

ZDRUŽENJE
ZA SVAJANO
PEDAGOGIKO



KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

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

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

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (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)

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašič (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 Silahič
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. 4
Vol. XII, 2008, No. 4
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

Izvirni znanstveni članki	Empirical articles
<i>Metka Kuhar, Vesna Leskošek</i> Mladinsko delo na lokalni ravni: primerjalna analiza petih držav 325	<i>Metka Kuhar, Vesna Leskošek</i> Youth work at the local level: a comparative analysis of five countries
<i>Bojana Caf</i> Poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto otrok in mladostnikov v slovenskem tisku 345	<i>Bojana Caf</i> Reports about criminal acts against sexual integrity of children and youth in Slovene newspapers
<i>Marija Lebedina-Manzoni, Ivana Jeđud</i> Predstava o sebi pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja v procesu ocenjevanja potreb in pripravi obravnave 361	<i>Marija Lebedina-Manzoni, Ivana Jeđud</i> Self-image of children and adolescents with behavioural problems in the assessment of their needs and treatment planning
Pregledni znanstveni članeka Špela Frlec Samoučinkovitost – ključni faktor vpliva na vedenje na delovnem mestu 389	Theoretical article Špela Frlec Self-efficacy – key factor of influence on the job related behaviour
Strokovni članek <i>Marjana Pšeničnik</i> Vključevanje elementov supervizije v vodenje prostovoljcev 405	Professional article <i>Marjana Pšeničnik</i> The inclusion of the supervision elements into the proces of guiding and training volunteers
Prikaz <i>Maja Kozar, Luna Jurančič Šribar</i> Nastanjanje brezdomnih – norveška politika in praksa 437	Review <i>Maja Kozar, Luna Jurančič Šribar</i> Resettlement of the homeless people – Norwegian policy and praxis
Navodila avtorjem 447	Instructions to authors

Mladinsko delo na lokalni ravni: primerjalna analiza petih držav

Youth work at the local level: a comparative analysis of five countries

Metka Kuhar, Vesna Leskošek

Povzetek

Metka Kuhar, dr. komunik., Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva pl. 5, 1000 Ljubljana, e-pošta: metka.kuhar@guest.arnes.si; Vesna Leskošek, dr. soc. dela, Fakulteta za socialno delo, Topniška 33, 1000 Ljubljana, e-pošta: vesna.leskosek@fsd.uni-lj.si.

Članek predstavlja primerjalno raziskavo o lokalnih mladinskih strategijah, ki jih razvijajo v državah zahodne Evrope, kjer imajo tovrstne strategije daljšo tradicijo. Analizirali sva tudi konkretno organiziranost mladinskega dela na lokalni ravni in vlogo lokalnih uradov za mladino. V raziskavo sva vključili strategije iz naslednjih mest: Helsinki (Finska), Chemnitz (Nemčija), Dublin (Irska), Brighton (Velika Britanija) in Linz (Avstrija) ter priporočila evropskih institucij. Analiza je pokazala nekatere razlike med strategijami, zlasti glede razmerja med nacionalno in lokalno ravnijo delovanja, pojmovanja mladinskega dela, razumevanja aktivne udeležbe mladih, razmerja med javnimi servisi in nevladnimi organizacijami ter ciljnimi skupinami mladih, ki jih strategije zadevajo. Vse strategije pa izpostavljajo pomen aktivne udeležbe mladih, ki tako prevzemajo nadzor nad svojim delovanjem in odgovornost zanj; pomen vključevanja tistih mladih, ki nimajo javnega glasu ali se njihov glas ne sliši, pomen zagotavljanja pluralnih mladinskih prostorov in dostopa do virov, ki pripomorejo k družbeni

vključenosti, ter nujnost, da se k izvajanju strategij zavežejo vsi pomembni akterji.

Ključne besede: *mladi, lokalne mladinske politike, lokalne mladinske strategije, delo z mladimi.*

Abstract

The article brings a comparative analysis of local youth strategies developed in five countries of Western Europe where such strategies have a longer tradition. In particular, we analysed the organisation of youth work at the local level and the role local youth offices play. The research project included strategies from the following cities: Helsinki (Finland), Chemnitz (Germany), Dublin (Ireland), Brighton (Great Britain) and Linz (Austria), and some recommendations issued by European institutions. Our analysis showed some differences, especially in the division of responsibilities between the national and local level of work, understanding of active participation, the notion of youth work, the relationship between public agencies and non-government organisations and the target youth groups the strategies concern. However, all strategies underline the importance of active participation for young people who can thus gain control over their work and take responsibility for it; the importance of including those young people who have no public voice or whose voice is not heard; the importance of providing different purpose youth rooms and access to resources that can facilitate their social inclusion, and the necessity to commit all important stakeholders to the implementation of these strategies.

Key words: *youth, local youth policies, local youth strategies, youth work.*

Uvod

V ljubljanski mestni občini pa tudi v nekaterih drugih slovenskih občinah je ponudba programov in projektov za kakovostno preživljanje prostega časa mladih precej pestrá. Te programe organizirajo vladne, nevladne in zasebne organizacije. Mladi se lahko odločijo npr. za umetniške dejavnosti, šport in rekreacijo, za vstop med tabornike, skavte, gasilce, za delovanje v političnih pomladkih, filantropijo, mednarodne izmenjave, programe zunajšolskega izobraževanja, delavnice za pridobivanje različnih kompetenc, programe pomoči in svetovanja, se družijo v mladinskem klubu ali centru itd. Vendar pa se veliko izvajalcev programov ukvarja s problemom, da mladih njihova ponudba ne zanima in se ne vključujejo v ponujene programe (Ule in Rener, 1998), so navidezno pasivni in nemotivirani za spontano trajnejše sodelovanje. Odzovejo se predvsem na prireditve spektakelskega značaja, kjer se ponuja zabava za množico (Mrgole, 2003). Očitno obstaja razkorak med programsko ponudbo ter potrebami, željami in načini delovanja mladih.

V članku analiziramo lokalne mladinske politike oz. strategije mladinskega dela, da bi detektirali vsaj nekaj dobrih praks in splošnih smernic, saj v Sloveniji ni sprejetega nacionalnega programa na področju mladinskega dela niti zakonodaje, strategije ali drugih strateških dokumentov, ki bi opredeljevali področje dela z mladimi na lokalni ravni. V Sloveniji prav tako še ni prišlo do oblikovanja nacionalne zakonodaje. Posamezne vidike mladinskega dela na lokalni ravni opredeljujejo samo Zakon o lokalni samoupravi in Zakon o mladinskih svetih, ki sta omejena na opis delovanja teh dveh, ter Zakon o političnih strankah (del o političnih pomladkih).

Najprej sledi pregled splošnih smernic mladinskega dela na lokalni ravni, nato pa kratka analiza petih drugih lokalnih skupnosti, ki imajo to področje dobro urejeno.

Definiranje mladinskega dela

Mladinsko delo je tista oblika dela z mladimi, ki zavestno vsebuje izobraževalno komponento, je prostovoljno, spodbuja

mlade k aktivnemu državljanstvu in pospešuje družbeno integracijo mladih. Izvajajo ga mladinske organizacije, druge skupine mladih in mladinski servisi. Kakovost tega dela je odvisna od ustreznega usposabljanja in izobraževanja mladinskih delavcev ter tudi od možnosti financiranja. Mladi morajo v njem najti vzgibe za motivirano participacijo in zadovoljitev aktualnih potreb ter pridobiti različna znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo v vsakdanjem življenju, a jih ne pridobijo v drugih formalnih sistemih.

Mrgole (2003) podaja naslednja načela kakovostnega mladinskega dela: 1) stroka kot podlaga in vrednote mladinskega dela, 2) izobraževanje mladinskih delavcev, 3) ciljno načrtovanje dejavnosti, 4) usmerjenost k neformalnemu učenju, 5) notranja evalvacija dosežkov, 6) kakovostna komunikacija, 7) kakovost na ravni človeških virov in kadrov, 8) kakovost na ravni delovanja organizacije, 8) kakovost izvajanja mladinskih programov.

Vodilno načelo mladinskega dela tako na nacionalnih kakor tudi na lokalnih ravneh v Evropi je pomagati mladim pri organiziranju lastnih aktivnosti in pri iskanju lastnih načinov izražanja. Osnovna strategija je podpiranje mladinskih organizacij, ki organizirajo aktivnosti za mlade. Za učinkovito mladinsko delo naj bi javni sektor priskrbel številne infrastrukturne storitve, med drugim podporne sisteme za mladinske organizacije in skupine, mladinsko informiranje in svetovanje, priložnosti za medkulturno učenje in kulturne aktivnosti ter dostop do novih tehnologij.

Čeprav se nekatere slovenske občine že lotevajo omenjenih nalog (npr. Urad za mladino Mestne občina Ljubljana se intenzivno loteva večine teh nalog), je nujno izpostaviti, da organizirana mladina pomeni samo omejeno število mladih. V večini evropskih držav, tudi v Sloveniji, je zanimanje mladih za priključitev k mladinskim organizacijam v upadu. Za zanimanje, aktivnosti, življenjske stile in tudi za izobraževanje mladih pospešeno tekmujeta zasebni in komercialni sektor. V nekaterih državah sodeluje v mladinskih organizacijah samo pet odstotkov mladih. V Sloveniji (poleg Slovaške) je med nazadnje priključenimi članicami Evropske unije najnižji delež mladih (tj. tretjina), ki izjavljajo, da aktivno ne sodelujejo v kakšnem klubu ali organizaciji – torej je kar dve tretjine mladih vključenih v različne organizacije (Eurobarometer 2003.1). Največ organizirane mladine je v športnih klubih in zvezah. Delež mladih v mladinskih organizacijah znaša slabo

osmino mladih v starosti od 15 do 24 let. Po desetino oz. slabo desetino mladih najdemo v klubih, ki povezujejo ljudi na podlagi hobijev (zbirateljstva, računalništva itd.), v kulturnih oz. umetniških organizacijah in verskih organizacijah. Relativno malo mladih je vpetih v dobrodelne in naravovarstvene organizacije, še manj pa v sindikate in politične stranke, organizacije za varstvo človekovih pravic ter združenje potrošnikov.

Zlasti deprivilegirana mladina pogosto izpade iz različnih oblik participacije. Da bi jih vključili in opolnomočili, so potrebni posebni ukrepi in sveže ideje, npr. sodelovanje šol in mladinskih delavcev. Lokalni akterji morajo razvijati senzitivnost za prepoznavanje novih oblik, kako se približati mladim (npr. z raziskavami med mladimi). Mladi se danes namreč vse pogosteje izražajo prek medijev, spleta, življenjsko-stilnih odločitev, kampanj itd.; njihova participacija je bolj usmerjena na posamezne probleme.

Prav tako velja opozoriti na problem preveč izobraževalno naravnane prostega časa, ki poteka od zgoraj navzdol ter ga pripravljajo in izvajajo odrasli. Participacija mladih ne pomeni, da se mladi zgolj poslužujejo obstoječe ponudbe ali da jim starejši od časa do časa prisluhnejo, temveč da jim dopustijo, da sami iniciirajo aktivnosti in vplivajo na stvari. Nekateri mladi želijo biti vključeni v celoten proces načrtovanja in implementacije aktivnosti, zato jim je treba ponuditi to možnost. V idealnem primeru niso pasivni uporabniki, temveč aktivni partnerji.

Kaj mladi počnejo v prostem času?

Slovenski raziskovalni podatki opozarjajo na nizko stopnjo udejstvovanja mladih v aktivnostih, ki jih lahko uvrstimo med oblike aktivne prostočasne participacije.

Na primer, Žavbi in Vipavc Brvar (2004) na reprezentativnem vzorcu ljubljanskih 12- do 17-letnikov ugotovljata, da se mladi v prostem času najpogosteje ukvarjajo z naslednjimi hobiji: s športom (največkrat so navedli nogomet, košarko, odbojko, rokomet, karate in jahanje), plesom, računalnikom, igranjem iger in glasbenega inštrumenta. Med mesečnimi dejavnostmi so obisk kina, gledališča in izleti v družbi staršev. Le nekaj vprašanih sodeluje v političnih

aktivnostih in le malo se jih ukvarja s taborniki, skavti ali hodi na tečaje tujih jezikov. 70 odstotkov vprašanih hodi na koncerte in obiskuje diskoteke vsaj nekajkrat na mesec. S prostovoljnim delom se v ljubljanski občini z okolico ukvarja štiri odstotke mladostnikov med 12. in 17. letom. Toda težnja po sodelovanju v projektih prostovoljnega dela je visoka, saj 46 odstotkov anketirancev izraža to željo, pri čemer se najbolj zanimajo za urejanje prostorov za lastno zabavo, sledita svetovanje vrstnikom v težavah in pomoč vrstnikom pri učenju.

Med pomembnimi dejavniki za vključitev v neko prostočasno aktivnost so se izkazali naslednji: kot prvo splošno vzdušje, nato skupina oz. preostali udeleženci in kot tretje sam program aktivnosti. Možnost soodločanja se jim v povprečju zdi manj pomembna. V manj kot polovici primerov so mladi aktivno vključeni v izvedbo programa in imajo možnost prilagajanja programa svojim željam ter možnost sooblikovanja pravil. Le tretjina mladostnikov lahko pri dejavnostih izrazi svoje mnenje o programu, pravilih in času izvajanja. 18 odstotkov mladostnikov lahko odloča o poteku dejavnosti. Več kot polovica mladih sodeluje torej v aktivnostih, ki jih odrasli pripravijo vnaprej in pri katerih sami nimajo večjega vpliva na izvedbo programa. Dijaki in učenci kljub temu ocenjujejo, da prostočasne aktivnosti vplivajo na znanje, ki jim pride prav v življenju, in na njihovo samozavest.

Gril (2004) je z raziskavo o preživljanju prostega časa med ljubljanskimi 12- do 26-letniki pokazala, da se različne starostne skupine mladih razlikujejo po preživljanju prostega časa in po željah. Njena analiza kaže, da z naraščajočo starostjo upada vključevanje mladostnikov v organizirane prostočasne dejavnosti. Poleg tega z naraščajočo starostjo mladostnikov upada tudi pasivno preživljanje prostega časa, pogostejše pa postajajo aktivne oblike. Mladostniki vseh starosti se v prostem času najpogosteje ukvarjajo s športom, poslušajo glasbo in gledajo televizijo ter se družijo s prijatelji. Želijo si še več športa, umetnosti in zabave. Zbirališča mlajših mladostnikov so v glavnem ulice in dvorišča, medtem ko se starejši mladostniki večinoma zbirajo v lokalih (srednji mladostniki pa se pogosto zbirajo tako na ulicah kot v lokalih). Z naraščajočo starostjo med mladimi narašča nezadovoljstvo s preživljanjem prostega časa. Raziskava je opozorila tudi na razlike v preživljanju prostega časa med uspešnimi in neuspešnimi mladostniki.

Tudi raziskava o potrebah mladinskih organizacij je poleg tega, da je podala osnovne podatke o dejavnostih ljubljanskih nevladnih mladinskih organizacij, njihovih prostorskih in tehničnih možnostih, dodatnem izobraževanju in mreženju, opozorila, da so v ljubljanski občini premalo razvite dejavnosti bolj javnega značaja in dejavnosti, usmerjene v resno izključene skupine, ki se soočajo z diskriminacijo, manjšimi možnostmi, revščino ali so deprivilegirane (Leskošek in Tivadar, 2005). Tovrstna ponudba je še bolj omejena v drugih lokalnih skupnostih. Omenjena raziskava je opozorila tudi na neprepoznavno vlogo mladinskega sveta, celo med mladinskimi organizacijami, kaj šele med mladino.

Evropske smernice na področju lokalne mladinske politike in dela z mladimi

Z razvojem mladinskih politik se intenzivno ukvarja Svet Evrope od prve Konference evropskih mladinskih ministrov leta 1985. V zadnjih dveh desetletjih so razvili številne metode in orodja za razumevanje problemov in pomena mladinskih politik ter za pomoč vladam pri formuliranju in implementaciji teh politik. Osnova programov in instrumentov pomoči mladinskemu sektorju so končna poročila iz šestih Konferenc evropskih mladinskih ministrov. Ena od pomembnejših smernic je, da ozko gledanje na neformalno izobraževanje in na mladinsko delo kot na priložnostne aktivnosti ni več ustrezno. Mladi se danes soočajo z vedno več tveganji in priložnostmi, zato so potrebne obsežnejše strategije, ki pokrivajo tudi zaposlovanje, formalno izobraževanje, zdravje, stanovanja, kulturo in socialo. Tako strategijo, ki se imenuje integrirana mladinska politika, podpirajo mednarodne organizacije.

Eden glavnih predlogov Deklaracije Sveta Evrope iz Konference evropskih ministrov v Tesalonikih (Council ..., 2002) je, da morajo imeti mladinske politike medresorsko dimenzijo. Drugi teksti Sveta Evrope poudarjajo nujno po ukvarjanju z rizičnimi – najbolj deprivilegiranimi in ranljivimi skupinami mladih. Tudi Bela knjiga Evropske komisije o mladinski politiki – Nova spodbuda za evropsko mladino (European Commission, 2001) poudarja, da morajo ministri, odgovorni za mladinsko politiko, zagotoviti, da druge politike upoštevajo mladinske probleme, npr. zaposlovanje, izobraževanje,

formalno in neformalno izobraževanje, socialno integracijo, razizem in ksenofobijo, imigracijo, potrošništvo, zdravje in varovanje zdravja, okolje, enake možnosti za ženske in moške itd. Večina držav, med drugim tudi Slovenija, je uradno naklonjenih takemu pristopu, toda pot do uresničitve te zamisli v praksi je še dolga.

Med najpomembnejšimi dimenzijami mladinske politike, ki jih na kratko prikazujeva v nadaljevanju, so naslednje:

- holistični pristop,
- univerzalnost,
- multidisciplinarnost.

Holistični pristop

Mladinska politika torej ni samo skupek delovanj različnih sektorjev, ki se dotikajo mladih, temveč zavestna in strukturirana medresorska politika mladinskega resorja, ki sodeluje z drugimi resorji in koordinira storitve za mlade. Pri tem mlade vključuje v proces. Williamson (2002) na podlagi številnih ocen nacionalnih mladinskih politik ugotavlja, da večina nacionalnih mladinskih politik v praksi ne udejanja tovrstnega holističnega pristopa. Potreba po udejanjanju integriranih mladinskih politik je zato toliko večja.

Univerzalnost

Različni evropski dokumenti, z Belo knjigo Evropske komisije o mladinski politiki – Nova spodbuda za evropsko mladino (European Commission, 2001) na čelu, izpostavljajo, da se mladinska politika ne dotika samo problemov mladih, preventive pred tveganji in ukvarjanja s problematično mladino, temveč gre za spodbujanje pozitivnih okoliščin za vse mlade. Mladi v tem smislu niso prepoznani kot problem, temveč kot vir (resurs). Univerzalni pristop pomeni, da podporo dobiva tudi 'običajna' mladina, ne samo marginalizirana oz. rizična. Ključni aktivnosti v tem pogledu sta izobraževanje in podpiranje mladih, da postanejo aktivni državljani. V Sloveniji je zagotovo premalo pozornosti posvečene integrirani mladinski politiki – izboljševanju pogojev mladih za neodvisno življenje z medresorskim usklajevanjem (npr.

z imenovanjem osebe, ki bo skrbela za medresorsko koordinacijo na ravni mestne občine in pripravo smernic). Prav tako se mlade premalo spodbuja, da sodelujejo pri odločitvah, ki se jih neposredno dotikajo – npr. na določenih ključnih področjih, kot so izobraževanje, šport, zaposlovanje, zdravje, načrtovanje mest, stanovanja, prosti čas itd.

Univerzalna mladinska politika ne pomeni, da gre za svetovanje mladinskega koordinatorja ali urada drugim resorjem, kako naj prilagodijo storitve za mlade, temveč ta daje na razpolago svoje kompetence (poznavanje mladine, sodelovanje z nevladnimi organizacijami itd.) drugim resorjem v duhu sodelovanja. Tako lahko pride do skupnih aktivnosti in projektov (npr. sodelovanje mladinskih delavcev z zdravstvenimi in socialnimi delavci, organizacija prostočasnih dejavnosti itd.), skupno vodenih razprav, ozaveščanja ali različnih iniciativ na področju izobraževanja, zaposlovanja, zdravja itd. ali do koordinacije aktivnosti drugih resorjev. Za začetek se tako sodelovanje lahko začne pri posameznih nalogah ali primerih, ne pa z zasnovo vseobsežne medsektorske mladinske politike. Še vedno pa naj bi ostajalo glavno težišče lokalnega dela z mladimi mladinska participacija, ne pa zagotavljanje njihove splošne dobrobiti.

Multidisciplinarnost

Mladinsko področje je že po definiciji multidisciplinarno. Področja mladinskega dela, kjer se mladi učijo državljskih kompetenc, so med drugim (Siurala, 2005):

- neformalno učenje,
- prostovoljstvo,
- povezovanje (nevladne mladinske organizacije in druge oblike kolektivnega angažiranja),
- možnosti za participacijo,
- kreativnost in izražanje,
- medkulturno učenje,
- informiranje in svetovanje,
- vrstniška podpora,
- preventiva pred rizičnim vedenjem in preprečevanje škodljivega vedenja.

Kar se tiče ločevanja ali združevanja politik in administrativnih struktur za otroke in mlade, ima večina držav članic Sveta Evrope ločene politike in administrativne strukture. Vendar pa ciljni skupini pogosto sovpadata, saj pokrivajo otroške politike otroke vse do starosti 18 let (v skladu z definicijo Organizacije združenih narodov), mladinske pa tudi mlade med 12. in 18. vse do 14. ali 30. leta (v Sloveniji mlade med 14 in 27 let).

Vloga lokalnih mladinskih koordinatorjev ali uradov

Mladinska politika ima dve dimenziji: vertikalno in horizontalno (Williamson, 2002). Vertikalna dimenzija se nanaša na odnos med osrednjimi in lokalnimi mladinskimi strukturami – torej kako so cilji mladinske politike implementirani na lokalni ravni? Kako se ti cilji dejansko uresničujejo? Kako močno je osrednje vodenje? Kako vlade usmerjajo lokalno mladinsko delo? Kako uspešno je osrednje vodenje?

Horizontalna dimenzija pa se nanaša na odnos med mladinskim delom in drugimi administrativnimi področji, ki so relevantna za življenjske pogoje mladih (npr. izobraževanje, zaposlovanje, stanovanja itd.). Pri tem se postavljajo vprašanja: ali naj se mladinsko delo razširi od prostočasnih dejavnosti na dejavnosti, kot so izobraževanje, zaposlovanje, stanovanja, zdravje? Kako uspešno je medresorsko sodelovanje?

Omenjeni dimenziji se v posameznih evropskih državah udejanjata na različne načine. Na primer, v nordijskih državah imajo občine zelo pomembno vlogo pri organiziranju storitev in aktivnosti za mlade ter pri zaposlovanju občinskih mladinskih delavcev. Drugod v Evropi se mladinsko delo izvaja v sodelovanju z drugimi resorji (najpogosteje resorji za socialo in kulturo) ter Cerkvijo, nevladnimi organizacijami in prostovoljci. V večini držav je osnovna strategija mladinskih politik podpirati in motivirati mladinske organizacije za izvajanje aktivnosti za mlade. Storitve za mlade lahko zagotavljajo tudi partnerski sporazumi med javnim, zasebnim in tretjim sektorjem.

Kar se tiče implementacije lokalne mladinske politike, je najpogostejši način vzpostavitev konkretnih nacionalnih ciljev

mladinske politike in prenos na lokalne okvire delovanja. Pri tem se pogosto pojavlja težnja, da nacionalna raven obdrži in ohranja centralno vodenje lokalne mladinske politike. Če so nacionalni cilji bolj ohlapno določeni, je lokalna fleksibilnost večja, centralnega usmerjanja pa je manj. Na primer, na Finskem je cilj mladinske politike zelo ohlapen: »Izboljšati življenjske pogoje mladih in ustvarjati pogoje za državljanske aktivnosti mladih.« (Siurala, 2005: 21.) Država omogoča lokalnim skupnostim, da ta cilj same bolj podrobno razvijejo in reflektirajo. Slaba stran tega je, da je težavno meriti učinkovitost take politike in ugotavljati, kako jo izboljšati, pa tudi uporaba finančnih sredstev davkoplačevalcem ni najbolj transparentna.

Nasprotni pristop je, da država razvije konkretne podcilje in jih aplicira na lokalni ravni ter meri njihovo učinkovitost in uspešnost, nato pa po potrebi spreminja prvotne cilje in podcilje. Primer so mladinske politike Švedske, Španije in Velike Britanije. Tak proces daje možnost za učenje, kako nadalje razvijati državno mladinsko politiko, pa tudi uporaba javnih sredstev je bolj transparentna. Glavna pomanjkljivost je, da tak pristop od zgoraj navzdol omejuje avtonomijo lokalne ravni in ovira implementacijo, pa tudi zavira fleksibilnost in inovativnost mladih.

Na Švedskem so npr. v *Vladnem zakonu o mladinski politiki (Bill on youth policy, 1999: 115)* navedeni trije splošni cilji mladinske politike: 1) ustvarjanje dobrih pogojev za neodvisno življenje, 2) dejanske možnosti za participacijo, 3) prepoznavanje mladih kot vira. Državna agencija za mladino, ki je odgovorna za implementacijo teh vladnih ciljev, je te tri cilje razdelila na 41 konkretnih in merljivih podciljev, ki občinam npr. velika odgovornost za izvajanje mladinske politike. S tem si je država zagotovila vodenje procesov na občinskih ravneh, enotnost v nujenih storitvah po vsej državi in možnost evalvacije implementacije državnih ciljev. Občine na Švedskem so pri pripravi zakonodaje, ki to pot uzakonja, izrazile zaskrbljenost zaradi ogrožanja lokalne avtonomije, ki ima v nordijskih državah močno tradicijo. Tudi do podciljev so bile zelo kritične. Mednarodni ocenjevalci švedske (in tudi španske) mladinske politike Sveta Evrope so ocenili, da si lokalne ravni vendarle ne dovolijo toliko vpliva s strani centralne mladinske politike (Siurala, 2004).

Predstavitev raziskave

Predstavljena raziskava je del projekta Strateške usmeritve na področju dela z mladimi, ki sva ga avtorici izvedli za Urad za mladino Mestne občine Ljubljana (glej Kuhar in Leskošek, 2007). Raziskava je obsegala analizo ureditev lokalnega mladinskega dela in organiziranosti institucij, ki se z njim ukvarjajo, v tujih evropskih mestih. Do tovrstnih podatkov je bilo izjemno težko priti, saj so največkrat dostopni zgolj v domačih jezikih in/ali le na lokalni ravni ter niso objavljeni na spletu.

Informacije smo tako morali pridobiti od konkretnih oseb iz posameznih lokalnih uradov, ki se ukvarjajo z mladinskimi politikami in mladinskim delom. Preden smo vzpostavili stik z naslednjimi mesti: Helsinki (Finska), Chemnitz (Nemčija), Dublin (Irski), Brighton (Velika Britanija) in Linz (Avstrija), smo vložili veliko truda v iskanje ljudi, ki bi nam bili pripravljeni posredovati informacije.

Informatorje iz omenjenih mest smo prosili, da nam pošljejo vse materiale, ki se nanašajo na mladinsko delo na lokalni ravni, ter odgovorijo na naslednja vprašanja:

- delovanje mestnega urada za mladino (organizacijska struktura glede na celotno mestno upravo, število zaposlenih, njihove pristojnosti in zadolžitve),
- vloge, pristojnosti, odgovornosti mestnega urada,
- proračun (finančni deleži posameznih aktivnosti),
- konkretne politike (lokalne strategije, programi, člani v nacionalni mladinski strategiji, programu, zakonodaji ipd.),
- konkretne oblike dela z mladimi.

Analiza je potekala na osnovi podanih odgovorov in pregleda naslednjih prejetih dokumentov:

Helsinki (zaradi jezikovne omejitve smo pregledali le ta dva dokumenta, smo pa dobili toliko izčrpnjše odgovore).

- City for the Young – brošura Mladinskega oddelka mesta Helsinki

- http://www.kunnat.net/k_etusivu.asp?path=1;161;279 (Spletna stran o lokalni Finski)

Chemnitz

- Satzung des Amtes für Jugend und Familie der Stadt Chemnitz (April 2003)
- Kinder- und Jugendhilfe (Achstes Buch Socialgesetzbuch), Bundesministerium für Familie, Senioren, Fraün und Jugend
- Amt für Jugend und Familie – brošura mesta Chemnitz
- Gesetz zur Änderung des Landesjugendhilfegesetzes (maj 1998)
- Organigram Mestnega sveta
- Organigram Urada za mladino in družino (Amt 51)

Linz

- Leitbild ASJF – brošura Urada za socialo, mladino in družino
- Kinder- und Jugendbüro – brošura Pisanne za otroke in mladino
- Jugendschutzgesetz – brošura o mladinskem zakonu
- Jugendwohlfahrt – brošura regije Oberösterreich o posebnem mladinskem zakonu
- Brošure o posameznih dejavnosti Urada za socialo, mladino in družino (Jugendgerichtshilfe, Scheidungsbewältigung, Mediation, Sociale Arbeit mit Familien, Besuchscfae, Schulsozialarbeit, Jugendservice, Eltern-/Mutterberatung)
- Organigram Mestnega sveta Linz
- Organigram Urada za socialo, mladino in družino

Dublin

- Dublin City Council Proposed Youth Affairs Strategy & Action Plan 2006–2009, april 2006
- PPT predstavitev JohnPaula Hanleya iz Dublinskega mestnega sveta na seminarju »Integrated Children and Youth Policies in Europe – Needs for disadvantaged neighbourhoods« v Strasbourgu, januar 2006
- Sports and Recreation Strategy, Dublin City Council, februar 2005
- Services provided by Dublin City Council for Young People

Liverpool

- Spletna stran Mladinskega servisa Liverpool – <http://www.lys.org.uk/>
- LYS (Liverpool Youth Service) Participation Strategy

- ANNEX D k Načrtu za otroke in mladino – Youth Services
- ANNEX D k Načrtu za otroke in mladino – Play and Leisure Services
- Liverpool City Council Play Strategy 2006–9, julij 2006

Kratka predstavitev rezultatov

Finska je uvedla lokalne (občinske) mladinske uprave in lokalno mladinsko avtonomijo. Na nacionalni ravni so cilji mladinske politiki postavljeno zelo ohlapno, zato imajo lokalne ravni veliko avtonomije pri določanju prioritet, načinov dela in preostalega. Izvajajo le nekaj nacionalnih programov, kot so zaščita pred drogami ali delavnice za večjo zaposljivost mladih. Delo z mladimi je pomemben instrument politike blaginje, saj lahko mlade socialno opolnomoči. Finci so namreč izračunali, da lahko en socialno izključen mlad človek državo stane milijon evrov. Politika je usmerjena predvsem v mladinsko delo, kjer so udeleženi mladi sami, nudijo jim informacije in nasvete, seminarje, delavnice in drugo, kar mlade krepi in omogoča družbeno udeležbo ter aktivno državljanstvo. Za Finsko mladinsko politiko in mladinsko delo je značilno, da sta izrazito nepokroviteljska, mladih ne označujeta in kategorizirata. Mladinsko delo je usmerjeno v spodbujanje in krepitev mladih, ki so čim bolj vključeni v vse faze načrtovanja, izvajanja in vrednotenja tega dela. Pomembno je sodelovanje in povezovanje javnih socialnih služb, nevladnih organizacij in mladinskih skupin.

Nemčija mladinsko delo razume nekoliko drugače, in sicer kot socializacijsko delo, ki je usmerjeno v mlade s težavami in njihove skrbnike, skrbnice. Lokalni uradi za mladino (ki so definirani kot socialnopedagoško strokovni organi) spadajo pod Ministrstvo za družino, upokojeince, ženske in mladino ter so usmerjeni predvsem v mlade s težavami ali ogrožene mlade in njihove družine. Poleg mladinskih uradov so pri delu z mladimi pomembne še nevladne organizacije, skupine in različne ustanove. Mladinski uradi so delno podobni centrom za socialno delo, le da skrbijo tudi za vzgojo in varstvo ter pravno svetovanje in izobraževanje družin. Koordinirajo tudi mladinske centre, ki nudijo različne prostočasne in zunajšolske dejavnosti za mlade. Uradi skrbijo tako za otroke kot za mladino in družine.

Avstrija prepušča mladinskim uradom tako socialno kot neformalno delo z mladimi, ki zajema informiranje, prireditve, prosti čas in podobno. Pri tem delu imajo mladi pomembno mesto in priložnost soodločati in sonačrtovati dejavnosti. Formalno delo z mladimi pa vključuje podobne dejavnosti, kot jih pri nas opravljajo centri za socialno delo, delno zavodi za zaposlovanje ali pa različni pedagoški programi. Podobno kot v Nemčiji so uradi namenjeni tako mladim kot otrokom in staršem, vendar je na voljo več neformalnih programov, v katere se lahko vključujejo. Poudarek je na različnih izobraževalnih treningih, tečajih in informiranju. Pomemben del poslanstva je skrb za enake možnosti, zato deprivilegirane posebej spodbujajo, jim nudijo zaščito ter tako omogočajo njihovo vključenost v družbo. Pri neformalnem delu je pomembna t. i. Pisarna za otroke in mladino, ki ima namen povezovati vse akterje pri delu z otroki in mladino, jih podpirati, skrbi pa tudi za načrtovanje in razvoj.

