

# Sodelovanje in soustvarjanje: Skupnostni projekt na področju preventive v šolskem okolju

## Co-operation and Co-creation: Community Project in the Field of Prevention within the School Context

*Ines Kvaternik in Tadeja Kodele*

### *Povzetek*

Ines Kvaternik, dr. politoloških znanosti, Fakulteta za socialno delo UL, Topniška 31, 1000 Ljubljana, e-pošta: ines.kvaternik@fsd.uni-lj.si

*Prispevek obravnava skupnostni projekt na področju preventive v šolskem okolju. Akcijsko raziskovanje in skupnostno delo v šolskem okolju sta omogočila nastanek modela sodelovanja ter soustvarjanja vsebin in odzivov na tveganja, s katerimi se učenci srečujejo v šolskem prostoru. Model omogoča aktivno sodelovanje učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev kot ekspertov iz izkušenj ter temelji na etiki, udeležnosti in perspektivi moči. Avtorici v prispevku predstavita evalvacijo omenjenega modela s strani učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev, ki so sodelovali pri preizkušanju modela v praksi. Evalvacija je pokazala, da so bili vsi akterji z modelom dela pretežno zadovoljni, kar nakazuje na potrebo po umestitvi takega načina dela v šolsko okolje in na njegovo nadaljnje razvijanje.*

Tadeja Kodele, univ. dipl. soc. del., Fakulteta za socialno delo UL, Topniška 31, 1000 Ljubljana, e-pošta: tadeja.kodele@fsd.uni-lj.si

**Ključne besede:** *preventiva, šola, skupnostni pristop, perspektiva moči, etika udeležnosti, eksperti iz izkušenj.*

**Abstract**

*The article discusses the community project in the field of prevention within the school context. The action research and community work in the school environment provided the opportunity to create a model of co-operation and co-creation themes and responses to the risks faced by pupils in schools. The model enables the active participation of pupils, their parents and school workers as experts with experience, and is based on the ethics of participation and the strengths perspective. The authors present the evaluation of the above-mentioned model from the perspective of the pupils, their parents and the school workers who were involved in testing the model in practice. The evaluation has shown that all the participants were mostly satisfied with the model, which indicates the need to place such working methods in the school environment and develop them further.*

**Key words:** *prevention, school, community approach, strengths perspective, ethics of participation, experts with experience*

**Uvod**

Šolski prostor je glede na obstoječe kriterije,<sup>1</sup> ki določajo značilnosti skupnosti, idealno okolje za izvajanje preventivnih skupnostnih projektov, saj na svojevrsten način zadosti tako prostorskim (geografskim) kot tudi interesnim in odnosnim kriterijem. Vse, kar se v šoli dogaja, se dogaja v skupnosti. Šola ima kot prostor nekatere posebnosti ali, kot pravi Galla (2003), vsaka

---

<sup>1</sup> Po Stimsonu, Fitchu in Rhodesu (1998) ločimo tri širše tipe skupnosti: lokalno skupnost ali soseseo, ki jo tvori skupina ljudi, ki živi na istem območju/teritoriju; odnosno skupnost, ki jo določa obstoj medsebojnih odnosov in povezanost; identitetno/interesno skupnost, za katero je značilen skupen občutek pripadnosti/identitete. Danes prevladujejo intervencije, usmerjene v skupnosti, ki jih družijo interes ali neke druge pragmatične okoliščine, npr. šolsko okolje.

šola je mikrokozmos s svojimi lastnimi pravili, zapovedmi, socialno strukturo in kulturo. Šole se med seboj zelo razlikujejo, in zato pravimo, da je učinkovit program tisti, ki je dobro strukturiran in primeren družbenemu/kulturnemu kontekstu, v katerem poteka. To pomeni, da tak program zahteva analizo trenutnega stanja. Upoštevat mora potrebe, težave in zahteve, ki so povezane s preventivo<sup>2</sup> na področju drog in drugih tem, ki so aktualne znotraj šole.

Posamezniki, ki tvorijo šolsko skupnost, nimajo možnosti vpliva na izbiro članov, ki jo sestavljajo, prav tako se šolske skupnosti razlikujejo tudi glede na povezanost z lokalnim okoljem. So šolske skupnosti, kjer v šolo hodijo večinoma okoliški otroci, ki se med seboj poznajo, tudi lokalna skupnost je prek otrok in staršev ter skozi delovanje lokalnih institucij intenzivno povezana z lokalnim okoljem. Obstajajo še šolske skupnosti, kamor otroci prihajajo od drugod. Intenziteta povezave med člani šolske skupnosti ne obstaja od prej, te skupnosti so difuzne in šola je prostor, ki je lahko zelo ločen od lokalnega okolja. Skupnostni pristop lahko omogoči, da se bodisi izkoristi že obstoječa povezanost v nekaterih skupnostih ali pa se difuzna skupnost začne spoznavati in povezovati ter tako ustvarja nova socialna omrežja, ki pomenijo bistven del skupnega iskanja in načrtovanja odzivov.

