarjati z žalujočimi otroki in mladostniki?
4. Kaj potrebujejo strokovni delavci, da bi lažje delali z žalujočimi otroki in mladostniki v osnovnih šolah?
5. Kakšna je vloga strokovnih delavcev v osnovni šoli pri soočanju otrok in mladostnikov s smrtjo bližnje osebe?

METODE

Uporabila sem kvalitativni raziskovalni pristop, pri katerem predstavljajo izhodišče raziskovanja stvarni problemi ljudi (Mesec, 1998). Z namenom, da bi pridobila različne perspektive glede raziskovalnega problema, sem uporabila metodo intervjuja ob triangulaciji virov podatkov (Vogrinc, 2008).

SODELUJOČI

Vzorec je namenski. Kljub skrbi, da morda povabljeni ne bodo pripravljeni za sodelovanje, se je pozitivno odzvalo vseh deset oseb. Z namenom triangulacije virov podatkov sem k sodelovanju povabila osebe z različnimi izkušnjami, različnih starosti in z različnimi zaposlitvami. Intervjuje sem opravila z dvema otrokoma in mladostnico, ki se soočajo s smrtjo bližnje osebe in glede na starost spadajo v srednje otroštvo, pozno otroštvo in mladostništvo. V raziskavi so sodelovale tudi štiri strokovne delavke, tri z različnih osnovnih šol (psihologinja, učiteljica razrednega pouka, socialna pedagoginja) in ena strokovna delavka, zaposlena na društvu Hospic. Slednja je bila povabljen v raziskavo zaradi bogatih izkušenj dela z žalujočimi otroki in mladostniki, saj pri svojem delu izvaja individualne pogovore z žalujočimi in delavnice z učenci v osnovnih šolah. Da bi dobila širok pogled v proces žalovanja otrok in mladostnikov ter vpogled v različna socialna okolja žalovanja, sem se pogovarjala tudi s starši oziroma skrbniki otrok in mladostnikov, ki so jim umrle bližnje osebe – z dvema materama in skrbnico. Podatki o intervjuvanih osebah so predstavljeni v **PREGLEDNICI 1**.

Ker so v raziskavi sodelovali tudi otroci in mladostniki in ker je raziskovalna tema zelo občutljiva, sem pri pripravi na intervjuje pregledala in sledila smernicam raziskovanja z otroki ter najprej izvedla intervjuje z odraslimi, saj sem tako pridobila njihov pogled o načinih pogovora z žalujočimi. Da bi bila izkušnja sodelovanja v raziskavi za sodelujoče osebe z izgubo čim bolj varna, a hkrati časovno ne preveč oddaljena, sem se držala kriterija, da je od doživetja smrti bližnje osebe preteklo vsaj eno leto in ne več kot pet let. Pri otrocih in mladostniki pa sem poleg tega kriterija upoštevala še načelo postopnosti, zato sem se z njimi srečala večkrat (z otrokoma štirikrat, z mladostnico dvakrat), saj sem želela najprej ustvariti varno ozračje za sodelovanje.

PREGLEDNICA 1*Podatki o intervjuvanih osebah*

intervjuvana oseba	izguba	dodaten opis
A: deklica v srednjem otroštvu	Smrt očeta pri starosti 8 let. Od smrti sta minili dve leti.	Deklica je bila v času intervjuja stara 10 let. Je sestra intervjuvanega dečka B. Zanju skrbi teta, s katero sem se pogovarjala v intervjuju D.
B: deček v poznem otroštvu	Smrt očeta pri starosti 10 let. Od smrti bližnje osebe sta minili dve leti.	Deček je bil v času intervjuja star 12 let. Je brat intervjuvane deklice A. Zanju skrbi teta, s katero sem se pogovarjala v intervjuju D.
C: mladostnica	Smrt babice in dedka pri 14 letih. Od smrti je minilo eno leto.	Mladostnica je bila v času intervjuja stara 15 let. Z njeno mamo sem se pogovarjala v intervjuju F.
D: skrbnica otrok v srednjem in poznem otroštvu	Umrli je njen brat, oče dveh otrok. Od smrti sta minili dve leti.	Je skrbnica otrok iz intervjujev A in B.
E: mama otrok v srednjem otroštvu	Umrli je njen mož, oče treh otrok. Od smrti je minilo eno leto.	Njeni otroci niso sodelovali v raziskavi.
F: mama mladostnice	Umrli sta njena mama in tast. Od izgube je minilo eno leto.	Je mama mladostnice iz intervjuja C.
G: učiteljica razrednega pouka		
H: socialna pedagoginja		
I: psihologinja		
J: strokovna delavka, zaposlena na Hospicu		

PRIPOMOČKI

Za potrebe raziskave sem oblikovala shemo polstrukturiranega intervjuja z vprašanji odprtega tipa, prilagojenimi za vsakega intervjuvanca (npr. starost, delovno mesto), ki so vključevala naslednje

tematske sklope: načini žalovanja, prejeta pomoč in podpora, potrebe strokovnih delavcev na osnovi šoli pri soočanju s temo smrti, vloga šole pri soočanju otrok in mladostnikov pri žalovanju. Intervjuji so potekali v živo na domu intervjuvancev in so v povprečju trajali 45 minut.

POSTOPEK

Intervjuvane sem kontaktirala preko elektronske pošte in socialnih omrežij. Kontakt z dvema otrokoma in skrbnico sem vzpostavila preko mobilne socialne pedagoginje, ostale pa na osnovi preteklih izkušenj dela z njimi ali poznanstev. Vsem povabljenim sem poslala prošnjo za sodelovanje in hkrati tudi soglasje za sodelovanje, v katerem so bili podrobno opisani načini zbiranja podatkov in nameni raziskave ter prostovoljnost sodelovanja in možnost izstopa iz raziskave v kateremkoli trenutku. Vsi so se pozitivno odzvali na vabilo. Z dovoljenjem intervjuvanih oseb sem pogovore snemala, dobesedne prepise pa uporabila za obdelavo podatkov, ki je potekala ročno. Vsebinska analiza je potekala s pomočjo induktivnega kodiranja. Glede na raziskovalna vprašanja sem smiselnim enotam besedila pripisala kode prvega reda in nato tem kode drugega reda. Ko sem vse intervjuje kodirala z drugim redom, sem vse kode drugega reda za vsak intervju izpisala in tako dobila seznam kod drugega reda, saj sem želela kode tretjega reda poenotiti med vsemi intervjuji. Tudi Mesec (1998) meni, da nam uporaba kod omogoči učinkovitejše združevanje pomensko sorodnih enot. S pomočjo poenotenja in združevanja sem ustvarila kode tretjega reda. Na koncu je sledilo odnosno kodiranje. Smiselno sem uredila seznam kod tretjega reda in določila glavne kategorije glede na raziskovalna vprašanja, kode tretjega reda pa sem uporabila kot podkategorije.

IZSLEDKI

V **PREGLEDNICI 2** predstavljam pridobljene kategorije in podkategorije, na katerih v nadaljevanju temeljijo predstavljeni izsledki s pripadajočimi izjavami, ki ilustrirajo posamezne ugotovitve.

PREGLEDNICA 2*Shema kategorij*

KATEGORIJA	PODKATEGORIJA
žalovanje otrok in mladostnikov	• odziv na smrt • družinsko okolje • ohranjanje spomina • spremembe pri otroku
pomoč žalujočim	• zunanji strokovnjak • metode in načini dela z žalujočimi učenci
pogovor z žalujočimi	• odnos med žalujočim in drugimi osebami • napake pri komunikaciji z žalujočimi
potrebe strokovnih delavcev	• izobraževanja • skrb zase
vloga strokovnih delavcev pri žalovanju otrok in mladostnikov	• preventiva • odziv šole na smrt učenčeve bližnje osebe

ŽALOVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Rezultati so potrdili razvojno pogojenost žalovanja, kar je v literaturi že znano. Otroci v srednjem otroštvu je ne razumejo dobro, a o njej lažje govorijo kot starejši in večinoma na novico o smrti reagirajo z jokom, žalostjo, potrebo po bližini in pogovoru, včasih z agresivnih vedenjem, potem pa se obnašajo, kot da se ni nič zgodilo. Mlajši kot so otroci, lažje in hitreje žalujejo. Psihologinja (intervjuvanka I) je pri otrocih v srednjem otroštvu opazila nerazumevanje smrti: *Kaj se vi jočete vsi? Sij stara mama pač bo šla v nebesa. Js jo že vidim tk na enem oblaku je, pa se z lego kockami igra. Mojimi.* Otroci v srednjem otroštvu tudi bolj izražajo svoje misli o smrti bližnje osebe (intervjuvanec B): *Men je ati umru.*

Otroci v poznem otroštvu smrt razumejo in potrebujejo veliko pogovora. Tudi mladostniki razumejo smrt, vendar se večinoma ne želijo pogovarjati o njej. V mladostništvu se najtežje soočajo s smrtjo, še posebej s smrtjo vrstnika. Socialna pedagoginja

(intervjuvanka H) je povedala: *Najtežje otroci sprejemajo smrt vrstnikov. Mladih ljudi, zaradi tega, ker jim to ni jasno. Še posebej težko je, če umre sošolec, ki stori samomor. Intervjuvanka H: Tist je pa nepredstavljivo. Tudi slaba vest pri otrocih, ki ga niso imeli pretirano radi. En razred je ponavljal in je pršu poznej. Zakaj niso bli bolj pozorni.*

Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) je povedala, da ima veliko žalujočih otrok in mladostnikov težave s poimenovanjem čustev, zato jim moramo ponuditi podporo pri njihovem prepoznavanju in poimenovanju. Njihovih čustev ne smemo zanikati, obsojati ali zatirati, ampak jih sprejeti, je povedala intervjuvana psihologinja (intervjuvanka I): *Tut če sm jezen, ni nič narobe z mano. Jezen na mamico, ker je umrla. To otrok čuti. Jezn na mamico, ker me je pustla. Pa je obljubla, da me ne bo pustla ane.*

Nekaj razlik v žalovanju so sogovorniki prepoznali glede na spol. Fantje so večinoma reagirali z jezo, agresivnim vedenjem, bili so nemirni. Deklice pa se večinoma zamotijo in hitreje najdejo drugo osebo, na katero se navežejo.

Predvsem pa so vsi sodelujoči intervjuvanci poudarjali, da je žalovanje individualno in da je potrebno pustiti žalovati, kar lahko traja tudi celo življenje. Mama dveh otrok v srednjem otroštvu (intervjuvanka E) je povedala, da so bili ob prejemu novice o moževi smrti vsi v velikem šoku: *Ljudje majo neko percepcijo pa neko idejo, kako naj bi vse to zgledal. Ampak ko se znajdeš v tej situaciji, pa reagiraš tko za enga mogoče mal čudn. Ampak se mi zdi, da ni recepta za to an. Ker si itak v takem šoku, da so te reakcije po mojem tko zelo nerealne.*

Velik vpliv na žalovanje ima tudi vzrok smrti. Intervjuvanka D je povedala, da žalujočim pomaga misel, da so umrli še vedno z njimi in jih čuvajo. Velik vpliv na sprejemanje smrti ima tudi način smrti bližnje osebe. Strokovna delavka, zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J), je večkrat poudarila, da si je potrebno vzeti čas, ponuditi podporo, prisluhniti in pokazati empatijo. Pomembno se ji zdi tudi šolsko okolje, v katerega se otroci in mladostniki vrnejo po smrti bližnje osebe. Okolje mora biti varno, da lahko izrazijo svoja čustva.

Žalujočim otrokom in mladostnikom, o katerih in s katerimi sem govorila v intervjujih, so pri soočanju s smrtjo pomagali predvsem družinski člani, sorodniki in prijatelji. Nekaterim so pomagala verska prepričanja in molitve. V nekaterih primerih so družine po

smrti enega izmed članov postale bolj povezane, nekatere pa so se dodatno oddaljile. Intervjuvanka D je povedala: *Še posebi A. je dost postal zaščitniški do Am. Da mata nek fíling, da sta sama in da morta onadva zdj bolj držat skupi.*

Vsi sodelujoči intervjuvanci se strinjajo, da imata odnos družinskih članov do smrti in komunikacija med njimi velik vpliv na žalovanje. Intervjuvane odrasle (intervjuvanke D, E, F, G, H, I, J) se strinjajo, da otroci in mladostniki lažje zaupajo čustva osebam izven družine. To je opazila tudi mama dveh otrok v srednjem otroštvu (intervjuvanka E): *... bol se odpirata, tko bol mojim prijatlom, prjatlcam, če je kdo okol. Takrat znata se ful odpret pa govort. Pr men pa se mi zdi, da mata še ful zavoro no. Tko da nočta, mislim mislita, da bom js žalostna, in jih to še dodatno prizadane in pol sta kr mal tko. Nista še tam no.*

Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) mi je povedala, da je ohranjanje spomina na umrlega zelo pomembno, še posebej za mlajše otroke; da jim bližnja oseba, ki je umrla, ostane v spominu. Vsi žalujoči sogovorniki (intervjuvanci A, B, C, D, E, F) so ohranjali spomin na preminulega na različne načine: organizacija dogodkov, pogovarjanje o osebnih lastnostih in skupnih dogodkih, s slikami, z osebnimi stvarmi umrlega, z obiskovanjem doma umrlega, s postavitvijo spominskega oltarja, preko humorja. Intervjuvanka D je povedala: *... to jopco sm js rekla babici boh nedaj, da jo opereš, ker ima vonj po njemu, in to bo ostalo. Tut če nevem kok prašna je, mora ostat uzuni. Sm rekla s krtačo pa pust, ne šlati, da ma vonj po njemu. Žalujočim intervjuvancem veliko pomeni tudi obiskovanje groba, na katerem se s preminulim pogovarjajo, povedo, kako ga imajo radi in kako ga pogrešajo.*

Vse intervjuvane osebe z izgubo bližnjega (otroci in odrasli) so povedale, da so pri sebi in ostalih, ki jim je umrla bližnja oseba, opazile pozitivne in negativne spremembe. Velik vpliv na to so pripisovale družini, hkrati pa tudi šolskemu okolju, za katerega menijo, da mora biti varno, da lahko otroci in mladostniki v njem žalujejo. Pri večini žalujočih so pozitivne in negativne spremembe prepletene, torej se pojavljajo hkrati in so individualno pogojene.

Med negativne spremembe so vsi sodelujoči intervjuvanci uvrstili izgubljanje očesnega stika, zbujanje ponoči, umik, iskanje

pozornosti, čustvene izbruhe, jok, težave z apetitom, čustveno otopenost, agresivno vedenje, miselno odsotnost, slabšo koncentracijo, nizko samopodobo in utrujenost. V šoli se lahko pojavi slabši učni uspeh ali celo šolske fobije. Večinoma se žalujočim poraja veliko vprašanj o smrti, umrljem, življenju in dogodke težko sprejemajo. Počutijo se lahko tudi krive in ranljivejše. Ob nerešenih žalovanjih se lahko pojavijo dolgoročne posledice, kot so različne motnje, odvisnosti, agresivno vedenje, nemir, regresija, samopoškodbe in samomorilne misli. Težave se lahko pojavijo tudi pri iskanju partnerja, ki ga težko obdržijo.

Otroci, ki se soočajo s smrtjo bližnje osebe, se večinoma hitro navežejo na drugo osebo, medtem ko imajo mladostniki s tem več težav. Mladostnica (intervjuvanka C) je povedala: *Bol sm začela verjet v ta pomen, kok je vredna družina pa kok je vredno, da maš starše, pa te fore. Ko verjamem, da eni umrejo, pol pa, a veš ... Da nam ni žau, da znamo cenit.* Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) je pri otrocih in mladostnikih, ki žalujejo, opazila zaščitništvo do živih oseb ter iskanje bližine preko objemov. Med pozitivne spremembe so vsi sodelujoči našli izboljšanje učnega uspeha in vedenja ter čustveno utrujenost.

POMOČ ŽALUJOČIM

Le intervjuvanka E je povedala, da je za svoja otroka poiskala dodatno strokovno pomoč: *Se mi zdi super. Js sm jima to razložila kot njun prostor, kjer mata res eno osebo, ko ji lahko povesta karkol in nima to nobene veze z mano, niti s kom drugim. Nek tak varen prostor.* Ostali niso iskali pomoči zunaj šole. Tudi strokovne delavke, zaposlene na osnovni šoli, niso iskale pomoči zunanjih strokovnjakov za delo z žalujočimi otroki in mladostniki.

Zaposlene na osnovni šoli (intervjuvanke G, H, I) si želijo, da bi na šolah predstavili Slovensko društvo Hospic. Intervjuvanka H je rekla: *Ker niti ne veš, da obstaja. Da bi vsaj učitli vedli.* Odrasle intervjuvanke so naštele nekaj zunanjih strokovnjakov, za katere so slišale, da se ukvarjajo s področjem smrti in žalovanja: Metka Klevišar, Manca Košir, Centri za duševno zdravje, Društvo za boj proti raku in Slovensko društvo Hospic. Iz tujine poznajo dobro

prakso s tega področja – hiše žalujočih v Angliji. Odrasle intervjuvanke so povedale, da je večina otrok in mladostnikov po smrti bližnje osebe nekaj časa izostala od pouka. Od sošolcev so prejeli različne načine podpore, na primer sožalnice in denar. V času, ko so bili žalujoči učenci odsotni, so strokovni delavci na šoli (intervjuvanke G, H, I) pripravili razredne ure na temo smrti, pri katerih so si pomagali tudi s filmi in knjigami. Pogovarjali so se o smrti, žalovanju, kako se pogovarjati z žalujočimi, kaj pričakovati.

Po vrnitvi v šolo so žalujoči potrebovali nekaj prilagoditev in strokovni delavci, zaposleni na šoli, so jim jih omogočili, na primer umik, pomoč pri učenju in domačih nalogah, napovedano ocenjevanje znanja. Potrebovali pa so tudi več objemov, pogovorov, psihološko pomoč, razumevanje, pomoč pri razumevanju dogodkov. Mladostnica (intervjuvanka C) si želi, da bi jo zaposleni na šoli v času žalovanja bolje razumeli.

Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) in psihologinja (intervjuvanka I) sta povedali, da lahko otrokom in mladostnikom, ki žalujejo, pomagamo na različne načine: risanje risbic, igranje z lutkami, sprostitvene vaje, družabne igre, igralna terapija, pisanje pesmi, izdelava škatle spomina, risanje na kamne, obisk groba. Skupaj z otrokom lahko strokovni delavec, zaposlen na šoli, naredi načrt pomoči. Pomembno pa je tudi delo s celotnim razredom. Večini žalujočih pomeni zelo veliko, če se kdo s šole udeleži pogreba njihove bližnje osebe.

Vsi intervjuvanci so povedali, da si želijo boljšo vključenost teme smrti v učne vsebine, predvsem pa poudarek na čustvih. To lahko storimo tudi s pomočjo filmov (npr. »Nekaj lepega je ostalo za njimi«) in knjig (npr. »Stara mama je odšla« in »Jaz vem: joj, kako boli«). Pomembno je tudi sodelovanje s starši.

POGOVOR Z ŽALUJOČIM

Vsi sodelujoči intervjuvanci so poudarjali pomen odnosa, v katerem bi morali biti sogovorniki žalujočih prijazni, empatični, pripravljeni pomagati, nuditi objem in bližino, nežnost. Zaposleni na Hospicu (intervjuvanka J) se zdi dobro, če lahko žalujoči s sogovornikom govorijo o smrti, hkrati pa je pomembno dovoliti tišino in pustiti

prostor: *Najprej dam prostor tišini, prostor čutenju, ker z blebetanjem, neki stavki, ki prihajajo iz uma, ranijo. In so vedno napačni. Če ne grejo skozi srce, sfiltrirano skozi sočutno.*

Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) je dodala, da se moramo zavedati, da je v redu, če ne poznamo odgovorov ali ne vemo, kaj reči. Sogovornik mora znati sprejemati čustva žalujočega, si vzeti čas in slišati, včasih odgovoriti na kakšno vprašanje. Velik vpliv ima sogovornikov lasten odnos do smrti: *Bolj ko razmišljaš o njej, bolj jo udomačuješ in sprejemaš kot nekaj, kar pride. Bo prišlo zagotovo.*

Vsi sodelujoči intervjuvanci so povedali, da lahko žalujoče prizadenejo napačne besede ali dejanja, še posebej, če nekdo pristopi brez sočutja ali se pretvarja, da se ni nič zgodilo. Napaka je tudi vsiljevanje čustev, misli in obnašanj. Vzeti si moramo dovolj časa za žalujoče. Zaposlene na osnovni šoli (intervjuvanke G, H, I) so opozorile, da moramo v šoli paziti tudi pri združevanju razredov, da ne damo več žalujočih v isti razred, saj jim tako lažje ponudimo individualno pomoč in podporo.

POTREBE STROKOVNIH DELAVCEV

Vse intervjuvane strokovne delavke na osnovni šoli (intervjuvanke G, H, I) si želijo več izobraževanj na temo smrti in žalovanja, preko katerih bi dobile konkretne nasvete strokovnjakov, kako ravnati, ko učencu umre bližnja oseba, ter kako se z njimi pogovarjati. Želijo si tudi več znanja o skrbi zase, ko se pri svojem delu soočajo s takšnimi temami. Slovensko društvo Hospic nudi podobna izobraževanja, za katera pa marsikdo ne ve. Preko izobraževanj predajajo teoretično in praktično znanje. Intervjuvanka J je povedala: *Kjer lahko res začutijo, kakšna dilema, kaj tam ko sedi otrok, ki je zgubu.*

Skrb zase je za strokovne delavce zelo pomembna. Tudi vse udeležene strokovne delavke (intervjuvanke G, H, I, J) so povedale, da je lahko soočanje s smrtjo zelo stresno in vodi do izgorelosti. Intervjuvanka G je povedala: *Tok me je psihično to podrl in tok sm tega domov nosla, da res ni blo u redu. Res ni blo uredi. Na to še posebej vplivajo lasten odnos do smrti in lastne izkušnje s smrtjo, ki lahko vodijo do izgorelosti in podoživljanja lastnih izkušenj. Js*

sm podoživljala ubistvu vse svoje stiske sm podoživljala, ko sem njega gledala (intervjuvanka G).

Prav tako vse udeležene strokovne delavke menijo, da je še posebej težko, če umre učenec. Pojavi se lahko tudi strah pred smrtjo lastnih otrok. Pomembno se jim zdi, da imajo strokovni delavci možnost intervizije ali supervizije, hkrati pa je potrebno skrbeti tudi za lastno psihično in fizično kondicijo. Velik vpliv imajo tudi odnosi v kolektivu, saj si lahko delijo delo in nudijo podporo.

VLOGA STROKOVNIH DELAVCEV PRI ŽALOVANJU OTROK IN MLADOSTNIKOV

Vsi sodelujoči v raziskavi se strinjajo, da se v šolah premalo pogovarjajo o smrti in jo prepoznavajo kot tabu temo. Želijo si, da bi se o njej več pogovarjali, jo vključevali v učne vsebine in razredne ure. Intervjuvanec B je povedal: *Da se mal zavedaš, ka je to, pa da nisi edini. Da še drugi majo to. Da se mal pripraviš.* Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) je povedala, da so se tisti, ki so se že prej pogovarjali o smrti, lažje soočali s smrtjo bližnje osebe. Poleg šole se ji zdi pomembno o smrti pogovarjati tudi doma. Dodala je, da vidi potrebo šol po konkretnem protokolu o tem, kako ravnati, ko učencu umre bližnja oseba, in po večjem številu izobraževanj za strokovne delavce, zaposlene na šoli.

Vsi sodelujoči v raziskavi se strinjajo, da ima šola velik vpliv na žalovanje otrok in mladostnikov, ki se soočajo s smrtjo bližnje osebe. Povedali so, da se je šola na smrt bližnje osebe pri učencih odzvala na različne načine: poslali so sožalnice, ponudili prilagoditve, šli na pogreb, obesili črno zastavo, pripravili spominsko uro, prižgali svečo, postavili spominski kotiček s sliko, pripravili žalno slovesnost. Intervjuvanka G si želi, da bi se svetovalna služba bolj vključila v pripravo razreda na vrnitev žalujočih učencev. Pomembno se ji zdi tudi to, da vzpostavimo komunikacijo med šolo in domom.

Zaposlena na Hospicu (intervjuvanka J) je predlagala, kako ravnati, ko otroku ali mladostniku umre bližnja oseba: vsem udeležencem je potrebno nuditi maksimalno podporo na vseh področjih in sklicati tim strokovnih delavcev, zaposlenih na šoli, ki se lahko povežejo tudi s Hospicom. Meni, da mora razredničarka obvestiti

sodelavce in starše sošolcev ter jih prositi, da se doma pogovorijo o smrti in o dogodkih, ki so se zgodili. Vzpostaviti mora stik z družino, izraziti sožalje in preveriti, kako lahko šola pomaga. Dobro je vprašati, če se strinjajo, da pridejo predstavniki šole na pogreb. V času, ko je žalujoči učenec odsoten, morajo strokovni delavci preverjati, kako je, in pripraviti razred na njegov prihod. Ko se vrne, je dobro, da gre najprej na pogovor k svetovalni delavki, s katero se pogovorita o potrebah, željah in počutju.

SKLEPI

V svoji raziskavi sem raziskovala vidike žalovanja, ki se mi zdijo za šolski prostor zelo pomembni in nam lahko pomagajo pri delu z otroki in mladostniki, ki žalujejo. Nekaj rezultatov raziskave je potrdilo teoretična izhodišča (Hofer, 2004; Babič, 2013; Holland, 2008), na primer to, da se odzivi otrok in mladostnikov na smrt bližnje osebe razlikujejo glede na razvojno obdobje, v katerem so. Prav tako je raziskava potrdila teoretična izhodišča (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Jurišević, 1999) o pomembnosti družinskega okolja pri žalovanju otrok in mladostnikov. Vsi sodelujoči v raziskavi, še posebej odrasli, so povedali, da je družinsko okolje zelo pomembno pri žalovanju otrok in mladostnikov. V času soočanja otrok potrebuje občutek varnosti in sprejetosti, zato je najhuje, če otrok ostane sam, prezrt in pozabljen (Babič, 2013). Pogoji za zadostno podporo je dobra komunikacija med žalujočim otrokom ali mladostnikom ter osebo, ki mu želi pomagati (Dyregrov in Dyregrov, 2008; Worden, 1996). Ugotovitve pričujočega dela kažejo, da je odnos zelo pomemben, saj lahko v njem ustvarjamo prostor za to, da spoznamo potrebe in želje žalujoče osebe, tj. da imamo zanjo dovolj časa, ji ne vsiljujemo čustev, misli in obnašanja. Zavedati se moramo, da je normalno, če ne poznamo odgovorov ali ne vemo, kaj reči.

Rezultati raziskave in teorija se dopolnjujejo, ko govorimo o spremembah pri otrocih in mladostnikih, ki žalujejo. Akademski uspeh se zdi več avtorjem (Zins in Elias, 2006; Dyregrov idr., 2020) zelo pomemben za ohranjanje dobrega duševnega zdravja

učencev. Stropnik Naveršnik (2017) je v svojem magistrskem delu ugotovila, da žalovanje povzroči padec učnega uspeha, težave pri učenju, koncentraciji, telesne težave, zapiranje vase in izogibanje socialnim stikom. Med negativne spremembe so intervjuvanci uvrstili podobne težave: izgubljanje očesnega stika, zbujanje ponoči, umik, iskanje pozornosti, čustvene izbruhe, jok, težave z apetitom, čustveno otopelost, agresivno vedenje, miselno odsotnost, slabšo koncentracijo, nizko samopodobo in utrujenost. Žalujoči otroci in mladostniki so postali bolj zaščitniški do oseb, ki so žive. Potrebovali so več objemov in bližine. Med pozitivne spremembe so intervjuvanci našli: izboljšanje učnega uspeha in vedenja ter čustveno utrjenost.

Vse osebe, sodelujoče v raziskavi, si želijo boljše vključenost teme smrti v učne vsebine. Strokovne delavke v šoli omenjajo različne načine pomoči žalujočim otrokom: risanje risbic, igranje z lutkami, sprostitevne vaje, družabne igre, igralna terapija, pisanje pesmi, izdelava škatle spomina, risanje na kamne, obisk groba. Poleg individualnega dela pa se jim je zdelo pomembno tudi delo z razredom in sodelovanje s starši žalujočega učenca. To se sklada s teoretičnimi izhodišči, kjer so avtorji (Klevišar, 1999; Miller, 2000; Korošec, 2007) pisali o pomembnosti odkritega pogova, ki lahko deluje razbremenjajoče. Dodali so, da je pomembno žalujočemu nameniti dodatno pozornost, z njim preživeti več časa in odgovarjati na vprašanja. Med načine pomoči so našli poslušanje, podporo, razumevanje, sprejemanje, opogumljanje in kazanje zanimanja.

Ker je smrt za mnoge težka tema, sem raziskovala tudi učinek teme na strokovne delavce, zaposlene v osnovni šoli. Intervjuvanke, zaposlene v osnovni šoli, so povedale, da je lahko soočanje s smrtjo zelo stresno in vodi do izgorelosti. Več avtorjev (Lee in Miller, 2013; Krpič, 2013, Babič, 2013) opozarja na pomembnost možnosti intervizije ali supervizije, hkrati pa se jim zdi pomembna tudi skrb za lastno psihično in fizično kondicijo.

Intervjuvane strokovne delavke, zaposlene na šoli, si želijo več izobraževanj na temo smrti in žalovanja, preko katerih bi dobile konkretne nasvete strokovnjakov, kako ravnati, ko učencu umre bližnja oseba, ter kako se z njim pogovarjati. Mikuš Kos in Slodnjak (2000) menita, da mora svetovalni delavec pripraviti razred na

vrnitev učenca, ki žaluje. Krpič (2013) se strinja, da morajo imeti zaposleni v poklicih pomoči v službi strokovno podporo nekoga, na kogar se lahko zanesejo. Babič (2013) pravi, da se moramo najprej sami soočiti z lastnimi zavorami, strahovi in bolečino, ki jih v nas vzbuja smrt, šele potem lahko otroku, ki žaluje za bližnjo osebo, pomagamo na najboljši način. Tudi drugi (King-McKenzie, 2011; Dyregrov in Dyregrov, 2008; Žorga, 2002) dodajajo, da mora biti izobraževanje o smrti del izobraževanja vsakega učitelja, saj to znanje prispeva k dobremu nujenju pomoči (Dyregrov in Dyregrov, 2008; Žorga, 2002).

Različni avtorji (Dodič, 2016; Mikuš Kos in Slodnjak, 2000; Miller, 2000) pišejo o tem, kaj lahko storijo zaposleni na osnovni šoli, ko učencu umre bližnja oseba. Pomembno je, da izrazijo sožalje, se udeležijo pogreba, o dogodku obvestijo šolski kolektiv, izrazijo željo po pomoči otroku ali družini, žalujočemu namenijo dodatno pozornost, mu pomagajo govoriti o čustvih, vzdržujejo stabilnost v njegovem svetu, ponudijo pomoč pri učenju idr.

Zaposleni na šoli so se na smrt bližnje osebe pri učencih, vključenih v raziskavo, odzvali na različne načine: poslali so sožalnice, ponudili prilagoditve, šli na pogreb, obesili črno zastavo, pripravili spominsko uro, prižgali svečo, postavili spominski kotiček s sliko, pripravili žalno slovesnost. Strokovni delavci, zaposleni na šoli, so pripravili razredne in učne ure na temo smrti in žalovanja ter tako sošolce pripravili na sprejem žalujočega. Po vrnitvi v šolo so žalujoči potrebovali nekaj prilagoditev, na primer umik, pomoč pri učenju in domačih nalogah, napovedano ocenjevanje znanja. Tako kot je pomembno, da spoznamo potrebe in želje žalujoče osebe, za kar je potreben odnos, je pomembno tudi, da spoznamo potrebe in želje žalujočega učenca in mu prilagodimo delo v šoli na način, ki ga bo v največji meri podprl.

Sodelovanje otrok, staršev in šole je pomembno, saj lahko prepreči težave otroka, ki so posledica stisk in prizadetosti ob izgubi bližnje osebe (Currer, 2001; Mikuš Kos, 2017; Pergar-Kuščer, 2000). Otroci potrebujejo ob dogodkih, kot je smrt, tudi pomoč ljudi izven svojega družinskega kroga. Tu imajo veliko vlogo učitelji, zdravstveno osebje in svetovalni delavci (Klevišar, 1999). Kot primer dobre prakse v raziskavi se je izkazala priprava razreda na prihod

žalujočega učenca, kar izpostavlja mama deklice in dečka v srednjem otroštvu, kjer se je šolska psihologinja o dogodku pogovorila s celotnim razredom, vsem odgovorila na vprašanja in povedala, kako se obnašati do učenca, ki žaluje. Meni, da bi to morala biti stalna praksa. S tem se strinjajo tudi Mikuš Kos in Slodnjak (2000) ter Quinn-Lee (2014), ki zagovarjajo stališče, da mora biti svetovalni delavec pozoren tudi na razred učenca, ki žaluje. Pred ponovnim prihodom učenca, ki je doživel izgubo, v šolo, je dobro, da se svetovalni delavec ali učitelj pogovori s sošolci in odgovori na njihova vprašanja.

Podjed (2017) je v svojem magistrskem delu ugotovila, da žalujoči otroci in mladostniki v šolskem okolju potrebujejo predvsem razumevanje, sočutje, enako obravnavo, pomoč in podporo. Tudi otroci v pričujoči raziskavi so povedali, da bi med poukom potrebovali več odmorov, možnost za umik in enakovredno obravnavo – brez razlik ne glede na to, da se soočajo s smrtjo bližnje osebe. Potrebovali bi dodatno pomoč in podporo pri soočanju z ovirami, ki se navezujejo na delo za šolo (učenje, domače naloge) in na področje žalovanja (pogovor). Od učiteljev torej potrebujejo razumevanje žalovanja kot individualnega procesa, kar terja individualen pristop do vsakega učenca. Za pristop, ki je po meri posameznega učenca, sta potrebna tako znanje kot osebna senzibilnost učitelja do žalujočega otroka ali mladostnika, kar pa je (kakor že omenjeno zgoraj) soodvisno tudi od lastnih predstav in izkušenj z žalovanjem ter ozaveščenosti le-teh.