Irska je mladinsko delo uzakonila in omogočila podlago za razvoj. Je ena redkih držav z uzakonjeno definicijo mladinskega dela. Mladinsko delo je zato zelo obsežno in uveljavljeno ter pomembno področje, ki zajema paleto različnih organizacij, projektov, programov, neformalnih skupin in aktivnosti. Pomembno vlogo ima Mladinski svet, ki skrbi za to, da se glas mladih sliši in mladim omogoča aktivno udeležbo v načrtovanju mesta. Dejavnosti so usmerjene v krepitev mladih za udeležbo, promoviranje enakosti, odprtost, povezovanje in skrb za to, da se med sabo povezujejo mladi, starši, prostovoljci in zaposleni mladinski delavci. Od vseh javnih služb se zahteva, da se držijo posebnega kodeksa pri delu z otroki in mladino.

Velika Britanija ima dolgo zgodovino mladinskega dela. Čeprav je delo usmerjeno v splošno populacijo, posebno pozornost posveča deprivilegiranim mladim, za katere je namenjen največji del denarja. Skrbijo za aktivno udeležbo mladih v občinskih strukturah, kjer sprejemajo odločitve, ter za to, da čim več dejavnosti vodijo in izvajajo mladi sami. Temu delu pravijo neodvisno mladinsko delo. Ključna vodila mladinskega dela so, da je izobraževalno, da promovira enakost in da si prizadeva doseči opolnomočenje mladih s participacijo pri odločanju. Ključne vrednote mladinskega dela so: aktivno državljanstvo, zdravje, dobrobit, emocionalna pismenost, kreativnost in podjetnost. Participacija je integralni del mladinskega dela.

Na podlagi pregledanih dokumentov in odgovorov sva prišli tudi do naslednjih ugotovitev: *Neformalno izobraževanje* za mladinsko delo ni le izobraževanje za pristočasne dejavnosti, temveč se mora ukvarjati tudi s tistimi področji, ki omogočajo vključenost mladih v delo, zaposlitev, odločanje in jih pripravljajo za aktivno državljanstvo in družbeno udeležbo.

Formalno izobraževanje za delo z mladino bi moralo ravno tako vključevati zaposlovanje, zdravje, stanovanje, kulturo in socialno varstvo. Takšno izobraževanje podpira idejo o integrirani mladinski politiki.

Vodilno načelo *mladinskega dela* tako na nacionalnih kakor tudi na lokalnih ravneh v Evropi je pomagati mladim pri organiziranju lastnih aktivnosti in pri iskanju lastnih načinov izražanja. Osnovna strategija je podpiranje mladinskih organizacij, ki organizirajo aktivnosti za mlade.

Problem je preveč izobraževalno naravnano mladinsko delo, ki poteka od zgoraj navzdol, ter ga pripravljajo in izvajajo odrasli. *Participacija mladih* ne pomeni, da se mladi zgolj poslužujejo obstoječe ponudbe, temveč da sami iniciirajo aktivnosti in da vplivajo na stvari. Nekateri mladi želijo biti vključeni v celoten proces načrtovanja in implementacije aktivnosti, zato jim je treba ponuditi to možnost. V idealnem primeru mladi niso pasivni uporabniki, temveč so aktivni partnerji.

Sklep

Analiza lokalnih strategij dela z mladimi je potrdila ugotovitve iz uvodnega dela:

- 1) *Mladinska politika* je celostna politika do mladine, zato mora biti medresorska in usklajevana.
- 2) Mladinska politika se nanaša na celotno populacijo mladih (je *holistična*), posebne poudarke pa posveča *deprivilegirani mladini*, tistim, ki so izključeni in imajo zaradi tega slab dostop do virov in zato manjše možnosti za udeležbo v družbi.
- 3) *Mlade je treba prepoznati kot vir*; in ne označevati kot problem, zato je treba spodbujati pozitivne okoliščine za vse mlade.
- 4) Mladinsko delo, ki se veže na formalno izobraževanje, mora biti

multidisciplinarno, in ne v domeni ene stroke ali znanosti, ker zajema obsežna in raznovrstna področja dela: vse od ustvarjalnosti in kulture do prostovoljstva in participacije.

- 5) Za spodbujanje mladine k večji *družbeni participaciji* in za zagotavljanje možnosti *dostopa do virov* je lokalna politika pomembnejša od nacionalne, čeprav ena brez druge ne moreta. Če so nacionalni cilji bolj ohlapno določeni, je lokalna fleksibilnost večja, centralnega usmerjanja pa je manj (Finska). Nasprotni pristop je, da država razvije konkretne podcilje in jih aplicira na lokalni ravni ter meri njihovo učinkovitost in uspešnost, nato pa po potrebi spreminja prvotne cilje in podcilje. Primer sta mladinski politiki Švedske in Velike Britanije.

Ker je bil eden od ciljev predstavljene raziskave podati tudi nekaj smernic dobre prakse pri oblikovanju lokalnega dela z mladimi, predlagava naslednje:

- 1) Poudarek na aktivni participaciji mladih – participacija oz. udeležba mladih naj ne ostaja zgolj fraza, temveč predlagamo, da je treba spodbuditi ponudnike mladinskih programov oz. dela z mladimi, da dejansko omogočajo, da mladi sooblikujejo programe in soodločajo, ne da so zgolj pasivni ‘uporabniki’ teh programov.
- 2) Glas mladih se morati slišati in upoštevati. Ena izmed oblik tovrstne participacije mladih so na primer diskusije z mladimi v fokusnih skupinah pa tudi druge oblike (rednega) srečevanja z mladimi oz. predstavniki mladih (npr. šol, mladinskih organizacij ipd.), na katerih pride do odprtih izmenjav pogledov in pri katerih sodelujejo tudi lokalni uradniki, ki odgovarjajo na vprašanja mladih.
- 3) Trenutno premalo izrabljena možnost za omogočanje participacije mladih in pridobivanja njihovih pogledov je splet (npr. interaktivne spletne strani, ki med drugim vsebujejo moderirane forume z različnimi temami, relevantnimi za posamezno občino ali podobno).
- 4) Mlade je nujno upoštevati tudi pri prostorskem planiranju mest. Prostorski vidik mora biti posebej izpostavljen v vseh diskusijah z mladimi – tako direktnih kakor spletnih. Pri tem nikakor ne sme umanjhati problem transporta.
- 5) Mesta si morajo prizadevati za ustanovitev mladinskih centrov in

oblikovati različne programe v njih ter bdeti nad izvajanjem teh programov.

- 6) Zaželeno je, da bi mesta poskrbela tudi za kakovostno preživljanje časa mladih družin, zlasti tistih z majhnimi otroki, za katere v slovenskem prostoru praktično ni nobene ponudbe. V mislih imamo 'igralnice' ali 'družinske hiše', kjer bi se starši in majhni otroci lahko družili in igrali, starši pa tudi oddahnili in dobili po možnosti kakšen nasvet.
- 7) Promoviranje prostovoljstva je ena pomembnejših dejavnosti, zato bi bilo dobro iskati načine, kako prostovoljstvo vključiti v kurikulum srednjih šol (kot ga nekatere šole že imajo) ter tako omogočiti mladim, da razvijajo solidarnost in spoštovanje do drugih.
- 8) Pomembno delo mladinskih lokalnih predstavnikov je povezovanje vseh izvajalcev v mreže, ki bi omogočile medsebojno sodelovanje, kar bi okrepilo kakovost dejavnosti za mlade. Pomembno je organizirati čim več izobraževanj, kratkih seminarjev in okroglih miz na različne aktualne teme ter tako ustvarjati prostor medsebojnega srečevanja.

Literatura

Council of Europe (2002). *6th Conference of European Ministers responsible for Youth*. Thessaloniki, Greece, 7-9 November 2002. Final declaration. Pridobljeno s svetovnega spleta 25.8.2008: http://www.coe.int/t/dg4/youth/IG_Coop/6_CEMRY_declaration_en.asp#TopOfPage.

European Commission (2001). *A new Impetus for European youth. European Commission White Paper*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.

Siurala, L. (2004). *How do governments guide local youth work? Observations on Nordic youth policies*. A draft paper based on key note speech at "Nordisk storbykonferanse" in Oslo 23–27 august 2003.

Siurala, L. (2005). *A European framework for youth policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ule, M, Renner, T. (1998). *Prosti čas mladih v Ljubljani. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: MOL.

Williamson, H. (2002). *Supporting Young People in Europe: Principles, Policy and Practice – The Council of Europe's international reviews of national youth policy 1997–2001 – a synthesis report*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Izvirni znanstveni članek, prejet aprila 2008.

Poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto otrok in mladostnikov v slovenskem tisku

Reports about criminal acts against sexual integrity of children and youth in Slovene newspapers

Bojana Caf

Povzetek

Bojana Caf, prof. def., spec., Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Gotska 18, 1000 Ljubljana

Mediji v veliki meri vplivajo na to, kako bralci ali gledalci zaznajo neki dogodek ali kaznivo dejanje ter kakšen odnos zavzamejo do žrtve in storilca kaznivega dejanja. Tudi slovenski tisk je vedno bolj podvržen tržnemu novinarstvu, kjer je veliko vredna tista novica, ki je dovolj vpadljiva, senzacionalistična in se dobro trži. Časopisi tekmujejo med seboj v pridobivanju bralcev ter s tem v pridobivanju kupcev in ustvarjanju dobička. V tem začaranem krogu se znajdejo tudi poročanja o zelo občutljivih temah, kot so spolne zlorabe otrok in mladostnikov, ki pogosto zbujejo še posebno pozornost. Po analizah nekaterih člankov v slovenskih časnikih je razvidno, da so poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto otrok in mladostnikov pogosto senzacionalistična, s pretirano podrobnimi zapisi dogajanja, in zato za otroke in mladostnike zaznamujoča. V nekaterih primerih lahko govorimo o 'ponovni zlorabi' in poročanju, kjer ne gre za spoštovanje

žrtev kaznivih dejanj, niti ne gre za odgovorno ravnanje s strani novinarjev. Če je Kodeks novinarske etike merilo za etično poročanje novinarjev v medijih, potem ga velja tudi upoštevati, pa vendar se dogaja, da slovenski časniki kršijo kodeks iz dneva v dan.

Ključne besede: *mediji, spolna zloraba, stigmatizacija, tržno novinarstvo, novinarska etika.*

Abstract

The media largely influence the way in which their readers or viewers perceive an event, or a criminal act, and the stance they take towards the victim and the perpetrator of the crime. The Slovene press is increasingly subordinated to the market reporting, which assigns the highest value to exciting, sensationalistic and marketable news. Newspapers compete for readers, i.e. buyers, and in making profits. Reporting about very delicate subjects, such as sexual abuses of children and youth which frequently attract a special interest of the readers, also belongs to this vicious circle. Analyses of several articles in Slovene newspapers show that reports about criminal acts against sexual integrity of children and youth are often sensationalistic, including excessively detailed descriptions of the events, and therefore they stigmatise the abused. In certain cases we could speak about »the repeated abuse«, about the reporting that disrespects the victim of the crime, which points to an irresponsible work of reporters. If the Reporters' Ethical Code is supposed to be a guideline of ethical reporting in the media, than it should be applied –however, the Slovene media are breaking it daily.

Key words: *the media, sexual abuse, stigmatisation, market reporting, reporters' ethics.*

Uvod

Mediji imajo pomemben vpliv na javno mnenje o določeni tematiki. Prav zato so novinarji odgovorni za svoje prispevke. Ni vseeno, kako določeno informacijo posredujejo, saj z njo v veliki meri vplivajo na razmišljanje in videnje sveta svojih gledalcev, poslušalcev in bralcev.

Prav je, da je javnost obveščena o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto in da to ni več tabu tema, o kateri je prepovedano govoriti. Odkar se o spolnih zlorabah javno govori, tudi večje število žrtev zbere pogum in razkrije svoj primer spolne zlorabe. Bain in Sanders (1996) menita, da je najpomembnejši korak, ki pelje na pot osvobajanja izpod teže zlorabe, trenutek, ko žrtev prelomi tišino. Vendar je obdobje, ki sledi razkritju, za žrtev izjemno težavno. Običajno žrtev preživlja obdobja krize, za katero so značilna velika nihanja v počutju in psihične stiske (strah, krivda in sram, samoobtoževanje, jeza, zmedenost, občutja drugačnosti, žalost, obup idr.). Kako hitra bo pot iz stiske, pa je v prvi fazi odvisno predvsem od razumevanja tistih ljudi, h katerim se žrtev zateče po pomoč, in od podpore bližnjih, nato pa tudi od strokovnih delavcev, ki se vključijo v postopke pomoči. Po prijavi nasilnega dejanja spolne zlorabe sledi več pogovorov z žrtvijo – s strani socialnega delavca, kliničnega psihologa, kriminalista, zdravnika in drugih strokovnjakov. Vsi ti pogovori in nadaljnji postopki v zvezi z obravnavo na sodišču so za žrtev naporni in zahtevni. Okolje je tisto, ki lahko pomaga žrtvi omiliti, olajšati in zmanjšati težave, ki so posledica spolne zlorabe. V tej vlogi se poleg otrokovih domačih in pomembnih bližnjih oseb ter strokovnjakov znajdejo tudi mediji s svojim poročanjem o kaznivem dejanju.

Vloga medijev v kontekstu poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto

Mediji so v kontekstu poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto izjemnega pomena. Imajo velik vpliv na to, kako bralci ali gledalci zaznajo neki dogodek ali kaznivo dejanje ter kakšen odnos zavzamejo do žrtve in storilca kaznivega dejanja. Medijska realnost namreč v očeh javnosti privzema 'status resnice'. »Z uporabo svojih

virov novinarji ponujajo sodbo o realnosti, svojo lastno različico dogodkov, ki jih vizualizirajo tako, kot menijo, da je prav. Predmet njihovega upovedovanja je redko predstavljen gledalcu, poslušalcu ali bralcu v neposredno presojo.« (Ericson, Baranek, Chan, 1987, v Hartley, J., 2004: 182.) Filozofinja Onora O'Neill (Hargreaves, 2007: 144) meni, da je tisk pogosto kriv za obrekovanje, zasmehovanje in roganje, za psovanje, zmerjanje in oštevanje. Nekatera poročila po njenem mnenju razkrivajo bebavo količino trivialnosti, druga napačno predstavljajo, tretja opravljajo, četrta nihajo na robu klevetanja ipd. In če mediji zavajajo ali če bralci ne morejo presoditi o bistvu sporočila, so izviri javnega diskurza in javnega življenja zastrupljeni.

Mediji so vedno bolj podrejeni zahtevam trga, ki je komercialno usmerjen in od novinarjev zahteva senzacionalistične novice, le-te so namreč cenjene kot sredstvo pridobivanja odjemalcev. Mediji med seboj tekmujejo za delež bralcev, poslušalcev in gledalcev, pri tem pa se, z namenom čim večje učinkovitosti, pogosto poslužujejo nedopustnih načinov poročanja. Meja med dopustnim in nedopustnim je sicer zelo tanka, lahko jo poimenujemo tudi meja med etičnim in neetičnim. Day (1991, v Poler, 1997: 32) govori o tržnem pristopu v množičnih občilih, kjer morajo vsi oddelki, tudi tisti, ki se ukvarjajo z novicami, prispevati k oploditvi kapitala organizacije. To pomeni, da je treba novice 'zaviti' tako, da bodo pritegnile ciljno občinstvo in izkoristile ekonomski potencial trga. Tako novica postane proizvod, ki ga je treba prodati potrošniku, s čimer novinar pomaga izpolniti marketinški načrt celotne operacije. Iz tega sledi, da so najbolj prodajane vsebine tiste s senzacionalno, škandalozno, tragično ali vizualno privlačno vsebino. Cilj poročanja torej ni v verodostojnosti informacij in spoštovanju človeka, temveč v dobičku. Halimi (2002), ki se v svoji knjigi posveča tudi tržnemu novinarstvu, pravi, da je informacija postala izdelek kot katerikoli drug izdelek, ki ga je mogoče kupiti in prodati, z njim veliko zaslužiti ali ga drago plačati in ki ga ne potrebujemo več v trenutku, ko neha prinašati dobiček. Graef (1992, v Petrovec, 2003: 8) piše, da lahko v nekaterih časopisih zavzema delež poročanja o specifičnem nasilju tudi do petdeset odstotkov, medtem ko statistika pokaže, da je dejanska struktura iste vrste nasilja zastopana le s šestodstotnim deležem v celotni strukturi nasilja. V črni kroniki se na primer polovica prostora namenja specifični vrsti nasilja (spolno nasilje ali druge vrste nasilja, odvisno od aktualnosti in senzacionalizma), polovica pa preostalim vrstam

kaznivih dejanj, iz česar bi lahko sklepali na to, da je tudi v resnici teh kaznivih dejanj petdeset odstotkov, vseh drugih pa petdeset odstotkov. Tako postaja jasno, da je svet v resnici prepleten z nasiljem, da pa mediji prinašajo le del tega, tistega najbolj spektakularnega, ki se najuspešneje trži. Hkrati si bralci oblikujejo predstavo, da je nasilja desetkrat več, kakor ga je po statističnih podatkih.

Raziskave (Sampson, 1991, v Ule, 2005: 271) kažejo na to, da seksualno nasilje v medijih deluje na gledalce tako, da zmanjšuje občutljivost za pojav nasilja. Seksualno nasilni prizori, ki najprej zbujejo strah in odpor, s ponavljanji izgubijo ta učinek. Prav tako gledalci po ponavljajočih se prizorih seksualnega nasilja kažejo manj sočustvovanja z žrtvijo nasilja kot na začetku. Podobno ugotavlja tudi Potter (1999), ki navaja različne teorije o vplivu medijev in njihovih sporočil na nastajanje vedenjskih vzorcev pri gledalcu. Vse govorijo o tem, da tovrstno nasilje učinkuje na prejemnika, med številnimi vplivi pa so še posebej očitni strah, prevzemanje agresivnih vzorcev vedenja, zmanjšanje občutljivosti za nasilje in povečanje dejanskega nasilja v družbenem okolju.

Poročanja o spolnih zlorabah otrok so očitno dovolj senzacionalistična, da jih bralci ali gledalci težko spregledajo. Če vzamemo za primer naslove v nekaterih slovenskih časopisih («Deklica morala prati plenico, s katero jo je oče brisal po izlivu», «Očeta zasrbeli prsti, ko je imela hči osem let», «Gnusna očetova šala», «Seks s klofutami», «Ni je grel, ampak spolno zlorabil», «Učiteljeve roke na prsih učenk»), pod katerim se skrivajo poročanja o spolnih zlorabah otrok, je jasno, da gre v kontekstu obveščeni javnosti o dogodku predvsem za novico, ki izstopa od običajnih novic in nekako zbode v oči ter pritegne pozornost bralca.

Mediji in stigmatizacija spolno zlorabljenih otrok in mladostnikov

»Vsak človek je oseba in gol, ranljiv; vsak človek nam razkriva pogled obličja nemočnega, ki se ne more braniti in ki ga lahko uničujejo meč, pero ali kamera, lahko pa ga tudi zaščitijo.« (Kovač, E., 1996: 7)

Analize vloge nasilja v medijih kažejo na to, da mediji ponujajo

zelo tradicionalne, patriarhalne in seksistične vzorce vedenja. Na to so prve opozorile raziskave o spolnem nasilju v medijih, ki ugotavljajo nekaj pomembnih značilnosti. Medtem ko so v medijih moški žrtve nasilja sploh, so ženske predvsem tarče spolnega nasilja. Značilno je tudi, da so žrtve neseksualnega nasilja po navadi prikazane, kako se aktivno upirajo, žrtve seksualnega nasilja pa se upirajo pasivno. Razkrinkanje medijskega seksualnega nasilja je pokazalo na vzorce, naklonjene nasilju zoper ženske (Sampson, 1991, v Ule, 2005: 271). Ule (prav tam) poudarja, da so moški prek medijev nagovarjani, da vidijo ženske kot sprejemljiv objekt svoje jeze, da instrumentalizirajo spolnost in sprejmejo nekatere od prevladujočih kulturnih mitov, na primer mit o posilstvu (češ, da so ženske prosile za to).

O kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto je seveda treba govoriti, poročati, pisati, vendar mora biti to storjeno tako, da žrtve ne postavimo ponovno v vlogo žrtve. Vsak prispevek o dogodku spolne zlorabe bi moral biti napisan tako, da bi ga lahko žrtev prebrala ter se ob tem ne bi počutila ponižano, prizadeto in izigrano. Že s tem ko žrtev prvič spregovori o spolni zlorabi, naredi velik korak. Krog tistih, ki za zlorabo izvejo, je najprej zelo majhen, vendar se počasi širi. Z dogodkom zlorabe se začnejo ukvarjati socialni delavci, psihologi, psihiatri, kriminalisti, tožilci, preiskovalni sodniki, odvetniki in zagovorniki otroka ali mladostnika. Otrok mora o dogodku spregovoriti ne le enkrat, temveč večkrat natančno poročati o tem, kako, s strani koga, kje, kdaj, kolikokrat se je zloraba zgodila. S tem vsakič znova podoživlja svojo bolečino in travmo. V času sodne obravnave in izrečene sodbe zoper kaznivo dejanje se vključijo tudi novinarji. Poročila novinarjev v medijih pa so lahko takšna, da otroka zaščitijo, ali takšna, da ga še dodatno zaznamujejo. Nussdorferjeva (2005) pravi, da si noben otrok ne želi in tudi ne zasluži, da bi za njim kazali s prstom, da bi ga, drugače kot prej, gledali vsi, ki ga srečajo; v trgovini, na ulici, v šoli. Nadalje meni, da je pri poročanju o spolnih zlorabah otrok in mladostnikov treba upoštevati mnogo načel, tudi moralo in vest, ter pisati tako, da ne prizadenemo ljudi. Zlasti dosledno to velja pri otrocih kot žrtvah kaznivih dejanj.

Če analiziramo novinarske prispevke v slovenskem tisku v zvezi s poročanjem o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto, ugotovimo, da v njih prevladujejo senzacionalistični elementi, ki grobo posegajo

v zasebnost in dostojanstvo mladoletne žrtve (primeri tovrstnih poročanj so navedeni v naslednjem poglavju).

Primeri poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto v slovenskem tisku

Poročanja o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto v tisku zbujejo pozornost tako zaradi samih naslovov kot zaradi vsebine prispevkov. Mnogo novinarjev poroča na način, ki bi mu lahko rekli 'filigranski' – z zelo natančnimi opisi dejanja. Pri tem se sprašujem, kdo takšne zapise potrebuje in čemu pravzaprav služijo. Pogosto lahko iz opisa, starosti storilca in žrtve, kraja bivanja ter drugih opisanih okoliščin in podrobnosti prepoznamo žrtev, to pa zagotovo ni v prid žrtvi, ki je lahko zaradi tovrstne prepoznavnosti v javnosti še bolj zaznamovana in v domačem okolju deležna žaljivega vedenja ali celo nadlegovanja. Petrovec (2003: 23) se sprašuje, ali gre pri skrajno podrobnih opisih dejanj spolne zlorabe v tisku za sproščanje spolnih instinktov novinarjev ali pa gre za željo po ustvarjanju specifičnih (morda tudi patoloških) odzivov pri bralcih. Nadalje se sprašuje, ali so morbidne scene tiste, ki še posebej privlačijo bralce, ali pa gre morda za posebne vrste voajerstvo z varne razdalje?

Vsekakor je prav, da je javnost obveščena o nasilnih dejanjih, kot so spolne zlorabe otrok in mladostnikov, vendar je treba presoditi, kje je meja med poročanjem, ki je smiselno in nujno, ter poročanjem, ki kaže na izživiljanje novinarja ob opisu dejanja. Poročanj, ki so pretirano natančna, je v slovenskih časopisih precej. Navedla bom le nekaj takšnih primerov.

10. 1. 1998 je Delo objavilo članek z naslovom Dolgih dvanajst let trpljenja. V besedilu lahko preberemo:

Kalvarija danes 24-letnega dekleta se je začela leta 1983, ko je bila stara deset let. Očim ji je namreč takrat rekel, da jo bo naučil odnosov med moškimi in ženskami. Večkrat je oblečen legel nanjo, vendar je v spolne odnose ni prisilili, saj se je potešil tako, da jo je božal po spolovilu in jo otipaval, pri trinajstih letih pa se je posvetil tudi njenim prsim. (Cvetek, 1998.)

O spolni zlorabi očeta nad šestletnim sinom lahko beremo v

članku Očetu pritrldili kazen, objavljenem v Delu 31. 12. 1998, v katerem novinarka natančno opiše pričevanje socialne delavke iz vrtca:

Socialni delavki je med igro z lutkami pripovedoval, da očka in fantek, kadar je mamica v službi, gledata pornografske revije, govoril pa je deloma v prvi, deloma v tretji osebi. Večkrat naj bi se slečena poljubljala na usta, malček pa je govoril tudi o božanju in poljubljanju spolnega uda. Fantička je oče potisnil na trebuh, mu razširil noge in mu skušal spolni ud potisniti v zadnjično odprtino, ker pa je dečka to bolelo, naj bi oče odnehal. (Cvetek, 1998.)

Še bolj podroben opis spolnega nasilja je objavilo Delo 28. 10. 2000 pod naslovom Deklica morala prati plenico, s katero jo je oče brisal po izlivu. Novinarka piše tako:

Ko je ležala na boku, ji je kratke in spodnje hlačke slekel do kolen, se slekel tudi sam, nato pa legel na dekličin hrbet. Spolni ud ji je porinil med stegna in se tako zadovoljeval do izliva. Sprva je le enkrat na teden izkoriščal čas, ko je bil doma sam z deklico, nato pa se je zadovoljeval večkrat na teden. Ko je žena delala ponoči, je vsak dan nadaljeval z gnusnim početjem, vse do leta 1997, ko jo je začel tudi otipavati in zahtevati, naj miga z ritko. Naslednjega leta jo je sredi noči zbudil, jo slekel, ji porinil spolovilo med noge, ker pa ni hotela migati z ritko, je morala na kolena in očeta oralno zadovoljiti. (Cvetek, 2000.)

Podoben zapis najdemo tudi v nekoliko starejšem prispevku z naslovom Krivdo skušal zvrniti na otroška ramena, objavljenem v Delu 17. 9. 1998:

Ljubeči dedek, ki se je spremenil v pošast in kar šest let spolno zlorabljal svojo vnukinjo, bo tudi po sodbi višjega sodišča moral prebiti za zapahi sedem let /.../ Dekličina družina je živela v isti hiši kot dedek in babica, zato je deklica z bratcem večkrat prihajala k starim staršem. Sprva se je pohotni upokojenec zadovoljil z »nedolžnimi igricama«, nato pa je iz leta v leto zahteval več. Nedolžni poljubi so se sprevergli v dotikanje, božanje, slačenje, lani pa je prišlo tako

daleč, da je dedek razdevičil vnukinjo in imel z njo še nekaj spolnih odnosov. Deklica, ki je že imela menstruacijo, k sreči ni zanosila. Dedek je dekletcu rinil svoj spolni ud v usta, ko pa se je vnukinja enkrat le uprla, jo je udaril in ji zabičal, da ne sme nikomur povedati, kaj se dogaja, kadar sta v hiši sama /.../ Od marca lani, ko je vnukinjo razdevičil in tudi ejakuliral v otroško nožnico, je imel do lanskega 6. junija z njo še najmanj štiri spolne odnose. (Cvetek, 1998.)

V prispevku Očeta zasrbeli prsti, ko je imela hči osem let, ki ga je objavilo Delo 31. 3. 2000, lahko ponovno preberemo nazoren opis kaznivega dejanja spolne zlorabe, ki presega meje obveščanja javnosti o dogodku in že sega na sporno področje, ki nam veliko pove o avtorju članka. Otroci in mladostniki prav gotovo ne potrebujejo tega, da se natančni opisi spolne zlorabe tako predstavljajo javnosti. V spodnjem prispevku prav gotovo ne gre zgolj za navajanje dejstev, ampak tudi za neumestne dodatke novinarke. Preberemo lahko:

Ko še ni dopolnila štirinajst let, jo je oče prisilil, da ga je morala nagega masirati, masaža pa je vsebovala tudi masažo spolnega uda. Tudi dekletce se je moralo sleči, tako da je lahko z rokami nemoteno raziskoval otroško telo. Z njeno pomočjo je doživel vrhunec, spet drugič se je izlil kar po hčerinih prsih in po obrazu. Poljubljal jo je in otipaval, nežnost pa mu je morala vrniti in ga ročno zadovoljiti, pri tem se je nenasitni oče že spet naslajal ob pogledu na njeno nago telo. (Ropac, 2000.)

Večer 25. 1. 2006 poroča o sodbi na ljubljanskem sodišču v članku z naslovom Anonimno pismo razkrilo incest:

Obtoženi je neke noči, ko je bila hčerka stara enajst let, vstopil v njeno sobo in jo začel otipavati po telesu ter spolovilu preko pižame. Nato je prihajal še druge noči, jo otipaval po golem telesu in zahteval, da ga draži po spolovilu z roko in usti. Dve leti kasneje pa se je ulegel na njo in pričel z njo še spolno občevati. Nagnusno početje je ponovil še najmanj dvajsetkrat in pri tem zahteval, da izvajata različne spolne tehnike. Enkrat je celo poskusil analno, a se je hčerka uprla. (Recek, 2006.)

Z vpadljivim naslovom Najin dedek je pedofil se začne prispevek, objavljen v Večeru 25. 11. 2004, kjer v zadnjem stavku navedenega

dela objavljenega besedila novinarka sama dodaja vzrok spolne zlorabe. Storilec je namreč popolnoma zanikal spolno zlorabo.

Obtoženi je po mnenju senata od poletja 1997 do 8. januarja 1998 večkrat spolno zlorabljal svoji vnukinji. Mlajša je bila takrat stara komaj pet let, starejša pa manj kot deset. Obtoženi ju je poljubljal na usta in božal po prsih in spolovilih, s starejšo od obeh vnukinj je izvrševal tudi nekatera druga spolna dejanja, vse to pa je počel zato, da bi zadovoljil svoj spolni nagon. (Žišt, 2004.)

V članku Štiriletna deklica, ki ga je objavila Ona 24. 1. 2006, prav tako preberemo opis spolne zlorabe, kjer ni izključena prepoznavnost primera javnosti. Ne glede na to, da novinarka v nadaljevanju članka opozarja na dolgoročne posledice spolnega nasilja v življenju otrok, tako opisuje nasilno dejanje:

Obtoženec je od sredine maja do sredine junija lani doma v Zasavju večkrat spolno zlorabil svojo štiriletno hčer. Potem, ko je mati dala punčko spat, sama pa se je lotila gospodinjskih del, je oče legel k hčeri, jo otipaval po spolovilu in ji vanj potiskal prst. (Obolnar, 2006.)

O samem sumu kaznivega dejanja, kjer gre za podcenjevalni in žaljiv odnos do otrok z motnjo v duševnem razvoju (»slabotna oseba«, »duševno zaostalo dekletce«, »psihično prizadeto dekle«) in mnogo predpostavk novinarja, pa lahko preberemo v Delu 16. 2. 1999 v prispevku z naslovom Zaostali dekleti žrtvi spolnega iztirjenca:

Konec minulega tedna so ljubljanski kriminalisti s kazensko ovadbo pripeljali pred preiskovalnega sodnika 43-letnega D. J., ki je sicer brez stalnega bivališča, vendar je živel v najetem stanovanju v Ljubljani. V ovadbi so zapisali, da je, kot se uradno reče, utemeljeno osumljen spolnega napada na otroka, ki je povrh vsega še slabotna oseba. Gre namreč za duševno zaostalo dekletce, ki je bilo takrat, ko se je tragična zgodba dogajala, staro dobrih trinajst let /.../ Pa ni ostalo samo pri tem. Kot da bi mu to ne bilo zadosti, se je spraval tudi nad prav tako psihično prizadeto 18-letno dekle /.../ Od preiskovalcev smo zvedeli, da ju je, kdo ve pod kakšno pretvezo, zvilil v

svoje stanovanje, potem pa mu verjetno ni bilo več težko zadovoljiti svojih umazanih strasti. Kolikokrat se je to zgodilo in kaj vse je počel z nemočnima dekletoma, ki morda nista niti čisto dobro vedeli, kaj se z njima dogaja, bo verjetno znano šele takrat, ko bo stopil pred sodnike. (K. D., 1999.)

Novinarska etika

»Razmerje med etičnim časnikarstvom in kakovostnim časnikarstvom je premosorazmerna – oba kvalifikatorja, etika in kakovost, ne moreta biti v navzkrižju.« (Sedmak, 1996: 48.) »Novinar je tisti, ki se mora odločati o tem, na kakšen način bo informiral javnost: ali bo informiral ali pa zabaval, izzival voyerske nagone, hujskal ali celo kaj hujšega.« (Prav tam: 49.) In prav v odločanju novinarja o tem, kako bo podal neko informacijo, je velika mera odgovornosti. Ravnati odgovorno pa hkrati pomeni ravnati etično.

