

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

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

Naslov uredništva je:
Addres of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

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

To številko uredila:
This issue edited by:

Alenka Kobolt

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

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

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

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

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Naslovnica: Prizor iz predstave Socialno predoziranje
gledališke skupine Pluribus unum, foto Andreja Gimpelj.
Katarina Mihelič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Letnik XII, 2008, št. 2
Vol. XII, 2008, No. 2
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2008 je 25 EUR za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2008 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

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

Kazalo/Contents

Tematska številka: Intervence na področju socialnopedagoškega dela

<i>Alenka Kobolt</i> Beseda urednice	<i>Alenka Kobolt</i> Editorial
Pregledna znanstvena članka	Theoretical articles
<i>Burkhardt Müller</i> O odnosu med terapijo, pedagogiko in socialnim delom – ravnanje s časom kot profesionalna naloga	<i>Burkhardt Müller</i> On the relationship between therapy, pedagogy and social work – time management as a professional task
<i>Radojka Kobentar</i> Socialni odnosi v starosti	<i>Radojka Kobentar</i> Social relations in old age
Izvirni znanstveni članek	Empirical article
<i>Dragica Marinič</i> Likovna terapija v projektnem učanju mlajših odraslih	<i>Dragica Marinič</i> Fine arts therapy in the project learning for young adults
Strokovni članki	Professional articles
<i>Anka Menegalija</i> Kako ravnati z otroško seksualnostjo v vrtcu?	<i>Anka Menegalija</i> How to deal with children's sexuality in preschool education?
<i>Alenka Žavbi</i> Socialnopedagoško delo v informativno svetovalnem središču za mlade	<i>Alenka Žavbi</i> Socialpedagogic work in youth information and counseling centre
Informacije	Information
Obvestilo o 4. slovenskem kongresu socialne pedagogike	Information on the 4 th Slovenian Congress of social pedagogy
Navodila avtorjem	Instructions to authors

Beseda urednice

Editorial

Alenka Kobolt

Kot urednica se posebej veselim te številke naše revije. Moje veselje in lahko rečem tudi ponos temelji na dejstvu, da članki, ki so uvrščeni v tokratno tematsko številko, pokrivajo velik del kontinuuma socialnopedagoškega interveniranja, in to v več pogledih.

Najprej v pogledu starosti oziroma razvojne stopnje uporabnikov, katerim so posegi namenjeni. Prispevki govorijo tako o razumevanju predšolskih otrok kot o delu z mladostniki in socialnih odnosih, ki jih ljudje ustvarjamo v zadnji stopnji bivanja – v starosti. Članki torej zajemajo celotni časovni kontinuum človekovega bivanja, kar pomeni tudi, da se socialni pedagogi ukvarjajo z uporabniki skozi celotno življenjsko razdobje.

Prispevki te številke pokrivajo še en kriterij – kriterij raznovrstnosti teoretske optike oziroma uporabe teorije ali medija, na kateri/katerem posegi teoretsko temeljijo. V tem pogledu so prispevki te številke posebej pestri in raznovrstni ter prav zato na samosvoj način tudi homogeni.

Tematsko številko intervencij začenja pregledni znanstveni članek Burkhardta Müllerja z naslovom O odnosu med terapijo, pedagogiko in socialnim delom – ravnanje s časom kot profesionalna naloga. Menim, da je prav stičišča sorodnih strok treba čim bolj jasno definirati, zato je avtorjevo razmišljanje posebej dobrodošlo. Ne le za socialne pedagoge, ki jih je ta revija v glavnem namenjena, temveč tudi za terapevte in socialne delavce/delavke.

Sledi prispevek Radojke Kobentar, ki govori o socialnih odnosih v starosti. Predstavi dinamični proces staranja ter odnos družbe do oseb, ki v aktivno življenje prispevajo na nove in drugačne načine kot so to počeli v času svoje zaposlitve.

Tokratni izvirni članek je namenjen kreativnemu mediju. V njem se seznanimo z rezultati uporabe likovne terapije v okviru projektnega učenja mladih – PUM. Dragica Marinič predstavi svoje specialistično delo, ki je nastalo v okviru študija Pomoč z umetnostjo.

Sledita dva strokovna članka. Prispevek Anke Menegali je se ukvarja s spregledano temo razumevanja otroške seksualnosti in je prav zaradi tega, ker je o temi le malo napisanega, posebej dobrodošel in koristen. Odstira vsebine, ki so v vsakdanjem življenju prisotne a hkrati potisnjene na rob. Zato njihovo odstiranje pomeni širjenje strokovnega razumevanja ter s tem krepitev strokovne vednosti in kompetence.

Alenka Žavbi predstavi delo v informativno-svetovalnem centru za mlade. S pogledom na položaj mladine v trenutni slovenski situaciji in v primerjavi z evropskimi praksami spregovori o pomenu informativno-svetovalne dejavnosti. Predstavi različne metode in uporabo vrste medijev ter definira funkcije socialnopedagoških intervencij v tem delu.

O odnosu med terapijo, pedagogiko in socialnim delom – ravnanje s časom kot profesionalna naloga

On the relationship between therapy, pedagogy and social work – time management as a professional task

Burkhard Müller

Povzetek

Burkhard Müller, univ. prof. v pokoju, Am Sandwerder 14, 14109 Berlin, Nemčija

Praktiki na področju socialnega dela¹ pogosto navajajo, da delajo z uporabniki in da so prisiljeni tudi hitro ukrepati, ne da bi dovolj vedeli in ne da bi natančno razumeli posameznikove probleme. Tudi kadar ocenjujejo, da razumejo, kaj klientu/klientom manjka in kaj potrebujejo, v praksi velikokrat nimajo dovolj časa za delo z njim/njimi. Prispevek govori o psihoanalitičnih konceptih, ki pomenijo stičišče terapevtskega, pedagoškega in socialnega dela. Gre

¹ Ob rabi termina socialno delo v besedilu velja povedati, da avtor s tem izrazom opredeljuje celotno področje socialnih dejavnosti. Iz njegovih besedil in predavanj (tudi predavanj na Pedagoški fakulteti v Ljubljani) vemo, da dr. Mueller razume socialnopedagoško teorijo kot temeljno in skupno teorijo za področje psihosocialnega področja. Hkrati velja povedati, da se je v Nemčiji v zadnjih letih uveljavila raba izraza socialno delo kot termina, ki označuje celotno področje psihosocialnega dela s posamezniki in skupinami (op. Alenka Kobolt).

za psihoanalitične koncepte, ki argumentirajo, da nevédenja oziroma nepoznavanje tistega, kar je dobro za klienta/kliente, ter pomanjkanja časa za pomoč in ukrepanje ne smemo vselej obravnavati le kot pomanjkljivost, ki ovira profesionalno delo. Shajanje z obojim, tako s pomanjkanjem časa kot z nejasnostjo, je po avtorjevem mnenju izraz strokovne kompetentnosti, in ne ovira. Koncepti, ki zagovarjajo to misel, niso novi, ampak so del pozabljene zgodovine terapevtskega in socialnega dela.

Ključne besede: psihoanaliza, terapija, socialno delo, socialna pedagogika, pedagogika, ravnanje s časom.

Abstract

Those working in the area of social work often realise they have to work with users and make decisions when they don't have enough knowledge or understanding of the person's specific problems. And even when professional workers think they know what the client needs they often do not have enough time for the appropriate intense and frequent work needed with the person. This article discusses those psychoanalytic concepts which represent points of intersections between therapy, pedagogy and social work. Those concepts argue that 'not-knowing' or 'ignorance' about what might be good for the client and lack of time to provide assistance and treatment should not be seen as deficiencies hindering professional work. Managing both is at the core of professional competence and cannot be seen as a hindrance. The concepts behind these thoughts are not new, they are part of the forgotten history of therapeutic and social work.

Key words: psychoanalysis, therapy, social work, social pedagogy, pedagogy, time management.

Profesionalno ravnanje z nezavednim²

Michael Wimmer osrednjo nalogo pedagoškega delovanja formulira kot preseganje anomičnih temeljnih struktur z vzgojo. To pomeni, da poskušamo kot vzgojitelji »z vzgojo uresničevati nek cilj, namero, česar v resnici ne moremo doseči, kajti tisto, k čemur v vzgoji stremimo ali kar želimo doseči, lahko naredijo in ustvarijo le drugi, namreč tisti, ki jih vzgajamo.« (Wimmer, 1996: 425.) Pri tem gre za načelno sposobnost nevédenja³ kot temeljni paradoksní izziv strokovnjaku/pedagogu/socialnemu pedagogu/socialnemu delavcu, ki naj bi omogočil spremembo ali prispeval k ustvarjanju novega, pri čemer sam ne more »natančno in pozitivno« (prav tam) določiti⁴ sredstva za to spremembo in/ali ustvarjanje. Opozoril bi rad na pozabljeno tradicijo dvajsetih in tridesetih let, ki vidi ključ za rešitev tega paradoksa tako v dopuščanju razpolaganja s časom kot v hkratnem omejevanju časa.⁵

² Ta prispevek je prevod dela, ki je nastalo kot avtorjeva dopolnitev članka: Müller. B. K. (1999). Zeit gebrauchen und Zeitbegrenzung als Aufgabe therapeutischer und sozialpädagogischer Professionalität. V J. Bilstein, G. Miller-Kipp, Ch. Wulf (uredniki), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, s.375 – 389.

³ Wimmer utemeljuje, da se »pravo pedagoško« izmika védnosti, ker obstaja ravno v tem, da mora pedagog abstraktno védnost »prevesti v konkretne življenjske, vsakdanje situacije, a za to nima na razpolago nobenih splošnih pravil.« (1996: 425.) Zaradi tega 'pedagoško' že v principu ne more biti izraženo »pozitivno in eksplicitno. Jedro pedagoške obravnave in profesionalnosti je predvsem nemoč/nezmožnost védenja. Zato je pedagoška strokovna naloga izpostaviti odnos med splošno védnostjo in situacijo posameznega 'primera', med edinstvenostjo posameznega, ki predstavlja uporabo splošni védnosti« (prav tam).

⁴ Na tem mestu se avtor odpoveduje pedagoški razpravi o profesionalnosti (Luhmann, Schorr 1986; Olk, 1986; Oevermann, 1996; Schuetze, 1992, 1997; Gildemeister, Robert, 1997), ki dandanes obravnava podobne probleme.

⁵ V tem prispevku govorim o času z vidika teoretične obravnave, in ne z zgodovinsko- antropološkega ali izobraževalno-teoretičnega vidika. Gre za uporabo časa v pedagoških oziroma terapevtskih situacijah (ki jih avtor za zdaj poenostavljeno enači), pri čemer poudarja razliko med poklicno uporabo časa (uporabo časa strokovnjaka) in uporabo časa klienta. Z vidika teoretične obravnave se sklicujem na Lürsa (1995), ki vidi tri perspektive časa, ki so med seboj v 'napetostnem' odnosu.

– Napetost med časom **tukaj in zdaj**, ki se perspektivno navezuje na zunanji **tam in takrat**.

– Napetost med **subjektivnim** in **objektivnim** časom, kjer kot objektivni ni

Osrednji izkustvi te tradicije sta terapija in socialnopedagoška študija primera (case work), in ne pedagogika v ožjem pomenu besede. V tem kontekstu se je pomembno spomniti del in misli Otta Ranka, ki je bil dvajset let najtesnejši sodelavec Sigmunda Freuda, dokler niso njega in njegove najpomembnejše učenke Jessie Taft iz (še vedno) vprašljivih razlogov (primerjaj Lieberman, 1997; Kramer, 1996) izključili iz psihoanalitičnih krogov. Korenine dela Jessie Taft segajo vse do čikaškega pragmatizma in interakcionizma Johna Deweya ter Georga Herberta Meada.⁶

Most med pedagogiko in psihoanalizo utemeljujem po Wimmersu (prav tam) kot pri Freudu (1937: 388) zapisan stavek, da »/.../ obe profesiji sodita med nemogoča poklica«. Predmet njune poklicne obravnave je nekaj, česar se v osnovi ne da védeti. Če je to v pedagogiki *ne vedeti*, s *kakšnimi sredstvi doseči cilje*, so to pri psihoanalizi nezavedne želje konkretnega klienta. Razlika med obema poklicema je predvsem v tem, da je psihoanaliza *nemoč vedeti* postavila za svoje jedro. Iz njega je celo ustvarila celotno temeljno poklicno tehniko in s tem našla rešitev za vse, kar utemeljuje kot paradoks. Osnovno pravilo psihoanalize je enakovredno lebdeča pozornost, ki jo terapevt namenja vsemu, kar se v komunikaciji s klientom dogaja. To osnovno pravilo omogoča nadzirati tako transferne kot kontratransferne pojave, ki jih hkrati razume kot izvor spoznanja. Osnovna pravila psihoanalize lahko razumemo kot način ravnanja z jedrom – nesposobnostjo vedeti, nezmožnostjo védenja.

Freud je poskušal ta paradoks vedno znova omiliti na ta način, da nezmožnosti védenja ni določil kot posebnost posameznika/klienta, ampak kot nagon, kar pomeni, da Freud ni, tako kot Rank, videl dinamike nezavednega kot problematike jaza, temveč jo je razumel kot jazu tujo moč/nagon, ki jo/ga je treba krotiti. Krotitev (Freud, 1937: 365) nagona pa je koncipiral kot tehniko zdravniške obravnave.⁷

mišljen fizikalni čas, ampak – kot je to formuliral de Haan – gre za čas drugega ali tudi za življenjski čas z vsakokratnimi omejenimi možnostmi.

– Napetost med **odprtostjo možnosti porabe časa in med tesnostjo časovnih izvirov**.

⁶ Pri njem je leta 1913 napisala tudi doktorsko disertacijo (Taft, 1915).

⁷ Freud opisuje analitično situacijo, do katere pride pri zdravniški obravnavi kot 'pakt' med analitikom in egom objektne osebe (pacienta). Ta oseba mora imeti relativno 'normalen' ego, da si lahko »podredi neobvladani del ida« (primerjaj

Otto Rank pa je poskušal ta paradoks okrepiti. Psihoanalitsko tehniko je v svoji knjigi Tehnika psihoanalize (1926, 1929, 1931), ki je bila objavljena po njegovem sporu s Freudom, predstavil kot »bistveno zaslug« psihoanalize (1929: 1). Pokazal je, da klienti niso »bolni v medicinskem smislu«, zaradi česar ne more obstajati »radikalno zdravljenje njihovega trpljenja niti učinkovito sredstvo za lajšanje tega trpljenja. Posledično ne obstaja tudi takšna »tehnika«, ki bi jo lahko natančno opredelili in jo utemeljili kot splošno uporabno in univerzalno delujoče psihoterapevtsko zdravilno sredstvo«. Menil je, da je

»edino zdravilno sredstvo«, ki ga psihoanaliza lahko nauči uporabljati, človek sam – namreč psihoterapevt. Pri tem imata prav psihologija terapevta in njegov psihični ustroj odločilen vpliv na obravnavo klienta in na rezultate te obravnave. (Prav tam.)

Posledica tega Rankovega uvida ni bila opustitev 'tehnike', ampak nastanek njegove 'aktivne tehnike', ki jo je prvotno razvijal skupaj s Ferenczijem. Freud je tej tehniki napačno pripisoval ameriško, na učinkovitost osredotočeno mišljenje, ki poskuša vsak paradoks 'nemogoče tehnike' izpodriniti z neposrednim poseganjem po primarnih vzrokih duševnih motenj.⁸

V resnici je bil Rank prvi psihoanalitik, ki je prepoznal velik pomen in vrednost⁹ ter učinkovitost ideje egopsihološko oziroma objektno-teoretsko osnovane in transakcijske analitične terapije v nasprotju z etiološko naravnano analitično terapijo. Pri tem je prišel

Freud 1937: 375). Če razmišljamo o nagonu posameznikovega nezavednega kot o kvazimehanični energiji, potem lahko koncipiramo njegovo krotitev po principu 'mehanskega modela' (npr. analogno s krotitvijo moči vode) (primerjaj Koerner, Koerner - Ludwig, 1997: 16). Ravno zaradi tega je psihoanalitična tehnika do nedavnega veljala za tisto področje psihoanalize, ki mu zunaj zdravniške uporabe (npr. na pedagoškem področju) niso priznavali nobenega pomena – zaradi neuporabnosti procesnega pravila. Danes prevladujoča diskusija med psihoanalizo in pedagogiko izhaja iz transakcijskega razumevanja analitične tehnike. V tem vidi (Koerner, 1996) največji potencial za vzpodbujanje psihoanalize na vsem delovnem polju 'onkraj kavča' (primerjaj Koerner, Koerner - Ludwig, 1997; Krebs, Mueller, 1998; Mueller, 1998).

⁸ Freud je v pomembni študiji o trajanju analitičnega procesa z naslovom Končna in neskončna analiza predpostavil, da se poskuša Rank ukvarjati z analizo po principu gasilcev. Ti poskušajo izbruh požara pogasiti tako, da umaknejo prevrnjeno petrolejko, ki je prvotno povzročila požar (1937: 57). Resnično grotesken nesporazum! (Primerjaj s Freudovim sporom z Rankom – tudi Freud, 1926.)

do pomembnih zaključkov in spoznanj. Ključnega pomena za Ranka je bilo omejeno ravnanje s časovnimi dejavniki.¹⁰

V nadaljevanju sledi kratek prelet Rankovega razumevanja uporabe časa v terapevtskem procesu, pri čemer izhajam iz poglavja Rankovega dela *Tehnike*.¹¹ Govorim o Jessie Taft, predvsem o njenem temeljnem prispevku z naslovom *Element časa v terapiji* (1932), v katerem avtorica posploši Rankov prispevek v teorijo profesionalne pomoči. Jedro njene teorije kot nadgradnje Rankovega dela je tisto, kar je skupno **terapiji in socialnopedagoškemu delu s posameznikom**. Hkrati ravno to jedro omogoča zaznati razliko med obema poklicema.

Ločitev in konec kot dejavnika terapije

Rank v svoji že imenovani knjigi *Tehnike* zagovarja tehniko določitve termina in ji pripisuje veliko večji pomen kot le specifično pravilo obravnave. Prvotno sta s Ferenczijem (1924) menila drugače.¹² Rank je to tehniko razumel kot ključ do odgovora na vprašanje, pod kakšnimi pogoji je klientu sploh omogočeno, da terapevtsko ponudbo konstruktivno uporabi zase. Po Rankovem mnenju je to mogoče takrat, ko se klient znajde v takšnem položaju, da lahko konstruktivno reagira na ločitveno travmo (ločitev od terapevta, konec terapije/obrnave, opomba

⁹ Ta uvid je danes v psihoanalizi v splošni rabi, vendar ne zaradi vračanja k Ranku, temveč zaradi zmagoslavnega pohoda teorije objektivnih odnosov v psihoanalizi, ki se povezuje z imeni, kot so: M. Klein, D. W. Winnicott, D. Fairbairn, H. Kohut in drugi. To da je temeljne tej danes široko priznani teoriji postavil Otto Rank, se le počasi uveljavlja (Kramer, 1995; Menaker, 1996; Mueller, 1998).

¹⁰ Freud je to priznaval le v ekstremnih izjemah, medtem ko je bil mnenja, da se lahko analitični proces konča le naravno oz. po naravni poti, z reševanjem, urejevanjem materiala oziroma mora biti konec prepuščen pragmatičnemu premisleku.

¹¹ Osredotočam se na naslov v tretjem poglavju Rankove *Tehnike* psihoanalize (1931), v katerem Rank razgrinja povezanost med terapevtskimi dejavniki in ravnanjem z omejenim časom v analitičnem procesu.

¹² »Določitev termina je bila prvotno terapevtski ukrep za skrajšanje trajanja obravnave pri hkratni osredotočenosti na konstruktivne tendence pri posamezniku.« (Rank, 1931: 110.) Kot takšen ukrep je Rank imenoval tudi pravilo o »podaljšani zadnji uri« (prav tam: 119).

prevajalk). To pomeni, »da ločitve ne občuti kot izgube, temveč kot obogatitev ega, pri čemer je skozi terapijo dosegel višjo stopnjo ego-razvoja: sposoben je odreagirati le s čustveno sfero in ne s totalnim jazom« (Rank, 1931: 111). Zaradi tega lahko njegovo terapijo »v najširšem smislu definiramo kot proces, v katerem se posameznik uči sprejemati omejitve, ki jih doseže z raznolikimi izkušnjami v realnosti.«¹³

V ozadju te formulacije je Rankova teorija zgodnjih objektnih odnosov, ki razume človeški razvoj od rojstva dalje kot verigo obvladovanj ločitvenih travm. Njihovo reševanje ima konstruktiven pomen, saj okrepi ego, če pa ostanejo nerazrešene, se to odraža v poznejših duševnih travmah.¹⁴ Rankov model ima veliko podobnosti z desetletja pozneje razvitim pojmom 'uporaba objekta', ki ga je na temeljih teorije Melanie Klein zgradil Winnicott. Oba izhajata iz ideje, da mora posameznik v zgodnjem otroškem razvoju ali v nadomeščanju le-tega skozi terapijo razviti sposobnost uporabe zunanjega objekta/objektov (realnih staršev ali realnega terapevta) kot pomoč pri razvoju svojega ega. Vendar do tega pride šele takrat, ko klient ustrezno razreši ločitev od teh objektov kot svojih 'notranjih objektov'¹⁵. Winnicott je kot predpogoj ločitve formuliral izkušnjo uničenja vsakega notranjega objekta.

To je paradoksen proces. Uničenje objekta se bo zgodilo namreč le takrat, ko bo ta objekt v zavesti otroka kljub temu preživel in s tem postal temelj njegove sposobnosti uporabiti 'ne-jaz-objekte' kot občutja in fantazije, ki jih lahko uporabi skladno s svojimi interesi. Kar z drugimi besedami pomeni, da simbolno uničenje simbiotičnih

¹³ Citat izvira iz neobjavljenega Rankovega prispevka, ki ga je citiral Robinson (1978, 27).

¹⁴ Freudovo napačno razumevanje in obsojanje Rankovega prispevka o travmi poroda/rojstva kot nedopustne skrajšane vzročne terapije temelji na tem, da ni bil pozoren na poznejše prispevke o tem Rankovem principu. Rankova travma poroda/rojstva je bila bolj jasno predstavljena pozneje, še posebej v delu Genetska psihologija (1926), ki pa je Freud sploh ni več bral (primerjaj z Mueller, 1998).

¹⁵ Winnicott pripiše spodbudnemu okolju kot predpostavki za uspešno razrešitev ločitve večji pomen kot Rank. Za Ranka sta tako travmatska ločitev od okolja (ki jo lahko razumemo kot začetke avtonomije ter občutja ločenosti in individualnosti oziroma avtonomije – op. prevajalk) kot občutja enosti z okoljem (kar lahko razumemo kot simbiozo – opomba prevajalk) istega ranga (primerjaj z Mueller, 1998).

objektnih odnosov omogoči posamezniku pot v avtonomijo (opomba prevajalk).¹⁶

Ta prehod od notranjega objekta k objektu, ki ga lahko uporabiš¹⁷ (oziroma pri terapiji prehod od transferja v odnosu in analitika do uporabe analitika), je po Ranku jedro, ki postavlja v središče razumevanja terapije tudi časovno omejevanje. Freud si je zastavil zgolj vprašanje o 'naravnem' odmiranju ali predčasni prekinitvi analitičnega procesa, zaradi česar bi lahko narobe razumel Rankovo opredelitev termina kot »izsiljevalni ukrep« (1937: 359). Ranku osrednji fokus analitičnega procesa pomeni pacientova želja po »**znati živeti**« (v originalu: Das Leben Können) in po »**hoteti živeti**« (v originalu: Das Leben Wollen) **brez** analize.

Rankova teoretična uporaba analitične terapije ego/jaz ni osredotočena na 'krotitev' in integracijo ego tuje moči nagona z »analitično pomočjo« (Freud, 1937: 370), ampak poudarja delo na razcepljenih hotenjih, ki so v posamezniku. Ta uporaba ima radikalne posledice za razumevanje vloge analitika, ki se zrcali v zaključni fazi terapije. Na tem mestu moram nekoliko obširneje razložiti Rankov koncept terapevta kot tistega, ki pomaga ego v njegovi rasti in osvobajanju. Le tako bo razumljivo, kaj je imel Rank v mislih s sintagmo človek/terapevt kot zdravilno sredstvo v profesionalnem procesu pomoči. S tem v zvezi je Rank zapisal:

»/.../ da terapevt ne predstavlja le idealnega, aktivnega, ustvarjalnega ega (zdravo voljo),¹⁸ ampak se mora biti terapevt sposoben degradirati tudi na nivo zagovornika in predstavnika nevrotičnih tendenc, če to za klienta pomeni pot k zdravju. Kadar je terapevt sposoben do določene mere simbolizirati oba aspekta klientove osebnosti, tako pozitivnega kot negativnega, lahko vidimo, s kakšno lahkoto je klient sposoben zaključiti obravnavo. Sposoben je pustiti za sabo

¹⁶ »Subjekt takorekoč reče objektu: »Jaz sem te porušil, uničil.« In objekt izjavo sprejme. Na to subjekt reče: »Halo, objekt! Jaz sem te porušil! Jaz te ljubim! Ti si zame dragocen, ker si preživel, čeprav sem te porušil. Čeprav te ljubim, te bom v moji (nezavedni) domišljiji porušil, uničil!« To je pravzaprav pravi začetek fantazije v ljudeh.« (Winnicott, 1971: 105.)

¹⁷ Winnicottovega pojma prehodni objekt Rank še ne pozna.

¹⁸ Tu Rank namiguje na Freudov koncept analitične situacije kot pakt med identifikacijo normalnega dela ega pacienta in analitikom, pri čemer ta koncept radikalizira.

oziroma uničiti napačni del ega in se obrniti proč od starih nevrotičnih struktur.

Problem ega, ki je v končni fazi razdeljen na dve osebi - ena je analitik, ki usmerja in vodi k objektivni realnosti, ena pa je lastni jaz, ki mora postati realen in sposoben živeti, predstavlja vrhunec terapevtskega procesa. Razumevanje tega je po mojem mnenju osnovni predpogoj vsakega resničnega terapevtskega uspeha.» (Rank, 1931: 112)

Rankovega koncepta terapevtske vloge na tem mestu ne morem izčrpno obravnavati, opozorim pa lahko, da je vloga terapevta, kot jo razume Rank, tesno povezana z Winnicottovimi koncepti, kot so: uporaba objekta, zabojniki (container), potencialni prostor ... (primerjaj Winnicott, 1974). Bistvo, na katerega opozarja Rank, je, da terapevtovo čakanje na 'naravni' konec analize zaradi krotitve nagonske energije (takšna je Freudova predstava) vodi zgolj v začarani krog čakanja. »Ne glede na to, ali se simptomi ponovno pojavijo ali ne, se na zaključni stopnji klient znajde v dvomu o tem, ali je ozdravljen ali ne. Ta dvom po pravilu deli z njim tudi analitik, ki pa lahko ta dvom odstrani s podaljševanjem obravnave.« (Rank, 1931: 116.)¹⁹ Rank je na to dilemo odgovoril s spoznanjem, da objektivni kriterij za 'zdravljenje' (v smislu osvoboditve od zla) ne obstaja (1931: 116): »Zdravljenje niso neke ugotovitve, do katerih lahko pridemo, temveč je povezano s spremenjenim odnosom do samega sebe po končani obravnavi.« Pri tem dodaja, da obstaja:

»/.../ kriterij za končanje obravnave. Časovno ustrezen zaključek obravnave je ključno terapevtsko sredstvo. Pravi terapevtski dejavnik je osvoboditev ustvarjalnih tendenc v klientu in dopuščanje udejanjanja teh tendenc v ustvarjanju, preoblikovanju in končnem uničenju terapevtske situacije, ki predstavlja klientov lasten ego – tudi bolni nevrotični del ega. To pa je uresničljivo samo, če je klientu vse od začetka obravnave prepuščena in dovoljena vloga aktivnega ustvarjalnega Ega/jaza. Tako ob koncu terapije ne more reagirati drugače kot prav.« (1931: 116.)

¹⁹ Rank je ironično poročal o svojem klientu, ki se je ob koncu obravnave prepričeval, da »sploh ni bil analiziran, saj bi se sicer moral nenehno spraševati, ali je ozdravljen ali ne« (1931: 116) .

Zaradi obsežnosti Rankovega dela lahko na tem mestu predstavim le njegovo temeljno stališče, in ne podrobnosti njegove tehnike dela in njegovega razumevanja nevrotičnih motenj. Tudi na povezavo s psihoanalitično svetovalno pedagogiko, ki dopušča 'uporabo sebe' (Müller, 1996, 1998; Koerner, Koerner - Ludwig, 1997), lahko na tem mestu le opozorim.