Omejitev raziskave vidim v tem, da bi boljši vpogled v žalovanje otrok in mladostnikov dobili z večjim vzorcem – sodelovanjem več oseb. Vključili bi lahko tudi žalovanje predšolskih otrok ali skupin otrok, ki se sočasno z izgubo soočajo še s katero od okoliščin, zaradi katere potrebujejo posebno senzibilnost strokovnih delavcev (denimo okoliščina priseljenstva, begunstva, revščine, nasilja ...). Omejitev je lahko tudi ta, da so morda odgovori intervjuvanih manj poglobljeni zaradi ideje o socialno zaželenih odgovorih.

Menim, da bi na področju podpore žalovanju otrokom in mladim v šolskem prostoru potrebovali več raziskav, s katerimi bi prepoznavali ustrezne načine dela z žalujočimi. Še posebej pomembno se mi zdi poudariti pomembnost šolskega okolja pri

žalovanju otrok in mladostnikov ter strokovnjake spodbuditi k organizaciji izobraževanj na temo smrti in žalovanja za zaposlene v šolah. S pomočjo poznavanja doživljanja smrti v različnih razvojnih obdobjih in ustreznih strokovnih pristopov ter konkretnih prilagoditev bi strokovni delavci lažje razumeli doživljanje smrti pri otrocih in mladostnikih ter se prožno odzivali na njihove potrebe. S tem v zvezi je pomembno je, da delimo dobre prakse dela z žalujočimi in spodbudimo vključevanje teme smrti v učne vsebine.

LITERATURA

- Babič, N. (2013). Otroci pozabljeni žalovalci. *Šolsko svetovalno delo*, 17(1/2), 36–44.
- Borucky, V., Križan Lipnik, A., Prepar, I., Štadler, A. in Valenčak, K. (2004). *Smrt in žalovanje. Da bi odrasli lažje razumeli otroke*. Otroci.
- Currer, C. (2001). *Responding to grief: Dying, bereavement and social care*. Palgrave.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (1996). Socialno delo z družino: prispevek k doktrini. *Socialno delo*, 36(5), 395–401.
- Dodič, D. (2016). *Smrt in žalovanje. Vodnik za vsako družino*. Corason.
- Dyregrov, K. in Dyregrov, A. (2008). *Effective grief and Bereavement Support. The Role of Family, Friends, Colleagues, Schools and Support Professionals*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. in Lytje, M. (2020). Loss in the family – A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care*, 39(3), 95–101. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>
- Gire, J. (2014). How death imitates life: cultural influences on conceptions of death and dying. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1120>
- Hofer, M. (2004). *Razloži mi smrt. Kako spremljati otroka v družini in pri verouku*. Salve.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>

- Juriševič, M. (1999). *Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja: priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- King-McKenzie, E. (2011). Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place? *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 3(1), 510–520. <https://doi.org/10.7885/1946-651X.1061>
- Klevišar, M. (1999). Kako otrok doživlja smrt najbližjih. *Vzgoja za zdravje*, 1, 12–13.
- Klevišar, M. (2002). O življenju in smrti. *Panika*, 7(1), 18–19.
- Korošec, M. (2007). *Ob izgubi, ki jo doživlja mladostnik*. Salve.
- Krpič, E. (2013). Psihične obremenitve medicinske sestre v paliativni obravnavi pacienta in med procesom umiranja. V *Moč za spemembe: medicinske sestre in babice smo v prvih vrstah zdravstvenega sistema, Strokovni seminar, 11.6.2013 : zbornik strokovnega seminarja 2013* (str. 11). Strokovno društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Pomurja.
- Lee, J. J. in Miller, S. E. (2013). A self-care framework for social workers: Building a strong foundation for practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94(2), 69–103. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4289>
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2004). *Razvojna psihologija*. Univerza v Ljubljani, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- Mikuš Kos, A., in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Pedagoška obzorja. DZS.
- Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Educy.
- Murphy, S. (1997). *Dealing with a death in the family. How to manage the emotional and practical difficulties surrounding a death*. How to Book Ltd.
- Pergar-Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 160–171.

- Podjed, I. (2017). *Potrebe žalujočih otrok v osnovni šoli* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/4530/>
- Quinn-Lee, L. (2014). School social work in grieving children. *Children&School*, 36(2), 93–103.
- Raphael, B. in Dobson, M. (2000). *Loss and Trauma: General and Close Relationship Perspectives*. Routledge.
- Schuler, A. T., Zaider, I. T. in Kissane, W. D. (2012). Family grief therapy: A vital model in oncology, Palliative Care and Bereavement. *Australian Institute of Family Studies*, 90, 77–86.
- Slovensko društvo Hospic. (b. d.). www.hospic.si
- Stropnik Naveršnik, N. (2017). *Vloga šolske svetovalne službe v procesu žalovanja otroka in mladostnika* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=68274>
- Tekavčič-Grad, O. (1994). Žalovanje. V O. Tekavčič-Grad (ur.), *Pomoč človeku v stiski* (str. 137–142). Litterapicta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Weinstein, J. (2008). *Working with Loss, Death and Bereavement. A Guide for Social Workers*. Sage Publications Ltd.
- Worden, J. W. (1996). *Children and Grief: When a Parent Dies*. Guilford Press.
- Zins in Elias (2006). Social and Emotional Learning. V G. G. Bear in K. M. Minke, *Children's Needs II* (str. 1–13). MD: NASP.
- Žorga, S. (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

OSEBNI ASISTENT – PREPROST »POKLIC«?

27

PERSONAL ASSISTANT – A SIMPLE “PROFESSION”?

Ešli Pušnik, univ. dipl. soc. ped.
Zavod Osebna asistenca, Slovenj Gradec
Ronkova ulica 4, 2380 Slovenj Gradec

esli.cvetko@gmail.com

POVZETEK

Avtorico prispevka zanima ranljivost osebnih asistentov v poklicnem polju in iskanje načinov krepitve njihove odpornosti pred poklicnim izgorevanjem. V teoretičnem delu predstavi osebno asistenco, osebnega asistenta ter posebnosti pri njegovem delu vključno z ranljivostjo, nadalje pa izgorevanje v poklicih pomoči in možnosti za krepitev odpornosti osebnih asistentov pred izgorevanjem. V empiričnem delu predstavi rezultate, dobljene na podlagi kvalitativne analize skupinske razprave osebnih asistentov, ki so pri svojem delu doživljali pot do izgorelosti. Rezultati potrjujejo ranljivost osebnih asistentov v poklicnem polju ter ogroženost za poklicno izgorelost. Rezultat analize je poskusna teorija, ki opisuje 4-stopenjsko lestvico doživljanja osebnega asistenta na delovnem mestu v dimenziji med doživljanjem občutka varnosti in odpornosti pred poklicno izgorelostjo na enem polu ter

doživljanjem ogroženosti in izgorelosti osebnega asistenta na nasprotnem polu. V sklepu predlaga izhodišča za nudenje strokovne podpore osebnim asistentom pred izgorevanjem na ravni organizacije.

KLJUČNE BESEDE: *osebna asistenca, osebni asistent, ranljivost osebnega asistenta, izgorevanje osebnega asistenta, izčrpanost zaradi sočutja.*

ABSTRACT

The author of the article is interested in the vulnerability of personal assistants in the professional field and finding ways to strengthen their resilience against professional burnout. In the theoretical part, personal assistance, the personal assistant and the specifics of their work, including vulnerability, as well as burnout in the professions of help and possibilities for strengthening the resistance of personal assistants against burnout, are presented. In the empirical part, the results obtained on the basis of a qualitative analysis of a group discussion of personal assistants who experienced burnout in their work are presented. The results confirm the vulnerability of personal assistants in the professional field and the risk of professional burnout. The result of the analysis is a tentative theory that describes a 4-level scale of the experience of personal assistants in the workplace, between experiencing a sense of security and resistance against professional burnout on one pole and experiencing threat and burnout of a personal assistant on the opposite pole. In the conclusion, starting points are proposed for offering professional support to personal assistants against burnout at the organizational level.

KEY WORDS: *personal assistance, personal assistant, personal assistant vulnerability, personal assistant burnout, exhaustion out of compassion.*

UVOD

Z začetkom uporabe Zakona o osebni asistenci (2017) in njegovim izvajanjem se je skokovito povečala potreba po novem profilu delavca – osebnem asistentu. Osebni asistent kot laični socialno-varstveni delavec je tako postal iskan in zaželen poklic, saj je s svojo odprtostjo in usmerjenostjo v neformalne kvalitete pritegnil in omogočil zaposlitev širokemu krogu ljudi. Tekom izvajanja Zakona o osebni asistenci (2017) pa se je v praksi pokazalo, da je na videz preprost poklic lahko zahteven in izčrpavajoč, kadar se osebni asistent pri svojem delu, ki poteka v življenjskem polju uporabnika, sooča z zahtevno (družinsko) situacijo. Izkazalo se je, da so situacije reševanja nesporazumov med uporabniki, njihovimi družinskimi člani in osebnimi asistenti med najbolj čustvenimi. Kot strokovna delavka na tem področju sem se največkrat počutila nemočna ravno takrat, kadar odnosno zapletene situacije niso bile več rešljive ali je problematika družine presegla domet osebne asistence. S pričujočim prispevkom dajem glas osebnim asistentom, da neposredno spregovorijo o svojem delu in pokažejo na zahtevnost poklicnega polja osebne asistence.

OSEBNA ASISTENCA IN POTEK NJENE SISTEMSKE UREDITVE

Pečarič (2003) opredeljuje, da je osebna asistenca

ključni element oz. pogoj za neodvisno življenje hendikepiranih ljudi. Lahko bi jo poskušali definirati kot fizično pomoč pri vseh tistih opravilih in dejavnostih, ki jih oseba zaradi svojega hendikepa ne zmore opraviti sama, a jih vsakodnevno potrebuje, da bi lahko bila samostojna in avtonomna. Ljudje, ki potrebujejo osebno asistenco, imajo lahko različne oblike hendikepa – fizični, senzorni ali intelektualni. /.../ Osebna asistenca pomeni, da ima uporabnik kar največjo kontrolo nad organizacijo in oblikovanjem servisa osebne asistence glede na lastne individualne potrebe, zmožnosti, življenjske okoliščine, pogoje in želje (str. 299).

Modic idr. (2021) pravijo, da je neodvisno življenje možnost živeti enako kot kdorkoli drug: imeti možnost sprejemanja odločitev o svojem življenju in možnost obvladovanja vsakodnevnih aktivnosti ter imeti pravico do odgovornosti za svoja dejanja. Povezano je s samoodločanjem in neodvisnostjo. Je pravica in možnost zasledovanja določene usmeritve in hkrati pravica, da se zmotimo in učimo iz lastnih napak. Je predvsem pravica in hkrati tudi odgovornost, da posameznik izbira, upravlja in obvladuje svoj način življenja. Neodvisno življenje ni nekaj preprostega in je lahko v določenih okoliščinah tudi tvegano. Potrebno je narediti korak v prazno, v negotovost, saj je v institucionalnih ali družinskih okvirih posameznikovo življenje zaščiteno, varovano in oskrbovano na način rutinskih praks ter skrbi. Prek teh praks in skrbi se vzpostavljata red in nadzor, posamezniku se odvzema možnost za razvoj potencialov, medtem ko neodvisno življenje že po svoji definiciji ne more biti predvidljivo, še manj ga je mogoče nadzorovati. Nujno je, da posameznik najprej premaga strah, ki ga pogojuje dolgoletno življenje »v vati« institucije ali družine, in se opogumi. Nagrajen pa bo s svobodo odločanja (str. 5).

Koncept neodvisnega življenja je potrebno razmejiti od razumevanja samostojnega življenja, ki pomeni, da oseba s hendikepom opravlja aktivnosti sama ali zanje uporablja različne pripomočke, zaradi omejitev pa vseh aktivnosti ne more opraviti sama ali pa ji izvedba vzame veliko časa in energije, zaradi česar se začne omejevati in prilagajati svoje življenje (Modic idr., 2021). Neodvisno življenje pa pomeni, da človek opravi vse aktivnosti, ki so zanj pomembne, in se mu ni treba omejevati pri njihovi izbiri in jih spreminjati, opravi jih namreč s pomočjo drugega (osebnega asistenta) (prav tam).

Storitve osebne asistence in neodvisnega življenja so se izvajale že pred uveljavitvijo Zakona o osebni asistenci. Denar za izvajanje so ponudniki pridobivali preko evropskih in državnih razpisov, osebno asistenco so sofinancirale nekatere občine (Mager, 2018). Izvajalke so bile invalidske organizacije preko projektov (npr. YHD

– Društvo za teorijo in kulturo hendikepa) (prav tam). Prvi osebni asistenti so bili zaposleni prek programa javnih del in so se dopolnjevali s prostovoljci (Poropat in Bohinc, 2004).

Društvo YHD je v parlamentarno proceduro večkrat poskušalo predati Zakon o osebni asistenci, vendar ni bil sprejet (Leskošek, 2016). »Po večletnem snovanju je Državni zbor dne 17. 2. 2017 sprejel Zakon o osebni asistenci (ZOA). S tem zakonom je Slovenija izpolnila obveznost iz 19. člena Mednarodne konvencije o pravicah invalidov (MKPI), ki jo je ratificirala leta 2008, ter obenem uresničila 2. zastavljeni cilj Akcijskega programa za invalide 2014–2021« (Zupančič in Strban, 2018, str. 86). Sistemska ureditev področja je bila nujno potrebna, saj je bila dotedanja ureditev neustrezna zaradi nestabilnega financiranja in posledične negotovosti uporabnikov ter osebnih asistentov glede nadaljevanja izvajanja po izteku programov. Osebna asistenca tako ni bila pravica, ki bi uporabniku omogočala obseg pomoči, ki jo je potreboval, temveč je bila pomoč odvisna od višine dodeljenih sredstev (prav tam). Zakon o osebni asistenci (ZOA) se je začel uporabljati 1. 1. 2019. Poleg Zakona o osebni asistenci se uporablja še Pravilnik o osebni asistenci. Oba sta bila že dopolnjena in spremenjena, spremembe so napovedane tudi v prihodnosti.

Definicija osebne asistencije je po Zakonu o osebni asistenci (2017) pomoč uporabniku pri vseh tistih opravilih in dejavnostih, ki jih uporabnik ne more izvajati sam zaradi vrste in stopnje invalidnosti, a jih vsakodnevno potrebuje doma in izven doma, da lahko živi neodvisno, aktivno in je enakopravno vključen v družbo. Pri izvajanju osebne asistencije mora imeti uporabnik nadzor nad organizacijo in oblikovanjem storitev osebne asistencije glede na lastne potrebe, zmožnosti, življenjske okoliščine, pogoje ter želje. V primeru nezmožnosti upravljanja z lastno asistenco naloge uporabnika prevzame njegov zakoniti zastopnik. Kot osebna asistenca se štejejo pomoč pri temeljnih dnevni opraviilih in pomoč pri komunikaciji ter obvezna prisotnost pri uporabniku v primeru najtežjih invalidnosti, pomoč pri podpornih dnevni opraviilih, spremstvo, pomoč na delovnem mestu in izobraževalnem procesu ter pomoč pri drugih dejavnostih in aktivnostih, v katere je uporabnik

vključen. Uporabniku je zagotovljena prosta izbira izvajalca osebne asistencije in osebnega asistenta.

Pri načrtovanju in izvajanju osebne asistencije se upoštevajo naslednja načela (Zakon o osebni asistenci, 2017):

- spoštovanje dostojanstva in neodvisnosti uporabnika,
- pravica do svobode izbire in odločanja med postopkom uveljavljanja pravice do osebne asistencije in njenim izvajanjem,
- omogočanje vključenosti v družbo,
- individualna obravnava,
- zagotavljanje enakih možnosti ter dostopnosti.

Osebno asistenco izvajajo izvajalci osebne asistencije, vpisani v register izvajalcev pri Ministrstvu za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti RS. Izvajalec opravlja vlogo delodajalca osebnemu asistentu, ki ga skupaj izbereta uporabnik in izvajalec. Odnos med navedenimi deležniki ureja dogovor o izvajanju osebne asistencije. Izvedbeni načrt osebne asistencije pa skleneta uporabnik in izvajalec osebne asistencije.

Zakon o osebni asistenci (2017) določa, da je izvedbeni načrt pisni dogovor o storitvah osebne asistencije iz 7. člena tega zakona, ki jih uporabnik potrebuje glede na odločbo centra za socialno delo o pravici do osebne asistencije, in ga skupaj pripravita uporabnik oziroma njegov zakoniti zastopnik in izbrani izvajalec osebne asistencije. Če izvedbeni načrt pripravljata zakoniti zastopnik uporabnika in izbrani izvajalec osebne asistencije, pri njegovi pripravi sodeluje tudi uporabnik, zakoniti zastopnik in izbrani izvajalec osebne asistencije pa uporabnikove želje upoštevata tako, da se storitve osebne asistencije izvajajo v največjo korist uporabnika. Izvedbeni načrt poleg storitev osebne asistencije, ki izhajajo iz odločbe, vsebuje tudi opredelitev vrste nalog, ki jih opravlja osebni asistent, izbiro enega ali več osebnih asistentov, ki bodo opravljali osebno asistenco pri uporabniku, terminski plan izvajanja osebne asistencije ter pravice in obveznosti uporabnikov, osebnih asistentov in izvajalcev. Podpisan izvedbeni načrt izvajalec osebne asistencije pošlje krajevno pristojnemu centru za socialno delo, ki načrt posreduje koordinatorju invalidskega varstva.

OSEBNI ASISTENT

POGOJI ZA PRIJAVO NA DELOVNO MESTO

Osební asistent je v skladu z Zakonom o osební asistenci (2017) fizična oseba, ki opravlja osebno asistenco pri izvajalcu osebne asistencie na podlagi pogodbe o zaposlitvi, podjemne pogodbe ali kot samostojni podjetnik posameznik, če sama opravlja delo osebnega asistenta, če je polnoletna, poslovno sposobna, iz kazenske evidence ne izhaja, da je bila pravnomočno obsojena za kaznivo dejanje na področju nasilja, spolne nedotakljivosti oziroma diskriminatornega ravnanja na podlagi invalidnosti v skladu z drugimi predpisi in ima opravljeno usposabljanje v skladu s tem zakonom. Osebno asistenco uporabniku opravljata največ dva družinska člana uporabnika za polni delovni čas.

V praksi to pomeni, da je nabor mogočih kandidatov za osebnega asistenta zelo širok, saj niso zahtevana nobena formalna znanja (izobrazba, NPK). Običajno v objavah za prosta delovna mesta za osebnega asistenta zasledimo, da je potrebna dokončana osnovna šola ali alternativno nedokončana osnovna šola, nekateri razpisi opredelijo potrebo po znanjih s področja zdravstva (za uporabnike, kjer je veliko storitev povezanih z negovanjem). Kandidate za delo osebnega asistenta napotujejo tudi zavodi za zaposlovanje, saj mnogi brezposelni ustrezajo temu širokemu opisu. Glede na potrebe uporabnika po storitvah spremstva vključno s prevozom ali zaradi bivanja uporabnika v bolj odročnem kraju oz. neenakomerno razporejenega delovnega časa glede na potrebe uporabnika je v teh primerih pogoj za zaposlitev vozníški izpit kategorije B in lasten prevoz. Večinoma pa je v razpisih navedeno, da se išče kandidate, ki so zmožni empatije, imajo čut za delo z ljudmi, so zanesljivi, prilagodljivi in izkazujejo še druge osebnostne kvalitete. Na razgovorih se kandidati velikokrat predstavijo na način, da so v življenju že kdaj komu neformalno pomagali (npr. opravili nakup za starejšega sosedo, oskrbovali bolnega ali ostarelega svojca, v šoli bili spremljevalci otroku s posebnimi potrebami). Pride pa tudi do humornih situacij, ko nekdo na razgovoru pove, da že vse življenje dela z ljudmi (npr. kot natakar, trgovec ...), ne vedoč, da je srčika

dela osebnega asistenta predvsem intenzivno odnosno delo v paru uporabnik – osebni asistent.

Poropat in Bohinc (2004) sta precej let pred uveljavitvijo Zakona o osebni asistenci (2017) pisala o tem, da je poklicni profil osebnega asistenta še »odprt«, kar je takrat omogočalo precejšnjo svobodo pri iskanju, izbiri in na koncu pri »oblikovanju« osebne asistenta po meri uporabnika. Zapisala sta, da so potrebe po osebnih asistentih na tedanjem trgu dela ustvarile nov poklic in povezale novo storitev z možnostjo zaposlitve (prav tam). Po 1. 1. 2019, ko se je začela osebna asistenca izvajati v sedanji obliki, pa je z naraščanjem pridobljenih odločb za upravičenost do osebne asistencije ter z njihovim uveljavljanjem (koriščenje pravice do osebne asistencije) nastala potreba po profilu, ki na trgu delovne sile prej ni bil prisoten. Leta 2023 je bilo tako v Sloveniji 4.035 upravičencev do osebne asistencije, osebnih asistentov pa okoli 8.000 (Daugul, 2023). Osebna asistenca se je enakomerno razširila po vsej Sloveniji,¹ poklic pa je postal iskan v vseh regijah. Z leti je iskanje tega profila še naraščalo. O tem priča tudi dejstvo, da je osebni asistent prepoznat kot deficitaren poklic ter da je danes pri pregledu portala Zavoda za zaposlovanje (2023) osebni asistent označen kot »poklic, za katerega se predvideva, da bodo potrebe delodajalcev po njem v naslednjem letu presegle ponudbo na trgu dela« in kot »najpogosteje iskan poklic v prihodnjega pol leta«.

IZBOR OSEBNEGA ASISTENTA

Uporabnik ima pravico do proste izbire osebnega asistenta. V primerih, ko ima že izbranega osebnega asistenta (npr. nekdo, ki mu je neformalno pomagal že prej – sosed, sorodnik, prostovoljec ipd.), izvajalec le-tega (lahko) zaposli (že vzpostavljen odnos se tako formalizira). Če kandidata za osebnega asistenta nima, izvajalec izpelje zaposlitvene postopke, pri katerih uporabnik sodeluje in soodloča. »Osebna namreč pomeni, da uporabnik sam odloča, katere aktivnosti bo prenesel na osebnega asistenta oz. kdo, kdaj in kako mu bo

¹ Glej npr. Register izvajalcev osebne asistencije (razpršenost izvajalcev po Sloveniji, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, b. d.).

v asistenco« (Pečarič, 2003, str. 299). Spoznavamo, da je v skladu z individualnostjo uporabnika, torej da ima »lastne potrebe, zmožnosti, življenjske okoliščine, pogoje in želje« (prav tam, str. 299), izbira osebnega asistenta enako individualna, njemu prilagojena, kar pomeni, da je kandidat, ki je ustrezen za enega uporabnika, lahko nesprejemljiv za drugega uporabnika.

V skladu s Konvencijo o pravicah invalidov, ki je vpeta v Zakon o osebni asistenci (2017), lahko postanejo uporabniki osebne asistence posamezniki oziroma posameznice z dolgotrajnimi telesnimi, duševnimi, intelektualnimi ali senzoričnimi okvarami, ki jih v povezavi z različnimi ovirami lahko omejujejo, da bi enako kot drugi polno in učinkovito sodelovali v družbi. Raznolika skupina potencialnih uporabnikov tako narekuje enako raznoliko skupino potencialnih osebnih asistentov. Pečarič (2003) na podlagi izkušenj predzakonskega izvajanja osebne asistence svari pred pastmi pretirane profesionalizacije osebne asistence. Standardizacija in formalizacija bi zmanjšali fleksibilnost poklica, ki mora ustrezati različnim individualnim potrebam in željam uporabnika (prav tam). Izpostavlja nevarnost medikalizacije poklica in vnašanje skrbniškega odnosa in pokroviteljstva nad uporabnikom. Nevarnost je v tem, da bi se stari institucionalni vzorci skrbniškega načina pomoči in prakse dela preslikali v lokalna okolja in na dom uporabnika, saj le-ti uporabniku odvzemajo moč in ga obravnavajo kot objekt pomoči in skrbi (prav tam). Poropat in Bohinc (2004, str. 144) sta v času izvajanja pred zakonom ugotavljala, »da si uporabniki večinoma želijo in tudi izberejo asistenta podobne starosti, torej vrstnika«, ter da se »izobrazba in spol osebnega asistenta pokažeta kot nepomembna kriterija«. Menita, da je najpomembnejša lastnost, pričakovana od osebnih asistentov, da do hendikepiranih oseb nimajo predsodkov in skrbniškega odnosa, saj v takem primeru hendikepirani posameznik ne bi mogel graditi na vzpostavitvi svoje neodvisnosti.

USPOSABLJANJE OSEBNIH ASISTENTOV

Pravilnik o osebni asistenci (2022) določa, da mora kandidat za osebnega asistenta pred začetkom dela pri uporabniku opraviti vsaj štiri ure praktičnega usposabljanja za delo pri uporabniku ter osnovni

(teoretični) program usposabljanja osebnih asistentov, ki obsega: poznavanje predpisov in politik s področja invalidskega varstva, delovnih razmerij, varstva pri delu, varstva osebnih podatkov in drugih področij, pomembnih z vidika pravic in obveznosti osebnih asistentov in uporabnikov; splošna in posebna znanja za izvajanje osebne asistence z naslednjimi obveznimi vsebinami: pomen osebne asistence, odnos in komunikacija med uporabnikom in osebnim asistentom, pravice in dolžnosti uporabnikov, osebnih asistentov in izvajalcev osebne asistence, način razumevanja navodil uporabnikov, seznanitev z etičnimi načeli glede izvajanja osebne asistence ter Kodeksom etičnih načel v socialnem varstvu in dodatne vsebine po izbiri izvajalca. Osnovno usposabljanje osebnih asistentov traja vsaj šest ur. Dodatno usposabljanje osebnih asistentov v trajanju vsaj šest ur se izvede enkrat letno in vsebuje vsebine, ki nadgrajujejo znanja osnovnega usposabljanja.

Pečarič (2003) iz lastne izkušnje uporabnice in vodje projekta »Neodvisno življenje hendikepiranih« zapiše,

da so za osebne asistente primernejše osebe, ki niso iz socialno-zdravstvenih poklicev in nimajo delovnih izkušenj v domovih in institucijah. Predvsem so bolj odprte za nove izkušnje in ker nimajo vnaprejšnje »vednosti«, bolje in lažje ustrezajo zahtevam uporabnika. Niso obremenjene s pravili stroke, z vrsto diagnoze uporabnika, z metodami postopanja in institucionalnimi pravili vedenja. Uporabniki takoj začutimo, ko naletimo na osebo, ki »že vse ve« in »ji je vse jasno«, ki bi »rada pomagala«, ki si želi »delati s takimi ljudmi« ali ima dolgoletne izkušanje na tem področju. Praviloma se ti ljudje počutijo superiorne ali dajejo vtis, da so srečni, ker imajo več možnosti in jim pravzaprav nič ne manjka in je torej uporabnik pravo nasprotje tega, zato mu je treba čimbolj pomagati ali mu celo »osmisliti« življenje. Tak pristop in vedenje sta povsem zgrešena, žaljiva in ponižujoča za uporabnika, zato takih ljudi ne izbiramo za izvajanje osebne asistence (str. 300).

Kljub opravljenemu deseturnemu usposabljanju pred začetkom dela osebnega asistenta pri uporabniku je potrebno ozvestiti, da je osebni asistent laični delavec. To pomeni, da od njega ne smemo in ne moremo pričakovati strokovnega dela. Je torej oseba, ki se je iz nekega motiva odločila za to delo, uporabnik ga je na podlagi lastnega notranjega kompasa za morebitno ujemanje in po štiriurnem praktičnem usposabljanju pri njem doma izbral. Po opravljenem šesturnem usposabljanju pa je pričel delo pri uporabniku po njegovih navodilih. Če navedeno seštejem in poenostavim, ugotovim, da se je dal na razpolago uporabniku kot oseba. Pridobljene osnovne informacije na usposabljanju v veliki meri dopolnjujejo gradniki njegove individualnosti (njegova osebnost in temperament, življenjske izkušnje, komunikacijske in druge socialne veščine, njegovo nezavedno, motivacija za delo ...).

Pečarič (2003) meni, da je osnovno izobraževanje potrebno, vendar mora velik del usposabljanja izvesti uporabnik sam, s tem se zagotovi individualen pristop, uporabnik pa prevzame odgovornost, da osebnega asistenta dobro usposobi za kakovostno izvajanje storitev. Izogib profesionalizaciji, ki ga zagovarja Pečarič (prav tam), pa se drugače odslika pri osebnih asistentih, ki pri svojem delu večkrat iščejo več gotovosti, dorečenosti.

DELO OSEBNEGA ASISTENTA IN ODNOS Z UPORABNIKOM

Flaker (2015) osebne asistente razvrsti v kategorijo kvalificiranih delavcev, ki opravljajo manj zahtevna opravila pod vodstvom strokovnih delavcev; nimajo ustrezne srednje izobrazbe, so pa kvalificirani za opravljanje nekaterih opravil oz. delov storitev v socialnem varstvu. Po SSKJ kvalificirati pomeni »narediti koga sposobnega za opravljanje določenega dela, usposobiti« (kvalificirati, 2014).

Osebni asistent ni poklic, a zaradi narave dela od osebnega asistenta zahteva odločitve in pripravljenost za to delo. Motivi so različni. Nezanemarljiv je gotovo »želja, pomagati drugim«, ki jo običajno ubesedijo kandidati ob predstavitvi sebe v postopkih zaposlitve (zaposlitveni razgovor, srečanje z uporabnikom). Dougan

(1993, v Klemenčič, 2005) pravi, da pri odločitvi za poklic nastopajo tako zavestni motivi, družbeni in osebni, za katere pogosto velja, da se skladajo z družbenimi vrednotami, in tudi nezavedni poklicni motivi, npr. težnja po sprejetosti. S poklicno izbiro zadovoljujemo tudi svoje potrebe. Izhajajoč iz »želje, pomagati drugim«, je torej nujno ozaveščati nezavedno željo po moči (Guggenbühl-Craig, 1997, v Klemenčič, 2005). Klemenčič (2005) piše o bodočih strokovnjakih v poklicih pomoči, ki jih opisana motiv in moč, ki ju bodo kot strokovnjaki imeli, lahko zapeljeta v položaj, v katerem bi želel uporabniku pomagati z vso silo z intervencijami, ki bi vodile do cilja, ki si ga je strokovnjak zamislil za uporabnika. Večja kot je želja po tem, večja je verjetnost, da strokovnjak to počne zaradi lastnega notranjega konflikta in želi pravzaprav pomagati sebi in ne uporabniku (prav tam). Iz tega izhaja nuja, da »strokovnjaki v poklicni refleksiji, superviziji in drugih oblikah spoznavanja sebe naslovijo lastne nezavedne želje in bojzani, ki jih doživljajo ob klientu, kajti to jih legitimira in tem željam odvzame moč« (Klemenčič, 2005, str. 133).

V pričujočem članku pa usmerjam pozornost v osebnega asistenta, ki vstopa v polje poklica pomoči kot laični delavec in je torej manj opremljen s teoretičnim znanjem ter izkušnjami dela na sebi, ki jih izobraževanja za strokovne delavce s področja socialnega varstva predvidevajo. Na tej točki so njegove morebitne lastne izkušnje ali življenjska spoznanja »oprema«, ki jo ima in s katero vstopa v zahtevno in odnosno intenzivno delo z uporabnikom. Pri tem z intenzivnostjo mislim predvsem časovno in prostorsko zgoščenost pri delu - pomeni, da osebni asistent dela pri in z uporabnikom na tedenski ravni v obsegu njegove celotne zaposlitve ter prostorsko ves čas v prisotnosti uporabnika. Pogoj izvajanja osebne asistencije je namreč, da se opravlja v prisotnosti uporabnika in po njegovih navodilih (Zakon o osebni asistenci, 2017).

Osebne asistente in uporabnike v usposabljanjih ozaveščamo, da gre za delovni odnos, ki ne sme preiti v prijateljstvo. Neizogibno je, da so v dobrih medsebojnih, nekateri celo prijateljskih odnosih, ne sme pa biti osebna asistenca le prijateljstvo. Čačinovič Vogrinčič (2002) govori o delovnem odnosu pomoči med strokovnjakom in uporabnikom. V skromnejših obrisih ga lahko prevedemo na odnos

osebni asistent – uporabnik. Ista avtorica govori tudi o konceptu soustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič, 2010):

Koncept soustvarjanja opredeljuje hkrati odnos in proces pomoči. Odnos med uporabnikom in socialnim delavcem je odnos med ekspertom iz izkušenj ter spoštljivim in odgovornim zaveznikom, ki vzpostavita in ohranjata procese raziskovanja in udeležnosti v želenih izidih. Poudarek je na procesu, na prispevku vsakega udeleženega, ki prispeva instrumentalno definicijo problema in svoj delež (str. 241).

Iz te teoretične predpostavke lahko izhaja tudi odnos uporabnik – osebni asistent, saj se moč med njima porazdeli na način, da uporabnik, ki ga osebni asistent sprejema kot strokovnjaka z izkušnjami, ne izgublja moči. Tudi ta koncept je le delno prenosljiv na polje osebne asistencе, saj nasproti uporabniku ne stoji strokovni, temveč laični delavec, pri tem pa (večinoma) ne gre za sodelovanje ob reševanju problema, temveč pomoč pri vsakodnevnih življenjskih aktivnostih, pomembnih in potrebnih za bolj kakovostno življenje uporabnika.

RANLJIVOST V POKLICNEM POLJU OSEBNEGA ASISTENTA

Na ranljivost osebnih asistentov v poklicnem polju lahko pogledamo vsaj iz treh perspektiv: splošne družbene ranljivosti, vezane na področje dela, specifične ranljivosti, izhajajoče iz posebnosti zaposlitve osebnih asistentov, ter individualne ranljivosti osebnih asistentov.

