

USTVARJANJE SOCIALNO PEDAGOŠKIH ZAPISOV

85

CREATING SOCIAL PEDAGOGICAL RECORDS

Rok Demšar, mag. prof. soc. ped.

VIZ Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora
demsar.rok@gmail.com

Marjana Demšar, mag. prof. soc. ped.

OŠ Nove Jarše, Cleverlandska ulica 11, 1000 Ljubljana
marjana.demsar1@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavlja dialoški način ustvarjanja zapisov o ljudeh, s katerimi sodelujemo v socialnopedagoški praksi. Sestavljen je iz dveh delov. V prvem delu s pomočjo med seboj sorodnih in prepletajočih se socialnopedagoških, sistemskih, dialoških, sodelovalnih pristopov teoretično osvetli pomen načina ustvarjanja in predstavljanja zapisov. V drugem delu sta predstavljena zapisa, ki sta nastala med socialnopedagoško prakso v osnovni šoli in vzgojnem zavodu. Zapisa predstavljata poskus dialoškega ustvarjanja zapisov, katerih solastniki so ljudje, o katerih naj bi zapisi govorili.

KLJUČNE BESEDE: socialna pedagogika, dialog, zapisi o ljudeh, vloge moči, medprostor, soustvarjanje.

ABSTRACT

The paper presents a dialogical way of creating records about the people with whom we collaborate in social pedagogical practice. It consists of two parts. In the first part, using inter-related and intertwining social pedagogical, systemic, dialogical and collaborative approaches, it theoretically illuminates the importance of the way records are created and presented. In the second part, two records are presented, which were created as part of social pedagogical practice in a primary school and residential care home for youth. The records represent attempts at dialogical creation of records, of which the people referred to in the records are co-owners.

KEYWORDS: *social pedagogy, dialogue, records on people, role of power, interspace, co-creation.*

UVOD

Kot socialni pedagogi¹ se ob refleksiji svoje prakse sprašujemo, kaj našo prakso dela socialnopedagoško. Del prakse socialnih pedagogov, zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, je tudi ustvarjanje zapisov o ljudeh, s katerimi delamo. Tako pišemo individualizirane programe, zapise v dnevnik, tedenska poročila, poročila kot pripravo na timske sestanke, evalvacijska poročila, uradne zaznamke ob kriznih situacijah, poročila za druge institucije ... Ustvarjanje teh zapisov je službena dolžnost zaposlenih. Poleg zapisov o ljudeh, ki so del naše službene dolžnosti, lahko o ljudeh pišemo tudi zapise, ki v opisu delovnih nalog niso formalno zahtevani od nas in nam pomagajo pri našem delu.

Prispevek govori o obeh vrstah zapisov, saj smo v vseh zapisih socialni pedagogi. Pri tem se sprašujemo, kaj zapise socialnih pedagogov naredi socialnopedagoške. Drugače rečeno, sprašujemo se, po

¹ V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

čem bi bralci prepoznali, da gre za zapise, v katere so bili vključeni socialni pedagogi. Ob tem menimo, da je najprej potrebno nagovoriti vprašanje, kako razumemo socialnopedagoško. Namen članka je prikazati zapise kot del socialnopedagoškega dela s ljudmi in ne le kot »birokratsko« zapisovanje. Pri tem članek sledi prepričanju, da z zapisovanjem ne prikažemo »absolutne resnice«, ampak ustvarjamo interpretacije.

SOCIALNOPEDAGOŠKO USTVARJANJE ZAPISOV O LJUDEH

Socialna pedagogika nagovarja odnos med ljudmi in družbo (Hämäläinen, 2013; Eriksson, 2014; Razpotnik 2014). Kako to počne, se razlikuje glede na pomene, ki jih pripisujemo socialni pedagogiki, in kontekst, v katerem se socialna pedagogika nahaja. Na pomene socialne pedagogike vplivajo nacionalni kontekst, starost uporabnikov (Hämäläinen, 2013), družbena gibanja in teorije z drugih področij (Schugurenky, 2014). Tako v socialni pedagogiki nastajajo različne interpretacije odnosa med ljudmi in družbo ter vloge socialne pedagogike (Eriksson, 2014; Schugurenky, 2014). Te interpretacije so različne do mere, da Hämäläinen (2012) v primeru finske socialne pedagogike namesto o posebni finski socialni pedagogiki govori o debatah o socialni pedagogiki v smislu različnih teoretičnih konceptov in interpretacij.

Raznolike interpretacije socialne pedagogike Razpotnik (2014) strne v dilemo med prilagajanjem posameznika družbi brez preizpraševanja le-te in analizo družbenih pogojev ter umeščenosti posameznikov in iz tega izhajajoče zahteve, da se družbeno življenje približa potrebam posameznikov. Kot ugotavlja avtorica, je dilema podobna delitvi na desnico in levico, kot jo razume (Mac Donald, 2003, v prav tam). Medtem ko desnica razlog za deviantnost pripisuje posamezniku in kulturi, levica podrazred razume kot rezultat družbenih struktur (Mac Donald, 1997).

Ob dilemi, ali težave iščemo pri posamezniku ali jih razumemo kot rezultat družbenih struktur, nam na misel pride metafora reke in utaplajočih se ljudi v reki, ki so jo uporabili Minuchin idr. (1998).

Ob utapljavajočih se ljudeh imamo dilemo, ali pomagamo ljudem v reki ali gremo pogledat navzgor proti toku, zakaj ljudje skačejo v reko. Kot zagovarjajo Minuchin idr. (prav tam), je potrebno oboje. Menimo, da je oboje potrebno tudi v socialnopedagoškem delovanju. Ljudje so ob simptomih, s katerimi vstopijo v pomoč, pogosto v stiskah. Ob tem menimo, da bi prelaganje moči za spremembe le na družbene strukture, ljudi, ki imajo stiske, postavilo v položaj objekta, ki čaka, da drugi vnesejo spremembo. Hkrati pa lahko osredotočanje le na nosilca simptoma zakrije kontekst, v katerem je ta simptom nastal. Tako posamezniki postanejo objekti, ki jih je potrebno spremeniti.