Nadaljujem z mislimi in delom Jessie Taft, ki je razširila Rankovo izhodišče, da daje terapevt v procesu terapevtskega dela samega sebe 'v uporabo' v splošno teorijo intervencij,²⁰ ki vključujejo tudi pedagoško in socialnopedagoško polje obravnave, čeprav, tako kot Rank, sama govori predvsem o teoriji terapevtske obravnave.

Terapija in socialnopedagoško delo kot poklica, kjer strokovnjak dopušča 'uporabo sebe'

Argumentacija Taftove se ne osredotoča samo na omejitve Freudove psihoanalize, ampak poskuša vanjo vnesti element, ki ga je Wimmer poimenoval kot **jedro pedagoškega**, Taftova pa ga je določila kot jedro razumevanja terapije za socialnopedagoško polje obravnave.²¹ Taftova piše, da v angleščini ni primerne besede za označitev aktivnosti, ki se dogaja v procesu terapije, in da je prav tako. Terapijo opredeli kot nekaj, kar »ne more nikomur nič narediti« (1932: 3). Terapija je potekajoč proces, v njem se opazuje, mogoče razume in spodbuja, a je ne moremo uporabiti (can not be applied).

²⁰ Taftova je že pred srečanjem s psihoanalizo Otta Ranka razvijala naslednja področja dela: terapija otrok oziroma child guidance« projekt gibanja za duševno zdravje in iz tega razvito področje psihiatričnega socialnega dela, namestitvev nepreskrbljenih in zlorabljenih otrok, družinsko svetovanje ter izgradnja Philadelphijske šole socialnega dela s pomočjo prijateljice Virginie Robinson. Funkcionalni koncept te šole je predstavljal alternativo takrat prevladujočemu diagnostičnemu in na ameriško psihoanalizo orientiranemu 'case worku'. Gre za edino 'šolo', ki priznava vpliv Otta Ranka (Robinson, 1962; Lieberman, 1997).

²¹ Osrednje besedilo Taftove na to témo je njen prispevek v Philadelphiji maja 1932 z naslovom *Elementi časa v terapiji mentalne higiene, ki so uporabni za socialno delo s primerom*. Objavljen je bil v American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 3 No. 1, januar 1933 z naslovom *Element časa v terapiji*. V istem letu je bil prispevek objavljen tudi kot uvodno poglavje v dveh študijah primera otroške terapije (Taft, J.: *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*, Macmillan, New York, 1933). Avtor citira po novi izdaji (1973) *Dinamike terapije Virginie Robinson iz leta 1962*.

Taftova opozarja na grško korenino besede terapija, ki je izpeljana iz besede **terapevt**, kar pomeni **sluga** (poudarili prevajalki). Angleški glagol, ki ustreza terapiji, je *'to wait'* – nekoga počakati. Ta 'čakajoči' značaj terapevtske dejavnosti je pogojen s tem, da je terapija nekaj, kar je na neki način in do neke mere povezano z nečim zdravilnim. Hkrati je terapija tudi nekaj, kar moramo s poštenim in pogumnim opazovanjem videti, doživeti in razumeti kot tisto, kar leži zunaj našega nadzora. Pomoč naj bi bila po mnenju Taftove odvisna od tega, koliko si drugi dovoli pomagati.

Taftova (prav tam) opozarja na dve stvari. Na pozicijo klienta/učenca, ki pomoč sprejme ali odkloni. Če jo odkloni, gre za nezmožnost drugega /terapevta/pedagoga/... »da mi pomaga, če mu jaz tega ne dovolim«. In opozori na izkušnjo tistega, ki pomaga, bodisi v vlogi zaskrbljenih staršev, besnih učiteljev ali obupanih partnerjev, ki se izraža v naslednjem stavku: »Pomagam jim lahko samo, če so me sposobni uporabiti/izkoristiti.« (1932: 4.)

Pomoč za sposobnost dajanja 'samega sebe v uporabo' dobi strokovnjak s tem, ko ne prevzema ponujene vloge rešitelja (1932: 5), in vsi, ki so potrebni pomoči, se z vsemi sredstvi borijo proti temu, da bi postali od tistega, ki jim pomaga, odvisni. Tudi mladi prestopniki se z vsemi sredstvi borijo za pravico do pomoči brez žalitev in brez posledične odvisnosti od starejših/učiteljev. To bi lahko parafrazirali s stavkom: Operi mi kožuh, a pazi, da me ne zmoeš. V njem je skrita resnica o človekovi temeljni drži v primeru spreminjanja. Terapevtovo čakanje na spremembo pomeni znati preživeti s klientovim »ohranjanjem meja in razlik« (primerjaj s 1932: 6) in biti kljub temu »pripravljen na to, da si uporabljen«.

Taftova glagol *uporabiti* (to use) razume strogo v smislu Rankovega oziroma Winnicottovega razumevanja glagola uporabljati in pustiti se uporabljati. To se kaže v tem, da priznanja nemoči ne razume v resignirajočem smislu, temveč kot temelj strokovne kompetentnosti in samoodgovornosti. Taftova je zapisala:

»Nimam nobenega drugega nadzora razen odkritosti mojega razumevanja težav, za katere posameznik išče pomoč, mojega spoštovanja njegove moči, tudi tiste negativno izražene. In sprejetja moje funkcije kot osebe, ki pomaga in ne kot osebe, ki vlada. Če je moje prepričanje resnično in nastane na podlagi čustvene izkušnje ter je tako globoko, da se ga ne da podreti, potem vsaj nisem ovira osebi, ki potrebuje pomoč, a se boji dominantnosti.« (1932: 5.)

Tako kot pri Ranku tudi pri Taftovi najdemo nekatere lastnosti, ki nakazujejo držo 'spretnosti pasivnosti' terapevta, da ne bi bil ovira klientovi rasti. Ta drža je hkrati podpora za aktivno vlogo klienta v tem procesu.

Lastnosti te drže so: vzdrževanje nenadzora, sposobnost, da nisi ovira na poti aktivnega delovanja klienta, iz izkušenj pridobljena neomajnost in jasno vztrajanje, pomoč egu tudi takrat, kadar klient negativno izraža svojo moč, sposobnost, da tveganju klienta ne primešamo svojega (dodatnega) strahu (added fear) (prav tam). Meni, da je terapevtova funkcija povezana z veliko aktivnostjo, ki pa je predvsem aktivnost pozornosti, identifikacije, razumevanja. Združena mora biti predvsem z ohranjanjem in upoštevanjem ter spoštovanjem svojih in klientovih meja in razlik (1932: 5).

Ključ za kompetentno zaznavanje in zavedanje te funkcije je po mnenju Taftove razumevanje uporabe omejenega časa v terapevtskem procesu.

Uporaba časa

Za ponazoritev povezanosti med konceptom 'uporabe časa' Taftove in Rankovim konceptom 'podaljšane zadnje ure' se Müller dotakne razumevanja socialnopedagoške študije primera (case work). Rank je zagovarjal idejo uporabe časovne omejitve v smislu operacionalizacije principa realnosti, in sicer v smislu sistematičnega konfrontiranja terapevtskega procesa z njegovim lastnim koncem. To naj bi klientu pomagalo okrepiti njegovo sposobnost konstruktivne uporabe preostalega terapevtskega časa.

Taftova je posplošila Rankovo idejo in definirala profesionalno pomoč (terapevtsko ali katero drugo) kot mojstrsko ravnanje s procesom in funkcijo pomoči. Pojem proces razume enako kot Rank, pojem funkcija pa nasloni na tradicijo ameriškega pragmatizma in ga opredeli kot pojem za spoštovanje meja in danosti individualne obravnave, ki prav s tem odpira nove možnosti.²²

Pojem funkcija Taftovi in Robinsonovi ter njunima strokovnima šolama služi za natančnejšo opredelitev razlik med socialnim delom in terapijo.

²² Izčrpnno govori o tem Taftova, 1937.

Na področju socialnega dela se predstavlja princip realnosti kot funkcija zadovoljevanja nujnih materialnih potreb, ne da bi pri tem prekoračili meje teh funkcij. Gre torej za zagotavljanje življenjskega prostora nepreskrbljenim in zlorabljenim otrokom in omogočanje rehabilitacije mladostnikom, ki so zagrešili kaznivo dejanje, itd. Naloga strokovnjaka je, da navedene funkcije priredi tako, da jih bo klient lahko uporabil in doživel kot podporo svojemu realnemu življenju. Taftova to ponazarja s principom vodenja – child guidance – (1932) in s principom družinsko delo – family case work –, torej z dvema področjema, ki ju danes imenujemo vzgojno svetovanje in/ali družinsko svetovanje, terapija (Taft, 1944).²³

V socialnem delu je, v nasprotju s terapijo, čas za čakanje na to, da ugotovimo, kaj klient potrebuje, želi in zmore sprejeti kot pomoč, še bolj omejen kot v terapiji. Na tem področju strokovnjak še pogosteje izkusi trpljenje in nemoč uporabnika, hkrati pa se sooča tudi z omejenimi resursi.²⁴

Zaradi tega je po mnenju Taftove pomen kratkega, a intenzivnega stika (v originalu: short contact) na socialnem in pedagoškem področju nemalokrat odločilno vprašanje. S tem se radikalizira vprašanje o terapevtskem delu v socialnem delu. Manj ko je časa, krajše ko je časovno obdobje, v katerem moramo intervenirati, bolj velja:

»/.../ karkoli se dogaja med strokovnjakom in klientom ter je terapevtske narave, mora biti do določene stopnje prisotno v enem samem stiku, če naj bi bilo res prisotno. Če ni terapevtskega razumevanja in uporabe prvega stika/ pogovora s posameznikom, potem ne bo pomagalo tudi več enako nekvalitetnih razgovorov. V enem pogovoru si mora strokovnjak vzeti »tisto uro časa« zgolj in le za konkretnega posameznika. (poudarili prevajalki). Kasneje ni možnosti

²³ Robert M. Gomberg, na čigar študije se Taftova v tem besedilu navezuje (Gomberg, 1944), je bil konec tridesetih let prejšnjega stoletja docent Pennsylvanijske šole za socialno delo. Od petdesetih let do smrti leta 1959 je spadal med pionirje, ki so v Palo Altu in New Yorku razvijali družinsko terapevtsko šolo.

²⁴ Potreba po terapiji se v socialnopedagoškem polju po navadi obravnava kot prezahteven ukrep, ki presega delovno zmogljivost 'normalnega' socialnega pedagoga/socialnega delavca, za Taftovo pa velja ravno obratno: 'case work' kot proces obravnave je zahtevnejši ukrep kot terapija.

in časa za raziskovanje preteklosti ali prihodnosti. V tistem trenutku je strokovnjak pomoč in zdravilo; ne more pobegniti pred lastno odgovornostjo – ne do klienta, ampak do samega sebe in do svoje vloge v situaciji.» (1932: 11.)

Strokovnjakova odvisnost v tem procesu pomeni tudi odvisnost od načina, kako bo klient uporabil čas, ki mu ga je strokovnjak namenil. Klient lahko pride prepozno, se na srečanju ne sprostí, pušča odprto, ali bo v naslednjem trenutku izkoristil svojo pravico in vstal ter odšel. Edina možnost nadzora, ki jo ima strokovnjak v tem procesu, je njegov samonadzor, ki ima dvojni pomen:

- kot samoobvladovalno dojetje dogovorjenega časa – **čas za klienta**, ki ga ima klient pravico uporabiti po svojih lastnih merilih,
- kot čas **samega sebi odgovornega terapevta**, ki vse elemente, tudi tiste, ki na videz predstavljajo pomanjkljivost, slabost ali hibo terapije, spremeni v čas terapevtske obravnave.

Taftova (prav tam) to razumevanje obširno ilustrira s primeri iz njene prakse terapije/vodenja otrok. Prav ona je pokazala, da imajo otroci v terapiji drugačno predstavo o smiselni porabi časa kot terapevti. Zaradi tega si lahko terapevtski proces predstavljamo kot proces opazovanja in hkrati proces pogajanja o porabi časa – seveda tudi o porabi virov, ki jih ponuja terapevtski prostor. Klientovo trenutno porabo časa ne smemo skrčiti zgolj na moralni postulat: Začeti tam, kjer je klient!

Njegovo razumevanje uporabe časa terapevt/vzgojitelj uporabi kot analitični inštrument in kot refleksijo klientovih konfliktov.²⁵ Način uporabe časa namreč služi kot projekcijska ploskev notranjega bistva človeka (primerjaj 1932: 14):

»Način uporabe časa predstavlja posameznikov notranji

²⁵ Taftova govori o porabi časa podobno, kot to počnejo sodobne psihoanalitično-pedagoške diskusije. Govori o okvirjih analitične oziroma pedagoške situacije (Koerner, 1996; Becker, 1996) in odsvetuje 'bojevanje' proti klientu, ki ima kljub dogovoru pravico npr. izpuščanja in raztegovanja časovnih terminov (Taft, 1932: 167), medtem ko je funkcija terapije ohranjanje okvirov/upoštevanje terminov (Koerner). Poraba časa oziroma ravnanje z okvirji se tu pojavlja v takšni funkciji, kot jo imajo za Freuda proste asociacije, ki analitično produktivno delujejo takrat, kadar jih klienti ne zadržujejo v sebi. Seveda pa pri Taftovi in pri sodobnejših diskusijah ne gre za pravilo produkcije nezavednega 'materiala', temveč za pravila strukturiranja interakcije.

psihološki konflikt. Zdravilno je že samo dejstvo, da smo čas in njegovo omejitev sposobni sprejeti, kajti s tem sprejmemo oziroma se soočimo tudi s konfliktnostjo svojega ega in nasprotujočimi se impulzi, ki nas obvladujejo. Sprejeti čas pomeni sprejeti samega sebe, svoj ego in življenje z vsemi neizogibnimi napakami in omejitvami. Kar pa ne pomeni pasivne resignacije, temveč pripravljenost delati, živeti in ustvarjati kot smrtnik znotraj omejene končnosti.»

Na tem mestu ni dovolj prostora, da bi navajal vse primere, ki jih je v svoji knjigi v zvezi z terapevtsko uporabo 'uporabe časa' navajala Taftova in ki izvirajo s področja njenega dela z vodenjem otrok in svetovanju družinam. Pred sklepom bi se namreč rad vrnil k začetku – k vprašanju o jedru pedagoške profesionalnosti.

Nadzor časa in avtonomija klienta

Kako vprašanje o nadzoru časa ob hkratni avtonomiji klienta rešuje pedagoška (in terapevtska) obravnava, če vemo, da se lahko zgodijo/dogodijo le tiste spremembe, ki jih je zmožen doseči klient? Kakor smo uvodoma navajali Wimmerja (1996: 425), ki pravi: »Strokovnjakovi nameni nujno propadejo, saj tisto, kar on želi, lahko uresniči le drugi (vzgjajani, klient)«. A vendar mora ostati strokovna obravnava obvladljiva in pod nadzorom. Rešitev, ki jo ponuja najprej Rank in še jasneje Taftova, je prav v opazovanju in razumevanju dojemanja interakcijskega partnerja/klienta, vzgajanega z vidika uporabe časa v pedagoški oziroma terapevtski situaciji. S tem je opredeljeno področje, kjer je uspešno terapevtsko ravnanje povezano z ravnanjem z nevednostjo. Rešitev problema strokovnjakov ni v tem, da morajo natančno določiti, katera vednost/znanje, ki je na razpolago, je v posameznem primeru koristna oziroma spodbudna za razvoj klientove avtonomije v življenjski praksi ter kaj od tega lahko uporabimo v konkretni situaciji. Profesionalizacija profilov, o katerih v prispevku govorimo – negotovost terapevtov in socialnih pedagogov/delavcev, ki je stalna spremljevalka njihovega dela, le malo zreducira. Negotovost prej zmanjša njihova intuicija in takt.

Raven strokovne predelave negotovosti, s katero se soočamo v teh poklicih, je omejena. Strokovnjak ne more vedeti, kako bo posamezen

klient odreagiraj na njegovo pomoč, ki mu jo nudi po svojih najboljših močeh. Ne ve, kako bo klient 'uporabil' njegovo vedenje ali materialno pomoč in ali bo to sploh storil. Bolj ko dopuščamo možnost, da je ta 'moč uporabljanja' – tako kot strokovna ponudba – omejena z razumnim krmiljenjem in hkrati obvladana z nezavednimi močmi, trdnejše je naše vedenje. **Jedro profesionalnosti je sposobnost, da negotovosti ne poskušamo 'nadigrati' ali manipulativno in nasilno odstraniti, temveč da jo znamo uporabiti kot izvir spoznanj.** (S krepko pisavo poudarili prevajalki.)

Ta koncept je tesno povezan s sodobnim razumevanjem psihoanalize, kjer kontratransfer ni več razumljen kot posledica pomanjkljive analitične kompetence v terapevtskem procesu, temveč kot odločilni izvir terapevtovih spoznanj (primerjaj z Devereux, 1967). Takšno razumevanje hkrati predpostavlja sposobnost terapevta, da zaznava in predela svoje lastne strahove in tudi strahove klienta, ki pa jih razume kot klientove in nanje gleda z razumevajoče distance – ekscentrične točke gledanja – ekscentričnega stališča (Körner, 1996).

V Rankovih in Taftovih konceptih pomeni ekscentrično stališče opazovanje uporabe časa in hkrati obrambo njegovih meja. Taftova meni, da profesionalna situacija ne dopušča časa za skrivanje 'za materialom', za brezplodnost transference in kontratransferne reakcije, kar izčrpa preostali čas. Osredotočenost strokovnjaka na samonadzor, da se ne skriva pred klientom in njegova lastna poraba časa so ključni tako v procesih terapije kot vzgoje/socialnopedagoškega dela. Potemtakem naj bi bilo ravnanje z nevednostjo sposobnost, da v vsakem trenutku odgovarjamo za lastno uporabo časa, ki ga dajemo na razpolago klientu, Hkrati pa je to tudi sposobnost prepoznati, da mora biti način uporabe tega časa avtonomna odločitev, ki je prepuščena klientu.²⁶

Napetost zaradi različnega pojmovanja časa s strani strokovnjaka in klienta/vzgajanega je treba doživljati kot 'prehodni objekt'

²⁶ Odgovornost za čas ni poljubna. Za Taftovo in njen koncept dela na področju socialne pedagogike sta nujna **pogoja** poklicna režija in uporaba časa, ki mu ga za klienta daje na razpolago institucija. Uporaba časa še vedno ostaja tako v rokah klienta kot prostovoljne identifikacije strokovnjaka s časovno politiko institucije. Čas je in mora biti omejena realnost za oba partnerja v profesionalni diadi. Čas kot darilo nekoga, ki lahko čaka, da se ga drugi nauči uporabljati, pa predpostavlja tudi meje tega darila (primerjaj Taft, 1937).

(Winnicott). To je nekaj, kar v teh procesih dopušča projektivno identifikacijo, kar klientu omogoči, da 'v sebi uničuje' prehodni objekt (terapevta/vzgojitelja) ter oboje 'psihološko preživi' in se osamosvoji. Čas je v obeh procesih – terapevtskih in vzgojnih situacijah – nekaj, kar ima jasne konture in meje. Čas je del realnosti, del resničnosti, uporaben del resničnosti, ki vabi h konstruktivni uporabi.

Za pedagoge in socialne pedagoge lahko iz tega razberemo sklep: kdor toži, da otroci/učenci nočejo delati tistega, kar naj bi delali, kdor kot pedagog doživlja, da mu takšni leni in zdolgočaseni mladostniki kradejo čas, ta ni dorasel dejanskemu pedagoškemu izzivu.

Literatura²⁷

Becker, St. (Hrsg.): Rahrnen, Setting, Therapeutisches Milieu. Giessen 1996

Cornbe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Padagogische Professionalitat. Frankfurt /M. 1996

Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften (1967). Munchen 1973

Ferenczi, S., Rank, O.: Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Leipzig, Wien, Zurich 1924

Freud, S.: Die endliche und die unendliche Analyse (1937). In: Freud, S. Studienausgabe Ergänzungsband: Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M. 1975, S. 351-40

Freud, S: Hernrnung, Syrnptorn und Angst (1926). In: Freud, S. Studienausgabe Bd. VI 227-308 Frankfurt/M. 1971

Gilderneister, R., Robert, G.: „Ich gehe da von emern bestirnnten Fall aus.“ Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In: Jakob, G., Wensierski, J. V., (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpadagogik. Weinheirn 1997, S. 23-38

Gomberg, R.: The Specific Nature of Family Case Work (1944). In: Taft, J. (Hrsg.) A Functional Approach to Farnily Case Work. a.a.O., S.111-147

²⁷ Seznam literature je preskeniran iz originalnega avtorjevega tipkopisa in je zato v tem članku izjemoma urejen po standardih, ki odstopajo od pravil navajanja literature v reviji Socialna pedagogika.

Haan, G. de 1998: Die Zeit in padagogischen Zusarnrnenhangen. (Vortragsrnanuskript)

Körner, J., Körner -Ludwig, Ch.: Psychoanalytische Sozialpadagogik. Freiburg i.B. 1997

Körner, J.: Zurn Verhaltnis padagogischen und therapeutischen Handelns. Cornbe/Helsper a.a.O, 1996, S. 780-809

Kramer, R.: "The 'Bad Mother' Freud Has Never Seen": Otto Rank and the Birth of Object-Relations Theory. Manuskript. Washington D.C. 1995

Krebs, H., Muller, B.: Rahrnen und Setting. In: Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch Psychoanalytische padagogik 10, Giessen. 1998

Lieberman, J. E.: Acts of Will. The Life and Work of Otto Rank New York. 1985

Deutsch: Otto Rank Leben und Werk.Aus dem Amerikanischen ubers. von A. Pott (mit aktualisierten Vorwort). Gießen. 1997

Luders, Ch.: Zeit, Subjektivitaet, Bildung. Die Bedeutung der Zeitbegriffs fur die Padagogik. Weinheim u. Basel. 1995

Luhmann, N.: Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Padagogik. Frankfurt/M. 1986

Menaker, E.: Separation, Will, and Creativity. Northvale, N.J. 1996

Mitchell, St.: Relational Concepts in psychoanalysis. An Integration: Cambridge, Mass, London. 1988

Mueller, B.: Jugendliche brauchen Erwachsene: In: Brenner,G., Hafeneger, B. (Hrsg): Padagogik mit Jugendlichen. Weinheim u. Munchen. 1996, S. 22-29

Mueller, B.: Ueber Otto Rank als Psychoanalytiker nach seinem Bruch mit Freud, die Anfange der Objektbeziehungstheorie und D.W. Winnicott. In: Psychosozial Heft, Giessen 1998

Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidieren Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper, a.a.O. 1996, S. 70-182

Olk, Th.: Abschied vom Experten, Weinheim u. Munchen. 1986

Rank, O.: Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung fur die Psychoanalyse. Leipzig, Wien, Zurich 1924. Neuauflage: Giessen. 1998

Rank, O.: Grundz-uge einer Genetischen Psychologie Bd. 1, Leipzig u, Wien. 1927

Rank, O: Technik der Psychoanalyse Bd. 1: Die Analytische Situation (1926). Bd. II: Die Analytische Reaktion (1929) Bd.III: Die Analyse des Analytikers (1931). Leipzig u. Wien. 1926-1931

Robinson, V.: The Development of a Professional Self. Selected Writings AMS Press, New York. 1978

Schütze, F.: Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. In: Jakob, G., Wensierski, J.v., Rekonstruktive Sozialpadagogik. Weinheim und Muenchen.1997, S. 39-60

Schutze, F.: Sozialarbeit als "bescheidene" Profession" In: Dewe, B.u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen. 1992, S. 132 -170

Taft, J. (Hrsg.): A Functional Approach to Family Case Work. Univ. ofPennsylvania Press, Philadelphia. 1944

Taft, J. : The Relation ofFunction to Process in Social Case Work. In: Journal of Social Work Process Bd. 1.. Univ. of Philadelphia Press: Philadelphia. 1937, S. 1-18

Taft, J.: The Time Element in Thearapy (1932). In: The American Journal of Orthopsychiatry III, Jan 1933. Und in: Taft, J.: The Dynamics ofTherapy in a Controlled Relationship, Macmillan, New York. 1933, S. 5-23 (zit nach Neuausgabe hrsg. von V. Robinson, New York 1962 (Reprint 1973)

Taft, J.: The Woman Movement from the Point of View of Social Consciousness (Diss Univ. of Chicago) Chicago. 1915

Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singularen. Padagogische Professionalität und der Wert des Wissens.In: Combe, A., Helsper, a.a.O.Frankfurt/M. 1996, S. 404-447

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativitat (1971),: Stuttgart 1974 7.Aufl. 1993

Prevod: Maja Bubik in Alenka Kobolt

Socialni odnosi v starosti

Social relations in old age

Radojka Kobentar

Povzetek

Radojka Kobentar, prof. def. MVO, Psihiatrična klinika Ljubljana, Studenec 48, 1260 Ljubljana

Prispevek razlaga dinamičen proces staranja in ga razširja zunaj območja individualnega tudi na družbeno raven. Odnos družbe do starih ljudi se kaže v različnih perspektivah od socialnega sprejemanja, tolerance, pozitivno naravnanih usmeritev do zelo odklonilnega stališča. Družba oblikuje stare ljudi, oni pa v njej najdejo pogoje za svoj obstoj. Razpravljanje se izteče v sklep, da aktivna participacija strejših ter pozitivna življenjska perspektiva pri ohranjanju in vzpostavljanju socialnih odnosov predstavljata ključna dejavnika ohranjanja zadovoljstva v življenju.

Ključne besede: staranje, starost, teorija staranja, socialni odnosi.

Abstract

This article explains the dynamics behind getting old and takes it beyond the area of the individual to the social level. The society's attitude towards the elderly is reflected in different perspectives, from social acceptance, greater tolerance, positive tendencies, to very negative attitudes. The society influences old people and they in the society find conditions for their existence. The discussion comes to the conclusion that active participation of elderly and their positive life perspective are two basic factors of retaining the feeling of satisfaction in life.

Key words: *ageing, old age, theories of ageing, social relations.*

Staranje na stičišču preteklosti in prihodnosti

Starost je socialni konstrukt, ki se oblikuje in razvija v nenehni izmenjavi med posameznikom in družbo. Realnost presoje na individualni in družbeni ravni vpliva na vključevanje v dogajanje, vzpostavljanje stikov, socialno interakcijo, utrjevanje trajnejših, dobrih socialnih odnosov in pričakovanj glede življenja.

Staranje lahko opišemo kot proces, ki prinaša spremembe na področjih zdravja in bolezni, avtonomije in odvisnosti, kompetenc in deficitov, svobodne volje, zapuščenosti in modrosti. Prav tako opazamo pojave bojazni pred izgubo varnosti, pomisleke glede umiranja, smrti, pravic in dolžnosti. Poleg naštetega starost vase integrira tudi vrednostne in normativne¹ elemente, saj predstavlja večdimenzionalni prostor, v katerem se prepletajo izkušnje, življenjske potrebe, interesi in kompetence posameznikov (Baltes, 1999).

Prijetno doživljanje starosti opazamo, kadar gre za zdrav duševni in telesni razvoj, ohranjeno zdravje, eksistencialno varnost in dobro socialno integracijo, ter nasprotno, ko se vrstijo primanjkljaji,

¹ V družbah, kjer je starost zelo spoštovana, pomeni tradicionalno splošno vrednoto, družbene in družinske norme pa so prilagojene temu (Japonska, Grčija).

prikrajšanosti, odkloni od zdravja z zmanjšanjem sposobnosti in omejenimi zmožnostmi za reparacijo.

Na individualni ravni so predstave in pričakovanja slehernega posameznika v zvezi z starostjo odvisne od njegove identifikacije z njo in od socialnopsiholoških dejavnikov, ki spodbujajo in vzdržujejo neodvisno življenje. Perspektiva se ujema z ohranjenimi kompetencami in samopotrditvenimi dejanji v družbi. Osebna participacija,² ki je povezana z izpolnjevanjem nalog, pa pomeni merilo za prepoznavnost in sprejetost v življenjskem okolju. Sprejemanje starosti poudarja 'priložnosti' starejšega človeka v življenjskem prostoru za uresničevanje zastavljenih ciljev z vizijo prihodnosti. Starejši s svojo aktivno udeležbo pospešujejo trajnostno uravnavanje virov socialnega kapitala³ v izmenjavi z drugimi ljudmi v socialni mreži.⁴

Negativni pogledi na starosti to vidijo kot sistem 'primanjkljavev', povezan z okvarami in izgubami, ki se projicirajo v obstoječe okolje. To postane glavni vir nezadovoljstva in konfliktov zaradi zapravljenih možnosti pri uresničevanju potreb in hotenj, ki so lahko za vedno izgubljene. Ta dejstva vplivajo na oblikovanje različnih negativnih podob starosti, kot so osamljenost, nekompetentnost in izoliranost.