Novi Kodeks novinarske etike je bil v Sloveniji sprejet leta 2002. Petrovec (2003: 39) opozarja, da novi kodeks ni prinesel večje odgovornosti novinarjev glede poročanja o nasilju, storilcih in žrtvah. Prejšnjo določbo, ki je govorila o načelni neupravičenosti objav imen in slik storilcev in žrtev pri nesrečah ali v sodnih postopkih, je nadomestilo besedilo, po katerem »mora biti novinar pazljiv pri omembi imen in objav slik storilcev, žrtev in njihovih svojcev« (21. točka). Prej bolj natančno besedilo je zamenjala ohlapna določba, ki daje novinarju tudi v kočljivih primerih bolj proste roke.

V 20. točki kodeksa je navedeno, da »novinar spoštuje pravico posameznika do zasebnosti in se izogiba senzacionalističnemu in neupravičenemu razkrivanju njegove zasebnosti v javnosti. Poseg v posameznikovo zasebnost je dovoljen le, če za to obstaja javni interes. Novinar se mora zavedati, da lahko z zbiranjem ter objavo informacij in fotografij škodi posameznikom, ki niso vajeni medijske in javne pozornosti«. V navedenih člankih, ki jih navajam v prejšnjem poglavju, je kršena prav ta točka kodeksa, saj v nobenem od opisanih primerov ne moremo govoriti o tem, da je spoštovana posameznikova zasebnost. Poročanje o kaznivih dejanjih zoper spolno integriteto je prav gotovo v javnem interesu, ne moremo pa govoriti o tem, da so podrobni opisi dogodka, zaradi

katerega je primer prišel pred sodišče, prav tako v javnem interesu. Seznanjenost bralcev s podrobnostmi obravnavanega dejanja lahko škodi poznejšemu vključevanju otroka ali mladostnika v domače okolje. S strani tistih, ki so ga v članku prepoznali, je lahko deležen neprimerne, žaljivega vedenja, nadlegovanja in stigmatizacije. Pogosto so opisi opremljeni tudi s krajem bivanja storilca in žrtve; v teh primerih tudi ne moremo govoriti o neprepoznavnosti žrtve in spoštovanju pravice posameznika do zasebnosti.

22. točka kodeksa govori o tem, da mora novinar pokazati posebno obzirnost pri zbiranju informacij, poročanju in objavi fotografij ter prenašanju izjav o otrocih in mladostnikih, tistih, ki jih je doletela nesreča ali družinska tragedija, osebah z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju ter drugih huje prizadetih ali bolnih. V časopisnih člankih pogosto naletimo na to, da novinarji v primerih spolnih zlorab otrok in mladostnikov res ne uporabijo imen (inicialke se občasno sicer še pojavljajo, a vedno redkeje), vendar pa povsem natančno opisujejo podrobnosti njihovih družinskih razmer, duševnih stanj in dejanj, s čimer ne izražajo posebne obzirnosti do otrok in mladostnikov žrtev nasilja. Novinarji lahko z neprimernim poročanjem v medijih povzročajo žrtvam kaznivih dejanj še dodatno stisko in travmo. Lahko bi govorili tudi o dvojni zlorabi, ko otrok ni le žrtev spolnega nasilja, temveč tudi medijska žrtev. Tovrstna neetična poročanja rušijo integriteto otroka ali mladostnika in veliko prispevajo k njegovi zaznamovanosti, stigmatiziranosti.

Razmere v slovenskem časnikarskem prostoru so pogosto drugačne, kakor jih priporoča kodeks. Od določb se še najbolj spoštuje pravica javnosti do čim boljše informiranosti. Pri tem se ta določba interpretira in v praksi prikraja tako, da je v ta namen dopustno objaviti in prikazati tako rekoč vse, kar po dejanju ostane na voljo novinarski kameri in peresu (Petrovec, 2003: 39). Že raziskava Koširjeve (1993) je pokazala, da slovenski časniki kršijo Kodeks novinarske etike iz dneva v dan. V raziskavi so navedene kršitve kodeksa, kot so:

- netočno navajanje dejstev, zlasti številčnih podatkov, pa tudi imen, nazivov in funkcij nosilcev dogajanja,
- izpuščen čas dogajanja,
- ne navaja se vira informacij,

- nepreverjenost objavljenih informacij,
- informacija in komentar nista ločena,
- kršitve resničnosti navedenih dejstev in dokazil, zlasti pri preiskovalnem novinarstvu,
- razlika med novinarskim besedilom in oglaševalskim sporočilom ni razvidna,
- objavljanje neutemeljenih obtožb, napadov, laži, razžalitev in kletev,
- številni posegi v zasebnost, še posebej na področjih, za katera kodeks zahteva posebno pozornost (na primer pri poročanju o nesrečah in družinskih tragedijah),
- diskriminacija idr.

39. člen Konvencije o otrokovih pravicah (1989) govori o tem, da ima »otrok, ki je žrtev kakršnekoli oblike zanemarjanja, izkoriščanja ali zlorabe, mučenja ali kakršnekoli druge oblike okrutnega, nečloveškega ali ponižujočega ravnanja ali kaznovanja ali oboroženih spopadov, pravico do telesnega in duševnega okrevanja in ponovne vključitve v družbo. Takšno okrevanje in ponovno vključevanje v družbo mora potekati v okolju, ki krepí otrokovo zdravje, samospoštovanje in dostojanstvo«. In prav neprimerno poročanje o dogodku spolne zlorabe otroka ali mladostnika v časnikih je lahko eden od ogrožajočih dejavnikov okolja, ki otroku ne pomaga pri premagovanju težav v soočanju z okoljem in ponovnem vključevanju vanj, temveč ga ovira in še dodatno stimulira njegovo stisko. Otrok se tako znajde v 'mestu Gogi', kjer vsi vse vedo, kjer se vest o dogodku širi hitreje, kot bi si lahko mislili, kjer se o njem in njegovi družini pogovarjajo v vaški trgovini, gostilni, pred cerkvijo in za vogalom domače ulice. Vsako poročanje o kaznivem dejanju zoper spolno integriteto otrok in mladostnikov v časnikih bi moralo biti predvsem etično. Spoštovanje otrokovih pravic je namreč sestavni del poklicne etike Mednarodnega združenja novinarjev (IFJ).

Sklepne misli

Ob vprašanju, kako daleč sme medij, ko objavlja spolno nasilje in kazniva dejanja v zvezi s tem, se nam odpira polje etičnosti

in s tem povezane samocenzure novinarjev. Vsak novinar je namreč, kot pravi Kovač (1996: 5), najprej zapisan svojim lastnim osebnim spoznanjem in svojemu kritičnemu mišljenju, potem pa šele delodajalcu, ki je lahko ustanovitelj ali lastnik časopisa, radia in televizije. Vsekakor je pomembno, da je novinar avtonomen in svoboden v svojem poročanju, pomembna pa je tudi določena stopnja samocenzure, samonadzora in vpogleda v posledice zapisanega besedila – posledice, ki jih ima besedilo na bralce in s tem na javno mnenje. Otrok ali mladostnih kot žrtev spolne zlorabe je prav tako eden izmed bralcev. Način, kako novinar opisuje nasilno dejanje spolne zlorabe, kaže tudi na njegov odnos do žrtve in do drugih ljudi sploh. Potemtakem je vsak zapis ogledalo pisca in nam veliko pove o njegovem mestu v svetu. Tako se zdi, da nobena zakonodaja in noben etični kodeks ne moreta povsem regulirati in določiti prave meje sporočanja o nasilnih dejanjih v medijih. Če ob neprimernem, grobem in žaljivem pisanju v časnikih ni nobenih reakcij s strani javnosti, je videti, kakor da je prevladujoče pisanje novinarjev povsem sprejemljivo in ustrezno. Temu pogosto ni tako, le ljudje smo postali precej neobčutljivi za nasilne teme v medijih, ker je le-teh veliko več, kot jih lahko zaznamo in predelamo. To pa še ne pomeni, da kot bralci časnikov nismo soodgovorni za njihovo vsebino in podobo sveta, ki jo skupaj z novinarji ustvarjamo tudi sami.

Literatura

Bain, O., Sanders, M. (1996). *Ko pride na dan: vodič za mlade, ki so bili spolno zlorabljeni*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Cvetek, O. (1998). Očetu pritrdili kazen. *Delo*, 31. 12. 1998.

Cvetek, O. (1998). Dolgih dvanajst let trpljenja. *Delo*, 10. 1. 1998.

Cvetek, O. (1998). Krivdo je skušal zvrniti na otroška ramena. *Delo*, 17. 9. 1998.

Cvetek, O. (2000). Deklica morala prati plenico, s katero jo je oče brisal po izlivu. *Delo*, 28. 10. 2000.

Halimi, S. (2002). *Novi psi čuvaji*. Ljubljana: Maska: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.

Hargreaves, I. (2007). *Novinarstvo: Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.

Hartley, J. (2004). *Novinarstvo in vizualizacija resnice*. V B. Luthar, V. Zei, H. Hardt (ur.), *Medijska kultura: kako brati medijske tekste*. Ljubljana: Študentska založba, s. 179–192.

K. D. (1999). *Zaostali dekleti žrtvi spolnega iztirjenca*. Delo, 16. 2. 1999.

Kodeks novinarske etike novinarjev Slovenije (2002). Pridobljeno 6. 6. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.novinar.com>.

Konvencija OZN o otrokovih pravicah (1989). Pridobljeno 16. 6. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/>.

Košir, M. (1993). *Slovenski dnevnik v luči Kodeksa novinarjev RS. Teorija in praksa, 30, 11- 12*, str.. 1233–1241.

Kovač, E. (1996). *Meč, pero, kamera*. V M. Sedmak (ur.), *Mediji, etika in deontologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, s. 5–7.

Nussdorfer, V. (2005). *Kje so meje medijskega poročanja o kaznivih dejanjih?* Pridobljeno 3. 6. 2008 s svetovnega spleta: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/24/mwatch/>.

Obolnar, S. (2006). *Štiriletna deklica. Ona, 24. 1. 2006*.

Petrovec, D. (2003). *Mediji in nasilje: obseg in vpliv nasilja v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Poler, M. (1997). *Novinarska etika*. Ljubljana: Magnolija.

Potter, J. W. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Recek, T. (2006). *Anonimno pismo razkrilo incest. Večer, 25. 1. 2006*.

Ropac, E. (2000). *Očeta zasrbeli prsti, ko je imela hči osem let. Delo, 31. 3. 2000*.

Sedmak, M. (1996). *Uravnavanje in samouravnavanje, svoboda tiska: pravica in odgovornost*. V Sedmak, M. (ur.), *Mediji, etika in deontologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, s. 41–62.

Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Žišt, D. (2004). Najin dedek je pedofil. *Delo*, 25. 11. 2004.

Izvirni znanstveni članek, prejet decembra 2007.

Predstava o sebi pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja v procesu ocenjevanja potreb in pripravi obravnave

Self-image of children and adolescents with behavioural problems in the assessment of their needs and treatment planning

Marija Lebedina-Manzoni, Ivana Jeđud

Povzetek

Marija Lebedina-Manzoni, dr. psih., Ivana Jeđud, soc. ped., obe Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Znanstveno-učilišni kampus, Borongajska 83 f, Zagreb; marija.manzoni@zg.htnet.hr

Oblikovanje predstave o sebi predstavlja pomemben del razvoja pri adolescentu. Predstava o sebi se menja tekom časa in v veliki meri temelji na povratnih informacijah, ki jih oseba dobi iz okolja. Pojem sebstva lahko definiramo kot organizacijo posameznikovih izkušenj in idej o samemu sebi v vseh aspektih njegovega življenja. Cilj raziskave je bil skozi samoreprezentacijo vprašanih z uporabo polstrukturiranega intervjuja analizirati predstave o sebstvu pri 40 otrocih in mladostnikih, pri katerih se manifestirajo vedenjske motnje in/ali težave pri funkcioniranju družine. Za obdelavo podatkov je uporabljena metoda kvalitativne analize besedila. Za shranjevanje in obdelavo podatkov je uporabljen računalniški program za kvalitativno analizo besedila Nvivo. Opredeljenih je 11 kategorij predstav o sebi.

Najpogosteje govorijo o pozitivni percepciji sebe. Pozitivna smer se kaže v zadovoljstvu z obstoječim stanjem in dosežki, navkljub slabim življenjskim okoliščinam. Veliko govorijo o svojem težavnem življenju in se zavedajo slabih strani svojega odraščanja. Osnovni vir nezadovoljstva v celotni predstavi o sebi je lastna impulzivnost in nezmožnost nadzorovanja vedenja. Poudarjena je pomembnost krepitve interakcije z družino in negovanja odnosa, ne glede na dosedanjo kvaliteto funkcioniranja družine. Smernice za nadaljnje intervencije se v prvi vrsti nanašajo na delo na samokontroli, kar je s strani vprašanih prepoznano kot največji problem. Poleg družine, je pomembno krepiti njihove odnose tudi s prijatelji in družbo, ker se zdi mreža socialne podpore močan varovalni faktor.

Ključne besede: *otroci in mladostniki, predstava o sebi, kvalitativna metoda*

Abstract

The development of self-image in adolescents is an important part of growing up. Self-image changes with the passing of time and is to a large extent based on feedback one receives from one's environment. The concept of 'self' could be defined as an organisation of individual's experiences and ideas about oneself in all aspects of the person's life. The aim of the research project was to analyse the concept of 'self' in 40 children and adolescents with behavioural problem and/or dysfunctional families, using semi-structured interview and self-presentation. The data was analysed by a qualitative text analysis method using the Nvivo qualitative analysis software. There are eleven categories of self-image. The research subjects most often seem to have a positive perception of themselves. A positive trend can be seen in their satisfaction

with the current situation and achievements despite unfavourable circumstances in life. They talk a lot about their difficult life and are aware of the negative sides of their upbringing. The main source of dissatisfaction with themselves in the total self-image is the impulsiveness and inability to control their own behaviour. There is an emphasis on a strengthened interaction with their family regardless of the (dis)functional family life in the past. Future interventions should first and foremost focus on self-control, a problem the subjects have recognised as the most pressing. It is also very important to strengthen their ties with their friends and the society since a social support network can act as a strong protective factor.

Key words: *children and youth, self-image, qualitative methodology*

1 Uvod

Predstava o sebi, pojem sebstva, samopojmovanje, jaz, so pojmi, ki označujejo psihološki konstrukt, ki bi ga lahko definirali kot fenomenološko organizacijo posameznikovih izkušenj in idej o samemu sebi v vseh aspektih posameznikovega življenja (Coombs, 1981 v Lacković-Grgin, 1994). Že Sokrat je opozarjal na pomembnost spoznavanja samega sebe in to ne samo teoretskega spoznavanja sebe, temveč ustvarjanja realne predstave o sebi, stalnega izpolnjevanja sebe, da bi ustvarili identiteto in spoštovanje osebnosti. Vprašanje realne ocene predstave o sebi je zelo zapleteno, saj na njo vpliva veliko število subjektivnih in objektivnih faktorjev, od tistih, ki zadevajo osebne značilnosti posameznika, do vpliva raznih situacijskih faktorjev, vključno z osebami, s katerimi prihajamo v stik v različnih obdobjih našega življenja.

Tradicionalno gledanje deli predstave o sebi na dva aspekta: »jaz« ali eksistencialni pojem o sebi (nanaša se na subjektivno doživljanje obstoja, ki vključuje občutek osebne identitete, občutek sposobnosti, da se nekaj naredi, osebno delovanje in zavest o obstoju tekom časa) in »mene« ali empirični pojem o sebi (vključuje objektivna

osebna obeležja nekoga kot so telesni izgled, osebnostne lastnosti, kognitivne sposobnosti, socialni status). Ta dva aspekta pojma o sebi skupaj tvorita našo zavest o tem kdo smo (Vasta idr., 1998).

Doživljanje samega sebe kot enega in istega tekom različnih razvojnih faz, časovnih in prostorskih kontekstov, je definirano kot samodojemanje. Samodojemanje je kot predmet raziskovanja psiholoških, socioloških in edukacijskih znanosti pomemben konstrukt, glede na to, da prepričanja posameznika o samemu sebi vplivajo na njegove odločitve in akcije v življenju. Spoznanja o sebi nam pomagajo, da pojasnimo naša sedanja in pretekla dejanja ter da predvidimo nekatera prihodnja vedenja. Pozitivno samodojemanje običajno vodi k konstruktivnemu in socialno zaželenemu obnašanju, medtem ko negativno lahko privede do deviantnega, socialno neadekvatnega obnašanja (Marsh idr., 1984, v Lacković-Grgin, 1994).

Doživljanje sebe predstavlja integralni sklop stališč, ki jih posameznik ima o sebi, istočasno pa je tudi izhodišče perceptivnega prostora posameznika, ki vsebuje referenčni okvir za percepcijo in organizacijo sveta, v katerem posameznik živi. Ima pomembno vlogo pri interpretaciji mišljenja, emocij in obnašanja drugih ljudi (Bezinović, 1987).

Pojem o sebi v veliki meri temelji na postavkah kognitivne psihologije. Kognitivna shema o sebi predstavlja notranji kognitivni portret pojma o sebi, ki organizira podatke o sebi, ki jih ima vsak izmed nas, lastnosti, ki jih imamo o svoji osebnosti. Vedno, kadar si razlagamo nove dogodke in informacije, jih skušamo razumeti v okvirih teh kognitivnih struktur (Markus, 1977, po Vasta idr., 1998). Raziskave, ki potrjujejo tovrstno razumevanje so pokazale, da se ljudje bolje spominjajo tistih opisov svoje osebnosti, ki so v zvezi z njihovim pojmom o sebi, kot tistih, ki jih ne povezujejo s seboj.

V raziskavi Hammena in Zupana (1984, po Vasta idr., 1998) so si nedepresivni otroci in otroci z visokim samospoštovanjem bolje zapomnili pozitivne opise sebe, medtem ko so se depresivni otroci in otroci z nizkim samospoštovanjem bolje spominjali negativnih opisov. Glede na to je samodojemanje pojem, ki se običajno uporablja za deskriptivni, izraz samospoštovanje pa za evalvacijski aspekt samodojemanja. Tovrstne raziskave potrjujejo kako močno lahko otrokova predstava o sebi vpliva na posameznikov odnos

do sveta. Otroci, katerih samospoštovanje je visoko, so očitno bolj usmerjeni na informacije, ki so v skladu z njihovim pozitivnim samospoštovanjem, medtem ko so otroci z nizkim samospoštovanjem bolj usmerjeni na zaznavanje informacij, ki potrjujejo, lahko pa predpostavimo, da tudi vzdržujejo, njihovo negativno predstavo o sebi.

Sodobno razumevanje doživljanja sebe poudarja, da to ni prirojeno, temveč se tekom življenja pridobiva, menjuje in razvija. Za njegov razvoj so pomembni kognitivni in afektivni procesi, struktura in proces razvijanja doživljanja sebe pa je v interakciji s številnimi zunanji faktorji. Dejstvo, da človek ne živi izolirano, temveč v družbi z drugimi ljudmi je pripeljalo do ideje, da so za izgradnjo samodojemanja pomembni odnosi posameznika z ostalimi iz njegovega okolja. Že davnega leta 1912 je Cooley (po Lacković-Grgin, 1994) navedel, da oseba svojo predstavo o sebi izgrajuje v odvisnosti od tega, kako jo vidijo drugi ljudje. Cooley je tudi uvedel pojem »socialnega ogledala«, ki nam omogoča učenje reakcij na podlagi tega, kako se bodo drugi odzvali na naše vedenje. Ravno na podlagi tega, kako oseba misli, da jo doživljajo drugi ljudje, je odvisno njeno samospoštovanje (občutek ponosa ali sramu). Vendar niso vse interakcije v našem življenju enako pomembne za ustvarjanje in menjavanje predstave o sebi. Pri nižji starosti je za formiranje predstave o sebi pomembna predvsem interakcija s starši. V obdobju adolescence pridobiva na pomembnosti interakcija z vrstniki, pri čemer s starši še vedno pomembni. Takrat nam postaja pomemben tudi vpliv ostalih oseb iz naše okolice. Šele v obdobju pozne adolescence razvijamo svoja lastna verovanja in prepričanja, ki so v nekoliko manjši meri odvisna od vplivov ostalih iz naše okolice. Skladno s tem L'Albate in Baggett (1997) navajata: „Posredno ali neposredno, besedno ali nebesedno, konsistentno ali nekonsistentno, pozitivno ali negativno, sporočila iz okolice nas nenehno dosegajo, sodelujejo pri formiranju občutka pomembnosti našega sebstva, v odnosu do ostalih znotraj in zunaj naše družine«.

Avtorji v glavnem soglašajo, da je samodojemanje multidimenzionalni pojem, ki ga sestavlja več dimenzij, kot so na primer: intelektualne, težnje za dosežki, fizične, interpersonalne, dimenzije socialne odgovornosti. Multidimenzionalen model Shavelsona idr. (1976) govori, da se predstava o sebi formira preko izkušenj z okolico in skozi subjektivne interpretacije te

okolice. Poudarja pomen evalvacije pomembnih drugih, kot tudi pomembnost krepitve in atribucije posameznikovega vedenja. King (1979) razlikuje šest vidikov predstave o sebi: telesni jaz (predstava o našem telesu); intelektualni jaz (predstava o naših mentalnih kapacitetah); emocionalni jaz (kako odgovarjamo na naše psihične potrebe, motive in občutja); filozofski jaz (filozofija življenja odseva v naših verovanjih, vrednostih, prepričanjih); socialni jaz (kako mi vidimo naš odnos do drugih ljudi, v kakšni vlogi se vidimo v odnosu do drugih, status katerega si zaslužimo); komunikativen jaz (naši odnosi do drugih skozi vidik komunikacije).

Miljković in Rijavec (1996) navajata kako samodojemanje združuje v sebi 3 dimenzije:

- vedenje o sebi (da bi se zavedali tistega kar je dobro in kar je treba spremeniti)
- pričakovanja do sebe (predstava o tem kar bi lahko bili ob poznavanju tega, kar smo)
- vrednotenje sebe (vsakodnevno ocenjevanje tega kar smo s tem kar bi želeli biti).

Iz navedenega izhaja, da je predstava o sebi dinamična struktura, ki se s permanentnim izkustvom posameznika in njegovo interakcijo z okoljem nenehno spreminja.

Razvoj predstave o sebi, kot tudi razvoj mišljenja se nasplošno odvijata po načelu od konkretnega k abstraktnemu. S časom se menja koncept samodojemanja in to na način, da opisi sebe pri mlajših osebah vsebujejo konkretne, fizične attribute, pri starejših pa se pojavlja več abstraktnih, psiholoških atributov. Adolescenti začenjajo o sebi razmišljati reflektivno, ugotavljajo, da je mesto spoznanja v njih samih. Pri tem so izrednega pomena atribucije o vzrokih in posledicah lastnega vedenja. Ocene sebe postajajo vse bolj abstraktne in generalne, vendar so v njih prisotna tudi pretekla stanja, za razliko od mlajših oseb, katerih ocene so vezane na konkretne aktivnosti in njihovo neposredno stvarnost.

Sprejemanje in učenje socialnih vlog postaja z odraščanjem vse bogatejše in bolj diferencirano. Ravno razvoju kognitivnih sposobnosti zahvaljujoč, postajajo mladi z leti vse bolj uspešni v integriranju vedenjskih karakteristik v vsaki vlogi. Dacey in Kenny (1994) opisujeta sledeče spremembe pojmovanja sebe tekom adolescence:

- postaja vse bolj abstrakten (v skladu z razvojem mišljenja)
- postaja vse bolj diferenciran (videnje sebe v različnih vlogah)
- razvija se idealna predstava o sebi (kakšen bi želel biti, razvoj hipotetičnega mišljenja)
- adolescenti postajajo vse bolj introspektivni (za razliko od nevprašljivega sprejemanja sebe v obdobju otroštva, si postavljajo vprašanje - Kdo sem jaz v resnici?)

Poznavanje predstave o sebi, ki jo imajo otroci in mladostniki z motnjami vedenja, je izjemnega pomena z vidika razumevanja njihovega vedenja, kot tudi za prevzemanje ustreznih intervencijskih meril, ki bi pripeljali do boljše resocializacije in njihovega subjektivnega občutka zadovoljstva.

Glede na to, da smo poudarjali pomembnost interakcije z zunanjim okoljem pri formiranju predstave o sebi, se moramo zavedati pogosto neugodnih življenjskih okoliščin, v katerih odraščajo in specifične vplive v posameznikovih življenjskih obdobjih, ki se odražajo v procesu nastajanja predstave o sebi.

Dosedanje raziskave na področju raziskovanja samoocene samodojemanja otrok in mladostnikov so pokazala, da se otroci in mladostniki z motnjami vedenja pomembno razlikujejo od splošne populacije, pri čemer ta populacija pogosteje izkazuje nagnjenost k slabši samooceni, tj. razvijajo nizko mišljenje o sebi glede na ostalo populacijo (McCarthy in Hoge, 1984, po Lacković- Grgin, 1994; Žižak idr., 1993). Burns (1982) navaja, da ima večina prestopnikov nizko samodojemanje. Kaplan, Johnson in Bailey (1986) navajajo, kako se negativno samodojemanje meri z oceno otrok o njihovi zavrnitvi s strani učitelja in staršev ter lastnim samozavračanjem v povezavi z odklonskim vedenjem. Tasić (1994) je na vzorcu 1023 učencev iz 33 oddelkov 8. razreda osnovne šole v Zagrebu raziskoval razliko med otroci, ki izkazujejo in ki ne izkazujejo motenj vedenja, o pojmovanju pojma o sebi. Rezultati so pokazali, da se vprašani, ki izkazujejo motnje vedenja, pri vseh parih pridevnikov samoopisa ocenjujejo pomembno manj ugodno glede na vprašane, ki ne izkazujejo motenj vedenja. Prav tako so otroci, ki so izkazovali motnje vedenja, doživljali pomanjkanje komunikacije s starši. Tasić navaja, kako je raziskava opozorila na obstoj izrazite povezanosti med realnim pojmom o sebi in dobrim uspehom v šoli, uspešne osebne socializacije, ugodnega statusa otroka v skupini in obratno. Rezultate raziskave razume kot indikator,

da bi bila otrokova predstava o sebi morala biti v središču pozornosti staršev in vzgojiteljev, ter da moramo pri delu za več uspeha nameniti bistveno več pozornosti otrokovi osebnosti, njegovim prednostim in slabostim, uspehom in neuspehom, problemom in dilemam ter nudenju ustrezne pomoči in podpore.

Koller-Trbović (1995) v svoji raziskavi o razlikah samoocene predstave o sebi otrok z aktivnimi in pasivnimi oblikami vedenjskih motenj zaključuje, da imajo otroci z eksternaliziranimi vedenjskimi motnjami slabšo predstavo o sebi od otrok z internaliziranimi motnjami.

2 Namen raziskave

Cilj dela je bil s samoreprezentacijo vprašanih, z metodo polstrukturiranega intervjuja, dobit uvid v predstavo o sebi otrok in mladostnikov z motnjami vedenja, v procesu ocenjevanja potreb in načrtovanja obravnave¹.

Opirajoč se na ugotovitve raziskav (Burns, 1982; Kaplan, Johnson in Bailey 1986; Tasić, 1994; Žižak idr., 1993) lahko pričakujemo, da bo ugotovljena predstava otrok o sebi v pričujoči raziskavi pretežno slaba, negativistična, glede na to, da se gre za otroke, ki so v svojem dosedanjem življenju doživeli številne negativne izkušnje in povratne informacije iz svojega okolja ter bili ločeni od družin.

Potrdilo za takšna pričakovanja lahko najdemo v raziskavi na podlagi samoreprezentacije pri otrocih in mladostnikih v izvendružinski obravnavi, ki jo je opravila Kobolt (1999). Pokazalo se je, da so bili otroci v družinah v katerih so odraščali, izpostavljeni številnim stresnim dejavnikom, še posebej vplivni so se izkazali: nerazumevanje med starši, neizpolnjevanje starševske vloge, neadekvatnost identifikacijskih modelov, večkratne spremembe okolja, nestabilnost in nepredvidljivost odnosa, prisotnost deprivacijskih elementov in socialne patologije pri enem ali obeh starših, neuravnoteženi vzgojni vplivi, kar lahko v veliki meri prispeva k formiranju negativnega doživljanja lastne osebnosti.

¹ Pričujoče delo je del projekta Socialno pedagoška diagnoza - participacija uporabnikov v procesu ocenjevanja potreb in načrtovanju intervencij, ki se izvaja na Oddelku za motnje vedenja Edukacijsko rehabilitacijske fakultete Univerze v Zagrebu, in ga financira Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport RH.

3 Metoda dela

3.1 Vzorec

Vzorec sestavlja 40 otrok in mladostnikov v obdobju med 12. in 20. letom starosti, od česar 21 moškega spola in 19 ženskega. Intervjuvani se zaradi vedenjskih motenj in/ali težav v družini nahajajo pod neko obliko socialno-zaščitne intervencije. Večina jih je bila v starosti od 12-18 let, le eden je imel 20 let. V procesu začetne diagnostike, tj. ocene, se je nahajalo 27 otrok in mladostnikov (Vzgojni dom za otroke in mladostnike Zagreb in Karlovac), v procesu ocene tekom obravnave pa 13 (Stanovanjska skupina Mladinskega doma Zagreb).

Tabela 1- Značilnosti udeležencev raziskovanja glede na starost in spol

	Vzgojni zavod za otroke in mladostnike Zagreb in Karlovac (N=27)	Stanovanjske skupnosti Mladinskega doma Zagreb (N=13)
Spol	Ž = 10 (Zagreb - 8, Karlovac - 2) M = 17 (Zagreb -11, Karlovac - 6)	Ž = 9 M = 4
Starost	12–18 let (Zagreb) 12-17 let (Karlovac)	17–20 let

Otroci in mladostnikih so prostovoljno pristali na sodelovanje v raziskavi, kar je bil osnovni predpogoj za sodelovanje, kar je v skladu s priporočili Etičnega kodeksa raziskav z otroci (2003). Dosegli smo 100% sodelovanje izbranih otrok, saj so vsi soglašali s sodelovanjem v raziskavi.

3.2 Način izvedbe raziskave

Pri zbiranju podatkov je uporabljena metoda razgovora, tehnika polstrukturiranega intervjuja. Način izvedbe intervjuja je otroke in mladostnike navajal k obširnemu in odprtemu pripovedovanju o sebi in svojem življenju. Težišče je na samoreprezentaciji vprašanih, perspektivi otroka/mlade osebe, načinu kako vidi in doživlja sebe, svojo življenjsko pot, načrte za prihodnost, želje in potrebe.

Pogovor z intervjuvanci je trajal približno dve uri. Opravljala ga je socialni pedagog ali psiholog. Vsak intervju je bil posnet

z namenom, da se ohranijo vse pridobljene informacije. Nato so intervjuji dobesedno prepisani ter dani v vpogled in branje vprašanim, da bi lahko po potrebi dodali še podrobnejša pojasnila k svojim besedam. Uvodni razgovor z vprašanim je pred samo izvedbo intervjuja vseboval podrobnejše informiranje o namenu in cilju projekta, načinu dela, možnosti odstopa v katerikoli fazi raziskovanja, zaščiti anonimnosti.

Pogovor je bil voden glede na socialnopedagoško relevantna področja: o sebi, družini, šoli, družbi, prostem času, interesih, prihodnosti, načrtih, željah, intervencijah. (Vzorec intervjuja se nahaja v internem gradivu projekta). Raziskava je izvedena v obdobju med letoma 2002 in 2004. Del intervjuja, ki je analiziran v pričujočem delu, se je nanašal na predstavo o sebi skozi pogled na lastno življenje in časovno perspektivo.

3.3 Metoda obdelave podatkov

Za obdelavo podatkov je uporabljena metoda kvalitativne analize besedila. Osnovo analize tvori postopek klasifikacije in oblikovanja generalnih pojmov iz zapisa intervjuja. Kvalitativni pristop je usmerjen na raznolikost podatkov, manj na zakonitosti ponavljanja odgovorov.

Celoten intervju je bil podvržen kvalitativni analizi vsebine s strani 5 neodvisnih raziskovalcev (zaradi večje objektivnosti ocene). To je proces interpretacije, ki temelji na kodih. **Kodi** v pričujoči raziskavi so reducirani in abstrahirani pojmi, ki opisujejo najmanjšo enoto besedila, ki ima določen pomen in smisel za celotno razumevanje in interpretacijo besedila. Analiza je predstavljala odkrivanje struktur, obrazcev, pravilnosti in povzemanje empiričnega gradiva. Prvi korak v analizi intervjuja je ti. priprava na kodiranje oziroma individualno branje intervjuja s strani vsakega posameznega raziskovalca. Sledi skupno, skupinsko kodiranje skozi sledeče korake: določanje enot kodiranja, usklajevanje in razvrščanje kodov 1. reda na temelju konsenza, in to kot dobesedni zapis povzetka izjave. Nato sledi izločanje osrednjih kod 2. reda, v tem primeru s področja predstave o sebi, definiranje kategorij ter dimenzij znotraj teh. **Kategorija** v pričujoči raziskavi predstavlja skupek večih kodov, ki vsebujejo opise, izkustva, doživetja, mišljenja otrok in mladih.

Dimenzije so pojmi, ki opisujejo pomen na abstraktnem

nivoju glede na kode na katere se nanašajo, namen ustvarjanja dimenzij pa je razumevanje in pojasnjevanje pojavov - na primer nastanka, razvoja, vzroka ipd., odvisno od potreb raziskovanja (Mesec, 1998).

Tako urejeno besedilo se interpretira in argumentira s konkretnimi izjavami vprašanih. Gre za postopek generalizacije, s katerim se obširna besedila intervjuja s posploševanjem zožujejo na nivo specifičnih tem, pri čemer je nujno in možno stalno vračanje na nižje nivoje koda, vse do začetne vsebine.