V prispevku opisujeva in evalvirava model sodelovanja in soustvarjanja vsebin in odzivov na tveganja učencev v šolskem prostoru, ki je nastal na podlagi dvoletnega akcijsko raziskovalnega projekta.<sup>3</sup> Razvoj modela temelji na akcijskem raziskovanju, ki je kombinacija raziskovalnega in skupnostnega dela. Pri izvajanju

---

<sup>2</sup> Gre za preventivne programe v šolskem okolju, ki so usmerjene v splošno populacijo s ciljem preprečevanja uživanja drog in alkohola, pri čemer se upošteva sodobnejše definicije, in sicer: preprečevanje, ki je usmerjeno v različne ciljne populacije (po starosti, spolu, znanju o tveganjih, povezanih z uživanjem drog in alkohola), zmanjševanje škode (v primeru uživanja drog in alkohola v šolskem okolju) ter popravljanje škode, ko se pojavi uživanje drog in alkohola v šoli.

<sup>3</sup> Akcijsko-raziskovalni projekt z naslovom Aktivno vključevanje staršev in mladostnikov v načrtovanje in izvajanje preventivnih dejavnosti na področju drog in zasvojenosti na podlagi analize potreb: »Pogovarjajmo se« je sofinancirala Mestna občina Ljubljana. Projekt je med letoma 2007 in 2009 izvedla raziskovalna skupina Fakultete za socialno delo, v kateri so sodelovale Gabi Čačinovič Vogrinčič, Vera Grebenc, Ines Kvaternik, Tadeja Kodele, Amra Šabić, Liljana Rihter in Nina Mešl.

modela smo upoštevali načela skupnostnega pristopa z angažiranjem vseh udeležencev in drugih ključnih oseb. Pri vsebinah smo upoštevali teme, ki so bile za v projekt vključene skupine učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev<sup>4</sup> aktualne in konkretne ter so jih občutili kot problem, npr. nasilje v šoli, strah pred prepovedanimi drogami, vzgoja otrok. Na podlagi raziskovanja potreb učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev smo soustvarili vsebine in odzive na pojave v šolski skupnosti s ciljem preprečevanja ter zmanjševanja tveganj tako za posameznike kot za šolsko skupnost kot celoto. Skupnostno usmerjena praksa/delo je zasnovana na ideji, da je skrb za ljudi skupna naloga tako strokovnjakov kot članov skupnosti. Razvoj je mogoč le z razvijanjem enakopravnega sodelovanja med strokovnjaki in člani skupnosti, zato skupnostni pristop poudarja porazdelitev moči med vsemi akterji neke problemske situacije (Darvill, Smalle, 1990).

Med raziskovanjem smo ugotovili, da čeprav je skupnostno delo ena temeljnih metod delovanja socialnih služb v okviru šolskega sistema, so te na področju preventive zelo zadržane do takšnega načina dela pri reševanju šolske problematike. V pogovorih s svetovalnimi delavkami iz nekaterih ljubljanskih osnovnih šol<sup>5</sup> smo izvedeli, da so nekatere med njimi na lastno pobudo že izvajale programe v svojih šolah po načelih skupnostnega dela, in nekatere med njimi imajo vtis, da je bilo morda včasih sodelovanje s starši in otroki lažje (manj birokratskih in formalnih ovir – npr. soglasja vseh staršev), danes pa sodelovanje s starši v nekih bolj intenzivnih oblikah poteka le v posamičnih primerih (npr. nekatere šole so dobro izkoristile pripravo vzgojnih načrtov, druge pa ne). Pogosto je sodelovanje vezano na individualno angažiranje posameznih ljudi v bolj sistemski razvoj in formalno podporo skupnostnemu pristopu v šoli (npr. ustrezna šolska zakonodaja, plačano delo, predvidene ure obremenitev), čeprav ima šola v Programskih smernicah zapisano tudi sodelovanje in povezovanje z okoljem (Čačinovič Vogrinčič, 2008a). V skupnostno delo je vloženo le malo energije in sredstev, ljudje, ki se lotevajo skupnostnih pristopov, pa so pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti.

---

<sup>4</sup> S terminom šolski strokovni delavci imamo v mislih razredne in predmetne učitelje, šolske svetovalne delavce in ravnatelja.

<sup>5</sup> OŠ Majde Vrhovnik LJ, OŠ Narodnega heroja Maksa Pečarja Ljubljana Črnuče, OŠ Šmartno pod Šmarno goro, OŠ Vižmarje Brod, OŠ Martina Krpana Ljubljana in OŠ Riharda Jakopiča Ljubljana.