Splošna družbena ranljivost, ki smo ji izpostavljeni vsi delovno aktivni ljudje, izhaja iz dejstva, da je družba dela, ki je bila značilna za industrijsko dobo, v kateri sta pridobitno delo in poklic postala os življenja in sta skupaj z družino tvorila dvopolni koordinatni sistem, v katerega je bilo vpeto življenje v tej dobi, izginila (Beck, 2001, str. 201). V družbi tveganja sta družina in na nasprotni strani poklic izgubila svoje nekdanje varnosti in zaščitne funkcije (prav tam). Avtor (prav tam) prepozna kot tvegan pojav na področju

zaposlovanja t. i. fleksibilno-pluralno podzaposlenost, uresničevanje katere se v vseh točkah prekrije z zaposlitvijo osebnih asistentov in potrdi njihovo ranljivost v družbi tveganja (glej **PREGLEDNICO 1**).

Fleksibilizacija delovnega časa, preobrazba iz polnega delovnega časa v različna delovna mesta s skrajšanim delovnim časom (kar se kaže kot zmanjšana brezposelnost, a generalizirana podzaposlenost gre z roko v roki tudi s prerazporeditvijo dohodka, socialne varnosti, priložnosti za kariero; politika delovnega časa je v tem smislu vedno tudi politika prerazporejanja in ustvarjanja nove

PREGLEDNICA 1

Prikaz uresničevanja fleksibilno-pluralne podzaposlenosti v praksi zaposlovanja osebnih asistentov

fleksibilno-pluralna podzaposlenost (Beck, 2001)	zaposlovanje osebnih asistentov (opažanja iz prakse)
prostorska razpršenost, decentralizacija, krajevna nevezanost delovnega mesta	osebni asistenti opravljajo delo v življenjskem okolju uporabnika (pri njem doma, na vikendu, ga spremljajo po opravkih, na počitnice, rehabilitacijo ipd.)
nevidna organizacija podjetja	organizacija dela na daljavo (klici, elektronska pošta, aplikacija za evidentiranje ...)
fleksibilizacija delovnega časa	zaposlitve za krajši delovni čas (obseg zaposlitve pogojujejo število ur osebne asistence, ki uporabniku pripadajo po odločbi, ter njegova odločitve o obsegu koriščenja, ki izhaja iz trenutnih potreb po pomoči osebnega asistenta)
odpravljanje ločnice med družinskim in pridobitnim delom	kot osebni asistenti se zaposlujejo tudi družinski člani uporabnikov
razcepitev trga dela na enotni normalni trg dela industrijske družbe in fleksibilno-pluralni trg podzaposlenosti družbe tveganja, pri čemer se drugi trg kvantitativno širi in vedno bolj obvladuje prvega	prehodi industrijskih delavcev (npr. iz šiviljskih obratov, avtomobilske industrije ipd.) na polje dela osebne asistence

družbene negotovosti ter neenakosti (Beck, 2001, str. 206, 207). Poglavitna zahteva današnjega sveta dela je fleksibilnost (Bauman in Leoncini, 2018). Avtorja današnji čas imenujeta tekoča doba, v kateri se od (nas) tekočih zahteva večšina fleksibilnosti. Da bi bila

formalna znanja zares uporabna pri delu, morajo biti fleksibilna (prav tam). Fleksibilnost na področju dela zahteva veliko prevzemanja odgovornosti, saj smo prešli z dela kot sredstva za življenje v blagostanju in zmožnosti, da vzdržuješ samega sebe, na delo kot sredstvo, s katerim si najdemo drugo, morda bolje plačano delo. In ker nimamo več trdne referenčne točke, kakršna je stabilnost, postaja iskanje življenja v blagostanju z delom čedalje bolj obrobna utvara (prav tam).

Specifična ranljivost osebnih asistentov izhaja iz moči uporabnikov kot so-odločevalcev pri zaposlovanju². Njihova moč je v tem, da jim Zakon o osebni asistenci (2017) zagotavlja prosto izbiro izvajalca osebne asistence in osebnega asistenta. Nezadovoljstvo uporabnika z osebnim asistentom posledično v njem zbudi željo, da bi ga »zamenjal«. Z vidika delovnopravne zakonodaje se v praksi izvajalci poslužujejo sklenitve pogodbe o zaposlitvi s poskusno dobo. To je obdobje, v katerem se intenzivno spremlja sodelovanje med uporabnikom in osebnim asistentom. Po tem obdobju pa s sklepom o uspešno opravljenem poskusnem delu pogodba preide v pogodbo za nedoločen čas. Glede na to, da je zadovoljstvo uporabnika z osebnim asistentom ključni kriterij, da ga želi imeti za osebnega asistenta, ima uporabnik veliko moč nad osebnim asistentom, saj je od tega odvisna njegova zaposlitev. Ker odpovedi pogodbe o zaposlitvi niso upravičene samo zaradi subjektivnih razlogov na strani uporabnika (npr. osebnostno neujemanje, naveličanost, želja po novem odnosu, nerešen konflikt ipd.), se uporabniki poslužujejo prehajanja med izvajalci osebne asistence. Pomeni, da odpovejo dogovor o izvajanju osebne asistence s prvim izvajalcem in ga sklenejo z drugim, pri tem pa pustijo osebne asistente, ki bodo, če jim delodajalec (izvajalec osebne asistence) ne bo zagotovil dela, ostali brez zaposlitve. Takšne prakse potiskajo osebne asistente v podrejen položaj in večajo njihovo ranljivost.

Ranljivi so tudi v odnosu do izvajalcev osebne asistence, ki imajo vlogo njihovega delodajalca. V sindikatu osebne asistence poročajo o prisilnem delu osebnih asistentov preko s. p.: »Izvajalec osebne asistence zaposli osebnega asistenta za nedoločen čas s poskusno dobo, ko se ta izteče, pa ga postavi pred dejstvo, da mora,

² Moč uporabnika je temelj osebne asistence, problematična je le z vidika večanja zaposlitvene ranljivosti osebnih asistentov v smislu stabilnosti in dolgoročnosti zaposlitve, kar je v ospredju v tem prispevku.

če želi delo nadaljevati, odpreti s. p. Ali pa asistenta zaposlijo za določen čas in mu po izteku pogodbe ponudijo možnost dela prek s. p.« (Daugul, 2023). Izvajalci se med seboj razlikujejo in ranljivost osebnih asistentov je večja pri »tržno usmerjenih« in manj v stroko naravnanih izvajalcih. »Osebnih asistenti niso del javnega sektorja; čeprav je osebna asistenca stoodstotno financirana iz državnega proračuna, je že od začetka utemeljena v zasebnem sektorju (zasebni zavodi, društva)« (Daugul, 2023).

Ranljivost osebnih asistentov je moč razbrati tudi iz njihovega oglašanja v javnosti in posledično v medijih. Osebnih asistenti so povezani v sindikat osebne asistence, ki je v maju 2023 pripravil stavko in protestni shod, pred tem pa imel posvet pri Ministrstvu za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti RS. Stavkovne zahteve so bile: takojšnje zadostno financiranje dejavnosti, ki bo osebnim asistentkam in asistentom zagotavljalo primeren obseg dopustov in ustrezno višino dodatkov, takojšnja pogajanja in sklenitev kolektivne pogodbe za dejavnost osebne asistence, sprejetje standardov in normativov dejavnosti, varovanje pravic in položaja osebnih asistentk in asistentov ob nadzoru posameznih zaposlovalcev, takojšnje prenehanje pritiskov ministrstva za delo za uporabo aplikacije Osebna asistenca³ in iskanje ustrežnejše, zakonite rešitve za evidentiranje opravljenih ur (»Sindikat osebne asistence za 25. maj napovedal stavko«, 2023).

Poleg splošne družbene ranljivosti ter ranljivosti, izhajajoče iz posebnosti zaposlovanja, je pri osebnih asistentih moč prepoznati tudi individualno ranljivost. Ugotovili smo, da je empatija nepogrešljiva lastnost osebnih asistentov. Videmšek (2021) predstavi pojem izčrpanost zaradi sočutja, ki ga zasledimo v poklicnem polju socialnih delavcev, kar lahko (do neke mere) razumemo tudi za osebne asistente.

Specifičnost socialnega dela je gotovo ta, da se pogosteje kot v drugih poklicih pomoči socialne delavke poistovetijo z zgodbami sogovornic in da komunikacija pogosto vključuje neposreden odnos in vživljanje v emocionalna stanja ljudi, s katerimi strokovne delavke delajo (empatijo). To empatično razumevanje pripovedi pa

³ Aplikacijo Osebna asistenca, ki je jo vzpostavilo MDDSZEM, uporabljajo le nekateri izvajalci osebne asistence, nekateri jo zavračajo z argumenti, da je protizakonita (»Sindikat osebne asistence za 25. maj napovedal stavko«, 2023).

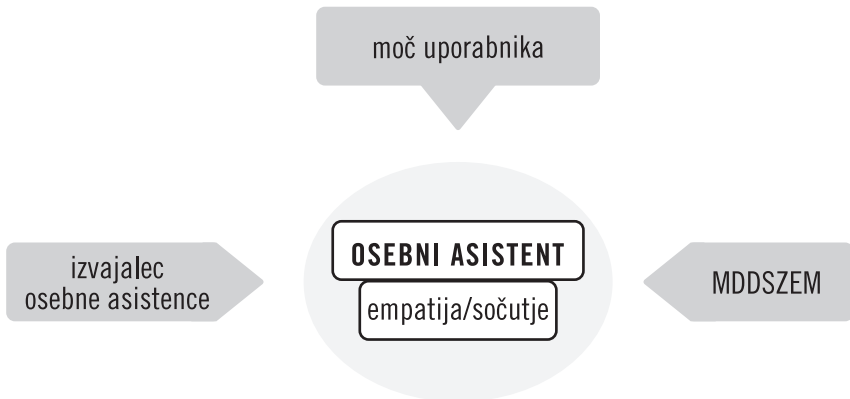
lahko povzroči izčrpanost zaradi sočutja, ki v zadnjem desetletju postaja vse aktualnejša tema v povezavi s socialnim delom (Bride in Figley, 2007; Rourke, 2007; Radley in Figley, 2007, vsi v Videmšek, 2021, str. 251).

»Izčrpanost zaradi sočutja je neposredna reakcija na specifično izkušnjo pri opravljanju dela« (Videmšek, 2021, str. 251). Radley in Figley (2007, prav tam) sočutnost opredelita kot

poglobljeno poznavanje in zavedanje trpljenja drugih v želji, poiskati načine za izboljšanje življenjske situacije sogovornice. Izčrpanost zaradi sočutja je po njunem posledica dolgotrajnega ukvarjanja z ljudmi, ki se znajdejo v brezizhodnem položaju in se srečujejo s številnimi izzivi. Izčrpanost zaradi sočutja bi lahko opredelili kot čustveno in fiziološko reakcijo (strokovne) delavke na stres, ki izhaja iz dolgotrajne empatične in sočutne vpletenosti s posameznico z izkušnjo travme in ni posledica samo empatičnega doživljanja.

SLIKA 1

Prikaz ranljivosti osebnih asistentov



Družba tveganja

STRES, IZGOREVANJE IN VAROVALNI DEJAVNIKI OSEBNIH ASISTENTOV

Delo oz. zaposlitev lahko za posameznika pomeni varovalni dejavnik dobrega duševnega zdravja, če zaposleni doživlja pozitiven občutek koristnosti in potrditve pri delu, podporo sodelavcev in ima možnost izražanja svoje kreativnosti pri delu (Jeriček Klanšček idr., 2017, str. 5), ali ogrožajoč dejavnik za njegovo duševno zdravje, kadar doživlja obremenitve pri delu, ki povzročajo stres (prav tam). Bajt idr. (2015) zapišejo:

Najbolj so zaradi stresa ogroženi tisti, ki imajo zahtevno delo, pa nobenega vpliva na delovne obremenitve; zaposleni s preveč delovnimi nalogami; tisti, ki jih delo ne zadovoljuje (nimajo dovolj dela; so frustrirani, ker niso napredovali; imajo nespodbujajoče delo); tisti, ki imajo težave v poklicnem razvoju (pretežno ženske); tisti, ki so žrtve nasilja oz. nadlegovanja na delovnem mestu. Zaradi ekonomske krize so zaradi stresa ogroženi tisti, ki imajo negotova delovna mesta in zaradi zahtev delodajalcev delajo dlje, v slabih delovnih pogojih (fizično naporno delo, nereden in nepredvidljiv, dolg delovni čas, slabo plačilo oz. neplačilo) (str. 32).

Intenziteta stresa vodi do različnih posledic. »Depresija in izgorelost nemalokrat nastopata kot posledici prekomernega, dolgotrajnega delovanja stresa na posameznika. Pojavita se lahko, ko se telo in duševnost posameznika ne moreta več spoprijemati s prekomernimi fizičnimi in psihološkimi obremenitvami.« (Bajt idr., 2015, str. 45) »Izgorevanje na delovnem mestu je pokazatelj razhajanja med tem, kaj ljudje so in kaj morajo delati« (Maslach in Leiter, 2002, str. 16). Bajt idr. (2015) navajajo, da se izgorelost

razlikuje od delovne izčrpanosti in jo je zato pomembno obravnavati resno. Delovna izčrpanost je namreč normalna posledica prekomernega dela, ki jo lahko odpravimo s počitkom. Pri izgorelosti pa samo počitek ni dovolj. Med vzroki izgorelosti sta namreč tudi storilnostna samopodoba posameznika in njegovo vrednotenje samega sebe na podlagi zunanjih potrditev (str. 47).

Izgorevanje na delovnem mestu se namreč po Maslach in Leiter (2002, str. 17) kaže kot izčrpanost, cinizem in neučinkovitost. Ko govorimo o vzrokih za izgorevanje, je potrebno vedeti, da so ti zelo kompleksni, saj gre za medsebojno vplivanje več vzrokov (individualni, organizacijski, družbeni) (Nusdorfer Recek, 2007). V **PREGLEDNICI 2** prikazujem nekatere od teh vzrokov glede na izbrane značilnosti dela osebnih asistentov.

Kot že omenjeno, je spoznanje, da je nekdo »dober« osebni asistent, vezano na uporabnikove individualne kriterije – torej s svojimi lastnostmi in vedenjem ustreza uporabniku, ki si ga je izbral za osebnega asistenta. Izmuzljivi so skupni kriteriji, ki bi ustvarjali profil »ustreznih« osebnih asistentov. Vendar se izrisuje lastnost, ki jo vidim kot ključno pri vsakem osebnem asistentu, in sicer čustvena inteligentnost kot »sposobnost prepoznavanja

PREGLEDNICA 2

Nekateri vzroki za izgorevanje v povezavi s posebnostmi dela osebnih asistentov

vzroki za izgorevanje	odslikava v praksi dela osebnih asistentov
Nerealna ali previsoka pričakovanja ali izguba smisla do dela (Horvat, 1999, v Nusdorfer Recek, 2007).	Nerealna ali previsoka pričakovanja do napredka uporabnika (npr. izboljšanje fizičnega stanja, napredek pri govoru, motoriki, boljše zdravje, večja socialna mreža, več aktivnosti ...) ali izguba smisla do dela, ker v delo vlagajo veliko truda in energije, napredki pa niso opazni, merljivi ali otipljivi.
Osebnostne lastnosti in posameznikova odpornost na stres: »K izgorevanju se bolj nagibajo posamezniki, ki so občutljivi, topli in zavzeti v odnosu do drugih, toda istočasno v večji meri anksiozni, introvertirani, pretirano entuziasistični in težijo k čezmerni identifikaciji z drugimi.« (Mikuš Kos, 1990, v Nusdorfer Recek, 2007).	Osebni asistenti naj bi že v osnovi veljali za tople, empatične osebe, sposobne življenja v druge, s čimer je dovzetnost za izgorelost že vkomponirana v njihovo delo.
Rutina in rutinsko delo: Sennett (1998, v Nusdorfer Recek, 2007) meni, da lahko rutina ponižuje ali razjeda, lahko pa štiti, saj raznolikost prinaša negotovost in tveganja.	Rutina je za nekatere osebne asistente obremenjujoča, saj podobne storitve opravljajo vsakodnevno, kar še posebej velja za delo pri uporabnikih, ki potrebujejo večino pomoči pri zadovoljevanju osnovnih potreb. Le-ti so običajno manj aktivni in je delo pri njih manj pestro ter zanimivo. Nekaterim osebnim asistentom pa rutina ustreza, saj jim pomeni okvir dela in jasne delovne naloge.

lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in v odnosih z drugimi» (Goleman, 2001, str. 338). Menim, da je za osebnega asistenta nujno, da je odprt za razumevanje svojih in čustev drugih ter da jih zmore uravnati pri sebi in v odnosu z drugimi.

Goleman (2001, str. 339) pravi, da izhaja iz modela razumevanja čustvene inteligentnosti avtorjev Saloveya in Mayerja, ter v nekoliko predelanem modelu predstavi pet temeljnih čustvenih in družbenih spretnosti čustvene inteligentnosti:

- zavedanje sebe: prepoznavanje svojih trenutnih občutkov in sposobnosti, da večjo osebno naklonjenost upoštevamo pri odločitvah, stvarno ocenjevanje svojih sposobnosti in temeljito razvit čut za zaupanje vase;
- obvladovanje sebe: uravnavanje svojih čustev, tako da nas pri opravljanju dela ne motijo, temveč si z njimi lahko pomagamo, vestnost in odlašanje z nagrado do izpolnitve cilja, hitro okrevanje po čustvenem stresu;
- spodbujanje sebe: izkoriščanje vseh svojih nagnjenosti pri zasledovanju svojih ciljev, pri zastavljanju pobud in želji po napredovanju ter premagovanju ovir in razočaranj zaradi frustriranosti;
- empatija: prepoznavanje čustev drugih, sposobnost razumevanja njihovih stališč, ohranjanje odnosov in uglašenosti z ljudmi kljub njihovi drugačnosti;
- družbene spretnosti: uravnavanje čustev v odnosih z drugimi in natančno prepoznavanje družbenih okoliščin in povezav, tekoče vzajemno delovanje, sposobnost uporabe vseh naštetih spretnosti v prepričevanju in vodenju, pogajanju in glajenju sporov za boljše sodelovanje in timsko delo.

Naštete spretnosti vidim kot ključni varovalni dejavnik osebnih asistentov za funkcionalno komunikacijo med uporabnikom in osebnim asistentom ter kot spretnosti za uravnavanje njunega odnosa daljše časovno obdobje, hkrati pa tudi pogoj za spremljanje sebe ter posledično učenje iz lastnih (delovnih, odnosnih) izkušenj. Čustvena inteligentnost se kaže kakor pogoj za odnosno zahtevno delo osebnega asistenta, varovalni dejavnik tekom samega dela ter

izhodišče za učenje in napredovanje, ki ga lahko udeležajo osebni asistenti v procesu supervizije.

Osebni asistenti so kot delavci v socialnem varstvu zavezani k spoštovanju Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu (2014). Kodeks supervizijo določa kot dolžnost delavca, da poišče pomoč in podporo (zunanjega) strokovnjaka in s tem krepi delovanje v korist uporabnika. Biti udeležen v superviziji je za osebnega asistenta dolžnost in pravica hkrati. »Supervizija omogoča kontinuirano spremljanje pogledov na lastno delo, odzive do drugih in kot taka ščiti pred pretirano okupacijo z delom, ki vodi v izgorevanje« (Klemenčič Rozman, 2010, str. 263). Videmšek (2021, str. 252–253) piše, da je poleg supervizije nujno izvajati tudi skrb zase (self care), pri čemer je skrb zase vedno recipročna povezanost med posameznikom in okoljem, v katerem dela, in ni le naloga posameznika, temveč tudi delovnega okolja, v katerem je zaposlen. Videmšek (prav tam) si želi, da bi

strokovne delavke prepoznale potrebo po skrbi zase predvsem zato, da bodo še naprej lahko pomembno pripomogle k spreminjanju življenjskih potekov ljudi, ki se srečujejo s številnimi izzivi. Da bodo prepoznale dragocenost njihovega zavzemanja za spremembe, kako raznovrstno je njihovo znanje in koliko spretnosti imajo. Tako bi izčrpanost zaradi sočutja lahko nadomestilo veselje zaradi sočutja (str. 254).

Hudnall B. Stamm (2005, v Videmšek, 2021) opredeli veselje zaradi sočutja kot

zadovoljstvo ob opravljanju dela. Posebnost stroke socialnega dela je v tem, da nimamo vnaprej danih odgovorov. Te vedno znova z vsakim posameznikom, posameznico, ki se spoprijema z izzivi, skupaj raziskujemo in soustvarimo delovni načrt podpore, ki jo strokovnjakinja za svoje osebne izkušnje stiske potrebuje za udeležanje možnosti. Pravzaprav je veselje zaradi sočutja povezano s tem, da vidimo napredek pri delu z ljudmi, da smo pozorni na majhne spremembe in prepoznavamo pozitivne učinke soustvarjanja rešitev pri vsakem posamezniku, s katerim delamo (str. 254).

Ko poudarjam laičnost osebnega asistenta, se kot pomembno polje preventivnega delovanja pred izgorevanjem pokaže tudi

usposabljanje in pridobivanje teoretičnih znanj ter praktičnih veščin za osebne asistente. Pravilnik o osebni asistenci (2022) pušča izvajalcem svobodo glede izbora tem usposabljanj; z izjemo osnovnega usposabljanja s predpisanimi vsebinami za dodatna usposabljanja predvidi, da vsebinsko nadgradijo znanja osnovnega usposabljanja. Usposabljanja izvaja inštitut za socialno varstvo ali izvajalec, če izvaja osebno asistenco najmanj tri leta (prav tam). Pri tem se mi zdi pomembno, da izvajalec usposabljanj prisluhne osebnim asistentom in pripravi takšne teme usposabljanja, ki odgovarjajo na potrebe osebnih asistentov s terena.

Ker so vzroki za izgorevanje bolj situacijski kot osebni, je potrebno rešitve zanje iskati v družbenem kontekstu delovnega mesta (Maslach in Leiter, 2002). Avtorja (prav tam) menita, da je preventivni pristop proti izgorevanju delavcev na nivoju organizacije modra in preudarna naložba v prihodnost organizacije, saj se investira v ljudi zato, da bodo postali dobro izučeni, zvesti in predani delavci, na katere se organizacija lahko zanese, in da bodo zelo kakovostno opravljali svoje delo. Ta vrsta naložbe bo okrepila organizacijo v prihodnosti. V nepredvidljivih časih krize in kaosa so takšni delavci življenjsko pomembni za prehode in spremembe v upravljanju. /.../ Tovrstna naložba zahteva vzajemen dogovor med delodajalci in zaposlenimi. Organizacija mora biti sposobna izkazovati enako stopnjo predanosti svojim zaposlenim – spoštovanje in skrb –, kakor jo zahteva od njih (str. 77).

Razvijati je potrebno strategije, ki krepijo skladnost med delavci ter njihovim delovnim mestom in gredo v smeri (Maslach in Leiter, 2002, str. 145):

- znosne obremenjenosti z delom,
- občutka za možnost izbiranja in nadzora,
- priznanj in nagrad,
- občutka pripadnosti skupini,
- poštenosti, spoštovanja in pravičnosti,
- smiselnega in cenjenega dela,

pri čemer dodajata, da ni nujno odpraviti vseh neskladij, temveč doseči, da so uravnana (npr. delavci lahko delajo več, če čutijo, da so za delo nagrajeni in da se njihovo delo ceni, ali če jim delo veliko pomeni).

NAMEN DELA

Raziskovalni problem predstavlja ranljivost osebnih asistentov v poklicnem polju in iskanje načinov krepitev njihove odpornosti pred poklicnim izgorevanjem. Najprej sem želela ugotoviti, ali osebni asistenti doživljajo ranljivost, kot je nakazano v teoretičnih izhodiščih, ter na kakšen način jo občutijo in se z njo soočajo. Izvedeti sem želela tudi, kaj bi jim bilo v podporo, da bi se pred morebitnim izgorevanjem okrepili na način, da bi delo osebnega asistenta opravljali zadovoljni in daljši čas. Pri tem mi je še posebej pomemben doprinos organizacije oz. izvajalca osebne asistence pri tem, saj je glede na situacijo na trgu dela, ko povpraševanje po osebnih asistentih presega ponudbo, smiselno krepiti obstoječe zaposlene, ki že imajo osvojeno znanje in pridobljene izkušnje s poklicnega polja osebne asistence.

METODA

Vzorec osebnih asistentov je priročen, saj sem k sodelovanju povabila zaposlene osebne asistente v Zavodu Osebna asistenca iz Slovenj Gradca, kjer sem bila v času izvajanja raziskave zaposlena. Povabilo sem poslala osebnim asistentom, ki sem jih kot relevantne primere glede na namen raziskave prepoznala na podlagi sodelovanja z njimi. Skupno jim je, da delo pri uporabniku opravljajo ali so ga opravljali daljši čas (več kot 6 mesecev – torej je za njimi uspešno opravljeno poskusno delo). Povabila sem t. i. »zunanje osebne asistente«, torej ne družinskih članov, saj je ranljivost za izgubo službe v povezavi z močjo uporabnika večja kakor pri osebnih asistentih, ki so poleg delovnega odnosa uporabnik – osebni asistent še v drugih čustvenih odnosih (npr. mož – žena, starši – otrok, teta

– nečakinja, brat – brat ipd.). Poleg tega bodo spremembe zakonodaje po napovedih od sedanje omejitve na dva družinska člana šle v smeri še večjega omejevanja in bodo ugotovitve praksi koristile v prihodnje. Povabila sem osebne asistente, pri katerih sem opazila ali bila vključena v situacije, kjer so se kazala doživljanja obremenjenosti z delom osebnega asistenta ali odnosom z uporabnikom (npr. individualni pogovori z osebnimi asistenti, podporni pogovori z osebnimi asistenti, delovni sestanki z uporabniki in osebnimi asistenti skupaj, opažanja na terenu, situacije prekinitve sodelovanja med osebnim asistentom in uporabnikom ipd.). Zaradi osredotočenosti na ranljivost sem izbrala osebne asistente, rojene po letu 1980, torej t. i. generacijo milenijcev. Nekateri izmed povabljenih so vključeni v supervizijo. Nekateri so imeli izkušnjo končanja sodelovanja z uporabnikom in po njej nadaljevanje dela osebnega asistenta z drugim uporabnikom.

Na povabilo so se prostovoljno odzvali trije osebni asistenti, dve ženski in en moški. Vsi trije so imeli izkušnjo končanja odnosa pri delu z uporabnikom, a so ostali zaposleni kot osebni asistenti in opravljajo delo pri drugem uporabniku. V skupinski pogovor so tako vnašali zgodbe šestih različnih uporabnikov. Pri raziskovanju njihovega doživljanja ob tem gre torej za tri študije primerov. Sodelujoči osebni asistenti so izrazili soglasje z objavo svojih doživljanj v tem prispevku.

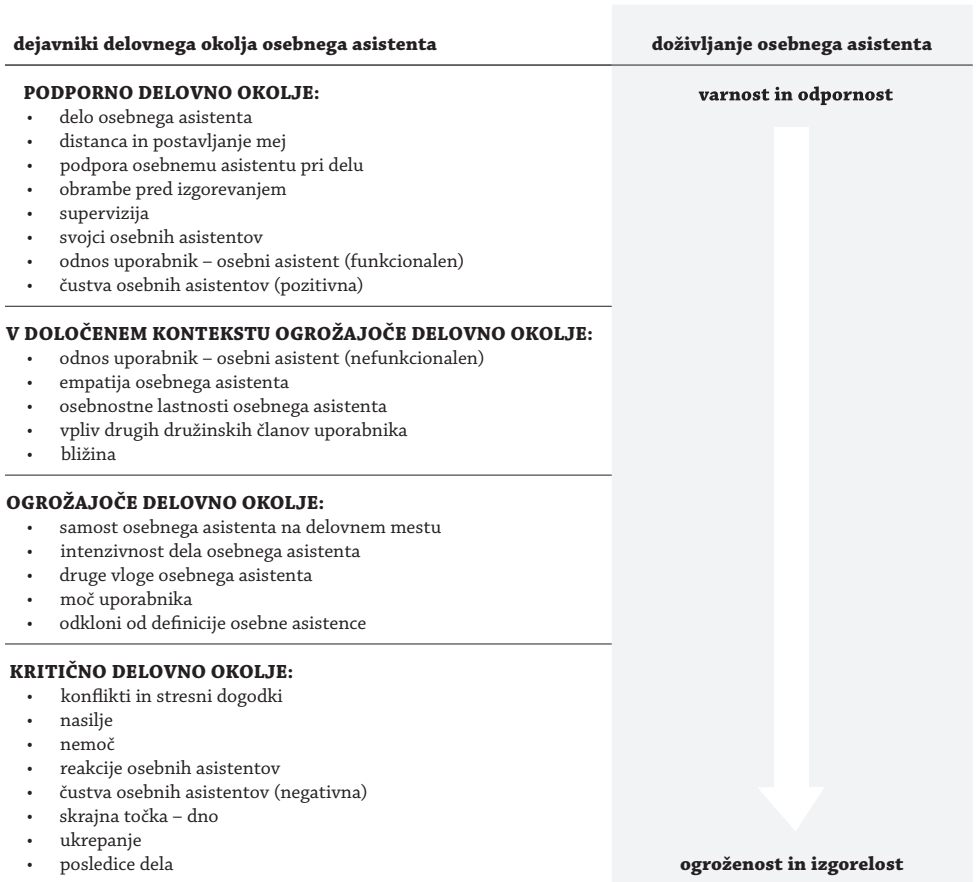
Metoda raziskovanja je bila kvalitativna. Metoda zbiranja podatkov je bila spraševanje, tehnika zbiranja podatkov pa skupinska razprava (skupinski pogovor). Merski instrument je bila predloga (vodilo za spraševanje) z iztočnicami za vodenje skupinske razprave. Raziskovalno gradivo je predstavljal verbatim skupinske razprave, v kateri so sodelovali trije osebni asistenti. Skupinska razprava je potekala 15. 6. 2023. Pogovor sem vodila raziskovalka po vnaprej pripravljenih razpravljalnih izhodiščih (temah), mestoma je potekal spontano. Pogovor je bil posnet in v celoti pretipkan.

Sledila je kvalitativna analiza po korakih po Mesecu (1998, str. 101–128): razdelitev raziskovalnega gradiva na 178 sekvenc, sledilo je odprto kodiranje in nato združevanje kod v kategorije v dveh stopnjah. Nastal je nabor 60 kategorij, od katerih sem izbrala 24 relevantnih kategorij. Relevantne kategorije sem definirala.

Sledilo je odnosno kodiranje, ki je izrisalo razporeditev kategorij na dimenziji doživljanje varnosti in odpornosti osebnega asistenta nasproti doživljanju ogroženosti in izgorelosti osebnega asistenta. Opis štiristopenjskega prikaza poti k izgorelosti osebnih asistentov predstavlja poskusno teorijo.

PREGLEDNICA 3

Lestvica doživljanja osebnega asistenta



IZSLEDKI

Rezultat kvalitativne analize je 4-stopenjska lestvica doživljanja osebnega asistenta v dimenziji med doživljanjem občutka varnosti in odpornosti pred poklicnim izgorevanjem na enem polu ter doživljanjem občutka ogroženosti in izgorelosti na drugem polu (**PREGLEDNICA 3**), ki se je izrisala v postopku odnosnega kodiranja (Mesec, 1998). Poskusno teorijo sestavlja besedišče iz opisov relevantnih kategorij, dopolnjeno s pomenljivimi sekvencami iz verbatimov.

Delo osebnega asistenta je specifično in ker poteka v življenjskem prostoru uporabnika, je izpostavljeno različnim tveganjem. Možnost sodelovanja med uporabnikom in osebnim asistentom obstaja, dokler ima osebni asistent občutek varnosti in zadostno opremljenost za odpornost pred izgorelostjo zaradi posebnosti dela. Bolj kot se njegov občutek varnosti zmanjšuje, bolj kot se počuti ogroženega, hitrejša je pot k izgorelosti in posledično k prekinitvi dela pri tem uporabniku.

PODPORNO OKOLJE ZA OSEBNEGA ASISTENTA

Kadar je med uporabnikom (in njegovo okolico) ter osebnim asistentom vzpostavljen funkcionalen odnos, je s podpornimi mehanizmi mogoče krepiti dobro sodelovanje med njima. Podporo je potrebno zagotavljati na ravni organizacije (izvajalec osebne asistence) z vsebinsko ustreznimi usposabljanji za uporabnike in osebne asistente, ustreznim strokovnim vodenjem osebnih asistentov, individualnimi in skupinskimi pogovori, zagotavljanjem pomoči ter zunanjega nadzora v kritičnih situacijah, omogočanjem supervizije (in psihoterapije). Na individualni ravni se osebni asistenti sami poslužujejo obramb pred izgorevanjem, kot so: meditacija, dihanje, počitek, umik od ljudi za krajši čas, šport, joga, pilates, branje psiholoških knjig, druženje, opora prijateljev, družine in pogovori. Pomembno vlogo imajo svojci osebnih asistentov, ki jim nudijo oporo v težjih trenutkih, vezanih na službo, ter razumevanje zaradi posebnosti dela [OA2: ... *dobro je, da imaš nekoga, ki te to razume, ampak, če bi šlo na dolgi rok, bi verjetno tut moj partner reko,*

dovolj je. Saj v bistvu mi je rekel, da je dovolj, da moram imet sebe rada in narediti nekaj v tej smeri, ampak ni mi rekel, da njega obremenjuje, čeprav jaz sem seveda tut včasih njega obremenjevala s svojimi težavami, ker pač sem bila utrujena, tečna, s polno glavo, z vsemi skrbmi, ki v bistvu niso bile toliko pomembne kot tvoja prava družina, v bistvu tisti trenutek so zelo pomembni, pa nisi jih znal rešit, no. Če se v bistvu to skos nalaga.]. Osebnim asistentom je pomembno tudi preživljanje kakovostnega prostega časa s svojci.