Pri neposrednem delu na kvalitativni analizi besedila smo se pretežno ravnali po smernicah, korakih in načelih kvalitativne analize besedila po Mesecu (1998) in Rapuš-Pavel (1999).

Za shranjevanje in obdelavo podatkov je bil uporabljen računalniški program za kvalitativno analizo besedila Nvivo (Richards, 2000).

Tabela 2: Ilustrativni prikaz postopka kodiranja

Izvorno besedilo (določitev enot kodiranja)	Kodi 1. reda: povzemanje	Kodi 2. reda: abstrahiranje, dimenzije	Kodi 3. reda: klasificiranje, kategorije	Kodi 4. reda: teme
Pa, vidim se kot mlado, uspešno osebo, ki si želi nekaj doseči v življenju, se zaposliti ... biti svoj človek.	Uspešna oseba	Pozitiven zaradi zadovoljstva s seboj	Psihično doživljanje sebe	O sebi
Jaz sem sicer zelo družabna oseba, pravijo, da sem pametna, trudim se v življenju, vztrajna sem. V ... če pogledam v celoti, da, sem, zakaj ne. Zadovoljna sem ... mislim ... so kake manjše napake, neke manjše napake, ki bi jih lahko popravila na sebi, samo sem, če pogledam tako na splošno, zadovoljna.	Družabna, pametna, vztrajna			
Veseli me to, kar se dosegel, to kar sem dosegel ... da mi je uspelo priti do stanovanjske skupine, končati šolo in to me ... najbolj veseli ...	Prihod v stanovanjsko skupino, zaključek šole	Osebni dosežek	Veseli me	O sebi

4 Rezultati

Iz vseh intervjujev smo za podrobnejšo kvalitativno analizo izločili področje predstave o sebi. Za področje predstave sebi smo uskladili in definirali kategorije s pripadajočimi dimenzijami; vsako od navedenih kategorij namreč sestavlja določeno število dimenzij, ki subsumirajo vse izjave vprašanih. Tabela 3 kaže vse dosežene kategorije in dimenzije naše analize, za njo pa sledi podroben opis posameznih kategorij in dimenzij.

Tabela 3: Dimenzije in kategorije, do katerih smo prišli v kvalitativni analizi

KATEGORIJA	DIMENZIJA
Psihično doživljanje sebe	<ul style="list-style-type: none"> • pozitiven zaradi zadovoljstva s samim seboj • zavest o nenadzorovanju reakcij • poudarjene pozitivne spremembe zaradi intervencij • doživetje različnosti zaradi zahtev odraščanja • brez uvida
Fizično doživljanje sebe	<ul style="list-style-type: none"> • zadovoljstvo s svojim izgledom • kritičnost do svojega izgleda
Lastnosti	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivne • negativne • kombinirane
Pri sebi ponosen na ...	<ul style="list-style-type: none"> • talente in spretnosti • lastnosti, ki so omogočile premagovanje težav • uspeh v odnosih z drugimi • fizično moč • svoje dobre lastnosti
Veseli me	<ul style="list-style-type: none"> • osebni dosežek • lastna družina • vsakodnevne aktivnosti • zabava
Jaz v očeh drugih	<ul style="list-style-type: none"> • slabo videnje • dobro videnje • brez uvida • različno
Najpomembnejše osebe	<ul style="list-style-type: none"> • ožja družina (starši, bratje in sestre) • širša družina • prijatelji • partnerji • vzgojitelji

nadaljevanje tabele:

Skrbi me	<ul style="list-style-type: none"> • nedorečenost in nesigurnost zaradi eksistence • nedorečenost in nesigurnost zaradi šole • nedorečenost in nesigurnost zaradi osamosvajanja • nedorečenost in nesigurnost zaradi nadaljnjih intervencij • družina
Vplivi	<ul style="list-style-type: none"> • drugačno življenje • vplivi drugih (družbe, staršev) • lastna osebnost • več vzrokov (vojna, selitve, sprememba odnosa v družini)
Spremenil/a bi...	<ul style="list-style-type: none"> • da bi doseganje življenja bilo brez problemov • svoje vedenje
Pričakovanja do sebe	<ul style="list-style-type: none"> • pozitivne spremembe • odraščanje v pozitivno osebo • ostati kakršen sem

Psihično doživljanje sebe

Kategorija »psihično doživljanje sebe« govori o širokem obsegu različnih doživljanj lastne osebnosti in vedenja, sestavljajo pa jo naslednje dimenzije:

- pozitiven zaradi zadovoljstva s seboj
- zavest o nenadzorovanju reakcij
- poudarjene pozitivne spremembe zaradi intervencij
- doživetje različnosti zaradi zahtev odraščanja
- brez uvida

Psihično doživljanje sebe vključuje niz samoopisov, ki večinoma odražajo zadovoljstvo z dosežki v življenju. Navkljub nizu slabih okoliščin, ki so še kako zabeležene v njihovi zavesti, so vprašani zadovoljni s tem kar so spremenili in dosegli v življenju. Izjava, ki to najbolj odraža je: *»nisem zadovoljna z življenjem, sem pa zadovoljna s sabo«* (39/40)²; *»to pomeni da sem ambiciozna, da ne dovolim nikomur da me iztiri, da sledim svojim ciljem in enostavno živim«* (26/40).

Vprašani se zelo zavedajo pozitivnih vplivov, ki so posledica njihovega bivanja v instituciji: *»Prišlo je do velikega premika v mojem življenju, dosti boljše je kot prej, na nek način sem ponosen,*

² Številke označujejo izjave in intervjuje v bazi podatkov.

da sem bil v domu, ne vem kje bi bil danes, če bi bil ostal doma« (19/40). Vsi vprašani se spominjajo travmatičnih izkušenj ob ločevanju od družine, toda gledano iz današnje perspektive jim to predstavlja edino pravo odločitev in vidijo pozitivne učinke ločitve.

Zaradi drugačnih pogojev odraščanja, travmatičnih življenjskih izkušenj, so bili nemalokrat predmet posmeha v šoli, prevzemali so vloge, ki niso bile v skladu z njihovim razvojnim obdobjem, vendar je vse to posledično rezultiralo v povečani odpornosti in jačanju kot osebnosti, kar jih izpolnjuje z zadovoljstvom: *»Prej sem odrasla, od dvanajstega leta skrbim za mamo, v šoli sem vedno bila predmet posmeha, prvi otrok iz doma, ničesar se ne bojim, postala sem odprna na vse«* (20/40).

Ko opisujejo psihično doživljanje sebe v negativnih terminih se prav vse izjave nanašajo na nezmožnost, da vzpostavijo nadzor nad svojimi reakcijami, kar jim pogosto otežuje življenje in odnose z okolico. Termin, ki ga navaja veliko vprašanih in ki opisuje nenadzorovanost je *»živčen«*: *»rad se prepiram, počnem nepremišljene stvari, sploh ne razmišljam kaj bo, planem, živčna sem, ne morem zamolčati«* (16/40).

S celostnim gledanjem kategorije dobivamo vpogled v večinoma pozitivno doživljanje sebe, samospoštovanja in občutka razvijanja lastne osebnosti v preteklem obdobju institucionalizacije. Razveseljivo je prepoznavanje pozitivnih vplivov dela pri izpolnjevanju vloge interventnih mer. Iz dimenzije, ki se nanaša na negativno doživljanje osebnosti, se lahko razbere sporočilo nujnosti dela na samokontroli in obvladovanju reakcij, s čimer bi se doseglo polnejše zadovoljstvo v doživljanju lastne osebnosti ter izognili številni nesporazumi z okolico. Če imamo v mislih, da je vzpostavljanje samokontrole ena najpomembnejših nalog za uspešno obvladovanje niza življenjskih problemov in doseganje čustvene inteligence (Goleman, 1997), je sporočilo za osmišljanje obravnave, ki ga pošiljajo vprašani, zelo jasno.

Fizično doživljanje sebe

Vsi odgovori vprašanih v tej skupini so se grupirali okoli sledečih 2 dimenzij:

- zadovoljstvo s svojim izgledom
- kritičnost do svojega izgleda

Dimenzija zadovoljstvo s svojim izgledom je formirana na podlagi izjav vprašanih, ki se realno ocenjujejo in niso preveč obremenjeni s svojim izgledom: »*Povprečna sem, nihče ni nikoli popoln, glavno da sem urejena in čista, nimam nič proti svojemu izgledu*« (15/40).

Druga dimenzija se nanaša na izražanje raznolike kritičnosti v odnosu do svojega fizičnega izgleda, do popolnega nesprejemanja svojega izgleda: »*Grda sem, imam mozolje, suha sem, predebela sem, kolke imam preveč izbočene, sovražim svoje zobe*« (5/40). Najskrajnejše izjave se nanašajo na popolno nesprejemanje svojega izgleda in popolno zavračanje: »*Fizično sem ogaben, nikakor se ne počutim*« (24/40).

Tovrstne izjave se zdijo popolnoma v skladu z razvojnim obdobjem vprašanih, saj vemo, da so adolescenti izrazito kritični do svojega izgleda, ki je neredko izvor številnih kompleksov in frustracij.

Lastnosti

Kategorija »lastnosti« se nanaša na tiste karakteristike, ki si jih pripisujejo vprašani in se gibljejo na kontinuumu od pozitivnih do negativnih. Izjave vprašanih smo razvrstili v sledeče dimenzije:

- pozitivne
- negativne
- kombinirane

Vprašani ocenjujejo kot svoje najboljše lastnosti tiste, ki se nanašajo na odnos do drugih ljudi, empatijo in v prvi vrsti pomoč drugim. Največji del vprašanih obeh spolov navaja pomoč drugim kot svojo najboljšo lastnost: »*Rada pomagam, hočem pomagat*« (14/40); »*vsakemu pomagam*« (4/40); »*nisem lena*« (15/40).

Očitno je, da ima dimenzija pomoč drugim dominantno pozitivno vlogo v njihovi zavesti.

Govoreč o svojih negativnih lastnostih največkrat spominjajo nezmožnost nadzorovanja svojega obnašanja in impulzivne reakcije, ki se pogosto manifestirajo kot agresivnost: »*Zlahka se živciram, vse me živcira, zlahka izbruhnem in ponorim in potem moram nekam udariti*« (22/40); »*sem živčna oseba*« (24/40); »*trdoglava*« (25/40); »*lena*« (39/40).

Zanimivo je, da kot negativno lastnost več vprašanih moških navaja živčnost, ženske pa lenobo in trdoglavost.

Če se spomnimo kategorije psihično doživljanje sebe je razvidno, da negativno doživljanje sebe in najdominantnejše negativne lastnosti, ki si jih vprašani pripisujejo, govorijo o istem problemu, nanašajo pa se na impulzivnost in nekontroliranost, ki jim v veliki meri zapleta življenje. Obe dimenziji sta nam lahko pokazatelj potreb vprašanih in smernici za osmišljanje obravnave.

Tretja dimenzija se nanaša na tiste izjave, ki v enem vsebujejo tako dobro kot slabo lastnost: »*Sem trdoglava, ampak tudi vztrajna*« (20/40); »*sem dobra ... do drugih, če so drugi do mene, znam se tudi razjeziti*« (40/40).

Ponosen na ... pri sebi

Ta kategorija se nanaša na vse, kar vprašani prepoznajo kot svojo vrednost v življenju in vsebuje naslednje dimenzije:

- talente in spretnosti
- lastnosti, ki so omogočile premagovanje težav
- uspeh v odnosih z drugimi
- fizično moč
- svoje dobre lastnosti

Največje število vprašanih je ponosnih na lastnosti, ki so jim omogočile prevlado nad problemi v katerih so se v življenju znašli, svojo voljo, vztrajnost in dejstvo, da jih splet okoliščin ni onemogočil, kot tudi ne preprečil da uspejo: »*Vztrajna sem, ko si nekaj želim*« (26/40); »*močna sem*« (26/40), »*iznajdljiva sem*« (30/40); »*verjamem v sebe*« (39/40); »*poskušam znova*« (40/40).

Zavedajo se, da so zaradi spleta neugodnih okoliščin imeli velike možnosti, da se znajdejo v veliko bolj neugodni situaciji kot se trenutno nahajajo, zasluge za te izhode pa pripisujejo sebi.

Občutek ponosa izhaja tudi iz njihovih uspešnih odnosov z drugimi ljudmi, bodisi da gre za doživljanje sprejetosti, bodisi koristnosti za druge: »*Ponosen sem na obnašanje do drugih, da me vsi sprejmejo v družbo*« (13/40) »*da sem družaben*« (19/40); »*rad delam in pomagam*« (10/40).

Ponos, ki izhaja iz številnih talentov in veščin, se nanaša na

različne aktivnosti, ki jih dobro opravljajo, in so običajne za njihovo obdobje: »Skejtanje« (12/40); »petje« (11/40); »rolanje« (18/40); »nogomet« (29/40).

Samo po ena izjava se nanaša na ponos zaradi fizične moči in lastnost iskrenosti. Gledano kategorijo celostno, je evidentno, da vprašani »najdejo« različne dimenzije v svojem življenju, ki jih izpolnjujejo s ponosom in ki jačajo njihovo predstavo o sebi, od dimenzij osebnosti, načina vedenja, fizičnega izgleda, do raznih aktivnosti pri katerih so uspešni.

Veseli me

Kategorija »veseli me« se nanaša na neke osebe, situacije in aktivnosti v življenju naših vprašanih, ki jim lepšajo življenje. Vsebuje naslednje dimenzije:

- osebni dosežek
- lastna družina
- vsakodnevne aktivnosti
- zabava

Največji del vprašanih veseli osebni dosežek navkljub težkim okoliščinam in pozitivne spremembe, ki so nastale v njihovih življenjih: »Veseli me to, da sem dosegel, da sem končal šolo« (19/40); »da grem v službo, ko prej nisem« (36/40).

Nadalje pogosto omenjajo lastno družino kot razlog za veselje v njihovem življenju: »Veseli me samo tisti trenutek, ko sem s starši, ko se pri mami« (15/40); »ko grem domov za vikend« (9/40); »v življenju me veseli to, da imam družino in vse to ... zato ker neki drugi nimajo družine« (10/40).

Družina je življenjska skupnost, v kateri se najlažje zadovoljujejo osnovne človekove potrebe po ljubezni, varnosti, zaupanju in priznanju, iz izjav naših vprašanih pa je razvidno, da je sestavni in pomemben del radosti in veselja v njihovih življenjih. Družina tudi v primeru naših vprašanih igra pomembno vlogo pri doživljanju občutkov pripadnosti. Vprašani sam obstoj družine doživljajo kot posebno vrednost v odnosu do tistih vprašanih, ki je nimajo (Lebedina-Manzoni idr., 2005).

Ta informacija se nam zdi izrednega pomena pri vključevanju družin v načrtovanje obravnave, kot neizogibnega elementa pri skrbi

za subjektivno dobro počutje naših vprašanih. Morda je potrebno omeniti, da bi takšno »glorificiranje« družine lahko bila posledica njihove razdvojenosti in s tem posledica intenziviranja pozitivnih čustev, ki zmanjšujejo objektivnost ocene.

Kot vir veselja navajajo tudi vsakodnevno rutino domačih opravil, igre in zabave, do bivanja v domu. Takšni odgovori osvetljujejo pomembnost vsakodnevnih udomačenih ritualov in njihovo vlogo pri subjektivnem dobrem počutju, oziroma lahko pritrdimo avtoricama Jeđud in Marušić (2005), ki navajata, da družine, ki ne nudijo dovolj strukture, stabilnosti in predvidljivosti glede dnevne rutine, družinskih pravil ter družinskih ritualov, ne zagotavljajo potrebnih resursov za socializacijo otrok in dobrobit svojih članov.

Kot posebno dimenzijo ločimo izjave vprašanih, ki temeljijo na zabavi kot viru veselja: »*Veseli me, ko grem na kake proslave 12/40; ker bom šel na vas se družiti 37/40; rad, rad grem ven, igram nogomet, košarko 9/40*«. Zelo pogosto se pri raziskovanju omenja orientiranost za zabave, kot pomembno interesno področje mladih oseb. Potreba po zabavi je ena temeljnih človekovih potreb in očitno je, da se je tudi v našem vzorcu zabava pokazala kot vir veselja v življenju.

Jaz v očeh drugih

Ta kategorija se nanaša na predstavo, ki jo imajo druge osebe po mnenju vprašanih o njih. Odgovori vprašanih tvorijo dimenzije, ki temeljijo na kvalitativni komponenti tega doživetja, poimenovali pa smo jih sledeče:

- slabo videnje
- dobro videnje
- brez uvida

Največji del izjav vprašanih se nanaša na pozitivno videnje s strani okolice, zaobjema pa njihove učitelje v šoli, vzgojitelje v instituciji in starše: »*Oni mi zaupajo*« (23/40); »*jaz sem vedno nasmejana*« (26/40); »*pretežno dobro*« (30/40); »*vsi pravijo da sem simpatična, da dobro komuniciram*« (32/40); »*večinoma bi me opisali v pozitivnem smislu*« (36/40)«. Takšne izjave pričajo o pozitivnem doživljanju povratnih informacij, ki jih naši mladi dobivajo iz okolice in njihovem subjektivnem občutku pomembnosti in cenjenja s strani okolice.

Dimenzija »slabo videnje« govori o subjektivnem občutku nepravilnosti v odnosu vprašanih in okolice, tj. okolica jih percipira kot slabe brez pravega razloga, oni so »dežurni krivci« za vse: »Pravijo, da vejo, da jaz vedno nekaj vdiram, pa so me zato poslali v dom, ampak to ni res« (22/40)«. Slabo videnje se nanaša tudi na sram zaradi lastnega obnašanja: »Jaz sem jih osramotil« (18/40). Takšno obnašanje priča o samokritičnosti vprašanih in njihovi zavesti o škodi, ki jo s svojim vedenjem povzročajo drugim.

Dimenzija »brez uvida« se nanaša na tiste izjave, ki pričajo o nepoznavanju mišljenja okolice in nejasni predstavi, ki jo okolica ima o nas. Stvar je tudi v kombiniranem doživljanju okolice, v nekaterih situacijah pozitivno, v nekaterih negativno: »Večina ljudi pravi, da sem dober, drugi pa, da sem slab« (18/40); »ne vem kaj bi rekli« (21/40); »ne vem kaj mislijo« (10/40).

Najpomembnejše osebe

Ta kategorija se nanaša na oceno vprašanih kdo so najpomembnejše osebe v njihovem življenju in v največjem delu zajema osebe, ki so skrbele za njih v preteklosti ali danes, vsebuje pa sledeče dimenzije:

- ožja družina (starši, bratje in sestre)
- širša družina
- prijatelji
- partnerji

Največji del izjav vprašanih se nanaša na starše, brate in sestre, kot najpomembnejše osebe: *V tem trenutku so mama, sestra in brat najpomembnejše osebe v mojem življenju, oni mi nudijo podporo kadarkoli mi je težko*« (20/40); *»mama, oče, brat, sestra, pravzaprav dva brata in sestra«* (11/40); *»moja družina, nihče drug«* (31/40)«. Največji del izjav se nanaša na starše, brate in sestre, kot najpomembnejše. Tisto, kar je poudarjeno skozi to dimenzijo je nevprašljivost pomembnosti bratov in sester, ter dejstvo, da ne glede na to, ali so starši izpolnjevali svojo vlogo in obveznosti na adekvaten način ali ne, ostajajo v zavesti vprašanih najpomembnejše osebe in zdi se, da ta doživetja pripadnosti lahko nadvladajo negativne izkušnje vprašanih: *»Mami in ati sta zelo bolna, praktično več ne moreta razmišljati kot normalni osebi, po vsem kar se je zgodilo in*

zaradi tega, ker so nezaupljivi, sami so v tej situaciji in ne morejo razmišljati objektivno...lahko bi rekli...mislim, sta ati in mami, oni so mi prvi«(23/40).

Številni avtorji (Beck, 1976, Bowlby, 1988, Kohut, 1977; po Dacey in Kenny, 1994) govorijo o pomembnosti podpore pri vzgoji za ustvarjanje zdrave predstave o sebi. Navajajo, kako skozi podporo staršev adolescenti doživljajo lastno moč ravno preko občutka varnosti, ki jo dobivajo preko starševske podpore. Otroci pripadajo družini ne glede na to, v kakšni situaciji in obdobju se le-ta nahaja. Pomembnost družine in njenih članov v življenjih naših vprašanih je potrebno osvetliti tudi v luči dejstva, da z odraščanjem postajajo pomembnejši nekateri drugi odnosi v naših življenjih (npr. odnos z vrstniki), medtem pa se vloga družine in njenih članov v tem vzorcu očitno ne gubi.

Navkljub številnim težavam v družini skozi katere je šel velik del naših vprašanih (kar lahko razberemo iz njihovih izjav), številni za lastne starše in družino izražajo prvenstveno željo po pripadanju in vzdrževanju emocionalnih vez, kar bi vsekakor morali imeti v mislih pri načrtovanju obravnave (Lebedina-Manzoni, Jeđud in Novak, 2006).

Dimenzija »širše družine« govori o osebah, ki so pravzaprav bile zamenjava za starše v določenih obdobjih življenja vprašanih in se v največjem delu nanašajo na ženske osebe: »Babica, v družini sem tako samo z njo živela in samo njej sem se lahko zaupala« (1/40); »najlažje se pogovarjam s teto« (10/40), so pa tudi primeri, kjer je govora o moških osebah: »Najraje sem imela strica, očetovega brata« (32/40); »najbolj se lahko zanesem na svojega strica« (36/40).

Zanimivo je, da se v tej kategoriji partnerji omenjajo kot pomembne osebe, vendar ne ločeno, temveč vedno ob članih ožje družine: »Moja sestra mi je zelo pomembna oseba, tako kot tudi punca« (19/40); »na prvem mestu so mi starši, na drugem punca« (21/40); »pomembni so mi družina, moj brat, sestra, fant« (40/40); »sestra, brat, babica, sestrična in fant« (7/40); »moja mama seveda in punca« (8/40).

Podobno je tudi stanje dimenzije prijateljev kot najpomembnejših oseb: »Prijatelji in nihče drug, mama in brat« (12/40). Zdi se, da družina in njeni člani ostajajo v življenjih naših vprašanih

najpomembnejši tudi, ko z odraščanjem nekateri drugi odnosi v njihovih življenjih pridobijo na pomembnosti (npr. odnos z vrstniki, ustvarjanje partnerskih zvez).

Skrbi me

Kategorija »skrbi me« vsebuje vse tisto, kar se vprašanim zdi kot izvor možnih težav v življenju. Zanimivo je, da je osnova vseh njihovih skrbi doživljanje nedorečenosti glede prihodnosti v življenju in vsebuje naslednje dimenzije:

- nedorečenost in nesigurnost zaradi eksistence
- nedorečenost in nesigurnost zaradi šole
- nedorečenost in nesigurnost zaradi osamosvajanja
- nedorečenost in nesigurnost zaradi nadaljnjih intervencij
- družina

Zdi se, da se vse izkazane nedorečenosti nekako navezujejo in dopolnjujejo ena drugo. Nedorečenost in nesigurnost zaradi eksistence se nanaša na okoliščine v katerih so odrasli in v katerih živijo ter jih doživljajo kot omejujoče, pri čemer se jim postavlja vprašanje ali bodo v prihodnosti lahko uresničili svoje cilje: *»Nisem prepričana, če bom zmogla vse to sama v življenju, dvomim v okoliščine, ne sebe« (19/40).*

Nedorečenost zaradi osamosvajanja se nanaša na tisto, kar bo po 18. letu starosti, ko izstopajo iz sistema socialne oskrbe in namestitve v instituciji: *»Ne vem točno kako gre, kaj nosi prihodnost« (1/40); »skrbi me kaj bom, ko dopolnim 18 let« (16/40); »kako se bo moje življenje odvijalo naprej« (19/40); »ali bom uspela v življenju, ne bi rada ponovno bila v situaciji v kateri sem bila« (20/40)«.*

Nedorečenost in nesigurnost zaradi nadaljnjih intervencij se nanaša na vprašanje kaj se bo v prihodnje z njimi dogajalo, saj o tem odločajo drugi: *»Kje bom potem, al' v dom, al' bom šou domu« (12/40); »kak se bo to končalo, kam bom šel potem« (15/40); »kje bom končal« (4/40); »skrbi me, če bom sploh kdaj šel ven iz tega doma« (21/40).* Vemo, da se vsi ob izgubi podpore bližnjih odraslih počutimo nesigurno in je breme nedorečenosti težko uspešno razrešiti, še posebej takrat, ko številne vloge nam pomembnih oseb niso definirane do konca, tako kot je to primer z mladoletnimi, ki so v oskrbi institucij socialne nege.

Nedorečenost in nesigurnost zaradi šole se nanaša na uspeh v šoli in izpolnjevanje šolskih obvez, kar v vsakodnevnem življenju predstavlja težavo večini otrok, zato je takšne pojasnitve mladih ne presenečajo: »Moj največji problem je šola« (1/40); »zdaj lahko že tretjič padem sedmi razred« (14/40); »skrbi me učenje za maturo« (25/40); »muči me šola« (39/40); »ali bom končal šolo ali ne« (3/40). Vprašani se očitno zavedajo pomena šole za njihovo prihodnost. Raziskave so pokazale, da imajo osebe z motnjami vedenja praviloma težave pri šolanju, tako da je njihova zaskrbljenost glede lastnih dosežkov razumljiva.

Pri navajanju družine, kot tistega kar jih v življenju skrbi, najpogosteje navajajo zaskrbljenost glede tega, kaj se dogaja v družini v času njihove odsotnosti: »Skrbi me moja situacija doma, največji problem mi predstavlja kako mama in oče preživljata vsak dan doma« (23/40); »kako so moji, skrbi me moj brat, ki je zdaj prišel v dom« (40/40); »problem mi je, ker je moja mama daleč« (8/40).

Takšni podatki pričajo o zaskrbljenosti vprašanih za njihove družine in za vse tisto, kar bi lahko bil vzrok težav v vsakodnevnem življenju teh družin, kot tudi njihovo predpostavko, da so v družini pomembni, ter da ima njihova odsotnost pomembne posledice na delovanje družine. Tako izražena skrb priča tudi o stopnji odgovornosti, ki jo vprašani čutijo do svoje družine (skrb glede tega, kar se dogaja, ko niso prisotni v družini). Fizična odsotnost povečuje naš občutek bojazni za izhode, ki niso pod našim vplivom.

Vplivi

Kategorija »vplivi« se nanaša na vse tisto, kar je utegnilo vplivati na potek življenja vprašanih in kar je »zaslužno« za vedenjske težave, ki so jih manifestirali, kot tudi pozitivne spremembe, ki so se jim zgodile. Tvorijo jo sledeče dimenzije:

- vplivi oseb
- lastna osebnost
- drugačna preteklost
- vplivi dogodkov

Največji del vprašanih dojema pozitivne vplive do katerih je

prišlo, kot posledico socialnih intervencij in oseb, ki so utelešale to intervencijo: »Spremenil sem se, ko sem vzpostavil kontakt s starejšimi osebami, začel delat z denarjem« (13/40); »ne mama, ne brat, ampak okoliščine« (17/40); »to, ker nas je mama zapustila« (25/40); »vzgojitelji« (36/40). Različne osebe so z različnimi vplivi spreminjale njihova življenja. Morda je zanimiva izjava enega izmed vprašanih, da so ravno slabe življenjske okoliščine (zapustila ga je mama) povzročile pozitivne spremembe v njegovem življenju.

Dimenzija »lastna osebnost« se po eni strani nanaša na zavedanje vprašanih, da so oni s svojo odločitvijo za spremembo, ne glede na to, kako težko je bilo, vplivali na pozitivne spremembe, ki so se jim zgodile v življenju, kot tudi, da so odgovorni za vse težave, ki so jih imeli prej in ki so jih pripeljale so spora z bližnjimi: »Prišel sem in se odločil, da bom postal boljši, da bom pazil na besednjak« (12/40); »to je bila moja volja, da se tako obnašam, da začnem kadit« (18/40); »nikogar ne krivim za svoje obnašanje, vedno sem se sama odločala« (26/40). Takšne odločitve pričajo o zadovoljivem uvidu in samokritičnosti vprašanih, ter zavedanju, da lahko samo z lastnim trudom in odločitvami nekaj spremenijo.

Dimenzija, ki govori o vplivu drugačne preteklosti nas ponovno opozarja, da vprašani svoj dosedanji težak in pogosto problematičen življenjski slog razumejo kot prednost in nekaj, kar jim je omogočilo, da dojamajo, da se morajo sami boriti in živeti drugačno življenje: »Pravzaprav moraš začeti razumevat vse okoli sebe« (15/40); »drugačna preteklost me je utrdila« (20/40); »veliko sem prestala, veliko več vem, znam se znajti v življenju« (32/40); »nekje pri sedmih letih je mama šla delat...s sestro sma bli sami po pet, šest ur; nič nisma vedli, skrbeli sma ena za drugo in...to naju je izučilo« (9/40). Takšna videnja nam kažejo uspešne strategije soočanja, ki so jih vprašani uporabili za iskanje pozitivnih strani v slabih situacijah, v katerih so se nahajali.

Dimenzija »vpliv dogodkov« se nanaša na niz različnih vzrokov, kot so vojna, selitve, sprememba odnosov v družini: »Družba, s katero sem bil« (11/40); »vojna, pa potem selitev v Zagreb...začeli so se prepiri in dojela sem, da moram sama sprejemati odločitve« (23/40); »ta leta in nič drugega, puberteta« (24/40)«.

Spremenila bi

Ta kategorija se nanaša na želje po spremembah v življenju, in sicer izključno tiste spremembe, ki bi »izbrisale« dosedanje probleme, bodisi glede osebnih značilnosti, bodisi spleta okoliščin. Sestavljena je iz sledečih dimenzij:

- da bi dosedanje življenje bilo brez problemov
- svoje vedenje

Prva dimenzija se v vseh izjavah nanaša na njihovo težavno življenje, ne glede na to, ali so sami prispevali k nastanku težav, ali je to bila posledica življenjskih okoliščin. Vprašani govorijo o idealizirani sliki realnosti, tj. največ o urejenih družinskih razmerah: »Da bi imel srečno družino« (1/40); »da bi bila mama ves čas ob meni, da je vse normalno, da se šolam« (15/40); »rada bi spremenila vse svoje življenje, da bi bila ob mami in očetu, da bi bila pridna, celo družino bi vrnila na kup« (16/40).

V dimenziji, ki se nanaša na željo po spremembi svoje obnašanja, vse izjave temeljijo na ključni besedi-popraviti: »Da se popravim, da preneham s slabo družbo« (16/40); »da spremenim vedenje, da se ne kregam« (21/40); »da sem boljši, da sem miren« (29/40); »neobzirno se vedem do vseh v hiši, morala bi se spremeniti« (38/40).

Kakorkoli takšne izjave najverjetneje govorijo o sporočilih, ki jih vprašani dobivajo iz okolja, nam tudi kažejo na samokritičnost vprašanih in njihov apel za pomoč pri premagovanju svojih težav. Prvi korak za uspešno obravnavo je prepoznavanje težav, drugi, za katerega vprašani očitno prosijo za pomoč od okolice, pa njihovo reševanje.

Pričakovanja do sebe

Ta kategorija se nanaša na vse, kar vprašani pričakujejo, da se jim bo zgodilo v prihodnosti. Pričakovanja lahko v veliki meri usmerjajo njihovo aktivnost, gibajo pa se v treh smereh, ki zaobjemajo definirane dimenzije:

- pozitivne spremembe
- odraščanje v pozitivno osebo
- ostati kakršen sem

Največje število izjav se nanaša na pričakovanja pozitivnih sprememb pri sebi, dotikajo pa se običajnih pričakovanj za to obdobje, kot so samostojnost, poštenost, neodvisnost in svojstvenost. Dimenzija, ki smo jo poimenovali »odraščanje v pozitivno osebo«, je definirana z izjavami, ki govorijo o tem, da vprašani želijo biti drugačni v primerjavi s svojimi starši, tj. pričakujejo, da se bodo v prihodnosti izognili številnim slabim vedenjem, katerim so bili priča v svoji družini: *»Da se ne pripeljem do iste situacije kot moja družina, da ne bom brez dela kot moja mama«* (36/40); *morala biti resna, predana oseba, ki bo naredila vse za dosego svojih ciljev* (6/40). Takšne izjave pričajo o tem, da so vprašani prepoznali napake svojih staršev, izluščili pozitivna sporočila in se naučili kakšni naj ne bi bili.

Dimenzija »ostati kakršen sem« se nanaša na izjave tistih vprašanih, ki so že zdaj zadovoljni s seboj in menijo, da ne bo prišlo do bistvenih sprememb v njihovi prihodnosti: *»Ne bi menjal tega kar je, zadovoljen sem, čeprav imam določene pomanjkljivosti«* (13/40); *pričakujem, da bom tudi vnaprej ostala takšna, kakršna sem in se držala svojih načrtov* (23/40).

5 Zaključek

S kvalitativno analizo samoprezentacije vprašanih o predstavi o sebi smo definirali 11 kategorij, s katerimi se vprašani opisujejo.

Pri dobljenih kategorijah prevladuje pozitivna predstava o sebi. Pozitivno vrednotenje se kaže v zadovoljstvu z obstoječim stanjem in dosežki, navkljub slabim življenjskim okoliščinam.