Sklepamo, da je starost tudi del subjektivnih implicitnih teorij, ki posamezniku narekujejo njegovo spoprijemanje z življenjskimi nalogami in zahtevami. Različnost vrednotenja lastne starosti in

² Z dimenzijami osebne participacije mislijo na količino vložene energije izvedene interakcije in njeno kakovost.

³ S socialnim kapitalom so opredeljeni viri z določenimi lastnostmi, ki »omogočajo pripadnikom določene družbe, da razvijejo medsebojno zaupanje kot podlago za formiranje novih skupin in asociacij« (Fukuyama, po Dragoš, 2000a). Pomembnost dimenzij socialnega kapitala se kaže na različnih ravneh (makro, mikro, globalno, lokalno, individualno, kolektivno) in je za analitične namene poudarek, da je »socialni kapital ideja o tem, da lahko posamezniki in skupine povečajo lastne vire s pomočjo socialnih interakcij« (Paxton, po Dragoš 2000a).

⁴ Socialno mrežo starostnika sestavljajo manjše in/ali večje skupine ljudi in najpogosteje so to člani ožje in širše družine in/ali prijateljev, znancev, poklicnih sodelavcev in drugih oseb v njihovem okolju. Socialna mreža ima pomembno dimenzijo dajanja socialne podpore na različnih ravneh: emocionalna, informacijska, materialna, instrumentalna. S spreminjanjem potreb posameznikov je treba v socialno omrežje vključiti formalne institucionalne vire, kamor štejemo dejavnosti društev in združenj ter socialnozdravstvenih institucij (Dragoš, 2000).

staranja drugih je utemeljena z retrospektivno oceno preteklosti, ki daje dobro osnovo za oblikovanje lastne identitete: osebnostna kontinuiteta mora biti usklajena s psihosocialnim razvojem⁵ na vseh področjih.

Soočenje s staranjem se včasih začne s kritičnim pogledom na spremembe v času in prostoru ter s postavljanjem nekaterih vprašanj, ki reflektirajo subjektivno občutenje procesa. Doživljanje starosti je dinamičen intra- in interpersonalni konstrukt, umeščen v socialno okolje.

Družbeno gledanje na starost je dokaj kritično in vse prepogosto poudarja negativno plat z vsemi tveganji, izgubami in deficiti na področju telesnega zdravja, kognitivnih sposobnosti, osebnostnih lastnosti, socialnih odnosov in družbene produktivnosti. V zadnjem času so te trditve večinoma ovržene, kar opazamo v intenzivnejšem vključevanju starejših v socialnokulturni prostor. Širši družbeni kontekst se počasi spreminja tudi v smislu večje strpnosti, sodelovanja, z upoštevanjem človeških potreb in spoštovanja človekovih pravic ter dostojanstva. Reševanje problemov starejših je odvisno od osebne udeležbe, razumevanja v okolju in mreže podpornih možnosti na neformalni in formalni ravni.

Zdravi in aktivni starostniki, ki se integrirajo in so na pomembnih položajih, vplivajo na destigmatizacijo in detabuizacijo starosti kot takšne. Starejši z odgovornim sprejemanjem vlog in prevzemanjem nalog postajajo nosilci odločitev na institucionalni in državni ravni. Zaznavajo in iščejo pozitivne spodbude v družbi za ohranjanje fizične kondicije, kognitivnih sposobnosti, komunikacije in učenja.

Družbeni pomen starosti in staranja ni opredeljen le s starostno mejo, temveč s številnimi odnosi med mladimi in starimi ljudmi v življenjskem okolju. Aktualne diskusije v prihodnosti se bodo ukvarjale s fenomenom staranja družbe in z zelo subtilnimi vprašanji sobivanja na našem planetu.

⁵ Psihosocialni razvoj človeka upošteva vse razvojne faze od obdobja dojenčka do starosti prek psihosocialnih kriz, oblikovanja odnosov s temeljno okrepitevijo nekaterih dimenzij osebnosti (Erikson, 2000).

Teoretično pojmovanje procesov staranja

Dinamično dogajanje staranja je transformacijski proces, ki pripelje človeka v življenjsko obdobje starosti (Hombach, 2001). Teoretično raziskovanje na področju starosti in staranja je interdisciplinarno in kaže na poglobljeno upoštevanje večplastnosti človeka, vpetega v socialno okolje.

Zadovoljstvo z življenjem v starosti tako podpremo s *teorijo aktivnosti*, saj ga je mogoče doseči samo z aktivno udeležbo, funkcijo v družbi, ki posamezniku daje občutek vpetosti v socialni prostor. Naloge, ki jih posameznik opravlja, se lahko odvijajo v družini, še večjo izpolnitev osebnega zadovoljstva pa daje aktivna vključenost v reševanje nalog zunaj družinskega kroga, ki omogoča vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih stikov. Poenostavljeno povedano, čim večji je socialni radius, bolj zadovoljno in uravnoteženo se človek stara. *Teorija aktivnosti* temelji na sociološko-psiholoških spoznanjih, da človek s prevzemanjem določenih nalog (poklicnih, družinskih) v družbi vzpostavlja specifične odnose, ki se ujemajo z njegovo vlogo. Odnosi, ki posameznika zadovoljujejo in izpolnjujejo, so zanj pomembni in jih želi ohraniti tudi v prihodnje (Zohner, 2000; Ravnik Štirn, 1995). Posamezniki prek aktivnosti vzdržujejo kontinuiteto osebne udeležbe na različnih področjih. Tako se lahko udeležujejo prostovoljnega dela in pomagajo drugim, saj prek tega ohranjajo socialne vloge in komunikacijo ter zadovoljujejo potrebo po socialnih stikih. Izraba prostega časa z različnimi aktivnostmi vzpodbuja k načrtni skrbi zase, kreativnost in učenje pa omogočata ohranjanje telesnih in duševnih sposobnosti, uspešno prilagajanje spremenjenim pogojem življenja v starosti ter vzdrževanje avtonomije.

Kakovost življenja v starosti je predvsem odvisna od lastnega interesa, aktivnosti in izbire možnosti, ki so na voljo. Danes je ponudb, namenjenih različnim skupinam, tudi starejšim, veliko, zato je potrebna razumna selekcija, sicer dosežemo nasprotni učinek.

K povedanemu prispeva *teorija kontinuitete*, kjer uravnovešeni vedenjski vzorci in stabilnost zunanjega okolja ohranjajo kontinuiteto življenja s končnim ciljem umirjenega sprejemanja sprememb v starosti. Ljudje, ki so imeli prej zadovoljive socialne stike in so bili aktivni, želijo to ohranjati, negovati in nadaljevati

tudi v starosti. Vzdrževanje kontinuitete zahteva relativno stabilno, varno in zaupanja vredno okolje za izvajanje dejavnosti in socialno interakcijo z upoštevanjem individualnosti posameznika (Zohner, 2000; Nastran Ule, 2000). Uporabna vrednost te teorije se kaže v samostojni odločitvi posameznika, da uravnava svoje življenje. Nekateri posamezniki so šele v starosti spoznali priložnost za prevzemanje odgovornosti pri razpolaganju s svojim časom, denarjem in socialnimi stiki, kar jim omogoča izbiranje možnosti. Redki posamezniki poskušajo popolnoma spremeniti življenje, drugi spet izkoristijo čas za priklic spominov, tretji na vsak način želijo čim dlje ohraniti nespremenjene dotedanje življenjske navade. Tako se navzven pokaže vsa heterogenost pojava staranja, ko vsak živi svojo starost z izbiranjem najboljših možnosti zase.

V gerontološkem raziskovanju se je v šestdesetih letih razvila nova orientacija, podprta z nekaterimi teorijami iz razvojne psihologije, ki poudarja kontinuiran razvoj skozi vse življenje, upoštevajoč vidike rasti in pridobitev kot tudi razgradnje in izgube. Teorija *selektivne optimalizacije* prek kompenzacije temelji na spoznanju, da imajo vloge, vrednote in socialni odnosi v življenju starega človeka pomembno mesto. V starosti postanejo pomembnejši in pridobijo svojo vrednost prav emocionalni stiki. Razširjanje mreže socialnih stikov ni nujno potrebno, saj se izgubljeni socialni stiki kompenzirajo s kakovostjo obstoječih odnosov. To starejšim ljudem dopušča zadovoljitev težnje po individualnosti z optimalizacijo njihovih sposobnosti ter tako nadaljujejo in izboljšujejo kompetentnost, ki pomaga uravnavati doživete izgube. Tako je v psihosocialni razvoj starejšega vključeno troje procesov: selekcija izbranih področij v življenjskem prostoru, optimalizacija uporabe potencialov pri doseganju cilja in kompenzacija za nadomeščanje nekaterih izgub (Lehr, 1998).

Poleg omenjenih znanstvenih spoznanj pa na staranje vplivajo okoljske danosti, kjer so v ospredju predvsem socialni odnosi. Če so ti omejeni, jih posameznik nadomešča z gibanjem in dejavnostjo, ki sta tudi povezana z vrednotenjem v okolju. Pojem okolja zaobjema socialne, kulturne in fizične vidike. V interakciji med posameznikom in okoljem sta nenadomestljiva procesa kompenzacije in sprejemanja s selekcijo danih možnosti. Človekova splošna težnja je, da se odziva na zahteve okolja na sebi lasten in edinstven način. Kako in koliko se bo udeleževal dogajanj v okolju, je odvisno od vsakodnevnega

spoprijemanja, zdravja, kognitivnih in senzoričnih sposobnosti. S te perspektive je starost proces kontinuiranega prilagajanja, ki je za učinkovito staranje odločilnega pomena (Zohner, 2000).

Razmeroma nov psihološki pogled na staranje poudarja spremembo osebne metaperspektive, ki se od materialistično racionalnega nazora nagiba bolj h kozmično transcendentalni⁶ življenjski perspektivi in ga opisuje teorija *gerotranscendence*. V zadnjem desetletju je pod vplivom Eriksonove teorije psihosocialnega razvoja s konceptom integritete jaza v nasprotju z razdvojenostjo v pozni odraslosti nastala teorija *gerotranscendence*. Pri obojem gre za osnovni odgovor na večno vprašanje, kako zapuščati svet in kako prek lastnega ega proti koncu življenja uvideti doseženi smisel izpolnjenosti življenja? Avtor Tornstam (1997) združuje elemente sebstva⁷ z večjo selekcijo socialnih aktivnosti ter močno potrebo po spiritualnih in kozmičnih vrednotah. Za osebni razvoj sta še zlasti pomembni 'pozitivna samota' ter potreba po meditaciji⁸ in reminiscenci.⁹

Osrednja vrednostna in razvojna dimenzija tega pogleda je kozmična dimenzija, ki je opredeljena z ločenostjo od mlajše generacije, s posebnim odnosom do življenja in smrti ter s poudarjanjem skrivnosti življenja, kjer se meje med prej in zdaj transcendirajo ter se tako omogoči komunikacija z onostranstvom. V novi definiciji sebstva so poudarjene skrivne pozitivne in negativne strani jaza, procesov integritete jaza kot življenjske koherentnosti s ponovnim odkrivanjem otroka v sebi. Dodatno dimenzijo pomeni socialna orientacija, ki temelji na intenzivnih odnosih in dualnosti v smislu prav-narobe z izražanjem močne potrebe po samoti.

⁶ Ki presega naravno, nadnaraven, nadzemeljski; po Kantu: nanašajoč se na pogoje spoznavanja, neodvisne od izkustva. Tudi nedoumljiv, nespoznaven in od stvarnega, čutnozaznavnega zelo oddaljen fenomen (podoba življenja).

⁷ Selbst (C. G. Jung) – pojem nima jasnega slovenskega naziva: Pečjak imenuje *sebe*, Trstenjak *sam*: v angleščini *self* je celota človekovega duševnega življenja, enovitost in celovitost osebnosti, ki vsebuje poleg zavedne tudi zunajzavedne dele osebnosti, empirično prek sanj, tao in drugo. Horneyjeva ga deli v aktualni selbst, idealizirani selbst in realni ali centralni selbst.

⁸ Globoko premišljevanje o čem in poglobljanje vase, realno premišljevalna molitev. Bolj je poznana v vzhodni civilizaciji.

⁹ Nejasni, čustveno obarvani spomini, ki spominjajo na prejšnje doživljanje.

Pozitivna ocena te teorije se je pokazala pri doživljanju ob spoprijemanju z življenjskimi krizami (Tornstam, 1997), ko so se posamezniki ob predelavi kriznih dogodkov odločili za nov začetek.

Psihološke, socialne, okoljske in druge dejavnike ter potrebo po socialnih odnosih bi težko razumeli brez poznavanja psihosocialne teorije razvoja (Erikson, 2000), ki v obdobju odraslosti opredeljuje razmerja med fazo generativnosti in stagnacije, z razvojno nalogo vzgoje naslednje generacije ter kreativnimi in produktivnimi aktivnostmi. Naslednja razvojna faza je določena z integracijo jaza nasproti dvomu. Podaljšanje generativnosti v visoko starost, na popoklicno in poststarševsko življenjsko fazo prispeva k razvoju mišljenja in spoznanju modrosti. Današnja gerontologija razume generativnost kot posredovanje izkušenj in prenašanje kompetenc na mlajše generacije. Osebam v generativnem obdobju je lastno ozaveščanje odgovornosti in skrbi za prihodnjo generacijo z doživljanjem sebe kot nosilcev tradicije in norm (Ramovš, 1997). Generativnost in integracija sta dve uspešno razrešeni fazi psihosocialnega razvoja, ki združujeta in izražata pričakovanja z vključevanjem v socialne odnose in dejavnim sodelovanjem pri sooblikovanju življenja ter sposobnosti razumevanja sprememb in pomembnih izgub.

Osrednji element je sposobnost prepoznavanja resnice, da s staranjem ne postajamo lepši in močnejši, temveč kot ljudje boljši in plemenitejši.

Pri generativnosti se soočamo s tremi različnimi fenomeni, ki se medsebojno dopolnjujejo:

- z obvarovanjem in selekcijo vrednot, postavljenimi življenjskimi cilji in socialnimi stiki,
- z obvarovanjem identitete, optimalnim povezovanjem sprememb v kontinuiteto z integracijo novega v staro ter
- samoopredelitvijo in samoodgovornostjo v smislu prevzemanja novih nalog in sprejemanja odgovornosti.

Ohranjanje vrednot in varovanje kulturne identitete se pogosto omenjata kot nalogi, malo pa se govori o samoopredelitvi in samoodgovornosti. Generativnost zahteva prevzemanje odgovornosti do drugih in samega sebe. Odgovorno prevzemanje življenjskih nalog je povezano z življenjsko naravnanoostjo posameznika in s

potrebo po samostojnosti in neodvisnosti. Neizogibni stiki z mlajšimi prispevajo k odnosu, prek katerega starejši posredujejo izkušnje, znanje in vrednote mlajšim rodovom. Gerontološka perspektiva dovoljuje tudi duhovne oblike življenja, ki v svojem bistvu skrivajo določeno pozitivno vrednost.

Duhovne in duševne izkušnje so za razvoj in osrečujoče življenje prav tako pomembne kot na zunaj vidne aktivnosti. Gerotranscendencja in generativnost v visoki starosti sta osrednja protiutež hiperaktivnem življenju, tveganim kondicijskim programom in nevarnim športnim aktivnostim. 'Zapoznala svoboda' starejših ljudi v popoklicni življenjski fazi lahko postane ogrožena, še preden je sploh doživeta (Baltes in Montada, 1996).

Pozitivnim pogledom na transformacijske procese v starosti nasproti pa stoji *teorija neaktivnosti* (disengagement), ki izhaja iz deficitnega modela staranja, saj zagovarja tezo o razgradnji emocionalnih, kognitivnih in fizičnih sposobnosti, ki so prepoznavne v izjavah *nimam več, ne morem in ni me* (Zohner, 2000). Osnovno izhodišče je podprto z dejstvom, da se človek v obdobju starosti izloči iz aktivnega življenja z omejevanjem socialnih stikov in spreminjanjem odnosov z ljudmi. Socialni umik je razumljen kot naravna želja starih ljudi, da samostojno uravnavajo svoje potrebe in živijo v miru. Neaktivnost omenjajo kot notranjo potrebo, zlasti tistih starejših ljudi, ki so živeli pasivno in ne pogrešajo aktivnosti kot vzpodbude za občutenje zadovoljstva. Treba je opozoriti, da gre pri izključenosti za individualno izbiro posameznika in njegovo odločitev. S to teorijo se delno podpira prezgodnje upokojevanje in umik iz poklicnega življenja.

Življenje ljudi ni združljivo z izolacijo, izključenostjo in prekinitvijo stikov, posebej kadar gre za prilagajanje na nove situacije ali pa soočenje z bližajočo smrtjo.

Socialni odnosi

Socialna interakcija¹⁰ je temelj za oblikovanje socialnih odnosov in je ne moremo enačiti s socialnimi odnosi, ker iz vsake interakcije ne nastane trajnejši odnos, ki ima običajno nekaj pomembnih

¹⁰ Medsebojno vplivanje in delovanje med posamezniki in/ali skupinami.

elementov: usklajeno komunikacijo, pogosto sodelovanje in osebno zaupanje (Nastran Ule, 2000).

Zadovoljitev potrebe po druženju pomeni biti z ljudmi prek interaktivne vloge ter delovati na različnih ravneh, kot so izmenjava informacij, pomoč, sočustvovanje in tekmovanje v različnih socialnih situacijah. Povedano temelji na izmenjalni teoriji, saj je osnova izmenjava vedenjskih, čustvenih in kognitivnih dimenzij med udeležanima osebam, ki z medsebojnim sodelovanjem v odnosu udeleženca pričakujeta usklajenost obojestranskih interesov. To vpliva na kontinuiteto interakcije, ki ob izbranih vsebinah odpira možnosti trajnejšega odnosa.

Uletova (2000) navaja, da socialne odnose določajo trije kriteriji:

- koristi in izgube oseb, ki vstopata v odnos,
- možnost izbire drugih odnosov in
- ocena, da je pričakovana socialna interakcija najboljša možnost za oba udeležena.

Ravnanje oseb v procesu vzpostavljanja socialnih stikov in odnosov je odvisno od preteklih izkušenj in merila privlačnosti odnosa. Kakovosten odnos preraste raven ustaljenih socialnih izkušenj, omogoča izbiro možnih interakcij in dopušča možnost odločanja. Pestrost življenjskih situacij pa nalaga nekatere omejitve, na katere vplivajo zavedni in nezavedni mehanizmi, kar učinkuje na oceno zadovoljstva z odnosi.

Daljše življenje ljudem omogoča, da dočakajo starost in jo tudi polno živijo, pri tem pa imajo trajnejši socialni stiki pomembno vlogo, tako da odnos postaja privlačen, zanimiv in vzpodbuja k njegovemu ohranjanju. Nekakovostni odnosi v vsakdanjem življenju so vir konfliktov in slej ko prej razpadejo.

V varnem in zaupnem družinskem okolju se vzpostavi kakovosten, poln odnos s starši in sorojenci, in prav te izkušnje so popotnica za življenje pri vzpostavljanju medosebnih odnosov z več zaupanja posebej v ogrožajočih situacijah. Danes življenje posamezniku nalaga, da bo dalj časa roditelj in dalj časa stari starš, kar prispeva h kontinuiteti medgeneracijskih odnosov. Sredi prejšnjega stoletja je bila redkost, da je bila 40-letna ženska, mati odrasčajočega otroka, sama tudi otrok ostarelih staršev. Danes obstaja večja verjetnost,

da bodo otroci istočasno imeli stare starše in/ali celo prastarše (Hoepflinger, 2000; Lehr, 1998; Hojnik Zupanc, 1994). Skupni čas življenja starajočih se staršev in otrok se je podaljšal, na kar vplivajo višja starost ob prvem porodu, razmik med porodi, višja starost moških ob sklenitvi zakonske zveze ter krajše trajanje življenja moških. Današnja družba se vse bolj diferencira in iz trigeneracijske prehaja v štirigeneracijsko družbo, kažejo pa se tudi strukturne in vsebinske spremembe v družbi, ki bodo posledično vplivale na druge ravni varstva, oskrbe in financ.

Sorodstvena struktura ima vse bolj obliko 'prekle', ker so se prej pomembni horizontalni družinski odnosi (teta, stric, sorojenci) danes transformirali v vertikalno, sorodstvene vezi so manj trdne in časovno bolj razpotegnjene. Danes otrok odrasča sam, največ z enim, zelo redko z dvema sorojencema. To dejstvo pomeni, da bo dolžnost in odgovornost za varstvo in oskrbo ostarelih staršev na enem, redko na dveh otrocih.

Večji delež starejših prebivalcev pomeni tudi večjo potrebo po socialno-zdravstveni oskrbi v obliki družinsko sorodstvene pomoči mlajših ali v obliki profesionalne zdravstvene nege. Zaradi omenjenih demografskih sprememb, manjšega števila rojstev in/ali daljšega življenja se danes kaže povečana potreba po medgeneracijski podporni pomoči (parent support ratios).

Srednja generacija žensk med 40. in 60. letom je označena kot »sendvič generacija« (Hoepflinger, 1999), kjer še zaposlena ženska prevzame skrb za svoje otroke in ostarele starše. Tukaj gre za istočasno prisotnost treh ali več generacij, ki lahko živijo ločeno ali redko v skupnem gospodinjstvu; tako sta odgovornost za odraščanje otrok in istočasna pomoč ostarelim staršem v breme ene osebe.

Danes starejši ljudje živijo bolj zdravo in aktivno, tako da se potreba po negovanju pogosto odloži ali omeji na poznejše življenjsko obdobje.

Kvantitativno vprašanje socialnih odnosov med vrstniki (kohorte)¹¹ ni ključnega pomena, ker so za socialne odnose bolj relevantne izkušnje, informacije, predstave in norme, ki označujejo življenjsko perspektivo.

¹¹ Skupine ljudi, ki pripadajo isti generaciji istih letnic. Sicer v starem Rimu vojaška enota.

Socialni odnosi med ljudmi so integralni del življenja in se utrjujejo v realnih življenjskih situacijah. Odnosi pomenijo dinamično spremenljivko, ki je pod vplivom individualnih, družbenih in drugih transformacijskih procesov, zato je njihov vpliv posreden in viden skozi daljše časovno obdobje generacije ali dveh. Medgeneracijski odnosi v družini in družbi so lahko zgled solidarnosti, medsebojnega razumevanja, podpore ali pa občasnih ali večjih, manjših in trajnejših konfliktov. Socialni odnosi med različnimi generacijami se prenesejo iz družine na splošno socialno politično raven in se kažejo kot objektivna dejstva in subjektivne predstave.

Socialni dogovor in solidarnost sta pozitivni izhodišči medgeneracijskih odnosov, ki se vse bolj uveljavljajo in postajajo del življenjske prakse. Tako medgeneracijske odnose ločimo na nekaj osnovnih vzorcev (Hoepflinger, 1999; Hojnik Zupanc, 1994):

- negativne neodvisnosti (generacijski konflikt);¹²
- pozitivne neodvisnosti (generacijska solidarnost);¹³
- neodvisnosti (generacijska segregacija);¹⁴
- neodločenosti (ambivalenca).¹⁵

Model generacijskega konflikta se kaže v odnosu med generacijami v družinskorodstvenih zvezah ali širšem družbenozgodovinskem kontekstu z večjim ali manjšim razhajanjem na vrednostnem in interesnem področju. Vsaka generacija ima svoje vrednote in interese, ki se v celoti ali le delno ujemajo z vrednotami druge generacije. Socialnopolitična merila, ki naj prispevajo k blaginji starejših, se pri tem modelu uveljavljajo na račun mlajše, pridobitno sposobne generacije. Nerazumevanje, medgeneracijski konflikt je podprt z ekonomskimi postavkami izdatkov za pokojnine, zdravstvene storitve, socialno varstvo, druge subvencije in preventivne programe pri zagotavljanju varnosti starejših.

¹² Navzkrižje med različnimi ovirami in človekovimi težnjami. Obstaja aktualni, alosihični (situacijski), intrapsihični in endopsihični konflikt glede na okoliščine konfliktne situacije.

¹³ Pripravljenost na medsebojno povezanost in pomoč posameznikov, skupin v družbi.

¹⁴ Zapostavljanje, ločevanje določenega družbenega sloja, skupin na vseh področjih javnega življenja.

¹⁵ Hkrati obstoječe, nezdružljive, nasprotujoče si predstave, čustva in ideje. Tudi razpetost med najbolj protislovne situacije in občutja; idejna ambivalenca.

Enostransko gledanje na širok družbeni fenomen starostnikov ne daje realnega in sistematičnega vpogleda v staranje, kar prispeva k vzdrževanju in poglobljanju konflikta. Kot vzrok konflikta navajajo, da je transfer četrtnine bruto plač v Sloveniji, namenjenih za pokojninsko in invalidsko zavarovanje, kljub desetletnemu primanjkljaju v državnem proračunu (Stropnik in Stanovnik, 1999).

Generacijski konflikt izhaja iz osnovnega konflikta interesov, kjer se socialnopolitični ukrepi nagibajo k zadovoljevanju potreb ene generacije, pri čemer so stroški ukrepov v breme druge generacije. V tem primeru gre za negativno predstavo, ki se glasi: vsaka generacija ima svoje interese, ki so nezdružljivi z interesi druge generacije. Splošno mišljenje, ki temelji na praksi, je, da so starejši ljudje obravnavani kot gospodarsko breme, saj so njihove pokojnine strošek, prav tako izdatki za zdravstvo in socialno varstvo.

Sprejemljivejši in vse bolj aktualen postaja *model generacijske solidarnosti*, ki je v nasprotju s prej omenjenim. Izhaja iz predpostavke, da med generacijama obstaja pozitiven odnos. Vse, kar je pridobitev ene generacije, ima pozitiven učinek tudi na drugo. Ta sistem pozitivne naravnosti zagovarja tezo, da se interesi mladih in starih spreminjajo in dopolnjujejo. To potrjuje vzpostavitev rentnega sistema varčevanja za starost, saj bo tako vsaka generacija povečala svojo gospodarsko in socialno neodvisnost.

Obratno pa večje investicije v izobraževanje odraščajoče generacije ponujajo perspektivno gospodarsko produktivnost, ki v končnem učinku tudi starejšim prinese nekaj pridobitev. Skupna solidarnost je v odprtih diskusijah manj razširjena, vendar opozarja na resnico, da bo vsak človek nekoč star in da *biti star* v svojem bistvu vključuje dejstvo *bil sem mlad*.

Model generacijske segregacije izhaja iz stališča, da različne generacije lahko popolnoma in relativno neodvisno sobivajo. Vsaka generacija ima svoje interese, ki se spreminjajo in so med seboj popolnoma neodvisni. Družbeni sistem dopušča vsaki generaciji, da obvladuje svoje lastno življenje in razvija svojo kulturo. Natančnejša analiza usmerja pozornost v življenjske situacije, kar bi lahko pomenilo osamitev ene ali druge generacije brez ustrezne komunikacije. Konflikti bi se zmanjšali, jih ne bi bilo, vsaka generacija pa bi imela svoj življenjski prostor za avtonomno uravnavanje življenja. Aktualna politika starostnega varstva je

močno naravnana v ohranjanje samostojnosti in neodvisnosti do konca življenja. Na drugi strani ta model implicira ločitev in segregacijo generacij, kjer vsaka živi svoje življenje in imajo med seboj malo ali nič skupnega.

Ljudje se nenehno gibljemo v socialnem prostoru in je ločevanje med generacijami nezdržljivo z življenjsko prakso.

Nov aksiom v medgeneracijskih odnosih prikazuje *model ambivalentnosti*, ki ga navajajo avtorji (Luescher in Schultheis, 1993; Hoepflinger, 1999; Lehr, 1998; Hojnik Zupanc, 1994). Empirična opazovanja družinskih, sorodstvenih in družbenih odnosov med generacijami mladih in starejših ljudi dajejo nejasen vtis: na prvi strani prizadevanja za razumevanje, na drugi vzdrževanje napetosti in nerešljivost problemov. Napetost na ravni socialne strukture je vidna kot konflikt v položaju, socialnih vlogah in normah. Potreba po oskrbi in negovanju v starosti lahko pripelje do napetosti in zamenjave prvotnih vlog, ko starši postanejo odvisni od lastnih otrok, tako rekoč otroci svojih otrok.