Za korekten in funkcionalen odnos med uporabnikom (in njegovo okolico) ter osebnim asistentom je pomembno razumevanje osebnih asistentov o nujnosti postavljanja meja in nenehnem preizpraševanju glede distance med uporabnikom (in njegovo okolico) ter njim. Meje so razumljene kot:

- meja med delovnim in zasebnim časom [OA3: ... rečem ure so potekle, če pa še kaj rabita, napišita, da ne bomo pozabili, pa če ni nič kaj nujnega, bomo pa drugi dan. In probamo tak. /.../ Ja, res se trudim postavljat mejo. Njima je težko to dopovedat nekak, no.];
- meja med vlogo osebnega asistenta in drugimi vlogami, ki jih v njih iščejo uporabniki [OA3: ... ta dva uporabnika tut imata sina, ki ga pa ni domov, ker je službeno odsoten, in men se zdi, da sta me kar posvojila kot vlogo tega sina. Včasih mata tak, se spozabi, pa začne moj, moj. (smeh vseh) Sem reko, saj je luškano, samo morem bariero postaviti, ker sem prej videl, da če ne bom sam sebe zaščitil, do neke meje, dokler ne bomo prekoračili zdravega odnosa. In sem rekel, tukaj že v začetku, jaz sem tukaj asistent, jaz nisem družinski član, čeprav me imata tak, ko sina svojega tam, in se pač tu zdaj malo lovim, kak zdaj malo vseeno držat distance pa opominjat, da sem asistent, da se zna zgoditi, da ne bom za vedno tukaj, in me je v bistvu zelo strah, če bom šel, ker zdaj spet nadaljujem z diplomskim delom na novo in nameravam v moji karieri nadaljevat.];
- meja med uporabnikovo družino in družino osebnega asistenta [OA2: ... težko je, da imaš kot osebni asistent neko mejo strogo, jaz sem tu v službi in grem domov in je to to, ker se mi zdi, da se kr prepleta in da tut uporabniki kr fejest navežejo stike s tabo. On

naju je vabil na njegov rojstni dan, ni da ni ... V bistvu on ni imel nobenega, zato je tudi naju povabil. Ampak jaz mu niti omenila nisem, da greva midva tja na rojstni dan, zato ker to ne bi bilo v redu na za mojega partnerja ne za moj odnos v službi, ker vprašanje, kaj bi se takrat zgodilo, ane.];

- telesna meja (pred neželenimi dotiki).

Načini postavljanja meja so: opominjanje in poudarjanje vloge osebnega asistenta, govor o odhodu in svoji »drugi karieri«, preprečevanje posegov v prosti čas osebnega asistenta – držanje urnika, preložitev ne-nujnih obveznosti na naslednjic in izogibanje ne-nujnega podaljševanja delovnega časa osebnega asistenta, postavljanje telesne meje, zadrževanje svojega mnenja – postavljanje meje s pomočjo odsotnosti besedne komunikacije, ozaveščanje, da osebna asistenca ni prijateljstvo (tudi osebni asistent z uporabnikom ne nadomešča morebitnega manjka svojih odnosov) [OA2: ... jaz sem pri sebi le imela neko mejo, ona ni moja prijateljica, jaz imam druge stvari, mislim druge ljudi blizu. /.../ Moram tu imet nek poslovni odnos, ne zej tak, da bom jaz za vikende in tak hodila tja na obiske in gledat, kak je ona ...].

Kljub zavedanju osebnih asistentov, da je distanca nujna, uporabijo pojem preplet (službenega in zasebnega). Postavljanje meja otežuje tudi empatično razumevanje osamljenosti uporabnika. Uporabniki in družinski člani iščejo povezanost z osebnimi asistenti tudi izven delovnega časa in odnosa (npr. jih vabijo na praznovanja). Zavedanja nujnosti postavljanja meja se osebni asistenti učijo iz izkušenj (svojih in izkušenj drugih). Podporno delujejo tudi jasno določen delokrog osebnega asistenta, načrtovan delovni čas, sposobnost priučevanja potrebnih znanj in veščin ter izhodiščna in nadalje ohranjena notranja motivacija za delo osebnega asistenta, ki je povezana tudi z doživljanjem pozitivnih čustev in zadovoljstva ob delu [OA1: Oo, cenjenost, spoštovanje, zaželenost, res, ko te je človek vesel, ko te vidi., OA2: Če jaz zdaj odklopim to, kar je bilo na koncu, ker če bi povzela po tem, pol ne morem lih neki pozitivnega, ampak če pozabim na ta dogodek, pa predvsem to, da me nekdo rabi, da me potrebuje, da narediš nekaj dobrega za človeka, ko mu pomagaš na vseh področjih njegovega življenja, da mu v bistvu olajša življenje,

da lahko spet v bistvu normalno zaživi, tak kot lahko ti. Predvsem to, da ti kar pogreje srce, no., OA3: Tak, da lahko nekomu omogočiš nekaj, kar je izgubil.].

V DOLOČENEM KONTEKSTU OGROŽAJOČE DELOVNO OKOLJE ZA OSEBNEGA ASISTENTA

Nekatere sestavine dela osebnega asistenta so ogrožajoče le v določenih okoliščinah. Odnos z uporabnikom je ogrožajoč, kadar postane nefunkcionalen [OA3: *Pač je pol prišlo do one točke, ko se sploh nisva pogovarjala, ko je on morda imel kake težave, ko jih ni z mano delil, ko jih je v sebe zapiral. Pa tak dolgo si tam, pa da se ti ne more, da ne moreš osnovne komunikacije vzpostaviti neke pol več, pa se to zapira. Ne vem, mi je bilo res tak težko.]. Najslabši izid je neza-ključen odnos, ki se konča s konfliktom in ostane nepredelan [OA3: *Pa nerazumevanje je bilo, želel sem si, da, če bi se po moje samo malo pogovorila lahko normalno. Zadnjič sem ga videl, pa sem tak, nisem vedel, kaj bi naredil, a bi ga šel pozdravit al ne, kar sem tak dolgo rabil, da sem prebolel, ker sem kar naprej imel v mislih, kaj bi naredil, da bi bilo boljše, al kaj sem jaz naredil, kaj je bilo takega, al z njegove, al sem kaj spregledal, al kaj, kje je šlo tu narobe. In sem se pol rajše obrnil in se izognil temu konfliktu, ker tak se ne bi nič izcimilo, ker sem videl, da že takrat ni imelo smisla, mislim, da zdaj tudi ne bo imelo smisla. In se raje umaknil pa šel.]. Odnos med uporabnikom in osebnim asistentom vpliva tudi na doživljanje drugih družinskih članov (npr. občutek ogroženosti partnerja uporabnice) [OA2: *In tut to, da sva se midve toliko povezale, da je ona meni povedala vse svoje težave, zgodovino, sedanjost, kaj si želi, je zmotilo njenega partnerja in je bilo v bistvu tut to verjetno povod za vse, kar se je pol dogajalo. Ker pač on je imel prej njo za sebe, on je lahko delal z njo, kot si je želel, ko sem bila pa jaz, sem pa bila le ena pomoč njej in ona ja lahko šla skozi življenje normalno, nemoteno, ni bila več odvisna od njega, kar pa je po mojem njega zelo zelo motilo. Ker je pač zelo težaven in včasih je imel občutek, da bo ona njega odslovila, da lahko gre, mu je tut rekla, da zdaj ima pa ona osebno asistentko in pomoč na vseh področjih, in je to njega kr motilo.].***

Osební asistenti zaradi poglobljenega odnosa z uporabniki z njimi sočustvujejo (npr. zaradi osamljenosti, izkoriščanja s strani

drugih družinskih članov, zaradi udeležенosti v nasilni situaciji, zaradi nemoči ukrepati), sočustvujejo tudi z drugimi družinskimi člani. Empatijo in sočutnost vidijo kot pomembno osebnostno lastnost za delo osebnega asistenta. Empatija se kaže kot nujna za delo osebnega asistenta in hkrati ogrožajoča, kadar preide v izčrpanost zaradi sočutja. [OA1: *Ko prideš domov, ko ne moreš izklopiti dela, ko samo študiraš, študiraš, kaj bi še lahko drugače naredil, pa kaj vse je že bilo narejeno. Pa tak ko ti praviš, doma pa družinsko življenje trpi. Svojci vidijo, da nisi več tisti ta pravi, da te skrbi, njim pa tudi ne moreš kaj povedat, oziroma tut če jim poveš, saj ti ne morejo nobeden pomagat, še ti ne moreš pomagat, oni pa tut ne. Tak sem jaz imela isto probleme, ne morem izklopiti. In ko sem videla, da ne morem pomagat in da ne morem izklopiti, pol je pa začelo grozno ratvat. Tak kot si ti rekel, naslednji dan moraš it spet na šiht, kak boš to naredil, ane. Ja, pol ti pa začne tak lepo srkat ven energijo. Potem pa vidiš, da ne gre več tak. /.../ Ja, ker dokler imaš energijo, se še trudiš pa matraš, da bi kaj izboljšal, pol, ko pa vidiš, da se ti še to več ne da, potem pa tak veš, da si dosegel tisto verjetno dno, da se moreš nafilat nazaj.]*

Osebnostne lastnosti, ki jih zase povedo osebni asistenti, so: milina, dajanje drugih na prvo ter sebe na zadnje mesto, nekonfliktnost, predanost, lojalnost, dajanje prednosti uporabniku, prilagodljivost, pripravljenost, sočutnost, skrbnost, pripravljenost učiti se, mirnost, prevzemanje odgovornosti za uporabnika [OA1: *Se mi zdi, ... da se ljudje sploh ne zavedajo, kako izčrpajoče je to delo, dejansko. Če si ti res tak človek, ko ga rabijo uporabniki, a veš, sočuten pa skrben pa vse, to ti toliko energije pobere, da je pa še situacija taka malo bolj zakomplicirana, da ni samo bolezen, pol je pa to še toliko bolj potencirano.]. Pri vseh osebnih asistentih se pokaže še lastnost iskanja krivde pri sebi, ki se pojavi po kritični situaciji kot preizpraševanje svojih reakcij in soodgovornosti za poslabšanje odnosa, ki mu sledi prekinitev sodelovanja ali odnosa z uporabnikom [OA2: *... Pa sem razmišljala, po tistem sem se zelo zelo obremenjevala, kaj je bilo narobe, nisem spala cele noči, ne vem, pri zdravniku sva imele z zdravnico res pogovore, kaj je bilo narobe, ker sem še vedno bila prepričana, da bi lahko naredila kaj drugega.], [OA3: *... jaz nikomur ne želim nič slabega, pa še vedno me zanima, kak je z njim včasih, al pa kaj takega, ker nisem predelal tega, nikoli. Zdaj je že toliko časa minilo,***

da se je to ohladilo, ampak še vedno mi včasih pride, pa razmišljam, kaj bi lahko, zakaj, kaj?].

Ogrožajoč je lahko vpliv družinskih članov uporabnika na delovno okolje osebnega asistenta: okolje je mišljeno bodisi kot lokacija dela, saj z uporabnikom živijo ali k njemu prihajajo oz. se gibljejo, kjer se giblje uporabnik, bodisi okolje kot preplet odnosov in klime, ki ga s svojo prisotnostjo soustvarjajo. Vpliv družinskih članov na uporabnika je lahko pozitiven ali negativen (v različnih segmentih: motivacija – demotivacija, spodbuda – pasivnost, krepitev samostojnosti – vzdrževanje odvisnosti). Neurejeni odnosi med uporabnikom in drugimi družinskimi člani ali med družinskimi člani med seboj se kažejo kot nefunkcionalna komunikacija, konflikti, napeto ozračje, nasilje, v kar je osebni asistent pasivno ali aktivno udeležen. [OA1: *Mene so predvsem izčrpali drugi družinski člani, niti ne uporabnik, drugi družinski člani in njihovi problemi in ko jih projicirajo na mojega uporabnika. Se pravi na svojega sorodnika. In to je tisto, ko (premor) rečt jim ne smeš nič, ker tam nisi za njih, ane, vidiš pa kk vpliva vse to na tvoje delo in na tisto osebo, za katero moreš ti skrbet. /.../ In ko vidiš, da delajo kontra dobremu, pa da rečeš, pa da se nič ne spremeni, ne vem, kaj bi še lahko naredil.], [OA2: */.../ jaz z mojo uporabnico nisem imela težav, am, na začetku, ker je v bistvu pač bil drugi družinski član tisti, ki je z njo grdo ravnal, tak kot si ti rekla, ne smeš nič rečt, ne se vtaknit, tut starši so mi recimo rekli, da če karkoli rečeš, tut sami niso imeli moči, da bi karkoli rekli, ker tut, če bi oni karkoli rekli, je bilo v bistvu, je ona držala z njim in v bistvu je bilo samo še sam slabše. In ko sem pač prvič po skor enem letu oz. več kot enem letu povedala, da je nekaj narobe, je blo pa katastrofa. Ker je pol tut v bistvu uporabnica vso krivdo prevalila name, tak da v bistvu jaz tut mislim, da so družinski člani najbolj, kar najbolj vpliva.] V nekaterih situacijah osebni asistenti menijo, da bi bilo delo osebnega asistenta lažje brez družinskih članov (torej tistih, ki slabšajo delovno situacijo).**

Drugi družinski člani iščejo povezanost z osebnimi asistenti, tudi med njimi in osebnimi asistenti se spletejo vezi in ustvari zaupanje. Sem sodijo tudi čustva drugih družinskih članov, in sicer občutki ogroženosti zaradi vpliva osebne asistentke na opolnomočenje uporabnice. Osebni asistenti pa omenjajo tudi pomen razumevanja osebne asistence s strani družinskih članov. Ob razumevanju

definicije osebne asistencije je sodelovanje učinkovitejše, nerazumevanja in napačna pričakovanja pa sprožajo negativna čustva pri osebnih asistentih (npr. manjvrednost, zaničevanje) in otežujejo postavljanje meja. Drugi družinski člani so omenjeni tudi kot razlog za izčrpanost. Bližina pomeni intenzivnost odnosa osebnega asistenta z uporabnikom, ki se gradi:

- s komunikacijo, ki je prav tako intenzivna [OA3: ... ljudje si ne predstavljajo, kaj je to cel delavnik bit ena na ena z osebo, ki potrebuje pomoč. In kaj je to čustva in pogovori in kaj vse to potegne za sabo in kak to na tebe vpliva. Ko se tak malo vprašaš, da si z osebo osem ur na dan, s svojo punco pa poleg vseh drugih aktivnosti, ki jih imam, manj (smeh) ... koliko se dejansko s svojim partnerjem pogovarjaš, koliko pa si v taki situaciji se prisiljen pogovarjat, pa izdat sam sebe sčasoma, pa ne znajo, ne moreš si predstavljat tega., OA1: Obremenjujoče je., OA3: Še posebej, če je pasivno okolje, ko nimaš nič drugega kot pogovor.],
- z ustvarjenim zaupanjem med uporabnikom in osebnim asistentom [OA2: Pri drugi uporabnici pa se mi zdi, da ... sva pa na začetku se začele pogovarjat in sva se v bistvu tipale oziroma ona mene, pol se mi pa zdi, da me je vedno bolj spustila v svoj svet, da mi je v bistvu povedala vse svoje težave, da sem bila tam za njo kot ena prijateljica.],
- s seznanjenostjo osebnih asistentov s problemi uporabnikov oz. z »družinskimi skrivnostmi«. Osebni asistent ima vpogled v življenjsko situacijo uporabnika [OA1: ... In jaz sem vse to morala zraven gledat, mi smo vsi se prej normalno pogovarjali in pol me je še ta drugi brat začel ignorirat, verjetno, ker sem že preveč vedla. Tak predstavljajte si, da nekdo ve vse vaše skrivnosti družinske. Jaz bi se ugreznila v zemljo noter in njim je po moje tut blo težko.].

Osebni asistenti tudi menijo, da je težko skrbeti za nekoga in poznati njegove potrebe, če si ga ne dovoliš spoznati. Kadar ima uporabnik veliko omejitev in malo stikov z okolico, postane osebni asistent del njegovega mikrosveta, intenziteta bližine je v tem primeru lahko ogrožajoč dejavnik [OA3: Pri meni je bilo pri prvem uporabniku veliko omejitev glede gibanja, ker je bil sam omejen in sem se temu prilagodil, da sem postal del njegovega malega sveta, pot ven in

sva se ogromno pogovarjala, ogromno, pa tudi veliko televizije gledala, v bistvu je bilo pasivnosti v začetku kar dosti.].

OGROŽAJOČE DELOVNO OKOLJE ZA OSEBNEGA ASISTENTA

Med ogrožajoče vidike dela osebnega asistenta sodi samost osebne asistenta na delovnem mestu. Osebni asistenti izpostavijo specifično dela osebnega asistenta, ki je v primerjavi z drugimi poklici pomoči v institucijah, da si sam na delovnem mestu in odvisen sam od sebe tudi v kritičnih situacijah. [OA2: ... *In to se mi zdi največja pomanjkljivost osebne asistence, da si v bistvu sam, da moraš reševati zadeve in da ko pride do neke take grozne stvari ...*], [OA2: *Si prilagodljiv, pripravljen si, marsikaj, samo še vseeno, tako kot sem prej rekla, da si sam. Če se ti to zgodi v eni organizaciji, pa imaš nekoga, lahko letiš spod v pisarno, neki groznega se je zgodilo. Pa v bistvu imaš v trenutku nekoga. Mi smo pa recimo mogli iz (kraj) še prit., OA2: Ko se neki zgodi, da ne moreš it, ane. Dejansko si primoran tam bit, dokler ne pride zamenjava za tebe oziroma dokler te ne pride dobesedno en rešit., OA1: Ker takrat, ko smo imeli primere, jaz če bi mogla it sredi noči, a naj pustim uporabnika samega?].*

Opravljanje poklica je od vstopa v življenjsko okolje uporabnika povezano s tveganjem, saj uporabnika in njegove življenjske situacije ni moč poznati vnaprej, temveč jo osebni asistent spozna sproti. Izražajo potrebo pa intenzivnejšem sodelovanju z izvajalcem (podpora strokovnega kadra). Samost večajo občutki nepovezanosti s sodelavci (kjer je več osebnih asistentov pri enem uporabniku) ter nepovezanost z organizacijo in vodstvom. Ogrožajoče je doživljanje intenzivnosti dela osebnih asistentov kot naporenega in izčrpavajočega, intenziven je tudi odnos z uporabnikom, ki ga primerjajo z odnosi iz svojega življenja v smislu, da s svojimi bližnjimi niso tako intenzivno in toliko časovno obsežno skupaj v enem dnevu. Delo je intenzivno tudi zaradi nenehne komunikacije, v kateri osebni asistenti razkrivajo tudi sebe. Kot ogrožajoče se pokažejo tudi druge vloge, ki jih uporabniki iščejo v osebnih asistentih ali preko njih zadovoljujejo svoje socialne potrebe ali nadomeščajo manko odnosov z drugimi. To so vloge, za katere osebni

asistenti čutijo, da jih poleg vloge osebnega asistenta opravljajo. Nekatere so poniževalne, npr. služkinja, saj se oddaljujejo od definicije osebne asistencence, nekatere zapolnjujejo socialno praznino, npr. prijateljica uporabnici; sin, ki ga uporabnik in žena pogrešata, blažilec situacije ali mediator v nefunkcionalni komunikaciji med zakoncema [AO3: ... se pa tudi dosti prilagajam, če so kaki zdravniki, pa to, ko vem, da če mene ni, njihov odnos je nestabilen. Jaz sem tam noter kot neki bufer ali pufer, da malo mirim strani. Zjutraj sem danes prišel in sem s hodnika gor poslušal, kak sta se prepirala, in sem prišel not in naenkrat vse tiho. (smeh vseh) Jaz potrkam, dober dan, pridem noter, in vse tiho je bilo. In pol sem že, saj takoj sem razbral, zakaj se gre ...].

Imeti tudi druge vloge je ogrožajoče za delo osebnega asistenta, saj to intenzivnost odnosa še poveča, distanco pa topi. Ogrožajoča je tudi prevelika moč uporabnika in posledična možnost manipulacije z osebnim asistentom kot osebo ali z njegovo zaposlitvijo. Osebno manipulacijo je doživel osebni asistent, ki ga je uporabnik preusmeril nase in si vzel pravico mimo izvajalca voditi osebno asistenco (kršitev pravil, zakonodaje), ko se je odnos med njima poslabšal, pa je osebni asistent ostal sam, saj se prej na izvajalca ni obračal [OA3: Pri meni je bil pri prvem uporabniku že zanimiv odnos, ker mene je uporabnik od štarta malo zmanipuliral proti asistenci. Ker je on bil... (vzdih), mi je pravil krađejo, lažejo, ure si, denar si v žep denejo, ono, kar imam viška ur, oni si kasirajo in me je proti asistenci, veš. Midva bova tak delala, urnike – ko jih šiša, urnik bom jaz postavil, jaz sem uporabnik, jaz sem tisti, ki pravi, kak rabim, in me je kar hitro postavil v situacijo, ko sem bil s hrbtom proti osebni asistenci, mislim s hrbtom, jaz sem njegove interese ščitil. In tu me je v taki čuden položaj postavil, ko se pol nisem toliko obračal na asistenco, ko sem se samega počutil v tem.].

Pravica do svobode izbire uporabniku omogoča, da izbere drugega izvajalca, pri tem pa nima obveznosti do osebnega asistenta, ki je bil pri trenutnem izvajalcu zaposlen za nudenje osebne asistencence dotično njemu (kar zanj lahko pomeni izgubo službe) [OA2: ... recimo tut to, da sta zdaj onadva šla preprosto k drugemu izvajalcu in kaj se bo zdaj zgodilo, lahko bo isto, lahko bo še slabše.]. Uporabnik poljubno koristi obseg ur osebne asistencence, ki mu pripadajo, sem sodi tudi primer, ko je uporabnik koristil več ur, da

je pridobil še enega osebnega asistenta, da si je zagotovil pomoč, medtem ko se je želel enega od predhodnih »znebiti«, kar je storil tako, da je obseg koriščenja ur zopet zmanjšal [OA3: *Je pa bilo tako, da sva bila dva, na koncu smo bili že trije in pol sem zvedel, da je bila tretja za to, da bo mene bek vrgo, da ima vseeno dva, je rabil imet.*]. Uporabnik je tudi posredovalec informacij izvajalcu glede dela in odnosa osebnega asistenta, pri čemer lahko informacije priredi in postavi zaposlitev osebnega asistenta v tveganje [OA2: *Lahko bi izgubila službo. To je v bistvu še kar delikatno, mi pišemo poročila, kličemo, samo še vseeno so pa uporabniki na prvem mestu, njegova zgodba, njegovo je zelo pomembno, ko vi dobite nek feedback nazaj. Je kar težko, no vse skup. Saj, če bi on poklical, bi jaz verjetno izgubila službo. Ne vem. Zaradi banalne stvari, zato, ker se je pač on tak odločil.*]. Osebni asistenti menijo, da je moč uporabnikov nad njimi prevelika. Ogrožajoči so tudi odkloni od definicije osebne asistence. Nepravilno razumevanje osebne asistence v njenem bistvu se lahko zgodi s strani uporabnikov, njihovih družinskih članov ali družbe. Osebne asistente med drugim tudi boli zmotno mnenje družbe, da je to necenjen, zaničevan in nezahteven poklic. Nepravilno razumevanje definicije osebne asistence vpliva na napačna pričakovanja uporabnika do osebnega asistenta ter napačna pričakovanja družinskih članov, nedorečenosti pa vodijo v konflikte. Nerazumevanje definicije osebne asistence s strani uporabnika lahko sproži zlorabo njegove moči nad osebnim asistentom.

KRITIČNO DELOVNO OKOLJE ZA OSEBNEGA ASISTENTA

Kritični dejavniki, ki so povezani z ogroženostjo osebnih asistentov in vodijo v izgorelost zaradi dela, so doživljanje konfliktnih in stresnih dogodkov pri delu. Gre za posredno ali neposredno udeležенost osebnih asistentov v stresnih situacijah pri delu z uporabniki. Večkrat omenjena stresna situacija je konflikt. Posredna udeležенost pomeni, da so bili priča konfliktom med uporabnikom in drugim družinskim članom ali konfliktom med družinskimi člani, katerim sta bili priči oba z uporabnikom, ali priča konfliktu med družinskim članom in drugim osebnim asistentom ali pa med

družinskim članom in drugo osebo. Stresni dogodek predstavlja tudi udeležnost v prometu, kjer je bila ogrožena varnost osebne asistentke in dogodek prekinitve odnosa med uporabnikom in osebnim asistentom na način, da ga je odposlal iz svojega doma in tako prekinil odnos med njima [OA3: *Meni se je zdelo tisto, v tistem trenutku, ko se je on odločil, kot se je, nefer. Nepošten odnos je bil. Mene je to bolj zmotilo, kar naenkrat Poberi se!, OA1: A res?, OA3: To je moj dom, idi ven. Pa gledam, pa sem tak, kaj? Ne pričakuješ. In je blo to to. To je bil najin zadnji kontakt. Sem rekel oprosti. Sem se pobral in sem šel sem. Kaj naj drugega naredim? In je bil to najin zadnji kontakt. Ko si z nekom dlje časa, ne vem, vsaj dajva si roko, pa bo, kar bo, a veš? Še vedno nisem vedel, kaj naj, kaj naj si predstavljam, kaj naj čutim, zgu-bljen sem bil.]. Osební asistenti problematizirajo tudi dejstvo, da je potrebno v stresni situaciji zdržati, saj je ni mogoče zapustiti ter se po njej zopet vrniti na delo (npr. že naslednji dan).*

Stresni dogodki in konflikti lahko preidejo v nasilje. Nasilje doživljajo ali so mu priča uporabniki, osebni asistenti in/ali drugi družinski člani, zunanje osebe (naključne osebe v javnem prostoru), nasilje vršijo uporabniki ali družinski člani. Osebni asistenti ome-njajo besedno in psihično nasilje. [OA2: *... je že večkrat kričal nad mano. /.../ In jaz sem vse to morala zraven gledat, mi smo vsi se prej normalno pogovarjali in pol me je še ta drugi brat začel ignorirat, ver-jetno, ker sem že preveč vedla.]. Nasilje se tudi prenaša med udeleženi-mi osebami, npr. v neki situaciji je osebna asistentka priča besednemu nasilju (prepiru), ko reagira, je sama deležna besednega nasilja [OA2: *No, nakar sem rekla, če lahko pač zapusti hišo, v tistem momentu, ko se jo on na mamo drl, je pa pol vso tisto pozornost, ki je prej na mami bla, je vso na mene zlil. Ko so se začele pa grožnje, no, pol sem pa tak vedla, da je treba nehat.]. Nasilje se kaže z grožnjami dru-žinskih članov osebnim asistentom (besedno, prek SMS). Nasilje se kaže tudi kot ignoriranje: uporabnik ignorira osebnega asistenta, družinski člani ignorirajo osebnega asistenta. Nasilje se kaže kot grožnja osebnemu asistentu z izgubo službe. V doživljanju nasilja sta pogosto soudeležena uporabnik in osebni asistent. V stresnih situacijah osebni asistenti reagirajo ali pa se odločijo za ne-reakcijo (npr. v konfliktu med uporabnikom in drugim družinskim članom).**

Osební asistenti poročajo o nevmešavanju v konflikt ali zadrževanju reakcije (biti tiho), da se odstranijo v času konflikta med uporabnikom in drugim družinskim članom, zavedanju nedopustnosti vmešavanja v probleme drugih družinskih članov, hkrati pa le-ti vplivajo nanje. Vzdržijo se reakcije zaradi zavedanja nemoči vplivanja na spremembo. Poročajo tudi o nudenju opore uporabnici po prepiru s partnerjem ter o zadrževanju lastnega mnenja o nekem pojavu v izogib konfliktu [OA2: ... *Spet sem bila tiho, čeprav mi je srce utripalo, tresla sem se, v bistvu nisem vedela, kako naj odreagiram, ker če bi njemu nekaj rekla, že po tem, ko je ona njemu povedala svoje, je znorel, res znorel, kričal nad njo, nenormalno stanje, no.*]. Doživljanje stresnih in nasilnih situacij se nadaljuje v doživljanje nemoči, ki jo – odvisno od situacije – lahko doživljajo uporabniki, družinski člani, osebni asistenti ter svojci osebnih asistentov. Nemoč uporabnikov je lahko fizična nemoč (uporabnik ne more govoriti ali se fizično braniti zaradi hendikepa) ali psihična nemoč (ujetost uporabnice v nefunkcionalnem partnerskem odnosu v kombinaciji z odvisnostjo od fizične pomoči zaradi hendikepa). Nemoč družinskih članov, da bi vplivali na druge družinske člane, in nemoč, ker tudi zunanje institucije ne morejo rešiti njihovih težav (npr. policija, zdravstvo). Nemoč osebnih asistentov in spoznanje, da nihče ne more pomagati v težki situaciji, nemoč zaradi ohranjanja nevmešavanja in zadrževanja, da ne bi bil konflikt še potenciran. Nemoč se pojavi tudi, kadar kljub sugestiji osebnega asistenta ni spremembe v vedenju nasilneža. Osební asistenti govorijo tudi o nemoči družinskih članov, ki so prepoznali njihovo obremenjenosti, a jim zaradi varovanja osebnih podatkov uporabnika stisk in doživljanja niso mogli povedati, ob hkratnem zavedanju, da tudi oni ne bi mogli pomagati.

Opisi stresnih trenutkov, ki jih pri delu doživljajo osebni asistenti, ki se vežejo na čas tik pred spoznanjem, da se bližajo točki dna, vsebujejo močna čustva. To so občutki groze v brezizhodni situaciji (ni mogoče pomagati, ni mogoče izklopiti), bolečine (ker se z uporabnikom ni mogoče pogovoriti), doživljanje strahu in odsotnost občutka varnosti (nepredvidljivost družinskih članov, prejemanje groženj, udeleženosť v ogrožajoči situaciji v prometu) [OA2: *In po tem, ko je moral on na sestanek sem, je on meni začel groziti,*

skos je v hiši hodil za mano, in najrazličnejše grožnje, v bistvu me je bilo vedno strah, a ima kaj kje v roki. In se mi je takrat zdelo, da je to dovolj, konec, da je moje življenje bolj pomembno od ene službe. /.../ Zato me je tut na koncu zelo zmotilo, ker mi je pošiljala grozilna sporočila zaradi njega, ane, ker v bistvu nisva imele takega odnosa. /.../ In v bistvu, tak kot si ti rekla, da te je bilo na koncu strah, mene je blo strah it v službo na koncu, ker nisem vedla, s kakim nožem, s čim bo prišel partner nad mene. Edina dobra, prijetna, lepa stvar je bila, da je zjutraj oziroma, kadar je vstal, da je skuhal kavo, in na koncu si nisem upala pit niti kave več, ker nisem vedela, kaj me čaka v tisti kavi.]. Doživljanje strahu osebne asistente prisili v ukrepanje, da zadevo sporočijo naprej. Osebni asistenti v stresni situaciji ukrepajo tako, da se zoperstavijo izvajalcu nasilja ali da sporočijo stresni dogodek izvajalcu osebne asistence.

Ukrepanje izvajalca se kaže kot sklic sestanka. Osebni asistenti izražajo željo, da bi se ukrepalo prej, preden je prišlo do ekstremni situacij (npr. groženj, nasilja, strahu), ter potrebo, da v teh primerih ukrepa oseba od zunaj. Ukrepanje osebnih asistentov v nobenem primeru ne razreši problema v njegovem bistvu, temveč sproži postopke za zaključek sodelovanja (osebni asistent se umakne), temeljni problem (v uporabniku samem, v paru, v družini) pa ostaja nerešen. Doživljanje takšnega kritičnega procesa pripelje do situacije, ki predstavlja za odnos med uporabnikom in osebnim asistentom oz. med družinskimi člani in osebnim asistentom skrajno točko oz. odnosno dno, na podlagi katerega se zaključi njihov odnos in prekine sodelovanje oz. delo osebnega asistenta pri tem uporabniku. Osebni asistenti poročajo, da so njihovi bližnji opazili spremembo in jim svetovali umik iz tega odnosa oz. dela pri tem uporabniku. Poročajo tudi, da so tudi sami prepoznali, da gre za skrajno točko (brezizhodnost), in se odločili za umik. V tej situaciji so osebni asistenti doživljali strah in odsotnosti občutka varnosti, doživljanje groženj, doživljanje ignorance, ki se v skrajni meri prevesi v prekinitev komunikacije in odnosa. Opisana doživljanja so pripeljala udeležene osebne asistente v izgorelost. Opišejo telesna in psihična doživljanja: doživljali so napor, mentalno izčrpanost, potrebo po počitku in miru po prihodu domov, zavračanje stika z drugimi, nezmožnost odklopiti misli na službo, psihično

utrujenost, negativne vpliv na njihov družinsko življenje, izžeto energijo, obremenjenost, nespečnost, posledično obisk zdravnika, samoobtoževanje za prispevek k stresni situaciji, bolezni, slabše zdravje, prehlade, izpuščaje, krče, sesut imunski sistem, bruhanje, drisko, vročino, nespečnost, tresenje, jemanje usipavalnih tablet, totalno izgorelost, premlevanje ves čas, delo osebnega asistenta pobira energijo zaradi sočutja in skrbnosti, težka družinska situacija pri uporabniku izčrpa. [OA1: *Se mi zdi, ... da se ljudje sploh ne zavedajo, kako izčrpajoče je to delo, dejansko. Če si ti res tak človek, ko ga rabijo uporabniki, a veš, sočuten pa skrben pa vse, to ti toliko energije pobere, da je pa še situacija taka malo bolj zakomplicirana, da ni samo bolezen, pol je pa to še toliko bolj potencirano. Tri leta sem bila pri uporabniku, tri leta, pa nikoli se nisem počutila, da ne bi bila sposobna tega dela opravljati, ampak sama situacija me je pa ušššš, tak izčrpala, to ne vem, kak bi se rešilo.*], [OA2: *Jaz sama pri sebi vem, da nisem bila toliko bolna kot zadnje pol leta, po moje, pol življenja ne.*], [OA2: *Ampak to je zelo težko, prit domov pa odklopiti vse, ko veš, da greš jutri nazaj. Jaz pa osebno tega nisem mogla popolnoma odklopiti. Se mi zdi, da je včasih tut moje družinsko življenje trpelo ...*], [OA1: *Jaz sem bila skos bolna. Meni se je dobesedno na zdravju poznalo. Vse: od prehladov do razno raznih izpuščajev sem dobila, do menstrualnih krčev take, ko še ne pomnim kdaj, tak, da meni se je dobesedno na zdravju, fizično se mi je poznalo.*], [OA2: *Meni, ko se je v bistvu že začelo, takrat sem bila jaz kar parkrat v bolniški, zato ker se mi je večkrat sesul cel imunski sistem, zbolela sem od bruhanja, driske, vročine ... Najprej to z imunskim sistemom, pol zdravstvene težave, pol pa itak od tega, da ne spiš, da sem se cela tresla, da je blo ono hudo, hudo, da sem mogla celo poiskati zdravniško pomoč, od tablet za spanje, pogovori z zdravnikom, totalna izgorelost, ko se mi je včasih zdela, da nisem sposobna za sebe poskrbet, ne pa za celo družino, pa še podobne stvari, ko si bil skos pokonci, v bistvu spat pa spet ne, ker v bistvu skos premlevaš, kaj se ti dogaja.*], [OA3: *Jaz sem kronični bolnik, pa se mi je tudi tista zadeva se mi je porušila. /.../ Je pa meni takrat skoraj odnos šel s punco, ker sem se zaprl. /.../ in sma se nehala pogovarjat, in sva bila skup, pa nisva bila skup, ker nisem bil tam, ker nisem mogel bit tam z njo /.../ ko sem jaz v stresni situaciji, se zaprem, te pa premlevam, kak rešiti situacijo,*

včasih pa ni glih najboljše, ker pol druge ljudi okoli tebe odrineš in si sam v tistem notri /.../, ko težko ven splavaš brez pomoči, no.]