Vsebinsko se številne kategorije prekrivajo v tem, da izražajo zadovoljstvo vprašanih z obstoječim stanjem in vsem kar so dosegli, navkljub slabšim začetnim izhodiščem v primerjavi s svojimi vrstniki (psihično doživetje sebe, lastnosti, ponosen na, veseli me).

Veliko govorijo o svojem težavnem življenju in zavedajo se slabih strani svojega odraščanja, vendar je vzpodbudno, da ne iščejo krivce, temveč imajo navkljub težavam pozitiven pristop.

Osnovni vir nezadovoljstva v celotni predstavi o sebi je lastna impulzivnost in nezmožnost nadzorovanja vedenja.

Družina zavzema posebej pomembno mesto pri formiranju

predstave o sebi. Navkljub pozitivnemu odnosu in želji po pripadnosti družini, pa imajo jasno predstavu kje bodo dobili pomoč (sami pri sebi in od okolice, tj. institucije). Vprašani prepoznavajo empatijo in željo po pomoči drugim kot svojo lastnost.

Iz vsega navedenega je mogoče razbrati nekatere smernice za nadaljnje intervencije. To se v prvi vrsti nanaša na delo na samokontroli, kar je s strani vprašanih prepoznano kot največji problem.

Nadalje izjave vprašanih govorijo o pomembnosti krepiteve interakcije z družino in negovanja odnosa, ne glede na to kakšna je družina. Poleg prisotnosti slabih družinskih odnosov, je najpogosteje prisoten tudi problem narušene kontinuitete odnosov v družinah te populacije. Zatorej lahko rečemo, da je vzpostavitev kontinuitete odnosov za ustvarjanje kvalitete, posebna zahteva pri obravnavi.

Poleg družine je pomembno krepiti njihove odnose tudi s prijatelji in družbo, saj je mreža socialne podpore pomemben varovalni dejavnik.

Iz izjav vprašanih se da jasno razbrati sporočilo o nadaljnji podpori, ki jo pričakujejo in jim je potrebna za normalno in uspešno funkcioniranje brez straha zaradi eksistencialne nedorečenosti. Ta podatek moramo nujno imeti v mislih, saj oseba s polnoletnostjo pogosto izgubi pravico do podpore in pomoči.

6 Literatura

Bezinović, P. (1987). Koncept o sebi i interpersonalna orijentacija. *Primijenjena psihologija*, 8 (1), 59-65.

Breakwell, G. M. (2001). *Vještine vođenja intervjuja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Burns, R. (1982). *Self concept development and education*. London: Rinehart and Winston.

Dacey, J., Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*. Iowa: Brown and Benchmark publishers.

Etički kodeks istraživanja s djecom (2003). Vijeće za djecu Vlade RH i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Jeđud, I. in Marušić, D. (2005). Način života u obitelji iz perspektive djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(2), 71-85.

Kaplan, H.B., Johnson, R.J., Bailey, C.A. (1986). Selef-rejection and explanation of deviance: Refinement and elaboration of the latent structure. *Social Psychology Quarterly*, 49, 110-128.

King, R.G. (1979). *Fundamentals of human Communication*. New York: Collier MacMillian Publishers, London.

Kobolt, A. (1999): Rekonstruktivno hermeneutičko shvaćanje kao element socijalnopedagoške dijagnostike. *Kriminologija & socijalna integracija*. 7, 2, 195-211.

Koller-Trbović, (1995). Razlike u samoprocjeni slike o sebi djece s aktivnim i djece s pasivnim oblicima poremećaja u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 71-76.

L'Albate, L., Baggett, M.S. (1997). *Teh self in the family a classification of personality, criminality, and psychopathology*. New York: John Wiley.

Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lebedina-Manzoni, M., Jeđud, I., Novak, T. (2006). Doživljaj sebe u obitelji, *Kriminologija i socijalna integracija*, 15, 2, 25-37.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Miljković, D., in Rijavec, M. (1996). *Razgovori s zrcalom*. Zagreb: IEP.

Rapuš-Pavel, J. (1999): *Samoprezentacija mladostnikove življenske lege – pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialnopedagoške diagnoze*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Richards, L. (2000). *Using NVivo in Qualitative Research*. Victoria: QSR International.

Shavelson, R.J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Rewiew of Educational Research*, Vol. 46, 407-441.

Tasić, D.(1994). Djetetov pojam o sebi i ispoljavanje poremećaja u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 2 (2), 97-107.

Vasta, R., Haith, M., Miller, A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Žižak, A., Koller-Trbović, N., Brusić, R.(1993). Samoprocjena identiteta djece i mladeži s poremećajima u ponašanju tijekom institucionalnog tretmana. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1, 2, 237-247.

Izvirni znanstveni članek, prejet novembra 2006.

Samoučinkovitost – ključni faktor vpliva na vedenje na delovnem mestu

Self-efficacy – key factor of influence on the job related behaviour

Špela Frlec

Povzetek

Špela Frlec, *Neizprosnost sodobnega poslovnega okolja sili uspešna Razvoj podjetja v stalno prizadevanje po čim višji stopnji poslovne odličnosti. Ta je povezana z nenehnim spreminjanjem, ACH, d.d., ki ima za posledico potrebo po učinkovitem upravljanju Baragova z znanjem in organizacijo obenem pretvarja v učečo se 5, 1000 organizacijo. Intelektualni kapital organizacije je kot Ljubljana, spela. ključni dejavnik uspešnosti neposredno povezan z ljudmi frlec@ach.si in njihovim znanjem ter z mehanizmi delovanja ljudi na delovnem mestu. Najpomembnejši dejavnik pri tem so prepričanja posameznikov o lastnih sposobnostih nadzora nad osebnim delovanjem in nad dogodki v njihovi okolici, torej o njihovi samoučinkovitosti. Čim višja je samoučinkovitost posameznika, tem bolj bo organizacija uspešna ob pogoju, da organizacija zna s svojimi ljudmi učinkovito ravnati in jih stimulirati. Proaktivna uporaba prepričanj o samoučinkovitosti vodi v želeni dinamični razvoj posameznikov in s tem tudi organizacije. Samoučinkovitost kot koncept je mogoče s pridom uporabiti za boljše generiranje idej menedžerjev,*

za obvladovanje stresa, za prizadevanja po popolnosti in za delovno uspešnost tako menedžerjev kot tudi vseh delavcev. Zavedati se moramo, da so veščine in znanja, ki jih imajo zaposleni, nujen, ne pa zadosten dejavnik za motiviranost in temu posledično delovno uspešnost zaposlenih. Nujna so prepričanja v lastno učinkovitost, ki so temelj delovne motivacije.

Ključne besede: *delavci, samoučinkovitost, kognitivni procesi, kompetence, spoprijemanje s stresom, poklicni razvoj, pripravljenost za izobraževanje.*

Abstract

The unforgiving nature of the contemporary business environment forces successful enterprises to constantly strive towards the highest possible degree of business excellence. The latter tends to be associated with constant evolving of the enterprise, which consequently requires an effective managing of knowledge. In fact, this is what makes the enterprise a learning organization. The intellectual capital of the organization as a key factor of its success is directly linked to people and their knowledge, as well as to mechanisms of their functioning in the working place. Here, the most important factor is the conviction of the individual of his or her own ability to control personal actions and events in the immediate environment i.e. the self-efficacy beliefs. Namely, the higher the individual's self-efficacy the more successful the organization, on condition that it masters efficient people management and stimulation. A pro-active usage of self-efficacy beliefs leads to the desired level of dynamic development of individuals as well as the organization as a whole. The concept of self-efficacy can be successfully used for improving managers' skills in generating ideas, for stress management, for endeavors towards perfection and a higher working efficiency of

managers as well as of all employees. Furthermore, it is important to note that skills and knowledge of the employees are necessary but not sufficient factors for motivation and consequently for their improved performance. On the other hand, the self-efficacy beliefs are indispensable and they provide the basis of the working motivation.

Key words: *workers, self-efficacy, cognitive processes, competences, coping, career development, motivation for learning.*

1 Uvod

Uspešna podjetja se zavedajo, da morajo svoje zaposlene razvijati tako, da bodo kos sodobnemu dinamičnemu in poslovno neizprosному okolju. Osnovni motiv, želja in ambicije po lastni spremembi vsakega posameznika pa izhajajo iz njega samega. Trdimo, da izhajajo tudi in predvsem iz njegove samoučinkovitosti, zato bi se bilo treba v podjetjih najprej potruditi, da bi razvili oz. krepili samoučinkovitost zaposlenih.

V visokokonkurenčnem okolju morajo podjetja nenehno preverjati ekonomsko učinkovitost svojih projektov. Razvoj novih naložb ter prenova in preverjanje ekonomske učinkovitosti že osnovanih so odvisni od inovativnosti in podjetniške zagnanosti ter usmerjenosti posameznikov. Podjetniki morajo biti voljni in sposobni tvegati. Vemo, da se visoko samoučinkoviti posamezniki osredotočajo na nove priložnosti; na tiste, ki se jim zdijo vredne vloženega truda. Nizko samoučinkovite posameznike pa tveganja prestrašijo, in zato navadno odstopijo od dejavnosti (Krueger in Dickson, 1993, 1994). Podjetniki, ki dosegajo visoko rast podjetij, imajo vizijo o tem, kaj želijo doseči. Imajo trdno prepričanje v lastno učinkovitost pri uresničevanju, postavljajo si zahtevne cilje in imajo inovativne strategije.

V zadnjih nekaj desetih letih so se organizacije srečale s tremi pomembnimi novostmi. Prva je bila **poslovna odličnost** (Total Quality Management) in njej podobni standardi, druga je bil

reinženiring, katerega posledica sta tudi **upravljanje z znanjem**¹ (*knowledge management*) in **uččča se organizacija** (*knowledge organization oz. learning organization*), ter tretja **intelektualni kapital**.

Vse omenjene novosti zadnjih let posegajo in vplivajo na področje dela z ljudmi. Med seboj so silno prepletene, na kar kažejo tudi njihove opredelitve. Upravljanje z znanjem tako nekateri povezujejo z intelektualnim kapitalom in ga opisujejo kot aktivnost, ki se ukvarja s strategijo in taktikami, nanašajočimi se na intelektualni kapital. Drugi menijo, da je upravljanje z znanjem del koncepta celovitega obvladovanja kakovosti (Kilpi, v Amidon in Skyrme, 1997). Upravljanje z znanjem je torej načrtno usmerjena aktivnost v organizaciji, ki zajema prepoznavanje ključnega znanja, oblikovanje novega potrebnega znanja in aktivno prenašanje tega med zaposlenimi po organizaciji (Planko, 2001). Upravljanje z znanjem razumemo torej kot organizacijske procese, ki skušajo zmogljivosti informacijske tehnologije sinergično kombinirati s kreativnimi in inovativnimi zmožnostmi ljudi (Malhotra, 1998). Vsi ti procesi morajo biti aktivno vpeti v celotno delovanje organizacije, postati morajo ključni del kulture znanja, predvsem pa povezani z ustrezno politiko ravnanja z zaposlenimi ter s tem pravilno opredeljenimi in uvedenimi kadrovskimi procesi v podjetju (motiviranje, komuniciranje, razvoj kadrov), saj so prav zaposleni nosilci pomembnega dela intelektualnega kapitala, na katerega se navezuje upravljanje z znanjem. Lahko bi tudi rekli, da se upravljanje z znanjem pojavlja zaradi potrebe organizacij po večanju intelektualnega kapitala.

Velika večina menedžerjev se strinja s trditvijo, da so ljudje največje bogastvo organizacije. Kljub temu pa zaposleni v teh organizacijah ne občutijo organizacijske politike, ki bi to odsevala. V kaj torej verjamemo: ali da so ljudje tisti, ki večajo vrednost podjetja, ali da so ljudje samo vrsta stroška na dveh nogah? In če verjamemo, da so ljudje kapital podjetja, se moramo vprašati: ali ga

¹ Termin menedžment avtorji različno prevajajo, zato za *knowledge management* v literaturi obstaja več različnih prevodov, kot so: ravnanje z znanjem, ravnateljstvo z znanjem, poslovodenje z znanjem in upravljanje z znanjem. Odločili smo se za uporabo termina upravljanje z znanjem, saj je ta najpogosteje uporabljan tako v domači strokovni literaturi (Sobočan, 1998) kot tudi v strokovni javnosti.

znamo ceniti in ali se trudimo biti 'kapitalsko ustrezni'? Odgovor bi vsekakor moral biti pritrdilen.

Danes je znanje priznано za vir, ki ima svojo vrednost, zato mu je treba posvetiti vsaj takšno pozornost kot drugim (surovinam, denarju, ljudem). »Organizacija mora glede upravljanja z znanjem zavzeti proaktivno stališče.« (Konrad, 2002: 70.) Organizacijam močno škodi prepričanje, ki je žal dokaj vsidrano v razmišljanjih menedžerjev – da je dovolj, da so podatki in informacije zaposlenim zgolj dostopni. Informacije so le surov material za konstrukcijo znanja, če jih ustrezno asimiliramo (Konrad, prav tam). In spet naletimo na potrebo po upravljanju z znanjem v organizaciji. Edino okolje, ki omogoča upravljanje znanja, pa je okolje učeče se organizacije, ki je okolje, kjer zaposleni pridobivajo znanja in sposobnosti za doseganje rezultatov, ki jih resnično želijo doseči, kjer se razvijajo novi vzorci razmišljanja, kjer obstaja podpora skupinskemu razvoju ter kjer se zaposleni učijo, kako se lahko učijo skupaj.

Novosti, ki jih v zadnjem času doživljajo organizacije, omenjamo zato, ker želimo poudariti spremembe, ki se dogajajo v načinu razmišljanja poslovnega sveta. V ospredje postavljajo pridobivanje, vzdrževanje in nadgrajevanje znanja. Ne glede na to, ali govorimo o standardih kakovosti, o upravljanju znanja, o učeči se organizaciji ali o intelektualnem kapitalu, je govora o ljudeh, njihovi motiviranosti in njihovem strokovnem znanju.

V organizacijah iščemo učinkovitejše pristope k motiviranju, izobraževanju ter osebnemu in poklicnemu razvoju zaposlenih. Natančno poznavanje in razumevanje samoučinkovitosti – enega osrednjih pojmov socialne kognitivne teorije – je več kot primerno izhodišče za delo z zaposlenimi. Omogoča razumevanje in napovedovanje vedenja. Dokazano je, da so samoučinkoviti posamezniki uspešnejši pri svojem delu (Gist, Schwoerer in Rosen, 1989; Gist, Stevens in Bavetta, 1991). Sposobni so konsistentno opravljati prave stvari na pravi način, kar pomeni tudi, da znajo udeležiti znanja in sposobnosti, ki jih posedujejo. Razumevanje pomena zaposlenih ter pomena pridobivanja, vzdrževanja in nadgrajevanja znanja ter seveda uporaba znanja pa so temelj sprememb, ki se dogajajo v slovenskem poslovnem svetu v zadnjem desetletju pod nazivi kakovost, upravljanje znanja, učeča se organizacija in intelektualni kapital.

Zato delo na kadrovske področju v sodobnih in uspešnih organizacijah še zdaleč ni več samo urejanje delovnih razmerij. Kadrovski strokovnjaki prevzemajo veliko bolj kreativna dela, prevzemajo mnogo bolj pomembno vlogo. Govorimo o vlogi strateškega partnerja vodstvu organizacije. Ta vloga zajema posege,² ki zajemajo širok prostor od vzgoje in izobraževanja delavcev do svetovalnega korektivnega in psihosocialnega dela s posamezniki in skupinami.

2 Samoučinkovitost

Med vsemi mehanizmi delovanja posameznika ni noben tako osrednji ali prodoren, kot so prepričanja posameznikov o lastnih sposobnostih izvajanja nadzora nad osebnim delovanjem in dogodki, ki vplivajo na njihova življenja. Zaznan nadzor se nanaša na posameznikovo prepričanje, da razpolaga z odgovorom, ki lahko vpliva na dogodek oziroma okolje (Thompson, 1981, v Litt, 1988).

Prepričanja o samoučinkovitosti so izredno pomembna determinanta človeške samoregulacije saj »/.../ ne zadevajo samo izvajanja kontrole nad dejavnostjo, temveč tudi samoregulacijo miselnih procesov, motivacije in afektivnih ter fizioloških stanj« (Bandura, 1997: 36). Nekateri avtorji (Bandura, 1986, 1997; Blankstein, 1984, v Endler et al., 1999; Mineka in Handerson, 1985, v Endler et al., 1999) navajajo, da je subjektivno zaznavanje nadzora pomembnejše od dejanskega vedenjskega nadzora. Veliko število raziskav (Feshbach in Weiner, 1986: 515) kaže na to, da ima posameznikova zaznava o tem, da ima nadzor nad življenjskimi dogodki, izredno močne posledice pri njegovem vedenju.

Samoučinkovitost deloma določa, kako bodo delovale različne funkcije samoregulatornega sistema. Vpliva na:

- samoopazovanje in kognitivno procesiranje različnih vidikov posameznikove dejavnosti in njenih rezultatov (Bandura, 1991) ter
- zaznane vzroke uspehov ali neuspehov.

Zato so tisti ljudje, ki sami sebe zaznavajo kot visoko

² Intervencija je iz latinščine privzeta beseda (Verbinc, 1987: 307), ki pomeni dobrohotno posredovanje, poseg ali pomoč. V nadaljevanju uporabljamo termin poseg in ga razumemo kot slovensko istopomenko termina intervencija.

samoučinkovite, nagnjeni k temu, da pripisujejo neuspehe svojemu nezadostnemu trudu. Tisti, ki sebe zaznavajo kot nizko samoučinkovite, pa si razlagajo razloge za neuspehe s tem, da ti izhajajo iz lastnih nizkih sposobnosti.

Bandura (Bandura, 1997: 3) samoučinkovitost opredeljuje kot »/.../ prepričanja v posameznikove zmožnosti organizacije in izvedbe dejanj, potrebnih za obvladovanje pričakovanih situacij /.../« Samoučinkovitost lahko pojmuje tudi kot izvor različnih pričakovanj, ki vključujejo tako **pričakovanje učinkovitosti** (efficacy expectation), ki ga Bandura (1977) opisuje kot prepričanje, da lahko posameznik uspešno izvede vedenje, ki je potrebno za doseg rezultata, kot **pričakovanje izida** (outcome expectation), ki je posameznikova ocena o tem, da bo določeno vedenje vodilo k določenemu rezultatu.

Slika 1: Predstavitev razlike med pričakovanjem učinkovitosti in pričakovanjem izida (Bandura, 1977: 193)



Samoučinkovitost in pričakovanja izida kot »sodbe o možnih posledicah vedenja« (Bandura, 1986: 391) se razlikujejo. Pričakovanja izida so povezana s prepričanji o samoučinkovitosti, saj ta pričakovanja delno določajo raven samoučinkovitosti. Tisti posamezniki, ki na določenem področju pričakujejo uspeh, tudi predvidevajo uspešne izide. Izidi, ki jih posameznik pričakuje, so torej že sami po sebi rezultat mnenja o tem, kaj posameznik lahko doseže. Izvedba določene naloge temelji na prepričanju, da je naloga lahko izvedena uspešno, in ne na ocenjeni verjetnosti, da bo vedenje proizvedlo določen rezultat. Vedenja torej ne motivira valenca izida, temveč prepričanje, da lahko izvajanje naloge poteka uspešno!

Povezava med pričakovanji, ki jih natančno opisuje Vroom (1964) v teoriji pričakovanj (*expectancy theory*), in samoučinkovitostjo, je jasna. Teorija pričakovanj se osredotoči predvsem na posameznikovo percepcijo količine napora, ki ga zahteva izvršitev naloge. Samoučinkovitost pa se pogloblja predvsem v način, na katerega se posamezniki odločajo o količini potrebnega napora (Smither, 1998).

Poleg tega, da se samoučinkovitost kaže v načinu posameznikovega odločanja o vrsti dejavnosti, o tem, ali se bo določene naloge sploh lotil, koliko napora bo vložil vanjo oz. koliko časa bo vztrajal pri dejavnosti v primeru, da se pojavijo težave, se samoučinkovitost kaže oz. razlikuje na več dimenzijah, in sicer pri:

- **obsegu** (*magnitude, level*) – ta se nanaša na raven težavnosti naloge, za katero je posameznik prepričan, da jo lahko obvlada. Samoučinkovitost je lahko omejena na preproste naloge, se razteza do zmerno zahtevnih nalog ali vključuje najzahtevnejše naloge v okviru določenega področja;
- **splošnosti** (*generality*) – nanaša se na posplošenost prepričanja o učinkovitosti.

Nekatere izkušnje ustvarjajo omejena pričakovanja samoučinkovitosti, druge dajo posamezniku bolj splošen občutek lastne učinkovitosti;

- **moči** (*strength*) – nanaša se na sodbo o moči prepričanja. Šibka pričakovanja samoučinkovitosti zaradi neugodnih izkušenj hitro ugasnejo v nasprotju z močnimi pričakovanji, ki posamezniku pomagajo, da vztraja pri spoprijemanju s situacijo kljub neugodnim izkušnjam.

Prepričanja o samoučinkovitosti krepijo ali zavirajo delovanje kognitivnih procesov. Tisti ljudje, ki imajo močan občutek samoučinkovitosti, usmerjajo svojo pozornost v analiziranje problemov in iskanje njihovih rešitev. Tisti, ki so prezaposleni z dvomi o lastni učinkovitosti, so nagnjeni k temu, da takrat, ko se njihovi napori izkažejo kot neproduktivni, ko naletijo na problem, svojo pozornost začnejo usmerjati sami vase in se (pre)zaposlijo s samoocenjevanjem.

3 Vpliv samoučinkovitosti na vedenje v organizaciji

Da bi se delavci lahko bolje spopadali z novo, drugačno, to je v času spreminjajočo se delovno dinamiko, morajo biti izobraženi, usposobljeni, željni in sposobni prevzemati nove naloge in vloge v organizaciji. Zato konceptualnega bogastva socialne kognitivne teorije in vplivov, ki jih ima samoučinkovitost na delo delavcev v organizacijah, ne bi smeli ne ignorirati in ne zavračati z razlago, da je

ta koncept preveč teoretičen ali prezahteven za dejansko uporabo v praksi. Poudariti moram, da z zagovarjanjem te perspektive nikakor ne namigujem na to, da je skrajni čas, da opustimo lažje razumljive in uporabljane (uporabljive) teorije krepitve in organizacijske vedenjske modifikacije. Menim pa, da lahko že obstoječe pristope k ravnanju z ljudmi pri delu (*human resources management*) razširimo s spoznanji iz socialne kognitivne teorije in s tem pripomoremo k učinkovitejšemu ravnanju z ljudmi pri delu.

Ljudje potrebujemo trden občutek samoučinkovitosti, preden uporabimo naučeno znanje in preden se začnemo učiti novih znanj. Če smo prepričani v lastno sposobnost izvajanja nalog, smo odpornejši proti delovnim pogojem, ki nam niso vedno v oporo. Pomaga nam pri zavrnitvah, pri vztrajnosti, ko naletimo na težave. Dejstvo je, da v primeru, ko znanj, veščin in sposobnosti ne spremlja prepričanje o lastni učinkovitosti, uspeha ne bo ali pa bo izredno slab.

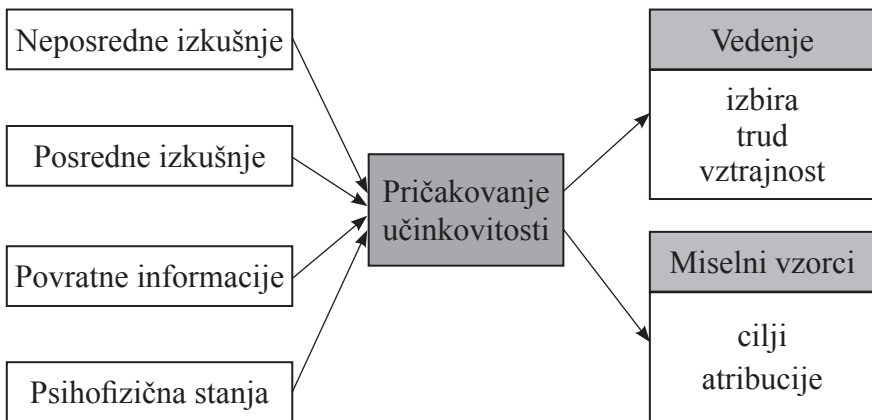
Pomen samoučinkovitosti kot osnovne človekove kognicije ter kot posrednika med situacijskimi faktorji in vedenjskimi izidi je v organizacijskem kontekstu že uveljavljen (Bandura in Jourden, 1991; Gist, 1989, v Shea in Howell, 2000). Pomemben vidik socialne kognitivne teorije, ki ni bil deležen posebne pozornosti v empiriji, pa je vzorec odnosa med samoučinkovitostjo in učinkom (Lindsley, Brass in Thomas, 1995, v Shea in Howell, 2000). Skladno s konceptom Bandurove recipročne vzročnosti Lindsley et al. (po Shea in Howell, 2000) ugotavljajo, da visoka soodvisnost med samoučinkovitostjo in učinki dejavnosti lahko povzroči zanko ali spiralo, ki krepí odklone (*deviation-amplifying loop or spiral*), pri čemer odklonu v eni spremenljivki (npr. povečana samoučinkovitost) logično sledi odklon v drugi (npr. povečan učinek dejavnosti). Prvi odklon ima za posledico odklon druge spremenljivke itn.

Čeprav so prepričanja o samoučinkovitosti nedvomno povezana z dejavnostjo, obstajajo številni dejavniki, ki pomembno vplivajo na moč omenjenega odnosa. Prepričanja o samoučinkovitosti lahko večajo in vzdržujejo motivacijo, ne morejo pa proizvesti novih dejavnosti, če posameznik ne obvlada veščin, potrebnih za izvedbo te dejavnosti. Posameznik ima sicer veliko veščin, če pa mu jih za izvedbo neke dejavnosti manjka le nekaj, lahko s proaktivno uporabo prepričanj o samoučinkovitosti glede lastnega razvoja razvije manjkajoče veščine (Bandura, 1997:61). Tisti ljudje, ki o sebi razmišljajo kot o neučinkovitih v smislu lastnega razvoja,

pa s prepričanji zavirajo razvoj prav tistih veščin, od katerih so odvisne kompleksnejše dejavnosti. Zato lahko rečemo, da zaznana samoučinkovitost prispeva k pridobivanju znanja in razvoju veščin. Pri konstruiranju novih vedenjskih vzorcev pa prav na tem znanju in veščinah temelji samoučinkovitost (Bandura, 1997: 61).

Odnos med viri samoučinkovitosti, samoučinkovitostijo (pričakovanjem samoučinkovitosti), vedenjem in miselnimi vzorci ponazarja slika (Slika 2).

Slika 2: Odnos med viri informacij o samoučinkovitosti, pričakovanjem samoučinkovitosti in vedenjskimi/miselnimi vzorci (Druckman in Bjork, 1994:181).



Samoučinkovitost pomembno vpliva tudi na **proaktivnost** delavcev (Crant, 2000). Proaktivni ljudje ne čakajo pasivno na informacije in priložnosti za izboljšave, temveč aktivno iščejo informacije in priložnosti. Bateman in Crant (1993, v Crant, 2000) trdita, da proaktivni posamezniki aktivno ustvarjajo spremembe v okolju, manj proaktivni pa bolj reaktivno pristopajo k delovnim nalogam. Delo je vedno bolj dinamično in decentralizirano, zato je **proaktivno vedenje** (kot spodbujanje izboljševanja trenutnih okoliščin ali oblikovanja novih in izzivanje *statusa quo*) pomembna sestavina delovne uspešnosti delavcev, hkrati pa tudi kritična determinanta uspešnih organizacij. Z uvajanjem novih načinov vodenja, ki kar najbolj zmanjšajo nadzorno funkcijo, se bodo podjetja vedno bolj zanašala na iniciativo delavcev za identificiranje in reševanje problemov. Proaktivno vedenje je lahko zelo učinkovit

koncept, in ne samo muha vodstva, zato se morajo podjetja osredotočiti na prepoznavanje in popravke politik in sistemov, ki zmanjšujejo in zavračajo pobude posameznikov. V nasprotju s proaktivno osebnostjo, ki je relativno stabilno osebnostno nagnjenje, je samoučinkovitost občutljiva na kontekstualne spremembe in izkušnje delavcev v organizaciji.

Poleg že naštetega samoučinkovitost vpliva na prilagajanje novozaposlenega delavca organizaciji oz. na **delovno socializacijo** (Crant, 2000), na boljše **generiranje idej menedžerjev** (Gist, 1989, v Stajkovic in Luthans, 1998), na socialno delovanje posameznika – delovanje **socialne spodbude**³ (*social facilitation*) in **socialno izmikanje**⁴ (*social loafing*) (Sanna, 1992), na **stališča do ciljnega vodenja** (Busch, 1998), na **prizadevanje za popolnost** (Mills in Blankstein, 2000), na **prilagodljivost delavca novi tehnologiji** (Hill, Smith in Mann, 1987, v Gist in Mitchell, 1992), na **delovno uspešnost menedžerjev** (Wood, Bandura in Bailey, 1990), na **delovno uspešnost** (vseh delavcev) (Gist, Schwoerer in Rosen, 1989; Gist, Stevens in Bavetta, 1991), na **trud, ki ga nezaposleni vlagajo v iskanje zaposlitve** (Eden in Aviram, 1993), itn.

Prepričanja o samoučinkovitosti imajo različne psihološke učinke, ki lahko spodbudijo ali zavirajo različne človekove dejavnosti. Zato so ta prepričanja izredno pomembna na mnogo področjih organizacijskega vedenja in upravljanja s človeškimi viri (Gist, 1987; Gist in Mitchell, 1992; Stajkovic in Luthans, 1998).

4 Sklep

Prepričanja o samoučinkovitosti so povezana z dejavnostjo posameznika. Kot smo že opisali, pa na moč te povezave lahko vpliva veliko število dejavnikov.

³ **Socialna spodbuda** je sprememba v vedenju, do katere pride zaradi navzočnosti drugih ljudi. Povezana je s potrebo po ugodni samopredstavitvi (Geen, 1991, v Bečaj, 2000). Angleški izraz *social facilitation* je mogoče prevesti tudi kot **socialna olajšava** v nasprotju s socialno zavoro, vendar s pojmom spodbuda zaobjamemo širše področje možnega delovanja pojava, ki vključuje tako izboljšanje kot tudi poslabšanje vedenja.

⁴ **Socialno izmikanje** (tudi **socialna zavora** – *social inhibition*, glej Ule, 1994) je pojav, pri katerem se z naraščanjem števila oseb v skupini manjša individualni prispevek vsakega od članov skupine (Bečaj, 2000).

Zmerno pravilna ocena posameznikovih sposobnosti ima velik pomen za njegovo uspešno delovanje. Napačne ocene lastne učinkovitosti v katerokoli smer imajo posledice. Ljudje, ki močno precenjujejo svoje sposobnosti, se lotevajo dejavnosti, ki jim niso kos. Zato zaidejo v težave in plačujejo ceno za svoje napake. Napačni koraki lahko proizvedejo resno, nepopravljivo škodo (Bandura, 1986: 394). Seveda tudi tisti ljudje, ki podcenjujejo svoje sposobnosti, nosijo težo svojih napak. Razlika med njimi je v tem, da se ljudje, ki se ocenijo kot manj sposobne ali celo nesposobne za izvedbo neke določene naloge, sploh ne bodo trudili, da bi jo izvedli, torej tudi ne nosijo posledic dejanj. Ker niti ne poskusijo, pa so velikokrat prikrajšani za pozitivne izkušnje.

Neskladnosti med samoučinkovitostjo in dejavnostmi lahko izhajajo tako iz napačnega razumevanja zahtev naloge kot tudi iz slabega samopoznavanja. Najverjetneje se bodo pojavile, kadar so zahteve naloge in situacijske okoliščine slabo opredeljene (Bandura, Adams in Beyer, 1977).

Čeprav lahko pride do neskladij med samoučinkovitostjo in dejanji, igrajo prepričanja ljudi o lastni učinkovitosti izredno pomembno vlogo pri organiziranju, ustvarjanju in obvladovanju okoliščin, ki vplivajo na njihova življenja (Bandura, 1995). Zaznavanje lastne sposobnosti za uspeh vpliva na učenje, odločanje in zavestno motivacijo. Prav zato predanost dobrobiti vseh delavcev zahteva v današnjem hitro spreminjajočem se delovnem okolju zavzemanje za razvoj te tako pomembne človekove lastnosti.

Način zaznavanja lastnih sposobnosti je za organizacijo izrednega pomena. Pojmovanje sposobnosti usmerja kognitivno procesiranje informacij. Zato ima lahko enaka dejavnost pri različnih delavcih popolnoma različne vedenjske posledice. Posledice so odvisne od tega, ali si posameznik tolmači svoje sposobnosti kot pridobljene veščine, ki jih je mogoče izboljševati s pridobivanjem znanj in kompetenc, ali pa kot prirojene lastnosti. Pojmovanje podstandardnih dosežkov kot kazalcev nezadostnih prirojenih sposobnosti na določenem področju delovanja postopoma ustvarja neučinkovito samopodobo. Taka tolmačenja sposobnosti ustvarjajo **ciklus poslabševanja** (*exacerbation cycle*) motivacije in škodijo učinkovitosti. Pojmovanje enakih dosežkov kot poučnih vodil za večanje kompetenc pa ustvarja učinkovito samopodobo (Bandura, 1991). Tako pojmovanje postopoma vodi posameznika v smer mojstrskega delovanja, visoke strokovnosti in produktivnosti.