Starši svoje odrasle otroke lahko emocionalno in socialno upoštevajo in podpirajo, jih pa kljub starševski ljubezni ne morejo obvarovati pred bolečimi izkušnjami in napakami (učenje). Življenjske izkušnje v kontinuiteti družinskih odnosov pri odraslem človeku kažejo, da je ta otrok staršev toliko časa, dokler starši živijo. Spreminjanje se kaže v odraščanju otrok, integraciji novih družinskih članov ter tudi umiranju in odhodi posameznih članov. V simbolni, preneseni obliki se vsak odrasel človek sreča v sebi z otrokom iz preteklosti in z otrokom sedanjosti.

Avtorji (Luescher in Schultheis, 1993; Hoepflinger, 1999) omenjajo različne oblike ambivalentnosti v odnosih med odraslimi otroki in ostarelimi starši. Ambivalentnost med *avtonomijo in odvisnostjo* se pojavlja kot dilema med željo onemoglih, starejših ljudi po samostojnosti in neodvisnosti ter potrebo po pomoči in negovanju. Mladi so prav tako razpeti med željo, pomagati ter istočasno obvarovati svobodo in dostojanstvo staršev. Negovanje in pomoč proti volji prizadetega, da ali ne? Ambivalentnost med *nasprotnimi normami* v medgeneracijskih odnosih. Tako v socialnih odnosih opazamo obojestransko močne norme, kot so solidarnost, prizadevanje v dajanju in pomoč. Prav to pogosto vzbujajo občutke krivde z obtožbami (premalo storil, ničesar dal).

Sklep

Aktivna participacija starih pri ohranjanju in vzpostavljanju socialnih odnosov ter pozitivna življenjska perspektiva predstavljata navkljub nekaterim pomembnim izgubam in omejitvam trden temelj za ohranjanje zadovoljstva v življenju.

Literatura

Baltes, M. M. (1999). *Ueber den Lebenslauf und die Zukunft des Alters*. Neobjavljeno delo.

Baltes, B. P., Mayer, K. U. (ur.). (2001). *The Berlin Aging Study Aging from 70 to 100*. Edinburgh: Cambridge University Press.

Baltes, M., Montada, L. (ur.). (1996). *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.

Borscheid, P. (1992). Der Alte in der Vergangenheit. V P. B. Baltes & J. Mittelstrass (ur.), *Zukunft des Alterns und der gesellschaftliche Entwicklung* (35–61). Berlin: de Gruyter.

Dragoš, S. (2000 a). Staranje v luči socialnega kapitala (na Slovenskem). *Socialno delo*, 39 (4–5), 241–252.

Dragoš, S. (2000). Socialne mreže in starost. *Socialno delo*, 39 (4–5), 293–315.

Erikson, H. E. (2000). *Identitet und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hombach, M. (2001). *Möglichkeiten und Grenzen der Internetnutzung bei Senioren*. Diplomsko delo, Duesseldorf: Heinrich Heine Universität Duesseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut.

Hoepflinger, F. (1999). Befürchtungen und Hoffnungen angesichts des Alters. V P. Roux, P. Gobet, A. Clemence, F. Hoepflinger. (Ur.), *Nationales Forschungsprogramm 32 Alter/Vieillesse* (20–25). Lausanne, Zuerich: Genus.

Hoepflinger, F. (2000). Demografischer Wandel der Generationenverhältnisse. V F. Hoepflinger (ur.), *Generationenfrage-Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen*. Lausanne: Realites Sociales, 1–10.

Hojnik Zupanc, I. (1994). Medgeneracijski odnosi. V I. Hojnik Zupanc (ur.), *Star človek in družina*. Brdo pri Kranju: Gerontološko društvo Slovenije, 53–61.

Hojnik Zupanc, I. (ur.), (1997). *Dodajmo življenje letom: nekaj spoznanj in nasvetov kako se smiselno in zdravo pripravljati na starost in jo tako tudi živeti*. Ljubljana: Gerontološko društvo Slovenije.

Lehr, U. (1998). *Solidarität zwischen den Generationen-Wunsch oder Wirklichkeit?* Neobjavljeno delo.

Luescher, K. & Schultheis, F. (ur.). (1993). *Generationen Beziehungen in »Post-modernen Gesellschaften«*. Konstanz: Universitätsverlag.

Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ramovš, J. (1997). Smiselno življenje v starih letih. V I. Hojnik Zupanc (ur.), *Dodajmo življenje letom: nekaj spoznanj in nasvetov kako se smiselno in zdravo pripravljati na starost in jo tako tudi živeti*. Ljubljana: Gerontološko društvo Slovenije, Inštitut Republike Slovenije za varovanje zdravja, 13–26.

Ravnik Štirn, D., Hojnik Zupanc I. (1995). Pomen in oblike delovnih aktivnosti starejših ljudi za njihovo zdravje. V M. Pentek (ur.), *Zdravo staranje*. Ljubljana: Gerontološko društvo Slovenije, Inštitut Republike Slovenije za varovanje zdravja, 99–108.

Stropnik, N., Stanovnik, T. (1999). *Socialna varnost v luči vključitve Slovenije v EU* Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

Tornstam, L. (1997). Gerotranscendence: The contemplative dimensions of aging. *Journal of Aging Studies*, 11 (2), 143–154.

Zohner, U. (2000). *Die Lebenssituation älterer Menschen und ihr Verhalten als Besucher von Seniorenkreisen. Eine sozialgeografische Untersuchung in Braunschweig und Peine*. Doktorska disertacija, Braunschweig: Mathematisch und Naturwissenschaftlichen Fakultät.

Likovna terapija v projektnej učenju mlajših odraslih

Fine arts therapy in the project learning for young adults

Dragica Marinič

Povzetek

Dragica Marinič, spec. pomoči z umetnostjo, Borova vas 28, 2106 Maribor

Naloga predstavlja koncept umetnostne in likovne terapije ter model aplikacije prvin likovne terapije v sklopu projektnega učenja mlajših odraslih (PUM). Cilji projekta, v katerega se vključujejo mladi osipniki iz rednih, predvsem srednješolskih ustanov, so: ustvarjanje motivacije za ponovno izobraževanje, vzpodbujanje k ustvarjalnosti, izboljšanje koncentracije, pridobivanje socialnih spretnosti ter oblikovanje bolj realnih življenjskih in poklicnih načrtov. Predstavljene so tudi razvojne in življenjske okoliščine te skupine mladih, sledijo pa jim ključne prvine umetnostne in likovne terapije s poudarkom na skupinskem likovnoumetnostnem delu in na skupinski dinamiki. Podani so izsledki proučevanja prvin likovne terapije z mladimi, vključenimi v PUM.

Ključne besede: umetnostna terapija, likovna terapija, ustvarjalnost, likovne dejavnosti, socialna integracija mladih, projektno učenje mlajših odraslih (PUM).

Abstract

The article describes the concept of art and fine arts therapy and the application of art therapy elements in an informal educational programme Project Learning for Young Adults (PUM). The programme aims to motivate young drops-outs from formal educational programmes to complete their studies by encouraging their creativity, improving their concentration and social skills as well as helping them to form realistic life and vocational plans. Development and living circumstances of young people are presented and followed by key elements of art and fine arts therapy with emphasis on group art and fine arts work and group dynamics. The article presents the results of this programme with participants of PUM.

Key words: *art therapy, fine arts therapy, creativity, fine art activities, social integration of young people, Project Learning for Young Adults (PUM).*

Uvod

Umetnostna terapija je znanstvena disciplina, ki s primernimi metodami, tehnikami in sredstvi išče in raziskuje človeka kot celoto, telo, dušo in duha. Spodbuja razvoj, notranjo rast in samoaktualizacijo ter deluje preventivno.

Začetke uporabe umetnosti kot terapije najlažje razumemo znotraj konteksta umetnosti na splošno. Umetnost je vedno simbolizirala osebnostne in družbenokulturne vidike, je refleksija družbenih trendov (Dalley, 1984). Priznava se kot proces pojavljanja spontanih podob, ki jih podzavest prepozna z mehanizmi represije, projekcije, identifikacije, sublimacije in kondenzacije ter so temeljnega pomena za metodo zdravljenja. Umetnost služi kot sredstvo neverbalne komunikacije.

Pri umetnostni terapiji govorimo o *triadnem odnosu*, in sicer med *klientom*, *terapevtom* in *ustvarjeno podobo* (Liebmann, 1993). Umetnostni terapevt deluje s specifičnimi odnosi, ki so usmerjeni

v *umetnostni proces*. Če povežemo identiteto umetnosti s smermi, kot so likovna, glasbena, gibalno plesna in dramska terapija, potem sprejememo združitev umetniškega in znanstvenega procesa.

Osnovna elementa pojmovanja uporabe umetnosti v terapevtske namene sta ustvarjalno umetnostno dejanje, ki lahko povzroča ključne čustvene in miselne procese v človekovem (klientovem)¹ spreminjanju, in spreminjevalni proces, katerega korenine so v samem umetnostnem ustvarjanju. Umetnostni procesi ne služijo terapiji, ampak sami vsebujejo terapijo (Tancig, Kroflič, Vogeltnik, 1998).

Vogeltnikova (1996, 2001–2002) opredeljuje zdravilno učinkovanje umetnostne terapije kot umetnostno ustvarjanje, ki pomaga človeku do osebne in socialne integracije. Umetnostna terapija kot uporabna znanost mora biti odprta za nova znanstvena odkritja in se mora nenehno odpirati k integraciji novih teorij in praks. Torej je kompleksen proces, ki se ukvarja z odnosi in razmerji ter vključuje senzibilnost, empatijo in zanesljivost na strani umetnostnega terapevta in zaupanje na strani klienta. McNiff (1988) trdi, da v terapevtskem odnosu umetnost – klient pomeni klientovih podob izvirajo iz njegove kulture in se prenašajo v kulturo terapevtskega prostora, ki je viden pozneje in je resonanca v obeh, tako v klientu kot v terapevtu.

Namen umetnostne terapije je izboljšati in okrepiti zdravje posameznika oziroma izboljšati kakovost življenja – omogoča postavitev posameznika v prejšnje stanje, popravlja kognitivno/intelektualno, emocionalno/afektivno, kreativno/inspirativno praznino v današnjem stresnem hitenju, v tekmi s sodobno tehnologijo, v neosebnem in pogosto nevarnem svetu. Praksa umetnostne terapije temelji na znanju človeškega razvoja in vrstah psiholoških teorij: od psihodinamike, kognitivne psihologije, teorije transpersonalnosti in vrste terapevtskih modelov, ki razlagajo emotivne konflikte, modele socialnih spretnosti in veščin. Uveljavlja se tako v vzgoji in izobraževanju, v zdravstvu, pri delu z ranljivimi marginaliziranimi skupinami kot v skupinah s psihosocialnimi težavami. Tako je namenjena otrokom, mladostnikom in odraslim, ki želijo graditi osebno rast, kakor tudi tistim, ki se sami težko prebijajo skozi svoje izkušnje.

¹ V literaturi se je za udeležence, kjer se razvija likovna terapija, uveljavil izraz klienti. Sinonimno uporabljam tudi izraz udeleženec oziroma član skupine.

Umetnostna terapija v izobraževanju

Umetnostna terapija vseh smeri, tako likovne, glasbene, dramske kot plesno gibalne, je našla v prostoru vzgoje in izobraževanja široko področje uporabnosti, ki v zadnjih letih vidno narašča. Karkoujeva (1999) govori o intervencijah umetnostne terapije v izobraževanju, saj je izvedla raziskavo med umetnostnimi terapevti, ki so bili registrirani v Britanskem združenju umetnostnih terapevtov (s kratico BAAT) v letu 1996. Vzorec je zajemal 796 oseb, a v končni analizi jih je sodelovalo 299 (37,56 %). Poudariti velja, da so prvi likovni terapevti delovali na področju zdravstva (psihijatrija, bolnišnice), kar je razvidno tudi iz podatkov, vendar se vedno bolj intenzivno uveljavljajo likovni terapevti tudi na področju izobraževanja. Podatki raziskave kažejo, da je v šolstvu največ zaposlenih plesnogibalnih, glasbenih in dramskih terapevtov, najmanj pa likovnih. Likovni terapevti so po podatkih avtorice najpogostejše zaposleni na področju zdravstva in sociale ter v prostovoljnih servisih, vendar je opaziti porast likovnih terapevtov v šolstvu, ki imajo nad tri leta delovnih izkušenj.

Na področju vzgoje in izobraževanja se ukvarjajo glasbeni in plesnogibalni terapevti največ s skupinami mladih, ki imajo učne težave, dramski terapevti s populacijo, ki nima specifičnih težav, ampak se sooča s t. i. sodobnim stresom, likovni terapevti pa se ukvarjajo prav tako z mladimi, ki imajo emocionalne in vedenjske težave (63,6 %) ter učne težave, kakor tudi s tistimi, ki spadajo v področje sodobnega stresa.

Tabela 1: Specifične težave mladih, ki jih obravnavajo umetnostni terapevti (v %; Karkou, 1999).

Specifične težave mladih: \ Vrsta terapije:	Likovna terapija	Glasbena terapija	Dramska terapija	Plesno gibalna terapija
Emocionalne/vedenjske težave	63,6	25,0	31,6	37,5
Učne težave	18,2	63,9	15,8	43,8
Neopredeljene težave (sodobni stres)	9,1	2,8	52,6	18,8

Večina likovnih terapevtov izvaja na področju vzgoje in izobraževanja individualno likovno terapijo (77,3 %) in skupinsko (50 %). Nihče od anketiranih ni izvajal terapije s celotno družino,

kar Case in Dalley (1990, prav tam) povezujeta z zmanjšanim vključevanjem staršev v šolsko okolje – povezava s strateško usmeritvijo in cilji šole, ki učenca gleda kot individuum. Avtorica članka nadaljuje, da je lahko to eden izmed razlogov, da nihče ne sodeluje s celotno družino. Iz podatkov je razvidno tudi, da likovni terapevt pri izvajanju terapije največ sodeluje z drugimi strokovnimi delavci (77,3 %), zelo pogosto pa izvaja likovno terapijo (63,6 %) sam in v manjšem obsegu se povezuje z drugimi umetnostnimi terapevti (13,6 %).

Tabela 2: Načini izvajanja intervencij umetnostne terapije v izobraževanju mladih (v %).

	Likovna terapija	Glasbena terapija	Dramska terapija	Plesno gibalna terapija
Vrsta srečanja				
individualna	77,3	97,2	63,2	68,8
starši - otrok/družina	–	11,1	5,3	12,5
skupinska	50,0	80,6	100,0	87,5
Sestava strokovne skupine pri umetnostni terapiji				
umetnostni terapevt	63,6	86,1	84,2	81,3
sodelovanje različnih umetnostnih terapevtov	13,6	19,4	31,6	25,0
umetnostni terapevt in drugi strokovni delavci	77,3	50,0	31,6	50,0

Vidimo, da se likovna terapija in druge zvrsti umetnostne terapije uporabljajo tudi na področju vzgoje in izobraževanja za posamezne vrste težav mladih, kamor spadajo emocionalne in vedenjske, učne in neopredeljene težave (sodobni stres).

Likovna terapija z mladostniki

Likovna terapija je terapija z ustvarjanjem podob, ki rastejo iz naše podzavesti in se utelešajo v pikah, črtah, barvah, oblikah in ritmičnih konfiguracijah, s ploskvami, prostorskimi liki in figurami, z materiali, ki spodbujajo likovno oblikovanje, s skladnim gibanjem po prostoru (Tancig, Kroflič, Vogeltnik, 1988). Skozi kreativno likovno ekspresijo lahko posameznik ponovno sestavi mozaik lastne poti razvoja, samopodobe in samospoštovanja. McNiff (1988) jo opredeljuje kot varen prostor – sproščeno okolje, ki nam

daje možnost vpogleda v osebne drame, potovanja, meditacije z likovnimi materiali. V tem prostoru delamo z risbami, slikami, podobami in verbalno, kar poveže klienta in terapevta: osredotočena sta na 'sobivanje'.

Ustvarjalna aktivnost klienta postaja ponotranjeno in hkrati zunanje doživljanje sebe, izražajoč zavedno in nezavedno (Mottram, 2001). Warren (1993) podaja, da mora terapevt za uspešno delo razumeti in upoštevati naslednje dejavnike: poznavanje sebe, poznavanje likovnih materialov in poznavanje klientov v skupini kot pripadnike skupine in kot posameznike. V skupinsko usmerjeni likovni terapiji je skupinski proces pomemben zdravilni element. Dinamika skupine ima osrednjo vlogo v terapiji, tako da postane terapija skupine in s pomočjo skupine (Case in Dalley, 1992). Človek v procesu socializacije in sočasne individualizacije oziroma samorefleksije vstopa v odnos do sebe in sveta. To posebej velja za obdobje adolescence, kar pomeni, da je v tem obdobju mladostnik posebej ranljiv, manj orientiran ter zaradi tega težje usklajuje individualne in družbeno zaželene cilje.

Likovna terapija vzpodbuja mladostnike k izrabi umetnosti za samoaktualizacijo s samoekspresijo in integracijo percepcije z razumevanjem sebe, jaza in okolja (Cochran, 1996; po Mottram, 2002). Shostak (1985) govori o likovni terapiji z mladostniki kot o psihoedukativni terapevtski intervenciji, ki se osredotoča na osnovo umetniških medijev kot primarni ekspresivni in komunikacijski kanal. Skozi umetnostni proces izražajo mladostniki osebne, osebnostne in razvojne potenciale z neverbalnimi in verbalnimi ekspresijami. Ta proces lahko pospeši primerno socialno vedenje in podpira učinke zdravega razvoja. Likovna terapija je lahko uporabljena za številne šolske probleme v zvezi z učenjem, vključujoč tudi pritiske in konflikte z učitelji. Prav tako so uspešni učinki z mladostniki s specialnimi potrebami, kjer so morda verbalne spretnosti del njihovega primanjkljaja pri učenju. Na vprašanje, zakaj umetnost kot terapija in mladostnik dopolnita drug drugega, je Lineschova (1988, v Kahn, 2001) zapisala, da je pomembno razmerje med mladostnikovim emocionalnim zdravjem in samoraziskovanjem.

Likovna terapija pomaga mladostnikom, dodaja Riley (1999), pri doseganju znanja razvojnih nalog individualnosti in ločevanju od družine. To se dogaja z mladostnikovo ekspresijo prijetnih in neprijetnih izkušenj, vzpodbujanjem kreativnosti skozi proces,

uporabo medijev, s katerimi upodablajo, naslikajo osebne in skupinske simbole ter metafore. Uporaba podob je dodatno terapevtska v tem, dodaja Wadesonova (1980), ker zniža obrambne mehanizme in vzpodbuja k razvoju verbalizacije takrat, ko klient razlaga ustvarjene podobe. Zagotavlja permanentnost objektivizacije, prostorsko matrico in vpliva na fizično energijo mladostnika. Ključ uspešnega izvajanja likovnih del v procesu likovne terapije in razumevanja ciljev je v procesu samem in potrebah mladostnikov. Ali struktura in intenzivnost neposrednih sprememb skozi proces spreminjata svetovalni proces v umetnostnega? Katere likovne aktivnosti omogočijo in usposobijo mladostnike za gibanje skozi umetnostni prostor in katere potrebe so izražene skozi umetnost v tistem prostoru? Linescheva (1988, v Kahn, 2001) govori o cilju, ki mora biti osnovan na terapevtskem odnosu ter razlaga koncepta mladostnikom ob uporabi likovnosti pri vstopu v prostor in proces. Pri tem postane umetniška produkcija nosilec in izrazno sredstvo za udeležbo pri komunikaciji. Mnogo mladostnikov v splošnem sprejema svoj svet kot nesprejemljiv, zato je posebno pomembno za terapevta, da določi okolje, ki je sprejemljivo, nekaznovavno in razumljeno.

Postopno likovno ustvarjanje mladostnikov, njihova naravna energija za kreativno iskanje oblik, form samoekspresije in oblikovanje identitete pomenijo uporabo likovnosti kot terapije. Likovnost lahko spreminja in pomaga pri težavah učenja, socialnih potrebah ter se integrira v številne teorije.

Uporaba likovne terapije v programu projektnega učenja mlajših odraslih (PUM)

Pri pregledu literature o mladostnikih, ki so vključeni v proces projektnega učenja, sem zasledila, da se jih opredeljuje skozi naslednje značilnosti (Velikonja, 2000): manjša motiviranost za izobraževanje, pomanjkljive izkušnje funkcionalnih spretnosti za uspešno komunikacijo v manjših skupinah in vključevanje v širšo socialno okolje, nerealna pričakovanja v zvezi z izobraževanjem in zaposlitvijo, neustrezno načrtovanje poklicne kariere in družbena osamelost. Zadnje lahko razumemo kot slabšo socialno integriranost. Po Velikonjevi (2000) gre za neformalno obliko izobraževanja,

ki je usmerjena v odpravljanje vzrokov, ki so pripeljali mlade do izstopa iz sistema šolanja ali dela, ter v čim boljši izrabo njihovih zmožnosti in premagovanje manj spodbudnih vzgibov iz primarnega socialnega okolja. Ta oblika izobraževanja naj bi krepila pozitivne izobraževalne izkušnje, spodbujala k nadaljevanju že opuščenega šolanja, pomagala pri izdelavi celotne strategije poklicne kariere ter udeležencem omogočila pridobivanje pozitivnih izkušenj delovanja v okolju. Temeljna oblika programa je projektno učno delo, ki ga sestavljajo izbirno projektno delo, individualno projektno učenje in interesne dejavnosti.

Ob srečanju z mladimi, udeleženci PUM, ki so iz različnih razlogov zapustili šolanje, in ob spoznanju, da jih njihov družbeni položaj umešča v skupino na obrobju, sem začutila, da v njih še tlijo iskrice želja in upanja, da bi spremenili svoj položaj in se ponovno vrnili v šolsko izobraževalno okolje. Ponuditi sem jim želela eno izmed razvojnih poti, kjer lahko izživijo svoje notranje napetosti. Odločila sem se za umetnost, ki mi je blizu ter ima terapevtski in zdravilni učinek.

Mladi, udeleženci PUM-a, so zaradi različnih težav prenehali s šolanjem, izgubili status dijaka/dijakinje in ostali brez poklica ter se zaradi tega znašli pred novimi razsežnostmi in nevarnostjo družbene marginalizacije (Velikonja, 2000). Pri njih je opaziti pesimizem in nagnjenost k različnim oblikam socialnega odklonskega vedenja. Kot brezposelne osebe, ki so brez finančne podpore, si tudi ne morejo plačevati izobraževanja v sistemu izobraževanja odraslih in ostajajo odvisni od finančne pomoči staršev. Kakovost njihovega življenja se slabša ter jih bremeni z občutkom nepomembnosti in brezperspektivnosti. Sodobno mladost zaznamujejo individualizacija in avtonomija ter specifični mladinski stili. Prehod od izobraževanja do zaposlitve za mnogo mladih ni gladek. Uletova (2002) poudarja, da sta izobraževanje in zaposlovanje pomembni sferi v prehodu od mladosti k odraslosti. Torej bi morali mlade, udeležence PUM-a, ki so opustili šolanje, čim bolj motivirati za ponovno izobraževanje in zaposlitev, jih vzpodbujati pri razvoju kreativnosti in jim omogočati ponovno vzpostaviti porušeno samozaupanje ter jim pomagati pri pridobivanju izkušenj funkcionalnih socialnih spretnosti za uspešno komunikacijo, delati z njimi v skupinah in z vsemi temi aktivnostmi omogočiti vključevanje v širšo družbeno skupnost. Ob različnih aktivnostih mladih v programu PUM je likovna dejavnost z metodami likovne terapije ena izmed razvojnih dejavnosti, ki

omogoča drugačne oblike dela ter udeleženca aktivno vzpodbuja pri osebni rasti in predelavi konfliktnih vsebin, prispeva pa tudi k ponovni vrnitvi v sistem izobraževanja. Po načelih umetnostne – likovne terapije sem pripravila srečanja likovnih delavnic, ki bi naj pomagale mladim skupine PUM k čim boljši socialni integraciji. Odločila sem se, da bom z likovno terapijo v vlogi terapevtke pomagala posameznikom v skupini skozi umetnostni – terapevtski proces odkriti del nezavednega in s tem prispevati k boljšemu poznavanju samega sebe. Posameznik lahko z likovnimi metodami in tehnikami ter ustvarjenimi podobami ponovno najde sebe ter prebudi lastno ustvarjalnost in se aktivira. Skozi umetnostni proces lahko izraža svoje probleme ter razvija svoj kreativni potencial skozi neverbalno ekspresijo in verbalno razlago.

Akcijsko polje in akcijska skupina

Namen akcijske raziskave, ki omogoča interdisciplinarnost v smislu povezovanja teoretskega in posledično aplikativnega področja, je bil preizkus metode likovne terapije s člani skupine PUM.

V raziskavi smo uporabili umetnostno – likovno terapijo z elementi socialnopedagoškega pristopa, ki jo je vodila izvajalka likovne terapije ob prisotnosti mentorice PUM. Obe sta se delno vključevali skupaj z udeleženci PUM v kreativni likovnoterapevtski proces. Pri delu sta združevali izkustveno in socialnopedagoško dimenzijo, pri tem pa razvijali, spodbujali in analizirali proces likovne terapije tako posameznikov kot skupine. Izvajali smo likovne delavnice, katerih udeleženci so bili mladi iz programa PUM, ki smo jih spodbujali h kreativni izraznosti v kontekstu ustvarjalnosti in sproščenosti. Vse to je potekalo v okviru Andragoškega zavoda Maribor - Ljudska univerza, ki omogoča izvajanje programa PUM ter varen prostor za ponovno reintegracijo mladih, ki so zapustili izobraževalni proces.

Navedena področja soustvarjajo teoretsko in praktično akcijsko polje z izobraževalno, socialno in umetnostno likovno funkcijo.

Akcijsko skupino je dopolnil še zunanji ocenjevalec likovnih izdelkov udeležencev PUM.

V eksperimentalni skupini je sodelovalo devet mladostnikov, od tega štiri ženske in pet moških v starosti med 19 in 26 let, ki nimajo statusa

dijaka ali študenta in niso zaposleni. Udeleženci so v program PUM vključeni eno šolsko leto pogodbeno z Zavodom RS za zaposlovanje.

Raziskava je potekala brez kontrolne skupine in je zajela opisani vzorec v začetnem stanju ter po končani intervenciji likovne terapije.

Cilji in raziskovalna vprašanja

Namen akcijske raziskave je bil preizkusiti metodo likovne terapije kot obliko pomoči z umetnostjo v vzgoji in izobraževanju osebam v programu PUM. Splošni cilj je bil proučevanje učinkov likovne terapije.

V štiri mesece trajajoči raziskavi sem z uporabo hipotez iskala odgovore na postavljena vprašanja:

1. Samoocene udeležencev likovne terapije na lestvici SLT (Skupinska Likovna Terapija) bodo ob koncu procesa likovne terapije različne in praviloma višje od samoocen na začetku.
2. Med ocenami mentorice PUM in likovne terapevtke bo na lestvici SLT več skladnosti kot med njuno oceno in samooceno udeležencev.
3. Ocene zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke na lestvici FELT (Formalni Elementi Likovne Terapije) izbranih likovnih izdelkov bodo s trajanjem procesa likovne terapije tako pri posameznih udeležencih kot pri skupini kot celoti praviloma višje.
4. Udeleženci programa PUM bodo praviloma ocenili, da je bilo vsaj nekaj koristnega v programu PUM – da so se ujeli s skupino, da bo odnos posameznika vplival na celotno skupino, da bodo spoznavali nove dejavnosti in z veseljem prihajali na srečanja likovne terapije ter začeli načrtovati svojo prihodnost v zvezi z nadaljnjim šolanjem.

Metode dela in evalvacija

Raziskovalno delo je potekalo v dveh korakih. V prvem akcijskem koraku je bilo izvedenih 14 skupinskih srečanj z različnimi oblikami dela, kot so individualno, v par in skupinsko. Individualna oblika dela pomeni, da vsak udeleženec likovne delavnice ustvarja svoj

likovni izdelek. Delo v paru pomeni likovno ustvarjanje med dvema osebama, ki sta ustvarjali skupni likovni izdelek oziroma sta delno soustvarjali (na primer pomoč pri izdelavi obrisa telesa) in skupinsko delo, kjer je celotna skupina ustvarjala skupinsko likovno upodobitev. Ne glede na obliko dela pa so se udeleženci združili pri skupinski razpravi. Udeleženci PUM so izvedli samoocenitev po lestvici SLT. Po isti lestvici sta likovna terapevtka in mentorica PUM ocenjevali posameznega udeleženca PUM.