Ko imamo pred seboj posameznika, ki s svojim vedenjem moti druge, se nam zgodi, da nam je takoj jasno, kaj je treba narediti. Posameznik mora prenehati z motečim vedenjem, prenehati uporabljati psihoaktivne substance, begati od doma, začeti mora hoditi v šolo. Zgodi se tudi, da razumemo moteče vedenje tega posameznika in odgovornost zanj prelagamo na druge osebe. Pogosta tarča v takšnih primerih so starši, ki »nimajo strukture«, »ne razumejo svojih otrok«, ne »zadovoljujejo njihovih potreb«. Če pogledamo obe situaciji, lahko ugotovimo, da so vloge zamenjane, vzorec pa ostaja isti. Določimo krivca, ki se mora spremeniti. Namesto linearnega iskanja krivca zagovarjamo cirkularnost, kjer je vsaka akcija reakcija na prejšnjo akcijo, s čimer vzroka ne moremo določiti (Schirmer in Michailakis, 2019). Ob tem upoštevamo kritiko MacKinnon in Miller (1987), da moč v odnosih ni enako razporejena.

Cirkularnost bomo pojasnili s pomočjo trditve Dycka (1982, str. 71, v Kobolt, 2011), ki trdi: »Moteno je tisto, kar nas moti«. Omenjena trditev »motenost« prestavi iz posameznika v odnos do opazovalca, ki ga to moti. Ob tem se sprašujemo, koga moti, koga ne moti, koga bolj in koga manj, koga bi najbolj prizadelo, če tega motenega ne bi bilo več, kako so postali moteni, kdo/kaj je še moten in – kot izpostavlja Kobolt (prav tam) – kaj drugega kot moteni so še.

Zgornja vprašanja predstavljajo naše prepričanje, da ljudje niso sami, in se podobno kot Cecchin (Bertrando, 2004) sprašujemo: »Kdo vidi to osebo? Kdo jo dela živo?« Menimo, da postavljen vprašanja nakazujejo razliko med individualnim in socialnim.

Socialno ljudi, težave, moči, prepričanja postavlja v odnos z drugimi in kontekstom, v katerem se nahajajo. Individualno na drugi strani razumemo kot stanje, kjer vedenje izhaja iz posameznika, ta se vede tako zato, ker ima določeno strukturo, motnjo, doživlja določeno čustvo. Ne dvomimo v resničnost metafor strukture, motnje, čustev, vendar menimo, da nič od tega ne obstaja individualno, saj se ljudje na to odzivajo, ob tem pripisujejo pomene, ustvarjajo zgodbe, kreirajo strukturo.

Kaj ima naše razumevanje socialnopedagoškega skupnega z ustvarjanjem zapisov? Menimo, da je ustvarjanje zapisov več kot birokratska nujnost in črke na papirju. Ko pišemo dnevnike, individualizirane programe, poročila o ljudeh, pišemo zgodbo ljudi. V zapisih se izrazi, kdo ima moč pisati zapise, s kom to svojo moč zapisovanja deli, kdo določi, kaj je tako pomembno, da se zapiše, in kaj je obrobno, da se iz zapisov izpusti, komu so ti zapisi namenjeni, kdo in na kakšen način se lahko na zapise odzove. Ali s tem, ko zapise razumemo kot interpretacijo, jemljemo težo socialnopedagoškim zapisom? Menimo, da omenjeni prispevek izpostavlja ravno obratno, saj prikazuje, kako tudi v ustvarjanju zapisov ljudje niso le opazovani objekti, ampak soustvarjalci zapisov in njihovega pomena. Ustvarjanje zapisov tako ni le birokratska dejavnost, ampak dejanje soodgovornosti.

ZAPISI O LJUDEH KOT DEL SOCIALNOPEDAGOŠKE PRAKSE

V zapisih zapisujemo zaznana dogajanja tekom dneva, opisujemo ljudi, s kom se družijo, cilje obravnav, močna področja, skrbi, opisujemo družinske odnose, na koga se bomo kot ustanova obračali, kaj drug od drugega pričakujemo, v zapisih za institucije² odgovarjamo na vprašanja, ki nam jih te institucije zastavljajo. Na začetku svojih obravnav pogosto dobimo zapise, ki so nastali med prejšnjimi obravnavami. Zapise o ljudeh prebiramo in poslušamo na različnih

² Na primer sodišča, centri za socialno delo.

sestankih. Tako smo socialni pedagogi v različnih vlogah, zapise lahko ustvarjamo, soustvarjamo, poslušamo, beremo.

Kot socialni pedagogi naj bi pri tem delovali v skladu s svojim razumevanjem socialnopedagoškega. Zapisov pogosto ne ustvarjamo sami, v to so lahko vključeni tudi drugi ljudje, ki se jih zapisi tičejo. Ljudje, ki berejo te zapise, jim lahko pripisujejo različne pomene. Tako lahko pri ustvarjanju in razumevanju zapisov nastanejo različni glasovi, kar Seikkula (2008) imenuje horizontalna polifonija. Poleg le-te, kjer obstaja več glasov različnih ljudi, poteka tudi proces vertikalne polifonije, kjer obstaja več glasov znotraj posameznika (prav tam). Ob ustvarjanju in interpretaciji zapisov pri socialnih pedagogih ni prisoten le glas socialne pedagogike, ampak še številni drugi glasovi. Tako se lahko spominjamo lastne izkušnje mladostništva, družinskih pravil, izkušenj, ki smo jih slišali od sodelavcev, zapisov, ki smo jih brali o ljudeh, s katerimi delamo, kar lahko vpliva na naše zapise. Z zapisi poskušamo ujeti to, kar se nam zdi pomembno. Tako se lahko vprašamo, kako to, da se nam je ravno to zdelo pomembno, kako to, da nismo opazili česa drugega. Tudi če se zapisi osredotočajo na instrumente, kot so anketni vprašalniki, testi, se lahko vprašamo, kako to, da smo izbrali določen test, česa izven testa nismo opazili. Ustvarjanje zapisov je v vsakem primeru odnosno dejanje. Ob tem lahko pomislimo, kako drugače se piše zapise, ko je cilj pridobitev pomoči, če smo nekomu naklonjeni ali če mu nismo.