Čeprav v slovenskem šolskem prostoru potekajo različni preventivni programi, ki so usmerjeni v preprečitev rabe drog, nas mediji in stroka nenehno opozarjajo, da preventiva ni učinkovita. Ocene in evalvacije tujih preventivnih programov kažejo, da so njihovi učinki minimalni, pogosto ničelni in torej popolnoma drugačni od javnih pričakovanj (Hočevar, 2001). Kot pravi Andreja Hočevar (2005), lahko na področju preventive drog zasledimo veliko število publikacij in drugih virov, ki starše/odrasle učijo, kako vzgajati, da otroci ne bodo uporabljali drog. Omenjene publikacije poudarjajo, da morajo odrasli čim prej začeti delovati preventivno, da bo kakovostna komunikacija med starši in otroki le-te obvarovala pred rabo drog, opozarjajo na pomen postavljanja meja dovoljenega in nedovoljenega vedenja, na pomen doslednosti pri vzgojenem ravnanju staršev in usklajenosti med besedami in ravnanji staršev ter pomen vztrajanja staršev pri postavljenih mejah dovoljenega in nedovoljenega vedenja otrok. Sporočila staršev/odraslih glede rabe drog so pogosto v protislovju s tistim, kar otroku o drogah sporočajo družba in njihove lastne izkušnje. Sporočilom staršev/odraslih primanjkuje tudi kredibilno znanje o drogah, saj ti skorajda praviloma vedo o drogah manj kot njihovi otroci. Otroci se tako preprosto ne morejo identificirati z vzgojnimi sporočilom 'droge – ne, hvala', saj ravnanja odraslih in družbe ter njihovo lastno izkustvo in znanje o drogah tega sporočila ne podpirajo. Niti politike in prakse preventive, ki vključujejo starše in si prizadevajo za ohranjanje popolne abstinence, niti politike in prakse preventive, ki vključujejo starše v državah, v katerih si prizadevajo za zmanjševanje tveganj in škode, ne dajejo konsistentnega odgovora na vprašanje, kako lahko preventivno delujejo starši. V obeh konceptih ne zasledimo konsistentne teorije, ki bi obravnavala mesto staršev v preventivi pred rabo drog. Zato mora preventiva izhajati iz dejstva, da je treba otroke in mladostnike naučiti sprejemati odgovorne odločitve o rabi drog, to pa je možno le na podlagi verodostojnih informacij oz. znanj o drogah in tveganjih, povezanih z njihovo rabo. Starši lahko torej delujejo preventivno predvsem z znanjem o drogah in lastnim ravnanjem glede rabe drog. Cilj je torej predvsem izobraziti starše o drogah in njihovi rabi ter razbiti predsodke, mite in napačna mnenja o drogah in njihovi rabi (Hočevar, 2005).

Temeljni cilj omenjenega modela ni bil zgolj izobraziti učence, njihove starše in šolske strokovne delavce o določenih tveganjih, s

katerimi se srečujejo v šolskem okolju, temveč jih aktivno vključiti v soustvarjanje odzivov na tveganja kot eksperte iz izkušenj. Verjamemo, da imajo tako otroci kot njihovi starši in učitelji veliko znanja in izkušenj, ki jih lahko uporabijo pri sooblikovanju odzivov. Vloga zunanjih izvajalcev (v našem primeru so bili to študentje Fakultete za socialno delo za srečanja z učenci ter strokovnjak s področja preprečevanja nasilja za starše in šolske strokovne delavce) pa je za vse udeležene ustvarjati odprt prostor za pogovor, v katerem bo priložnost za skupno raziskovanje potreb in težav v vsakdanjem šolskem okolju in za soustvarjanje odzivov nanje. Ob tem se moramo zavedati, da razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem na vseh ravneh življenja in dela v šoli zahteva, kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008d), paradigmatike spremembe v šoli: sodelovanje je postavljeno iz perspektive moči (Saleebey, 1997) in šola etiki izobraževanja doda etiko udeležnosti (Hoffman, 1994). Skupnostno delo omogoča upoštevanje individualnih, konkretnih situacij ter išče odgovore in rešitve, ki so stvarne, smiselne in izvedljive. Ljudem dopušča, da uporabljajo domišljijo, omogoča ustvarjalnost in enkratnost. Skupnostni pristop je priložnost za etiko udeležnosti in za delo iz perspektive moči. V vsakdanjem življenju opise 'problemov', ki so podani v navidezno objektivnem jeziku odraslih, pogosto uporabljamo kot diagnoze, pa jih ne bi smeli. Opisi težav niso diagnoze, temveč izhodišča za raziskovanje, dialog (Čačinovič Vogrinčič, 2008b). Ob prepoznavanju značilnosti problemske situacije mora steči dialog, ki se začne z raziskovalnim pogovorom z vsemi udeleženi v procesu pomoči (učenci starši, učitelji, drugi, ki se jih problem dotika) ter nadaljuje s skupnim iskanjem rešitev in postavljanjem ciljev ter preizkušanjem predlogov/strategij, ki naj pripeljejo do cilja.

V pričujočem članku bova predstavili, kako so bili z izvajanjem modela v praksi zadovoljni tisti, ki so bili v njegovo preizkušanje neposredno vključeni, torej učenci, njihovi starši in šolski strokovni delavci. Namen evalvacije je bil ugotoviti, kako so bili omenjeni akterji zadovoljni z vsebino srečanj, z načinom dela, z izvajalcem srečanja, z možnostjo sodelovanja v skupini in s tem, kar so na srečanjih pridobili, ter tako raziskati potrebe in morebitne spremembe za nadaljnje (še bolj učinkovito) delo.