V drugem koraku na koncu procesa so bili izvedeni individualna srečanja umetnostne terapevtke z vsakim udeležencem PUM in individualni polstrukturirani intervjuji s poudarkom na pomenu likovne terapije.

Raziskovalna pozornost je bila usmerjena v osebnostni razvoj vsakega posameznika ter v interakcije med udeleženci pri likovni terapiji in v ustvarjene likovne izdelke.

Organizacijski okvir likovne delavnice oziroma srečanj likovne terapije in potek skupinskih srečanj: srečanja so potekala enkrat tedensko po dve šolski uri. Posamezne faze srečanja so bile:

- ogrevanje (uvod)
- dejavnost (likovna ustvarjalnost)
- sklepna razprava s povratnimi sporočili udeležencev
- kratka evalvacija srečanja in priprava načrta novega srečanja.

Evalvacija srečanja je potekala na več načinov:

- Sprotno ob vsakem koncu srečanja: v verbalni obliki in občasno tudi s pisnimi sporočili udeležencev PUM.
- Z zapisi srečanj likovne terapije in likovnoterapevtskega procesa likovne terapevtke, z analizo dokumentarnega gradiva mentorice PUM o udeležencih PUM, z zapisom polstrukturiranega intervjuja individualno z vsakim udeležencem PUM, ki se je udeleževal srečanj likovne terapije.
- Ocenjevanje po ocenjevalni lestvici FELT zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke likovnih izdelkov udeležencev PUM, ki so nastali na srečanjih likovne terapije.
- Ocenjevanje udeležencev PUM po ocenjevalni lestvici SLT likovne terapevtke in mentorice PUM.
- Samoocenjevanje udeležencev PUM po ocenjevalni lestvici SLT.

Vsi udeleženci PUM so se prostovoljno in svobodno odločili, da bodo obiskovali srečanja likovne terapije in sodelovali v raziskavi. Skupina je bila polodprta, nekateri člani so bili stalni, nekateri so odšli prej, drugi pa so se priključili pozneje. Kot likovna terapevtka nisem nikogar odklonila in vsak nov član programa PUM je lahko postal del skupine.

Podatki udeležencev, ki sem jih poimenovala udeležence od ena do devet, so bili ustrezno varovani. Prav tako so bili vsi sodelujoči v raziskavi po profesionalni etiki zavezani k varovanju zaupnih podatkov.

Instrumentarij so sestavljali: ocenjevalna lestvica Skupinska likovna terapija (SLT, prirejena po Perry, 1991), ki se ocenjuje od 1 do 10, pri čemer pomeni 10 najvišjo oceno, in je sestavljena iz spremenljivk jasnosti počutja, pripravljenosti na aktivnost, koncentracije, doživljanja osebne individualnosti in sposobnosti načrtovanja; ocenjevalna lestvica Formalni elementi likovne terapije (FELT, prirejena po Gannt in Tabone, 1990, v Feder, 1998), ki je namenjena ocenjevanju likovnih izdelkov udeležencev PUM in se ocenjuje od 1 do 5, pri čemer pomeni 5 najvišjo oceno, in je sestavljena iz spremenljivk barvne prominence, ustreznostjo barv (glede na motiv risanja), izpolnjeno risalno površino, logičnost in realističnost narisane, podrobnosti objektov in okolja, kvalitete črt, kompozicije in izpopolnjenosti narisane objekta in okolja; polstrukturirani intervju z vsakim udeležencem; dokumentarno gradivo o udeležencih mentorice PUM; opis likovne terapevtke likovno terapevtskega procesa udeležencev PUM.

Rezultati in ugotovitve

Na prvo hipotezo – samoocene udeležencev likovne terapije na lestvici SLT bodo ob koncu procesa likovne terapije različne in praviloma višje od samoocen na začetku – bi lahko dodali, da so bile samoocene o počutju, pripravljenosti na aktivnost, koncentraciji, povezanosti s skupino, doživljanju individualnosti v skupini in sposobnosti načrtovanja aktivnosti izvedene na prvem in zadnjem srečanju likovne terapije, kjer so udeleženci PUM neposredno izražali svoje občutke in doživetja. Pri udeležencih PUM so bile opazne najnižje samoocene pri doživljanju individualnosti v skupini, kar bi lahko

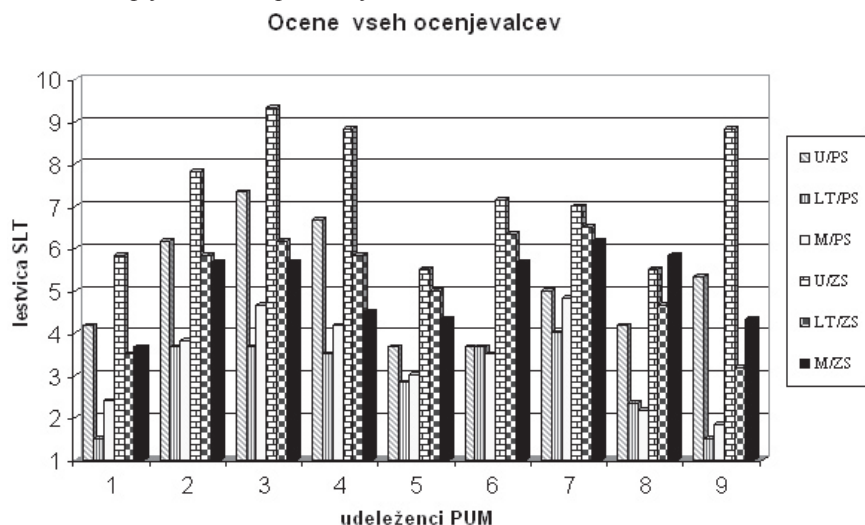
pomenilo tudi največje težave udeležencev na tem področju. Najvišje samoocene udeležencev so se pojavile pri pripravljenosti na aktivnost, kar ponazarja tudi večjo zainteresiranost mladih za likovno dejavnost.

Prav vsi rezultati so kazali trend praviloma višjih samoocen vseh variabel na lestvici SLT udeležencev PUM na zadnjem srečanju likovne terapije v primerjavi s prvim srečanjem. Pri samoocenah udeležencev so se pojavile relativno visoke samoocene na lestvici SLT. Razlike v samoocenah posameznih variabel na lestvici SLT na prvi in končni intervenciji likovne terapije so sorazmerno visoke. Glede na specifičnost udeležencev PUM je bilo to tudi pričakovano. Z omenjenimi rezultati smo lahko prvo hipotezo potrdili.

Odnos udeležencev PUM do likovnih aktivnosti je bil izrazito pozitiven, kar se je izražalo s sorazmerno rednim prihajanjem udeležencev na srečanja likovne terapije.

Za preverjanje druge hipoteze – med ocenami mentorice PUM in likovne terapevtke bo na lestvici SLT več skladnosti kot med njuno oceno in samooceno udeležencev – so bili uporabljeni podatki ocenjevalne lestvice SLT vseh ocenjevalcev, tako likovne terapevtke kot mentorice PUM in posameznih udeležencev PUM.

Slika 1: Grafični prikaz povprečnih ocen likovne terapevtke in mentorice PUM ter povprečne samoocene vsakega udeleženca na prvem in zadnjem srečanju likovne terapije na vseh spremenljivkah na lestvici SLT.



LT – likovna terapevtka	U – udeleženec	PS – prvo srečanje
M – mentorica PUM	I – 9 – udeleženci PUM	ZS – zadnje srečanje

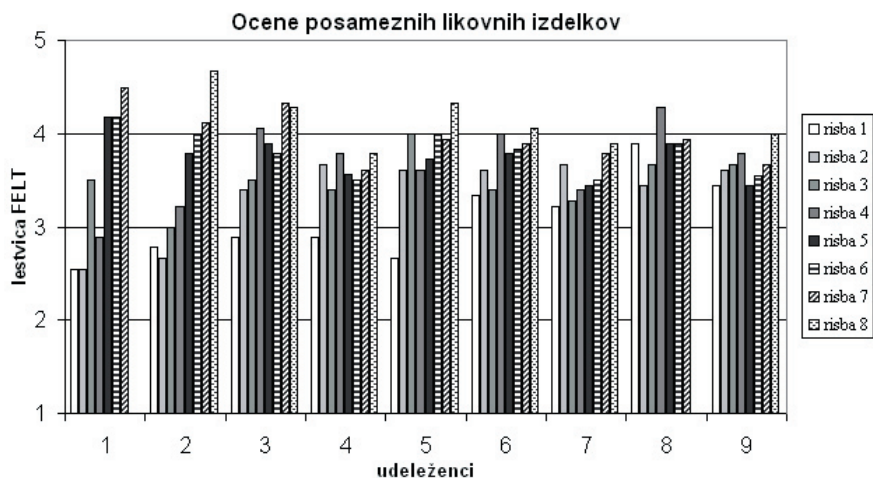
Ocenjevanje vseh ocenjevalcev – likovne terapevtke, mentorice PUM in samoocenjevanje udeležencev PUM – je omogočilo večji vpogled v udeležence PUM, v njihovo doživljanje, sprejemanje in odzivanje pri likovni terapiji. Lestvica SLT je omogočila opazovanje, ugotavljanje in spremljanje učinkov likovne terapije pri udeležencih PUM.

Opazno je bilo višje samoocenjevanje posameznih udeležencev PUM v primerjavi z ocenami likovne terapevtke in mentorice PUM.

Vsi rezultati na prvem in zadnjem srečanju likovne terapije po pokazali v vseh, razen v dveh primerih večjo skladnost med ocenami likovne terapevtke in mentorice PUM kot med njuno oceno in samooceno udeležencev PUM. Vendar gledano z vidika dela na socialnopedagoškem področju lahko sklenemo, da tudi minimalna sprememba pri ocenjevanju, ki temelji na spremembi variable, ki se ocenjuje z lestvico SLT, pomeni veliko.

Za preverjanje tretje hipoteze – ocene zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke na lestvici FELT izbranih likovnih izdelkov bodo s trajanjem procesa likovne terapije tako pri posameznih udeležencih kot pri skupini kot celoti praviloma višje – so bili uporabljeni likovni izdelki udeležencev PUM, ki so bili ocenjeni z lestvico FELT s strani zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke.

Slika 2: Grafični prikaz ocen posameznih likovnih izdelkov zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke.



Izbrani likovni izdelki, risbe udeležencev PUM, so nastajali v času trajanja likovno terapevtskega procesa. Za vsakega udeleženca je bilo izbranih osem likovnih izdelkov za ocenjevanje po lestvici FELT, razen v primeru dveh udeleženk, ki sta bili najpogostejše odsotni, kjer je bilo izbranih sedem likovnih izdelkov. Za preverjanje te hipoteze so bili uporabljeni podatki z ocenjevalne lestvice FELT, ki sta jo ocenjevala zunanji ocenjevalec in likovna terapevtka po koncu intervencij likovne terapije. Pri vseh ocenjenih likovnih izdelkih udeležencev PUM je razvidno, da ocene zunanjega ocenjevalca in likovne terapevtke v času trajanja likovnoterapevtskega procesa praviloma naraščajo. Glede na rezultate lestvice FELT lahko povzamemo, da je v splošnem zunanji ocenjevalec višje ocenjeval likovne izdelke kot likovna terapevtka.

Likovni izdelki niso bili ocenjeni skozi umetniško vrednost, ampak se je v njih iskala in vzpodbujala sporočilnost udeležencev. Iz tega sledi, da je bila vsaka ustvarjena podoba udeleženca konkretna in resnična. Bila je kot odgovor iz njegove notranjosti in je ponujala priložnost za dialog s samim seboj.

Za preverjanje četrte hipoteze – udeleženci programa PUM bodo praviloma ocenili, da je bilo vsaj nekaj koristnega v programu PUM – da se bodo ujeli s skupino, da bo odnos posameznika vplival na celotno skupino, da bodo spoznavali nove dejavnosti in z veseljem prihajali na srečanja likovne terapije ter začeli načrtovati svojo prihodnost v zvezi z nadaljnjim šolanjem – je bil uporabljen *polstrukturiran intervju*, ki je vključeval pet sklopov vprašanj.²

Z vsemi izbranimi udeleženci PUM je bil opravljen individualni intervju v času sklepnega srečanja. Intervjuji so potekali v okolju, v katerem so se izvajale likovne delavnice, približno 25–30 minut. Pogovori so bili posneti na avdiotrak in pozneje prepisani. Vsi udeleženci so dovolili uporabo teksta v namene raziskave.

Nekaj dobesednih izjav udeležencev PUM o srečanjih likovne terapije:

- ... zelo rada sem prihajala. Skozi risbo sem izrazila probleme. Ob risbi sem lahko še spregovorila o problemu tudi drugim, prav tako jih sprejemala tudi od drugih, posredovala sem svoje izkušnje, oni pa meni ... (udeleženka 1)
- ... hm, ko sem vedela, da je petek, sem z veseljem prišla, ker sem vedela, da se bomo tisti dve uri imeli fajn, bilo mi je ful dobro, ko

smo risali eden drugega, ko smo risali, kak ima kdo kako moč, ne, vem, meni je bilo dobro, vedno smo delali kaj drugega, posvetili se smo tudi drugemu, ki je imel kaki problem, lahko je povedal ... da nismo risali samo strogo na temo ... to je bilo ful dobro ... ko ne moreš vsega povedati z besedo, samo delno ..., potem pa pri risbi daš ven, kaj misliš, čutiš. (udeleženka 2)

- *... V redu sem se počutil ... zabavali smo se, delali, še posebno ko smo risali, da smo se ulegli na tla ... risal sem svoja čustva, npr; ko smo risali na tleh: npr. če si bil jezen, si s črno črto narisal, ali pa kaj drugega, mogoče je kdo ..., jaz ne morem, če me nekdo sili risati ..., rad sem risal. Rad sem risal v skupini (skupinska slika), če se z njimi pogovoriš, se smeješ ... lahko sem izražal sebe, nisem se zaprl, bila je kriza, ko me je punca pustila ... z risanjem smo se lahko samoizražali, sproščali, lahko sem izrazil svoja čustva, kar je zelo dosti pomagalo, in sem se zato lažje počutil ... razčistil dušo, da sem malo bolj čist, bolj prost ..., svoboden. (udeleženec 3)*
- *Risanje je prispevalo ter vplivalo tudi pri ocenah, ker prej na izpitih nisem mogel niti besede spregovoriti. Najraje sem delal sam, v skupini – nekak kot tretja svetovna revolucija! V spominu mi je ostalo risanje celotnega telesa. (udeleženec 4)*
- *Likovna terapija mi je veliko pomenila, zelo rada sem prihajala. Skozi risbo sem izrazila probleme. Ob risbi sem lahko še spregovorila o problemu tudi drugim, prav tako jih sprejemala tudi od drugih, posredovala sem svoje izkušnje, oni pa meni. Najbolj všeč mi je bilo, ko smo risali svoja čustva ob pomoči drugega, rada sem delala z drugimi, tudi v paru, pa tudi sama. (udeleženka 5)*
- *Ko sem slišal za likovno terapijo, sem na začetku imel drugačno predstavo o vsem ... predstavljal sem si, razmišljal, da boste vi ugotovili, kdo je umetnik ... zdaj vem, da to ni bil namen ... Da lažje povem kaj o sebi skozi risbo ... skozi risbo, to, to ... Fajn je bilo, ko sem delal sam, v paru, skupini ... čeprav sem mislu, da v skupini ni možno risati, ker če jaz imam neko idejo in jo bom spravo na list, potem pa mi bo kdo čez njo risal ... in bo dodajal, potem nima več pravega pomena ... vendar sem lahko risal v skupini, tako sem dal del sebe. (udeleženec 6)*
- *Likovne delavnice so bile sprostitve, pa ... najboljše mi je bilo to, da nisi rabil delati po nekih navodilih, lahko si izrazil, kaj ti*

paše ... tako si se lahko izražal dejansko neverbalno, po svoje, po svoji ideji, na svoj način. Pridobil sem malo zaupanja vase, dobil malo samozavesti ... Včasih sem rad delal sam, včasih v skupini, vsak je nekaj prispeval. (udeleženec 6)

- *... da smo lahko risali po svoje, imel si navodilo, a si risal lahko svobodno, po svojih željah. Terapevtka likovnih delavnic nas je vzpodbujala za šolo ... kako naj v življenju. Dobila sem veliko željo po risanju, ko prej nisem nikoli risala ... Pri nalogi, kaj bi radi bili in to narišite, sem narisala, da sem sonce, to mi je bilo ful vred. Risala sem rada sama, pa tudi v skupini. (udeleženka 8)*
- *Risal sem svobodno. Izražal sem se brez prisile, skupno smo se pogovarjali. Zelo rad sem risal na papirju. Delal sem rad sam, pa tudi v skupini. Ja, najraje tisto, ko smo se risali ... na tleh. (udeleženec 9)*

V nadaljevanju so opisane splošne ugotovitve. Večina udeležencev PUM se ni vključila prostovoljno, ampak na pobudo Zavoda RS za zaposlovanje. Udeleženci so ocenili doživljanje vključitve v PUM kot pozitivno odločitev, ki jim je prinesla nov aktiven način življenja, z novimi znanji in izkušnjami, predvsem v pridobivanju praktičnega in uporabnega znanja, novih veščin in spretnosti. Del udeležencev je imel začetne težave prilagajanja in aktivnega vključevanja v skupino in skupinsko delo, ki pa so skozi druženje postopoma prehajale v sproščenost in medsebojno razumevanje ter skupno reševanje določenih problemov. Nastajala je bolj sproščena komunikacija, ki se je postopoma izboljševala tudi ob pomoči likovnih dejavnosti. Druženje, skupinsko delo ter sproščeno in varno okolje so pozitivno vplivali na dobro počutje udeležencev, njihovo samozaupanje in samozavest. Osebnostno rast so zaznavali skozi večjo samoorganizacijo, odločnost, energijo za ustvarjalnost in kreativnost, večjo motiviranost, samospoznavanje in samoraziskovanje ter zmanjšano notranjo napetost.

Izraženo veselje ob svobodni ekspresiji in risanju, ki sta jih sproščala, je v njih omogočalo dobro počutje, izražanje tistega, česar niso zmogli verbalno. Skozi likovni proces so se vedno bolj aktivno vključevali v verbalne razprave ter dodatno v pisni obliki izražali svoja doživetja in zmanjševali notranje napetosti. Udeleženci PUM so izrazili, da so najraje ustvarjali skupinsko, nato individualno in tudi v paru.

Likovna terapija jim je omogočila izražanje določenega čustvenega razpoloženja, zato menim, da bi jih bilo smiselno vzpodbujati k izražanju čustev in k reševanju problemov na ta način. Udeležencem PUM je bilo omogočeno doživljanje ob likovni ekspresiji kot dovolj varen način, da lahko izražajo in sporočajo, kar si naravnost verbalno ne upajo ali pa ne zmorejo. Razveseljivo je bilo tudi spoznanje, da je svobodna likovna izraznost pripomogla k skupinski ustvarjalnosti ter k nastajanju skupinske kohezije in sinergije, kar je v skupini ustvarjalo medsebojno zaupanje in prijateljske odnose.

Sklep

Likovna terapija je nedvomno pomembna med mladimi, v obdobju osebnostnega in identitetnega razvoja. Likovnost ni le umetnostni ali zabavni medij, ampak ima širše socialne razsežnosti. Oba vidika je treba upoštevati pri socialnopedagoškem delu, usmerjenem na mladostnike oziroma mlajše odrasle s psihosocialnimi težavami. Z gotovostjo ne moremo trditi, da je likovno ustvarjanje za vse mlade (in tudi za preostale potencialne uporabnike, kot so otroci in odrasli) enako pomembno, z enako pomembnimi vrednotami in enakimi možnostmi za osebno rast ali za optimalno pomoč pri reševanju težav, vzgoji in izobraževanju, vendar pa je vsekakor smiselno upoštevati ugotovitve tujih strokovnjakov (Linesh, McNiff, Case in Daley) z likovnoterapevtskega področja. Glede na ključne elemente v teoretičnem delu sem oblikovala model, ki naj bi z likovnimi dejavnostmi spodbujal k ustvarjalnosti, izboljšal splošno počutje udeležencev in pri njih ustvarjal pogoje za zaupanje v lastne sposobnosti in odločitve.

V raziskavi so se izoblikovale vsebine in postopki, ki bi jih kazalo uporabljati v praksi in jih strokovno razvijati naprej, pri čemer povzemam glavne ugotovitve:

- med udeleženci PUM je bil velik interes za pridobivanje novega znanja, prav tako za praktične in ročne spretnosti,
- med udeleženci PUM je bilo zelo zaželeno skupinsko delo, ki nudi možnosti skupinskega reševanja problemov, sodelovanja in medsebojne komunikacije,

- nastajajoča interakcija med posameznimi udeleženci PUM je vzpodbudila rast skupine, da je bila le-ta vse bolj kohezivna,
- med udeleženci PUM je bilo zaželeno tudi individualno delo, ki ponuja možnost vzpostavljanja temeljev za razvijanje mladostnikove ustvarjalnosti,
- spontana in svobodna likovnost je sproščala in omogočala tudi zabavo,
- udeleženci PUM so se radi udeleževali srečanj likovne terapije, bolj kot sem predvidevala,
- likovno ustvarjalnost pri udeležencih PUM je bilo treba delno usmerjati,
- pri likovnoterapevtskem delu je pomemben triadni odnos: likovni terapevt, udeleženec in ustvarjena podoba (oziroma ustvarjalni proces),
- poseben pomen ima tudi razprava udeležencev po vsakokratni končani likovni intervenciji,
- pozitivni učinki likovne terapije so se kazali pri udeležencih PUM na počutju, pripravljenosti za aktivnost, koncentraciji, povezanosti v skupino, videnju posameznika kot individuum v skupini in sposobnosti načrtovanja aktivnosti – umetniškega dela ter načrtovanja prihodnosti.
- pri programu PUM bi bilo smiselno in priporočljivo vključiti likovno terapijo kot eno izmed obveznih vsebin, ki bi jo izvajal likovni terapevt.
- dejavnosti likovne terapije lahko opravljajo le specialisti likovne terapije – specialisti pomoči z umetnostjo.

Pri mladih, kamor spadajo tudi udeleženci PUM, se kaže večja ranljivost, manjša orientiranost, težje usklajevanje individualnih in družbeno želenih ciljev, neustrezno poklicno načrtovanje, družbena osamelost, manjša motiviranost za učenje oziroma za izobraževanje. Prav tako je treba upoštevati, da pri nadaljnji poklicni izbiri ni pomembna le njihova notranja realnost in orientiranost, ampak tudi učni uspeh, finančne zmožnosti ter zaposlitvene zmožnosti in socialni odnosi v domačem okolju. Likovna terapija z uporabo umetnosti, ki ima terapevtski in zdravilen učinek, je zagotovo bila in je ena izmed možnosti razvojnih metod oziroma socialnopedagoških intervencij, ki pripomorejo k boljšemu počutju in vedenju ter

vzpodbuja delovanje posameznika v skupini, k večji odločnosti vsakega posameznika in skupine kot celote. Poudarek pri likovni terapiji ni na umetniškem izdelku, ampak na učinku, ki ga ima umetniško ustvarjanje na človeka.

Omejitev likovne terapije se lahko pojavi na strani tistih mladostnikov, ki niso zainteresirani za likovno ustvarjanje. Za začetek bi bilo smiselno vključevati le tiste mlade, ki si tega želijo in se vključijo v dejavnosti likovne terapije svobodno in prostovoljno, drugi pa se priključijo na osnovi izkušenj udeležencev in tudi sodelovanja strokovnih delavcev na socialnopedagoškem področju.

Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da bi lahko ta model likovne terapije uporabili tako pri osnovnošolcih kakor tudi pri dijakih, pri katerih so opazne psihosocialne motnje in težave. S tem bi prispevali k izboljšanju vsakega posameznika pri oblikovanju osebnosti in identitete.

Uvajanje modelov likovne terapije na socialnopedagoškem področju zanesljivo ne bo odpravilo vseh problemov, s katerimi se srečujejo mladi v programu PUM. Pomenijo le kamenček v mozaiku različnih metod in sredstev, ki mladim omogočijo izboljšanje kakovosti življenja.

Literatura

Case, C., Dalley, T. (1992). *The Handbook of Art Therapy*. London/New York: Tavistock/Routledge.

Dalley, T. (1984). *Art as Therapy*. London and New York: Routledge.

Feder, B., Feder, E. (1998). *The Art and Science of Evaluation in the Arts Therapies*. Springfield: Charles & Thomas.

Kahn, B., B. (2001). *Art therapy with adolescents: Making it work for school counselors*. Professional School Counseling, April 1999, Vol. 2(4), s. 291–298. Pridobljeno 4. 6. 2001 s svetovnega spleta: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=104&sid=89a8fa0d-c0cb-45b9-95a7-f99c55c37962%40sessionmgr106>.

Karkou, V. (1999). *Art Therapy in Education*. INSCAPE, vol. 4, no 2, s. 62–69.

Liebmann, M. (1993). *Art Therapy for Groups*. London: Routledge.

McNiff, S. (1988). *Fundamentals of Art Therapy*. Springfield: Charles & Thomas.

Mottram, P. (2001). *Art therapy*. Neobjavljeno študijsko gradivo.

Mottram, P. (2002). *Art Therapy in practice*. Neobjavljeno študijsko gradivo.

Perry, P. (1991). *Art Therapy with Fonthill*. Neobjavljeno gradivo.

Riley, S. (1999). *Contemporary Art Therapy with Adolescents*. London: Jessica Kingsley.

Shostak, B. (1985). *Art Therapy in Schools*. A position paper of the American Art Therapy Association. *Art therapy*, vol. 14, s. 19–21.

Tancig, S., Vogeltnik, M., Kroflič, B. (1988). *Pomoč z umetnostjo na področju zdravstva, socialnega varstva in šolstva*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče.

Ule, M. (2002). *Mladina 2000*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost in šport, Urad RS za mladino.

Velikonja, M. (2000). *Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

Vogeltnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija*. Koper: Vita.

Vogeltnik, M. (2001, 2002). *Pomoč z umetnostjo*. Neobjavljeno študijsko gradivo.

Wadeson, H. (1980). *Art psychotherapy*. New York: John Wiley & Sons.

Warren, B. (1993). *Using the Creative Arts in Therapy*. London and New York: Routledge.

Izvirni znanstveni članek, prejet aprila 2007.

Kako ravnati z otroško seksualnostjo v vrtcu?

How to deal with children's sexuality in preschool education?

Anka Menegalija

Povzetek

Anka Menegalija, univ. dipl. soc. ped., Zg. Duplje 83, 4203 Duplje *Prispevek govori o spolnem razvoju kot pomembnem delu človekovega življenja, katerega temelji se oblikujejo že v zgodnjem otroštvu. Spolnost je v prispevku pojmovana širše – ne le v smislu reprodukcije, pojmovana je kot koncept, ki se začne razvijati že zelo zgodaj zaradi vpliva več dejavnikov – tako fizioloških kot psiholoških in družbenih. Avtorica poudarja, da je razumevanje in sprejemanje otroka kot spolnega bitja ter poznavanje njegovega spolnega razvoja in vedenja pri delu z otroki v vrtcu zelo pomembno. Le tako se lahko na otrokovo izražanje spolnosti ustrezno odzovemo in otroka v razvoju ustrezno podpremo.*

Ključne besede: spolni razvoj, otrok, vzgojitelj.

Abstract

The article discusses the sexual development as an important part of human life, the basis of which is being already formed in the early childhood. The sexuality in the article is not treated in the narrower sense, as reproduction, it is understood more widely, as a concept which begins to develop at birth under the influence of different factors. The author emphasizes the full comprehension and acceptance of the child as a sexual being. The knowledge about child's sexual development and his expected behavior is very important for the pre-school educators. It helps them to respond to the child's overtly indicated sexuality, it prevents from chicanery and stigmatizing those children that are showing more sexually related interests, and, finally, it makes the recognition of possible sexual abuse easier.

Key words: *sexual development, child, pre-school educator.*

Uvod

Področje seksualnosti je bistvena prvina človeškega življenja. Pojem spolnosti je bil vezan predvsem na spol – moški/ženska in razmnoževanje, danes ga, predvsem po zaslugi medijev, srečamo tako rekoč na vsakem koraku. Kljub temu se le redko lotimo resnega razmišljanja in pogovora o spolnosti.