Kot trdi Bakhtin (v Holquist, 2002), pomeni nastajajo le v odnosu med telesoma in opazovalcem, ki je temu odnosu priča. Opazovalec zaznava in izkuša resničnost z lastne pozicije (prav tam). Pomembno je, kakšno pozicijo zavzemamo in naš odnos do nje (Bertrando in Lini, 2019). Ob ustvarjanju zapisa lahko prepoznavamo, kako želimo mladostnika zaščititi kot zaščitniški starši, ga preganjati kot pravosodni organi ipd. Nemogoče je ne zavzeti pozicije v odnosu do ljudi, s katerimi delamo. Prepoznavanje tega nam omogoča, da smo do vlog, ki jih zavzemamo, odgovorni.

Odgovornost za vloge, ki jih zavzemamo, prepoznavava v prehajanju meja, ki ga v dialoških pristopih zagovarjata Seikkula in Arnkil (2006). Avtorja prehajanje meja razumeta kot prizadevanje razumevanja drugega z njegove pozicije (prav tam). Spoznavanje

in vstopanje v odnos z različnih pozicij in zmožnost spremembe teh pozicij nam omogoča, da v dialogu prepoznavamo glasove, ki dotlej niso imeli prostora biti slišani. Prevezemanje odgovornosti lahko razumemo v prepoznavanju, da smo v odnosu z drugimi vedno v določeni vlogi. O tej vlogi se sprašujemo in smo radovedni, kakšna je resničnost drugih vlog. Zagovarjamo, da je radovednost transformativna za vse sodelujoče, saj spodbuja, da razmišljamo na drugačen način, ob čemer se odpirajo novi pogledi in se ustvarja novo razumevanje.

Pisanje zapisov je lahko skupna naloga, kjer se zanimamo za različne poglede, delimo svoje poglede in to mnogoterost glasov poskušamo ujeti. Kako začeti? Pri tem uporabljamo različne pristope, ki jih prilagajamo kontekstu. Tako lahko rečemo: »Dobili smo nalogo, da napišemo poročilo. Kaj menite, da bi morale pisati v njem?«, »Razmišljal_a sem in me res zanima, kako vi vidite to ...«, »Prosim, povej mi kaj o sebi.«, »Kako to, da sediva tukaj, kaj bi pa rekli drugi o tem?«. Pri tem ne sprašujemo nekaj, za kar se nam zdi, da že vemo odgovor, ali da bi poskušali druge spraviti v past, jim dokazati, kako se motijo. To razumemo kot pozicijo radovednosti in nevednosti. Kot pravi Anderson (2005), pozicija nevednosti pomeni, da vedenje strokovnjakov ni privilegirano. Ob tem, ko pišemo zapise, menimo, da ne ujamemo objektivne resničnosti, ampak ustvarjamo pomene v življenju ljudi.

S tem, da vedenje strokovnjakov ni privilegirano, da se zanimamo za razumevanje drugih in delimo naše razumevanje, prepoznavamo ne le strokovnost različnih strokovnjakov, vpetih v obravnavo, ampak tudi strokovnost ljudi, ki naj bi jim bila obravnavna namenjena. Ne predstavljamo si, kako bi lahko zagovarjali krepitev moči in izhajanje iz močnih točk, če ljudem ne priznamo moči strokovnosti za lastno življenje in življenje z njim pomembnimi ljudmi.

ZAPISI KOT INTERPRETACIJA

Zapisi, ki so namenjeni ljudem, s katerimi delamo, in se oni odločajo, s kom bodo te zapise delili, se razlikujejo od zapisov, v katerih naj

bi drugim institucijam predstavljali stanje teh ljudi. V tem poglavju se osredotočamo na zapise, kjer naj bi predstavljali stanje oseb, saj menimo, da so to zapisi, ki so najbolj občutljivi na moč, ki jo posedujemo kot pisci zapisov. Van Heute idr. (2018) predstavljajo opažanja načina pretoka informacij o uporabnikih, ki so deležni obravnave več organizacij, pri čemer uporabniki o tem pretoku pogosto ne vedo veliko, strokovni delavci pa kdaj pretok informacij postavljajo pred zaupanje uporabnikov in transparentni odnos z njimi. Tako se ustvarja občutek panoptikona, ki ga razlaga Foucault (1980), uporabniki vedo, da so opazovani, ne vedo pa, kdaj in s strani koga, komu so njihove informacije predane in kaj je v o njih zapisano (prav tam).

Zapise lahko napišemo kot »objektivno« diagnozo ljudi, s katerimi delamo, ali kot eno od mogočih interpretacij. Ko v zapisih iskreno razmišljamo in smo pozorni na lastno vpetost v sistem, zavedanje lastne vpetosti sporočamo tudi drugim. Menimo, da jezik, ki predstavlja zapise kot interpretacijo, spodbuja tudi druge k predstavitvi njihovih interpretacij in soustvarjanju novih interpretacij.

Ko ustvarjamo zapise, se ne moremo izogniti sodelovanju v socialni konstrukciji zgodb ljudi, in to ne glede na to, kako »objektivni« in »neosebni« poskušamo biti. Tudi če le opisujemo dogodke, vedno nekatere dogodke opisujemo, drugih ne opazimo in jih izpustimo, nekaterim namenimo več prostora, drugim manj in pogosto ob predstavljenih dogodkih ne predstavimo vseh glasov. Ob tem bi se lahko vprašali tudi, kako to, da dogodke le opisujemo; ali se želimo otresti osebne odgovornosti ali to izraža prepričanje o tem, da smo objektivni strokovnjaki? Kot pravita Anderson in Goolishian (1988), pri postavljanju diagnoze, v kateri naj bi uporabljali objektivne kriterije, pogosto pridemo do lastnih opisov in razlag težav, torej pridemo do diagnoze, ki temelji na naših zasebnih opažanjih in naših izkušnjah z osebami, ki so diagnosticirane.