## **Metoda raziskave**

### **Vrsta raziskave**

Raziskava je bila kombinirana kvantitativno-kvalitativna in eksplorativna. Podatke smo pridobili z akcijskim raziskovanjem (Mesec, 2006) in jih kvalitativno analizirali (Mesec, 1998). Raziskava je potekala v dveh delih. V prvem delu smo želeli po eni strani raziskati, zakaj so 'šole za starše' in druge aktivnosti, ki potekajo na šolah, slabo obiskane, na drugi strani pa izvedeti, kakšne so potrebe in interesi staršev glede načrtovanja in izvajanja tovrstnih aktivnosti (identificirati pereče teme, raziskati načine, na katere bi bili pripravljeni sodelovati, raziskati ovire, zaradi katerih se obstoječih aktivnosti ne udeležujejo ipd.). Na podlagi tako dobljenih rezultatov smo v drugem, aplikativnem delu raziskave skupnostni model dela z učenci in njihovimi starši pilotsko preizkusili. Za namen tega članka predstavljava rezultate iz drugega, aplikativnega dela raziskave, ki se nanašajo na mnenja učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev o (ne)zadovoljstvu z omenjenim modelom dela. Rezultate smo pridobili v šolskem letu 2008/2009.

### **Populacija in vzorčenje**

Populacijo je predstavljalo 56 učencev iz treh osmih razredov OŠ Vižmarje Brod, približno 70 staršev učencev 6., 7. in 8. razreda ter približno 30 šolskih strokovnih delavcev. Vzorec je bil neslučajnostni in oblikovan tako, da smo k sodelovanju povabili vse ljubljanske osnovne šole ter med tistimi, ki so izrazile pripravljenost za sodelovanje, z žrebom določili šolo, na kateri smo skupnostni model dela pilotsko preizkusili.

### **Zbiranje podatkov**

Podatke, s katerimi smo evalvirali pilotsko preizkušanje modela, smo zbirali na več načinov, ker je že model dela vključeval več različnih aktivnosti (večkratna, kontinuirana srečanja z učenci ter enkratno srečanje s starši in šolskimi strokovnimi delavci) in različne akterje (učence, starše, šolske strokovne delavce). Podatke, na podlagi katerih smo lahko evalvirali kontinuirana srečanja z učenci 8. razredov, smo pridobili z evalvacijskimi vprašalniki, ki so jih učenci izpolnjevali sprotno, po vsakem končanem tematskem sklopu, ki je zajemal dve ali tri srečanja (v 8. a razredu trikrat, v 8. b in 8. c razredu

dvakrat) in ob koncu izvajanja projekta (splošna evalvacija). Podatke o zadovoljstvu staršev in šolskih strokovnih delavcev s srečanjem, ki smo ga organizirali za ti ciljni skupini, smo prav tako pridobili z evalvacijskimi vprašalniki, ki so jih izpolnili po izvedenem srečanju. S starši smo se med projektom srečali najprej na uvodnem roditeljskem sestanku, na katerem smo predstavili svojo idejo ter zbrali še njihove želje in predloge glede izvedbe srečanja. Po zbranih željah in predlogih staršev smo organizirali srečanje zanje in za šolske strokovne delavce.<sup>6</sup>

## **Analiza podatkov**

Podatke smo kvantitativno analizirali s statističnim programom SPSS, kvalitativno analizo pa smo izvedli ročno, tako da smo si izpisali besede, ki se nanašajo na določeno temo, iz česar je sledilo pisanje razprave in sklepov.

Z aritmetično sredino smo izračunali povprečno oceno zadovoljstva udeležencev posameznih aktivnosti (učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev) s posameznimi elementi srečanja (vsebina, način dela, odnos izvajalcev do udeležencev, odnos med udeleženci, možnost sodelovanja udeležencev v skupini in ocena tega, kar so udeleženci na srečanju pridobili). Vpogled v razloge za dodeljeno oceno posameznega elementa srečanja pa smo pridobili s kvalitativno analizo utemeljitve ocen.

## **Rezultati**

### **Ocena modela z vidika učencev**

Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da so bili učenci z vsebinami srečanj na splošno zelo zadovoljni in so jih ocenili s povprečno oceno 4,53 (tabela 1). Med vsebinami, o katerih so se na srečanjih pogovarjali in ki so jim bile najbolj všeč, prevladuje tema ljubezen in spolnost, sledijo droge in nasilje. Učencem je bilo všeč, ker so lahko vplivali na izbiro vsebine srečanja (*Ker smo se pogovarjali o tistih stvareh, o katerih smo se hoteli mi.*), ker so jim

<sup>6</sup> Naš cilj je bil, da bi skupaj s starši v šolskem letu 2008/2009 izpeljali najmanj tri srečanja, a zaradi organizacijskih in časovnih ovir tega nismo uspeli uresničiti. Ker so bili starši srečanju naklonjeni, je šolska svetovalna delavka prevzela pobudo in nadaljevala s srečanji v začetku novega šolskega leta.



bile vsebine srečanj zanimive (*Ker se mi je zdelo to zanimivo in je to nekaj takega, kar v našem življenju potrebujemo.*) in primerne njihovi starosti (*Ker se mi zdijo vsebine, kot so nasilje med vrstnik ter, ljubezen in spolnost primerne naši starosti.*).