Pri položajih, kjer so pomembni dosežki, lahko posamezniki razumejo svoje sposobnosti kot fiksno entiteto oz. nekaj stalnega ali kot veččino, ki jo je mogoče pridobiti ne glede na dejanske sposobnosti (Elliot in Dweck, 1988). Razumevanje sposobnosti kot omejene entitete vodi v **delovno usmerjenost**, ki jo označuje postavljanje delovnih ciljev (pridobivanje ugodnih sodb o svoji kompetentnosti). Razmišljanje o sposobnostih kot o veččinah, ki se jih pridobi, pa vodi v **mojstrsko usmerjenost**, ki jo označuje postavljanje učnih ciljev (skrb za večanje kompetenc).

Prepričanje delavcev o obsegu možnosti nadziranja okolja in vplivanja nanj je prav tako pomembno kot način zaznavanja lastnih sposobnosti (Bandura, 1991). Za vodenje organizacijskega delovanja sta pomembna predvsem dva vidika izvajanja nadzora (Bandura, 1986). Prvi se osredotoča na raven samoučinkovitosti za izvajanje sprememb s produktivno uporabo sposobnosti in vlaganjem truda, drugi pa predstavlja spremenljivost oz. vplivnost nadzora na okolje. Na človekovo vedenje seveda vplivajo zaznave lastne učinkovitosti in socialnega okolja prav tako kot objektivne lastnosti teh dveh dejavnikov.

V omenjenih prepričanjih o zmožnostih izvajanja nadzora nad okoljem se delavci močno razlikujejo med seboj. Tisti, ki so prepričani, da so neučinkoviti, bodo le malo vplivali na spremembe v svojem okolju, tudi če delajo v okoljih, ki nudijo mnogo potencialnih možnosti in so visoko odzivna na izvajanja vpliva nanje. V nasprotju s temi pa tisti delavci, ki so prepričani v lastno učinkovitost, s svojo spretnostjo in vztrajnostjo vedno najdejo možnost izvajanja nadzora tudi v okoljih, ki nudijo le omejene priložnosti in so precej toga.

Samoučinkovitost pomembno prispeva k dosežkom ne glede na to, kakšne so veščine posameznika. Za učinkovito delovanje so potrebne tako veščine kot prepričanja o samoučinkovitosti, da bi lahko te veščine dobro uporabili. V stalno spreminjajočem se okolju, ki je polno nepredvidenih, nejasnih in stresnih situacij, je seveda nujno potrebno stalno prilagajanje. Že obstoječe veščine je treba na novo organizirati, da bi si lahko posameznik pri izvedbi želene akcije z njimi pomagal. Tudi rutinske dejavnosti le redko izvajamo na popolnoma enak način, zato presoje lastnih izvedbenih sposobnosti delno sprožajo in uravnavajo posameznikovo transakcijo z okoljem. Presoja lastnih sposobnosti izvedbe transakcijskih dejavnosti torej narekuje, kaj posameznik misli, da je zmožen delati v danih

okoliščinah in pod danimi pogoji. **Zaznana samoučinkovitost torej ni merilo večšin, ki jih posameznik obvlada, temveč prepričanje o tem, kaj posameznik lahko naredi pod določenimi pogoji s svojimi veččinami** (Bandura, 1997: 37).

5 Literatura

Amidon, D. M. in Skyrme, D. J. (1997). *Creating the knowledge-based business*. Wimbeldon: Business Intelligence.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-278.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the excersise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (ur.) (1995). *Self efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. in Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.

Bandura, A., Adams, N. E., in Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and social psychology*, 35, 125-139.

Bečaj, J. (2000). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Busch, T. (1998). Attitudes toward management by objectives: an empirical investigation of self-efficacy and goal commitment. *Scandinavian Journal of Management*, 14, 289-299.

Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.

Druckman, D. in Bjork, R. A. (1994). *Learning, remembering, believing: enhancing human performance*. Washington: National Academy Press.

Eden, D., in Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.

Elliot, E. S. in Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.

Endler, N. S., Macrodimitris, S. D. in Kocovski, N. L. (1999). Controllability in cognitive and interpersonal tasks: is control good for you? *Personality and Individual Differences*, 29, 951-962.

Feshbach, S. in Weiner, B. (1986). *Personality* (2. izd.). Toronto, DC: Heath.

Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12 (3), 472-485.

Gist, M. E. in Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.

Gist, M. E., Schwoerer, C. in Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884-891.

Gist, M. E., Stevens, C. K. in Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel psychology*, 44, 837-861.

Konrad, E. (2002). Menedžment znanja. *Andragoška spoznanja*, 3-4, 70-79.

Krueger, N. F. ml. in Dickson, P. R. (1993). Self-efficacy and perceptions of opportunities and threats. *Psychological reports*, 72, 1235-1240.

Krueger, N. F. ml. in Dickson, P. R. (1994). How believing in our selves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400.

Litt, M. D. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 149-160.

Malhotra, Y. (1998). Knowledge management, knowledge organizations and knowledge workers: a view from the front lines. Pridobljeno 3.3.2005 s spletne strani: <http://www.brint.com./interview/maeil.htm>.

Mills, J. S. in Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences, 29*, 1191-1204.

Planko, S. (2001). *Upravljanje z znanjem v organizaciji*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta.

Sanna, L. J. (1992). Self-efficacy theory: implications for social facilitation and social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 774-786.

Shea, C. M. in Howell, J. M. (2000). Efficacy-performance spirals: An empirical test. *Journal of Management, 26*, 791-812.

Smither, R. D. (1998). *The psychology of work and human performance*. New York: Longman.

Sobočan, B. (1998). Upravljanje z znanjem. *Uporabna informatika, 6*(3), 14-19.

Stajkovic, A. D., Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240-261.

Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Verbinc, F. (1987). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wood, R., Bandura, A., in Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organisational performance in complex decision-making environments. *Organisational Behavior and Human Decision Processes, 46* (2), 181-202.

Vključevanje elementov supervizije v vodenje prostovoljcev

The inclusion of the supervision elements into the proces of guiding and training volunteers

Marjana Pšeničnik

Povzetek

Marjana Pšeničnik, prof. raz. pouka, Osnovna šola Ig, Troštova 24, 1292 Ig; marjana.psenicnik@guest.arnes.si

Koncepta prostovoljno delo in supervizija povezuje začetek razvoja supervizije, saj njene korenine segajo prav k vodenju prostovoljcev s področja socialnega dela v ZDA konec 19. stoletja. Pri procesu vodenja in usposabljanja prostovoljcev lahko opazimo enake procesne faze kot pri procesu supervizije: pripravo, začetno fazo, delovno fazo, evalvacijo. Različne vloge, ki so opredeljene pri superviziji, lahko prepoznamo tudi pri vodenju in usposabljanju prostovoljcev, kjer gre prav tako za edukativno, podporno in vodstveno vlogo tako vodje (mentorja) kot procesa. Predpogoj za uporabo elementov supervizije (npr. refleksije) pri vodenju in usposabljanju prostovoljcev je, da pri prostovoljcih razvijemo določene sposobnosti, ki sploh omogočajo ozaveščanje in reflektiranje lastnega delovanja in čustvovanja. V pričujočem prispevku skušam povezati nekatera teoretična dognanja o superviziji ter vodenju

in usposabljanju prostovoljcev z lastno izkušnjo vodenja prostovoljcev – učencev, starih od enajst do štirinajst let, ki nudijo učno pomoč učencem, starim od osem do dvanajst let.

Ključne besede: *supervizija, vodenje prostovoljcev, usposabljanje prostovoljcev.*

Abstract

The concepts of voluntary work and supervision have been connected since the supervision started to develop from the process of guiding volunteers as social workers in the USA at the end of 19th century. In the process of guiding and training volunteers we can recognise the same phases as in the process of supervision: preparation, starting phase, working phase, evaluation. Different roles of supervision can be recognised as well in the process of guiding and training volunteers – we can talk about the educational, supportive and administrative role of the trainer/tutor/mentor and the process itself. To make the inclusion of the supervision elements (e.g. the reflecting) into the process of guiding and training volunteers possible, we should previously work on the volunteers' ability to become aware of their own actions and feelings and to reflect on them. In the following article, I have tried to integrate some theoretical postulates of the supervision process and the process of guiding and training volunteers with my experience of guiding volunteers – the pupils of age 11 – 14 that offer their help to the 8 – 12 year old peers with their school work.

Key words: *supervision, guiding volunteers, training volunteers.*

Uvod

Koncepta prostovoljno delo in supervizija povezuje začetek razvoja supervizije, saj njene korenine segajo prav k vodenju prostovoljcev s področja socialnega dela v ZDA konec 19. stoletja: prostovoljce, ki so obiskovali družine z namenom nudenja osebne podpore in vplivanja na razvoj družbeno ustreznega vedenja, so izbirali, usposabljali in vodili 'plačani agenti' dobrodelne organizacije, ki so bili nekakšni predhodniki sodobnih supervizorjev (Kadushin, 1985: 4).

Koncept prostovoljnega dela, zlasti kar se tiče vodenja prostovoljnih delavcev, se tudi danes v veliki meri bogati z elementi koncepta supervizije, nepogrešljiv delež njunega razvoja pa med drugim pomenijo spoznanja s področij komunikacije, skupinske dinamike, različnih smeri psihoterapije, evalvacije ...

V prispevku najprej opredelim ciljni skupini supervizantov in prostovoljcev ter namen njihovih srečevanj. Nato iščem povezavo med procesom in vlogami supervizije ter procesom in vlogami usposabljanja in vodenja prostovoljcev, vključno z osvetlitvijo vlog supervizorja in mentorja prostovoljcev ter opisom supervizijskega srečanja in srečanja prostovoljcev. Pri tem teoretična dognanja z obeh področij povezujem z izkušnjami vodenja prostovoljcev na osnovni šoli.

Ciljni skupini in namen supervizije ter usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Ciljna skupina, ki ji je namenjen proces supervizije, je skupina supervizantov – strokovnih delavcev z različnih področij dela z ljudmi. Lahko je različno velika, vendar se ne priporoča, da ima več kot 12 članov (Žorga, 2000b). Supervizanti so praviloma strokovni delavci iz različnih ustanov – v nasprotnem primeru govorimo o timski superviziji – s podobnih ali različnih delovnih področij (prav tam). Glavi namen supervizije je kreativno reševanje poklicnih vprašanj oz. refleksija poklicnega dela in s tem izboljšanje kakovosti poklicnega delovanja, kar ima za posledico tudi osebni razvoj supervizantov (Kobolt in Žorga, 2000a).

Ciljna skupina, ki ji je namenjen proces usposabljanja in vodenja za prostovoljno delovanje, so prostovoljci z različnih področij dela z ljudmi. Nepoklicna narava prostovoljnega dela predpostavlja delovanje zunaj delovnega razmerja, za kar pa je potrebno določeno usposabljanje (Mesec, po Žorga, 1991). Namen usposabljanja in vodenja je prostovoljcem posredovati določena teoretična znanja glede na predmet in vsebino načrtovanega dela ter druga znanja in spretnosti, potrebna za vzdrževanje odnosa in delovanja. Med zadnja spada reševanje različnih vprašanj in morebitnih težav v zvezi z delom, ki prav tako kakor strokovne delavce ob njihovem poklicnem delu spremljajo tudi prostovoljce ob njihovem nepoklicnem delovanju, lastno doživljanje prostovoljnega dela in stisk, ki jih to prinaša ... (Žorga, 2002a).

Za usposabljanje in vodenje prostovoljcev se priporoča uporaba modela mentorske supervizije. Supervizijska srečanja obenem *služijo tudi kot neke vrste model, kako se dela v skupini in kakšne odnose in komunikacijo se lahko vzpostavlja z uporabniki* (prav tam: 245). In ne nazadnje, raziskave so pokazale, da ima vodeno udejstvovanje v projektih prostovoljnega dela za posledico tudi pozitivne spremembe na področju osebnostnega razvoja prostovoljcev (Žorga, 1991).

Eno od področij dela z ljudmi in s tem tudi prostovoljnega dela je prostovoljno delo v šolstvu – in sicer v osnovni in srednji šoli – na različnih področjih: individualna ali skupinska pomoč prostovoljcev učencem/dijakom z učnimi ali psihosocialnimi težavami, vključevanje prostovoljcev v razrede, vodenje mladinskih delavnic ... Prostovoljci so lahko odrasle osebe, študentje, dijaki, učenci, pomoč pa lahko nudijo vrstnikom ali mlajšim od sebe (Mikuš Kos, 1999c: 163). V tem prispevku imam v mislih učno pomoč učencev predmetnega pouka učencem razrednega pouka osnovne šole, na kateri učim in sem mentorica skupini 12 prostovoljcev v okviru interesne dejavnosti.

Supervizija je sicer lahko namenjena tudi le enemu supervizantu – v tem primeru gre za individualno supervizijo. V modelu mentorske supervizije je sicer nakazano, da naj bi imel *prostovoljni delavec tudi stalno možnost individualnega razgovora s strokovnjakom oz. strokovnjakinjo, če se znajde v težavah, če potrebuje podporo ali spodbudo ali pa le odgovor na svoje vprašanje* (Žorga, 2002a: 245), k čemur so povabljeni tudi prostovoljci naše šole. Tudi avtorica prispevka o skupnostnem delu mladih v ameriških šolah ugotavlja,

da je ta možnost nujna (Mikuš Kos, 1999b). Vendar pa gre v tem primeru za možnost konzultacije, in ne za individualno supervizijo. *Konzultacijo razumemo kot strokovno pomoč istega ali drugega poklicnega profila pri reševanju težjih in zapletenejših strokovnih vprašanj* (Kobolt, 2000: 25) in se od supervizije razlikuje med drugim po tem, da *tematsko in časovno ni opredeljena kot proces* (prav tam: 26).

Trajanje procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Tako supervizija kot usposabljanje in vodenje prostovoljcev je proces, kar predpostavlja element trajanja skozi določeno časovno obdobje.

Supervizijski proces po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema najmanj 15 do 20 srečanj, ki si sledijo na dva do tri tedne in ki trajajo nekako od ene do treh ur (Žorga, 2000b: 168). Avtorica pri tem še poudari, da strokovni delavec začetnik potrebuje pogostejša srečanja kakor izkušen strokovnjak.

Tudi usposabljanje in vodenje prostovoljcev je proces, ki v šolstvu praviloma poteka znotraj enega šolskega leta. Avtorica, ki je to področje raziskovala v svojem diplomskem delu, piše, da jih mnogo priporoča, naj priprava na prostovoljno delo ne preseže 50 ur (Jugovac, 1996), nadaljnje usposabljanje pa naj poteka ob samem delu prostovoljcev. Druga avtorica, ki govori o delu prostovoljcev, navaja, da je to usposabljanje možno izvajati v različnih časovnih okvirih – redno tedensko ali v strnjeni obliki, vendar naj bi bilo v šolskem letu izvedenih najmanj 15 ur (Čas, 1999).

Priprava na prostovoljno delo, za katero uporabljam izraz *usposabljanje* prostovoljcev, je le en element procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev, ta pa, kakor razumem, skupaj s procesom izvajanja prostovoljnega dela tvori koncept prostovoljnega dela. V tem prispevku imam v mislih proces usposabljanja in vodenja prostovoljcev. V literaturi nisem zasledila podrobnejše časovne opredelitve tega procesa, razen da se odvija znotraj enega šolskega leta (Čas, 1999; Kenk, 1999). Na naši šoli proces usposabljanja in

vodenja prostovoljcev zajema približno 17 srečanj, ki potekajo eno šolsko uro in so na sporedu enkrat na dva tedna.

Za učinkovit supervizijski proces je potrebno, da le-ta preide štiri faze: pripravljajno, začetno, delovno in zaključno fazo (Žorga, 2000b). Pripravljajna faza je obdobje – lahko je to eno samo srečanje, ko supervizor supervizirancem predstavi supervizijo: vsebino, cilje, oblike, uporabljeni model, metode, pogoje in način dela ter svojo vlogo, hkrati pa poizve o pričakovanih supervizirancev. Na osnovi podanih informacij se v tej fazi supervizor in superviziranci odločijo za supervizijo in začnejo z uvodno oz. začetno fazo, ki traja približno prvih pet srečanj. Praviloma se začne z oblikovanjem delovnega načrta, znotraj katerega se med drugim določijo jasni odnosi med udeleženci, osnovne teme, individualni cilji in struktura supervizije, opiše metoda dela ter sklene supervizijski dogovor glede poteka srečanj, obveznosti udeležencev, pravila zaupnosti ipd. Poleg delovnega načrta v začetni fazi poteka še *ustvarjanje varnega vzdušja in ustreznega supervizijskega odnosa, spodbujanje supervizirancev k učenju, njihovo motiviranje in postavljanje pred izzive, delo s konkretnim gradivom, ki ga superviziranci prinesejo iz svojih delovnih organizacij* (prav tam: 199), konča pa se ta faza s prvo vmesno evalvacijo, s katero se ugotovi, ali so pogoji za nadaljevanje supervizije izpolnjeni. Sledi delovna faza, ki je osrednja in najdaljša faza supervizijskega procesa oz. bistvo same supervizije: *predelava posameznih primerov iz prakse ter v okviru tega iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem* (prav tam: 200). Supervizijski proces se sklene z zaključno fazo, ki naj bi ji bili namenjeni dva ali tri zadnja srečanja; *v tem obdobju se ne lotevamo novih tem in primerov, temveč zaokrožamo in končujemo obravnavane teme in primere* (prav tam: 202). Pomemben del zaključne faze je zaključna evalvacija.

Faze procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev niso tako natančno opredeljene in enoznačne, za nameček pa po mojem mnenju pravo zmedo povzročajo uporaba enakih izrazov za poimenovanje različnih pojavov. Tako se npr. izraz *usposabljanje* v nekaterih okoliščinah uporablja kot vsebina elementa uvodne priprave prostovoljcev na delo, v drugih kot vsebina elementa sprotnega vodenja prostovoljcev, spet drugje (Mikuš Kos in Pogačnik, po Grobelšek, 2005) kot samostojni proces, enakovreden procesom

vodenja, suporta, spremljanja dela, supervizije ... Mikuš Kosova (1999c) navaja, da so proces projekta delovanja prostovoljcev v nekem ameriškem priročniku za prostovoljno delo srednješolcev razdelili na štiri faze, ki so podobno poimenovane kakor omenjene faze pri procesu supervizije: načrtovanje in priprava programa, začetek delovanja programa – začetna faza, delovanje/nadaljevanje programa, evalvacija in popravki/spreminjanje programa. Posamezne faze žal niso podrobneje opisane, tako da jih ne morem primerjati s fazami procesa supervizije. Zato sem se odločila, da prevzamem v nadaljevanju prispevka sistem štirih faz supervizijskega procesa ter skladno z njimi razvrstim podatke o posameznih fazah procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev iz pregledane literature (Mikuš Kos, 1999) ter vanje umestim primer iz lastne prakse.

Pripravljalna faza: predstavitev interesne dejavnosti prostovoljnega dela

Jeseni sem kot mentorica nove interesne dejavnosti Prostovoljci prevzela organizacijo in odgovornost za vzpostavitev dela prostovoljcev na naši šoli z namenom učne pomoči mlajšim učencem. Preden sem koncept dela predstavila javnosti, sem si morala sama razjasniti mnogo namenskih, vsebinskih in organizacijskih vprašanj. Ob prebiranju literature sem naletela na seznam vprašanj, na katera naj bi si mentor neke dejavnosti odgovoril, preden začne z delom. Ta vprašanja mi bodo ob načrtovanju dejavnosti za prihodnje šolsko leto v veliko pomoč, prav tako pa se jih s pridom lahko v pripravljalni fazi posluži tudi supervizor. Vprašanja zajemajo naslednja štiri področja (prirejeno po Titley in sodelavci, 2006):

1. Oblika in namen interesne dejavnosti:
 - Katere potrebe po interesni dejavnosti prostovoljcev so bile izražene in s čigave strani?
 - Katere so obstoječe potrebe za to interesno dejavnost?
 - Zakaj naša šola podpira to interesno dejavnost?
 - Kateri so moji osebni motivi, da vodim to interesno dejavnost?
 - Do katere mere bom pripravljena fleksibilno prilagajati program usposabljanja in vodenja prostovoljcev glede na potrebe udeležencev?

- Kdo naj bi določal, česa se morajo udeleženci – tako prostovoljci kot učenci, ki prejemajo učno pomoč – naučiti?

2. Razpoložljivi viri:

- Kateri finančni in materialni viri so potrebni in dostopni za vzpostavitev te dejavnosti?
- Kako lahko izkoristim možnosti okolja?
- Kakšen naj bi bil časovni obseg obremenitve prostovoljcev in učencev, ki prejemajo učno pomoč?
- Kateri so moji notranji viri za vodenje – moje znanje, zmožnosti in sposobnosti, raven energije in čas, ki sem ga pripravljena vložiti?

3. Cilji interesne dejavnosti:

- Kaj natančno je tisti del pri tej dejavnosti, ki ga bom jaz nosila?
- Kaj natančno želim doseči s to dejavnostjo?
- Katere izide in rezultate pričakujem?

4. Udeleženci:

- Kateri je tisti specifični profil udeležencev, ki naj bi ga ta dejavnost dosegla?
- Katero raven izkušenj, ozadja, potreb, motivacij in interesov naj bi udeleženci – tako prostovoljci kot učenci, ki prejemajo pomoč – imeli?
- Katere so potrebe in pričakovanja udeležencev?
- Kakšna naj bo velikost skupine?
- Kako bom skrbela za razvoj skupine?

V pripravljalni fazi naj bi šlo torej za nekakšno predstavitev koncepta interesne dejavnosti prostovoljnega dela, se pravi procesa samega izvajanja prostovoljnega dela ter vzporednega procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Koncept interesne dejavnosti sem v različno obširnih oblikah predstavila več stranem:

- ravnateljici, ki je z njim soglašala in ga podprla (individualni razgovor in pisno),
- kolegicama v šolski svetovalni službi, s katerima sem se posvetovala glede izbora otrok, s katerimi prostovoljci delajo (individualni razgovor),
- kolegom v učiteljskem zboru, izmed katerih so zlasti učiteljice

razrednega pouka in podaljšanega bivanja posredovale svoje ideje glede časovne organizacije izvajanja prostovoljne učne pomoči (sestane),

- interesentom za prostovoljce – učencem predmetne stopnje, ki so se odzvali na ponudbo po šolski okrožnici in prek šolske publikacije (individualni razgovor, sestanek),
- učencem razredne stopnje, ki smo jih v svetovalni službi v sodelovanju z razredniki evidentirali kot primerne za prejemanje učne pomoči starejših učencev (individualni razgovor),
- staršem učencev prostovoljcev (pisno),
- staršem učencev prejemnikov učne pomoči (pisno).

Učence interesente za prostovoljce sem povabila na sestanek, na katerem sem jim podrobneje predstavila koncept dela:

- vsebino (učna pomoč mlajšim učencem),
- cilje (narejena domača naloga, utrjena pošteevanka, izboljšana tehnika branja),
- oblike (individualno ali prostovoljno delo v paru – za enega ali par učencev),
- metode (o njih bomo govorili pozneje v procesu usposabljanja),
- pogoje in način dela (prostovoljno delo se opravi enkrat ali dvakrat tedensko, skupaj v obsegu ene šolske ure, vsak drugi torek pred poukom pa bo čas za skupna srečanja prostovoljcev),
- svojo vlogo (koordinatorka prostovoljnega dela ter mentorice usposabljanja in vodenja prostovoljcev).

Ključni dejavnik, ki interesente za prostovoljce 'spremeni' v prostovoljce, je njihova odločitev za to dejavnost, kar pomeni, da dejavnost lahko napreduje v začetno fazo.

Začetna faza: usposabljanje prostovoljcev

Uvodna ali začetna faza pri superviziji traja prvih pet srečanj, ključni procesi znotraj te faze pa so oblikovanje delovnega načrta, ustvarjanje ustreznih odnosov in vzdušja ter prve obravnave izkušenj. Po prebrani literaturi vidim, da bi bilo najbolj smiselno, kar se tiče nadaljnjega poteka prostovoljnega dela v okviru interesne dejavnosti na naši šoli, vsebine teh prvih petih skupnih srečanj

pripraviti v strnjeni obliki, v obliki dveh popoldanskih srečanj. Eno srečanje bomo posvetili oblikovanju delovnega načrta, drugo pa osvajanju osnovnih teoretičnih in praktičnih znanj ter spretnosti. Med obema srečanjema bomo z izbranimi socialnimi igrami skrbeli za ustvarjanje ustreznega vzdušja in odnosa. To fazo poimenujem proces usposabljanja prostovoljcev in bo stekla še pred dejanskim začetkom izvajanja prostovoljnega dela.

V postopku **oblikovanja delovnega načrta** bom najprej skušala poizvedeti o pričakovanjih in motivih prostovoljcev za to delo, saj naj bi to bil nekakšen 'otvoritveni ritual' za vsako na novo vzpostavljeno dejavnost (Titley in sodelavci, 2006): Zakaj ste tu? Kaj pričakujete od te dejavnosti? Kaj bi radi dobili zase? Kaj ste pripravljeni deliti in dati? Motivi prostovoljcev, povzeti po nekem vprašalniku (Mikuš Kos, 1999c: 152), naj bi bili: Radi bi delali zato, da bi se naučili in preizkusili nekaj novega, da bi spoznali nove ljudi in pridobili nove prijatelje, da bi se laže odločili za bodoči poklic, da bi postali bolj samozavestni, da bi lahko prevzeli več odgovornosti, da bi delali nekaj pomembnega, da bi se dobro počutili, ko bi nekomu pomagali, da bi dobili priznanje in spoštovanje s strani odraslih in bi učitelji imeli boljše mnenje o njih, da bi jim zrasel ugled med vrstniki in ker tudi njihovi sošolci delajo kot prostovoljci. Pričakovanja prostovoljcev pa navajam, kakor sta jih prek ankete ugotovili mentorici prostovoljne dejavnosti s srednje šole (Brežnik in Pavlič, 1999: 51): Da jih bodo pripravili na delo, da jim bodo posredovali potrebne informacije in osnovna znanja, da jih bodo podpirali pri delu in jim stali ob strani, da jim bodo zagotovili dobro organizacijo dela, da se jim bodo izpolnile pričakovane želje, da bodo koristni in pomembni, da bodo pri svojem delu imeli določeno mero svobode. Strinjam se z domnevo (Titley in sodelavci, 2006), da naj mentor ne bi bil nekakšen 'ekskluzivni lastnik' dejavnosti, ki bi upošteval pričakovanja udeležencev, kot da jim pri tem dela uslugo. Upoštevanje potreb in pričakovanj prostovoljcev je pomembno zlasti zato, ker pomembno vpliva na to, kako se bo izkušnja usposabljanja pokazala pri delu prostovoljcev. Ni namreč samo po sebi umevno, da bodo to izkušnjo prostovoljci sploh lahko uporabili pri svojem delu oz. v svojem življenju. Hkrati pa avtorji opozarjajo, da vključevanje pričakovanj udeležencev ni vedno preprosta zadeva. Če namreč udeleženci izrazijo

pričakovanja, ki jih dejavnost ne bo mogla povsem uresničiti, je to treba pazljivo pojasniti in tako preprečiti, da bi pričakovanja ostala neovrednotena ali pa bi udeleženec dobil občutek, da so njegove potrebe obrobne pomena. Pričakovanja udeležencev imajo še dve pomembni vlogi: če so sprejeta kot dogovor, se lahko v vsaki okoliščini procesa dejavnosti na njih sklicujemo, lahko pa postanejo tudi osnova za sprotne evalvacije.

V nadaljnjem postopku oblikovanja delovnega načrta se bom s prostovoljci pogovorila, kako bomo vzpostavili osrednji del dejavnosti prostovoljnega dela – samo prostovoljno delo nudenja učne pomoči, kar med drugim zajema dodelitev izbranih učencev prostovoljcem ter časovne in prostorske možnosti izvajanja učne pomoči. Prostovoljcem bom nato predstavila vsebino, metodo in pomen srečevanj prostovoljcev in mentorice enkrat na štirinajst dni; ta srečanja bom poimenovala proces vodenja prostovoljcev, v literaturi (Mikuš Kos, 1999; Žorga, 1991) pa sem zasledila tudi poimenovanje supervizijska srečanja oz. sestanki.

Za usposabljanje in vodenje prostovoljcev naj bi bil najprimernejši model mentorske supervizije, pri čemer naj bi bilo že v fazi oblikovanja načrta delo usmerjeno tudi na (izbor usmeritev iz Žorga, 2002a: 247):

- *razjasnjevanje vlog, odgovornosti, nalog in zadolžitev posameznih članov in članic v projektu,*
- *dogovarjanje za standarde, ki naj bi jih zadovoljevalo delo prostovoljcev,*
- *razjasnjevanje organizacijskega okvira, v katerem prostovoljci delujejo,*
- *proučevanje alternativnih akcij in posledic takega ravnanja,*
- *ugotavljanje potreb po strokovnem usposabljanju in razvoju prostovoljcev.*

V tej fazi je na mestu tudi oblikovanje dogovora o sodelovanju, ki določa odnos med prostovoljcem in organizacijo, saj jasno opredeli pričakovanja, zahteve in obveznosti organizatorjev ter dolžnosti in pravice prostovoljcev, pomeni pa tudi dokument, na katerega se je možno sklicevati ob problemih in sporih (Mikuš Kos, 1999c: 141). Pisni dogovor lahko vsebuje tudi opis del in nalog prostovoljcev (prav tam).

Že v procesu usposabljanja naj bi se razvijali taki **komunikacijski načini**, ki bi udeležence usmerjali k stalni refleksiji dogajanja (povzeto po Stritih, v Žorga, 1991). Pomembno se mi zdi tudi sprejeti kot del dogovora o sodelovanju naslednja pravila komunikacije v skupini (prirejeno po Cohn, v Titley in sodelavci, 2006):

- govori o sebi, reci jaz namesto mi ali nekateri/nekdo,
- tvoje vprašanje naj vsebuje pojasnila, zakaj te nekaj zanima – tako namesto ‘intervjuja’ razvijamo skupinski dialog,
- govori ena oseba naenkrat,
- vmesni pogovor med dvema osebama ni zaželen, vsebina naj se izpostavi javno,
- bodi v stiku s svojimi mislimi in občutki, izbiraj tiste, ki so pomembni in podporni – ta refleksija ti bo pomagala najti pot med nepremišljeno odprtostjo in udobno zaprtostjo vase,
- govori o osebnih odzivih in bodi pazljiv, kar se tiče interpretacij,
- bodi pozoren na svojo telesno govorico in telesno govorico drugih v skupini.

Prostovoljcem bom na tem prvem srečanju predstavila še osnovne teme, ki bodo predmet prihodnjega srečanja, namenjenega osvajanju *osnovnih teoretičnih ter praktičnih znanj in spretnosti* (povzeto po Stritih, v Žorga, 1991).

Drugo srečanje, namenjeno usposabljanju prostovoljcev v okviru začetne oz. uvodne faze, bom začela z opredelitvijo odnosov, do katerih bo prihajalo med udeleženci na več ravneh: mentorica / prostovoljec posameznik / skupina prostovoljcev / učenec / učitelj učenca / starš učenca.

V obliki izkustvenega komunikacijskega treninga bomo s prostovoljci demonstrirali nekaj načinov vzpostavitve odnosa z omenjenimi različnimi skupinami udeležencev dejavnosti in se pogovorili, kateri načini so primernejši in zakaj. Vzpostavljanje odnosa je le eno področje praktičnega oz. izkustvenega dela usposabljanja prostovoljcev, kamor spadajo še druge komunikacijske spretnosti (nekaj jih podrobneje omenjam v zadnjem poglavju, ko opisujem sestanek prostovoljcev). Mentorica naj bi namreč s svojim odnosom in komunikacijo do prostovoljcev skozi celoten proces usposabljanja in vodenja prostovoljcev predstavljala model komunikacije, prostovoljci pa naj bi v procesu usposabljanja *doživljali tudi enake*

izkušnje, kot naj bi jih kasneje omogočili doživeti tistim, ki jim bodo pomagali (Žorga, 2002a: 242). Tudi pri superviziji namreč velja, da *supervizor predstavlja model profesionalnega vedenja in prakse za superviziranca* (Holloway, po Kobolt in Žorga, 2000a: 161).

Uporabna za prostovoljce se mi zdi tudi zbirka konkretnih napotkov, povzetih iz tuje literature (po Mikuš Kos, 1999c: 174–177), ki prostovoljcem svetuje, kako ravnati v posameznih okoliščinah, da bi vzdrževali čim boljši odnos z učencem, ki mu nudijo pomoč, kar je osnovni pogoj za uspeh učne pomoči. Nasveti so osnovani na spoznanjih razvojne in pedagoške psihologije otrok z učnimi težavami, poznavanje katerih so osnovna teoretična znanja, ki so neobhodni del začetnega usposabljanja prostovoljcev (Žorga, 2002a: 242). Med teoretična znanja spadajo tudi didaktično-metodični napotki – v našem primeru zlasti metode urjenja tehnike branja in avtomatiziranja poštevanka. Z vsem tem velja prostovoljce seznaniti na uvodnem usposabljanju. Specifične jezikovne in matematične postopke, ki so predmet posamezne domače naloge, pri kateri prostovoljec pomaga učencu, pa je najbolj smiselno posredovati sproti – od učiteljice podaljšanega bivanja, od katere prostovoljec prevzame učenca.