SKLEPI

Raziskovalni problem je predstavljal prepoznavo ranljivosti osebnih asistentov na poklicnem polju in iskanje načinov krepitve njihove odpornosti pred poklicnim izgorevanjem. Kvalitativna analiza skupinske razprave je potrdila, da so osebni asistenti na poklicnem polju ranljivi zaradi posebnosti dela, tj. da poteka v življenjskem prostoru uporabnika, kar odslkajo ogrožajoči dejavniki (samost osebnega asistenta na delovnem mestu, intenzivnost dela osebnega asistenta, druge vloge osebnega asistenta, moč uporabnika ter odkloni od definicije osebne asistence). Ranljivost preide v ogroženost in posledično v izgorevanje osebnih asistentov, kadar se ogrožajočim dejavnikom pridružijo kritični dejavniki, izvirajoči iz življenjske situacije uporabnika (konflikti in stresni dogodki, nasilje, nemoč, reakcije osebnih asistentov, negativna čustva osebnih asistentov, doseganje skrajne točke oz. odnosnega dna, ukrepanje in negativne posledice dela). Nekateri dejavniki so ogrožajoči le v določenem kontekstu, ki je zopet povezan z življenjsko situacijo uporabnika (nefunkcionalen odnos uporabnik – osebni asistent, empatija osebnega asistenta, osebnostne lastnosti osebnega asistenta, drugi družinski člani uporabnika ter bližina). Medtem ko odnos in delo lahko funkcionalno potekata, če prevladujejo podporni dejavniki (delo osebnega asistenta, distanca in postavljanje mej, podpora osebnemu asistentu pri delu, obrambe pred izgorevanjem, supervizija, svojci osebnih asistentov, funkcionalen odnos uporabnik – osebni asistent in pozitivna čustva osebnih asistentov).

Sklenem, da osebni asistenti potrebujejo podporo pri svojem delu, in predloge zanjo razdelim glede na intenzivnost prisotnosti ogrožajočih dejavnikov (**PREGLEDNICA 4**). Nanašajoč se na izsledke, prva stopnja pomeni dobro sodelovanje in funkcionalen odnos med uporabnikom in osebnim asistentom. Na mestu je preventivno in podporno delovanje na individualnem, organizacijskem in družbenem nivoju, da se oboje krepí in ohranja. Druga stopnja pomeni mogoče ogrožajoče dejavnike v življenjskih potekih uporabnikov, ki

PREGLEDNICA 4*Predlogi za podporo osebnim asistentom***dejavniki delovnega okolja –
doživljanje osebnega asistenta****predlogi za podporo osebnim asistentom****podporno delovno okolje za osebnega asistenta**

- funkcionalen odnos in delo med uporabnikom in osebnim asistentom
- prevladujejo podporni dejavniki
- občutek varnosti osebnega asistenta
- odpornost osebnega asistenta na izgorevanje

- krepitev notranje motivacije osebnih asistentov za delo
- krepitev občutka pripadnosti organizaciji
- preventivne aktivnosti na ravni organizacije
- ozaveščanje javnosti o osebnih asistenci in krepitev ugleda poklica
- učenje veščin postavljanja meja
- osebni asistenti pridobivajo veščine za refleksijo za sprotno spremljanje odnosa in dela z uporabnikom
- individualne obrambe pred izgorevanjem
- podpora svojcev osebnih asistentov
- organizacijska urejenost (pregledni plani dela, jasnost delovnih nalog, dostopnost podpore s strani strokovnih delavcev)

**v določenem kontekstu ogrožajoče
delovno okolje za osebnega asistenta**

- zahtevnejša življenjska situacija uporabnika
- v določenem kontekstu ogrožajoči dejavniki
- manjši občutek varnosti osebnega asistenta
- padanje odpornosti na izgorelost osebnega asistenta

- kontinuirana vključenost strokovnega delavca
- individualna in skupinska podpora osebnemu asistentu
- periodično spremljanje na terenu
- delo osebnega asistenta na sebi (poznavanje sebe, refleksija)
- supervizija

**ogrožajoče delovno okolje za
osebnega asistenta**

- potencirane posebnosti poklica
- ogrožajoči dejavniki
- občutki ogroženosti osebnega asistenta
- dovzetnost za izgorevanje osebnega asistenta

- kakovostno usposabljanje in pridobivanje ustreznih veščin
- ozaveščanje uporabnikov o dometu njihove moči
- skrb za izvajanje osebne asistence po definiciji (brez odklonov)

kritično delovno okolje za osebnega asistenta

- kritični dejavniki
- doživljanje neposredne ogroženosti osebnega asistenta
- izgorelost osebnega asistenta

- zaščita in zagotavljanje varnosti osebnim asistentom na delovnem mestu
- nadzor in vključevanje drugih institucij
- takojšnje ukrepanje ob zaznavi nasilja
- preprečitev stopnjevanja oz. umik osebnega asistenta preden pride do izgorevanja
- prekinitev izvajanja osebne asistence, če delovno okolje ni varno

so zahtevnejši oz. so situacije odnosno zapletene. V teh primerih je potrebna večja vključenost strokovnih delavcev in redna podpora osebnim asistentom pri delu, vključno s supervizijo. Tretjo fazo predstavljajo ogrožajoči dejavniki, ki jih prinaša sama narava dela. V usposabljanja za uporabnike in osebne asistente je potrebno vključiti ustrezne tematike, ki odgovarjajo na dileme in problematiko, zaznane na terenu. Osebne asistente je potrebno opremiti z veščinami, s katerimi se bodo lažje spopadali s specifikami dela osebnega asistenta, hkrati pa ozaveščati uporabnike o omejenem dometu njihove moči in skrbeti za pravilno razumevanje osebne asistence v njeni definiciji. Četrta faza je najzahtevnejša in se zgodi zaradi neustreznega delovanja v prejšnjih fazah. Pomeni kritično točko, v kateri so odnosi toliko skrušeni ali družinska situacija toliko zapletena, da presega domet osebne asistence in njenega poseganja v (družino) uporabnika. V tem primeru osebna asistenca le razgali družinsko situacijo in ker je z njeno pomočjo nerešljiva, udeležnost v njej pa je preobremenjujoča za osebnega asistenta, producira njegov umik, saj »že preveč ve in je preveč doživel«. Zaradi potrebe po pomoči uporabnik najde pot, da si zagotovi drugega osebnega asistenta, ki bo prišel do odnosno podobne točke, če se (družinska) situacija ne bo začela razreševati v jedru problema.

Seznam predstavlja izhodišče za nudenje strokovne podpore osebnim asistentom s strani organizacije. Prikaz ranljivosti osebnih asistentov je namenjen ozaveščanju o zahtevnosti poklica osebni asistent in potrebi po ustrezni zaščiti osebnih asistentov na delovnem mestu. Če izhajam iz prakse, sicer trdim, da so kritični primeri v manjšini, so pa izredno povedni za načrtovanje smernic preventivnega delovanja za izvajalce osebne asistence.

LITERATURA

- Bajt, M., Jeriček Klanšček, H. in Britovšek, K. (2015). *Duševno zdravje na delovnem mestu*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nizj.si/wp-content/uploads/2022/07/dz_na_delovnem_mestu.pdf
- Bauman, Z. in Leoncini, T. (2018). *Tekoča generacija: spremembe v tretjem tisočletju*. Družina.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Krtina.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–96.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Daugul, L. (25. 5. 2023). "Morda je celo bolje, da je odnos bolj uraden, kot pa prijateljski". *MMC RTV SLO*. <https://www.rtvsllo.si/slovenija/morda-je-celo-bolje-da-je-odnos-bolj-uraden-kot-pa-prijateljski/669419>
- Flaker, V. (2015). *Prispevek k taksonomiji socialnega dela in varstva – 1. del*. Fakulteta za socialno delo.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca ne delovnem mestu*. Mladinska knjiga.
- Jeriček Klanšček, H., Hribar, K. in Bajt, M. (2017). *Skrb za duševno zdravje tudi na delovnem mestu*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/skrb_za_dusevno_zdravje_tudi_na_delovnem_mestu.pdf
- Klemenčič, M. M. (2005). Prepoznavanje lastnih motivov za odločitve za poklic pomoči. *Socialna pedagogika*, 9(2), 123–150.
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči. V A. Kobolt (ur.) *Supervizija in koučing* (str. 249–266). Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu. (2014). *Uradni list RS*, št. 50/14. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=DRUG4023>
- Kvalificirati. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://www.fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4489965/kvalificirati?Query=kvalificiran+delavec&View=2&All=kvalificiran+delavec>
- Leskošek, V. (2016). Skrb na področju hendikepa med institucijami in skupnostjo. *Socialno delo*, 54(6), 319–328.
- Mager, I. (1. 12. 2018). Četrto stoletje sprejemanja zakona o osebni asistenci: dolga in zapletena pot. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042848670>
- Maslach, C. in Leiter, M.P. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu*. Educy.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.

- Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (b.d.). *Register izvajalcev osebne asistence*. <https://podatki.gov.si/dataset/register-izvajalcev-osebne-asistence>
- Modic, K., Pečarič, E. in Retelj, D. (2021). *Osebna asistenca: Priročnik za razumevanje neodvisnega življenja*. YHD – Društvo za teorijo in kulturo hendikepa.
- Nusdorfer Recek, J. (2007). Izobraževanje za preprečevanje poklicne izgorelosti: kaj vpliva na nastanek poklicne izgorelosti. *AS. Andragoška spoznanja*, 13(2), 78–88.
- Pečarič, E. (2003). Pasti profesionalizacije osebne asistence. *Socialno delo*, 42(4/5), 299–301.
- Poropat, K. in Bohinc, E. (2004). Osebna asistenca z vidika zaposlovanja. *Socialno delo* 43(2/3), 143–144.
- Pravilnik o osebni asistenci. (2022). *Uradni list RS*, št. 26/22, 27/23 in 71/23.
- Sindikato osebne asistence za 25. maj napovedal stavko. (20. 4. 2023). ZSSS. <https://www.zsss.si/soa-stavka-25-maj-204/>
- Videmšek, P. (2021). *Supervizija v socialnem delu: učenje na podlagi dobrih izkušenj*. Fakulteta za socialno delo.
- Zakon o osebni asistenci. (2017). *Uradni list RS*, št. 10/17, 31/18 in 172/21.
- Zavod za zaposlovanje (2023), pridobljeno 6. 7. 2023 s svetovnega spleta: <https://www.ess.gov.si/iskalci-zaposlitve/iskanje-zaposlitve/iskanjedela/#/?iskalniTekst=osebni%20asistent&iskalnaLokacija=&drzava=SI&pokPod=®ija=>.
- Zupančič, S. in Strban, G. (2018). Odprta vprašanja Zakona o osebni asistenci. *Delavci in delodajalci*, 18(1), 85–106.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JULIJA 2023

EVALVACIJA SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE V ŠTUDIJSKEM PROGRAMU RAZREDNI POUK

71

EVALUATION OF THE SUPERVISION
OF TEACHING PRACTICE IN THE PRIMARY
EDUCATION STUDY PROGRAMME

Anja Rahne, mag. prof. pouč. na razr. stop. z angl.

Osnovna šola Sostro, Podružnična šola Prežganje

Prežganje 7, 1129 Ljubljana-Zalog

e-pošta: anja.rahne@guest.arnes.si

POVZETEK

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je bilo v študijskem letu 2020/2021 v četrtem letniku študijskega programa Razredni pouk prvič izvedeno supervizijsko spremljanje praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki je večini vključenih predstavljalo prvo izkušnjo s prilagojeno obliko supervizijskega dela. V prispevku proučujem, kako so bile študentke zadovoljne z izvedbo in kaj so pridobile v tem procesu. Na

podlagi podatkov, zbranih z anketo in intervjujem v manjši skupini, sem ugotovila, da so bile s prvo izkušnjo supervizijskega spremljanja prakse večinoma zadovoljne in bi želele, da se tak način dela nadaljuje tudi v prihodnje. Študentke so na srečanjih pridobile predvsem veliko čustvene podpore in novih idej svojih kolegic. Želijo pa si supervizorjev s čim več praktičnimi izkušnjami pri delu v razredu ali takih, ki so bili kdaj del šolske svetovalne službe, saj jih ravno področje dela z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami najbolj skrbi in bi pri njem potrebovale več podpore.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, učiteljice začetnice, razredni pouk, potrebe (bodočih) učiteljic, opolnomočenje, poklicni stres.*

ABSTRACT

At the Faculty of Education in Ljubljana, during the academic year 2020/2021, supervisory monitoring of practice was carried out for students for the first time. For most of the participating students, this was the first contact with an adapted form of supervision. In my research, I examined students' experience of the sessions conducted. I collected data in two parts – the first part was quantitative (survey), and the second was qualitative (semi-structured group interview). Based on the data gathered, I found that the first experience with supervisory monitoring of practice was positive for the majority of the included students, and they would like practice to continue in this way in the future. The students gained a great deal of emotional support and new ideas from their colleagues during the sessions. However, they would prefer to have supervisors with more practical experience in the classroom or those who have been part of the school counselling service, as they are particularly concerned about this area of work.

KEY WORDS: *supervision, novice teachers, elementary school teaching, teachers' needs, empowerment, professional stress.*

UVOD

V času velikega informacijsko-tehnološkega napredka, ko sta storilnost in zaslužek glavni vrednoti družbe, za osebne stike pogosto zmanjkuje časa in prostora. To zaposlenim povzroča stres in lahko vodi celo v poklicno izgorelost. Ena izmed metod, ki lahko pomaga pri spoprijemanju s poklicnim stresom, je supervizija. Predvsem pri poklicih, ki imajo opravka z ljudmi in nimajo nujno (hitro) merljivih rezultatov, nas refleksija lastne prakse lahko močno razbremeni, hkrati pa izboljša naše delo, s čimer posredno pomagamo tudi klientom/učencem/strankam. Nekateri strokovnjaki (Kobolt, 1994; Milošević Arnold, 1994) menijo, da je supervizija smiselna le za tiste, ki aktivno delujejo na svojem področju, spet drugi (Jordan, 2003; Klemenčič Rozman, 2010; Urbanc, 2004; Žorga, 2013c) pa priporočajo udeležbo tudi študentom, da se sploh spoznajo s to metodo in se bodo kasneje vračali k njej. S svojo raziskavo sem želela dobiti vpogled v to, kako je potekalo prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse študentk Razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in kakšne so njihove izkušnje. Zanimali so me tudi njihovo mnenje o tem, kaj in na kakšen način je supervizijsko spremljanje prakse doprineslo k njihovem profesionalnemu ter osebnemu razvoju, in njihovi predlogi za izboljšanje izvedbe supervizijskega spremljanja prakse v prihodnje.

SUPERVIZIJA UČITELJEV TER OSTALIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV

V zadnjem času tudi na pedagoško področje prihaja trend iz poslovnega sveta, da mora imeti strokovno delo vidne, merljive učinke, in to v najkrajšem mogočem času. Pedagogi napredek otrok velikokrat razumemo kot svojega, kar nas lahko močno bremeni. Problem pa je v tem, da rezultati pri delu z otroki in mladostniki niso odvisni le od strokovnega dela, temveč od mnoštva drugih dejavnikov – situacijskih in okoljskih dejavnikov, značilnosti populacije in posameznikov, zgodovine posameznika itd. (Vec, 2014). Zadnja leta tako v družbi kot v šolskem prostoru prihaja do številnih sprememb, kar

za učitelje pomeni ogromno količino vložene energije ter časa za učenje novih spretnosti in vlog. Spremembe pa prinašajo tudi negotovost in zmedenost, sploh če učitelji niso prepričani v pravilnost nove prakse in še nimajo pozitivnih rezultatov kot dokaz, da so ravnali prav. Skok (2013) kot pedagoška svetovalka Zavoda Republike Slovenije za šolstvo kljub temu poroča, da srečuje ogromno učiteljev, ki so pripravljeni in motivirani za spremembe, po drugi strani pa čutijo veliko stisko in potrebo po strokovni podpori.

Dosedanje raziskave tako med mlajšimi in starejšimi učitelji kažejo na velik delež izgorelosti in poklicnega stresa (Chan, 2002, Hakanen idr., 2006, Liu in Onwuegbuzie, 2012, vsi v Skaalvik in Skaalvik, 2020; Čobanović, 2020). To niti ni presenetljivo dejstvo glede na to, da je učiteljski poklic v javnosti vse manj cenjen ter finančno premalo ovrednoten, hkrati pa spada med bolj stresne poklice. V ZDA naj bi do petega leta delovne dobe učiteljski poklic opustilo skoraj 40 % zaposlenih (Chang-Mei, 2009, Smith in Ingersoll, 2004, vsi v Jeglič, 2022). Rezultati preteklih slovenskih raziskav (Mihalič in Skok, 1996; Slivar, 2003) so pokazali, da je večina dejavnikov, ki na stres učitelja vplivajo v največji meri, tako ali drugače povezana z odnosi. Delo učitelja je odgovorno ter kompleksno, saj mora učitelj posedovati mešanico nežnosti, odločnosti, vztrajnosti, potrpežljivosti, doslednosti, strogosti, domačnosti, dostopnosti in avtoritete (Maslach, 2003). Koblar (2020) in Jeglič (2022) med glavne stresorje (predvsem za učitelje začetnike) navajata naslednje: preobremenjenost; premalo uvajanja v poklic, predvsem v birokracijo; težave z vzpostavljanjem odnosov, če na delovno mesto vstopijo sredi leta; ljubosumje, nezdrava tekmovalnost, kritika izkušenejših kolegov in vodstva ter posledična negotovost v svoje delo; negativne kritike staršev ter medijev, ki vodijo v še večje pomanjkanje kadra in povečujejo vse prej omenjene težave.

Zaradi velikega deleža stresa in poklicne izgorelosti v družbi tako strokovnjaki kot študenti vse več časa posvečajo raziskovanju načinov, ki bi posameznika razbremenili, mu pomagali pri premagovanju stresa in ga motivirali za nadaljnje delo. Največkrat omenjene načine razbremenitve sem razvrstila v naslednje kategorije:

- podpora vodstva in kolegov (Erčulj, 2020; Florjančič, 2021; Maslach, 1982, v Demšar, 2008);
- strokovna podpora: izobraževanja, supervizija, intervizija, mentorska podpora ipd. (Barrera idr., 2010; Čobanović, 2020; Erčulj, 2020; Kobolt in Žorga, 2013b; Maslach, 2003; Pregrad in Krivičič Jedrejčič, 2012; Rupnik Vec, 2023; Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- podpora bližnjih – partnerja, družine, prijateljev (Gold, 1992, Pierce in Molly, 1990, Dormann in Zapf, 1999, vsi v Demšar, 2008);
- samopoznavanje: kaj jih motivira za poklic, kaj so njihova pričakovanja do sebe in drugih, kaj so njihova močna področja in kaj jim predstavlja izzive, kako se bodo spoprijeli z izzivi in z njimi povezanimi čustvi itd. (Erčulj, 2020, Hawkins in Shohet, 2012; Maslach, 2003);
- fizična skrb zase: redna vadba, spanje, zdrava prehrana (Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016; Lee in Miller, 2013, v Erčulj, 2020);
- psihična skrb zase: branje, pisanje dnevnika, iskanje ravnovesja med zadovoljevanjem svojih potreb in zahtev okolja, obiskovanje terapije itd. (Lee in Miller, 2013, v Erčulj, 2020; Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- duhovna skrb zase: molitev, meditacija, udeležba na duhovnih srečanjih (Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- emocionalna skrb zase: hobiji, iskanje situacij, ki nas navdajajo z ljubeznijo in smehom itd. (Erčulj, 2020; Koblar, 2020; Maslach, 2003).

Valenčič Zuljan in Vogrinc (2007, v Rupar, 2014a) zagovarjata stališče, da poklicni razvoj učiteljev združuje dve ravni – raven pojmovanj, stališč in prepričanj ter raven ravnanj. Spremembe v učenju učiteljev so močno odvisne od njihove usmerjenosti k učenju (skupka stališč, prepričanj in praktičnih izkušenj). Raziskave (Knezic idr., 2010, Kuipers idr., 2010, Lunenberg in Willemse, 2006, vsi v Rupar, 2014a) kažejo, da večje spremembe v učenju lahko pričakujemo pri tistih učiteljih (in študentih), ki aktivno delujejo na

svojem področju, raziskujejo svojo prakso in sodelujejo z drugimi učitelji. Za profesionalno in osebno rast je nujno razmišljanje o lastni praksi. Na Nizozemskem že dlje časa raziskujejo učinkovitost izobraževanja učiteljev na pedagoških fakultetah. Lunenberg in Willemse (2006, v Rupar, 2014a) sta na podlagi raziskav prišla do petih faktorjev, ki spodbujajo profesionalni razvoj učiteljev: praktične izkušnje, reševanje konkretnih problemov, sodelovalno učenje, učenje znotraj institucije in raziskovanje ter refleksija stališč in vedenja učiteljev. Poleg tega so za njihov učinkovit profesionalni razvoj zelo pomembne tudi sprotne povratne informacije o njihovem delu, saj pozitivno vplivajo na njihovo zadovoljstvo z delom ter občutek varnosti zaposlitve (Rupar, 2014a).

Lewin (1948, v Rupar, 2014b), utemeljitelj izkustvenega učenja, je postavil temeljna načela te vrste učenja, med drugimi naslednja: učenje je bolj učinkovito, če je izkustveno; ljudje bolj verjamejo znanju, do katerega pridejo sami, kot znanju, ki jim ga posredujejo drugi; učinkovito izkustveno učenje vpliva na kognitivno strukturo posameznika, na njegova stališča, vrednote in vedenjske vzorce. Izkustveno učenje temelji na refleksiji lastne prakse. Reflektirajoči praktik je strokovnjak, ki raziskuje svojo lastno prakso (reflektira dogodke, dejanja in razmišljanja) in s tem vstopa v proces samoizobraževanja (Schön, 1999, v Rupar, 2014b). Loughran (2002, v Akbari, 2007) se boji, da bi učitelji (samo)refleksijo uporabljali za upravičevanje svojega načina poučevanja, saj niso vedno zmožni opaziti lastnih napak, še manj pa jih v celoti odpraviti. Zato je mnenja, da denimo pisanje dnevnika refleksij ni dovolj, temveč proces zaznavanja in reševanja problema potrebuje »trenirano oko«. Korthagen in Lagerwerf (1996, v Rupar, 2014b) ter Maarof (2007, v Rupar, 2014b) so prišli do zaključkov, da med učitelji začetniki ter izkušenimi učitelji prihaja do velikih razlik v kakovosti pisanja dnevnikov refleksij. Dnevniki izkušenih učiteljev so veliko bolj poglobljeni, učitelji začetniki pa pri tem potrebujejo več strokovne podpore, saj so preveč usmerjeni vase. Kot učinkovito orodje za to se je pokazala supervizija, ki učiteljem omogoči, da ozavešijo svoje ravnanje (Rupar, 2014b).

Pojem supervizija ima več pomenov – mnogi jo razumejo kot nadziranje (predvsem v smislu moči in nadrejenih), poleg tega pa

se uporablja tudi takrat, ko govorimo o vodenju, spremljanju in svetovanju strokovnjakom pri njihovem praktičnem delu. V svojem prispevku opisujem metodo supervizije kot obliko poklicne refleksije ter svetovanja za zagotavljanje bolj kakovostnega poklicnega dela in spodbujanja osebnega razvoja. Zajema pomoč tako mladim strokovnjakom, ki se prvič srečajo s poklicem, kot tudi dolgoletnim praktikom, večinoma pa poteka na področju družboslovja, predvsem pri poklicih, kjer prevladuje delo z ljudmi (Ajduković idr., 2016; Kobolt in Žorga, 2013a).

Obstaja veliko modelov supervizije, ki se med seboj razlikujejo glede na 1) teoretska izhodišča (psihoanalitično usmerjena, skupinskodinamična, usmerjena k uporabniku, modeli, ki izhajajo iz različnih terapevtskih pristopov), 2) vključenost supervizantov (vključenost celotne organizacije, vključenost timov, vključenost glede na delovna področja) in 3) poudarjene elemente (poudarek na poklicni identiteti, izkustvenem učenju, nadzoru, izobraževanju, osebni rasti). Glede na število udeležencev jih delimo na individualno, skupinsko (z ljudmi, ki niso tesno povezani, na primer iz različnih ustanov) in timsko supervizijo (z ljudmi, ki delujejo v istem timu) (Glišović Meglič, 2004). Ena izmed vrst supervizije je tudi intervizija, pri kateri se člani manjše skupine kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj izmenjujejo v vlogi supervizorja. Priporočljiva je predvsem za praktike, ki imajo že nekaj izkušenj s supervizijo in aktivno delujejo na istem področju dela. Pri tem je odsvetovano, da sta v isti intervizijski skupini vodja in podrejeni, enako velja za člane, ki so tesno povezani – sorodstvo, partnerstvo, delo v istem timu in podobno (Hanekamp, 1994).

Supervizija na področju izobraževanja je didaktična metoda, kjer gre za učenje za samostojno opravljanje poklica ali dela, za katerega se je posameznik izobraževal ... Pri samostojnem delu je supervizija nujna, ker omogoča, da strokovnjak opazuje svoje delo z vseh vidikov, se iz tega uči in ga izpopolnjuje (Hessen, 1987, v Milošević Arnold, 1994, str. 476).

Pallasch (1992, v Kobolt, 2013) opisuje supervizijo pouka, ki je namenjena učiteljem. Ta temelji predvsem na tradiciji klinične (emocionalne vsebine) in instrukijske (metodični in didaktični vidiki) supervizije. Sprožilo jo je spremljanje šolskega eksperimenta – nivojskega pouka, ki je od učiteljev zahtevalo veliko avtonomije, fleksibilnosti in samoiniciativnosti. Ta supervizija je bila enakovredno usmerjena na metodično ter didaktično raven poučevanja, evalvacijo ter preverjanje postavljenih ciljev in na osebnost učitelja. Na osnovi izkušenj s to vrsto supervizije avtor pravi, da se mora supervizija učiteljev usmeriti v razkorak med pedagoškimi ideali/cilji ter realiteto prakse, analizo (predvsem negativnih) ponavljajočih se vzorcev pedagoškega ravnanja ter uporabo metod, ki so prilagojene kontekstu in relevantne za šolski prostor.

Eden od uveljavljenih modelov supervizije na področju šolstva pri nas je razvojno-edukativni model supervizije. Ta praviloma ne vključuje nadzorne funkcije, temveč se strokovni delavec s pomočjo tega modela uči bolj strokovnega delovanja (Van Kessel, 1997, v Žorga, 2013a). Zato je zaželeno, da je supervizor čim bolj neodvisen od organizacije, v kateri dela supervizant. Na ta način supervizant lažje odkriva lastne šibke točke ter boleče izkušnje brez občutka, da ga nadrejeni nadzirajo in vrednotijo njegovo delo (Žorga, 2013a). V skupini ljudi s podobnimi izkušnjami se lahko počutimo dovolj varni, da tvegamo tudi razkrivanje ravnanj, na katera morda nismo ravno ponosni (Milošević Arnold, 2012). Rupar (2014b) v svojem doktorskem delu izpostavlja vidik poučevanja, ki je v pedagoških raziskavah še premalo raziskan, se mu pa v supervizijskem procesu namenja veliko pozornosti. To so čustva učiteljev in njihov vpliv na pedagoški proces. Žorga (2013a) pravi, da je supervizija v veliki meri čustvena izkušnja in da je za njen uspeh ključno, da poteka v varnem in zaupljivem vzdušju, saj se določenih vidikov odnosnega dela naučimo samo v osebnem odnosu.

Cilj supervizije učiteljev in drugih strokovnih delavcev je vpogled v kakovost ter strokovnost njihovega dela ne glede na rezultate. Zaradi kompleksnosti pedagoškega poklica namreč tudi strokovno popolno izpeljani postopki včasih ne prinesejo želenih rezultatov. Proces supervizije zato ni usmerjen v kratkoročno doseganje ciljev, temveč supervizanta opolnomoči s kakovostnimi strategijami

za soočanje z različnimi strokovnimi situacijami v prihodnje. Tako bo njihovo delo bolj zadovoljujoče in bolj kakovostno opravljeno (Vec, 2014). Supervizor mora model in metodo refleksije prilagoditi potrebam supervizijske skupine (Videmšek, 2023).

V Ameriki se že dolgo ukvarjajo s problemom pomanjkanja učiteljev, zato so razvili mentorske programe za učitelje začetnike (t. i. »first-year teachers«). Barrera idr. (2010) poročajo o pozitivnem vplivu teh programov (v zvezni državi Teksas) na vztrajanje v učiteljskem poklicu. Gold (1999, v Barrera idr., 2010) je ugotovil, da prihaja do pomembnih razlik glede opustitve učiteljskega poklica med tistimi učitelji začetniki, ki so imeli pri svojem delu pomoč mentorja (5 % učiteljev začetnikov v njegovem okolišu), in tistimi, ki je niso imeli (18 % učiteljev začetnikov v njegovem okolišu). Vključenost v te programe učiteljem začetnikom olajša vstop v poklic, zmanjša fluktuacijo (»turnover«) in povečuje zadovoljstvo na delovnem mestu (Andrews in Quinn, 2005, Archer, 2003, Bullard, 1998, Feinman-Nemser, 2003, Fuller, 2003, Holloway, 2001a, Stanulis in Floden, 2009, vsi v Barrera idr., 2010).

Čobanović (2020) poroča o zaskrbljujočem deležu izgorelosti pri učiteljih razrednega pouka v Sloveniji (46,6 % anketiranih, N = 213), pri čemer so učitelji po izvedeni superviziji občutili manj stresa kot pred njo. Poleg pozitivnih učinkov na soočanje z že prisotnim stresom in izgorelostjo (Ajduković, 2004; Kobolt in Žorga, 2013b) je supervizija učinkovita tudi kot preventiva pred (pre)intenzivnim doživljanjem delovnega stresa in izgorevanja (Čorić, 2023). Prispeva k večjemu občutku kompetentnosti in višji stopnji strokovne avtonomije, h kakovostnejšim odnosom na delovnem mestu ter posledično tudi pozitivnejšim čustvom ter višji stopnji zadovoljstva s posameznikovim poklicnim udejstvovanjem (Rupnik Vec, 2023). Nekaterе novejšе raziskave (Lopez idr., 2015, Ghaye in Lillyman, 2010, vsi v Videmšek, 2023) kažejo, da se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj, saj smo uspešnejši, če se osredotočamo na pozitivna čustva, kot so veselje, hvaležnost, ponos, upanje, ljubezen itd. Kobolt (2013) z veseljem ugotavlja, da se učitelji na supervizijskih srečanjih vedno več sprašujejo o počutju učencev ter učiteljev v razredu in šoli, kar je bila na začetku za učitelje, ki so predvsem storilnostno naravnani, tabu tema.

SUPERVIZIJA ŠTUDENTOV

Klemenčič Rozman (2010) v svojem članku predstavlja nasprotujoča si stališča avtorjev glede vključevanja študentov v supervizijo. Na eni strani Milošević Arnold (1994) trdi, da zaradi pomanjkanja prakse supervizija ne more potekati med izobraževanjem. Bistvo supervizije je namreč ravno obravnava konkretnih izkušenj supervizantov. Podobno Kobolt (1994) pravi, da je pogoj za sodelovanje v procesu supervizije aktivno opravljanje praktičnega dela, o katerem želi supervizant razmišljati ter ga vrednotiti. Munson (1993, v Klemenčič Rozman, 2010), Jordan (2003), Urbanc (2004), Klemenčič Rozman (2010) ter Žorga (2013b) pa se s tem ne strinjajo povsem. Študenti se namreč že med izvajanjem praktičnega dela študija srečujejo z različnimi dilemami in doživljajo močna čustva, s katerimi se na superviziji lahko naučijo shajati. Yelloly (2002, v Klemenčič Rozman, 2010) poudarja pomen refleksije in učenje le-te med študenti poklicev pomoči, kar naj bi spodbujalo, da se razvijejo v reflektirajoče praktike. V ta namen Jordan (2003) priporoča supervizijo za študente, saj jim ta omogoča varen prostor za strokovno učenje s pomočjo kontinuiranih in rednih povratnih informacij o njihovem osebnem in strokovnem razvoju. Munson (1993, v Klemenčič Rozman, 2010) poroča o močni povezavi med ravno zadovoljstva s supervizijo in zmanjšanjem stresa ter izgoznanja med študenti.