Tabela 1: Povprečna ocena posameznih elementov srečanj z vidika učencev

Vsebina	Način dela	Odnos izvajalcev do učencev	Odnos med učenci na srečanju	Možnost sodelovanja učencev v skupini	Ocena tega, kar so učenci na srečanjih pridobili
4,53	4,42	4,77	4,03	4,42	4,32

Z vsebino srečanj so bili zadovoljni tudi zato, ker so tako pridobili novo znanje in ker so imeli možnost, da so lahko odprto spregovorili o temah, ki so zanje zelo pomembne, vendar v okviru šolskih aktivnosti za to še niso imeli priložnosti (*Vsebina sama je zanimiva, ker mislim, da se moramo o teh stvareh (nasilje med vrstniki, droge) pogovarjati, morda se sami v razredu sicer ne bi.*). Po drugi strani pa so nas nekateri učenci opozorili, da so bile vsebine srečanj včasih nekoliko dolgočasne in premalo zanimive oziroma nezanimive (*Ni mi všeč, ker mi je bila ta tema o pravih nezanimiva.*), eni učenki pa se je tema o ljubezni in spolnosti zdela preveč osebna. Tabela 1 pokaže, da so učenci način dela na srečanjih v povprečju ocenili z oceno 4,42. Všeč so jim bili delo v skupini, raznovrstnost in pestrost v načinu dela (*Ker so naloge zanimive in zabavne, in ne tako kot šola, kjer samo pišemo in poslušamo.*), ker so bila srečanja zastavljena na način pogovora in ker so izvajalci vsebino podajali jasno in razumljivo (*Lepa, jasna razlaga, podajanja snovi.*). Po drugi strani pa so nekateri učenci izrazili nezadovoljstvo z načinom dela, ker so se jim je zdela nekatera srečanja prenaporna, ker se niso dovolj poslušali med sabo, ker so bili včasih naključno izbrani v skupine ali ker jim določen način dela (npr. izdelava plakatov, igre ipd.) ni odgovarjal. Zanimivo je, da so učenci med načini dela, ki so jim bili najbolj všeč, največkrat (25-krat) izbrali pogovor, sledita risanje plakatov in igra Pro-et-contra, ki je podobno kot pogovor temeljila na izmenjavi mnenj, izkušenj in stališč, med načini, ki so jim bili najmanj všeč, pa so največkrat izpostavili izdelovanje plakatov (22-krat). Meniva, da je do tega prišlo, ker so učenci pisanju in izdelovanju plakatov veliko časa namenili že v okviru šolskih aktivnosti in so si na tovrstnih srečanjih želeli drugačnega načina dela.

Analiza rezultatov je pokazala, da so učenci v povprečju najboljše ocenili odnos izvajalcev do njih, in sicer z oceno 4,77. Večina učencev je odnos izvajalcev srečanj do njih ocenila kot odličen. V utemeljitvi ocene so navajali, da jim je bilo zelo všeč, da so se z izvajalci lahko sproščeno pogovarjali, da so jim ti prisluhnili, cenili so njihovo odprtost, potrpežljivost in prijaznost. Nekateri učenci pa so bili mnenja, da so bili odnosi z izvajalci na delavnici sicer dobri, vendar bi lahko bili še boljši.

Zanimivo, vendar niti ne toliko presenetljivo je, da so učenci najslabše ocenili prav odnos med njimi samimi, in sicer s povprečno oceno 4,03. Nekateri so bili mnenja, da so se na srečanjih s preostalimi sošolci dobro razumeli in da so imeli občutek, da se medsebojno poslušajo, vendar je večino motilo dejstvo, da je bilo dobro razumevanje vezano na spol in na predhodno razumevanje v razredu ali zunaj njega. Motila jih je tudi nepripravljenost nekaterih sošolcev na sodelovanje, njihova 'neresnost' in nespoštovanje drug drugega. Zato bi bilo v prihodnje treba razmisliti, kako pritegniti tiste učence, ki so nekoliko slabše sodelovali. Meniva, da bi nesodelovanje nekaterih učencev deloma lahko zmanjšali s povečanjem možnosti izbire, deloma pa tudi z zaposlitvijo teh učencev kot naših pomočnikov pri izvedbi delavnice.

Zanimalo nas je tudi, kako učenci gledajo na možnost lastnega sodelovanja v skupini. Analiza je pokazala, da so učenci to možnost v povprečju ocenili z oceno 4,42. Povečini so bili mnenja, da jim je skupina nudila varen prostor za izražanje lastnih mnenj in stališč, ki so bila tudi upoštevana, ter da je vladalo sproščeno vzdušje. Všeč jim je bilo, ker so lahko sami odločali o stopnji in načinu svojega sodelovanja v skupini (*Sodeloval si, kolikor si hotel.*). Po drugi strani pa so si želeli, da bi oni sami in nekateri njihovi sošolci bolj aktivno sodelovali. Včasih so imeli tudi občutek, da si nekateri sošolci niso upali povedati svojega mnenja pred celotno skupino, eni učenki pa so se teme pogovora včasih zdele preveč osebne in se zaradi tega ni vključila v sodelovanje toliko, kot bi si želela. Zanimiv je tudi odgovor enega učenca, ki je zapisal: »*Glede mojega sodelovanja v skupini se mi zdi dobro, da sem o vseh temah vedel približno 70 %.*« Izjava kaže na to, kako nekateri učenci, tudi ko gre za 'nešolsko' delo, sami sebe ocenjujejo glede na kriterije, ki veljajo za šolsko delo.