Po prvih petih supervizijskih srečanjih nastopi **vmesna evalvacija**, v kateri se opredelijo težave in se ugotavlja izpolnjenost pogojev za prehod v delovno fazo (Žorga, 2000b). Izmed široke ponudbe evalvacijskih vprašalnikov (zlasti v Mikuš Kos, 1999) sem izbrala enega (Titley in sodelavci, 2006), ki se mi zdi zlasti primeren za vmesno evalvacijo, namenjen pa je vodji, torej supervizorju ali mentorju dejavnosti. Zajema naslednja vprašanja:

- Na kateri stopnji razvoja je skupina trenutno?
- S katerimi udeleženci se bo dalo sodelovati brez večjih težav?
- Kdo je videti, kot da ima trenutno težave?
- Kdo je z mano zlahka vzpostavil stik in komu je to težje?
- Kateri udeleženci so ‘nevidni’?
- Katera pravila smo sprejeli? Kako se zdi, da se udeleženci ob njih počutijo?
- Katere predpostavke in predsodke v zvezi s skupino in posamezniki prepoznam pri sebi?
- Koliko moje hipoteze o problemih skupine ustrezajo resničnosti?

Delovna faza: vodenje prostovoljcev

Delovne, torej osrednje faze procesa dejavnosti prostovoljcev se bom dotaknila še v zadnjem poglavju, kjer bo govora o supervizijskem sestanku oz. sestanku prostovoljcev. Poimenovala sem jo faza vodenja prostovoljcev, čeprav jih mnogo, kot že rečeno, zlasti v literaturi nekoliko starejšega datuma, poimenuje kar supervizijska srečanja oz. supervizijski sestanki:

Na supervizijskih sestankih /.../ Srečanja vsebujejo predvsem osvetlitev dela študentov in diskusijo o njem, iniciativa pa je v veliki meri prepuščena njim samim kot enakopravnim članom skupine. Pogovarjajo se torej o težavah, ki so morebiti med delom nastopile pri posamezniku ali njegovi skupini, o dilemah, s katerimi se srečujejo pri delu, o lastnem doživljanju tega dela in o stiskah, ki ga prinaša to delo. Prostovoljni delavci si na teh sestankih izmenjujejo izkušnje in se imajo možnost pogovoriti s strokovnim delavcem /.../ (Žorga, 1991: 29.)

Na mesec in pol se dobivamo s prostovoljkami na supervizijskih srečanjih. /.../ Dobri in zelo koristni se mi zdijo supervizijski sestanki. Vsakič ena ali dve prostovoljki predstavita problem, ki ga potem skupno rešujemo tako, da vsaka od njih pove, kako bi sama rešila določen problem. (Kenk, 1999: 89.)

Tudi na seminarju Slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah na Bledu leta 1995 so udeleženci na delavnici razpravljali o pomembnosti vključevanja elementov supervizije v prostovoljno delo in ugotovili naslednje:

Supervizija (pomoč, ozaveščanje, odkrivanje in spoznavanje neizkoriščenih možnosti izobraževanja, učenje iz lastnih izkušenj) pa je pomembna zato, ker večja kompetentnost, omogoča osebno rast in preprečuje izgorevanje prostovoljcev, mentorjev, organizatorjev prostovoljnega dela (Seminar slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah, 1999: 201)

in zaključili, da bi bilo treba supervizijo *sistematsko urediti*.

Refleksija (lastnega dela) je morda najpomembnejši in najbolj prepoznaven, najbrž pa ne edini element supervizije, saj se

supervizijo pogosto definira kot obliko refleksije oz. samorefleksije. Takšno opredelitev podaja tudi slovensko Društvo za supervizijo v svojem statutu (v Kobolt in Žorga, 2000b). Zato ne preseneča, da refleksijo kot pomemben element delovne faze omenja mnogo prispevkov. Mikuš Kosova (1999a: 123) npr. navaja:

Mladi morajo imeti zagotovljene možnosti za redne in kakovostne konzultacije in za reflektiranje svojih opažanj pri delu. Pri tem se osveščajo o svoji vlogi in imajo možnost spreminjati svoje poglede in vedenje. Obenem je glasna refleksija priložnost za razvijanje kritičnih pogledov na družbeno delovanje, delovanje ustanov in skupine. Vse to so zahtevne pedagoške naloge, za katere mora biti učitelj strokovno pripravljen.

Ko govori o osnovnih sestavinah prostovoljskih programov v srednjih šolah, Mikuš Kosova omenja kot samostojno fazo programa prostovoljstva poleg priprave in akcije tudi refleksijo z evalvacijo.

Refleksija ima predvsem naslednje funkcije: omogoča dijakom učenje iz izkušnje svojega delovanja, omogoča sprotno korekcijo in prilagajanje programa. Refleksija je lahko spontana, vsekakor pa mora biti tudi sistemsko vgrajena v projekt. Refleksija se lahko dogaja v individualnih stikih. Nujno pa mora biti opravljena v okviru rednih skupinskih sestankov. (Mikuš Kos, 1999c: 133.)

Če se vrnem še k nalogam, ki so opredeljene znotraj mentorske supervizije (Žorga, 2002a: 247), bi po moji oceni v delovni fazi našle svoje mesto naslednje naloge:

- proučevanje alternativnih akcij in posledic takega ravnanja,
- osvetljevanje vplivov sodelovanja v projektu na osebno in strokovno področje prostovoljčevega delovanja,
- spremljanje in po potrebi ustrezno prerazporejanje delovne obremenjenosti,
- dajanje in prejemanje povratnih informacij o dejavnosti in rezultatih dela,
- ugotavljanje potreb po strokovnem usposabljanju in razvoju prostovoljcev,
- osebne teme, ki vplivajo na kakovost storitev.

Vendar pa bi bile ob teh glavnih nalogah delovne faze oz. procesa vodenja prostovoljcev še vedno prisotne tudi vsebine prejšnje, uvodne faze usposabljanja – posredovanje teoretičnih in praktičnih znanj, ki bi jih podajala skladno z izraženimi potrebami prostovoljcev in drugih udeležencev v procesu.

Zaključna faza: evalvacija

Evalvacija je zelo obširen in dobro razdelan koncept, ki se ga poslužujeta tako supervizija kot dejavnost usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Pri obeh velja, da je evalvacija že sproti vgrajena v sam proces, čeprav ji je na koncu procesa le odmerjena glavnina časa.

Evalvacijo kot nadzor nad časovno komponento poteka dejavnosti opravljam sproti, načrtovano – redno, kar bom podrobneje opisala nekoliko pozneje. Sprotni nadzor nad didaktično-vsebinsko in odnosno komponento pa opravljam zgolj priložnostno – ob priložnosti vprašam bodisi učenca bodisi prostovoljca, kako gre, in dobim tako odobravajoče kot obotavljajoče se odgovore, na podlagi katerih se potem pogovorim s posameznim prostovoljcem ali učencem. Če pa mi o težavi spregovori sam prostovoljec, učenec, starš ali učiteljica, skušam organizirati sestanek, na katerem so prisotni vsi udeleženci, ki se jih problem dotika. V tem šolskem letu je do takega sestanka, žal, prišlo le enkrat, izpeljali pa smo nekaj sestankov z okrnjeno udeležbo – ko niso bili prisotni prav vsi, ki so bili v določen problem vključeni. Ugotavljam, da je zaradi časovnih danosti izredno težko uresničiti takšno, po mojem mnenju sicer najprimernejšo obliko sestanka, ki je hkrati oblika sprotne evalvacije tega izseka dejavnosti.

Ob koncu šolskega leta in s tem interesne dejavnosti prostovoljcev sem za prostovoljce in za učiteljski zbor pripravila količinsko evalvacijo in kvalitativno analizo programa (Mikuš Kos, 1999c: 188–89), kajti treba je *posredovati povratne informacije vsem tistim, ki lahko s svojim delovanjem in ravnanjem posredno in neposredno vplivajo na dejavnosti pri prostovoljnem delu* (Jugovac, 1996: 41). Ista avtorica ugotavlja, da *ostaja administrativni vidik dejavnosti zanemarjen* (prav tam: 34), ker *večina prostovoljnih delavcev zelo nerada evidentira in dokumentira svoje delo* (prav tam). Meni, da *prostovoljcev, pa tudi izrazito neadministrativno*

usmerjenih strokovnjakov, ne kaže obremenjevati z evidentiranjem in dokumentiranjem. Njihov delovni prispevek je edinstven in dragocen. Naloga organizatorja je, da sam poskrbi za nujno evidenco in dokumentacijo prostovoljnega dela na način, ki ljudem dobre volje ne zmanjšuje količine te volje, zaključuje (prav tam).

Pri naši interesni dejavnosti sem se evidentiranja, ki bo omogočilo količinsko evalvacijo, lotila tako, da je vsak prostovoljec vsak mesec dobil na listu formata A3 koledar za tekoči mesec, na katerem so bili obkroženi datumi skupnih srečanj, sam pa je moral tedensko obkrožiti dneve svojega prostovoljnega dela in količino časa (v minutah), ki ga je prostovoljnemu delu namenil. Ob koncu meseca je tako na sestanku prepisal podatke iz svoje evidence na skupno evidenco. Na ta način sem poleg že evidentiranega števila prostovoljcev (upoštevajoč nekaj 'usihanja' in 'vznikanja' v šolskem letu) in učencev, ki so prejeli učno pomoč, trajanja in vsebine dejavnosti, števila sestankov prostovoljcev in udeležbe na njih brez večjih težav evidentirala tudi število ur dela prostovoljcev, kar se mi zdi zelo pomenljiv podatek tako zame, za prostovoljce, učence in starše kot za ravnateljico in celoten učiteljski zbor.

Kvalitativne analize programa sem se lotila z vprašalnikom za prostovoljce (prilagojenem po dveh vprašalnikih avtorjev Mikuš Kos, 1999c: 193–94 ter Philipp, v Titley in sodelavci, 2006: 115), saj me je najbolj zanimala evalvacija prostovoljcev, ki izhaja iz njihove refleksije prostovoljne dejavnosti v šolskem letu.

Vloge procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Svoj namen – oblikovati varen učni prostor, ki bo udeležencem omogočil nove uvide o poklicni vlogi v spreminjajočih se pogojih (Kobolt in Žorga, 2000a: 152) – supervizija uresničuje skozi tri različne vloge: edukativno, podporno in vodstveno (prav tam: 153). Na kratko povedano (Kadushin, 1985), je neposredni cilj edukativne supervizije izboljšati supervizantovo znanje in veščine do te mere, da bi postal čim bolj avtonomen in neodvisen od supervizorja, cilj podporne supervizije, da bi se supervizant pri opravljanju svojega dela dobro počutil, cilj vodstvene supervizije pa, da bi supervizant opravljal svoje delo čim bolj učinkovito.

Supervizija se torej uresničuje skozi omenjene tri vloge, ki pa so med seboj prepletene in jih ni smiselno ločevati:

Kateri od elementov je bolj poudarjen, je odvisno od vsakokratnega konteksta, v katerem se supervizija odvija, ter od problematike, ki jo supervizant predeluje. Temeljna odločitev o tem, kateri element bo v izbrani superviziji prevladoval, pa naj bo sprejeta in opredeljena že v začetku supervizijskega procesa (Žorga, 2000b: 157).

Model mentorske supervizije, ki se je uveljavil kot najprimernejša oblika supervizije študentom na praksi, pripravnikom in prostovoljnim delavcem (Žorga, 2002a), poleg edukativne in podporne vloge izraziteje poudarja vodstveno vlogo, didaktični vidik ter strokovno svetovanje (prav tam).

Vodstvena, nadzorna oziroma normativna funkcija

supervizije zagotavlja nadzor kvalitete dela z ljudmi. /.../ Pri vodstveni funkciji supervizije je v ospredju nadziranje, usmerjanje, vrednotenje dela strokovnih delavcev v okviru določene organizacije. Imenujemo jo tudi administrativna oz. usmerjevalna funkcija, saj poskrbi za to, da so vloge opredeljene, odgovornosti razjasnjene in dogovori izpeljani. (Žorga, 2000b: 157.)

Hkrati je supervizija v svoji vodstveni vlogi usmerjena v odkrivanje in zmanjševanje stresnih dejavnikov ter k ovrednotenju učinkovitosti opravljenega dela, še dodaja avtorica. Okrepljena vodstvena vloga izhaja iz dejstva, da je mentor prostovoljcev po navadi prostovoljcem tudi nadrejeni (Žorga, 2000b), kakor je tudi v mojem primeru mentorstva interesni dejavnosti prostovoljcev. Nadrejenost predpostavlja večjo mero odgovornosti za delo, ki ga opravljajo podrejeni, in torej na neki način večjo nadzorno funkcijo – pregled nad potekom dejavnosti. Pri superviziji praviloma velja, da je za to, kar se nauči iz supervizijske situacije, posameznik odgovoren sam (Žorga, v Škoflek, 1994). Ker pa to, kar je naučeno v supervizijski situaciji oz. prek procesa vodenja prostovoljca, v pomembni meri vpliva na izvajanje njegovega dela, za katerega sem vsaj v taki meri kot prostovoljec odgovorna tudi mentorica, menim, da je resnično treba v procesu usposabljanja in vodenja prostovoljcev v večji meri izpostaviti prav vodstveno vlogo. Ta

pride močno do izraza v pripravljalni fazi, ko gre za predstavitev dejavnosti prostovoljnega dela. Tudi v osrednji, delovni fazi, ki jo nenaključno poimenujem kar vodenje prostovoljcev, je vodstvena vloga prisotna, zlasti v obliki dajanja nasvetov in predlogov v smislu strokovnega svetovanja tako na sestankih prostovoljcev kot pri individualnih konzultacijah. V sprotne ali zaključne procese evalvacije se vodstvena vloga izrazi kot nadzor nad potekom dela – tako nad njegovo časovno, didaktično-vsebinsko kot odnosno komponento. Ob izpostavljenih težavah se kot mentorica le v manjši meri poslužujem dajanja nasvetov in predlogov, saj skušam na tem mestu več prostora dati edukativni vlogi – refleksiji lastnih dejanj. Na ta način je tudi evalvacija del učnega procesa (Žorga, 2000b: 208).

Mikuš Kosova (1999c: 151) v svojem prispevku v pomoč organizatorjem prostovoljnega dela omenja supervizijo skupaj s spremljanjem dela prostovoljcev:

Spremljanje delovanja in supervizija prostovoljcev sta nujna sestavna dela programa. /.../ Če prostovoljce zgolj usmerimo v delo in ne spremljamo sistematično njihovega delovanja, jih bo večina kmalu opustila delo. /.../ Spremljanje delovanja prostovoljca je možno ob neposrednem opazovanju njegovega dela, ob poročanju prostovoljca v skupini ali v individualnih stikih. Poudarja, da je to spremljanje redno in da mora biti opravljeno na način, ki ni žaljiv za prostovoljca. Supervizijo moramo izvajati tako, da je ne doživi dijak kot kontrolo, ki ga ogroža, temveč kot podporno dejavnost in učno priložnost. Takoj moramo posredovati prostovoljcem povratne informacije, tako pozitivne, kot tudi opozorila na manj ustrezno ali neustrezno delovanje.

Da bi poudarila, da superviziji ne pripisuje zgolj vodstvene funkcije, pa avtorica še enkrat pojasni: *Supervizija naj bo predvsem priložnost za učenje za prostovoljce, za mentorje in za organizatorje.* (Prav tam: 152.)

Edukativna oziroma formativna (oblikovalna) funkcija

se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela s klienti. Pri tem supervizor pomaga delavcu bolje razumeti klienta in odnos z njim,

osveščča ga o reakcijah, ki jih ima v zvezi s klientom, o tem, kako intervenira in kakšne posledice imajo te intervencije ter mu pomaga pri proučevanju drugih možnih načinov dela. (Žorga, 2000b: 154.)

Kot elemente, izhajajoče iz edukativne vloge supervizije, avtorica navaja predvsem refleksijo lastnega dela, razvoj razumevanja poklicnih postopkov, spoznavanje svojih osebnih značilnosti ... Samorefleksija delovnih izkušenj je tudi osnovna metoda v razvojno-edukativnem modelu supervizije (Žorga, 2000a). Izkušnje same po sebi še ne zagotavljajo razvoja, ampak šele posameznikov samokritičen odnos do teh izkušenj (Watkins, po Žorga, 2000b). V ospredju je torej izkustveno učenje, pri katerem *prihaja superviziranec do znanja s transformacijo lastnih delovnih izkušenj* (opredelitev Kolba, po Žorga, 2000a: 290).

Ob uvajanju prosocialnega, torej prostovoljnega dela mladih v ameriške šole ugotavljajo, da

šola z znanji, s katerimi opremi svoje absolvente, ne prispeva ustrezno k razvoju in izboljševanju hudih socialnih problemov, s katerimi se danes sooča ameriška družba (Mikuš Kos, 1999b: 121).

Pedagogi vidijo potrebno reformo pedagoškega procesa prav v uvajanju izkustvenega učenja v šole:

Učitelj je prisiljen osvojiti in prakticirati metode izkustvenega učenja. Naloga učitelja postane aktivirati in usmerjati energijo in entuziazem mladih v družbeno koristne namene. Obenem pa mora dijakom zagotoviti ustrezne modele predelovanja izkušenj in učenja iz izkušenj. Preko programov skupnostnega dela se v šoli pridobljena znanja spreminjajo v življenjsko prakso, hkrati pa se praktične izkušnje vgrajujejo v teoretična znanja. (Prav tam.)

Edukativna vloga procesa vodenja prostovoljcev, kadar se le-ti, kakor v mojem primeru, ukvarjajo z učno pomočjo, se po mojem mnenju zelo prekriva s cilji supervizije za študente, ki se v supervizijskem procesu med drugim učijo (Hanekamp, po Žorga, 2002b: 236):

– poročanja o izkušnji in zastavljanja supervizijskih vprašanj

(navaja le glavna dejstva ali probleme, vprašanje pa predstavi tako, kot si ga bo v svojem učnem procesu zastavil; to mu prihrani mnogo časa, ki ga sicer porabi ob izgubljanju v nepotrebnih podrobnostih);

- reflektiranja (sposobnost uporabljati lastne izkušnje na poučen način, natančno se spomniti, kaj se je zgodilo, kaj in kako je rekel, naredil in doživljal; skratka, odkrito in prizanesljivo opazovati samega sebe, svoje vedenje in posebnosti ter si zastavljati vprašanja v zvezi z izkušnjo brez strahu in ne da bi se izgubil v samoobtoževanju);
- sprejemanja in dajanja povratnih informacij (sposobnost poslušati druge, ne da bi pri tem ocenjeval, reagirati in povedati, kaj ga moti, ne da bi pri tem sogovornika ogrožal, ter oblikovati vprašanja in pripombe tako, da lahko drugi pridejo do novih spoznanj; gre torej za preizkušanje in razvijanje odnosa medsebojnega upoštevanja in povezanosti, odkritosti in kritičnosti);
- razvijanja vpogleda v lasten stil učenja (kako se uči, kaj je zanj težko in kaj ne itd.);
- jasnega razmišljanja o dogodkih, povezanih z opravljanjem svojega dela (sposobnost razjasniti pri problemu odnos med vzrokom in posledico ter prepoznavati učinke lastnega komuniciranja in vedenja);
- sprejemanja učenja kot veselje, in ne kot breme, ter uživanje ob odkrivanju novih možnosti v sebi;
- razvijanja navade, da uporabi pretekle delovne izkušnje kot učenje za prihodnost.

Pomembno pa se je zavedati, da od študenta pet do deset let mlajši učenec predmetne stopnje lahko osvoji le omejeno količino omenjenih znanj in spretnosti, mentorica pa moram pozorno izbirati metode, s katerimi jim ta znanja in spretnosti na ustrezen način približam.

Edukativno vlogo vodenja prostovoljcev lahko prepoznamo tudi pri drugih oblikah dela z njimi: v prej opisani začetni fazi so prostovoljci deležni praktičnega in teoretičnega usposabljanja v obliki izkustvenih komunikacijskih treningov, seznanjanja z osnovami razvojne in pedagoške psihologije ter učenja didaktično-metodičnih postopkov, vezanih na učno snov, ipd.

Podporna ali restorativna (obnavljalna) funkcija se nanaša na ozaveščanje čustev, ki so se pojavila ob delu s klientom – bodisi zaradi *podoživljanja njegove situacije ali pa kot reakcija nanjo* (Žorga 2000b: 156). Avtorica nadaljuje, da podporni element supervizije omogoča vzpostavljanje distance ter tako evalvacijo spoznavnega in čustvenega odzivanja.

Tudi proces vodenja prostovoljcev ima močno podporno vlogo. Prostovoljci se pri svojem delu lahko znajdejo v stanju *prikrajšanosti, izčrpanosti in izgorevanja*, pri čemer so težave zlasti naslednje (Mikuš Kos, po Grobelšek, 2005: 47):

- premalo podpore zagotavljamo prostovoljcem,
- prostovoljci imajo prevelika pričakovanja od učinkov svojega dela,
- prostovoljci lahko idealizirajo otroke, in zato doživljajo razočaranja,
- možna je pretirana identifikacija in koalicija prostovoljca z otrokom, ob čemer postane prostovoljec nekritičen do staršev, učiteljev, psihologa, psihiatra, institucije,
- prostovoljci včasih škodljivo projicirajo v situacijo svoja lastna predhodna doživetja, izkušnje in odnose,
- prostovoljci delajo preveč in se izčrpajo,
- prostovoljec lahko pretirano investira v odnos in delo: misli, da je dolžan spremeniti uporabnikovo življenjsko situacijo;
- odnos med uporabnikom in prostovoljcem lahko zastane; prostovoljcu se zdi, da se je odnos izpraznil,
- pojavijo se dileme o smiselnosti dela,
- lahko pride do napetosti v odnosih med prostovoljci in starši otroka ali mladostnika ter do občutka nesprejetosti,
- napetost, konflikti v odnosu do mentorjev in organizatorjev, do zaposlenega osebja,
- prostovoljca lahko izkoriščajo otrok, starši, organizatorji itd.,
- možne so slabe izkušnje prostovoljcev, prizadetost in razočaranje zaradi slabo organiziranega dela, zaradi konfliktov, nezadostne podpore,
- čustvene stiske, ker organizator emocionalno obremeni prostovoljca z vsebino in naravo dela.

Če se mentor teh težav zaveda, jih lahko posreduje v obliki trditev ali vprašanj, ob katerih se s prostovoljci pogovarja, npr. (Mikuš Kos, 1999c: 178):

- Morda bo trajalo dalj časa, da te tvoj varovanec sprejme, se navadi nate, se sprijatelji s teboj.
- Včasih se boš vprašal, ali je sploh kakšna korist od tvojega dela.
- Kako reči NE svojemu varovancu, njegovim staršem, svojcem?
- Kako ravnati, če pride do napetosti ali nesporazumov s šolskimi delavci, osebjem zavoda?
- Kako ravnati, če pride do težav v odnosih s svojci tvojega varovanca?

Kljub tako opredeljenim vlogam pa *bistvo supervizije ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali kontroli, čeprav lahko supervizij v večji ali manjši meri zajema tudi vse omenjene elemente* (Žorga, v Škoflek, 1994: 21). Dekleva (v Škoflek, 1994: 14) omenjeno izjavo še podkrepi: *Mislím, da supervizija ni predvsem vodenje, ni predvsem inšpekcija, ni predvsem terapija, ni predvsem poučevanje in niti ni predvsem (metodično) mentorstvo. Z vsem tem namreč ljudje supervizijo (pogosto) zamenjujejo. Problem je tudi v tem, da obstaja veliko oblik in modelov supervizij, v katere lahko vključujemo posamezne elemente v različnih kombinacijah, vendar nikoli tako, da bi kateri koli od teh elementov postal edini ali izključujoč.*

Vloga vodje – supervizorja oz. mentorja

Vloga vodje je povezana z vlogami procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev in je na neki način od njih odvisna.

Supervizijski odnos zajema (torej) številne različne vloge in dobrega supervizorja odlikuje med drugim prav sposobnost, da večje prehaja iz ene vloge v drugo. To pomeni, da lahko uči, kadar je to potrebno, in svetuje, če je to umestno, lahko vrednosti, spremlja, informira ali pa daje model. Včasih je mentor, drugič vodja, izpraševalec, "ogledalo", poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora in še kaj. Spreminja lahko svojo vlogo in stil dela tako, kot najbolj ustreza danemu trenutku in učnim potrebam superviziranca. (Žorga, 2000b: 180.)

Svojo vlogo pa supervizor izbira predvsem glede na vlogo, ki jo ima v odnosu do supervizanta, ugotavlja Žorgova (prav tam: 178–179),

ki pravi, da kadar je supervizor hkrati vodja projekta, prevzema predvsem vodstveno in znotraj te tudi nadzorno vlogo, sicer pa sta v ospredju bolj njegova razvojno-edukativna in podporna vloga. Razvojno-edukativna in podporna vloga supervizorja sta v tem, da spremlja strokovnega delavca, medtem ko ta išče svoje lastne rešitve:

Supervizor ni tisti, ki že vnaprej pozna odgovore in jih v procesu supervizije posreduje strokovnemu delavcu, temveč so odgovori še neznani. Vsak član skupine najde v procesu supervizije svoje lastne odgovore, ki so lahko povsem drugačni od odgovorov, do katerih so na istem supervizijskem srečanju prišli drugi člani skupine. /.../ Pri tem je zlasti pomembna supervizorjeva odprtost do izkušenj drugih in usmerjenost na proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko vsebina, ki jo podaja posameznik. (Prav tam: 177.)

Avtorica se zaveda, da se kljub tej usmeritvi ni mogoče povsem izogniti supervizorjevemu vplivu na doživljanje, vrednote in stališča superviziranca, vendar pa hkrati ugotavlja, da se temu vplivu ni mogoče izogniti niti v kateremkoli drugem procesu učenja, vzgoje in svetovanja in da je zaradi te in drugih nevarnosti tudi za supervizorja ena osnovnih zahtev, da je vključen v lasten supervizijski proces (Žorga, 2000b: 180–81). Pri modelu mentorske supervizije, kjer je bolj izpostavljena tudi vodstvena vloga supervizije, je zlasti potrebno, da ima supervizor ozaveščen svoj odnos do moči, saj mu je le-ta s strani delovne organizacije zaupana v obliki avtoritete. Pomembno je, da loči med funkcionalno močjo, ki izhaja iz njegove osebnosti, in formalno močjo, ki izhaja iz njegove vloge, ter da obe pazljivo in odgovorno uporablja (Kadushin, 1995).

Tudi mentor dejavnosti prostovoljnega dela mora ozavestiti svoj odnos do moči, zaupane mu v obliki avtoritete, ki jo predstavlja predvsem prostovoljecem pa tudi učencem prejemnikom učne pomoči, še zlasti če hkrati tudi poučuje posamezne prostovoljce ali učence. Odgovornost do prostovoljcev in drugih učencev mu narekuje, da odkrito demistificira svojo vlogo vodje (prirejeno po Auvine in dr., v Titley in sodelavci, 2006: 98) in skupino nenehno sooča s stališčem, da je vsak posameznik osebno odgovoren za lastni učni proces, ter spodbuja k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje. Mentor naj ne podlega skušnjavi, da bi moč, ki so mu jo delegirali udeleženci,

uporabljal za uresničevanje lastnih čustvenih potreb, kot so iskanje pozornosti, spoštovanja ali prijateljevanja. Pred temi pastmi se lahko zavaruje tudi tako, da skupini ves čas 'polaga račune' v zvezi s tem, kaj počne – da skupina razume, kaj dela z njo, kakšni so njegovi cilji, kaj jim lahko ponudi in česa ne more, kako namerava to storiti ... (prav tam).

Kar se tiče vloge mentorja v primerjavi z vlogo učitelja (mentor prostovoljnega dela na šoli je pogosto hkrati tudi učitelj), številni avtorji poudarjajo, da tradicionalna vloga učitelja doživlja spremembe, saj integrira vedno več elementov usposabljanja in tako postaja polje socialnega učenja, in ne več le polje prenosa intelektualnega znanja (Titley in sodelavci, 2006). Ugotavljajo tudi, da je vloga mentorja izredno kompleksna in raznovrstna, saj vključuje najrazličnejše odgovornosti do različnih udeležencev treninga vse od priprave do evalvacije, in naštejejo nekaj teh podvlog: trener, prijatelj, učitelj, 'usposobljevalec', partner, upravljevec, organizator, starejši brat, 'človek z drugega planeta', tutor, coach, supervizor, zabavljač, soudeleženec, ljubimec, mislec, zvezda (prav tam: 20). Menijo, da se je ob začetku sodelovanja, torej v pripravljalni ali najpozneje v začetni fazi, treba z udeleženci dogovoriti okoli teh vlog, glede na zahteve dejavnosti ter izražena pričakovanja udeležencev. Dalje se zavedajo, da je koncept dobrega mentorja oz. vodje sicer dokaj subjektivna kategorija, odvisna od izkušenj vodje, njegovega prevladujočega učnega stila, njegovih vrednot ter vrednot dejavnosti, delovne organizacije itd. Se pa strinjajo, da ima dober – torej 'etični' – vodja naslednje lastnosti (prirejeno po Paige, prav tam: 19):

- sprejema koncept vseživljenjskega učenja oz. se stalno izpopolnjuje,
- je zavzet za lastni (poklicni) razvoj,
- je zavzet za (poklicni) razvoj drugih,
- se zaveda izzivov, pred katere dejavnost postavlja udeležence, in jim pomaga spoprijemati se z njimi,
- znanja in veščine deli z drugimi,
- je sposoben vzdrževati ravnotežje med bližino in razdaljo do udeležencev,
- je odprto samoreflektiven in kritičen,

- večine in znanja podaja korektno, nedvoumno,
- je občutljiv za potrebe udeležencev,
- vsebine in proces podaja skladno s svojimi sposobnostmi,
- vzpostavlja podporno učno okolje.

Avtorji dodajajo še, da mora hkrati paziti tudi na svojo sprostitev, da bi se izognil izgorevanju, ter da naj pri svojem delu uporablja raznovrstna sredstva, da bi preprečil rutino, s katero bi zmanjšal svojo motivacijo za delo. Za ilustracijo, kakšen izziv pravzaprav pomeni vloga vodje oz. mentorja, navajajo izjavo neimenovanega mentorja:

Moje vedenje je pomemben vir učnega procesa. Ne morem se ne vesti, kakor ne morem ne komunicirati. Zavedal naj bi se sebe in bil sposoben reflektirati posledice, ki jih ima moje vedenje na sam proces in na udeležence. Istočasno naj bi bil sposoben biti aktivno udeležen in hkrati vzdrževati določeno razdaljo (helikopterski pogled). Do ljudi naj bi bil odprt, tudi če so v začetku nepripravljeni sodelovati. Stalno naj bi dajal pobudo za stik z udeleženci, tudi če včasih nisem razpoložen. Ostal naj bi pozoren, tudi če sem v tem trenutku utrujen in brez energije. Sprejel naj bi dejstvo, da je name včasih naslovljena jeza, ki dejansko ni namenjena meni, saj sem kot strelovod za ostale udeležence, delikatne zadeve in splošne frustracije in se moram z njimi spoprijeti. Vrgel naj bi se v stvari, se pustil pomešati z ljudmi, procesi, problemi, in se spet izvlekel iz vsega tega, kakor hitro je mogoče. (Prav tam: 18–19.)

Supervizijsko srečanje in sestanek prostovoljcev

Ker je v literaturi, ki sem jo pregledala, najbolj nazorno predstavljeno supervizijsko srečanje po razvojno-edukativnem modelu (Žorga, 2000a: 283–95), ga bom tudi tu na kratko povzela kot primer supervizijskega srečanja. Razvojno-edukativni model supervizije je osnovan na Kolbovem modelu *izkustvenega učenja kot cikličnega procesa*, v katerem se prepletajo štiri dejavnosti (prav tam: 290). Strokovni delavec na supervizijsko srečanje prinese t. i. supervizijsko gradivo, to je konkretno izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, in dogodek skrbno opiše (že predhodno je bil pripravil tudi pisni opis te izkušnje – v t. i. supervizijskem poročilu). Supervizor ustrezno preoblikuje predstavljeno delovno izkušnjo

v učno gradivo, supervizirani in ob njem vsak zase tudi drugi supervizanti v skupini pa o izkušnji razmišljajo oz. jo reflektirajo (ozaveščajo in analizirajo dejavnike, ki so vplivali na to izkušnjo in na vlogo posameznika v njej). Nato supervizanti primerjajo in iščejo zveze med reflektirano izkušnjo in drugimi izkušnjami iz preteklosti ter jo skušajo povezati s teoretičnim znanjem, stališči itd., torej delajo na osmišljanju izkušnje, supervizor pa jih pri tem vodi. Ob koncu supervizanti načrtujejo nove vedenjske vzorce in strategije ter razmislijo, kako bi jih preizkusili v praksi. Po supervizijskem srečanju napišejo poročilo in ga pošljejo supervizorju in vsem kolegom v supervizijski skupini. V poročilu vsak napiše, kako je doživel dogajanje na supervizijskem srečanju ter kaj se je naučil iz njega. Na začetku prihodnjega srečanja se posveti določen čas razpravi o teh napisanih refleksijah, v poročilu pa superviziranec opiše tudi izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, za katero bi želel, da bi bila izpostavljena na naslednjem supervizijskem srečanju kot delovno gradivo. Avtorica poudarja (prav tam: 293), da je za uspešno supervizijo potrebno, da supervizirani razvije določene sposobnosti:

- razumljivo opisovanje delovnih izkušenj (pisno in ustno), predstavitev vsebine in specifičnih vidikov situacije,
- postavljanje vprašanj v zvezi s svojim poklicnim delom, torej formulacija problemov oz. učnih tem,
- kritično opazovanje lastnega poklicnega delovanja (opazovalec z udeležbo),
- metarefleksija oziroma osvetlitev tega, kako in v kolikšni meri se superviziranec zaveda načina svojega poklicnega delovanja in ga je zmožen reflektirati,
- poimenovanje uvidov, do katerih je prišel, kar pomeni neke vrste konceptualizacijo novih spoznanj in njihovo umeščanje v jezikovni sistem, ki ga uporablja njegov stroka,
- prenos spoznanj v nadaljnje delo, pri čemer je treba izbrati in se odločiti za nove načine poklicnega in osebnega delovanja ter v mislih pregledati njihove možne posledice.