Vključenost v supervizijo študentom/pripravnikom omogoča postopno integracijo tega, kar delajo, občutijo in mislijo, povezovanje praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem in uspešnejše oblikovanje poklicne identitete (Žorga, 2013c). Urbanc (2004) dodaja, da je namen supervizije študentske prakse tudi spoznavanje s pojmom in pomenom supervizije kot potrebe in pravice strokovnjaka v poklicu pomoči, kar lahko navežemo tudi na druge poklice, pri katerih smo v nenehnem stiku z ljudmi (učitelji, zdravstveni delavci itd.).

Rezultati raziskav med študenti Zdravstvene nege (Filej in Železnik, 2010, Trobec, 2008, vsi v Volmajer, 2013) so pokazali, da imajo študenti te smeri v kliničnem okolju največ težav z odnosi, pri čemer menijo, da je supervizija nedvomno nujno potrebna kot metoda učenja emocionalnega dela in predelovanja stresnih

dogodkov. V drugi raziskavi (Klemenčič Rozman, 2010) so študentje Socialne pedagogike omenjali, da so se na superviziji razbremenili napetosti in začeli (tam in doma) razmišljati širše in bolj poglobljeno, tudi o temah, o katerih sicer ne bi. Pomenila jim je varen prostor, kjer so se skupaj s sebi enakimi po stroki soočali s strokovnimi dilemami, katerim njihovi bližnji (družina, prijatelji) niso bili kos. Veliko so se naučili tudi o sebi, svojih šibkih točkah, načinih soočanja z lastno dilemo, svojem delovanju v skupini in drugih situacijah ter o skrbi zase na bodočem delovnem mestu.

NAMEN DELA

Supervizija je precej razširjena na področjih socialnega dela, psihoterapije ter ostalih poklicev pomoči. Na teh področjih se študentje že tekom študija srečajo z njo, kar pa ne velja za pedagoške poklice. Glede na to, da smo tudi pedagogi vsakodnevno v stiku z velikim številom ljudi in z njimi vzpostavljamo bolj ali manj zapletene odnose, in glede na obstoječe raziskave, ki tako med mlajšimi kot starejšimi učitelji kažejo na velik delež izgorelosti in poklicnega stresa, je smiselno razmišljati o pomenu supervizije za študent(k)e, bodoče učitelj(ic)e. Supervizija na pedagoškem področju se sicer razvija, a se med avtorji razlikujejo mnenja glede vključevanja študentov v supervizijo. Tuje raziskave (Barrera idr., 2010; Field, 1994; Melser, 2004) večinoma omenjajo supervizijo študentov pedagoških smeri v smislu mentorstva ali individualne supervizije (s strani profesorjev na fakulteti in/ali starejših učiteljev, ki delajo na isti ustanovi, kjer študent opravlja prakso ali pripravništvo) in hospitacij ter povratnih informacij drugih študentov, redkeje pa se pojavlja skupinska oblika supervizije za študente.

V študijskem letu 2020/21 je bilo za študentke četrtega letnika dodiplomskega študijskega programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse. Namen tega procesa je bil ponuditi študentkam izkušnjo skupinske medvrstniške in mentorske podpore pri reflektiranju (lastnih) strokovnih dilem in iskanju njihovih mogočih rešitev po osnovnih načelih supervizijskega dela (zaradi kratkotrajnosti

in nekaterih drugih pogojev pa to seveda ni bila supervizija). Potekala je v skupini sedmih oseb v obsegu dveh srečanj, enega med in drugega po opravljeni praksi. Spremljanje prakse so izvajali zaposleni z Oddelka za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete UL.

Namen evalvativne študije, ki je potekala v okviru izdelave magistrskega dela (Rahne, 2024), je bil ugotoviti, kakšen je doprinos tako prirejene oblike supervizijskega dela k izboljšanju nadaljnje prakse po oceni študentk, ki so se z njo srečale prvič. Zanimalo me je, kakšno je zadovoljstvo študentk s posameznimi vidiki prvič izvedenega supervizijskega spremljanja prakse ter kakšna so bila njihova pričakovanja in znanje o superviziji pred njihovo prvo izkušnjo z njo in kakšni so njihovi morebitni predlogi sprememb za izvedbo supervizijskega spremljanja prakse v prihodnje, kar zajemajo naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšen je splošen vtis študentk o izvedenem supervizijskem spremljanjem prakse?

RV2: Kakšno je njihovo zadovoljstvo z organizacijskimi vidiki supervizijskega spremljanja prakse, supervizorjem ter supervizijsko skupino?

RV3: Kakšna so bila njihova pričakovanja in znanje o superviziji pred svojo prvo izkušnjo z njo?

RV4: Na katerih področjih lastnega profesionalnega razvoja študentke čutijo največji doprinos supervizijskega spremljanja prakse?

RV5: Kakšne spremembe počutja študentke opažajo v povezavi z udeležbo na supervizijskem spremljanju prakse?

METODE

Pri raziskovalnem delu sem uporabila kvantitativni pristop in kvalitativni pristop raziskovanja.

SODELUJOČI

Vzorec je bil neslučajnostni priložnostni. K sodelovanju so bile povabljene študentke četrtega letnika dodiplomskega študija Razredni pouk na PeF UL v študijskem letu 2020/21, ki so v istem študijskem letu opravljale praktično pedagoško usposabljanje. Pri tem je bil za kvantitativni del načrtovan vzorec okoli 70 študentk, uresničen pa med 41 in 47 študentk, saj nekatere sodelujoče niso v celoti rešile anketnega vprašalnika. V skupinskem intervjuju so sodelovale tri študentke tega letnika, ki so se prek anketnega vprašalnika prostovoljno odzvale povabilu k sodelovanju.

PRIPOMOČKI

V kvantitativnem delu raziskave sem uporabila avtorski anketni vprašalnik. Sestavljen je bil iz vprašanj o izkušnji opravljanja praktičnega pedagoškega usposabljanja (v nadaljevanju: prakse), vprašanj o zadovoljstvu z organizacijskimi ter procesnimi in vsebinskimi vidiki supervizijskega spremljanja prakse (v nadaljevanju: spremljanja prakse), iz vprašanj o oceni vpliva spremljanja prakse na razvoj posameznih pedagoških kompetenc, odprtega vprašanja glede predlogov za izboljšavo ter povabila k sodelovanju v skupinskem intervjuju, ki je predstavljal kvalitativni del raziskave. V kvalitativnem delu raziskave sem uporabila vnaprej pripravljena vprašanja kot izhodišče za skupinski intervju.

POSTOPEK

S spletnim anketnim vprašalnikom sem podatke zbiral od jeseni 2021 do pomladi 2022, kar je bilo po zaključenem praktičnem pedagoškem usposabljanju in izvedenem supervizijskem spremljanju v 4. letniku študija Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Vsaka izmed študentk je po e-pošti prejela povezavo na Anketni vprašalnik o izvedbi supervizijskega spremljanja prakse. Zaradi slabega odziva po prvem pošiljanju vprašalnika smo skupaj s profesorico ter samostojno strokovno delavko fakultete študentke poskušale doseči na različne načine (objava povezave v Facebook

skupini študentk tega letnika ter spodbude na predavanjih). Po zaključenem zbiranju podatkov z anketnim vprašalnikom sem junija 2022 s tremi študentkami v prostorih Pedagoške fakultete v Ljubljani izvedla skupinski intervju, kjer sem pridobila bolj poglobljene informacije o njihovi izkušnji s supervizijskim spremljanjem prakse. Mesec in Lamovec (1998) pravita, da mora raziskovalec v kvalitativnem raziskovanju prisluhniti ljudem, ki jih raziskuje. Zato naj ne raziskuje le tistega, kar zanima njega, ampak vse, kar je pomembno z vidika raziskovanih. Temu sem poskušala tudi sama slediti v okviru polstrukturiranega intervjuja, pri katerem sem uporabljala predvsem odprta vprašanja ter se odzivala na morebitne sprotne replike in mimiko študentk. Intervju je trajal dobre pol ure, z dovoljenjem udeleženk pa sem pogovor tudi snemala in ga kasneje dobesedno pretipkala. V nadaljevanju prikazujem deskriptivne rezultate, pridobljene na osnovi analiziranih zbranih podatkov s pomočjo anketnega vprašalnika za posamezno raziskovalno vprašanje, in sočasno vključujem rezultate kvalitativnega dela, pridobljene z vsebinsko odprto analizo podatkov iz skupinskega intervjuja.

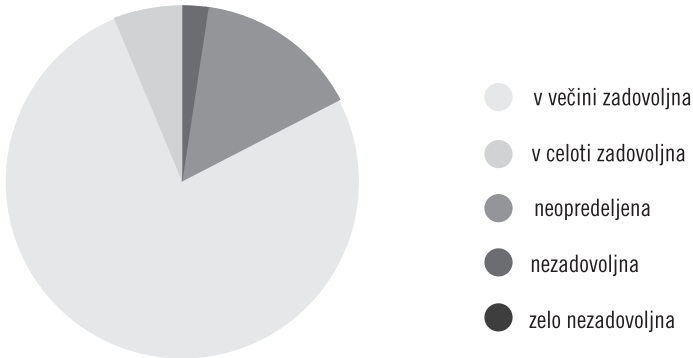
IZSLEDKI

SPLOŠNA OCENA ZADOVOLJSTVA ŠTUDENTK Z IZVEDBO SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE

SLIKA 1 prikazuje splošno oceno zadovoljstva študentk z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse. Nobena od anketirank z izvedbo ni bila zelo nezadovoljna, ena je bila nezadovoljna, sedem neopredeljenih, štiriintrideset v večini zadovoljnih in tri v celoti zadovoljne. Tudi intervjuvane študentke so si bile enotne glede pozitivne izkušnje z izvedbo in si želijo ohraniti takšen način spremljanja prakse.

SLIKA 1

Splošna ocena zadovoljstva študentk z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse (N = 45)



ZADOVOLJSTVO Z ORGANIZACIJSKIMI VIDIKI SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE, SUPERVIZORJEM TER SUPERVIZIJSKO SKUPINO

Kot vidimo v **PREGLEDNICI 1**, ki prikazuje zadovoljstvo z organizacijskimi vidiki spremljanja prakse, so bile anketirane študentke v povprečju najbolj zadovoljne z dogovarjanjem za drugi termin srečanja, najmanj pa s trajanjem srečanj. 4 % anketiranih študentk je bilo s trajanjem srečanj zelo nezadovoljnih, 29 % je bilo nezadovoljnih, 22 % neopredeljenih, 29 % v večini zadovoljnih in 15 % v celoti zadovoljnih (N = 45). Intervjuvane študentke so pojasnile, da jih je že vnaprej prestrašil časovni okvir srečanj, saj je pisalo, da bo posamezno srečanje trajalo 4 pedagoške ure, in to popoldne po praksi. Pogrešale so razlago oz. pojasnilo, da bo na srečanjih potekala debata in naj na srečanje pridejo pripravljene. Želele bi si, da bi jih na fakulteti pred začetkom prakse pozvali, naj si morebitne dileme sproti zapišejo in o njih razmišljajo, saj bodo imele o njih priložnost spregovoriti na srečanjih. Na drugo srečanje so bile tako

že bolj pripravljene in tudi časovni okvir jih ni več motil, saj sta jim obe srečanji zaradi pestre debate minili zelo hitro.

S prostorom srečanj (Zoom) je bilo v celoti zadovoljnih 51 % anketiranih študentk, 31 % je bilo v večini zadovoljnih, 13 % neopredeljenih, 2 % nezadovoljnih ter 2 % zelo nezadovoljnih (N = 45). Tudi v intervjuju sta dve izmed treh študentk poudarili, da jima je zaradi prostorske oddaljenosti fakultete od kraja, v katerem sta opravljali prakso, srečanje prek Zooma zelo ustrezalo, tretja pa bi raje imela srečanja v živo, saj se tako lažje odpreš in povežeš kot skupina. Pod predloge za izboljšavo supervizijskih srečanj so študentke v veliki večini navajale naslednje: »krajša srečanja«, »pogostejša srečanja«, »več srečanj v manjših skupinah« ipd. Ena izmed anketirank je izpostavila tudi, da se v času med srečanji veliko informacij (ki bi jih želela predebatirati) pozabi, zato bi si želela pogostejša srečanja.

PREGLEDNICA 1

Ocene zadovoljstva z organizacijskimi vidiki izvedenega supervizijskega spremljanja prakse (N = 44)

segmenti izvedenega supervizijskega spremljanja prakse	povprečna ocena zadovoljstva (1-5)	standardni odklon	minimum	maksimum
pravočasno obveščanje o srečanjih	4,3	0,77	3	5
vnaprejšnja predstavitev načina dela	4,1	0,94	1	5
dogovarjanje za drugi termin srečanja	4,4	0,69	3	5
čas srečanj	3,9	0,98	2	5
trajanje srečanj	3,2	1,17	1	5
pogostost srečanj	4,0	0,82	2	5
prostor srečanj (Zoom)	4,3	0,94	1	5

Naslednji vidik zadovoljstva je bil vezan na izbrane vidike delovanja oseb, ki so vodile posamezne skupine (glej **PREGLEDNICO 2**). Udeleženke so najvišje ocenile njihovo spoštljivost do vseh, in sicer s povprečno oceno 4,7 od 5. Kar 70 % anketirank je odgovorilo, da je bil vodja njihove skupine vedno spoštljiv do vseh, 27 % jih je odgovorilo, da je bil spoštljiv pogosto, 2 % srednje, nobena pa ni odgovorila, da je bil spoštljiv redko ali nikoli ($N = 44$). To se mi zdi pomemno izhodišče za delo, saj se ljudje težko odpremo strokovnjakom, za katere imamo občutek, da nas in naših morebitnih soudeležencev ne spoštujejo. Anketiranke so najnižje ocenile svojo kompatibilnost z načinom vodenja vodje njihove skupine, kar je najbrž pričakovano, saj različno naravnane udeleženke potrebujejo oziroma pričakujejo različne stile vodenja. To se je pokazalo tudi v intervjuju, kjer so študentke same izpostavile različne načine vodenja njihovih skupin in svoje (ne)strinjanje z njimi.

PREGLEDNICA 2

Opažanja o supervizorju (vodji skupine) ($N = 44$)

Kako pogosto ste v delovanju osebe, ki je vodila vašo skupino, opazile in doživele:	povprečna ocena (1-5)	standardni odklon	minimum	maksimum
odzivnost na predloge, vprašanja, dileme članic?	4,3	0,75	2	5
enakovredno upoštevanje vseh članic?	4,5	0,59	3	5
poznavanje obravnavanih tem?	4,3	0,79	2	5
občutek, da ji lahko zaupate?	4,2	0,86	2	5
odprtost (da ne nadzoruje, kritizira, presoja)?	4,3	0,88	2	5
strokovnost?	4,5	0,73	2	5
svojo kompatibilnost z njenim stilom vodenja?	4,0	0,91	2	5
njeno spoštljivost do vseh?	4,7	0,52	3	5

Dvema izmed njih je bila »mediacijska«, povezovalna vloga vodje vseč, tretja pa si je od njega/nje želela več vpetosti v debato, komentarjev ter primerov dobre prakse kot strokovnjaka na določenem področju, od kogar se lahko študentke veliko naučijo. Vse tri intervjuvane študentke si želijo, da bi bili mentorji dejanski učitelji ali šolski svetovalni delavci, ki niso zgolj teoretiki, temveč imajo veliko praktičnih izkušenj. Čeprav vsi izvajalci skupin niso imeli delovnih izkušenj iz osnovnih šol, so anketirane študentke njihovo poznavanje obravnavanih tem ocenile z visoko povprečno oceno (4,3), prav tako pa njihovo strokovnost (4,5).

Zadnji vidik ovrednotenja zadovoljstva je bilo zadovoljstvo s skupino, v katero so bile študentke vključene. Kot je razvidno iz **PREGLEDNICE 3**, so povprečne ocene zadovoljstva študentk s posameznimi elementi supervizijskih skupin, v katere so bile vključene, sicer precej visoke, a vendar bode v oči najnižja ocena lastnega počutja v skupini. Ena študentka (2 % anketiranih) je bila z lastnim počutjem v skupini povsem nezadovoljna. Ker me je zanimalo, čemu njena slaba ocena lastnega počutja, sem pregledala še ostale njene odgovore in ugotovila, da je bila nezadovoljna s prostorom, trajanjem in počutjem v skupini ter s kompatibilnostjo z načinom vodenja vodje skupine. Tudi strokovnjaki za supervizijo poudarjajo, da je za uspeh supervizije nujno, da se med srečanja dobro počutimo (smo zadovoljni z organizacijskimi vidiki, skupino in supervizorjem), zato je pomembno, da ob morebitnem nezadovoljstvu izrazimo lastne potrebe ali pa supervizorja zamenjamo. Ker gre v

PREGLEDNICA 3

Zadovoljstvo študentk s skupino, v katero so bile vključene (N = 44)

zadovoljstvo s/z:	povprečna ocena	minimum	maksimum
sestavo skupine	4,2	2	5
velikostjo skupine	4,3	2	5
odnosi v skupini	4,3	3	5
lastnim počutjem v skupini	4,3	1	5

primeru supervizijskega spremljanja prakse za drugačno obliko srečanj, ki je kratkotrajnejša in obvezna, tega študentka ne mogla narediti, lahko pa se o tem razmišlja kot o morebitnem predlogu za izboljšavo, kako pripraviti sistem supervizijskega spremljanja prakse, da bodo udeleženi in vodje kar v največji mogoči meri med seboj kompatibilni. Menim, da bi bilo dobro, da se tudi pri predstavitvi supervizijskega spremljanja prakse poudarja, da vsak »supervizant« ni kompatibilen z vsakim »supervizorjem« in da imajo študentke ob velikem nezadovoljstvu možnost menjave skupine.

PRIČAKOVANJA IN ZNANJE ŠTUDENTK O SUPERVIZIJI PRED SVOJO PRVO IZKUŠNJO Z NJO

Ena izmed intervjuvanih študentk izraz supervizija pozna iz maminih pripovedi, ki je prav tako učiteljica, drugi dve študentki pa sta ga slišali med študijem, nista pa natančno vedeli, kaj pomeni. Kot sem že omenila, študentke niso imele predhodnih osebnih izkušenj s supervizijo, zato bi si pri predstavitvi dela želele čim preprostejše razlage, najraje s strani ene od bivših študentk, ki je bila supervizijskega spremljanja prakse že deležna. To seveda tokrat ni bilo mogoče, saj je bilo izpeljano prvič, je pa lahko v pomoč profesorjem pri načrtovanju supervizijskega spremljanja prakse v bodoče. Taka razlaga bi študentke predvsem pomirila, da to ne bo zgolj še ena dolgotrajna obveznost v času že tako stresnega obdobja prakse, temveč razbremenitev, priložnost za debato o morebitnih dilemah, deljenje primerov dobre prakse in profesionalno rast na osnovi praktičnih izkušenj.

Naknadno sem od organizatorke supervizijskega spremljanja prakse izvedela, da so študentke imele na voljo eno predavanje o superviziji v okviru predmeta Inkluzivna vzgoja in izobraževanje – socialnopedagoški del, ki pa se ga očitno niso vse udeležile. Poleg tega so pred samo izvedbo prejele pisno pojasnilo, kaj je namen supervizijskega spremljanja, katere vsebine se bodo obravnavale (in katere ne), kdo bodo izvajalke/ci ter kakšni bodo okvirni organizacijski vidiki srečanj (število študentk v skupini, termin ter trajanje srečanj). Po tem so se študentke same razdelile v skupine po 7 ter si izbrale svojo/ega izvajalko/ca ter ji/mu na e-naslov sporočile

seznam članic posamezne skupine. Nekatere izmed skupin so imele tudi možnost izbire, ali bi raje imele srečanje v živo ali preko Zooma. Drugo srečanje (po koncu pedagoške prakse) so izvedle/i v terminih po dogovoru z izvajalko/cem. Pridobljeni rezultati kažejo, da se določene študentke bodisi niso udeležile predavanja, na katerem je bila supervizija predstavljena, ali pa so te informacije do izvedbe prvega supervizijskega srečanja pozabile oziroma jih niso pravilno razumele.

PODROČJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA, KJER ŠTUDENTKE ČUTIJO NAJVEČJI DOPRINOS SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE

Študentke so od supervizijskega spremljanja prakse odnesle predvsem veliko čustvene podpore, od pedagoških kompetenc pa so največ pridobile na naslednjih področjih:

- sposobnost reševanja konfliktov v razredu (52 % veliko, 16 % pa zelo veliko),
- vzpostavljanje avtoritete v razredu (43 % veliko, 9 % pa zelo veliko),
- vključevanje otrok s posebnimi potrebami (41 % veliko, 7 % pa zelo veliko).

Pri ostalih dveh kompetencah, navedenih v anketnem vprašalniku (sodelovanje s starši in družino učencev ter sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi delavci šole), so bile številke pozitivnih odgovorov nižje, torej lahko sklepamo, da teh tematik na srečanjih bodisi niso toliko obravnavali ali pa vodje skupin na teh področjih nimajo toliko izkušenj. Poleg zgoraj omenjenih so študentke navedle še naslednje kompetence, ki so jih pridobile oziroma razvijale med supervizijskim spremljanjem prakse:

- sposobnost kritične presoje o izbiri gradiva pri poučevanju,
- nastopanje, komuniciranje (poglabljanje kompetenc),
- poslušanje ostalih in svetovanje, kako se soočiti s čim.

SPREMEMBE POČUTJA ŠTUDENTK V POVEZAVI Z UDELEŽBO NA SUPERVIZIJSKEM SPREMLJANJU PRAKSE

Velika večina anketiranih študentk je po koncu srečanj pri sebi opazala pozitivno počutje; 30 % anketiranih študentk se je po izvedenem supervizijskem spremljanju prakse počutilo zelo dobro, 47 % dobro, 13 % nevtrarno, 2 % slabo in 2 % zelo slabo (N = 44). Študentki, ki sta svoje počutje ocenili najslabše, predlogov za izboljšavo sicer nista navedli, ostale pa so navajale precej podobne predloge, ki so se v večini navezovali na dolžino in pogostost srečanj (pogostejša srečanja v manjših skupinah, krajša srečanja). 47 % anketiranih študentk bi se bodisi precej verjetno ali povsem verjetno v prihodnosti odločilo za udeležbo na supervizijskih srečanjih za zaposlene, 34 % srednje verjetno, 17 % malo verjetno in 2 % povsem neverjetno. Podrobnejša analiza odgovorov študentk, ki so bile z izvedbo najmanj zadovoljne, je pokazala, da so razlogi za nezadovoljstvo predvsem dolžina, trajanje in prostor srečanja ter nekompatibilnost z načinom vodenja vodje njihove skupine, nekoliko pa tudi občutek, da od srečanj ne dobijo dovolj praktičnega znanja oziroma pedagoških kompetenc ne razvijajo dovolj. Glede na to, da skoraj vse kljub temu predlagajo, da se srečanja v okviru študija ohranijo, očitno v njih vidijo nek potencial, zato upam, da bodo kljub manj navdušujoči prvi izkušnji v prihodnje superviziji vseeno dale priložnost.

POTREBE IN SKRBI ŠTUDENTK

Na osnovi odprtega vprašanja ankete in skupinskega intervjuja sem zbrala tematike, ki jih sodelujoče izpostavljajo kot svoje skrbi ali potrebe za večji občutek kompetentnosti pri svojem delu. Rezultati, razvidni iz **PREGLEDNICE 4**, me niso najbolj presenetili, saj kot mlada učiteljica tudi sama opažam potrebo po omenjenih kompetencah/znanju in se na teh področjih dodatno izobražujem ter učim od izkušenejših kolegic. Do podobnih ugotovitev glede področij pomanjkanja znanja in samozavesti učiteljev začetnikov je v svoji raziskavi prišla tudi Jeglič (2022). Tu imajo pomembno

PREGLEDNICA 4

Področja delovanja učitelja, na katerih se študentke ne čutijo dovolj kompetentne

komunikacija s starši, vodenje roditeljskih sestankov

uporaba IKT pri delu učitelja/razrednika (npr. Lopolis)

odzivanje na nasilne situacije

šolska dokumentacija, zakonodaja

konkretnejše znanje

ustno ocenjevanje, sestavljanje preizkusov znanja

področje specialne pedagogike

tekom prakse/vaj na fakulteti več možnosti za vprašanja mentorjem o konkretnem delu – študentke menijo, da nimajo dovolj znanja o tem, kaj vse pri učiteljskem delu sploh obstaja, in si želijo, da bi mentorja na praksi lahko o teh stvareh vprašale

vlogo učitelji mentorji, vseeno pa si tako kot študentke želim, da bi čim več teh vsebin obravnavali že med študijem, saj nam bi prišlo prav že pri opravljanju pedagoške prakse, sploh pa takoj ob vstopu v poklic.

SKLEPI

Predmet mojega raziskovanja je izkušnja študentk programa Razredni pouk s prvo izvedbo supervizijskega spremljanja prakse. To sicer ni enako kot supervizija (ki traja daljše časovno obdobje, več srečanj; se začne s postavljanjem ciljev, uspeh katerih se med procesom večkrat preverja; potrebno je vodenje dokumentacije itd.), je pa priložnost za spoznanje z metodo supervizije in poglobljeno refleksijo njihove pedagoške prakse, kar številni avtorji (Klemenčič Rozman, 2010; Melser, 2004; Stephens in Waters, 2009; Vodeb

Bonač, 1994; Žorga, 2013c) močno zagovarjajo. Pregled literature kaže, da je v Sloveniji supervizija študentov na pedagoškem področju zaenkrat še premalo uporabljena ter raziskana, čeprav stanje po svetu vodi do zaključkov, da prinaša pozitivne izide.

Rezultati pričujoče evalvativne študije kažejo, da so bile študentke s svojo prvo izkušnjo prilagojene oblike supervizije v veliki večini zadovoljne in priporočajo, da se v prihodnje ohrani v podobni obliki. Tudi delež tistih, ki niso zaznale doprinosa srečanj za lastno počutje in rast, bi srečanja ohranile, kar najbrž pomeni, da v njih v splošnem vidijo nek smisel in potencial. Najpogostejši odgovori pri predlogih za izboljšavo so bili: krajša srečanja, manjše skupine, več srečanj. Študentkam bi bilo všeč tudi, da v prihodnosti študentke iz višjih letnikov na kratko predstavijo, kako srečanja izgledajo, da se prihodnje generacije ne bodo tako ustrašile dolžine srečanj ter se bodo nanje lažje pripravile. Velika večina sodelujočih študentk bi se po tej izkušnji spoznavanja z metodo supervizije verjetno še odločila za vključevanje v supervizijski proces kot zaposlena oseba. Upam, da bo vse več delodajalcev to učiteljicam ter ostalim strokovnim delavcem omogočalo. Delo v superviziji namreč pomaga strokovnjakom, da se razvijajo v reflektirajoče prakse (Klemenčič Rozman, 2010), jih opremi z veščinami za učinkovitejše soočanje s stresom (Čobanović, 2020; Demšar, 2008), prinaša boljše odnose (Milošević Arnold, 2012) ter bolj kakovostno delo (Ažman, 2008; Skok, 2013; Vogt in Rogalla, 2009), kar je najbrž želja vsakega delodajalca.

Pomanjkanje učiteljev je iz več razlogov (premalo kadra, visoka stopnja izgorelosti med učitelji, odhajanje iz poklica zaradi neugodnih delovnih pogojev ter nekonkurenčne plačne politike) že nekaj časa vse večji problem v Sloveniji in drugod po svetu (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Zato je nujen razmislek o vpeljavi strategij, ki bi pomagale obdržati že izšolane ter izkušene prakse, da ostanejo v poklicu, hkrati pa privabiti tudi nove generacije učiteljev. Za privabljanje novih učiteljev je nujno povečanje privlačnosti učiteljskega poklica, kar vključuje zvišanje plač, izboljšanje delovnih pogojev ter promocijo poklicnega ugleda (Murnane in Steele, 2007, v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Za zadržanje zaposlenih pa je bistveno zagotavljanje podpore in

možnosti za strokovni razvoj, predvsem v prvih letih kariere, da se učitelji začetniki vpeljejo v poklic (Kessels, 2010, Ingersoll in Strong, 2011, vsi v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Tudi novejša raziskave (Räsänen idr., 2022, Thomas idr., 2020, Tynjälä idr., 2021, vsi v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023) kažejo na to, da so mentorstvo, usmerjanje, podpora vodstva in usmerjenost v profesionalni razvoj (kamor lahko umestimo tudi supervizijo) dolgoročno pomembnejši kot finančna spodbuda.

Pričujoča evalvativna študija je imela tudi omejitve. Kljub različnim načinom spodbujanja študentk k reševanju anketnih vprašalnikov k sodelovanju niso pristopile vse študentke, ki so bile vključene v prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse. Nekatere izmed njih so v času zbiranja podatkov bile odsotne zaradi absolventskega staža, odšle na izmenjavo, imele druge obveznosti ali pa preprosto niso želele sodelovati v raziskavi, kar seveda splošujem. Zavedam se, da zaradi tega rezultatov ne morem posplošiti na celo generacijo študentk, ki je bila vključena v proces. Želim si tudi, da bi se na moj poziv za sodelovanje v intervjuju odzvala katera izmed študentk, ki z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse potencialno niso bile zadovoljne. Tako bi lahko podrobneje raziskala, kaj so bile težave, zaradi katerih je bila njihova izkušnja negativna, in bi bili izvajalci na te vidike v prihodnje bolj pozorni. Če se bo supervizijsko spremljanje prakse v prihodnjih letih še izvajalo, bi bilo smiselno izvajati sprotne evalvacije, kot je v procesu supervizije tudi sicer priporočljivo.

Tako študentke v pričujoči raziskavi kot supervizantje iz drugih slovenskih in tujih raziskav (Barrera idr., 2010; Erčulj, 2020; Field; 1994; Jeglič, 2022; Jordan, 2003; Urbanc, 2004; Vodeb Bonač, 1994) vidijo potrebo in smisel v rednem obiskovanju supervizijskih srečanj skozi daljše časovno obdobje. Na ta način supervizirani od procesa pridobijo največ. Pri tem bi bilo dobro upoštevati tudi individualnost študentov pri izbiri supervizijskega pristopa, kot opisujeta Stephens in Waters (2010), a z mero kritičnosti, saj obstaja možnost, da študentje različnih pristopov še ne poznajo dovolj, da bi znali izbrati pravega zase in za svoje trenutne potrebe. Finančni vidik izvedbe supervizijskih srečanj je sicer izziv za marsikatero institucijo. Ena izmed mogočih rešitev je vključevanje

študentk ali študentov magistrskega študija supervizije, ki imajo študijsko obveznost izvajanja supervizije (in so spremljane pod meta-supervizijo), da za nižje plačilo ali celo brezplačno izvajajo supervizijo za študent(k)e drugih smeri. Druga možnost je, da se študentkam pedagoških smeri predstavi supervizijo na podoben način, kot je bila izvedena v študijskem letu 2020/21, potem pa se jim ponudi vključevanje v skupine (bodisi le študentk ali pa študentk in mladih učiteljic), ki bi imele »pravo« supervizijo skozi daljše časovno obdobje. Smiselno bi bilo tudi predstaviti prednosti te metode ministrstvu in zaprositi vsaj za delno financiranje, kar bi omogočalo finančno pokritje izvedbe supervizijskega procesa.

Bolj motivirane študentke ter učiteljice začetnice bi po seznanitvi z metodo morda lahko dale pobudo svojemu delodajalcu, da jim omogoči supervizijska srečanja. Že zaposlenim učiteljicam bi zavod, v katerem so zaposlene, supervizijo lahko financiral iz proračuna, ki je namenjen izobraževanju (kar je sicer po nekaterih šolah v Sloveniji že redna praksa, a po mojem mnenju še ni dovolj spodbujano). Veljalo bi upoštevati dejstvo, da zaposleni, ki imajo izkušnjo s supervizijo, kasneje lažje pričnejo z intervizijskimi srečanji (Milošević Arnold, 2012), kar bi bilo smiselno spodbujati. Morda bi bil v tem tudi potencial, da bi intervizijske skupine še posebej poskrbele za učitelje začetnike, ki podpora izkušenih kolegic nujno potrebujejo. Pri tem bi po potrebi lahko občasno poiskali tudi pomoč zunanjega supervizorja, ki bi skupino (na)učil delovati samostojno (razdelil vloge, pomagal oblikovati dnevni red za potek sestankov, usmerjal odnose, dajal povratne informacije in predloge ...), kot priporoča Van Kessel (2013). Mnogi strokovnjaki (Jordan, 2003; Klemenčič Rozman, 2010; Milošević Arnold, 1994; Rupar, 2014b; Skok, 2013; Žorga, 2007, v Skok, 2013) sicer priporočajo, da bi bila supervizija v poklicih, ki imajo opravka z ljudmi (tudi tekom študija), sistemsko organizirana in tako pravica ter hkrati dolžnost vsakega zaposlenega. Tako bi praktiki ves čas reflektirali svoje delo, sproti reševali dileme in se lažje soočali s poklicnim stresom, bili pa bi razbremenjeni ukvarjanja z organizacijo supervizije. Sama bi tukaj izpostavila dve pomanjkljivosti: finančni vidik (kot sem že omenjala zgoraj) ter motiviranost za delo na sebi, ki je nujen pogoj za uspeh supervizije, saj je supervizija, naročena od

»zgoraj« (nadrejenih), običajno izrazito manj uspešna od tiste, v katero se udeleženci vključijo prostovoljno (Švagan, 2010). Seveda pa je ta argument manj bistven za vključevanje v prvo izvedbo (npr. za študente), ko še nimajo izkušnje s supervizijo.

Izkušnja s prilagojeno obliko supervizije oz. supervizijskim spremljanjem bi lahko študentke opremila tudi s potrebnim znanjem za pisanje dnevnika refleksij. Študentke ter učiteljice začelnice same po sebi namreč nimajo dovolj znanja na tem področju, redna praksa pisanja dnevnikov ob pomoči supervizorja pa med opravljanjem šolske prakse vpliva na hitrejše pridobivanje učiteljskih veščin in sposobnosti (Gipe in Richards, 1992, v Rupar, 2014b). Supervizorji s pomočjo teh refleksij lahko ugotavljajo tudi, ali je praksa za bodoče učitelje ustrezno zastavljena (da ni preveč ali premalo zahtevna in zato neučinkovita), da jim omogoči optimalne pogoje za razvoj potrebnih veščin (Rupar, 2014b).