Ker je bil temeljni namen našega projekta ustvariti varen prostor, kjer bi se učenci počutili dovolj sproščene in varne, da bi

lahko spregovorili o temah, ki jih zanimajo, in tako zmanjšali ali odpravili tveganja, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju, nas je zanimalo, kaj so učenci na srečanjih pridobili za svoje vsakdanje ravnanje v šoli in zunaj nje. Tabela 1 pokaže, da so učenci to, kar so na srečanjih pridobili, v povprečju ocenili z oceno 4,32. Odgovore na vprašanje o tem, kaj so na srečanjih pridobili, so večinoma navezovali na znanje, ki so ga pridobili o določenih temah/vsebinah, o katerih so se na srečanjih pogovarjali. Večina učencev je na vprašanje odgovarjala zelo splošno, v smislu, da so pridobili zelo veliko novega znanja oziroma da so se naučili zelo veliko novih, koristnih in uporabnih stvari. Tisti, ki so na vprašanje odgovarjali bolj konkretno, so zapisali, da so največ novega izvedeli o drogah (osemkrat), spolnosti (petkrat) in nasilju (petkrat). Deset učencev pa je menilo, da na srečanjih niso pridobili ničesar novega oziroma se niso ničesar novega naučili. Zelo pomembna in nazorna sta predvsem dva odgovora, ki kažeta na vpliv vsebine delavnic na vsakdanje življenje: »Sicer sem že veliko vedela, ampak naučila sem se pa tega, kako je treba biti do vseh prijazen.« in »Veliko stvari, ki mi bodo koristile – nekatere so me npr. enkrat letos že odvrnile od neodgovornih dejanj.«

## Ocena modela z vidika staršev in šolskih strokovnih delavcev

Podatki, ki smo jih pridobili od tistih staršev in šolskih strokovnih delavcev, ki so nam po koncu srečanja vrnilo izpolnjene evalvacijske vprašalnike, kažejo na to, da so bili oboji z izvedbo srečanja v povprečju zelo zadovoljni (tabela 2). Z vsebino srečanja so bili zadovoljni, ker je bila po eni strani aktualna, zanimiva in drugačna kot po navadi, po drugi strani pa je ustrezala njihovim potrebam in željam (*To, kar sem si želela slišati.*). Zadnje še enkrat potrjuje najino začetno tezo, kako pomembno je, da odpremo prostor za želje in predloge staršev ter skupaj z njimi oblikujemo srečanja. Tako lahko vzpostavimo tudi prostor, kjer se srečajo interesi staršev in šole. Raziskave namreč kažejo, da so starši in šola dve ločeni entiteti z različnimi, pogosto konfliktnimi in nasprotujočimi si potrebami, kar je velika ovira za sodelovanje med njima (Allen-Meares, 2007). Nekaterim šolskim strokovnim delavcem pa se je vsebina zdela preveč splošna in bi si v prihodnje želeli bolj specifične, konkretizirane vsebine.

Tabela 2: Povprečna ocena posameznih elementov srečanja z vidika staršev in šolskih strokovnih delavcev.

	Vsebina	Način dela	Odnos izvajalca do udeležencev	Odnos med udeleženci na srečanju	Možnost sodelovanja udeležencev v skupini	Ocena tega, kar so udeleženci na srečanju pridobili
Starši	5,00	5,00	4,95	5,00	5,00	4,95
Šolski strokovni delavci	4,80	4,60	4,70	4,75	4,50	4,60

Vsebina sama po sebi še ne more biti kriterij za to, da je zgoraj predstavljeni model primer dobre prakse, ampak moramo upoštevati še druge vidike, kot so način podajanja vsebine, odnos izvajalcev do udeležencev srečanja, možnost sodelovanja v skupini in podobno. Iz zbranih podatkov je razvidno, da je bilo tako staršem kot tudi šolskim strokovnim delavcem zelo všeč, ker so imeli s predavateljem neposreden, osebni stik – lahko so ubesedili svoje dileme, strahove, postavljali vprašanja, skratka lahko so aktivno sodelovali. Njihov prispevek je bil enako pomemben kot prispevek izvajalca srečanja, za vzpostavitev varnega prostora, kjer bo to možno, pa je najbolj odgovoren prav izvajalec. Poudariti moramo, da je bilo srečanje oblikovano enako kot srečanja z otroki – poudarek je bil na sodelovalnem, soustvarjalnem učenju. V središču dela so bila vprašanja, izkušnje, dileme staršev in šolskih strokovnih delavcev, ne pa 'iskanje krivca' za določeno perečo vsebino. Prav zadnje je po mnenju udeležencev srečanja vplivalo na to, da so bili odnosi med njimi sproščeni in odprti ter da so dobro sodelovali drug z drugim. Všeč jim je bilo, ker je bila odločitev o stopnji sodelovanja prepuščena njim samim (*»Udeleženci so imeli možnost sodelovanja v skupini, če so to želeli.«*). Zanimivo, da je ena učiteljica ravno pri možnosti sodelovanja v skupini zapisala, da bi si želela, da bi srečanja trajala dlje časa, saj ji znotraj zastavljenega časovnega okvira ni uspelo, da bi se lahko dovolj aktivno vključila v diskusijo.