S sodelovanjem v nastajanju zapisov o osebah sodelujemo v ustvarjanju pogleda na to, kaj je težava, kaj bi nas moralo skrbeti, v čem so ljudje napredovali, kje imajo moči, kako se s kom razumejo. Temu, kar smo uspeli zaznati in nam je bilo pomembno, pripisujemo pomene. Kot trdi Anderson (2005), je vse naše razumevanje pomena interpretacija, s katero vstopamo v dialog z interpretacijami drugih

ljude. Skladno s tem menimo, da govor, mišljenje, pisanje o ljudeh ne more biti objektivno, in se strinjamo z Anderson in Goolishian (1988), da ko začnemo z nekom govoriti o težavi, postanemo del sistema, organiziranega okoli težave.

Ljudje si ob zapisih ustvarjajo sliko o ljudeh, s katerimi delajo ali s katerimi bodo delali. Ob tem je potrebno izpostaviti, da si poročila izmenjujemo večinoma le predstavniki stroke in v svojem delovanju lahko izrabimo moč, da posamezno zgodbo predstavimo kot edino zgodbo. Težava ni v tem, da ta zgodba ne bi bila »resnična«, ampak da so ljudje in njihovi odnosi več kot ta zgodba. Tako menimo, da naloga socialnih pedagogov v ustvarjanju zapisov ni zagovarjanje ene konsistentne ideje, ampak spodbujanje radevednosti z različnih pozicij. Jezik, v katerem iskreno prikazujemo zapise kot interpretacije, omogoča druge interpretacije.

Tako kot imamo v ekskluzivnem dostopu do ustvarjanja zapisov moč zlorabiti moč, imamo tudi moč deliti moč, tako kot imamo moč govoriti o ljudeh, imamo tudi moč govoriti z ljudmi.

PRAKTIČNI PRIMERI

ZAPISI, KI NISO OBVEZNI

Pisanje nekaterih zapisov je že vnaprej določeno z delovnim mestom, ki ga zasedamo. Pri ustvarjanju zapisov imamo tudi lastna vodila. Poleg zapisov, ki so nam predpisani, lahko ustvarjamo tudi takšne, ki nam niso. Ti zapisi so lahko protiutež tistim, pri katerih čutimo manj moči za predstavitev različnih glasov, lahko služijo kot krepitev zelenih sprememb, ustvarjanje ritualov ipd. Zapisi imajo lastnost trajnosti, zato jih lahko uporabimo tudi na način, da jih mi ali ljudje, s katerimi delamo, preberejo in o njih razmišljajo.

V nadaljevanju predstavljamo uporabo zapisov, ki niso bili formalno predpisani. Pri tem so zapisi predstavljeni anonimizirano.

KONTEKST NASTAJANJA ZAPISOV

Predstavljena zapisa sta nastala v pogovorih z otroki in mladostnikom_co v sklopu dela v osnovni šoli in vzgojnem zavodu. Oba zapisa sta bila vključena v dokumentacijo oseb na način, s katerim so se sami strinjali. V odnosu do ljudi, s katerimi sva se pogovarjala, sva bila v vlogi vzgojitelja in izvajalke dodatne strokovne pomoči oz. svetovalne delavke. Naš odnos je bil zaznamovan s formalnimi vlogami, ki so nam bile predpisane. Menimo, da sta vlogi vzgojitelja oziroma socialne pedagoginje v šoli vplivali na to, kaj je bilo povedano in kako sta potekala pogovora, hkrati pa menimo, da ni kontekstualno »čistih« pogovorov, kjer naj bi prišla na dan »resnica«.

Namen zapisov ni bil iskanje »resnice«, ampak soustvarjanje medprostora za sodelovanje z osebami, s katerimi delamo. Cilj ustvarjenih zapisov ni bil le dati glas ljudem, s katerimi delamo, ampak soustvarjanje interpretacij, ki pred tem morda niso obstajale, saj o njih niso nujno razmišljali. Drugače napisano: cilj je bil dialog. S soudeležbo v zapisih so lahko ljudje zanje prevzeli odgovornost. Omenjeni zapisi so bili tudi njihovo delo. Tako zapisi niso le osnova za delo z ljudmi, ampak je že ustvarjanje zapisov del tega dela. V predstavljenih delih zapisov predstavlja konkretna vprašanja, odzive, s katerimi sva spodbujala ljudi k soustvarjanju zapisov, in kako so bili zapisi uporabljeni v najini praksi.

PRIMER TRANSKRIPTA POGOVORA V VZGOJNEM ZAVODU

V tem delu so zaradi anonimizacije predstavljeni le odzivi socialnega pedagoga, ki so anonimizirani. Tako smo se odločili, ker v ospredju članka ni iskanje lastnosti ljudi, s katerimi delamo, ali prikaz spremembe tekom pogovora, ampak način dela z njimi. Odzivi in vprašanja niso bili pripravljene vnaprej.

Odzivi socialnega pedagoga

Odzive socialnega pedagoga smo razdelili v več kategorij. Vsaka kategorija vsebuje analizo in primere.

- **cirkularna vprašanja s predstavitvijo tretje osebe**

Cirkularna vprašanja nam pomagajo razmišljati o odnosih, v katerih so osebe, s katerimi se pogovarjamo, in odnosih, v katerih so druge osebe okoli njih. So vprašanja o razlikah in o odnosih (Penn, 1982), saj sta za odnos potrebni vsaj dve različni interpretaciji dogodka (Bateson in Bateson, 2000). Predstavitev tretje osebe s pomočjo cirkularnih vprašanj izzove egocentričnost in postavlja osebo v reflektivno stanje, v katerem razmišlja o mislih in čustvih drugih (Boscolo in Bertrando, 1996). Tako se ne sprašujemo le o notranjem svetu osebe, s katero se pogovarjamo, ampak tudi o drugih, ki so del sveta osebe, s katero se pogovarjamo, in odnosu med njimi ter nam – kot zagovarja McNamee (1992) – pomagajo ustvariti mnogoterost glasov. Ob tem menimo, da se ne sprašujemo le osebe, ki postavljamo takšna vprašanja, ampak da se ob postavljenem vprašanju sprašujejo tudi osebe, s katerimi govorimo, in tako ustvarjajo nove možnosti razumevanja. V pogovoru je socialni pedagog ob izpostavljeni vrednoti skrbi za člane lastne družine in zdravja uporabil naslednja cirkularna vprašanja:

»Zdi se mi, da imaš skrb do mlajših bratov, sester. Koga od bratov, sester bi pa najbolj skrbelo zate?«

»Vse bi skrbelo. Si predstavljam, da bi vse skrbelo, kdo pa je tisti, ki bi rekel, da njega najbolj skrbi?«

»Pa sestro še za koga skrbi ali samo zate?«

»Kaj bi pa to za starše pomenilo, če bi kadil?«

Ob pogovoru o zaželenem stanju sta bili uporabljeni naslednji cirkularni vprašanja:

»Kaj bi pa sestra rekla, po enem letu je stanje s Petrom kar v redu, kako bi sestra to prepoznala?«

»Kaj bi pa ona rekla, kako bi moralo zgledati po enem letu, da bi bilo v redu?«

- **pozitivna, v prihodnost usmerjena vprašanja**

Kot izpostavljata Seikkula in Arnkil (2006), ljudje mislijo na prihodnost in ob tem izražajo skrbi in upe, ki so v sedanjosti. Poleg tega da pozitivna, v prihodnost usmerjena vprašanja izražajo prepričanje, da bo v prihodnosti stanje »v redu«, spodbujajo k predstavljanju tega stanja. Velikokrat si ljudje predstavljamo, kaj delajo/mo napačno, ob tem pa si je težje predstavljati, kakšno je stanje brez težave.

»Mi lahko poveš, po enem letu bodo stvari pri tebi kar v redu, kako bo to izgledalo, da je kar v redu, kako bomo to vedeli, kaj se bo dogajalo?«

- **vprašanja, ki spodbujajo iskanje rešitev, ki že obstajajo**

Ta vprašanja se osredotočajo na rešitve, ki so že prisotne v mladostnikovem življenju. Iskanje rešitev, ki so že v teku, sledijo vodilu v rešitve usmerjenih pristopov (de Shazer idr. 2021, str. 1): »Ne popravljalj, kar ni pokvarjeno« in iskanju moči v vsakdanjem življenju ljudi, s katerimi delamo (prav tam).

»Si rekel, da ti je težko, ko si stran od bratov in sester; kako ti uspe, da to preneseš?«

- **deljenje lastnega razumevanja**

Ob tem, ko delimo lastno razumevanje, ima drugi možnost o tem razmišljati in se na to odzvati. Na podlagi njihovega odziva na povedano tudi mi spreminjamo svoje razumevanje. *»Bi kajenje videl na način, da si malo sebičen, da samo zase skrbiš, da ne skrbiš za druge? Imam občutek, da zelo cenite to, da za nekoga skrbiš in da prevzemaš odgovornost; ali je to odgovornost kdaj tebi tudi težko nositi?«*

- **tišina**

V pogovoru smo kot pomembno prepoznavali tudi tišino. Kot izpostavljajo de Shazer idr. (2021), je tišina pogosta, ker

ljudem postavljamo vprašanja, na katera še nimajo odgovora in morajo o njih še razmisliti. Tišina se nam poleg tega, da damo ljudem čas, da razmišljajo o svojih odgovorih, zdi pomembna tudi zaradi ritma. Ta se ob dopuščanju tišine umiri. Ritem je umirjen za vse osebe in tudi nam ni potrebno takoj vskočiti z novimi vprašanji ali refleksijami.

UPORABA ZAPISA

Zapise pogovorov lahko uporabimo v različne namene, kot so:

- **lastna refleksija**
Ob ponovnem poslušanju pogovorov sem se spraševal o lastni poziciji, o čem sem bil radoveden, kakšna so bila moja prepričanja v povezavi z mladostnikom in družino, kako to, da sem zastavil vprašanja, kot sem jih, kako sem prenašal tišino, kaj bi me lahko zanimalo, ampak nisem vprašal, kako povedano razumem.
- **metapozicija ljudi, s katerimi delamo**
Zapis pogovora omogoča postavljanje v metapozicijo tako strokovnim delavcem kot ljudem, s katerimi delamo.
- **deljenje hipotez**
Ob transkriptu sem izpostavil hipoteze, ki so se mi utrile ob premišljevanju o pogovoru. Tako lahko rečemo: »Ko sem še enkrat poslušal najin pogovor, sem razmišljal, da ... Ali ima to zate kakšen smisel ali sem narobe razumel?«.
- **nadaljnje raziskovanje**
Ko sem ponudil transkript v branje, sem delil lastno refleksijo, na podlagi katere sva nadaljevala pogovor.
- **širitve zgodbe**
V dogovoru z ljudmi, s katerimi delamo, lahko opravljene pogovore uporabimo tudi za razširjanje zgodbe. Ob tem

sprašujem: »Komu bi morali ta pogovor še pokazati?«, »Kako mislite, da bi ga morali predstaviti?« Omenjeni zapis je bil med drugim del individualiziranega programa mladostnika.

PRIMER DIALOŠKEGA USTVARJANJA ZAPISOV V OSNOVNI ŠOLI

Čeprav bi lahko trdili, da pogosto velja prepričanje, da so otroci premajhni, da bi lahko zares soustvarjali zapise, menimo, da je tudi v kontekstu socialnopedagoškega dela v šoli mogoče težiti k dialoškemu vključevanju učencev in staršev v procese dela in ustvarjanja zapisov. Primer takšnega dela, ki ga je socialna pedagoginja v šoli uporabljala na začetku dela z učenci, pri oblikovanju individualiziranih programov, v postopku usmerjanja, pri pisanju poročil za druge institucije, pri pripravi na timske sestanke, srečanja s starši, predstavljamo v nadaljevanju.