Posebno občutljivo področje je otroška seksualnost, ki je po mnenju številnih avtorjev najbolj zapostavljeno področje otrokovega razvoja. Predvsem predšolsko obdobje je za razvoj seksualnega ključno, saj se v tem obdobju oblikujejo temelji samopodobe, spolne vloge in koncepta spolnosti, česar se odrasli, ki delamo z otroki, premalo zavedamo.

V vrtcu pogosto govorimo o kognitivnem, socialnem, emocionalnem razvoju in o tem, kako vzgojitelji lahko spodbudno

vplivamo na omenjena področja, psihoseksualni razvoj, ki pomembno prispeva k razvoju identitete, pa ni omenjen. To pomembno področje je v naših vrtcih še vedno tabuizirano, vzgojitelji premalo poznamo običajen spolni razvoj, pogovorom o otroški spolnosti se izogibamo, spolno vedenje otrok pa preprečujemo ali ignoriramo.

Govoriti o otroški seksualnosti je po eni strani težko, saj imamo odrasli o spolnosti oblikovane subjektivne predstave, ki vključujejo številne predsodke, tabuje in bojazni, ki so rezultat posameznikovih osebnih izkušenj. Po drugi strani pa nas mora dejstvo, da odrasli s svojim ravnanjem pri negi, toaletnem treningu in spolnem vedenju otroka vplivamo na otrokov odnos do sebe, drugih in na poznejši odnos do spolnosti, spodbuditi, da o tem področju otrokovega razvoja spregovorimo, razmislimo o njegovem pomenu in o sprejemljivih načinih ravnanja z otroško seksualnostjo. Ne nazadnje smo vzgojitelji, ki z otroki preživimo dobršen del njihovega otroštva, dolžni upoštevati in spodbudno vplivati na otrokov razvoj, katerega del je tudi spolni razvoj.

O ožjem in širšem pojmovanju spolnosti

Zgodovinarji in antropologi poudarjajo, da se tudi pojmovanje najbolj osnovnih sestavin življenja spreminja v času in prostoru (Haeberle, 1983). Tako se je tudi pojem seksualnosti – spolnosti vsebinsko spreminjal.

V antiki in srednjem veku niso ločevali spolnega nagona kot posebnega v široki paleti drugih človekovih motivov. V času pred pojavom znanosti človeško življenje še ni bilo razdeljeno – telesne funkcije niso bile razdeljene v ločene kategorije (ibid.). Pridevnik ‘spolni’ se je uporabljal le za označevanje moškega oz. ženskega spola. Šele v 18. stoletju se je pomen pojma razširil in se začel nanašati na proces reprodukcije (ibid.).

Nekoč nevtralen in zelo ozek pojem spolnosti se je začel hitro širiti. Zdaj ni vključeval le spola, ampak tudi proces razmnoževanja ter različne fizične in psihološke odzive, povezane z njim. Vsako vedenje, ki je vključevalo stimulacijo spolnih organov, je bilo pojmovano kot spolno. Poleg tega se je na začetku 19. stoletja začel pojem seksualnosti pojavljati v znanstvenih diskusijah (ibid.).

Na začetku 20. stoletja je s pojavom psihoanalitičnega mišljenja pojem seksualnosti postal še bolj obsežen. Zdaj ni vključeval le reprodukcije in iskanja spolnega užitka, ampak tudi potrebo po ljubezni in osebni izpolnitvi. Freud (2000) opozarja na razliko med pojmom seksualno (spolno) in genitalno. Seksualnost je širši pojem in zajema tudi mnogo dejavnosti, ki z genitalijami nimajo opravka. Spolni element so Freud in njegovi nasledniki videli v skoraj vseh človeških aktivnostih.

Haerberle (1983) na podlagi pojmovanja spolnosti skozi čas navaja tri vidike spolnega vedenja: vedenja, ki omogočajo oploditev, vedenja, ki vključujejo spolni odziv telesa, in vedenja, ki so povezana z iskanjem ugodja. Pikova (2002) vidi pojem spolnosti širše in kompleksnejše, kar sovпада s sodobnim pogledom na spolnost. Spolno oz. seksualno se po njenem mnenju nanaša na: spol, odnos do telesa, rast in razvoj, medosebne odnose ter reprodukcijo.

Teorije spolnega razvoja in oblikovanje otrokovega koncepta spolnosti

Teorij o tem, kdaj in kako se razvija človekova spolnost, ter o tem, kako se to izraža v njegovem spolnem vedenju, je več. Martinson (1973) kot bistvene navaja: teorijo hormonov, psihoanalitično teorijo in socialno teorijo. Spolni razvoj z vidika teorije hormonov ima temelje v delovanju spolnih žlez, ki začnejo v puberteti izločati spolne hormone (Broderick v Martinson, 1973).

V nasprotju s teorijo hormonov daje psihoanalitična teorija velik pomen otroštvu kot obdobju, v katerem se oblikujejo temelji seksualnosti. Freud je prvi opozoril na pomen zgodnjega otroštva in ravnanja z infantilno seksualnostjo. Pri svojih pacientih je namreč ugotovil, da njihova oviranost, nezmožnost izvira iz bolečih in motečih izkušenj v otroštvu. Odkril je, da so bile te izkušnje, ki se jih pacienti niso več zavedali, spolne narave. Ko so pacienti te izkušnje jasno prepoznali, jih ozavestili in jih razumeli, so njihove nezmožnosti oz. nevroze izginile (Haerberle, 1983).

Z vidika psihoanalitične teorije je psihična energija – libido –, ki izhaja iz spolnega gona, temeljna življenjska sila, prisotna od rojstva. V vsakem življenjskem obdobju je usmerjena v določen

del telesa – erogeno cono –, katere stimulacija povzroča ugodje. Freud (2000) poudarja, da je ena od bistvenih lastnosti infantilne seksualnosti avtoerotičnost, kar pomeni, da nagon ni usmerjen k drugim osebam, ampak se zadovolji na lastnem telesu. Otrok, ki je najprej osredotočen le nase, kmalu ugotovi, kje na telesu so posebno občutljiva mesta, ki mu ob dotikanju prinašajo ugodje. To ga pomirja, sprošča in zadovolji. Spolne potrebe dojenčkov prepoznamo v sesanju, izločanju ali manipulaciji s spolnimi organi. Spolno življenje v zgodnjem otroštvu vključuje izključno funkcijo pridobivanja užitka, ki je pozneje v življenju postavljena v službo razmnoževanja (Freud, 2000). Čeprav je Freudovo psihoanalitično razumevanje razvoja temelj sodobnega pojmovanja otroške seksualnosti, je bil deležen številnih kritik. Preveč naj bi poudarjal gonskost in premajhno vlogo namenil socialnim vplivom (Batistič Zorec, 2000).

Novejše teorije so dale vplivom socialnega okolja večjo vlogo. Teorije seksualnosti kot družbenega konstrukta poudarjajo pomen družbenega sistema ter ekonomskih, verskih, medicinskih, družbenih in kulturnih sfer na položaj in naravo seksualnosti. S konstruktivističnega vidika je seksualnost relacijski in kontekstualni koncept, v katerem družbeni procesi nadzirajo in ustvarjajo seksualnost (Gagnon in Simon, 1973; Weeks, 1981, 1985, v Larsson, 2000). Podobno Haroianova (2000) poudarja, da je spolni odziv posledica kompleksnega medsebojnega delovanja fizioloških in psiholoških dejavnikov, med katerimi imajo poleg družinskih vplivov velik pomen tudi religiozni in kulturni običaji. Načini sprejemljivega v spolnosti so zgodovinsko in kulturno pogojeni. Z vidika socialne teorije spolnega razvoja posameznik začne svoje življenje z biološko zmožnostjo za spolno zrelost in s psihoseksualno plastičnostjo, ki omogoča razvoj različnih potez, odvisno od definiranih družbenih vlog v določeni kulturi in družbi kot tudi od njegovih izkušenj, učenja (po Brown in Lynn v Martinson, 1973, Plummer, 1991). Seksualnost torej izhaja iz funkcij fizičnega telesa, vendar pridobi pomen za otroka prek interakcije z okoljem, ki mu daje možnost, da se odloči glede lastne identitete in seksualnosti (Larsson, 2000).

Bjerrum Nielsen in Rudberg poudarjata pomen biološkega spola otroka. Na podlagi psiholoških teorij opisujeta socializacijo spola (ang. gender socialization). Ugotavljata, da je mišljenje in vedenje

posameznika oblikovano na podlagi pričakovanj glede njegovega spola. Otrok ni le otrok, ampak je deček ali deklica. Trdita, da obstajajo razlike v vrednotenju spolnega vedenja dečkov in deklic (Larsson, 2000). Deboutte, Friedrich in Schoentjes (1999) navajajo, da je spolno vedenje otrok povezano z otrokovo starostjo, materino izobrazbo, odnosom do golote v družini in odnosom staršev do spolnosti. Njihova študija spolnega vedenja otrok je pokazala, da je spolno vedenje otrok odvisno od razvojnih, osebnostnih in družinskih dejavnikov. Omenjene teorije in raziskave kažejo na to, da spolnost ni preprosto razložljiva, ampak gre za koncept, ki se razvija in oblikuje skozi celotno človekovo življenje pod vplivom različnih dejavnikov.

Številni avtorji močno poudarjajo pomen odraslih, s katerimi otrok preživi svoje zgodnje otroštvo in se v odnosu z njimi uči o spolnosti. Pikova (2000) navaja kot bistvene za razvoj otrokovega koncepta spolnosti: odnos staršev in pomembnih oseb do njega, način dotikanja, ljubkovanja, nege, otrokovo raziskovanje in učenje o delovanju, občutenju lastnega telesa (doživljanje ugodja), opazovanje družinskih članov v medsebojnih odnosih (kako izražajo naklonjenost, ljubezen in skrb drug za drugega), učenje, kaj je ustrezno vedenje in kaj ne (socialno, kulturno, zgodovinsko pogojeno). Dejstvo je, da imamo odrasli do spolnosti določen odnos in način, kako ga izražamo. Lahko smo negativni, pozitivni, nenaklonjeni, sramežljivi, vendar nikoli popolnoma brezbrizni (Larsson, 2000).

Haerberle (1983) poudarja, da vsi, ki smo z otrokom v odnosu, močno vplivamo na njegov spolni razvoj, na prvi koncept o spolnosti, spolnih razlikah in odnosu do njegovega telesa: z redom, ki ga vzpostavimo, z rutino, ki jo vpeljemo, in s stalnim zgledom, ki ga dajemo otroku.

S konceptom odraslega o spolnosti, ki vključuje pričakovanja in prepričanja o tem, kaj je primerno, sprejemljivo spolno vedenje in kaj ne, se otrok, ki mu je pomembno le doseganje ugodja, prav kmalu sooči. Predvsem iz neverbalnega vedenja odraslega začne sklepati, kaj je v njihovih očeh sprejemljivo vedenje in kaj ne. Otrok, ki je odvisen od odraslih (prvotno predvsem od matere), se z namenom, da bi si pridobil oz. ohranil njihovo naklonjenost, ravna po njihovih pričakovanjih in potlači svoje možnosti za ugodje (Larsson, 2000). Odrasli svoj odnos do spolnosti prenesemo na otroke predvsem

nehote, ne da bi se tega zavedali. Prenesemo ga verbalno in v še večji meri neverbalno, na različne načine: skozi naš občutek za spodobno in intimno, skozi odgovore na vprašanja o spolnosti, skozi besede, ki jih uporabljamo za poimenovanje spolnih organov in spolne aktivnosti, skozi ton glasu, skozi kretnje in mimiko obraza.

Sodobno pojmovanje običajnega razvoja spolnosti v zgodnjem otroštvu

Običajno spolno vedenje otrok so večinoma ugotavljali na podlagi opažanj, o katerih so poročali starši in vzgojitelji v vrtcih. V zgodnjih otroških letih otroci igrivo raziskujejo in primerjajo svoje telo in telesa drugih otrok, kar je pomembno za razvoj spolne vloge. V času od rojstva do tretjega leta starosti se pod vplivom bioloških in dejavnikov okolja izoblikujejo temelji spolne identitete (Sandnabba idr., 2003). Najpogostejše opažena spolna vedenja predšolskih otrok so: telesni stik, toaletno vedenje, spolni interes, sameksploracija, genitalna igra in zanimanje za genitalije, spolno vedenje z drugimi otroki, spolna verbalizacija, voajeristično vedenje (Sandnabba idr., 2003). Te karakteristike so v skladu z razvojno pričakovanim vedenjem, ki ga opisuje Wardle (2002), in z ugotovitvami drugih raziskav (Larsson, 2000, Lindblad idr., 1995).

Friedrich, Fisher, Broughton idr. (1998) ugotavljajo, da otroci v svojih zgodnjih letih izražajo široko paleto seksualnih vedenj, ki so jih razvrstili v kategorije: neobčutljivost za osebne meje, ekshibicionizem, izražanje spolnih vlog, samostimulacija, seksualno zanimanje, spolna vsiljivost, poznavanje spolnosti in voajeristično vedenje. Kategoriziranje spolnega vedenja otrok je dejansko težavno zaradi spreminjajočih se vrednot staršev in družbe ter na drugi strani neenotnega pogleda strokovnjakov, a vendar večina avtorjev ugotavlja, da na neobičajno spolno vedenje pri predšolskem otroku kažejo vsiljivost, povzročanje bolečine, nasilnost ravnanja idr., ugotavlja Larssonova (2000). Wardle (2002) opozarja, da moramo biti pozorni, če pri otroku opazimo preokupiranost z določenim spolnim vedenjem in njegovo pogosto ponavljanje.

EksPLICITNA spolna vedenja, ki imitirajo odraslo spolnost, so v otroštvu sicer redka. Neobičajno spolno vedenje opozarja na možnost

čustvenih ali vedenjskih težav kot tudi na možnost spolne zlorabe (Deboutte idr., 1999). Larssonova (2000) poudarja, da otroci, ki so (bili) žrtve spolnega nasilja, izražajo seksualizirano vedenje, ki pa ima lahko tudi druge vzroke (npr. vpliv masovnih medijev).

Pomembno je, da kadar skušamo razumeti problematičnost določenega spolnega vedenja, poleg vedenja posvetimo pozornost celotnemu otrokovemu položaju: njegovemu razvoju, bojazni, sramu, krivdi, bolečini, odnosom z odraslimi in vrstniki, okolju, v katerem otrok živi in odrašča, družinskim razmeram itd.

Pomen ozaveščanja vzgojiteljevega konstruiranja koncepta spolnosti

V naši družbi se zlahka pretvarjamo, da je otroška seksualnost neopazna in nevidna, vendar je otroška seksualnost dejstvo. Če starši in vzgojitelji to dejstvo ignoriramo, otrok lahko občuti zmedenost, negotovost. Da bi svojo seksualnost lahko razumel, informacije poišče pri drugih, morda zanj neprimernih virih.

Freud (1995) izogibanje, zanemarjanje in zavračanje otroške seksualnosti pripisuje deloma konvencionalnim vzgibom, ki so posledica vzgoje, deloma pa psihičnemu fenomenu, ki ga je poimenoval infantilna amnezija, ki naj bi večini ljudi zakrila prva leta njihovega otroštva (do šestega oz. osmega leta). Glede na to, da je otrok v obdobju zgodnjega otroštva najbolj sposoben sprejemanja in reprodukcije (učenja), je zanimivo, da njegov spomin v tem obdobju tako 'zaostaja'. Freud je prepričan, da ne gre za pozabljanje vtisov, ampak za potlačitev in zadrževanje zunaj zavesti. A prav ti potlačeni vtisi odločilno vplivajo na naš nadaljnji razvoj.

Odrasli imamo do spolnosti že izoblikovan odnos. Posebno izražanje spolne želje, radovednosti in vedenje otrok pa pri starših in vzgojiteljih izzove številne občutke in čustva. Po navadi gre za občutke negotovosti, nelagodja, tesnobe, sramu. Wilsonova (2001) ugotavlja, da se omenjena čustva in občutki pojavijo predvsem zaradi:

- Strahu: Otroška spolnost odraslim pomeni grožnjo. Strah, da bi izgubili nadzor nad otrokovimi impulzi, ter strah pred moralnim razkrojem in obsojanjem s strani drugih ljudi ogrožata

samopodobo staršev in vzgojiteljev. To povzroča njihovo zmedenost in vznemirjenost glede spolnosti. Odrasli se bojijo, da bi o spolnosti spregovorili prezgodaj ali prepozno, da bi otroku dali napačne informacije o spolnosti, mu odvzeli njegovo neomadeževanost, mu posredovali vrednote, ki so staromodne ali nepomembne. Bojijo se spregovoriti o spolnosti, ker bi s tem nemara spodbudili zanimanje za spolnost pri otroku, kar bi povečalo možnost za ogrožajoče pojave, kot so spolna zloraba, spolno nadlegovanje, posilstvo, prezgodnja nosečnost in starševstvo ter spolno prenosljive bolezni.

- Pomanjkanja sproščenosti: Večina današnjih odraslih prihaja iz družin, kjer se o spolnosti niso sproščeno, odprto pogovarjali, zato ne vedo, kako bi lahko ustvarili okoliščine in vzdušje, ki bi ugodno vplivali na otrokov spolni razvoj. Pogosto imajo starši in vzgojitelji v sebi zasidrana negativna sporočila o spolnosti, ki so jih dobili v svojih družinah ali vzgojnih ustanovah, in te še danes pomenijo ovire v njihovem spolnem življenju in življenju sploh.
- Nepoznavanja področja: Odrasli imajo pogosto težavo, kaj in na kakšen način naj otrokom spregovorijo o spolnosti. Stiska izhaja iz mišljenja, da o področju spolnosti nimajo potrebnega ustreznega znanja. Raziskave so pokazale, da osnovno znanje ni problem, ampak se zatakne pri začenjanju pogovora o spolnosti, pri zmožnosti predstaviti otrokom področje spolnosti na njim primeren način (na način, ki ustreza njihovi stopnji razvoja in razumevanja) in zmožnosti odzivanja na vprašanja o spolnosti ali spolno vedenje (pretirano reagiranje, obsojanje, delanje hitrih in nejasnih sklepov).
- Napačnih informacij: Nekateri 'miti' (npr., da so informacije o spolnosti za otroke škodljive in da vodijo v spolno eksperimentiranje) so globoko zasidrani v podzavesti odraslih in ovirajo njihovo zmožnost videti otroka kot bitje, ki je sposobno razumeti in osvojiti določena znanja o spolnosti.

Menim, da je za vzgojiteljev odnos in ravnanje z otroško seksualnostjo v vrtcu primarno pomembna njegova subjektivna implicitna teorija o spolnosti. Ta vključuje implicitne predpostavke, na katere lahko sklepamo predvsem posredno prek ravnanj in so včasih tudi v nasprotju z eksplicitno izraženimi prepričanji, stališči, vrednotami. Gre za vzgojiteljeve osebne ideje o spolnosti, ki so

čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne in logične ter relativno stalne. Te subjektivne teorije so vsaj v grobih obrisih izoblikovane že pred vstopom v formalni sistem pedagoškega izobraževanja ter se oblikujejo in razvijajo pod vplivom procesa lastnega izobraževanja in predvsem neposredne praktične izkušnje (Batistič Zorec, 2003).

Da bi se vzgojitelji lažje soočili z otroško seksualnostjo in jo bolje razumeli, bi jih bilo treba spodbuditi k ozaveščanju njihovega lastnega procesa konstruiranja koncepta spolnosti. Z izobraževanjem, povečevanjem vloge evalvacije, senzibilnim in kritičnim razpravljanjem o problemih ter z možnostjo supervizije bi lahko vzgojiteljem pomagali pri ozaveščanju subjektivnih teorij in jih spodbudili k razmisleku o utemeljenosti, smiselnosti, koristnosti njihove prakse.

Pomembno je, da vzgojitelj, ki dela z otroki, reflektira svoje strategije, spoprijemanja, omogočanja, sprememba pa mora ostati stvar njegove lastne odločitve.

Zakaj naj vzgojitelj pozna zakonitosti spolnega razvoja?

Wardle (2002) trdi, da do zrelega koncepta spolnosti v odrasli dobi pride le, če je naš spolni razvoj v otroštvu primerno podprt. To kot vzgojitelji lahko storimo le, če vemo, kako naj bi zdrav spolni razvoj potekal. Haugaard in Tilley (1988, v Wardle, 2002) ugotavljata, da je pojmovanje in odzivanje odraslih na otroško seksualnost odvisno od strokovne usmeritve, procesa izobraževanja in poklica, ki ga opravljamo. Vzgojitelji spolno vedenje učencev pogosto opazijo, vendar nanj redko odreagirajo, saj se za ustrezno odzivanje pogosto ne čutijo dovolj usposobljeni, trdi Ryanova (2000).

Na drugi strani pa Larssonova (2000) opozarja, da so strokovnjaki (vzgojitelji, učitelji idr.) pogosto v situaciji, ko morajo znati oceniti otrokovo vedenje in ustrezno odreagirati. Od njih se pričakuje, da vedo, ali je določeno spolno vedenje v mejah normale ali ne (Heiman, Leiblum, Cohen Esquilin in Melendez, Pallitto, 1998; Horner, Guyer in Kalter, 1993 v Sandnabba idr., 2003). Mnenje vzgojiteljev o tem, kaj naj bi vplivalo na pojav neprimerne spolnega vedenja,

je pomemben kriterij pri ugotavljanju suma spolne zlorabe pri otroku (Briere in Elliott, 1997; Heiman et al., 1998, v Sandnabba idr., 2003). Pričakovanja staršev, nadrejenih in zahteve stroke so vedno večji, zato je zelo pomembno, da so vzgojitelji in učitelji podkovani v razumevanju otrokovega razvoja, katerega pomemben vidik je tudi psihoseksualni razvoj.

Nevarnost omejenega poznavanja običajnih vzorcev spolnega vedenja pri otrocih je, da obstaja verjetnost, da odrasli (Sandnabba idr., 2003): dojemamo problematično spolno vedenje kot običajno eksperimentiranje, ga podcenjujemo in se nanj ne odzovemo ali spolno vedenje, ki je običajno, značilno za otroka v določeni starosti, označimo za odklonsko, patološko in se nanj pretirano odzovemo. Tisti, ki delajo z otroki, a ne poznajo dejstev o otrokovem spolnem vedenju in razvoju, pogosteje vsiljujejo svoje osebne poglede in merila. Vedenje otrok, ki so spolno bolj izrazni, označijo kot odklonsko, kar ima za otroka lahko dolgotrajne negativne posledice, opozarja Wardle (2002). Bistveno je, da vsi, ki se z otroki srečujemo, vemo, kako se spolno vedenje pri njih izraža. Sposobni moramo biti prepoznati običajen psihoseksualni razvoj kot tudi vedenja, ki kažejo odklon od običajnega in možne vzroke le-tega (Larsson, 2000).

Prednosti, ki jih prinaša vzgojiteljevo ozaveščanje konstruiranja koncepta spolnosti in poznavanje običajnega spolnega razvoja predšolskega otroka, vidim v:

- podpiranju zdravega spolnega razvoja – načrtovanju vzgojnega dela skladno s spoznanji o zdravem, običajnem spolnem razvoju,
- sproščenosti, odprtosti za otroška vprašanja o spolnosti,
- preprečevanju stigmatiziranja, šikaniranja otrok, katerih spolno vedenje je bolj izrazito,
- ustreznem odzivanju na običajno spolno vedenje otrok,
- ustreznem odzivanju na posebno (odklonsko) spolno vedenje otroka,
- usposobljenosti za komunikacijo s starši o spolnem razvoju njihovega otroka,
- večji strokovni kompetentnosti in prepričanosti v lastno ravnanje.

Kakšno je ustrezno odzivanje na spolno vedenje otrok?

Ali je najbolje spolno vedenje otrok preprečiti, ignorirati, preusmeriti ali spodbujati? Recepta preprosto ni mogoče dati in po mojem mnenju niti ni smiselno iskanje nekih vzorcev, čeprav bi si jih morda želeli. Na podlagi lastnih izkušenj ugotavljam, da bi bilo potrebno oblikovanje določenih smernic, temelječih na razumevanju razvoja otroške spolnosti in njenega pomena za oblikovanje zrele spolnosti v odraslosti, ob upoštevanju obstoječih vrednostnih orientacij in sodobne konceptualizacije predšolske vzgoje.

➤ Spremljanje spolnega razvoja

Poznavanje posameznega otroka, njegovega razvoja je za vzgojitelja zelo pomembno, zato je spremljanje razvoja vsakega posameznika tako bistveno. Vzgojitelju med drugim omogoča kakovostno načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela. Tako kot druga področja razvoja (kognitivni, socialni, motorični), bi bilo potrebno in dragoceno spremljati tudi spolni razvoj vsakega otroka. Opazovati bi bilo treba njegovo izražanje spolnosti in se o tem pogovoriti s starši na individualnih srečanjih, v primeru odklonskega spolnega vedenja pa vključiti tudi svetovalno službo.

Ob tem se poraja vprašanje, kako naj bi vzgojitelj čim bolj razumel otrokov položaj. Pomaga nam lahko pozorno opazovanje in spremljanje nekaterih otrokovih aktivnosti, v katerih se najbolj pristno izraža. To so: igra, ki je bistveni del otrokovega bivanja v vrtcu. Skozi igro preigrava različne vloge, izrazi svoje doživljanje sveta, stiske, čustva, fantazije in razrešuje različne konflikte. Razumevanje otrokove risbe zahteva posebno usposobljenost vzgojitelja, prav tako njegova komunikacija – neverbalno in verbalno sporočanje – ter skupinska dinamika.

Pomembno je, da opazujemo otrokovo vedenje v odnosu z vrstniki, vzgojitelji in straši ter njegove reakcije na tuje osebe. Za razumevanje otrokovega položaja je pomembno tudi poznavanje otrokovega primarnega socializacijskega okolja – družine –, zato je izredno dragoceno vključevanje staršev v različne formalne in neformalne oblike sodelovanja z vrtcem, kar nam do določene mere omogoča vpogled v odnose v družini (Forjanič, 2004).

➤ Načrtovanje vzgojnega dela in evalvacija

Da bi lahko spodbudno vplivali na otrokov spolni razvoj, moramo vedeti, kaj bi kot vzgojitelji želeli doseči v povezavi s spolnim razvojem otroka (cilji) in morda na drugi strani – česa si prav gotovo ne želimo. Menim, da bi si v vrtcu morali prizadevati, da bi pri otroku spodbujali:

- pozitiven odnos do lastnega telesa,
- spoštovanje intimnosti (lastne in drugega),
- odprto komunikacijo o temah, ki se tičejo spolnosti (primerno otrokovi stopnji razumevanja),
- enakopravnost spolov.

Otroci so po naravi radovedni glede videza in delovanja lastnega telesa. Zanimajo jih razlike med moškim in ženskim telesom, uganka jim je spočetje otrok in njihov prihod na svet. Zanje je bistveno, da vzgojitelj sprejme njihovo radovednost – iz nje izhaja pri oblikovanju in uresničevanju učnega programa: pri oblikovanju prostora, časa, vsakodnevne rutine, komunikacije in ne nazadnje pri načrtovanju vzgojnega dela. Vzgojitelji naj bi svoja prizadevanja usmerjali v spodbujanje odprtega, sproščenega, spoštljivega odnosa do spolnosti pri otrocih. Pomemben del naj bi predstavljala tudi evalvacija – kako in kaj smo dosegli, ali bi bilo prihodnjič bolje ravnati drugače itd.