Pri načinu dela jim je bilo všeč, ker je bilo srečanje zastavljeno na način pogovora, v katerem so lahko aktivno sodelovali, zunanji strokovnjak kot izvajalec srečanja pa je vsebino podajal razumljivo in zabavno ter se hkrati navezoval na izkušnje iz

prakse in vsakdanjega življenja udeležencev. Bili so zadovoljni, ker ni šlo za podajanje vsebine v obliki klasičnega frontalnega predavanja, temveč za pogovor z udeleženci, v katerem so lahko tudi sami aktivno sodelovali, lahko so izražali svoja mnenja, izkušnje, postavljali vprašanja ipd. Zadnje kaže na to, kako pomembno je, da pri izvajanju preventivnih dejavnosti v šolskem okolju na udeležence gledamo kot na eksperte iz izkušenj, kot naše pomembne sogovornike, ki v samo dejavnost lahko iz svojih lastnih izkušenj vnesejo novo in pomembno, a velikokrat spregledano perspektivo.

Na vprašanje, kaj so na srečanju pridobili, so udeleženci odgovarjali precej enotno, in sicer, da so pridobili predvsem novo in koristno znanje, ki ga lahko uporabijo pri svojem vsakdanjem delu in ravnanju z otroki ter pogled na izbrano temo še iz drugega zornega kota, kar jih je spodbudilo k novemu, drugačnemu razmišljanju o obravnavani vsebini. Ena učiteljica je menila, da je bila vsebina sicer podana preveč splošno, vendar se je vseeno ob tem počutila nagovorjeno (*»Ker je vse na splošno in preveč karikirano, ampak me vseeno nagovarja.«*).

Tako šolski strokovni delavci kot tudi starši so si ob koncu srečanja želeli, da bi se le-to nadaljevalo, saj so bili mnenja, da je bilo časovno prekratko, da bi lahko prediskutirali vse, kar so si še želeli. Tovrstnih srečanj so si še želeli prav zaradi drugačnega načina dela, kjer je poudarek na konkretnih vsebinah in na aktivnem sodelovanju udeležencev (*»Več takih predavanj, zanimivih in poučnih, s konkretnimi primeri in ustrezno vsebino.«*).

## Sklepi

Evalvacija je pokazala, da so bili učenci, starši in šolski strokovni delavci s sodelovanjem v pilotskem preizkušanju modela na splošno zelo zadovoljni. Vsem je bilo všeč, ker je bil način dela v okviru modela drugačen kot po navadi – imeli so možnost vpliva na izbor vsebine in načina dela, vsebina srečanja pa je odgovarjala njihovim željam in potrebam ter je bila osredotočena na težave, s katerimi se srečujejo v konkretnih situacijah šolskega vsakdana. Zato je bila naša prva naloga raziskati potrebe ciljnih skupin, ki naj bi jim bile preventivne vsebine namenjene (starši, otroci), in

potrebe na ravni šole (npr. pojav uživanja drog, alkohola, nasilje). Metode dela pa so nam omogočile, da tako v raziskovalno kakor tudi v izobraževalno dejavnost vključimo eksperte iz izkušenj (otroke, starše in šolske strokovne delavce). Ugotovili smo, da nizko udeležbo staršev na predavanjih, organiziranih v okviru Šole za starše, lahko pripišemo neposrečenemu izboru predavateljev (npr. ex-katedra predavanja) in tem (niso v skladu z interesi in potrebami staršev). Zato smo pri razvijanju preventivnih vsebin, ki bi bile za omenjene ciljne skupine zanimive, upoštevali koncept etike udeležnosti (aktivna participacija udeležencev pri oblikovanju vsebin, načina dela in odzivov na določena tveganja) ter koncept perspektive moči (pogled na udeležence kot na eksperte iz izkušenj, ki imajo veliko izkušenj in znanj o določeni temi, s čimer nam lahko pomagajo pri oblikovanju in doseganju skupnih zelenih izidov).