1. moj miselni vzorec

Najprej povem učencu, da se bova lotila pomembne naloge, ki bo služila k boljšemu razumevanju njega in njegove situacije ter za lažje načrtovanje najinega dela tekom leta. Nato na list napiševa njegovo ime, če želi, lahko še kaj nariše, doda, kaj rad počne, česa ne mara, močna področja ipd.

2. čudežno vprašanje (prirejeno po de Shazer idr. (2021))

Potem povem, da bom postavil eno čudno vprašanje in da me zelo zanima njegov odgovor: »Predstavljaš si, da se danes zvečer pripravljáš na spanje ... Kaj običajno storiš?... No, predstavljaš si, da greš s svojim medvedkom v posteljo in mirno zaspiš, zjutraj se zbudiš ves naspan, bila je dobra noč brez hudih sanj, dobro si se naspal, odpreš oči in zagledaš oz. zaslišiš nekaj čudnega. Kmalu ti je jasno, da tvojih težav ni več in da je vse v redu. Kaj je zdaj drugače? Kako veš, da je drugače? Kaj vidiš/slišiš/čutiš, da veš, da je drugače? Kako se obnašajo tvoji starši, kako sorojenci, sošolci, učitelji, prijatelji? Kaj ti rečejo?« Vse to vključiva v miselni vzorec.

3. lestvica (prirejeno po de Shazer idr. (2021))

Narišem lestvico od ena do deset in vprašam: »Če si predstavlja, da na tej lestvici 1 predstavlja najslabše stanje in 10 najboljšo stanje, kje si zdaj?« Če se nariše k številki 2, vprašam: »Kako to, da ni 1?« Potem vprašam: »Kaj tebi predstavlja 10 in kaj 1? Kdaj je bilo 10 ali 1 oziroma najbližje 10 ali 1?« Običajno učenci niso ocenili stanja z 1 ali 10, ampak nekje vmes. Ko so mi povedali, kje na lestvici so bili najvišje, me je zanimalo, kako je to izgledalo, kdo je bil z njimi, kaj je bila razlika med stanji, kje na lestvici so bili najnižje, kako jim je uspelo to zdržati, kdo je bil takrat z njimi, kako so/bi prišli bližje zelenemu stanju, kdo/kaj bi lahko pri tem pomagal.

4. časovni trak

Običajno začne časovni trak spontano nastajati med prejšnjimi koraki, ko se učenec razgovori in dogodke razporeja na časovni trak, ki ga nariševa na dno lista, da je sosledje dogodkov bolj pregledno. Če ne začne nastajati spontano že prej, ga povabim, da to narediva v tem koraku: »Da bi lažje razumela celo zgodbo in da malo povzameva, kar sva se zdajle pogovarjala, bi narisala še časovni trak dogodkov, ki si jih opisoval.«

5. cilji

Ko pregledava in povzameva vse napisano in narisano, poskusiva iz vsega tega sestaviti cilje obravnave, ki večinoma nastajajo spontano med procesom.

6. sestavljanje zapisa, vpogled otroka in starša ter spremenjanje zapisa

Na koncu z otrokom vse to pregledava, preveri, če mu je napisano in narisano všeč, če bi kaj spremenil, kakšen se mu je zdel cel proces, kako se je počutil. Pohvalim izdelek, predstavitev zgodbe, sodelovanje itd. Potem razložim, da bo med najinim delom nastalo še veliko zapisov, da bom kmalu nekaj teh moral sestaviti in me zanima, če bi mu ustrezalo, da uporabim najin miselni vzorec. Ko je zapis sestavljen in pregledan s strani učenca, se dogovoriva, na kakšen način bi ga bilo najbolje predstaviti njegovim staršem, vprašam tudi, komu bi si ga še želel

predstaviti. Končna oblika zapisa vsebuje odzive in popravke vseh teh ljudi. Zapis se lahko s časom prilagaja in spreminja glede na spreminjajočo se situacijo otroka.

Vse povedano (lahko v skrajšani obliki ali z risbicami, če otrok še ne bere z lahkoto) napišem na list pred njim, da lahko sprti kaj popravi, pripomni, mu pomaga organizirati misli, da podaja svoje odzive, razmišljanja, poglede, da ima sam proces nastajanja svoje zgodbe pod nadzorom, da je lahko soudeležen, čeprav je otrok.

Na koncu je običajno nastalo veliko zapisanega, narisane, popravljenega, prečrtanega. Samo zapisovanje upočasni ritem in omogoči več trenutkov tišine, reflektiranje povedanega in slišane, odpira možnosti dodajanja novih tem, misli, vprašanj, raziskovanj. Preprečuje mi, da bi si vnaprej pripravil toga vprašanja (na katera si morda domišljam, da že poznam odgovore, in jih sprašujem bolj kot del formalnosti) in bila s tem ozka, manj fleksibilna in manj radovedna. Sam način izvajanja se prilagaja starosti (bolj/manj igrivo/resno) in drugim specifikam učencev.

Menim, da je ob tem ključno redno sodelovanje s starši. Ne le tako, da jih obveščam, ampak da najprej vprašam, kako so, kako oni vidijo situacijo, kaj in na kakšen način bi bilo potrebno še storiti, spremeniti itd. Namen pogostih stikov je krepitev sodelovanja in ne premoči nad drugim.

DISKUSIJA

V diskusiji predstavljamo tri glavne točke, zaradi katerih menimo, da je predstavljeni način ustvarjanja zapisov prispevek k delovanju vzgojno-izobraževalnih institucij: dialoškost, radovednost in občutek tvornosti.

- **dialoškost**

Menimo, da sta zapisa primera dialoških praks, ob čemer zagovarjamo trditev Anderson (2007), da se dialog dogaja na kontinuumu, z ljudmi, s katerimi delamo. Tako se na kontinuumu uravnavajo tudi dihotomne pozicije učencev/učiteljev, strokovnjakov/nevednežev, vzgojiteljev/vedenjscev, ki so

vzgjajani, ki so del kontekstov institucij, v katerih delujemo. To ne pomeni, da ljudem odrekamo možnost zavzemanja teh dihotomnih vlog. Tudi ko se te vloge zasede ali se od nas pričakuje, da jih bomo zasedli, lahko sebi in drugim postavimo vprašanje: »Občutek imam, da je v tej sobi pritisk name, da vam povem, kako točno bomo to rešili. Ali ima še kdo takšen občutek ali sem morda brcnil v temo?«. S tem nagovarjamo neizrečena prepričanja in z njimi povezane vloge, pričakovanja ponujamo v dialog.