Idealno bi supervizorji (v tem primeru vodje supervizijskih skupin na fakulteti) morali študentke spremljati skozi daljše časovno obdobje, saj kritična refleksija zahteva določeno znanje in izkušnje, kot pravi Maarof (2007, v Rupar, 2014b). Predlagam, da bi se supervizijsko spremljanje prakse skozi leta študija izvedlo večkrat, saj se študentke s prvo pedagoško prakso srečajo že v prvem letniku. Več izkušenj s supervizijo bi pomenilo tudi boljše rezultate dela in uvide tako na supervizijskih srečanjih kot v praksi, mlade učiteljice bi bile samozavestnejše, se bolj zavedale svojih močnih ter šibkih področij in učinkoviteje reševale probleme v razredu (Ažman, 2008; Rupar, 2014b).

LITERATURA

- Ajduković, M. (2004). Određenje grupne supervizije. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 121–153). Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H. Madai, K. in Voogd, M. (2016). *ECVision: evropski pojmovnik supervizije in koučinga*. Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje. http://druztozasupervizijo.splet.arnes.si/files/2016/12/Pojmovnik_ECVision.pdf

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 100–119.
- Barrera, A., Braley, R. T. in Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K. in Kim, H., (2016). Self-care and professional quality of life: predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work*, 16(2), 292–311. <https://doi.org/10.18060/18760>
- Bogdan Zupančič, A. in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 75–114. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-T9G090AT>
- Čobanović, J. J. (2020). *Poklicna izgorelost in pomen supervizije pri učiteljih razrednega pouka* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6491/>
- Čorić, A. (2023). Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 179–203. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-1NC9TW8R>
- Demšar, I. (2008). Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 124–140.
- Erčulj, S. (2020). Skrb zase med študenti in praksi socialne pedagogike in socialnega dela [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6470/>
- Field, B. (1994). The new role of the teacher: mentoring. V B. Field. in T. Field (ur.), *Teachers as Mentors: A Practical Guide* (str. 63–77). Falmer Press.
- Florjančič, P. (2021). *Strategije spoprijemanja s stresom pri pedagoškem delu v vzgojnem zavodu* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7046/>

- Glišovič Meglič, D. (2004). Modeli supervizije: vodenje in dinamika supervizijskih skupin na slovenskih centrih za socialno delo. *Socialno delo*, 43(5/6), 265–275 URN:NBN:SI:doc-6W2LFHXI
- Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Socialno delo*, 33(6), 503–505.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions* (4. izd). McGraw Hill Open University Press.
- Jeglič, U. (2022). Reševanje kriznih odnosov v pedagoškem poklicu s pomočjo supervizije. *Bogoslovni vestnik*, 82(3), 725–735. URN:NBN:SI:DOC-BMZM2XBN
- Jordan, K. (2003). Clinical training of graduate students: the need for faculty to balance responsibility and vulnerability. *The Clinical Supervisor: The journal of supervision in psychotherapy & mental health*, 21(1), 29–38. https://doi.org/10.1300/J001v21n01_03
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči. *Socialna pedagogika*, 14(1), 83–100. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1087/>
- Koblar, B. (2020). Izgorelost tudi v vzgoji in izobraževanju. *Didakta*, 30(208), 55–58. URN:NBN:SI:DOC-SWSO1G9T
- Kobolt, A. (1994). Skupinska supervizija in supervizija delovne skupine oziroma tima. *Socialno delo*, 33(6), 489–493. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-R9VJU83O>
- Kobolt, A. (2013). Vloga supervizije v profesionalnem razvoju učiteljc/ učiteljev. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 130–135). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2013a). Supervizija – beseda z več pomeni. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 15–20). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2013b). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 119–148). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: the cost of caring*. Malor books.
- Melser, N. A. (2004). The shared supervision of student teachers: leadership, listening, and lessons learned. *Professional Educator*, 26(2), 31–37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ728473>
- Mesec, B. in Lamovec, T. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Univerza v Ljubljani, Visoka šola za socialno delo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-C11L6WB5>

- Mihalič, J. in Skok, C. (1996). Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. *Šolsko svetovalno delo* 1(2), 15–20.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-78FPJOG>
- Milošević Arnold, V. (2012) Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev. *Šolsko svetovalno delo*, 16(1/2), 41–50. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RG154AZS/75ff1d08-71ba-4106-b121-cd86954ed5d7/PDF>
- Pregrad, J. in Krivičić Jedrejčić, A. (2012). Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora. Prispevek s 3. hrvatske konference o superviziji, Opatija, 18.–20. 4. 2012. http://www.hdsor.hr/wp-content/uploads/2018/03/Izlaganje_-_Supervizija_Opatija_final.pdf
- Rahne, A. (2024). *Evalvacija supervizijskega spremljanja prakse na razrednem pouku* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=154162>
- Rupar, B. (2014a). Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije. *Socialna pedagogika*, 18(3/4), 223–241. URN:NBN:SI:DOC-Q9DFNCVE
- Rupar, B. (2014b). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2024/>
- Rupnik Vec, T. (2023). Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega duševnega zdravja (well-being) zaposlenih. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 287–306. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-B7MPZJY7>
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skok, M. (2013). Supervizija poučevanja – učiteljev pomočnik pri uvajanju sprememb in izboljšanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 209–226). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učitelja s stresom* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Stephens, C. A. in Waters, R. (2009). The process of supervision with student teacher choice: a qualitative study. *Journal of Agricultural Education*, 50(3), 89–99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871218.pdf>
- Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 59–90). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnem radu* (str. 303–330). Društvo za psihološko pomoč.
- Van Kessel, L. (2013). Začasna pomoč pri interviziji v organizacijah: model v praksi, ali kako se lahko učimo intervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 131–152). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2014). Supervizija na pedagoškem področju. *Psihološka obzorja*, 23, 77. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/dnevi_psihologov_2014.pdf
- Videmšek, P. (2023). Razkrivanja sočutnega zadovoljstva v procesih supervizije. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 261–285. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-I7JXDQC5>
- Vodeb Bonač, M. (1994). Supervizija v praksi študentov 1. letnika Visoke šole za socialno delo: opis modela. *Socialno delo*, 33(6), 499–501. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XJDDY2MT>
- Vogt, F. in Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060.
- Volmajer, K. (2013). *Potreba po superviziji pri študentih zdravstvene nege* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=42906>

- Žorga, S. (2013a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 283–297). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2013b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2013c). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 227–240). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET MAJA 2024

SOCIALNA IZKLJUČENOST IN NASILNIŠTVO MED MLADOSTNIKI

103

SOCIAL EXCLUSION AND VIOLENCE AMONG ADOLESCENTS

Anton Grmšek Svetlin, dipl. zdravstvenik

Splošna bolnišnica Izola, Polje 40, 6310 Izola,

97230368@student.upr.si

Nika Jerina, dipl. medicinska sestra

Univerzitetni klinični center Ljubljana, Zaloška cesta 7, 1000 Ljubljana,

97230374@student.upr.si

Aleksandra Lipovšek, dipl. medicinska sestra

Univerzitetni klinični center Ljubljana, Zaloška cesta 7, 1000 Ljubljana,

97230400@student.upr.si

Melisa Smajlović, dipl. medicinska sestra

Univerzitetni klinični center Ljubljana, Zaloška cesta 7, 1000 Ljubljana,

97230425@student.upr.si

Sabina Ličen, dr. eduk. ved

Univerza na Primorskem – Fakulteta za vede o zdravju, Polje 42, 6310 Izola,

sabina.licen@fvz.upr.si

Mirko Prosen, dr. soc.

Univerza na Primorskem – Fakulteta za vede o zdravju, Polje 42, 6310 Izola,

mirko.prosen@fvz.upr.si

POVZETEK

Mnogi mladostniki se težko izognejo medvrstniškemu nasilju in socialni izključenosti, ki med mladimi predstavljata pomemben problem. Namen raziskave je bil proučiti značilnosti medvrstniškega nasilja, njegove posledice in v tem kontekstu tudi socialno izključenost.

Uporabljena je bila kvalitativna deskriptivna metoda. Namenski vzorec je bil sestavljen iz 13 mladostnikov različnih starosti. Podatki so bili zbrani z individualnimi, delno strukturiranimi intervjuji ter analizirani s tematsko analizo.

Rezultati kažejo, da mladostniki vedo veliko o medvrstniškem nasilju in socialni izključenosti. Zavedajo se problematike in poznajo ukrepe za spopadanje z nasiljem in izključevanjem. Ugotovitve kažejo, da sta pojava medvrstniškega nasilja in socialne izključenosti povezana in se med seboj prepletata, kar prinaša številne negativne učinke na psihološko in socialno dobrobit mladostnikov. Intervjuvanci so mnenja, da imajo na pojav medvrstniškega nasilja in socialno izključenost velik vpliv vzgoja in osebne značilnosti posameznika. Menijo tudi, da je za preprečevanje nasilja storjenega bistveno premalo, predvsem v šolah.

Rezultati raziskave so pomembni za razumevanje, kako mladostniki zaznavajo in se odzivajo na medvrstniško nasilje in socialno izključenost. Očitno je, da sta ta dva pojava široko prisotna in predstavljata značilne izzive v življenjih mladostnikov, kot izpostavljajo tudi intervjuvanci, kar poudarja potrebo po podrobnejšem pristopu k obravnavi teh vprašanj.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje, najstniki, odraščanje, šola, socialno zdravje.*

ABSTRACT

Peer violence and social exclusion are encountered by adolescents on a daily basis. The aim of the study was to examine peer violence, its consequences and social exclusion.

A qualitative descriptive method was used. Our sample consisted of 13 adolescents of different ages. Data was collected

through individual semi-structured interviews and thematic analysis.

Adolescents are aware of the problem and know the measures to deal with violence and exclusion. The interviewees believe that upbringing and personal characteristics have a strong influence on these phenomena. They also believe that not enough is being done about the phenomenon of violence and exclusion, especially in schools. We found that the phenomena of peer violence and social exclusion are linked and intertwined. They have many negative consequences for adolescents' well-being and social health.

The findings of our study are of great importance for understanding adolescents' perspectives on peer violence and social exclusion and how they respond to them. We found that peer violence and social exclusion among adolescents are important problems, including from the point of view of the interviewees, and require more extensive treatment.

KEY WORDS: *violence, teenagers, growing up, school, social health.*

UVOD

Medvrstniško trpinčenje in socialna izključenost sta velika problema, ki vplivata na temeljno potrebo človeka po pripadnosti socialni skupini, kar pa je bistvenega pomena za človekovo dobro počutje (Skarstein idr., 2020). Medvrstniško trpinčenje je opredeljeno kot prisotnost namenskega in ponavljajočega škodovanja žrtvi s strani agresorja. To »razmerje« prav tako opredeljuje očitna nesorazmernost moči med povzročiteljem nasilja in žrtvijo nasilja (Skrzypiec idr., 2023).

Do 50 % vseh otrok in mladostnikov, ki odraščajo po vsem svetu, je izpostavljenih vsaj eni obliki stiske v otroštvu, ki je eden najmočnejših napovednikov psihopatologije v kasnejšem življenju. Eden od načinov, s katerim otroška stiska daje takšno ranljivost v poznejšem življenju, je povečana občutljivost in verjetnost družbenega stresa. Vse več raziskav dokazuje pozitiven vpliv podpore

mladostniškega prijateljstva na duševno dobro počutje po otroški stiski; vendar pa mehanizmi, ki bi lahko bili v ozadju tega odnosa, niso (Scheuplein in van Harmelen, 2022). Nasilje nad otroki v šolah je svetovni javnozdravstveni problem. Vse več je dokazov, da so lahko šolske intervencije učinkovite pri zmanjševanju nasilja nad otroki v šolah. Vendar pa je malo dokazov o dolgoročnem vplivu takih posegov (Knight idr., 2020).

Pojav medvrstniškega nasilja, ki letno prizadene milijone otrok in adolescentov po celem svetu, lahko prevzame obliko verbalnega, fizičnega, socialnega ali spletnega nasilja (Mang idr., 2023). Verbalno nasilje obsega ustrahovanje, naslavljanje žrtve z neprijemnimi, zbadljivimi in žaljivimi vzdevki, neprimerne seksualne komentarje in grožnje. Na drugi strani pa se lahko medvrstniško nasilje pojavi v obliki fizičnega nasilja, ki je najpogostejše v obliki pretepanja, brcanja, spotikanja, pljuvanja ali tudi poškodovanja tuje osebe lastnine. Ena izmed oblik nasilja, ki je zelo prisotna v sodobnem času, je tudi spletno nasilje. Zanj je značilna uporaba spleta, mobilnih telefonov ali druge elektronike za pošiljanje, objavlanje in deljenje negativne, lažne ali na kakršenkoli drug način škodljive vsebine glede druge osebe. Posebna oblika nasilja je tudi socialno trpinčenje, ki je prikrita oblika nasilja, pri kateri gre za škodovanje ugledu neke osebe in škodovanju njeni socialni mreži z namernim izključevanjem iz družbene skupine, s širjenjem neresničnih govoric in s sramotenjem osebe v javnosti (Kallman idr., 2021).

Dolgotrajni škodljivi učinki trpinčenja so poleg fizičnih poškodb tudi duševne težave, kot so tesnoba, depresija, posttravmatska stresna motnja in socialna izključenost (Kallman idr., 2021). Poleg tega medvrstniško nasilje in trpinčenje predstavljata pomemben dejavnik tveganja za samomor v odrasli dobi pri osebah, ki so bile žrtve nasilja (Menken idr., 2023).

Šolsko okolje ima velik vpliv na razvoj in dobro počutje otrok ter mladostnikov. Trpinčenje in socialna izključenost pa zelo vplivata na zadovoljstvo s šolanjem. Medvrstniško nasilje sodi med dejavnike tveganja, ki pričakovano prinašajo nižje zadovoljstvo s šolanjem in obenem slabše rezultate šolanja (Dow-Fleisner idr., 2023), zato ju je pomembno prepoznavati in pravočasno ukrepati. Odraščanje v ranljivih razmerah ima izrazit vpliv na duševno zdravje

in dobro počutje otrok ter mladostnikov. Mladostniki, ki so bili bolj izpostavljeni nasilju, so poročali o višji stopnji depresije in anksioznosti ter nižji ravni kakovosti življenja, povezani s telesnim zdravjem (Company-Córdoba idr., 2020). Tudi zdravstveni delavci imajo pomembno vlogo v procesu identifikacije nasilja in trpinčenja, ne samo skozi prepoznavanje žrtev (na primer med sistematskimi pregledi ali obiski šol v okviru zdravstvenovzgojnih vsebin), ampak prav tako sodelujejo v širših prizadevanjih za ozaveščanje družbe in izobraževalnih institucij o pomenu preprečevanja medvrstniškega nasilja (Kallman idr., 2021).

Od razglasitve pandemije koronavirusne bolezni 2019 (covid-19), ki jo povzroča hud akutni respiratorni sindrom coronavirus 2 (SARS-CoV-2), smo bili priča izjemnim spremembam v družbeni organizaciji ter vsakodnevni rutini. Posebej prizadeti so bili otroci in mladostniki, ki so nenadoma ostali brez šole, družabnega življenja in možnosti za dejavnosti na prostem. Nekateri so se soočali tudi z naraščanjem nasilja v družini. Ta stres, ki so mu bili izpostavljeni, je neposredno vplival na njihovo duševno zdravje zaradi povečane anksioznosti, prehranskih sprememb ter preobremenjenosti s šolsko dinamiko, strahu in celo občutka nemoči pred naraščajočimi težavami (de Figueiredo idr., 2021).

NAMEN DELA IN CILJI

Namen naše raziskave je bil raziskati pojav medvrstniškega nasilja in njegove posledice ter povezanost s socialno izključenostjo skozi osebno perspektivo mladostnikov. Prav tako je bil namen ugotoviti, kako mladostniki reagirajo na nasilje, ko se z njim soočijo, ter koliko to družbeno problematiko pravzaprav poznajo. Prvi cilj raziskave je bil opredeliti različne oblike medvrstniškega nasilja med mladimi ter prepoznati kontekstualne dejavnike ali vzroke, ki prispevajo k njegovemu pojavu. Želeli smo tudi ugotoviti, kaj o medvrstniškem nasilju vedo mladostniki. Zadnji cilj je bil tudi razumeti, kako mladostniki reagirajo na takšne situacije in kako ukrepajo, ko zaznajo, da so njihovi vrstniki v podobnih težavah, ter kakšna je perspektiva mladostnikov na medvrstniško nasilje.

Preostali cilji naše raziskave so obsegali še ugotavljanje posledic medvrstniškega nasilja in njegov vpliv na pojav socialne izključenosti. Skladno z namenom in cilji raziskave smo si zadali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako mladostniki doživljajo in izkusijo medvrstniško nasilje in socialno izključenost?
- Kako se mladostniki odzivajo na medvrstniško nasilje in socialno izključenost?
- Kateri kontekstualni dejavniki vodijo v medvrstniško nasilje in katere so njegove pojavne oblike?
- Kakšne so posledice nasilja na mladostnike in kako je to povezano z nastopom socialne izključenosti?
- Katere so po mnenju mladostnikov posledice nasilja, njegove prevladujoče oblike in kako se nasilje preprečuje?
- Kako mladostniki razumejo pojem socialne izključenosti?

METODE

Pri raziskavi smo se poslužili kvalitativne deskriptivne metode dela. Omenjena metoda se v praksi pogosto uporablja pri raziskovanju v zdravstveni negi za opisovanje kvalitativnih raziskav. Uporablja se torej pri raziskavah kvalitativnega tipa, kjer z vnaprej pripravljenimi raziskovalnimi vprašanji skušamo priti do ugotovitev, kdo, kaj ali zakaj vpliva na nek pojav, ki je v širšem pomenu slabše raziskan (Kim idr., 2017).

OPIS INSTRUMENTA

Podatki, do katerih smo prišli pri raziskovanju, so bili pridobljeni s pomočjo delno strukturiranega intervjuja. V uvodu so intervjuvanci podali nekaj osnovnih demografskih podatkov (spol in starost). Prav tako smo od intervjuvancev pred pričetkom raziskave pridobili pisno informirano soglasje.

Osrednji del intervjuja so sestavljala vprašanja, povezana z izkušnjo medvrstniškega nasilja in socialne izključenosti. Vodič

po intervjuju je bil sestavljen iz naslednjih vprašanj: Katere vrste medvrstniškega nasilja so po vašem mnenju najpogostejše (fizično, psihično, spolno, spletno, ekonomsko)?; Ste bili kdaj priča medvrstniškemu nasilju, kako ste se odzvali?; Ste bili kdaj žrtev medvrstniškega nasilja, kakšna je bila vrsta nasilja in kako ste to občutili?; Ste kdaj komu zaupali, da ste bili deležni nasilja?; Kako je oseba, kateri ste se zaupali, odreagirala?; Kako, mislite, da socialna omrežja vplivajo na pojav medvrstniškega nasilja, katera socialna omrežja so najpogostejša za izvajanje spletnega nasilja?; Kako, mislite, bi se lahko preprečilo medvrstniško nasilje v šolah, kako se učitelji odzovejo, ko opazijo medvrstniško nasilje?; Kaj vi razumete pod pojmom socialna izključenost?; Ste že kdaj opazili pri svoji vrstnikih, da so bili socialno izključeni?; Ali ste se na kakršenkoli način odzvali?; Ste že kdaj sami občutili, da ste bili socialno izključeni?; Na kakšen način ste to občutili?; Mislite, da je pojem socialne izključenosti vezan na oba spola enako ali se pri enem spolu socialna izključenost pogosteje pojavlja?; Kako, mislite, lahko človek sam odreagira, ko opazi, da je bil iz družbe odrinjen?; Menite, da je imela pandemija covida-19 in z njo povezane karantene vpliv na pojav socialnega izključevanja?

OPIS VZORCA

Namenski vzorec predstavlja 13 mladostnikov različnih starosti, ki obiskujejo srednje ali visoke šole. Za namenski vzorec je značilen izbor posameznikov, tj. ključnih informatorjev, ki imajo o določeni problematiki/pojavu dobro predhodno znanje. Starost intervjuvancev je bila od 18 do 23 let s povprečno starostjo 20,5 let. V raziskavi je sodelovalo 5 deklet in 8 fantov. V svojo raziskavo smo osebno, preko poznanstev in širše socialne mreže povabili mladostnike različnih starosti iz različnih izobraževalnih okolij (srednje šole in fakultete). Starost kandidatov za intervju je opredeljevala izbor v vzorec, saj smo želeli intervjuvati mladostnike, ki so starejši od 18 let. Spol je prav tako opredeljeval izbor v vzorec, saj smo želeli doseči zastopanost obeh spolov. Na povabilo za sodelovanje so se odzvali vsi. Na rezervnem seznamu smo imeli še nekaj kandidatov/k

v primeru odpovedi in ugotovljeni morebitni slabi informacijski moči oziroma nasičenosti podatkov (Saunders idr., 2018).

OPIS POTEKA RAZISKAVE IN OPIS OBDELAVE PODATKOV

Intervjuji so bili posneti s pomočjo snemalnika zvoka na mobilnem telefonu. Kasneje smo opravili dobesedno transkripcijo in jih po prepisu ponovno preverili z zvočnim posnetkom. Šifre, s katerimi so bili intervjuji šifrirani, so bile sestavljene iz začetnice imena, spola ter starosti intervjuvanca, npr. M_M_23. Podatke, ki smo jih pridobili, smo analizirali s tematsko analizo (Kiger in Varpio, 2020): (1) spoznavanje pridobljenih podatkov, (2) generiranje začetnih kod, (3) iskanje tem, (4) pregled tem, (5) definiranje in poimenovanje tem in (6) izdelava poročila.

Za zagotavljanje verodostojnosti podatkov smo se poslužili naslednjih ukrepov, ki jih opisujeta Noble in Smith (2015): (1) prepoznavanje osebnih pristranskosti raziskovalca, ki bi lahko vplivale na rezultate raziskave, (2) prepoznavanje pristranskosti pri vzorčenju in kritični refleksiji metod raziskave, (3) ustrezno shranjevanje pridobljenih podatkov in njihova pravilna ter transparentna interpretacija, (4) primerjava podatkov za predstavitev različnih perspektiv raziskovalnega problema, (5) podpiranje rezultatov raziskave s podatki, podanimi s strani udeležencev raziskave, (6) jasnost v povezavi s procesi analize in interpretacije podatkov, (7) vključevanje drugih raziskovalcev za preprečevanje morebitne pristranskosti, (8) možnost vpogleda intervjuvancev v prepisane podatke in (9) triangulacija podatkov za ugotavljanje drugačnih ugotovitev z drugimi metodami raziskovanja.

IZSLEDKI RAZISKAVE

V analizi intervjujev je bilo identificiranih pet tem: (1) medvrstniško nasilje, (2) okolje medvrstniškega nasilja, (3) pomen socialnih krogov pri nasilju, (4) socialna izključenost in (5) vplivi na pojav socialne izključenosti (**PREGLEDNICA 1**).

PREGLEDNICA 1*Pridobljene teme, podteme in kode v raziskavi*

TEME	PODTEME	KODE
medvrstniško nasilje	vrste medvrstniškega nasilja	spletno nasilje
		psihično nasilje
		spolno nasilje
	učinki nasilja	pozitivni učinki nasilja
		negativni učinki nasilja
	odzivanje na nasilje	odziv na nasilje
		odziv učiteljev na nasilje
		iskanje pomoči ob pojavu nasilja
		iskanje povzročitelja nasilja
	izkušnja z nasiljem	srečanje z medvrstniškim nasiljem
		srečanje z medvrstniškim nasiljem v mladosti
	pojav nasilja	doprinos vzgoje k pojavu nasilja
osebne predispozicije za izvajanje nasilja nad drugimi		
okolje medvrstniškega nasilja	nasilje na socialnih omrežjih	načini izvajanja nasilja na socialnih omrežjih
		negativen vpliv socialnih omrežij na pojav medvrstniškega nasilja
		nemoč učiteljev ob nasilju na socialnih omrežjih
		lahkotnost izvajanja nasilja na socialnih omrežjih
		omogočanje nasilja na socialnih omrežjih
		omrežja, kjer se nasilje pojavlja
	prevzemanje odgovornosti za nasilje na socialnih omrežjih	
	nasilje v šolah	nasilje v času primarne socializacije
preprečevanje nasilja v šolah		
prostori, kjer se nasilje dogaja (v šolah)		
ozaveščanje o nasilju v šolah		
pomen socialnih krogov pri nasilju	socialni krog in nasilje	vloga socialnih krogov pri preprečevanju nasilja
	bližnji in nasilje	odziv bližnjih na nasilje
		nezadostna pomoč s strani družine ob pojavu nasilja

PREGLEDNICA 1*Pridobljene teme, podteme in kode v raziskavi*

TEME	PODTEME	KODE
socialna izključenost	izkušnja s socialno izključenostjo	srečanje s socialno izključenostjo
		lastno občutenje socialne izključenosti
		razumevanje socialne izključenosti
	spopadanje s socialno izključenostjo	posledice socialne izključenosti
		proaktivnost pri socialni izključenosti
	pojav socialne izključenosti glede na spol	pojavnost socialne izključenosti med spoloma
		pojav socialne izključenosti pri moških
		socialna izključenost pri ženskah
	socialna izključenost vrstnikov	socialna izključenost vrstnikov
		odzivanje ob pojavu socialne izključenosti pri vrstnikih
vplivi na pojav socialne izključenosti	vpliv osebnosti na pojav socialne izključenosti	spособnosti socialnega vključevanja
		vpliv osebnostnih lastnosti na socialno izključenost
		socialna izključenost zaradi fizičnih lastnosti
		socialna izključenost zaradi psiholoških lastnosti
	pandemija in socialna izključenost	vpliv pandemije covida-19 na socialno izključenost
		negativne posledice karantene
		odnosi z ljudmi po koncu karantene
		stik z ljudmi v obdobju karantene
	socialna omrežja in socialna izključenost	vpliv socialnih omrežij na socialno izključenost
	vzgoja in socialna izključenost	vpliv vzgoje na pojav socialne izključenosti

MEDVRSTNIŠKO NASILJE

V temi »Medvrstniško nasilje« se odražajo vplivi in posledice, ki jih ima nasilje na mladostnike in njegov obstoj v družbi. Intervjuvanci so delili svoje osebne izkušnje, ki segajo od neposrednih do posrednih oblik nasilja, vključno s fizičnim, psihičnim, spolnim in spletnim nasiljem, pri čemer izpostavljajo predvsem zadnje tri pojavne oblike kot dominantne. Njihove pripovedi razkrivajo, da nasilje ne le prevladuje v njihovih medsebojnih odnosih, temveč tudi pušča trajne posledice na njihovem psihičnem in fizičnem zdravju. Opozarjajo na dolgotrajne učinke, kot so poškodbe samopodobe, anksioznost in depresija, ter izpostavljajo nekatere ukrepe za boj proti nasilju.

Trinajst intervjuvancev nam je zaupalo, da so se že srečali z medvrstniškim nasiljem.

Sam sem že bil žrtev medvrstniškega nasilja. (M_M_23)

Sama sem že bila žrtev psihičnega in fizičnega nasilja, bila pa sem tudi priča nasilju nad drugimi. (A_Ž_22)

Mladostniki so izkazali znanje o nasilju in poimenovali različne vrste nasilja glede na njihovo subjektivno zaznano prisotnost. Prav tako se zavedajo, da nasilje lahko prestopi virtualni prag in se bržkone velikokrat pojavi tudi v fizičnem svetu. Ni jim tuje niti spolno nasilje, za katerega pravijo, da ga je v zadnjem obdobju vedno več.

Menim pa, da je danes tudi veliko spolnega nasilja, še posebej v Ljubljani. (E_Ž_19)

Intervjuvanci ocenjujejo, da je med mladimi prisotnega največ psihičnega nasilja, ki mu sledita spletno in spolno nasilje, vse tri oblike pa jim predstavljajo pomemben problem v sodobni družbi.

Po mojem mnenju je psihično nasilje najpogostejša vrsta medvrstniškega nasilja ... Zdi se mi, da je tudi na socialnih omrežjih medvrstniško nasilje zelo prisotno. (E_Ž_19)

Mislim, da je najpogostejša vrsta nasilja v današnjem času kibernetško nasilje. To pa mislim zato, ker na internetu lahko napišeš, kar želiš, pod lažnim imenom in brez posledic. (M_M_23)

Vsi intervjuvanci so bili mnenja, da medvrstniško nasilje pušča mnogo negativnih posledic.

Nasilje je pri meni pustilo doživljenjske mentalne posledice.
(A_Ž_22)

Še danes se mi poznajo posledice nasilja na telesni samopodobi.
(T_Ž_22)

Eden izmed vprašanih pa je kljub mnogim negativnim učinkom nasilja uspel prepoznati tudi njegove pozitivne vplive na mlade.

Mislim, da nasilje po eni strani utrdi otroke in jih ojača. (M_M_23)

Nekateri intervjuvanci so izpostavili pomembnost načina odzivanja na nasilje, kajti po njihovem mnenju je lahko prav način odzivanja odigral ključno vlogo pri obvladovanju nasilja. Tukaj so intervjuvanci nakazali različne možnosti odzivanja na nasilje, od katerih je bila vsaka unikatna za vsakega intervjuvanca posebej. Nekateri so ob pojavu nasilja izkazali bolj defenzivno držo in pasivnost.

Po navadi sem bil zelo defenziven in sem razvil obrabni mehanizem, kar je dejansko pomenilo, da sem agresorja zbadal in žalil nazaj.
(M_M_23)

Na drugi strani so drugi intervjuvanci ponudili vpogled v drugačno, proaktivno reakcijo ob srečanju z nasiljem.

Ko sem bil priča nasilju, sem pristopil do nasilneža in mu dejal, naj preneha s svojimi dejanji. (Ž_M_20)

Intervjuvanci so izpostavili, da so nekateri ljudje bolj nagnjeni k izvajanju nasilja nad drugimi ter da ima na njihova dejanja velik vpliv predvsem vzgoja. Poleg tega so izpostavili tudi vlogo učiteljev, ki tudi če pravilno reagirajo ob pojavu nasilja, njihove besede naletijo na gluha ušesa.

Mislim, da ko so učitelji priča nasilju, ga ozavestijo, povejo, da je to napačno. Mislim, da tukaj ni toliko pomembno vprašanje učiteljev, pač pa staršev. Če je otrok slabo vzgojen, mu nobeno pridiganje učitelja ne bo pomagalo, še posebej, če otrok učitelja ne spoštuje, kar ga verjetno tako ali tako ne. (M_M_23)

Sodelujoči v raziskavi so ocenili, da je za preprečevanje in izkoreninjanje nasilja pomembno ozaveščanje mladih o posledicah, ki ga nasilje prinaša. Prav tako so kot učinkovit ukrep omenili promocijo pozitivnih odnosov in medosebnega spoštovanja, katerih v današnji družbi in predvsem med mladimi zelo primanjkuje.

Pri reševanju težav medvrstniškega nasilja so ključnega pomena ozaveščanje, izobraževanje ter promocija pozitivnih odnosov in med-sebojnega spoštovanja med vrstniki. (L_M_22)

Na drugi strani so nekateri intervjuvanci prepričani, da ozaveščanje kljub svoji pozitivni noti ne pripomore veliko k preprečevanju nasilja, kajti če ima nekdo namen izvajati nasilje, ga tudi bo, in tega ne prepreči nikakršno ozaveščanje ali izobraževanje.

Ko pride do ozaveščanja o nasilništvu, mislim, da to ne pomaga nič, ker če je človek pokvarjen, bo tudi ostal pokvarjen in mu ne bo nobeno ozaveščanje v času šolanja pomagalo. (M_M_23)

Mladostniki so si bili enotni v svojem pogledu na medvrstniško nasilje, in sicer nanj gledajo kot na pereč družbeni problem, ki po njihovem prizadene mnogo mladih na vsakodnevni ravni. Nanj gledajo kot na težavo, ki je prisotna predvsem v šolah in je najpogostejša v času zgodnjega odrasčanja.

Večinoma pride do nasilja v času šolanja na osnovni šoli, ko se otroci med seboj zbadajo. (E_Ž_19)

Prav tako so bili intervjuvanci enotnega mnenja, da je medvrstniško nasilje negativen pojav, ki lahko pusti mnogo dolgotrajnih posledic na duševnem zdravju posameznika.

Če je nasilja preveč, to gotovo pusti psihološke posledice na posamezniku. (M_M_23)

OKOLJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

V temi »Okolje medvrstniškega nasilja« mladostniki prepoznajo okolja, kjer se po njihovem mnenju medvrstniško nasilje najpogosteje pojavlja.

Sodobni način življenja temelji na digitalizaciji in virtualnem svetu, kar so tudi intervjuvanci povezali z izkušnjo nasilja, za katerega menijo, da je dandanes pod močnim vplivom socialnih omrežij.

Mislim, da socialna omrežja omogočajo nasilnežem več nasilja, saj si ravno tako več upajo, seveda brez posledic. (M_M_23)

Izvajanje nasilja preko socialnih omrežij je vedno pogostejše, ocenjujejo intervjuvanci, ravno zaradi preproste uporabe omrežij in fizične oddaljenosti izvajalca nasilja od žrtve, kar mu omogoča prosto izvajanje škodljivih dejanj. To so intervjuvanci prepoznali

kot eno izmed glavnih značilnosti sodobnih oblik medvrstniškega nasilja.

Ko izvajáš nasilje preko socialnih omrežij, ne rabiš niti hiše zapustiti. Tako da mislim, da je ta oddaljenost ključni element, ki nasilnežu lajša opravljanje njegovih dejanj, saj ko si tako oddaljen od žrtve, ti nihče nič ne more. (Ž_M_20)

Vsi sodelujoči v raziskavi so omenili, da je največ spletnega nasilja na socialnih omrežjih, ki pa venomer služijo kot glavni kanali usmerjenega nasilja. Intervjuvanci so bili prepričani, da sta najpogostejši aplikaciji za izvajanje nasilja Facebook in Instagram. Kot ključen dejavnik za izvajanje nasilja na teh omrežjih so intervjuvanci navedli enostavnost uporabe mnogih lažnih profilov in težko sledljivost vira nasilja.