Temeljna naloga izvajalcev srečanj je zato bila ustvariti odprt prostor za pogovor, kjer se znanje o določenih tveganjih in odzivi nanje soustvarja na način t. i. sodelovalne prakse (McNamee, 2007 v Čačinovič Vogrinčič, 2008c) – ni šlo za predajanje informacij iz 'ene pameti v drugo', ampak je bilo novo znanje, ki so ga udeleženci pridobili, rezultat soraziskovanja in soustvarjanja. V skupnosti je vsekakor treba razvijati dialog, ki bo omogočal refleksijo vsakdanjega sveta in našega dela. Vključevanje članov skupnosti (otrok, staršev, šolskih strokovnih delavcev, drugih akterjev) v raziskovanje potreb in načrtovanje odzivov, ki jih organiziramo, pomeni, da smo upoštevali dve smeri delovanja – ena poteka od ljudi (članov skupnosti) k službam (v našem primeru k instituciji, šoli), druga smer pa gre obratno, od obstoječih služb (tako kot šola deluje zdaj), da se odprejo navzven in odgovorijo na konkretne, dejanske potrebe ljudi (otrok, staršev, šolskih strokovnih delavcev). Pomembno je, da se zavemo, kako se skozi interaktivno delovanje spreminja tako obstoječi sistem/okolje, kot se spreminjajo posamezniki, ki so v tem okolju.

Glede na to, da si je večina udeleženih v preizkušanju modela želela, da bi z delom nadaljevali, se nama zdi pomembno upoštevati tudi njihove predloge in želje glede sprememb oziroma tiste dejavnike, s katerimi pri modelu niso bili zadovoljni, saj je to lahko dobra odskočna deska za nadaljnje, še bolj učinkovito in uspešno delo. Na podlagi izraženih mnenj nekaterih udeležencev o tem, da so

bile nekatere vsebine na srečanjih mogoče nekoliko preveč osebne oziroma niso bile tako zanimive, in zato niso pridobili toliko znanja, kot bi si sami želeli, lahko sklepava, da so nekateri udeleženci imeli že nekoliko več znanja in izkušenj o določeni vsebini oziroma bi se želeli o njej pogovarjati, vendar drugače, manj osebno. To je za naše nadaljnje delo vsekakor pomembno sporočilo, ker moramo razmisliti o tem, da ne bi pri izbiri vsebine srečanj obveljalo pravilo 'enako za vse', ampak da bi lahko hkrati na izbiro ponudili več tem, o katerih bi se udeleženci lahko pogovarjali bodisi v manjših skupinah bodisi v parih bodisi individualno, npr. z dežurnim izvajalcem, svetovalno delavko, učiteljem, starši. Tako bi se lahko tudi lažje prilagodili njihovi stopnji vednosti o določeni vsebini.

Evalvacija je pokazala tudi, da se je srečanje staršem in šolskim strokovnim delavcem zdelo prekratko, medtem ko so učenci menili, da so bila srečanja včasih prenaporna. Zato bi bilo treba v prihodnje srečanja časovno bolj strukturirati – predvideti manjši obseg dela z rezervnim načrtom, če bi nam ostal čas. Možnost bi lahko tudi bila, da bi delavnice izvajali v daljšem časovnem obsegu (npr. dve šolski uri namesto eno). Po drugi strani pa ima lahko ta možnost tudi slabe plati, saj je po naših izkušnjah učencem ob koncu ure že zelo upadala koncentracija. Če bi se za odločili za zadnje, bi bilo vsekakor treba razmišljati o vmesnih odmorih, igrah za sproščanje, energiziranje ipd.

Nekateri strokovni delavci so menili, da bi morale biti vsebine srečanj še bolj specifične, torej da bi se še bolj osredotočale na konkretne situacije, s katerimi se srečujejo v vsakdanji šolski praksi pri delu z učenci. To naju usmerja v razmišljanje, da bi bilo raziskovanje potreb in interesov članov posameznih skupnosti smiselno še bolj opredeliti. Po drugi strani pa se nama tu odpira dilema, ali ni to zgolj želja po iskanju konkretnih odzivov ali drugače povedano receptov za pravilno ravnanje v določenih situacijah, kar pa vsekakor ni namen našega modela. Naš temeljni namen je skupaj z udeleženiimi kot eksperti iz izkušenj soustvarjati odzive na določena tveganja, in ne podajati konkretnih navodil za ravnanja, saj se potem spet premaknemo na raven enosmernega predavanja informacij iz 'ene pameti v drugo'.

## Literatura

- Allen Meares, P. (2007). *Social Work Services in Schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008c). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008d). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Darvill, G. in Smale, G. (1990). Introduction: The face of community social work. V G. Darvill in G. Smale (ed.), *Partners in empowerment: Networks of innovation in social work* (11–28). London: NISW.
- Galla, M. (ur.) (2003). *Drug prevention advisors in schools: Guidelines And Recommendations For Effective Involvement Of External Experts*. Utrecht: Trimbos Institute.
- Hočevnar, A. (2001). Preventiva (zlo)rabe drog v šoli ali meje (ne)možnega. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 92–111.
- Hočevnar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Hoffman, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V Sh. McNamee in G. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction* (7-24). London: Sage.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mesec, B. (2006). Action Research. V V. Flaker in T. Schmidt (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit* (191-222). Wien: Böhlau Verlag.
- Saleebey, D. (ur.) (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*, New York: Longman.
- Stimson Gerry, V., Fitch, C. in Rhodes T. (ur.) (1998). *The Rapid Assessment and Response Guide on Injecting Drug Use*. Ženeva: WHO - Program on Substance Abuse.