- **radovednost**

Proces nastajanja zapisov razumemo kot dialoško intervenco. Pri tem si dialoga ne predstavljamo brez radovednosti. Ta se kaže kot zanimanje za razumevanje drugih in odzivanja na to razumevanje. Radovednost se ne kaže le z nekritičnim sprejemanjem, ampak z izpraševanjem, izzivanjem pozicije, vnašanjem svojega razumevanja sveta. Radovednost nasprotuje enostranskemu nadzoru in izhaja iz tega, da poleg vsega, kar že vemo, obstaja še nekaj drugega, glede česar smo radovedni in nad čemer nimamo nadzora. Tako se ljudje ne učijo le od strokovnjakov, ampak se tudi strokovnjaki učimo od ljudi, s katerimi delamo.

- **občutek tvornosti**

Ljudje lahko sprejmejo odgovornost za moč, ki jim je zaupana. Če jim je zaupana moč pripovedovanja zgodbe, lahko za to moč prevzamejo odgovornost; če sodelujejo v pripravi zapisov, lahko zanje prevzamejo odgovornost. Če pa so zapisi pripravljeni zanje, ne morejo prevzemati odgovornosti in v njih niso akterji. S tem ko smo zavzeli pozicijo radovednosti in želeli biti udeleženi v so-razumevanju, smo želeli pri ljudeh, s katerimi smo delali, vzbuditi občutek tvornosti, kar smo stopnjevali s solastnino ustvarjenih zapisov, saj smo se v dialogu s soustvarjalci predstavljenih zapisov odločili, kako zapise vpeti v ostalo dokumentacijo, komu in kako jih predstaviti.

Da ni nekoga, ki dialog nadzoruje, trdita tudi Freire (2019) in Bakhtin (v Holquist, 2002). Freire (2019) tako pravi, da dialog presega dihotomijo učenec – učitelj, v kateri učitelj poseduje znanje, drugi pa se od učitelja uči. Odprtost dialoga prepozna tudi Bakhtin (1981, v Seikkula in Arnkil, 2006), ki le-to postavlja nasproti avtoritarnemu diskurzu, ki zahteva, da ga prepoznamo in posvojimo.

Zapis na koncu ni zapis ene osebe, ki se je odločila, da je stanje takšno, kot bo ona prikazala, ampak prikaz dialoga. To ne pomeni, da se vsi strinjamo z zapisanim, ampak da ima zapis prostor za prikaz različnih glasov, za katere prevzemamo odgovornost. Kot zagovarjata Seikkula in Arnkil (2006), je v dialogu pomembno tudi, da imamo možnost za izražanje nestrinjanj, za tem pa stojijo ljudje. Torej udeleženi v nastajanju zapisov, ob čemer se težje sklicujemo na ustanove, strokovne time itd., na katere prelagamo odgovornost, ki se na tak način lažje razporedi, prelaga in izgubi. Če želimo prikazati različne glasove različnih oseb, jim je potrebno med ustvarjanjem zapisov dati prostor, kjer so lahko izraženi. Dialog je dialog od začetka, kar pomeni, da se dialoga ne da zaukazati in imajo drugi pravico takšno ustvarjanje zapisov zavrniti. Kar lahko pri zapisih opazimo, je tudi, da njihov namen ni iskanje patologije, poučevanje, kako je potrebno z določeno situacijo ravnati, ampak zanimanje za različne glasove znotraj posameznika in med prisotnimi.

Nastali zapisi imajo vlogo predstavljati glasove ljudi, s katerimi delamo. Zapisi niso namenjeni le zaposlenim, pošiljanju različnim ustanovam, ampak tudi drugim, ki so pomembni za osebo, s katero delamo. Ko predstavljamo takšne zapise drugim, imajo možnost drugačnega razumevanje osebe, s katero delamo, in se na to lahko odzovejo. Čeprav v življenju ljudi, s katerimi delamo, zasedamo določeno mesto, so pogosto drugi ljudje, ki so v njihovem življenju pomembnejši od nas in z njimi ostanejo, ko se naša obravnava zaključi. Z njimi ob predstavljenem zapisu lahko nadaljujemo dialog. Tako smo lahko radovedni: »Kako so doživeli predstavljeno? Ali je bilo kaj, kar je bilo za njih novo?« Lahko delimo lastno refleksijo in nato sprašujemo, ali ima to zanje kakšen pomen. Tako npr. lahko vprašamo: »Ko sem se pogovarjal z Janezom, sem imel občutek, da mu je šolski uspeh zelo pomemben in se je zato

pripravljen marsičemu odreči; ob tem sem se spraševal, kdo ga je tega naučil/komu je to še pomembno.«

Predstavljeni zapisi nam ne povedo, ali so ljudje moteni, družine disfunkcionalne, katere moči posedujejo, niti ne povedo, kaj točno je potrebno narediti. So refleksija, ki spodbuja refleksijo. S predstavljenimi procesi ustvarjanja zapisov želiva pokazati možnosti, kako ostajati v socialnopedagoški negotovosti. Ob iskanju gotovosti, instrumentov, ki nam bi jasno povedali, kaj je res in kaj ne, kaj je potrebno narediti, kako ljudi spremeniti, meniva, da se je potrebno vprašati, kaj bi s tem izgubili in kaj bi to pomenilo za odnos moči in odnos do moči. Poetično meniva, da bi izgubili drugega, saj nas bolj zanima, kaj nam povedo instrumenti, kot to, kar nam povedo ljudje. V negotovosti puščamo prostor za radovednost, razumevanje drugih. Ko vprašamo, če ima to, kar smo rekli, zapisali zanje kakšen pomen, imajo moč to sprejeti, o tem razmišljati ali to zavreči.