➤ Način odzivanja na spolno vedenje otrok – komunikacija

Ne nazadnje se nam odpira še vprašanje, kako dosegati omenjene cilje. Vsak vzgojitelj prav gotovo najde svojo zanimivo pot, vendar želim poudariti, da pot ni tako lahka, kakor se morda zdi na prvi pogled. Iz izkušenj vem, da je soočanje s spolnim vedenjem otrok za nas odrasle pogosto težko, neprijetno, spravlja nas v zadrego, stisko, dvom zaradi naših osebnih prepričanj, stereotipov in potlačenih izkušenj. Menim, da gre za enega najbolj intimnih in občutljivih delov naše osebnosti. Tistega, s čimer bomo na otrokov spolni razvoj najbolj vplivali, se ne da naučiti ali načrtovati. Svoj odnos do spolnosti izražamo v veliki meri neverbalno na podlagi nezavednega. Za spremembe je zato potreben čas, veliko dela na sebi in veliko razmišljanj. Navajam le nekaj bistvenih poudarkov – na katere ne smemo pozabiti, ko razmišljamo o spodbudnem vplivanju na spolni razvoj otrok:

- Zgled

Otroci nas od prvega trenutka, ko jih sprejmemo v vrtcu, opazujejo, spremljajo in se od nas učijo. Z zgledom jim pokažemo, kakšen je naš odnos do spolnosti, kaj nam je pomembno, sprejemljivo in kaj ne. Pri komunikaciji, negi, toaletnem treningu, hranjenju, igri (npr. vlog), pri pripravi na počitek jim sporočamo, kaj nam pomenijo ugodje, intimnost, dotik, golota, telo. Gre za vsakodnevno rutino, ki ji po navadi ne posvečamo veliko pozornosti in ji ne pripisujemo večjega pomena. Dejansko pa, čeprav se tega ne zavedamo, mnogo bolj vplivamo na spolni razvoj kot z načrtovanimi dejavnostmi. Pomembno je, da skušamo tudi pri vsakodnevnih opravilih reflektirati svoje ravnanje. Ali bomo otroka previli na hitro in pokakano plenico z izrazom gnusa na obrazu vrgli v smeti ter odhiteli 'pomembnejšim' opraviлом naproti, ali si bomo vzeli čas za nego, bomo z otrokom nežni, se bomo z njim pogovarjali in mu dali občutek, da je pomemben in sprejet?

- Odzivanje na spolno vedenje:

Otrok je bitje, ki išče ugodje, in po drugi strani je bitje, ki je nepojmljivo radovedno. Spolno vedenje je običajno pri otroku rezultat prav tega – radovednosti in iskanja ugodja. Pomembno je, da vzgojitelj to sprejme in se temu primerno odziva. S svojim odzivanjem ne sme pretiravati. Jazen, zgrožen odziv na npr. masturbacijo bi pri otroku vzbudil zmedenost, dvom, negotovost, zadrego, občutek sramu, krivde, kar ne bi spodbudno vplivalo na njegov odnos do spolnosti. Pomembno je, da se na spolno vedenje odzovemo umirjeno, sproščeno, s pogovorom.

- Odzivanje na otroška vprašanja o spolnosti:

Otroška vprašanja o spolnosti nepripravljenega vzgojitelja lahko spravijo v zadrego. Zato je pomembno, da smo na ta izziv pripravljeni in odprti za pogovor o tej tematiki. Kadar pri otrocih začutimo zanimanje za določene teme, povezane s spolnostjo, to lahko s pridom izkoristimo pri načrtovanju vzgojnega dela. Otroci po navadi ne sprašujejo o spolnosti zaradi spolnosti, ampak jih zanimajo predvsem biologija, anatomija in medosebni odnosi. Če jih zavrremo ali na hitro odpravimo pogovor o spolnosti, to lahko povzroči pri otroku zadrego, sramežljivost, napačno razumevanje in izogibanje pogovoru o spolnosti v prihodnje. Bistveno je, da smo za vprašanja otrok odprti, saj jih s tem spodbujamo k razmišljanju,

raziskovanju, učenju. Pomembno je, da vsako otrokovo vprašanje sprejmemo kot dobro, zanimivo, vredno pogovora. Na vprašanja moramo odgovoriti iskreno, preprosto, jasno, jedrnato – primerno otrokovi stopnji razumevanja. Sprejemljivo oz. celo zaželeno je, da na kakšno vprašanje ne vemo odgovora, da o čem nismo prepričani – to otroku tudi povemo. Skupaj lahko poiščemo primeren vir informacij (npr. knjigo) in se ob njem pogovorimo. Pomembno je, da otrokom omogočimo spoznati, da je spolnost pomemben del človekovega življenja.

- Prepoznavanje in posredovanje v primeru odklonskega spolnega vedenja otroka:

Če bi vzgojitelj pri določenem otroku opazil spolno vedenje, ki bi zaradi odstopanja od običajnega spolnega vedenja vzbujalo zaskrbljenost ali sum, da je otrok lahko žrtev spolne zlorabe ali katere druge oblike nasilja zunaj vrtca, bi moral o svojih opažanjih nemudoma obvestiti svetovalno službo. V sodelovanju s svetovalnim delavcem bi poleg vedenja pretehtal celoten otrokov položaj. Odločitev za intervencijo mora biti utemeljena na podlagi pozornega spremljanja otroka in temeljitega premisleka o dejavnikih, ki bi lahko bili vzrok za otrokovo odklonsko vedenje. Pomembno je, da z intervencijo zaščitimo tako konkretnega otroka (pred stigmatiziranjem in šikaniranjem) kot tudi preostale otroke v skupini (pred vedenjem, ki jim ni všeč, ki jih ogroža).

Sklep

Spolnost predstavlja pomemben del človekovega življenja, njeni temelji pa se vzpostavljajo v zgodnjem otroštvu. Predšolsko obdobje je obdobje raziskovanja, spraševanja – tudi o spolnosti. Odrasli se moramo tega zavedati in se osvoboditi globoko zasidranih opozoril in prepovedi, povezanih s seksualnostjo iz našega lastnega otroštva. Predvsem strokovnjaki, ki delamo z otroki, moramo sprejeti, da je spolni razvoj pomemben del otrokovega razvoja, na katerega s svojimi pogosto nezavednimi sporočili o spolnosti (v širšem smislu) nenehno vplivamo. Z razumevanjem otroške seksualnosti, poznavanjem običajnega spolnega razvoja in obvladanjem primernih načinov ravnanja pripomoremo k večji prepričanosti v lastno ravnanje. Izognemo se moraliziranju, šikaniranju in stigmatiziranju

otrok, ki svojo seksualnost morda izraziteje izražajo, predvsem pa laže prepoznamo otroke, ki so izpostavljeni spolnemu nasilju, ter jim lahko čim hitreje in ustrezno pomagamo.

Literatura

Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Deboutte, D., Friedrich, W., Schoentjes, E. (1999). *Child Sexual Behavior Inventory: A Dutch-speaking Normative Sample*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/104/4/885>.

Forjanič, B. (2004). Socialnopedagoška diagnostika v vrtcu: program dela z gibalno oviranim otrokom. *Socialna pedagogika*, 8 (3), 331–352.

Freud, S. (2000). *Očrt psihoanalize*. Ljubljana: Analecta.

Freud, S. (1995). *Tri razprave o teoriji seksualnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Friedrich, N. W, Fisher, J., Broughton, d., Houston, M, Shafran, C.R. (1998). Normative Sexual Behavior in Children: A Contemporary Sample. *Pediatrics* 101/4, s. e9.

Haroian, L. (2000). *Child sexual development. Electronic Journal of human sexuality*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: <http://www.ejhs.org/volume3/Haroian/body.htm>.

Haeberle, E.J. (1983). *The sex atlas*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: http://www2.hu-berlin.de/sexology/ATLAS_EN/index.html.

Larsson, B. (2000). *Child sexuality and sexual behavior*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: <http://www.sos.se/FULLTEXT/123/2001-123-20/2001-123-20.pdf>.

Linblad, F., Gustafsson, P. A., Larsson, B., Lundin, B. (1995). Preschoolers' sexual behavior at daycare – centers: an epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 19 (5), 569–577.

Martinson, F M. (1973). *Infant and Child Sexuality: A Sociological Perspective*. St. Peter, Minn.: The Book Mark.

Openshaw, K. D. (1999). *Infant and Childhood Sexuality*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: <http://www.usu.edu/openshaw/3110/3110ppt/infantchild/index.htm>.

Pike, L. B. (2002). *Sexuality and Your Child*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: http://www.classbrain.com/artread/publish/article_34.shtml.

Plummer, K. (1991). *Understanding childhood sexualities*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: http://www.ipce.info/library_3/files/plummer_91_frame.htm.

Ryan, G. (2000). Childhood sexuality: A decade of study. Part I – research and curriculum development. *Child Abuse & Neglect*, 24 (1), 33–48.

Sandnabba, K. N., Santtila, P., Wannäs, M., Krook, K. (2003). Age and gender specific sexual behaviors in children. *Child Abuse & Neglect*, 27 (2003), 579–605.

Wardle, F. (2002). *The Expected and the Dysfunctional: Dealing With Child-to-Child Sexual Behavior*. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=120.

Wilson, P. M. (2001). *Forming a partnership between parents and sexuality educators*. *SIECUS Report*, spring, 2004. Pridobljeno s svetovnega spleta 14. 4. 2008: www.findarticles.com.

Strokovni članek, prejet septembra 2007.

Socialnopedagoško delo v informativno svetovalnem središču za mlade

Socialpedagogic work in youth information and counseling centre

Alenka Žavbi

Povzetek

Alenka Žavbi, mag. soc. ped., Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana

Prispevek predstavi razgibanost socialnopedagoškega dela v informativno-svetovalnem centru za mlade. S pogledom na položaj mladine v sodobni (slovenski) družbi ter z nekaterimi evropskimi praksami avtorica predstavi potrebo in pomen informativno-svetovalne dejavnosti za mlade. Nadaljuje s predstavitvijo metod in medijev v informativno-svetovalnem centru za mlade ter z definiranjem značilnosti oz. funkcij socialnopedagoških intervencij v njem. Predstavi Evropsko listino informiranja in svetovanja za mlade, ki skupaj z načeli socialnopedagoškega dela socialnemu pedagogu odpira vrata za kreativno, dinamično in pogosto nepredvidljivo delo na področju neformalnega dela z mladimi.

Ključne besede: informativno svetovalna središča, socialna pedagogika, informiranje, svetovanje, neformalno delo z mladimi.

Abstract

Article presents a diversity of social pedagogical work in a youth information and counselling centre. Author starts with the overview of the current situation of youth in contemporary (Slovene) society and together with some European experiences tries to emphasize the needs for youth information and counselling activity. Article continues with the presentation of methods and media used in youth information field and define characteristics and functions of social pedagogic interventions in it. The European youth information and counselling charter and principles of social pedagogic work are presented, which are opening opportunities for a creative, dynamic and often non-predictable social pedagogic work in a field of non-formal youth work.

Key words: *information and counselling centres, social pedagogy, information, counselling, non-formal youth work.*

Uvod: Socialni pedagog v neformalnem delu

Vzgojeno poslanstvo, s katerim sem zapustila študijske klopi, in moje konkretno strokovno delo sta usmerjena v prepoznavanje morebitnih individualnih, skupinskih ali družbenih težav, v poskus preprečevanja le-teh ter blaženje posledic deprivilegiranosti tam, kjer se težave razvijejo in otežujejo posameznikovo življenje ali družbeno sožitje.

Biti stalno v preži dogajanja v posamezniku ali skupini se lahko hitro izrodi v kontrolo in nadzor osebnosti ali skupine ljudi. Načini prefinjenega socialnega nadziranja in discipliniranja z namenom upravljanja človekovega vedenja in vseobsegajočega obvladovanja življenja ljudi so prisotni v vseh vedah od medicine do družboslovja, tudi v psihologiji in pedagogiki. Na področju pedagoških praks se kot odziv občutkom nemoči in pasivnosti ob bok disciplin, ki so se uveljavile in okrepile pod okriljem formalno delujočih ustanov, pojavljajo alternativne prakse – neodvisne skupine, neformalni programi, zagovorništvo ipd. –, ki naj bi bile 'varne' pred ideološkimi

interesi državnih aparatov. Empatično videnje življenjskega sveta oz. sledenje življenjsko naravnani profesionalnosti obrača poglede od »motenih oseb« k »moteni institucionalni praksi« (Peters, 2000). Mrgole (2003) opozarja na šibko točko teh alternativ – pogosto te preverjeno dobre prakse namreč nimajo izdelane teoretske utemeljitve oz. se metode teh praks priznavajo za učinkovite, vendar se jih 'ne zna' misliti v okviru formalnih znanstvenih disciplin.

V formalnem delu z mladimi (v vladnih institucijah) so strokovna ravnanja pogosto formalizirana, standardizirana ali celo zakonsko določena. To ni nujno slabo, saj zakonska priporočila pomenijo zaščito določene skupine ljudi oz. posameznikov. Vendarle ima socialni pedagog v neformalnem delu z mladimi v nevladnih institucijah več prostora za bolj raznovrstna in prožna strokovna ravnanja. Za neformalno delo z mladimi je v Sloveniji značilna visoka stopnja samoiniciativnosti, ustvarjalnosti in motiviranosti delovnih timov, ki znanja pogosto pridobivajo po načelu učenja ob delu in iz njega (Mrgole, 2003). Peters (2000) opozarja, da se zaradi nestandarizirane, nepredvidljive in predvsem individualizirane profesionalne držbe socialnopedagoških intervencij le-te lahko kaj hitro sprevržejo v trend deprofesionalizacije in metodične poljubnosti. To je pogosto tudi razlog, da so ravno neformalne oblike pomoči tarča pripisovanja nestrokovnosti ali neprofesionalnosti.

Ker sem zaposlena v nevladni organizaciji in ker tudi na naše delo pogosto letijo pomisleki o kakovosti in strokovnosti uporabljenih metod dela, sem se odločila predstaviti delo socialnega pedagoga v informativno-svetovalnem centru za mlade in nanj pogledati z obeh strani – formaliziranosti in poljubnosti.

Položaj mladih v sodobni družbi

Ker se delo v informativno-svetovalnem centru nanaša predvsem na delo z mladimi, ki jih Bela knjiga – Nova spodbuda za evropsko mladino (Evropska komisija, 2001) opredeljuje s starostjo med 14 in 27 let, bom v tem poglavju namenila nekaj pozornosti ravno tej skupini. Mlade se pogosto, ne samo v Sloveniji, tudi v drugih delih Evrope, prepoznava in obravnava kot še posebej ranljivo in marginalizirano skupino. Kot takšni so opredeljeni predvsem zaradi statusa ekonomske odvisnosti in omejenih priložnosti za sodelovanje v družbi.

Mladost kot posebno življenjsko obdobje je odkrila moderna industrijska družba, kjer je bistveno vlogo pri sooblikovanju mladih pridobila institucija šolanja in kjer je bilo obdobje šolanja čedalje daljše (Ule, 1997). Za mladinsko kulturo v šestdesetih, sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja je bilo značilno oblikovanje skupinskih stilov, vedenja, imidža, govora in ideologije. Stilska politika je bila dejavnik družbene kritike, hkrati pa je pomenila področje umika za vse tiste skupine mladih, ki jim je bil onemogočen dostop do družbene moči. Mladinske scene so pomenile polformalni socialni prostor, kjer se je mladina osamosvajala in potrjevala svoj življenjski stil (Ule, 1997). Prehod iz industrijske družbe v družbo storitev je spremenil položaj in pomen mladine. Raziskovalci (Ule in ostali, 2000) govorijo o generacijski modernizaciji mladine, za katero so značilne:

- Mladinska potrošnja: poudarjena potrošniška emancipacija, samostojno nastopanje na trgu potrošniških stilov, mode, imidžev in oblikovanje ter estetizacija telesa mladih.
- Socialno, kulturno in življenjsko stilno neizoblikovana populacija, ki hkrati prevzema podoben družbeni položaj, kot ga imajo stigmatizirane manjšine; – to je položaj nedorasle, nekompetentne in potencialno odklonske skupine.
- Prisilna individualizacija kot družbena dinamika, ki zahteva sposobnost ljudi, da poskrbijo sami zase.
- Poudarjanje individualnega načrtovanja uspeha in kariere na trgu znanja, ki sta postala merilo za osebno samorealizacijo.

V novem tipu mladosti sta poudarjena izobraževanje in samooblikovanje mladega človeka. Obdobje mladosti namesto prehodnega obdobja postane osrednja strateška faza v življenjskem poteku, polna tveganj in negotovosti. Proces integracije v družbo odraslih pomeni proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Posledica izgubljenega zaupanja v napredek industrijskega sveta je, da spreminjanje družbe današnje mladine ne zanima več. Mladi zavračajo družbeno, predvsem politično udejstvovanje in opredeljevanje. V družbi ne nastopajo več kot homogena skupina, kot scena ali gibanje. Po mnenju Uletove (1997) je to posledica neokonservativne in neoliberalne ideologije, ki razbija solidarnostne družbene institucije in poudarja individualni uspeh kot merilo za osebno samorealizacijo. Informacijska modernizacija danes ne prenaša vnaprej definiranih osebnih in socialnih identitet ter trajnih življenjskih

stilov. Od posameznika zahteva stalno potrjevanje fleksibilnosti in kreativnosti, sicer izpade iz konkurenčnega boja za delovna mesta in za dober standard. Prenos odgovornosti za proces individualizacije na pleča posameznikov nosi s seboj zahtevno psihosocialno integracijo v družbo, ki je bila do zdaj vsaj delno v rokah posredujočih institucij, družine, dela, različnih referenčnih skupin (Ule in ostali, 2000).

Kaj nam o položaju mladih v Sloveniji povedo podatki iz Popisa prebivalstva 2002?

Delež in število mladih se zmanjšujeta - V zadnjih dvajsetih letih se število mladih počasi, vendar stalno zmanjšuje. Ob popisu 2002 jih je bilo 423 tisoč in pomenijo samo še 21,5 odstotkov prebivalstva. V vseh starostnih skupinah prevladujejo fantje, skupaj jih je 11 tisoč več kot deklet. Po projekcijah prebivalstva se bo delež mladih že leta 2008 zmanjšal na manj kot 20 odstotkov.

Izobražuje se več kot polovica mladih - Med 17-letniki se šola kar 95 odstotkov generacije, med 20- in 21-letniki se za pridobitev višje ali visoke izobrazbe izobražuje skoraj polovica generacije, še v starosti 29 let se izobražuje vsak peti prebivalec Slovenije. V srednjih šolah so razlike med vključenostjo deklet in fantov v izobraževanje največje v splošnih srednjih šolah, kjer je deklet skoraj za polovico več kot fantov. Te razlike se nadaljujejo tudi pri rednem študiju na višješolskih oz. visokošolskih programih, kjer je deklet tretjina več kot fantov.

Postopen prehod na trg dela - Fantje v povprečju eno let prej vstopajo na trg dela kot dekleta. V starosti 23–24 let zaposlenost mladih prvič preseže 50 odstotkov, pri 29 letih pa ni zaposlenih samo še 15 odstotkov mladih (od katerih je 10 odstotkov brezposelnih, 2,3 odstotka pa se jih še redno izobražuje). V starosti 15–18 let je več brezposelnih kot zaposlenih, stopnje brezposelnosti mladih od 20–29. leta pa so med najvišjimi med vsemi starostnimi skupinami brezposelnih v Sloveniji.

Večina mladih živi pri starših - Več kot tri četrtine mladih živi v družinski skupnosti s starši. Tretjina mladih, ki si je že ustvarila lastno družino, živi v zunajzakonski skupnosti. Eden od vzrokov za majhno število mladih družin je tudi nerešeno stanovanjsko vprašanje, saj le petina mladih v starosti 25–29 let, ki živi skupaj z zakoncem oz. zunajzakonskim partnerjem, prebiva v lastnem stanovanju. To je

poleg prelaganja rojstva prvega otroka v višjo starost (tudi zaradi daljšega izobraževanja) eden od osnovnih razlogov, da je med mladimi družinami (oba zakonca oz. zunajzakonska partnerja sta mlajša od 30 let) kar četrtna parov (še) brez otrok. Med mladimi je tudi relativno največ enostarševskih družin.

Rodnost med mladimi je izjemno nizka - Do 29. leta starosti je rodila komaj vsaka peta ženska. Med tistimi, ki so rodile, sta dve tretjini rodili samo enega otroka. Med mladimi do dopolnjenih 21 let je rodnost v Sloveniji zanemarljiva, pri 29 letih pa v povprečju stopnja rodnosti prvič preseže enega otroka na žensko, vendar pa tretjina žensk te starosti sploh še ni rodila.

Vsak peti 29-letnik v Sloveniji je torej oseba, ki se izobražuje, če se ne izobražuje, kaj hitro lahko pade v skupino brezposelnih oseb. Po vsej verjetnosti živi pri starših, sam seveda še ni starš. Če izključimo možnost morebitnih osebnih težav mladih v sodobni slovenski družbi, se ti ukvarjajo z izzivi, ki jih prinašajo pridobitev primerne izobrazbe, iskanje zaposlitve in vzpostavljanje ekonomske neodvisnosti, reševanje stanovanjske situacije ter ustvarjanje lastne družine.

Mladi morajo osvojiti številne kompetence, opraviti pomembne izbire in odločitve ter si sami izboriti izobraževalne in delovne poti oziroma kariere. Pomembna opora pri osvajanju sveta odraslih so informacije, ki so osnova za osvajanje vedenja, znanj ter spretnosti. Hkrati dostop do kakovostnih informacij odpira možnosti vključevanja in sodelovanja mladih na raznovrstnih področjih družbenega življenja. V sodobni družbi si morajo mladi informacije poiskati sami, pri tem pa jim je v oporo informativno-svetovalna dejavnost. V poplavi informacij, ki jih generira informacijska družba, je informativno-svetovalna dejavnost člen, ki skuša mladim pomagati tako, da zanje zbira in posreduje pomembne oziroma aktualne informacije. V specifičnih situacijah, v katerih se znajdejo mladi, so informacije in nasveti osnova za njihovo nadaljnje odločanje in vedenje.

Kaj v praksi pomeni pravica mladih do informiranosti?

Izhodišče za delovanje mladinskih informativno-svetovalnih centrov je načelno priznanje pravice do informiranosti, ki izhaja iz

več dokumentov, predvsem pa iz Evropske konvencije o človekovih pravicah ter iz Konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, ki ne ureja le zavarovanja in skrbi, ampak tudi možnosti in servise za otroke in mladino (Medvešek in ostali, 2005).

Začetki informiranja in svetovanja za mlade segajo v leto 1964, ko v Gentu (Belgija) odprejo prvo informativno središče za mlade. Organizacije po Evropi, ki so nastajale pozneje in zagovarjale različne informativno-svetovalne modele, so začele medsebojno komunicirati in leta 1986 ustanovile agencijo Eryica (European youth information and counselling agency).

Najpogostejša modela informativno svetovalnih centrov za mlade, ki sta razvita v Evropi, delujeta bodisi po načelu specialističnega informiranja bodisi po načelu generalističnega informiranja. Specialistično informiranje je sleherno informiranje, ki mlade ali odrasle seznanja zgolj z enim samim določenim tipom informacij. Zanj je pogosto značilno, da ciljna skupina niso zgolj mladi, ampak tudi odrasli. Generalistično informiranje svojih storitev ne omejuje na posebne informativne storitve, temveč nudi čim širši in čim natančnejši krog informativnih storitev skladno s potrebami mladih. Informativno središče bodisi neposredno odgovori na različna vprašanja bodisi informativni delavec uporabnika napoti k drugi službi, ki je usposobljena za reševanje težav z zelenega področja. Eden od primerov specialističnega informiranja za mlade v Sloveniji so CIPSi – centri za poklicno informiranje –, primer generalističnega informiranja pa informativno-svetovalni centri za mlade, večinoma delujoči v okviru mladinskih centrov.

S priporočilom št. R (90) 7 Ministrskega sveta Sveta Evrope leta 1990 se je v dejavnost vključila tudi neposredna politična iniciativa, zato je dejavnost informiranja in svetovanja za mlade tudi na področju mladinske politike danes ena od prioritet. V Sloveniji skrb za informiranje mladih prevzema Urad RS za mladino, organ v sestavi Ministrstva za šolstvo in šport. V letu 2005 tako po Sloveniji deluje 32 informativno-svetovalnih centrov za mlade.

Med seboj se ne razlikujejo zgolj po svojem generalističnem ali specialističnem razponu informacij, ki jih nudijo mladim, ampak tudi po metodah zbiranja in posredovanja informacij. Nekako velja, da je praksa severnoevropskih držav usmerjena v razvoj metod, ki temeljijo na osebni stiku z mladimi, tudi vrstniškem posredovanju

informacij, medtem ko je praksa mediteranskih držav usmerjena predvsem v 'tradicionalne' oblike priprave in razprševanja informacij, torej priprave pisnih informacij, dosegljivih v fizičnih ali virtualnih oblikah. Ravno metode informiranja, ki sledijo iz osebnih stikov z mladimi in spodbujanja mladih k vrstniškemu informiranju, odpirajo socialnemu pedagogu številne priložnosti za uporabo različnih medijev pri svojem delu.

V nadaljevanju shematsko predstavim najpogostejše metode in medije, uporabljene pri mladinski informativno-svetovalni praksi, in potrebne kompetence zaposlenih v informativno-svetovalnih centrih za mlade.

Tabela 1: Mediji informativno-svetovalne dejavnosti za mlade in potrebne kompetence za delo.

MEDIJ INFORMIRANJA IN NEKAJ POTREBNIH KOMPETENC SVETOVANJA	
Oseбно informiranje in svetovanje – vodenje informativnega razgovora v informativno-svetovalnem središču za mlade	<i>Teoretična znanja vodenja razgovora, prepoznavanje potreb, iskanje rešitev, odločanje, podpora, pomoč, navezovanje stika ipd.</i>
Telefonsko informiranje in svetovanje – vodenje informativnega razgovora prek telefona	<i>Poznavanje posebnosti telefonskega razgovora z mladimi, specifičnost informiranja in svetovanja, vezanega na telefonski pogovor.</i>
Skupinsko informiranje in svetovanje – vodenje informativnega razgovora s skupino	Tematska skupina <i>Poznavanje teme, ključnih informacij (npr. spolnost, zasvojenosti, medosebni odnosi ipd.)</i> Skupina mediacije <i>Poznavanje načel vodenja skupine, skupinske dinamike, procesov, porazdeljevanja vlog, formiranja formalnih in neformalnih pravil, metod reševanja sporov ipd.</i>
Informiranje in svetovanje prek elektronske pošte, spletne strani ali foruma	<i>Poznavanje osnov komuniciranja prek spleta, poznavanje virov in baz informacij, psihologije spleta</i>
Projektno informiranje in svetovanje – preventivni projekti za mlade, lokalne akcije glede na izpostavljene teme	<i>Poznavanje teorij in metod razvijanja socialnih spretnosti in komunikacije, poznavanje osnov organizacije projektnega dela</i>
Uporaba masovnih medijev za posredovanje informacij mladim (časopisi, radio, televizija)	<i>Poznavanje osnov komunikacije z javnimi mediji, dinamike tržne in masovne komunikacije</i>
Vrstniško informiranje in svetovanje – informiranje in svetovanje prek vrstniškega učenja	<i>Poznavanje različnih oblik participacije, vodenje in usmerjanje skupine z upoštevanjem participacije mladih, usposabljanje mladih za prenos lastnih znanj na svoje vrstnike</i>

Informiranje in svetovanje mladim kot področje socialnopedagoškega dela

Informativno-svetovalna dejavnost je oblika neformalnega dela in pomoči vsem mladim, ki jo potrebujejo na ravni osebnih potreb (reševanje osebnih težav, odločanje, razvijanje osebnih kompetenc ipd.) ali na ravni družbeno-socialnih potreb (vključevanje v lokalno skupnost, družbene procese, socialne aktivnosti ipd.). V specifičnih situacijah so informacije in nasveti osnova za nadaljnjo odločanje in vedenje mladih. Termin informiranje in svetovanje je mišljen kot vodenje razgovora z mladostnikom o tem, katero informacijo ali nasvet potrebuje, pri čemer upoštevamo njegov interes, motivacijo, njegovo težavo in sposobnosti, da se z njo sooči in jo reši. Mladostnik skozi informativno svetovalni razgovor odkriva različne realne možnosti, ki jih ima, in možne posledice, ki ga lahko doletijo ob različnih odločitvah. Informiranje in svetovanje torej pomenita proces usmerjanja posameznika, družin skupin ali skupnosti z dajanjem nasvetov, odpiranjem različnih možnosti pri opredeljevanju želenih ciljev in hkratnim posredovanjem ustreznih informacij.

Pallash (po Kobolt, 1997) socialnopedagoške intervencije umesti v prostor med pedagoškim in socialnoterapevtskim delom. Teoretično lahko posege socialnega pedagoga razmejimo na področja izobraževanja, vzgoje, usmerjanja, vzpodbujanja, vodenja, svetovanja, podpore, korektivnih posegov in navsezadnje na področje socialne terapije. Informativno svetovalno dejavnost v tem kontinuumu lahko umestimo pred izobraževanjem in v sfero neformalnega dela z mladimi.