Mislim, da je Facebook najpogostejše omrežje, kjer se izvaja kibernetsko nasilje. Tam lahko ustvariš mnogo lažnih profilov, vdreš v žrtvin profil, ukradeš njene fotografije in podatke. (M_M_23)

Nasilje pogostokrat prestopi meje neotipljivega sveta in se pojavi v fizičnem svetu, predvsem v šolah in izobraževalnih ustanovah, kjer je interakcije žrtve nasilja s povzročiteljem največ. Tukaj so intervjuvanci postavljali v ospredje reakcijo učiteljev za brzdanje in preprečevanje nasilja, a so bili obenem mnenja, da učitelji več kot toliko sami ne zmorejo storiti. Ocenili so, da učitelji ob pojavu nasilja včasih ne postopajo primerno. Prav tako so kot problem navedli domačo vzgojo, ko so starši pogostokrat že obveščeni o tem, da njihov otrok izvaja nasilja, a glede tega ne reagirajo ali nasilje celo spodbujajo.

Če so učitelji priča nasilju, ga prekinejo. Se mi pa zdi, da se z nasilneži ne želijo ali upajo pogovoriti direktno, saj po navadi prihajajo iz okolij, kjer nasilje ni tuje in so starši o tem že obveščeni, včasih to celo podpirajo. (N_M_22)

POMEN SOCIALNIH KROGOV PRI NASILJU

Tema »Pomen socialnih krogov pri nasilju« predstavi vidik mladostnikov na pomen socialnih krogov pri obvladovanju medvrstniškega nasilja. Pri obvladovanju in odkrivanju nasilja imajo velik pomen socialni krogi mladostnikov. Ti pogostokrat služijo kot

varovalo za preprečevanje nasilja in blaženje njegovih posledic. Intervjuvanci so se v večini zaupali bližnjim ali prijateljem, ko so bili deležni nasilja, oziroma bi se jim zaupali, če bi do nasilja prišlo v prihodnosti.

O svoji izkušnji sem se zaupala prijateljem, nudili so mi podporo, ki sem jo v tistem trenutku potrebovala. (E_Ž_19)

Nekateri so kot pomemben problem, ki spremlja nasilje, izpostavili pasivnost družine in svojcev, ko pride do težav. Ravno zaradi njihove pasivnosti se ob pojavu nasilja raje ne zaupajo nikomur in težave predelajo sami.

Mislim, da je pri mnogih ravno pasivnost družine problem, da se ne zaupajo svojim domačim in tako težave predelujejo sami. (Ž_M_20)

Intervjuvanci so takšno reakcijo na nasilje povezali s posledičnim samotarskim življenjem, ki vpliva tudi na kakovost socialnih krogov žrtev, ki so jih le-te ustvarile v šolah. Intervjuvanci so samotarsko življenje in pomanjkanje druženja s sovrstniki videli kot pomembne dejavnike tveganja za pojav medvrstniškega nasilja, saj so osamljeni posamezniki večkrat deležni nasilja kot tisti, ki so obkroženi s prijatelji.

Mislim, da če si ti že v nekem socialnem krogu in imaš svojo družbo, se bodo drugi manj spravljali nate. (E_Ž_19)

SOCIALNA IZKLJUČENOST

V temi »Socialna izključenost« so predstavljene izkušnje mladostnikov s socialno izključenostjo in kako po njihovem mnenju lahko nekdo vpliva na izhod iz take situacije. Vsi intervjuvanci so bili seznanjeni s tem, kaj pomeni socialna izključenost. Prav tako so se zavedali njenih negativnih vplivov na zdravje posameznika. S socialno izključenostjo so povezali osamljenost, nizko stopnjo socializacije in odrinjenost iz družbenih krogov.

Pod pojmom socialna izključenost si predstavljam nekoga, ki je izključen iz družbe in nima nobenih prijateljev, je osamljen in se ne socializira z drugimi. (E_Ž_19)

Pod pojmom socialna izključenost razumem izolacijo posameznika zaradi različnih razlogov, ki lahko nastanejo na strani posameznika ali pa njegovega družbenega kroga. (Ž_M_20)

Veliko mladostnikov je v nadaljevanju intervjuja medvrstniško nasilje povezovalo s socialno izključenostjo. Enajst intervjuvancev je že imelo izkušnjo s socialno izključenostjo v preteklosti.

Sam sem že občutil, da sem bil socialno izključen. (D_M_19)

V nekaterih primerih v preteklosti sem se počutil socialno izključen. (T_M_18)

Z vidika pojavnosti med spoloma je imelo več mladostnikov izkušnjo z socialno izključenostjo kot pa mladostnic. Odgovori intervjuvancev glede pojava socialne izključenosti med spoloma so bili različni. Nekateri so menili, da se pogosteje pojavlja pri moških, nekateri pa so ocenili, da je pojavnost višja pri ženskah. Po drugi strani pa so bili tudi takšni, ki so socialno izključenost dojemali kot univerzalen problem, ki pogosto ni vezan le na en spol.

Mislim, da je pojem socialne izključenosti pretežno vezan na moški spol. (Ž_M_20)

Mislim da je pri ženskem spolu socialna izključenost pogostejša, ker več govorimo, opravljamo. (N_M_22)

Mislim, da socialna izključenost ni vezana na spol, ... včasih se mi zdi, da se moški bistveno lažje sporazumejo in postanejo prijatelji kot pa ženske. (E_Ž_19)

Kot največje dejavnike za pojav socialne izključenosti pri moških so intervjuvanci izpostavili dejavnike, ki predvsem vplivajo na socializacijo, kot je samotarsko življenje in nizka stopnja socializacije.

Mislim, da smo moški bolj samotarski, ženske pa se prej zaupajo ena drugi in tako ustvarijo močnejše vezi. (Ž_M_20)

Intervjuvanci so prav tako izpostavili, da so mladostniki z drugačnimi fizičnimi ali duhovnimi lastnostmi hitreje odrinjeni iz družbe kot drugi.

Mogoče so nekateri socialno izključeni zaradi svojih fizičnih značilnosti (npr. debelost, nizka višina) ali zaradi psihičnih značilnosti (duševna zaostalost, avtizem). (M_M_23)

Sodelujoči so bili prepričani, da je posledic socialne izključenosti mnogo. Ocenili so, da jih enako občutijo moški in ženske. Kot eno izmed resnejših posledic so navedli odrinjanje posameznikov na skrajni rob družbe in njihovo marginalizacijo, kar posledično prinaša dodatne negativne posledice.

Posledično sem zaradi socialne izključenosti pristal v krogu ljudi, ki niso bili socialno sprejemljivi. (Ž_M_20)

Sodelujoči v raziskavi so izpostavili, da lahko človek z lastnim proaktivnim obnašanjem najde pot iz socialne izključenosti. To lahko stori s spremembo obnašanja, prevetritvijo vrednot in spremembo obnašanja. S tem si lahko poišče družbo, ki mu ustreza, ga sprejema in spoštuje.

Mislim, da ko človek opazi, da je bil socialno odrinjen, lahko reagira tako, da najprej ozavešči, kako se je to zgodilo, kako je do tega prišlo, najprej bi pomislil, kaj je naredil narobe.

Tukaj je velik pomen delovanja posameznika, ali se je pripravljen spremeniti ali bodo stvari ostale take, kot so. (M_M_23)

Kot pomembno vez v socialnih krogih so intervjuvanci navedli tudi skupne interese, ki delujejo povezovalno in krepijo medosebne odnose.

Morda bi se lahko v družbo vključil preko kakšnih lastnih interesov, torej da se najde ljudi s podobnimi zanimanji, s katerimi se lažje povežeš in počutiš spet kot del družbe. (A_Ž_22)

VPLIVI NA POJAV SOCIALNE IZKLJUČENOSTI

Peta tema izpostavlja, kako na pojav socialne izključenosti vpliva več dejavnikov, ki se lahko manifestirajo tako na individualni kot družbeni ravni. Med intervjuvanci so bili izpostavljeni vzroki, kot so negativizem, fizične in psihične značilnosti, ter širši družbeni dejavniki, kot je izolacija med pandemijo covid-19. Mladostniki so skozi svoje izkušnje in opažanja razpravljali o različnih dimenzijah socialne izključenosti, pri čemer so poudarjali tako osebne kot strukturne vzroke in posledice.

Recimo, če je oseba preveč negativna in oddaja preveč negativne energije, potem logično, da ljudje ne želijo imeti takih oseb v svoji bližini. (M_M_23)

Kot razlog za socialno izključevanje so intervjuvanci izpostavili tudi fizične ali psihične značilnosti na strani socialno izključenih.

Pri svojem vrstniku v srednji šoli sem opazil, da je bil socialno izključen. Imel je učne težave, slabo je razumel slovenski jezik ter imel je težave z realnostjo. (P_M_21)

Mogoče nekdo postane socialno izključen zaradi svojih fizičnih značilnosti, na primer debelosti, nizke višine, ali zaradi psihičnih značilnosti, kot sta duševna zaostalost in avtizem. (M_M_23)

Zadnja leta je močno zaznamovala epidemija covida-19, ki je za seboj pustila mnogo negativnih posledic, povezanih s socialno izključenostjo, še posebno pri mladostnikih, ki za svoj razvoj potrebujejo socializacijo in druženje z vrstniki, a tega zaradi številnih izolacij niso mogli doživeti. Razsežnosti posledic, ki jih je na mladostnikih pustila epidemija, se zavedajo tudi intervjuvanci, ki so trdili, da je epidemija covida-19 močno prispevala k socialni izključenosti mladih.

Mislim, da je imela pandemija covida-19 in z njo povezane karantene velik vpliv na pojavljanje socialne izključenosti, ker so se ljudje odvadili socializirati in nekateri so se tudi sami izključili iz svojih družbenih krogov. (Ž_M_20)

Zdi se mi, da lahko zelo hitro človek zapade v razmišljanje, da nima nobenega prijatelja. Recimo, že če nisi šel na telefon in se z nobenim pogovarjal, si mislil, da si sam. (E_Ž_19)

Na drugi strani so nekateri sodelujoči poudarili moč medosebnih odnosov, ki je bila na preizkušnji v času epidemije in z njo povezanih karanten. Kot ključ za ohranjanje stikov v pandemičnih časih so intervjuvanci navedli tehnologijo, ki je služila kot primaren vir komuniciranja z vrstniki.

Zaradi izolacije so se morda stiki od prej pri nekaterih poglobili. Tisti, ki si niso bili blizu z nikomer, pa so postali še bolj osamljeni. Prav tako je bila za ohranjanje stikov potrebna tehnologija, do katere pa niso imeli vsi dostopa, kar je spet povzročilo večjo izključenost. (T_Ž_22)

Ko je svet prešel v normalnost in so ljudje ponovno pričeli socializirati in navezovati stike, so nekateri izmed intervjuvancev navedli zadržanost pri ponovnem tkanju medosebnih odnosov.

Ko so se karantene končale in smo šli nazaj v šole, smo bili vsi bolj zadržani en do drugega, čeprav mislim, da s tistim, s katerim si bil že pred karanteno v dobrih odnosih, si slej ko prej vzpostavil enako kvaliteto odnosa v živo. (E_Ž_19)

DISKUSIJA

Medvrstniško nasilje med mladostniki predstavlja kompleksen socialni fenomen, ki je resen družbeni problem. Ta problematika ima daljnosežne posledice na psihosocialni razvoj in dobro počutje mladih, kar zahteva poglobljeno razumevanje in tudi interdisciplinarni pristop k njegovemu proučevanju. V raziskavi, ki sloni na kvalitativni paradigmi, smo identificirali psihično nasilje kot prevladujočo obliko agresije med mladimi, sledita pa mu spletno in spolno nasilje. Ta ugotovitev se sklada z rezultati raziskave avtoric Pivec in Kozina (2021) ki sta v svoji raziskavi o medvrstniškem nasilju med študenti in študentkami podali podobne zaključke. Obe raziskavi poudarjata prisotnost psihičnega nasilja, ki se manifestira skozi ignoriranje in žaljenje vrstnikov, kot je bilo razvidno tudi iz odgovorov naših intervjuvancev.

Sodelujoči v naši raziskavi so nasilje doživljali kot izjemno negativno izkušnjo, s katero so se v preteklosti že večkrat srečali. Nasilje samo po sebi torej izziva globoka negativna čustva in občutja ter kot tako močno vpliva na duševno stanje posameznika. Raziskava, ki so jo opravili Romera idr. (2016), pripisuje nasilništvu mnogo resnih negativnih posledic za žrtev nasilja, od katerih so najpogostejše psihične težave in problemi pri socializaciji z vrstniki ter (ne nazadnje) socialna izolacija. Socialna izključenost predstavlja namreč proces, kjer posamezniki ali skupine ostajajo na robu družbenih, ekonomskih in političnih sistemov, kar pogosto vodi v trajno izolacijo in omejen dostop do različnih družbenih dobrin.

Naši intervjuvanci so povsem prepričani, da medvrstniško nasilje pušča negativne posledice na njih, kar potrjujejo s svojimi izkušnjami, kot so trajne psihične posledice in vpliv na telesno samopodobo. Nasilje med vrstniki prinaša s seboj mnogo negativnih posledic, ki se bodo čutile še dolgo v prihodnosti. Takega mnenja so tudi avtorji Man idr. (2022), ki kot najpogostejše posledice nasilništva omenjajo povečano nagnjenost k za zdravje tveganim vedenjem, tesnobo, depresijo, slabše rezultate šolanja in povečano nagnjenost k samomoru ter samopoškodovanju. Kljub temu je en intervjuvanec opazil tudi pozitivne posledice, saj meni, da nasilje utrjuje otroke in jih krepi. Slednje zahteva premišljeno

kritično obravnavo znotraj konteksta raziskovanja medvrstniškega nasilja. Ta perspektiva se lahko interpretira skozi teoretični okvir posttravmatske rasti, ki predpostavlja, da lahko posamezniki iz izjemno stresnih ali travmatičnih izkušenj pridobijo določene pozitivne spremembe, kot so večja osebna moč, vrednotenje življenja in medosebni odnosi. Vendar je ključnega pomena poudariti, da ta koncept ne upravičuje nasilja kot metode za doseg osebne rasti. V kontekstu medvrstniškega nasilja moramo biti previdni pri interpretaciji takšnih mnenj, saj lahko pripomorejo k minimiziranju resnosti posledic, ki jih nasilje prinaša. Večina raziskav, vključno s prej omenjenim avtorjem (prav tam), jasno kaže, da so posledice medvrstniškega nasilja pretežno negativne. Poudariti je treba tudi, da lahko takšna mnenja izvirajo iz individualnih mehanizmov spoprijemanja ali poskusa iskanja smisla v bolečih izkušnjah. Kljub temu pa je za zagotavljanje zdravega razvoja mladostnikov ključnega pomena ustvarjanje varnega in podpornega okolja, kjer nasilje nima mesta. Razumevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja ter njegovih posledic zahteva celosten pristop, ki vključuje preventivo, intervencijo in podporo žrtvam, da se zmanjšajo negativni učinki in spodbuja pozitiven razvoj vseh mladih.

V tem kontekstu je potrebno vedeti, da se medvrstniško nasilje pojavi v mnogo oblikah in zavzame različne razsežnosti. V začetku je lahko verbalno in nato preraste še v fizično, lahko poteka na socialnih omrežjih in tudi v živo. Naši intervjuvanci so pojav socialne izključenosti povezovali z različnimi osebnimi fizičnimi ali psihičnimi značilnostmi, ki pa so navadno tudi velik dejavnik za pojav medvrstniškega nasilja, saj lahko posameznik zaradi svojih specifičnih značilnosti na videz deluje ranljiv (Dow-Fleischer idr., 2023). Mooij (2009, v de Oliveira idr., 2015) kot najpogostejše vzroke pojava medvrstniškega nasilja (motivi za vlogo žrtve ali nasilneža) navajajo fizične značilnosti žrtve, posameznikovo neznačilno vedenje, stopnjo šolske uspešnosti, fizične oviranosti ali duševne težave, versko prepričanje, problematiko enakosti spolov, spolno usmerjenost ter neustrezne načine, kako se nekateri učenci soočajo s kaznjijo.

Intervjuvanci so prepoznali socialna omrežja kot pomembno sredstvo, s katerim je omogočeno izvajanje medvrstniškega nasilja.

Spletno nasilje je opisano kot nasilje, ki je dolgotrajno in vselej prisotno. Žrtve take vrste nasilja so v konstantnem stanju anksioznosti, saj ne morejo vedeti, kdaj in kako se bo pojavil naslednji krog nasilja ter kdo vse bo vanj vpleten (Pandey in Sharma, 2022). Kot omrežja, kjer je nasilje prisotno, so navedli prav vsa trenutno aktualna omrežja, ki jih mladi uporabljajo. Ta so Snapchat, TikTok, Facebook in Instagram, a sta se prav zadnja največkrat omenjala kot omrežji, kjer je nasilje najpogostejše. Enako so pokazali izsledki raziskave avtorice Abaido (2020), ki je dokazala, da je največ nasilja na socialnih omrežjih prisotnega na Instagramu (55,5 %) in Facebooku (38 %).

Mladostniki, vključeni v našo raziskavo, so prepoznali psihično, spletno, spolno in fizično nasilje kot poglobitve oblike medvrstniškega nasilja. Nasilje so umestili tudi v kontekst šolskega okolja, kjer se velikokrat manifestira že v fizični obliki in ki ima lahko za predhodnika psihično nasilje, kot so npr. grožnje in ustrahovanje tako v živo kot na socialnih omrežjih. Do podobnega zaključka so prišli avtorji Ferrara idr. (2019), ki so potrdili, da je nasilje v šolah ena izmed vidnejših oblik nasilja pri otrocih in se lahko pojavi v obliki fizičnega, psihičnega in spolnega nasilja.

Nasilje, ki se začne na spletu, torej pogosto prestopi meje virtualnega sveta in se pojavi v fizičnem okolju, najpogostejše v šolah, kjer je interakcije žrtve s povzročiteljem nasilja največ. Šolsko okolje lahko deluje tudi kot varovalni dejavnik in predstavlja primarno podlago za sklepanje novih prijateljstev in večanje socialne mreže med mladostniki. Obenem pa lahko šola, kot že omenjeno, predstavlja najpogostejše okolje, kjer se nasilje dogaja in z njim povezan stres ter druge posledice, ki vplivajo na žrtve nasilja (Källmén in Hallgren, 2021). Ista avtorja še navajata, da so žrtve medvrstniškega nasilja bolj podvržene težavam z duševnim zdravjem.

Učitelji imajo v šolah pomembno vlogo pri prepoznavanju in preprečevanju nasilja. Prav tako nosijo odgovornost, da mlade ozaveščajo o pomembnosti preprečevanja nasilja in blaženju njegovih negativnih učinkov (Yang idr., 2021). Tako so razmišljali tudi naši intervjuvanci, ki so učitelje postavljali na prvo mesto, ko je prišlo do vprašanja o preprečevanju nasilja v šolah. So pa kot omejitve za proaktivna dejanja pri preprečevanju nasilja navedli

nedovzetnost nasilnežev na ukrepe učiteljev ter nezainteresiranost učiteljev. Pomembno je, da so učitelji aktivni, ko do nasilja pride, da ga preprečujejo, saj so oni najpogostejše prvi odrasli, s katerimi mladostniki spregovorijo o nasilju, ki so ga deležni. Reakcije učiteljev ob nasilju so obravnavali tudi avtorji De Luca idr. (2019), ki opisujejo tri strategije spopadanja učiteljev z nasiljem: avtoritativno-kaznovalne, individualno pomoč in podporno-kooperativne intervencije. V prvi učitelji kaznujejo povzročitelja nasilja z izločanjem in disciplinskimi ukrepi s hkratno uporabo groženj. V drugi se poslužijo individualnega pristopa do žrtve nasilje z nudenjem čustvene podpore in večanjem empatije vrstnikov do žrtve nasilja. Za zadnjo strategijo je značilno vključevanje vseh vrstnikov, ki so z žrtvijo povezani (npr. celoten razred), za razrešitev nasilja s hkratnim vključevanjem staršev in drugih oseb, ki imajo znanje s tega področja (prav tam).

Medvrstniško nasilje in socialna izključenost sta pojma, ki sta tesno povezana in se pogosto prepletata. Naši intervjuvanci razumejo pojem socialne izključenosti, prav tako se je večina z njo že srečala. Kot dejavnike za pojav socialne izključenosti so mladostniki v naši raziskavi našli zunanji videz, psihične značilnosti in nevsakdanje vrste vedenja. Lynn Mulvey idr. (2017) v svoji raziskavi o vzrokih in posledicah socialne izključenosti kot nekatere izmed možnih vzrokov za pojav socialne izključenosti navajajo sramežljivost, tesnoba in agresivnost do drugih. Avtorji so kot posledice socialne izključenosti opisali pojavnost depresije, večjo nagnjenost k zlorabi prepovedanih substanc, nagnjenost k tveganim vedenjem za zdravje ter slabši šolski uspeh (prav tam).

Posledice medvrstniškega nasilja so torej raznolike in se pri vsakem posamezniku pokažejo na svojevrsten način. Naši intervjuvanci so prepoznali nasilje kot enega izmed dejavnikov, ki dodatno prispeva k socialni izključenosti mladostnikov. To nakazuje na dejstvo, da sta medvrstniško nasilje in socialna izključenost pojava, ki se ob svojem nastopu pogosto prepletata in sta tesno povezana en z drugim.

Intervjuvanci so nakazali različne reakcije na srečanje z nasiljem. V glavnini so se reakcije delile na dve prevladujoči skupini: defenzivnost in proaktivnost. Defenziven pristop je bil predvsem

uporaben pri minimiziranju nasilja in čakanju na njegov konec, medtem ko je bila proaktivnost povezana s takojšnjim reševanjem problema. Taka pristopa opisujejo tudi Nabuzoka idr. (2009) in utemeljujejo, da veliko število žrtev medvrstniškega nasilja kot primaren odziv na nasilje ubere defenziven pristop in izogibanje problemu, ki pa bistveno otežuje spopadanje s problemom.

Epidemija covid-19 je imela v preteklih letih velik vpliv na pojav socialne izključenosti in krhanje medosebnih vezi. Ob nastopu pandemije so se šole in druge ustanove nenadoma zaprle, mladostniki so bili primorani ostati doma in svoje aktivnosti opravljati pretežno preko računalnikov. Poleg tega so imele posledične karantene zaradi zaježitve širjenja covid-19 neznanske negativne učinke na duševno zdravje mladostnikov. Naši intervjuvanci so to potrdili, saj so navedli, da so se v času karanten počutili osamljene in odmaknjene. Edini stik, ki so ga imeli s prijatelji in vrstniki, je bil preko ekranov elektronskih naprav. Perez-Brumer idr. (2022) so v svoji raziskavi o spremembah socialnih interakcij po obdobju epidemije kot posledice karanten navedli občutke osamljenosti, nemoči, zlorabo prepovedanih substanc za spopadanje s stresom, ki ga je povzročila epidemija, in večjo pojavnost depresije ter anksioznosti.

Mladostniki, ki so sodelovali v naši raziskavi, so tudi ocenili, da je bilo po obdobju karanten ponekod težje navezovati nove stike, vendar so izpostavili moč medosebnih odnosov kot ključen dejavnik za ohranjanje stikov med in po obdobju karanten.

OMEJITVE RAZISKAVE IN PREDLOGI ZA PRIHODNJE RAZISKOVANJE

Pri izvedbi raziskave smo se srečali z več omejitvami, ki lahko vplivajo na interpretacijo ugotovitev. Prva omejitev izhaja iz izkušenj in percepcije naših intervjuvancev, ki so specifične za slovenski kontekst. Druga omejitev, samoselekcija intervjuvancev, predstavlja potencialno pristranskost, saj so lahko posamezniki, ki so se odločili sodelovati v raziskavi, to storili na podlagi svojih osebnih izkušenj z nasiljem, kar morda ne odraža celovite slike med mladostniki. Omejitve, povezane z uporabo specifične metodologije intervjuvanja, vključujejo tudi možnost vpliva na odgovore udeležencev

zaradi narave postavljenih vprašanj ali dinamike med intervjuvan-
cem in raziskovalcem. Poleg tega naša raziskava morda ne upošteva
vpliva različnih kulturnih in socialno-ekonomskih dejavnikov, ki
bi lahko prav tako igrali ključno vlogo v doživljanju in poročanju
o medvrstniškem nasilju. Na koncu je potrebno omeniti, da raz-
iskava predstavlja vpogled v doživljanja v določenem časovnem
okviru, kar omejuje možnosti za razumevanje dolgoročnih učinkov
in dinamike medvrstniškega nasilja. Vse te omejitve nakazujejo
na pomembnost nadaljnjih raziskav, ki bi morale vključiti širši in
bolj raznolik vzorec udeležencev, razširiti geografsko pokritost ter
uporabiti različne metodološke pristope za globlje in bolj celovito
razumevanje problematike medvrstniškega nasilja.

SKLEPI

Medvrstniško nasilje je pomemben družbeni problem, ki pogosto
prizadene najranljivejše člene družbe – otroke in mladostnike.
Za njegovo preprečevanje je pomembno, da mladostniki poznajo
oblike nasilja, ki lahko doletijo njih in njihove vrstnike. Obenem
je pomembno, da oblike nasilja mladostniki prepoznajo, se z njimi
soočijo in tako preprečijo mnogo negativnih daljnosežnih posledic
nasilja, od katerih je ena izmed pomembnejših prav socialna izklju-
čenost. V sodobnem času je izjemnega pomena tudi prepoznav-
anje konteksta nasilja in okolja, v katerem se največkrat pojavi. Z
vse večjo uporabo mobilnih telefonov, socialnih omrežij in drugih
digitalnih tehnologij je nasilje prestopilo prag resničnega sveta
in vstopilo tudi v navidezni svet, kjer se lahko manifestira v svoji
najskrajnejši obliki.

Pomembno je, kako se mladostniki na nasilje odzivajo in da
ob njegovem pojavu poiščejo ustrezno pomoč, se ne zapirajo sami
vase ter problemov ne potiskajo na stran v upanju, da bodo minili
sami od sebe.

Medvrstniško nasilje in socialna izključenost predstavljata
izrazite izzive v različnih okoljih, od šolskih hodnikov do digital-
nih prostorov socialnih omrežij. Za uspešno obravnavo in nasla-
vljanje teh vprašanj je potrebna celovita strategija, ki združuje

šole, družine, lokalne skupnosti in pravosodni sistem v skupnem prizadevanju za ustvarjanje kulture medsebojnega spoštovanja in podpore. Pomembno je, da se promovirajo pozitivni medosebni odnosi in zagotavlja opora tistim, ki so bili prizadeti, saj je to ključ do zmanjšanja pojavnosti medvrstniškega nasilja. Ena od resnih posledic nasilja med mladimi je socialna izključenost, ki bistveno vpliva na njihovo počutje in nadaljnji razvoj. Poudarjanje pomena ozaveščenosti o vplivu socialne izključenosti in spodbujanje vključujočih skupnosti sta temeljna za prekinitev vzorcev izključevanja.

Naša raziskava prispeva novo perspektivo k razumevanju medvrstniškega nasilja in socialne izključenosti skozi oči mladostnikov. Kljub nekaterim raziskavam na tem področju je razkrila, da pogledi mladostnikov na nasilje in izključenost pogosto ostajajo prezrti. Ugotovitve, ki temeljijo na osebni perspektivi mladostnikov, ki so doživeli nasilje in se sočili s socialno izključenostjo, osvetljujejo pomembnost vloge izobraževalnih ustanov in socialne mreže pri naslavljanju teh problematik. Intervjuvanci so poudarili, da sta za učinkovito reševanje problema ključnega pomena aktivno ukrepanje učiteljev in podpora skupin, v katere so vključene žrtve.

Naša raziskava odpira nove poti za raziskovanje, ki poudarjajo potrebo po večji vključenosti mladostniških perspektiv v strategije preprečevanja in obravnave medvrstniškega nasilja ter socialne izključenosti. Njen cilj je spodbuditi razvoj inkluzivnih pristopov, ki bodo omogočali mladim, da brez stresa preidejo iz občutljivega obdobja otroštva v fazo odraščanja, ter tako prispevati h gradnji družbe, ki bo odprta za vse, ne glede na razlike.

LITERATURA

- Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407–420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
- Company-Córdoba, R., Gómez-Baya, D., López-Gaviño, F. in Ibáñez-Alfonso, J. A. (2020). Mental Health, Quality of Life and Violence Exposure in Low-Socioeconomic Status Children and Adolescents of Guatemala. *International Journal of Environmental Research*

- and Public Health*, 17(20), 7620. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207620>
- de Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Máza-la-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., Ferreira, E. S., Giestal-de-Araujo, E., Dos Santos, A. A. in Bomfim, P. O.-S. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 106, 110171. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171>
- De Luca, L., Nocentini, A. in Menesini, E. (2019). *The Teacher's Role in Preventing Bullying*. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- de Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., de Mello, F. C. M., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M. in Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275–282. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>
- Dow-Fleisner, S., Leong, A. D. in Lee, H. (2023). The interaction between peer bullying and school connectedness on youth health and wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 155, 107147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107147>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A. in Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Kallman, J., Han, J. in Vanderbilt, D. L. (2021). What is bullying? *Clinics in Integrated Care*, 5, 100046. <https://doi.org/10.1016/j.intcar.2021.100046>
- Källmén, H. in Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y>
- Kiger, M. E. in Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>

- Kim, H., Sefcik, J. S. in Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Research in nursing & health*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Knight, L., Atuhaire, L., Allen, E., Namy, S., Anton-Erxleben, K., Nakuti, J., Mirembe, A. F., Nakiboneka, M., Seeley, J., Weiss, H. A., Parkes, J., Bonell, C., Naker, D. in Devries, K. (2020). Long-Term Outcomes of the Good School Toolkit Primary School Violence Prevention Intervention Among Adolescents: Protocol for a Nonrandomized Quasi-Experimental Study. *JMIR Research Protocols*, 9(12), e20940. <https://doi.org/10.2196/20940>
- Lynn Mulvey, K., Boswell, C. in Zheng, J. (2017). Causes and Consequences of Social Exclusion and Peer Rejection Among Children and Adolescents. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(3), 71–75.
- Man, X., Liu, J. in Xue, Z. (2022). Effects of Bullying Forms on Adolescent Mental Health and Protective Factors: A Global Cross-Regional Research Based on 65 Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042374>
- Mang, L., Huang, N., Liu, X., Zhen, C. in Guo, J. (2023). The interaction effects of social support and four types of bullying on sleep quality in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 341, 119–127. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.092>
- Menken, M. S., Rodriguez Rivera, P. J., Isaiah, A., Ernst, T., Cloak, C. C. in Chang, L. (2023). Longitudinal alterations in brain morphology mediated the effects of bullying victimization on cognitive development in preadolescents. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 61, 101247. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101247>
- Nabuzoka, D., Rønning, J. A. in Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849–866. <https://doi.org/10.1080/01443410903326613>
- Noble, H. in Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Pandey, B. in Sharma, S. (2022). *Prevalence of Cyber Bullying on Social Media: A Review*. 26, 58–66.

- Perez-Brumer, A., Balasa, R., Doshi, A., Brogdon, J., Doan, T. in Oldenburg, C. E. (2022). COVID-19 Related Shifts in Social Interaction, Connection, and Cohesion Impact Psychosocial Health: Longitudinal Qualitative Findings from COVID-19 Treatment Trial Engaged Participants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10264. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610264>
- Pivec, T. in Kozina, A. (2021). *Medvrstniško nasilje med študentkami in študenti: vloga kazalnikov pozitivnega razvoja mladih* (str. 139–155). <https://doi.org/10.32320/978-961-270-339-4.139-155>
- Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O. in Ortega-Ruiz, R. (2016). The Mediating Role of Psychological Adjustment between Peer Victimization and Social Adjustment in Adolescence. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01749>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. in Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Scheuplein, M. in van Harmelen, A.-L. (2022). The importance of friendships in reducing brain responses to stress in adolescents exposed to childhood adversity: a preregistered systematic review. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101310. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101310>
- Skarstein, S., Helseth, S. in Kvarme, L. G. (2020). It hurts inside: a qualitative study investigating social exclusion and bullying among adolescents reporting frequent pain and high use of non-prescription analgesics. *BMC Psychology*, 8(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00478-2>
- Skrzypiec, G., Wyrą, M. in Lawson, M. J. (2023). The confounding and problematic nexus of defined and perceived bullying. *Children and Youth Services Review*, 155, 107175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107175>
- Yang, Y., Qin, L. in Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

131

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

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

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja_ice (ali več avtorjev_ic), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev_ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji_ice zaposleni_e (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 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 in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji_ice naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednico revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, 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, Izsledki in Sklepi.
7. Preglednice naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka preglednica naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu preglednice naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja preglednice morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo primerne kakovosti za tisk. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem_icam priporočamo, da posebno označevanje besedila 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.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. V reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej zadnjo izdajo priročnika *Publication manual of the American Psychological Association*). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev_ice oziroma urednikov_c (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji_ice ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala avtorica Razpotnik leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v besedilo naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobessedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "To je dobessedni navedek," ali "Tudi to je dobessedni navedek."), v oklepaju pa napisan priimek avtorja_ice, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem_icam priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji_ice naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji_ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse članke dajemo praviloma v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom_kam. Recenzente_ke neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo

naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji_ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov_k avtorjem_icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, 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.
5. 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.
6. Vsakemu_i avtorju_ici objavljenega prispevka pripada brezplačen izvod revije.

Prispevke pošljite na naslov **revija@zzsp.org**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**



<i>Marija Šlutej</i> Vloga osnovne šole pri soočanju učencev s smrtjo bližnje osebe in njihovi načini žalovanja	1
<i>Ešli Pušnik</i> Osebni asistent – preprost »poklic«?	27
<i>Anja Rahne</i> Evalvacija supervizijskega spremljanja prakse v študijskem programu Razredni pouk	71
<i>Anton Grmšek Svetlin, Nika Jerina, Aleksandra Lipovšek, Melisa Smajlovič, Sabina Ličen in Mirko Prosen</i> Socialna izključenost in nasilništvo med mladostniki	103