S tem ko smo predstavili primera nastajanja zapisov, nismo želeli predstaviti navodil, ki bi priročniško narekovali postopek dela. Predstaviti smo želeli, da je mogoče dialoško prakso vnašati tudi v na prvi pogled rigidno, vnaprej jasno začrtano dejavnost, kot je pisanje zapisov. Predstavljena primera nista bila vnaprej togo načrtovana; bolj kot sam izdelek, ki bi na koncu imel predpisano in vnaprej načrtovano obliko, nam je bilo pomembno, da je pot do končnega izdelka karseda dialoška, vključujoča in dovolj prožna, da se lahko prilagaja edinstveni situaciji medprostora, ki ga ustvarja dialoška praksa. Da je samo ustvarjanje zapisov ne le nujno zlo, ampak tudi priložnost za krepitev odnosa med zaposlenimi in ljudmi, s katerimi delamo.

SKLEPI

Prispevek predstavlja primere dialoškega ustvarjanja zapisov v socialnopedagoški praksi na področju vzgoje in izobraževanja. Z vključitvijo učencev in mladostnikov v soustvarjanje zapisov so lahko sodelovali v sooblikovanju zgodbe o sebi in so za to zgodbo lahko prevzemali odgovornost. H krepitevi pomena zapisov so

vplivale tudi nadaljnje uporabe zapisov. S tem, da so bili zapisi ustvarjeni, mislimo, da interpretacije, ki so z zapisi nastale, niso bile le pasivno »skeniranje« dejstev, ampak aktivno pripisovanje pomenov. V ospredju ustvarjanja predstavljenih zapisov je dialoška radovednost, v kateri reflektiramo mesto, iz katerega vstopamo v dialog in se zanimamo za različne glasove. Čeprav so zapisi nastali v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, menimo, da dialoška praksa ustvarjanja zapisov ni omejena le na omenjeno področje. V delu z ljudmi smo lahko radovedni glede njihovih zgodb in jim ponujamo, da te zgodbe zapišemo. Pri tem menimo, da je osnovni cilj takšnih zapisov dialog.

Cilj predstavljene spremembe v ustvarjanju zapisov z ljudmi, s katerimi delamo, ni bil spremeniti druge ljudi ali institucije, ampak sprememba naše prakse. Dialoško smo prepričani, da obstajajo tudi drugi pogledi na socialnopedagoško nastajanje dokumentacije in da predstavljeni pogledi ne ustrezajo vsem ljudem in situacijam. Ob polifoniji metafor smo razmišljali, s katero metaforo bi ponazorili omenjeni prispevek. Na misel nama je prišla reka s pritoki. Ob vsakem pritoku, ki se priključi reki, se lahko sprašujemo, ali je to še vedno ista reka, kako se je reka spremenila, kakšna bi bila reka brez pritokov, kaj se bo zgodilo, če eden izmed pritokov usahne. Menimo, da se metafora reke sklada s prikazom prakse, in se tako sprašujemo, kaj se zgodi z zgodbo, če izgubimo različne poglede, koliko ljudi v svoji praksi izključimo, če ne upoštevamo njihove kompetentnosti in glasov.

LITERATURA

- Anderson, H. (2005). Myths About "Not-Knowing". *Family process*, 44(4), 497–504. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00074.x>
- Anderson, H. (2007). Dialogue: People Creating Meaning with Each Other and Finding Ways to Go On. V: H. Anderson In D. Gehart (ur.), *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that make a Difference* (str. 33–41). Routledge.
- Anderson, H. in Goolishian, H. A. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications

- for Clinical Theory. *Family Process*, 27(4), 371–393. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00371.x>
- Bateson, G. in Bateson M. C. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press.
- Bertrando, P. (2004). Systems in evolution: Luigi Boscolo and Gianfranco Cecchin in conversation with Paolo Bertrando and Marco Bianciardi. *Journal of Family Therapy*, 26(3), 213–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2004.00279.x>
- Bertrando, P. and Lini, C. (2019). Theory and Practice of Systemic-Dialogical Therapy. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 2(40), 176–189. <https://doi.org/10.1002/anzf.1365>
- Boscolo, L. in Bertrando, P. (1996). *Systemic therapy with individuals*. Karnac Books.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. in Kim Berg, I. (2021). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. Routledge.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of Social Pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Vintage.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socialna integracija*, 20(1), 95–104.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and His World*. Routledge.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika* 15(2), 153–173. URN:NBN:SI:DOC-KDMQ0ECI
- Mac Donald, R. (1997). *Youth the »underclass« and social exclusion*. Routledge.
- MacKinnon, L. K. in Miller, D. (1987). The new epistemology and the Milan approach: Feminist and sociopolitical considerations. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13(2), 139–155. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1987.tb00692.x>

- Mcnamee, S. (1992). Reconstructing Identity: the Communal Construction of Crisis. V S. Mcnamee in K. J. Gergen (ur.), *Therapy as social construction* (str. 186–199). Sage Publications, Inc.
- Minuchin, P., Colapinto, J. in Minuchin, S. (1998). *Working with Families of the Poor*. The Guildford Press.
- Penn, P. (1982). Circular Questioning. *Family Process*, 21(3), 267–280. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1982.00267.x>
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65(3), 54–70. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-YABM1QK1>
- Schirmer, W. in Michailakis, D. (2019). *Systems Theory for Social Work and the Helping Professions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429022104>
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 4–14. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2014.v3.1.002>.
- Seikkula, J. (2008). Inner and outer voices in the present moment of family and network therapy. *Journal of Family Therapy*, 30(4), 478–491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00439.x>
- Seikkula, J. in Arnkil, T. E. (2006). *Dialogical Meetings in Social Networks*. Karnac Books.
- Van Haute, D., Roets, G., Alasuutari, M. in Vandenbroeck, M. (2018). Managing the flow of private information on children and parents in poverty situations: Creating a panoptic eye in interorganizational networks? *Child & Family Social Work*, 23(3), 427–434. <https://doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1111/cfs.12433>

STROKOVNI ČLANEK, PREJET APRILA 2023