Koboltova (1997) navaja, da je cilj socialnopedagoških intervencij pomagati ljudem različnih starosti v razvojnih, konfliktnih in posebnih situacijah tako, da pomagamo razvijati sposobnosti, da rešijo svojo situacijo in se polnovredno vključijo v svoje okolje. Splošni cilj socialno pedagoških intervencij v informativno-svetovalnih dejavnostih je prenos informacij in napotkov, ki so za mlade tisti trenutek aktualni in potrebni za njihov uspešen osebni razvoj ter kot vzpodbuda, da bodo aktivni v svojem družbenem okolju. Z različnimi metodami informiranja in svetovanja se skozi tovrstno dejavnost mlade spodbuja, usmerja in jim omogoča razvijanje osebnih kompetenc, olajšuje socialno interakcijo, povečuje možnost mobilnosti ter prispeva h kakovosti mladosti, tega razvojno zelo pomembnega obdobja.

Socialni pedagog in informativno svetovalno delo z mladimi

Informativno-svetovalni center za mlade ni zgolj z informativnimi letaki zasičen prostor. Mladinski informativno-svetovalni center navadno omogoča potekanje različnih aktivnosti, ki so tako ali drugače povezane s pravico do informiranosti, pri čemer se informativni center aktivno vključuje v utrip lokalnega dogajanja. Po načelu delovanja v življenjskem prostoru v svoje delo vključuje socialno mrežo lokalne skupnosti, kamor sodijo posamezniki, skupine mladih, starši, mladinski delavci, pedagogi, raznovrstne organizacije in lokalne oblasti. Prav zaradi usmerjenosti tako na posameznika kot na njegovo širše socialno okolje socialni pedagog v informativno-svetovalnem centru ostaja zvest osnovnim smernicam dela, kot so razumevanje in posredovanje v širšem družbenem prostoru, vplivanje na posameznika in skupine z namenom spodbujanja osebnega in socialnega razvoja; ugotavljanje konfliktnih družbenih pojavov; blažitev posledic družbene posledice stigmatizacije in deprivilegiranosti; reševanje perečih problemov socialne integracije tu in zdaj; usmerjenost v življenjski prostor. Pri tem socialni pedagog deluje tako, da vzpodbuja in pomaga pri oblikovanju takšnih razmer, da bodo omogočeni izobraževanje, vzgojna in osebna življenjska orientacija posameznika in skupin znotraj njihovega ožjega in širšega življenjskega prostora kot tudi premik od »primanjkljajev« k »močem« (po Kobolt, 1997, in 1998).

Kot že omenjeno, poleg tradicionalnih načinov intervencij, t. i. pristop *waiting mode* (čakajoč na uporabnika), kjer strokovni delavec čaka, da nekdo prosi za njegovo uslugo, v našem primeru za informacijo, informativno-svetovalni center uporablja tudi t. i. pristop *seeking mode* (iščoč uporabnika), kjer strokovni delavec aktivno vstopa v prostor mladih, navezuje stik z njimi ter išče primerne trenutke in vsebine za prenos potrebnih informacij (po Rappaportu, v Sugarman, 1993). Znana je praksa škotskih informativno-svetovalnih centrov, ki se z infokombijem, opremljenimi s sodobnimi informacijskimi tehnologijami, informativnimi gradivi in pripomočki ter drugimi rekviziti odpravljajo na podeželje. Temeljno vodilo informativno-svetovalnega centra za mlade je, da se vzpostavi mreža dejavnosti, ki s svojo odprtostjo in podporno

vlogo vplivajo tako na obiskovalce centra kot na lokalno skupnost. Peters (2000) govori o integrirani, v skupnost naravnani in socialno prostorsko usmerjeni pomoči, kar pomeni, da se mlade vključuje in podpre v njihovih dnevnih situacijah, tam, kjer živijo (v njihovih soseskah, dvoriščih, šolah, klubih ipd.).

Mladi se najpogosteje po pomoč zatečejo k svojim vrstnikom. Podobno velja za informacije – najpogosteje povprašajo za informacije svoje vrstnike (po Žavbi, Vipavc Brvar, 2004). Z upoštevanjem, da večina ljudi v stiski najprej uporabi svojo ožjo socialno mrežo pomoči (prijatelje, sorodnike ipd.), preden skuša dobiti pomoč pri strokovnih virih, se v informativno-svetovalnih centrih razvijajo projekti in iz njih izhajajoče intervencije, ki poleg profesionalnega podpirajo tudi te t. i. paraprofesionalne vire. Prijatelji kot vir pomoči so osnova t. i. vrstniških projektov (angl. peer education projects). Vrstniško informiranje in pomoč navadno pomenijo skupine mladih, ki v informativno-svetovalnem centru prek usposabljanj in supervizij pridobijo osnovne spretnosti iskanja kakovostnih informacij in spretnosti kritičnega odnosa do najdenih informacij, poznavanje najpomembnejših virov pomoči v lokalni skupnosti, spretnosti pogovora, usmerjenega v reševanje težav, ter predvsem ohranjanja zaupanja svojih vrstnikov. S tem, ko si ti mladi izboljšujejo svoje socialne veščine, krepijo lastno samopodobo in hkrati pomagajo svojim vrstnikom. Mladi so navadno vez med mladinskim informativno-svetovalnem centrom in mladimi, ki ne bodo nikoli uporabili storitev informativnega centra, hkrati pa so za socialnega pedagoga pomemben vir informacij o aktualnih težavah in problemih drugih mladih. Za intervencije v informativno-svetovalnem centru za mlade, izhajajoče tako iz profesionalne kot iz vrstniški pomoči, je značilno:

- da potekajo pretežno v polju neformalnega,
- uporabnike se ob ustreznem strokovnem ozadju usmerja na lastne, naravne in neprofesionalne vire pomoči,
- da so bolj usmerjevalne, suportivne, kreativne in razvojne kot korektivne, kompenzatorne,
- da pomenijo neformalno pomoč (ni vpeto v državno institucijo pomoči, ne izvaja standardizirane oblike pomoči, razvija se neformalni stik med strokovnjakom in mladostnikom),
- da je pogoj sodelovanja izraz potreb in motiviranosti uporabnika za pomoč (da sodelovanje kadarkoli lahko prekine, ker temelji

na prostovoljnosti),

- da jih lahko poimenujejo 'mehke' intervencije, ker ne posegajo drastično v individualnost posameznika,
- da izhajajo iz življenjskega polja posameznikov ali skupin in so naravnane vanje,
- da so nestandardizirane oblike pomoči (ne vnaprej pripravljene oblike pomoči) – ko se začne sodelovanje z mladostnikom ali skupino, se ne ve točno, kaj mladostnik/skupina potrebuje, vendar pa je odgovorno/profesionalno poskrbljeno za različne oblike pomoči.

Koboltova (1997) opozarja, da je težišče strokovnjakovega dela odvisno od področja dela, kjer je zaposlen. Tako so **funkcije** socialnih intervencij v informativno svetovalni dejavnosti predvsem preventivne, usmerjevalne, podporne in razvojne:

- Preventivne: Informativno-svetovalni razgovor je namenjen razumevanju situacije in prepoznavanju možnih težav. Z aktivnim sodelovanjem mladostnika se skozi razgovor iščejo potrebne preventivne intervencije: delovanje v smeri zaščite, osveščanje prek različnih medijev in metod (osebno, telefon, splet, skupinsko/individualno ...) ter razvijanje socialnih in osebnostnih spretnosti (informativno gradivo, svetovanje, delavnice, tabori ...).
- Usmerjevalne: Skozi informativno-svetovalni razgovor (eksploracijo želja in potreb) se mladostnikom ali skupini ponudi širok spekter potrebnih informacij za doseg želenega cilja. Mladostnika se v pogovoru usmerja na raziskovanje lastnih potreb in želja ter možnosti za doseg želenih ciljev. Usmerjanje v informativno-svetovalnem središču pomeni tudi, da v primeru, če socialni pedagog ni ustrezno opremljen z informacijami ali potrebnimi kompetencami za nudenje pomoči, mladostnika ali skupino usmeri na ustrezne strokovnjake in organizacije.
- Podporne: Prioriteta dela socialnega pedagoga v informativno-svetovalnem centru je, da je vedno na razpolago mladostnikom, ki vstopijo v informativno-svetovalni center. To pomeni, da socialni pedagog preneha s telefonskim pogovorom, z delom na računalniku, s sestankom ali podobno, ko v center stopi mladostnik. Informativno-svetovalni razgovor se vodi tako, da se mladostnika spodbuja k aktivnemu reševanju težav, pri čemer mu je socialni pedagog v podporo in pomoč. Mladostniku se

nudi podpora v smislu pripravljenosti razumevanja situacije, upoštevanja in spoštovanja njegove osebnosti, potreb in posebnosti. Zaščiti se njegove osnovne pravice. Podpora v iskanju informacij pomeni, da se mladostniku predstavijo možni mediji iskanja informacij, da se ga vodi prek teh medijev in se mu pomaga pri odločanju.

- Razvojne: Informativno-svetovalni razgovor je usmerjen v prepoznavanje lastnih potreb, prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve in vedenja.

Če socialni pedagog v informativno-svetovalnem centru ugotovi, da mladostnik ali skupina potrebuje druge vrste intervencije (npr. korektivne ali terapevtske), se poveže z ustreznimi strokovnjaki in mladostnike ali skupino usmeri na njih.

Splošne usmeritve za delo socialnega pedagoga v informativno-svetovalnem središču

Evropska listina za mladinsko informiranje (Agencija Eryica, 1995, 2004) je osnovni pripomoček za delo informatorja svetovalca, torej tudi socialnega pedagoga, v informativno-svetovalnih centrih:

- Mladinski informacijski centri in storitve so dostopni vsem mladim brez izjeme.
- Cilj mladinskih centrov in storitev je zagotavljanje enakega dostopa do informacij vsem mladim, ne glede na njihov položaj, izvor, spol, vero ali družbeno kategorijo. Posebno pozornost naj bi namenili prikrajšanim skupinam in mladim s posebnimi potrebami.
- Mladinski centri in storitve naj bi bili preprosto dostopni in naj bi delovali tako, da se mladim v njih ne bi bilo treba predhodno naročiti. Za mlade naj bi bili privlačni in v njih naj bi bilo prijazno vzdušje. Uradne ure naj ustrezajo potrebam mladih.
- Razpoložljive informacije naj sledijo zahtevam, ki jih izrazijo mladi, in potrebam po informacijah, ki jih opazimo pri njih. Informacije naj bi zajemale vse teme, ki bi utegnile zanimati mlade, in njihov nabor naj bi se prilagajal tako, da bi bile vanj vključene tudi vedno nove teme.
- Vsakega uporabnika je treba spoštovati kot posameznika in

vsak odgovor naj bo prilagojen njegovim osebnim potrebam. To naj bo storjeno na način, ki bo uporabnika podprl, spodbujal njegovo avtonomijo ter razvijal sposobnost za razčlenitev in uporabo informacij.

- Storitve informiranja za mlade so brezplačne.
- Ob posredovanju informacij je treba spoštovati zasebnost uporabnikov in njihovo pravico, da ne razkrijejo svoje identitete.
- Informacije na strokoven način posreduje za to usposobljeno osebje.
- Posredovane informacije naj bodo popolne, najnovejše, točne, praktične in prijazne uporabnikom.
- Storitve je treba vse potrebno za zagotavljanje objektivnosti informacij, ki naj bodo pridobljene iz raznovrstnih in preverjenih virov.
- Ponujene informacije naj bodo neodvisne od vsakršnega verskega, političnega, ideološkega ali komercialnega vpliva.
- Mladinski informacijski centri in storitve naj si prizadevajo doseči čim večje število mladih na način, ki je učinkovit in primeren za različne skupine in potrebe ter ustvarjal in inovativen pri izbiri strategij, metod in orodja.
- Mladi naj dobijo priložnost, da na primeren način sodelujejo pri različnih fazah informiranja mladih na lokalni, regionalni, državni in mednarodni ravni. To med drugim vključuje prepoznavanje potreb mladih, pripravo in razširjanje informacij, upravljanje in vrednotenje informacijskih storitev in projektov ter sodelovanje v vrstniškem skupinskem delu.
- Mladinski informacijski centri in storitve naj sodelujejo z drugimi mladinskimi službami in strukturami, zlasti v svojem geografskem območju, in naj se povezujejo s posredniki in drugimi telesi, ki delajo z mladimi.
- Mladinski informativni centri in storitve naj mladim pomagajo pri dostopu do informacij, ki so na voljo s sodobnimi informacijskimi in komunikacijskimi tehnologijami, in pri razvijanju njihovih sposobnosti za uporabo tovrstnih informacij.
- Nobeden od finančnih virov informiranja za mlade ne sme s svojim ravnanjem mladinskemu informacijskemu centru ali storitvi preprečevati uveljavljanja kateregakoli od načel te listine. Sledijo načela za socialnopedagoško delo v informativno

svetovalnem centru za mlade:

- Načelo zgodnjega odkrivanja, svetovanja in preventive - Informativno-svetovalni center navadno mladostniki ne doživljajo kot formalno institucijo pomoči, zato dela poteka v zelo neformalnem, destigmatiziranem okolju in s tem v ugodni klimi za neformalen pogovor, izhajajoč in usmerjen v mladostnikov življenjski prostor. V centru je mogoče zgodnje odkrivanje težav mladostnikov s težavami v socialni integraciji, še posebej težav v zvezi s šolo, odnosi z vrstniki in starši. Socialni pedagog prek mladostnikove uporabe računalnika in spleta prepoznava tudi znake zasvojenosti s spletom oz. pretirane uporabe tega medija.
- Načelo diferenciacije, individualizacije in integracije - Evropska listina informiranja in svetovanja za mlade ter socialnopedagoška etika dela narekujeta, da so informacije, ki so posredovane neideološko, brezplačno, objektivno, z raznovrstnostjo uporabljenih virov, dostopne vsem mladim, ne glede na položaj, status, pripadnost ali raso. Prek informativno-svetovalnega razgovora lahko socialni pedagog oblikuje in stalno preverja sliko mladostnikovega razumevanje sebe in sveta, prepozna njegove potrebe, drugačnost ali posebnosti, na podlagi katerih lahko skupaj z njim razvija različne, njemu ustrezne oblike intervencij oz. pomoči. Pri načrtovanju intervencij se opira na izražene mladostnikove želje in potrebe v okviru njegovih sposobnosti ter motiviranosti.
- Načelo osebne aktivnosti - V informativno-svetovalne center vstopajo uspešni, nadarjeni mladi (iščejo gradiva za seminarske naloge, pišejo naloge na računalnik, iščejo informacije na spletu, se poučujejo med seboj, izdelujejo plakate za domačo nalogo ipd.) kot tudi mladi, ki 'se nimajo kam dati', ki domačih nalog sploh ne pišejo, ki so nemotivirani za učenje in prostočasne aktivnosti. Vsem uporabnikom informativno-svetovalnega centra se omogoča, da so aktivni v njegovih programih v obliki in stopnji, ki jo želijo in kolikor želijo, hkrati pa se pri ravni sodelovanja upošteva tudi njihova sposobnost. Socialni pedagog spodbuja aktivno participacijo mladih, hkrati pa upošteva in spoštuje odločitev tistih mladih, ki se za aktivno participacijo ne odločijo.
- Načelo osebne ustreznosti in življenjske uporabnosti - To načelo se pravzaprav navezuje na načelo diferenciacije, kjer mladih, njihove potrebe in sposobnosti ne enačimo, ter na usmerjenost v življenjski

prostor. V informativno-svetovalnem centru načelo življenjske uporabnosti pomeni, da se posredovane informacije navezujejo na izpostavljene želje in potrebe, da so informacije aktualne, veljavne in omogočajo mladim vključevanje v določeno aktivnost v njihovem socialnem okolju ali na vsaj njim dosegljivi lokaciji. Pri posredovanju informacij se upošteva tudi starost (včasih tudi zaradi zakonskih določil, ki se nanašajo na polnoletnost).

- Načelo timskega dela - Timsko delo v informativno-svetovalnem centru pomeni sestajanje stalnega tima, ki načrtuje, usklajuje in realizira dejavnosti v centru in zunaj njega. Stalni tim navadno sestavljajo izvajalci posameznih informativnih projektov, informator svetovalec, ki izvaja informativno-svetovalno dejavnost, in vodja centra. Razširjeni tim so šolske svetovalne službe, predstavniki CSD in predstavniki drugih sorodnih organizacij v lokalni skupnosti, s katerimi se sodeluje pri realizaciji projektov. V načrtovalni fazi razvijanja projektov sodelujejo tudi mladi sami, predvsem iniciatorji oz. tisti, katerim so razvijajoči projekti namenjeni. Vloga socialnega pedagoga znotraj tima se poleg vsebinskega sodelovanja navezuje še na koordinacijo timov, pripravo vsebinskih izhodišč, pripravo aktivnih metod dela tima, vodenje evalvacije timskega dela ipd.
- Načelo racionalnosti/ekonomičnosti - Načelo racionalnosti in ekonomičnosti je v informativno-svetovalnem centru uporabljeno predvsem v smislu hitrega, ažurnega in kakovostnega posredovanja informacij in nasvetov. Takšno informiranje in svetovanje je mogoče le, kadar se izpelje kakovosten informativno-svetovalni razgovor in kadar obstajajo fleksibilne oblike pomoči. Naloga socialnega pedagoga je izpeljati informativno-svetovalni razgovor, na osnovi katerega lahko poišče in poda kakovostne informacije in nasvete, hkrati pa stalno preverja in ažurira informacije.
- Načelo povezovanja prakse z družbenim dogajanjem: raziskovanje, evalviranje - Evalvacija programov in projektov informativno-svetovalne dejavnosti je stalna delovna naloga socialnega pedagoga v informativno-svetovalnem centru. Evalvacije potekajo na osnovi lastnih standardiziranih evidenc posredovanja informacij in svetovanj kot tudi na osnovi evalviranja uporabnikov centra. Metode evalviranja so prilagojene starosti in sposobnostim uporabnikov kot tudi zahtevam sofinancerjev programov. Evalvacija programov služi

kot ocena uspešnosti oz. aktualnosti izvedenih dejavnosti ter kot osnova za razvijanje nadaljnjih projektov in intervencij. Naloga socialnega pedagoga ni le zagotavljanje stalne evalvacije dela, ampak tudi spreminjanje, dopolnjevanje in s tem razvijanje novih evalvacijskih meril.

- Načelo ozaveščanja javnosti - Informativno-svetovalna dejavnost se že sama po sebi definira kot dejavnost, ki ozavešča javnost, predvsem mlade, pa tudi njihove starše in pedagoge. Namen ozaveščanja javnosti je odpravljanje predsodkov v posredovanju informacij, vezanih na aktualne teme mladih (spolnost, zasvojenosti, medsebojni odnosi ipd.), nagovarjanje k strpnosti ter razlaganje in pojasnjevanje aktualnih pojmov, vezanih na mladino, pri čemer se želi graditi in ohranjati pozitivna slika o mladini. Socialni pedagog je pogosto vpet med 'realnostjo' mladih in pretiranimi pričakovanji staršev ali prestrogiimi zahtevami širše okolice. Kako tanek je led, po katerem se sprehajajo intervencije, vezane na širše javno ozaveščanje, govori praksa belgijskih kolegov: vsako leto na osnovi raziskave spolnega življenja med mladimi poleg preventivnih projektov v javnost posredujejo kratko, zabavno in hkrati šokantno informacijo, vezano na omenjeno temo. Njihov namen je preprost: ljudje se začnejo zgroženo pogovarjati o izpostavljeni problematiki, organizacija in njihova dejavnost pa postajata vse bolj prepoznani. Prejšnje leto so pripravili reklamni plakat z mladim parom v spolnem položaju brez jezikov in dodali sporočilo: Uporabi jezik tudi pred, in ne le med spolnostjo. Torej pogovarjaj se o spolnosti. Letos so pripravili reklamni plakat, tokrat s sliko skupine godbenikov, kjer so z grafičnimi puščicami nakazali, kdo ima lahko skrivni odnos s kom, in opozorili na pogosto skrito spolno dinamiko v skupinah ter nujnost po zaščiti (Caers, 2006). Ker gre za sliko starejših, torej odraslih, in ker je bila nakazano možno večpartnerstvo, so avtorji naleteli na zelo negativen odziv javnosti, ki je vodil celo do debate o ukinitvi financiranja te dejavnosti.

Sklep

Ne glede na to, v kateri instituciji se socialni pedagog znajde, je njegova prvotna naloga, da si v njej izoblikuje delovne prioritete

in s tem svojo funkcijo v sistemu celostnega vzgojnega namena institucije. Drža socialnega pedagoga in njegovi posegi so odvisni od več dejavnikov: splošnega poslanstva institucije, od tega, ali gre za vladno/nevladno organizacijo, utečenost in strukturiranost obstoječih pedagoških praks, odprtost institucije. Pomembne so lastna angažiranost, samoiniciativnosti ter vztrajnost.

Po mojih izkušnjah delo v nevladnem sektorju omogoča fleksibilne, pestre in inovativne t. i. integrirane in v življenjski prostor usmerjene intervencije. To delo sestavljajo raznovrstne naloge, še posebej če intervencije potekajo v neformalnem polju pomoči, saj se gibljejo med koordinatorstvom, vodenjem in razvijanjem dejavnosti, sodelovanjem s financerji, sodelovanjem s širšo javnostjo, tudi vladno politiko, in konkretnim delom z uporabniki.

Na področju informiranja in svetovanja je glavni namen prepoznavanje potreb in težav mladih posameznikov in skupin v lokalni skupnosti, njihovo usmerjanje ter razvijanje kompetenc za njihov osebni in socialni razvoj. Poleg tega se socialni pedagog ukvarja z opazovanjem in poskuša razumeti svet mladih, raziskuje interes mladih po informacijah, ukvarja se s koordinacijo in evalvacijo obstoječih projektov ter z razvijanjem ustreznih programov za osveščanje mladih tako o določenih temah kot o informativno-svetovalni dejavnosti. Pri delu izhaja iz metodičnih načel, deluje v skladu z etičnim kodeksom socialnopedagoškega dela ter v skladu z Evropsko listino informiranja in svetovanja za mlade (Agencija Eryica, 1995, 2004), ki predstavlja etični kodeks delovanja informatorja svetovalca v informativno-svetovalnem centru. Posluhuje se predvsem intervencij, usmerjenih v preventivo, podporo, usmerjanje in razvoj. Ker dela v neformalni klimi, uravnava silnice med popolno profesionalno držo in t. i. metodično poljubnostjo.

Literatura

Agencija Eryica (1995, dopolnjena 2004). *European Youth Information Charter*. Bratislava: Agency Eryica.

Caers, B. (2006). *Lief en leed. Jaarboek seksuele gezondheid 2006*. Antwerpen: Sensoa.

Evropska komisija (2001). *Bela knjiga – Nova spodbuda za evropsko mladino*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij. *Socialna pedagogika*, 1 (1), 7–26.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij – 2. del. *Socialna pedagogika*, 1 (2), 5–23.

Medvešek, M., Potocco, M., Raičevič, L., Žavbi, A. (2005). *Priročnik za mladinske informatorje in svetovalce*. Zavod MISSS in Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana: Bori.

Medvešek, M., Potocco, M., Raičevič, L., Žavbi, A. (2003). *Koncept informiranja in svetovanja za mlade v Sloveniji*. Zavod MISSS in Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana: Collegium Graphicum.

Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo?* Šentilj: Založba Aristotelj.

Peters, F. (2000). Koncept celostnih, prožnih socialno pedagoških pomoči. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 443–460.

Statistični urad Republike Slovenije (2005) *Mladi v Sloveniji*. Pridobljeno 15. 6. 2006 s svetovnega spleta: www.stat.si/tema_demografsko_prebivalstvo.asp.

Sugerman, L. (1993). *Life-span development, concepts, theories and interventions*. London: Routledge.

Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Šentilj: Aristej.

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

Žavbi, A., Vipavc Brvar, I. (2004). *Potrebe mladih po informacijah in participaciji*. Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana: Salve.

Vabilo k udeležbi na

**4. slovenskem kongresu socialne pedagogike
z mednarodno udeležbo**

z nosilno temo

Socialno pedagoška stroka, njena prepoznavnost in izzivi sodobnosti

ki ga organizira Združenje za socialno pedagogiko

16.– 18. oktobra 2008 na Rogli

Prvo obvestilo

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,

organizacijski odbor kongresa Združenja za socialno pedagogiko vas vabi k udeležbi in aktivnemu sodelovanju na 4. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, ki bo potekal od 16. do 18. oktobra 2008 v hotelu Planja na Rogli.

Namen kongresa je, da se slovenski strokovnjaki, ki delamo na področju socialne pedagogike, srečamo, si izmenjamo izkušnje, poročamo o svojem delu, se seznanjamo s strokovnimi novostmi, se učimo drug od drugega ter od vabljenih predavateljev. Tradicionalno se je socialna pedagogika ukvarjala predvsem z vzgojo, v sodobnosti pa se njena področja delovanja širijo še na oblike preventivnega, skupnostnega, svetovalnega in

podobnega dela, z osnovno usmeritvijo v življenje oz. življenjska polja uporabnikov. To pomeni, da se strokovnjaki ukvarjamo z razvojem takšnih oblik dela, ki bodo naše uporabnike usposabljalne za čim boljše obvladovanje življenjskih izzivov, soočanje s stresi, stiskami ter učinkovito reševanje svojih življenjskih problemov. Ti pa se z družbenimi spremembami spreminjajo, prav kakor tudi možnosti za njihovo reševanje. Prejšnji slovenski kongres socialne pedagogike (prav tako na Rogli, leta 2005) je posebej odprl kritična vprašanja uveljavljanja socialne pedagogike, njene prepoznavnosti in prodornosti. Zato bo vodilna tema našega srečanja **»SOCIALNO PEDAGOŠKA STROKA, NJENA PREPOZNAVANOST IN IZZIVI SODOBNOSTI«**. Za ponazoritev teme smo izdelali spodnjo shemo, ki napoveduje, da bomo v oktobru 2008 na Rogli iskali presečišča med družbenimi in osebnimi vidiki, kakor se odlikavajo v konceptih in praksah socialno pedagoške stroke.



Kot običajno vabimo vse, ki delate na področju socialne pedagogike, da na kongresu sodelujete s svojimi prispevki, referati, posterji, prikazi, okroglimi mizami, itd. Na domači stani Združenja za socialno pedagogiko www.zzsp.org najdete obvestila o kongresu s podrobnejšimi informacijami o vsebinah kongresa ter o tem, kako se prijaviti.

Za organizacijski odbor kongresa:

Dr. Helena Jeriček

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

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

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

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati) in/ali elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Besedilo naj bo natisnjeno na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnim razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. 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 Zaključki.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja preostalega teksta. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele 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 %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), in sicer tako:

- primer za knjigo:

Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.

- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:

Nastran Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, s. 11-32.

- primer za članek v reviji:

Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395–404.

- primer za zbornik v celoti:

Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:

Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- primer za drugo neobjavljeno delo:

Ambrožič, F., in Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA – Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.

- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:

Skalar, V. et al. Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1991, str. 61–65.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:

Marihuana. (b.d.). Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:

Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.

- več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na:

Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials. Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta: <http://www.apastyle.org/electsource.html>.

11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »to je dobeseden navedek«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
13. Avtorji naj oddajo svoje prispevke natisnjene na papirju ter shranjene na računalniškem mediju. Besedilo na je lahko napisano s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil (najraje z Word-om). Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
14. Avtorji 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.
15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente 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.
16. Rokopisov in računalniških medijev uredništvo ne vrača. O

objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.

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

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na e-pošto: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Kazalo/Contents

Tematska številka: Intervence na področju socialnopedagoškega dela

Alenka Kobolt *Alenka Kobolt*
Beseda urednice **123** Editorial

Pregledna znanstvena članka

Burkhardt Müller
O odnosu med terapijo,
pedagogiko in socialnim
delom – ravnanje s časom kot
profesionalna naloga **125**

Radojka Kobentar
Socialni odnosi v starosti **145**

Izvirni znanstveni članek

Dragica Marinič
Likovna terapija v projektnem
učenju mlajših odraslih **161**

Strokovni članki

Anka Menegalija
Kako ravnati z otroško
seksualnostjo v vrtcu? **183**

Alenka Žavbi
Socialnopedagoško delo v
informativno svetovalnem
središču za mlade **201**

Informacije

Obvestilo o 4. slovenskem
kongresu socialne pedagogike **221**

Navodila avtorjem

Theoretical articles

Burkhardt Müller
On the relationship between
therapy, pedagogy and social
work – time management as a
professional task

Radojka Kobentar
Social relations in old age

Empirical article

Dragica Marinič
Fine arts therapy in the project
learning for young adults

Professional articles

Anka Menegalija
How to deal with children's
sexuality in preschool education?

Alenka Žavbi
Socialpedagogic work in youth
information and counseling
centre

Information

Information on the 4th Slovenian
Congress of social pedagogy

Instructions to authors