Glavni namen sestankov prostovoljcev znotraj procesa vodenja prostovoljcev je vzgoja prostovoljcev za izkustveno učenje in za refleksijo svojega čustvovanja in delovanja. Pri vzgoji za izkustveno učenje je pomembna izbira metode oz. aktivnosti, s katero želim pri

udeležencu izzvati določeno izkušnjo. Ta izkušnja naj bi namreč udeležencu na neki način omogočila učenje. Udeleženec namreč s svojim sodelovanjem pri določeni dejavnosti prehaja skozi različna t. i. območja, ki ga različno močno izzovejo (Tittley in sodelavci, 2006: 69–70):

- 'območje ugodja' ne pomeni posebnih izzivov; udeleženec lahko sicer doživi novo izkušnjo, toda njegove osebne vrednote in zaznave ostajajo pretežno nedotaknjene;
- 'prožno območje' že omogoča refleksijo lastnih zaznav, stališč in vedenja ter zaznav, stališč in vedenja drugih; tu se postavlja veliko vprašanj in lahko prihaja do sprememb zaznav, stališč, vedenja, udeleženci so izzvani in postanejo negotovi, ranljivi;
- če gre 'prožno območje' predač, lahko preide v 'območje krize'; to se zgodi zlasti, kadar se dotaknemo določenih občutljivih točk, udeleženci postanejo zelo ranljivi, vendar tesnoba in kriza lahko postaneta pomembna učna izkušnja, če je njuna energija konstruktivno kanalizirana;
- od 'območja krize' do 'območja panike' je le majhen korak – panika pomeni blokado, vrnitev k udobnim starim prepričanjem in učenje je onemogočeno; na tej stopnji udeleženci podležejo čustvenemu procesu in ne morejo nadaljevati s procesom učenja.

Da bi se učinkovito učili, naj bi se udeleženci gibali v 'prožnem območju', izjemoma v 'območju krize', nikakor pa ne v 'območju panike'. Vodja naj bi znal to gibanje prepoznati in ga usmerjati.

V okviru vzgoje za refleksijo svojega čustvovanja in delovanja se mi zdi pomembno, da bi prostovoljci ozaveščali svojo t. i. notranjo komunikacijo, ki se dogaja znotraj nas, preden posredujemo sporočila drugim. Ta notranja komunikacija je pogosto poimenovana kar notranji monolog ali dialog, samogovor ali samoverbalizacija – vsi ti pojmi označujejo *verbalni vidik mišljenja* (Kristančič, 1999: 26) oz. to, kar rečemo sami sebi. Notranja komunikacija poteka na treh ravneh – na spoznavni, čustveni in vedenjski. Posebej močan vpliv nanjo ima poznavanje lastnih čustev, zato je velikega pomena učiti se: *prepoznati čustva v danem trenutku, zadržati ta čustvena stanja v celoti, verbalizirati čustva samim sebi, raziskati ta čustva v sebi, vrednotiti lastna čustvena stanja, ugotoviti smer čustev in njih moč* (prav tam: 13).

Sploh pa je komunikacija v svojih najrazličnejših tehnikah veščina, ki ji je na srečanjih prostovoljcev vredno posvetiti veliko časa, saj tudi na teh srečanjih, kakor pri superviziji, velja zakonitost modeliranja – mentor prikazuje model vedenja za prostovoljca. Izpostavila bi zlasti tehniko dajanja povratne informacije (Žorga, 2000a: 212), poslušanje z opogumljajočimi ali podpirajočimi pripombami, poudarjanje pomembnih izjav, razjasnjevanje z vprašanji, zrcaljenje (ponavljanje izjav) oz. reflektiranje, parafraziranje oz. preokvirjanje, aktivno poslušanje in aktivno razumevanje ter povzemanje (Vec, 2004).

Sklep

V prispevku sem skušala osvetliti in primerjati nekatere elemente procesa (skupinske) supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Ugotovila sem, da sta si procesa podobna v tem, da pri obeh lahko prepoznamo podobne procesne faze (od pripravljalne prek začetne in delovne faze do zaključne evalvacije) ter vloge, ki jima jih lahko pripišemo (edukativna, podporna in vodstvena vloga), vključno z vlogo vodje – supervizorja oz. mentorja prostovoljne dejavnosti. Tudi do posameznih srečanj pri obeh procesih pogosto pride v podobnem časovnem intervalu – enkrat na dva tedna, kar pomeni 15–20-krat v šolskem/delovnem letu. Je pa posamezno supervizijsko srečanje po navadi znatno daljše od dolžine sestanka prostovoljcev, pri čemer je ključnega pomena tudi velikost skupine, ki je sicer v obeh procesih lahko podobna.

V literaturi o prostovoljnem delu sem zasledila določeno nedoslednost glede uporabe pojmov supervizije in refleksije – supervizija se pogosto uporablja kot sinonim za refleksijo. Sama po vsem, kar sem prebrala, razumem supervizijo kot proces, v katerega je refleksija sicer popolnoma integrirana in hkrati pomeni tisti element, po katerem je supervizija najbolj poznana, vendar pa je supervizija koncept, ki je mnogo širši od same refleksije. Ugotovila sem, da je za supervizijo oz. za njene posamezne elemente treba udeležence pripraviti, vzgojiti oz. pri njih najprej razviti posamezne sposobnosti, ki bodo proces supervizije sploh omogočale.

Prostovoljci naše šole so učenci predmetnega pouka in so stari od enajst do štirinajst let. V svojem življenju še niso imeli prav veliko priložnosti razvijati sposobnosti, ki so predpogoj za supervizijski način gledanja, pa tudi mentorica, ki morda imam razvito kakšno od omenjenih sposobnosti, si po vsem prebranem ne bi upala izjaviti, da pri vodenju interesne dejavnosti prostovoljcev uporabljam supervizijo. Lahko pa rečem, da si prizadevam pri prostovoljcih razvijati posamezne sposobnosti, ki jih bodo morda nekoč pripeljale do želje, da se vključijo v kakšno supervizijsko skupino.

Literatura

Brežnik, H., Pavlič, D. (1999). Projekt prostovoljnega dela na Srednji zdravstveni šoli v Celju. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 49–54.

Čas, A. (1999). Kako poteka delo prostovoljcev na osnovni šoli? V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 64–77.

Grobelšek, A. (2005). *Supervizija in prostovoljno delo*. Socialna pedagogika 9 (1): 39–60.

Jugovac, V. (1996). *Organizacija prostovoljnega dela in metode dela s prostovoljci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

Kenk, I. (1999). Akcijski projekt – prostovoljno delo v šolstvu: učna pomoč otrokom s težavami v OŠ Črni Vrh nad Idrijo. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 84–92.

Kobolt, A. (2000). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 21–50.

Kobolt, A., Žorga, S. (2000a). Cilji in funkcije supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 149–164.

Kobolt, A., Žorga, S. (2000b). Supervizija – beseda z več pomeni. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 15–21.

Kristančič, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: ZSDS, AA Inserco, svetovalna družba.

Mikuš Kos, A. (ur.) (1999). *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Mikuš Kos, A. (1999a). Pomoč prostovoljcev šolskim otrokom drugod. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 111–128.

Mikuš Kos, A. (1999b). Skupnostno delo mladih v ameriških šolah. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 116–125.

Mikuš Kos, A. (1999c). V pomoč organizatorjem. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 129–197.

Seminar slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah. (2003). V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 198–203.

Škoflek, I. (1994). *Didaktični vidiki supervizije. Referati s seminarja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, s. 7–24.

Titley, G., in sod. (ur.) (2006). *T-Kit on training Essentials*. Strasbourg: Council of Europe.

Vec, T. (2004). Svetovalno-terapevtske komunikacijske tehnike v supervizijskem procesu. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 62–100.

Žorga, S. (1991). *Uvajanje prostovoljnih sodelavcev v šole in druge ustanove*. Ljubljana: Pedagoška akademija.

Žorga, S. (2000a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 283–297.

Žorga, S. (2000b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 165–218.

Žorga, S. (2002a). Model mentorske supervizije v projektih prostovoljnega dela. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 241–248.

Žorga, S. (2002b). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 9–14.

Strokovni članek, prejet novembra 2007.

Nastanjanje brezdomnih – norveška politika in praksa

Resettlement of the homeless people – Norwegian policy and praxis

Maja Kozar, Luna Jurančič Šribar

Uvod

Maja Kozar, dipl. soc. kult. in dipl. prof. španščine, kozar.maja@gmail.com; Luna Jurančič Šribar, dipl. etnologinja in kulturna antropologinja, lunanai007@gmail.com; obe Društvo Kralji ulice, Poljanska 14, 1000 Ljubljana

Nastanitvene možnosti in programi za brezdomne so v Sloveniji zaradi relativno novega pojava množičnega brezdomstva v primerjavi z drugimi evropskimi državami, ki se z brezdomstvom soočajo že dlje časa, na začetni stopnji. Prisoten je trend vzpostavljanja začasnih namestitev za brezdomne, medtem ko gredo evropski trendi v smeri vzpostavljanja bolj trajnih oblik namestitev in razvoja celostnih programov nastanitvene podpore (angl. *resettlement*) za brezdomne ljudi. V Sloveniji imamo pet zavetišč za brezdomne (Maribor, Celje, Murska Sobota in dve v Ljubljani), v Kranju se zavetišče predvidoma odpre z januarjem 2009, razmišljanja o bolj stalnem naseljevanju brezdomnih in tovrstne prakse pa tako rekoč ni. Tako obstaja nujna potreba po razvoju celostnih politik nastanitvene podpore, vključno s potrebo po osveščanju javnosti in odpiranju javnega dialoga na omenjeno tematiko.

V Društvu za pomoč in samopomoč brezdomcem Kralji ulice smo začeli z izvajanjem projekta celovite nastanitvene podpore brezdomnih ljudi, za katerega oglaševanje smo si sposodili norveški slogan *Najprej stanovanje!*. V okviru tega projekta primerno in varno

nastanitev razumemo kot predpogoj za izboljšanje kakovosti človekovega življenja in posledično doseganja želenih sprememb tudi na drugih področjih družbenega udejstvovanja. Projekt je usmerjen k razvoju celostnih oblik nastanitvene podpore za brezdomne in poleg nastanitve vključuje še druge oblike podpore s strani strokovnih delavcev in delavk (podpora pri prilagajanju na novo nastanitveno situacijo, pri zaposlovanju, urejanju dokumentov, podpora pri urejanju zdravstvene situacije ...). V okviru projekta delujemo na področju razvoja, implementacije in evalvacije pilotskega modela nastanitvene podpore, eden izmed pomembnih končnih ciljev projekta pa je tudi oblikovanje strokovnih smernic za razvoj sistema nastanitvene podpore v Sloveniji. Projektne cilje uresničujemo skozi mednarodno partnerstvo z norveško nevladno organizacijo, ki deluje na področju brezdomstva Kirkens Mision Oslo (angleško *The Church City Mission Oslo*)¹. Partnersko državo smo med drugim izbrali na podlagi dejstva, da je Norveška država z dolgo in močno socialno tradicijo. Tako vlada kot javnost se tam zavedata, da je brezdomstvo odgovornost celotne družbe in se je z njim treba soočiti celostno z vključevanjem vseh ravni družbe (politika, državljani, organizacije, mediji, javnost, javni in privatni sektor ...) ter na nacionalni ravni.

V tem članku je najprej na kratko opisana norveška nacionalna strategija na področju brezdomstva, nadalje opisujeva strokovni obisk na Norveško, na koncu pa je navedenih nekaj pomembnih zaključkov iz skupne slovensko-norveške konference na temo nastanitvene podpore.

Norveška nacionalna strategija na področju brezdomstva

Norveška je zastavila nacionalno strategijo za preprečevanje in soočanje z brezdomstvom z imenom Pot do stalnega doma/nastanitve (ang. *Pathway to permanent home*). Sprejel jo je norveški parlament na podlagi *Bele knjige* stanovanjske politike. Implementacijsko obdobje nacionalne strategije na področju brezdomstva je bilo določeno kot obdobje med letoma 2005 in 2007.

¹ Projekt je podprt s subvencijo Islandije, Lihtenštajna in Norveške preko Finančnega mehanizma EGP in Norveškega finančnega mehanizma. Na lokalnem nivoju projekt podpira tudi Mestna občina Ljubljana.

Osnovni namen vladne stanovanjske politike, kot je navedeno v *Beli knjigi*, je priskrbeti primerno in varno nastanitev na trgu za vse, ki živijo v težkih pogojih. To naj bi bilo doseženo z naslednjimi cilji in strategijami (Feantsa Shadow Peer review, 2006):

- spodbujanje dobro delujočega nepremičninskega trga,
- skrb za skupine, ki so na nepremičninskem trgu prikrajšane in deprivilegirane,
- povečati število okolju prijaznih in univerzalno oblikovanih stanovanjskih enot v stanovanjskih območjih.

Nacionalna strategija (Edgar, 2006) za preprečevanje in soočanje z brezdomstvom je usmerjena k preprečitvi brezdomstva ljudi, ki jim grozi deložacija, in ljudi, ki prihajajo iz institucionalnih oblik nastanitve (zapori, bolnice itd). Strategija je prav tako usmerjena k dvigu kakovosti nočnih zavetišč ter k manjšanju zanašanja na začasne namestitve in manjšanju dolžine bivanja, ki ga ljudje preživijo v tovrstnih namestitvah, preden si zagotovijo stalno nastanitev.

Pomembna značilnost nacionalne strategije za brezdomstvo je, da se izvršuje pod pokroviteljstvom nacionalne stanovanjske politike, katere namen je zagotavljanje učinkovito delujočega stanovanjskega trga. Brezdomstvo se na Norveškem obravnava kot stanovanjski problem ter problem dostopa do primerne in varne nastanitve. Pomoč brezdomnim naj bi bila torej naravnana v smer doseganja in uralitve v varni nastanitvi.

Vloga Državne stanovanjske banke v nacionalni strategiji

Koordinacija implementacijskega dela nacionalne strategije je pod okriljem institucije, imenovane *Državna stanovanjska banka* (*State Housing Bank*), ki je edinstvena tovrstna institucija v Evropi. Gre za banko s posebno odgovornostjo za stanovanjsko politiko. Nekdaj je bila namenjena pomoči srednjemu razredu, ki je hotel graditi stanovanja. Zdaj je banka namenjena razvijanju programov nastanitvene podpore za brezdomne. Banka nosi odgovornost, da se začrtano geslo nacionalne politike, da nihče ne sme biti brez primerne nastanitve, uresničuje. Med drugim pomaga plačevati

najemnino ljudem z nizkimi dohodki in podpira organizacije, ki kupujejo hiše (stanovanja), namenjene programom nastanitvene podpore. Finančna merila vključujejo subvencije občinam in nevladnim organizacijam ter subvencije in posojila posameznikom (individualna merila). Veliko število materialno deprivilegiranih ljudi se poteguje za individualno pomoč, banka pa zagotavlja, da so brezdomni ljudje na vrhu prioritete liste za posojila in subvencije.

Banka je financirana s strani države ter sodeluje z direktoratom za zdravstvo in socialne zadeve, ki sta glavna financerja implementacije strategije. Čeprav je strategija nacionalna, odgovornost za njeno implementacijo nosijo občine.

Pomembno pri norveški strategiji je dejstvo, da ni osredotočena na ozko določeno ciljno skupino. Osredotočena je na ljudi, ki so v ranljivi situaciji na stanovanjskem trgu. Namen je priskrbeti primerno nastanitev za vse.

Glavne sestavine strategije za boj proti brezdomstvu

Strategija je osredotočena na dejavnike, ki lahko oslabijo posameznikov položaj na stanovanjskem trgu, in ima tri jasne smernice: preprečiti, da bi ljudje postali brezdomni, dvigniti kakovost nočnih zavetišč in zagotoviti, da brezdomni ljudje dobijo možnosti stalne nastanitve brez nepotrebnega odlašanja. Cilj teh preventivnih politik so štiri specifične skupine: ljudje z grožnjo deložacije; ljudje, ki odhajajo iz zapora; ljudje, ki živijo v nočnih zavetiščih, ter ljudje, ki živijo v začasnih nastanitvah. Nacionalna strategija se je razvila z vključitvijo vseh glavnih ministrstev, prav tako pa vključuje sodelovanje vseh deležnikov (zainteresiranih subjektov) na centralni, regionalni in lokalni ravni.

Norveški stanovanjski model temelji na cilju stanovanjskega lastništva za večino populacije. V okviru širše stanovanjske politike je vladna strategija priskrbeti nastanitev za skupine, ki so deprivilegirane na stanovanjskem trgu (kot posledica brezdomstva, diskriminacije, nezmožnosti, zdravstvenih problemov ali kombinacije tega), kot tudi sprejeti merila, ki bodo omogočala tem skupinam, da obdržijo svojo namestitev.

Nacionalni kontekst

Ocenjevanje stopnje prenosljivosti norveške politike na področju brezdomstva v posamezne države zahteva poznavanje razlik v nacionalnih politikah in strukturah stanovanjskega trga posameznih držav ter profila brezdomnih. Norveška politika je strukturirana v okviru stanovanjske politike, v kateri je glavni element odzivanje na situacijo ljudi, ki so v šibkem položaju na stanovanjskem trgu. V državah na prehodu v tržno ekonomijo, kot je na primer Slovenija, je brezdomstvo kot socialni pojav šele relativno pred kratkim prepoznano kot pomembno socialno vprašanje, odgovornost za razvoj politik pa ni vedno jasno definirana ali razumljena na nacionalni ravni. Pri soočanju s problematiko gre za vprašanje zmogljivosti na lokalni ravni, nevladne organizacije pa so pomembne pri razvijanju začetne infrastrukture zavetišč. Po Feantsinem poročilu (Feansta Shadow Peer review, 2006) naj bi se politike raje osredotočale na razvijanje infrastrukture zavetišč kot pa na razvoj preventivnih strategij.

FEANTSA-INO 'vrstniško poročilo' (Feantsa Shadow Peer review, 2006) navaja, da ima norveška strategija veliko elementov, ki bi se lahko upoštevali v kontekstu za razvoj strategije za brezdomne v drugih državah. Ta pristop vključuje nacionalni legalni okvir, politično predanost, podprto s primernim financiranjem, vključevanje vseh relevantnih sektorjev in deležnikov, evidentnih politik in jasne mehanizme lokalne implementacije.

Med strateškimi komponentami, ki naj bi bile po poročilu FEANTSE relevantne za Slovenijo, so dogovori o sodelovanju (in o pristojnostih) ter sodelovanje med sektorji. Prav tako opozarjajo, da je brezdomstvo pomembno dojeti in se fokusirati nanj kot na stanovanjski problem in ne samo kot na individualni socialni problem.

Preventiva, ne le odgovor na aktualne potrebe

Pri norveški nacionalni strategiji je pomembno dejstvo, da so se usmerili k bolj strukturalnemu pristopu, manj usmerjenemu na specifično populacijo in njene potrebe. Pomembna je še vzpostavitev okvira notranjega administrativnega sodelovanja, ki omogoča preventivne strategije in ukrepe.

Na evropskem Svetu ministrstev za socialne zadeve so leta 2005 vzpostavili kot prioriteto razvoj celostnih strategij na področju brezdomstva na nacionalni in regionalni ravni. Prisotni so se strinjali, da je pristop *najprej nastanitev* (ang. *housing first*) zaželen. Gre za pristop oz. soočanje z brezdomstvom znotraj širšega konteksta, ki naj priskrbi primerno nastanitev za vse, kar je lahko pot za doseganje večje politične zavzetosti. V soočanje s problematiko brezdomstva naj bi se med drugim vključile tudi nepremičninske agencije in okoljska ministrstva.

Praksa izvajanja nacionalne strategije – Študijski obisk partnerske organizacije Kirkens Bymisjon Oslo

V juniju 2008 smo v okviru projekta Društva Kralji ulice *Najprej stanovanje* obiskali partnersko organizacijo na Norveškem in si ogledali primere dobrih praks na področju brezdomstva. Kirkens bymisjon Oslo (The Church City Mission Oslo) je diakonska nevladna organizacija, ki ima sedež v Oslu in deluje že 150 let. Z neodvisnimi fundacijami je prisotna tudi v preostalih večjih norveških mestih. Organizacija se povezuje s široko mrežo partnerjev iz socialnega in zdravstvenega sektorja. Financira se z državnimi in lokalnimi dotacijami ter donacijami. Njihova vizija je, da bi bili brezdomni ljudje v mestu deležni spoštovanja, pravičnosti in skrbi. Znotraj organizacije izvajajo štirideset različnih programov, ki delujejo kot samostojne institucije in podjetja ter so namenjeni različnim skupinam: brezdomnim, ostarelim, otrokom, migrantom.

Pred šestimi leti so začeli z izvajanjem celostnih socialno-varstvenih programov nastanitvene podpore, namenjenih različnim skupinam socialno izključenih ljudi, ki potrebujejo nastanitev. Trenutno v okviru organizacije Kirkens Bymisjon izvajajo pet tovrstnih programov. Stanovanja za daljše obdobje najamejo od lokalne skupnosti ali mestne občine ali zasebnikov ter jih prilagodijo potrebam svojih programov. Določen delež stanovanj za namen projekta s pomočjo Državne stanovanjske banke tudi zgradijo. Skladno s pristopom *najprej nastanitev* ljudem, ki so v tovrstne programe vključeni, ponudijo to obliko nastanitve kot

trajno rešitev njihovega stanovanjskega problema in jim ob tem ne postavljajo nobenih pogojev, razen upoštevanja osnovnih pravil. Izhajajo iz prepričanja, da je treba ljudem, ki imajo za sabo vrsto slabih življenjskih izkušenj in zavračanj, najprej ponuditi občutek varnosti, ki pomeni osnovo za kakršnekoli življenjske spremembe (npr. zmanjšanje uporabe drog in/ali alkohola ipd.). Abstinenca ali vključitev v programe zdravljenja tako ni pogoj za vključitev v program nastanitvene podpore, ampak ostaja svobodna odločitev posameznika, ko je zanj pripravljen. S stanovalci sklenejo najemno pogodbo in pri lokalni skupnosti vložijo zahtevek za izplačevanje posebne subvencije za posameznega stanovalca, s katero ta mesečno krije stroške najemnine in stanovanjske stroške. Lokalne skupnosti so s posebno zakonsko ureditvijo obvezane k mesečnemu izplačevanju teh individualnih subvencij. Stanovalci so poleg subvencije za najemnino upravičeni tudi do prejemanja socialne podpore. Določena je vsota, ki je posamezniku mesečno zagotovljena za preostale življenjske stroške, in sicer 600 evrov.

Strokovni delavci in delavke izdelajo s stanovalci/-kami individualne načrte, ki so del najemne pogodbe in v katerih določijo kratkoročne ter dolgoročne cilje, ki jim potem skupaj sledijo. Pomembno je, da so cilji realistični in dosegljivi. Ključno je, da strokovni delavci izhajajo iz potreb in želja stanovalcev. Programi nastanitvene podpore so prilagojeni potrebam in posebnostim stanovalcem: nekateri živijo v večstanovanjski hiši, kjer ima vsak stanovalec svoje stanovanje, v eni izmed skupnosti pa živijo stanovalci vsak v svoji majhni hiški, le en program je zasnovan tako, da živijo štiri stanovalke v istem stanovanju, s tem da ima vsaka svojo sobo. Pomembno je, da stanovalci ostanejo del skupnosti, zato se vsi programi razen enega izvajajo v mestu Oslo. Izjema je naselje z majhnimi lesenimi hišami, ki je sicer nekoliko oddaljeno od središča mesta, vendar ostaja v območju mestnega prometa. V tem naselju živijo posamezniki z dvojnimi diagnozami (ljudje, ki imajo sočasno z odvisnostjo tudi težave v duševnem zdravju). V posamezni skupnosti živi od šest do dvanajst ljudi, s katerimi delata dva strokovna delavca.

Glede na potrebe posameznega programa so v nekaterih stanovanjskih skupnostih strokovni delavci in delavke prisotni 24 ur na dan, v drugih živijo stanovalci sorazmerno samostojno. Za vse programe pa velja pravilo, da strokovni delavci v stanovanje ne

vstopajo brez vnaprejšnjega dogovora s stanovalcem ali stanovalko. Hišni red in pravila (npr. glede obiskov, obnašanja v skupnih prostorih ...) oblikujejo strokovni delavci skupaj s stanovalci. Strokovni delavci in delavke nudijo stanovalcem individualno pomoč in podporo, svetovanje, zagovorništvo, spremljanje ter praktično pomoč. Njihovi odnosi temeljijo na sodelovanju in spoštovanju, njihov cilj pa je pomagati ljudem, da dosežejo zastavljene cilje in si izboljšajo svojo življenjsko situacijo, pri čemer se šteje za uspeh zadovoljstvo stanovalcev, manj tvegan in bolj zdrav življenjski slog ter to, da ostanejo vključeni v program oziroma v stanovanju. Zavedajo se, da opravljajo delo, ki je dolgotrajno in ne prinaša hitrih sprememb. Vsakodnevno se soočajo z izzivom iskanja meje med spoštovanjem zasebnosti njihovih stanovalcev in obenem odgovornosti, ki jo imajo do njih. Urejanje stanovanjskega prostora, čiščenje in življenjski slog so stvar izbire stanovalca; nekateri programi celo omogočajo, da stanovalci, ki svoje stanovanje na primer prepleskajo, dobijo delo plačano, s tem pa jih motivirajo k večji vključenosti in aktivaciji. Če postane stanovalec ali stanovalka življenjsko ogrožen/-a zaradi slabše čistoče v stanovanju ali nakopičenih odpadkov, najamejo čistilni servis, ki počisti stanovanje, ali ga počistijo strokovni delavci skupaj s stanovalcem/-ko.

Glede na njihove izkušnje sta najbolj problematični prvi dve leti po vselitvi. Stanovalci potrebujejo določeno obdobje, v katerem se ustalijo in dojamejo, da je stanovanje njihov dom, v katerem se lahko počutijo varno. Ob tem je treba upoštevati tudi skupinsko dinamiko, ki se med stanovalci razvija, čeprav v skupnostih živijo sorazmerno samostojno.

Glede odnosa s sosedi imajo v organizaciji Kirkens Bymisjon miselnost, da sosedov pred vselitvijo njihovih stanovalcev niso dolžni obveščati o podrobnostih programa in ljudeh, ki se bodo vselili, ker gre ne nazadnje za običajna najemniška stanovanja. Menijo, da se ljudje po navadi bojijo neznanega, zato počakajo, da program steče. Če se težave pojavijo, jih poskušajo sproti reševati. Sosedi lahko, če so težave (npr. hrup), pokličejo strokovne delavce in se z njimi pogovorijo, ti pa skličejo sestanek stanovanjske skupnosti, na katerem se s stanovalci o nastali situaciji pogovorijo ter skupaj poiščejo rešitve. Sestanke, na katerih sodelujejo sosedi in stanovalci, sklicujejo le izjemoma, saj menijo, da gre v tem primeru za 'socialno ekshibicioniranje'. Do zdaj je bilo medsosedskih težav zelo malo

in niso bile kontinuirane. Pri izvajanju programov, komunikaciji s skupnostjo in pridobivanju podpore organizaciji Kirkens Bymisjon zelo pomagajo pretekli uspešno izvedeni projekti ter dejstvo, da so s svojimi dejavnostmi prisotni že 150 let.

Na Norveškem v svoji nacionalni strategiji za prevencijo in soočanje z brezdomstvom ter v implementaciji le-te poudarjajo, da je na pojav brezdomstva treba gledati v luči strukturalnega in stanovanjskega problema, in ne le kot na socialni individualni problem.

Prenos modelov dobre prakse v Slovenijo

Na mednarodni konferenci z naslovom *Najprej stanovanje! Program nastanitvene podpore za brezdomne*, ki jo je 3. novembra v Ljubljani organiziralo Društvo Kralji ulice, smo gostili norveške strokovnjake in strokovnjakinje iz organizacije Kirkens Mysion Oslo ter slovenske strokovnjake s področja brezdomstva.² Marit Nybo, vodja programov nastanitvene podpore, je že na začetku poudarila dejstvo, da je stanovati za človeka zelo pomembno. Stanovanje je lahko za nekoga samoumevno, za drugega skoraj nedosegljivo, za vse ljudi pa je pravica do stanovanja ena izmed osnovnih človekovih pravic. Osnovni izziv za družbo je to, da nimajo vsi stanovanja. »*Vsi si zaslužimo stanovanje* je naše skupno izhodišče. In sicer dobro stanovanje. Stanovanje, ki je dom,« je poudarila Marit Nybo. Stanovati je nekaj najpomembnejšega. Oblikovanje stanovanjskih vzorcev v družbi pa je velikokrat omejeno z oblastniškimi vzorci. V projektu *Brezdomstvo* so se na Norveškem naučili, da je mogoče nastaniti kogarkoli, kako uspešna bo nastanitev, pa je odvisno od stanovanja, spremljanja in strokovne podpore. Marit Nybo je v predavanju izpostavila nekaj ključnih vprašanj glede odnosa do brezdomstva ter pravice človeka do primerne in varne nastanitve. »Ali si morajo brezdomni stanovanje najprej zaslužiti? Ali imajo način življenja, ki ga je treba kaznovati s slabim stanovanjskim položajem? Zakaj brezdomni kar dobijo to, za kar drugi težko delamo? Takšna so razširjena prepričanja tako na Norveškem kot v Sloveniji. Predavateljica je poudarila, da je pot do spremembe tovrstnega razmišljanja dolga. Pri tem pa gre za osnovno

² Na konferenci so predavali Špela Razpotnik, Unni Sandodden, Stein Roald Rognmo ter Marit Nybo.

spoštovanje življenja, ki ga živijo ljudje. Na Norveškem prav tako ne postavljajo pravil glede uživanja drog in alkohola v stanovanju, saj je v programu ključna podpora, in ne nadzor. Na podlagi izkušenj se zavedajo, da stanovanje prinaša spremembe že v tem, da jih mnogo živi bolj stabilno in varno. V programih poudarjajo zaupanje kot osnovno potrebo vsakega človeka, pri tem je predavateljica zastavila retorično vprašanje: »Ali srečujemo brezdomnega z zaupanjem ali nezaupanjem?« Brezdomne je po besedah Marit Nybo mogoče nastaniti, če si družba to zares želi. Tovrstno delo je izziv in veliko zahteva. Prav tako zahteva politično voljo in hrabrost postaviti se nasproti tistim, ki hočejo izključiti drugačnost. Zahteva ljudi, ki poskušajo brezdomne spoznati kot posameznike in posameznice, ter jim pokazati zaupanje. Brezdomni imajo prav tako kot vsi drugi ljudje osnovno potrebo po zaupanju in stanovanju.

Literatura

Edgar, B. (2006). *National strategy to prevent and tackle homelessness. The pathway to a permanent home. Synthesis Report.* European commission.

FEANTSA (2006). *FEANTSA Shadow Peer review - The Norwegian Strategy to prevent and tackle homelessness.* Brussels: FEANTSA.

Kozar, M. (ur.) (2008). *Najprej stanovanje! Program namestitvene podpore za brezdomne.* Ljubljana: Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice.

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 dvojnimi 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

Popravek

V prejšnji številki Socialne pedagogike (2008/3) nam jo je tiskarski škrat pošteno zagodel. Na strani 229 je pod obema naslovoma članka ter v biografski notici na levi strani povzetka zapisal, da sta avtorici članka dve, namreč Metka Kuhar in Vesna Leskošek, medtem ko je v resnici avtorica samo ena – Metka Kuhar.

V biografski notici na levi strani povzetka bi torej moralo pisati samo naslednje:

Metka Kuhar,
dr. komunik.,
Fakulteta
za družbene
vede,
Kardeljeva
pl. 5, 1000
Ljubljana, e-
pošta: metka.
kuhar@guest.
arnes.si

Obema imenovanima, še posebej pa pravi avtorici članka, Metki Kuhar, se za to napako uredništvo iskreno opravičuje.

Kazalo/Contents

Izvirni znanstveni članki

Empirical articles

Metka Kuhar, Vesna Leskošek
Mladinsko delo na lokalni ravni:
primerjalna analiza
petih držav 325

Metka Kuhar, Vesna Leskošek
Youth work at the local level: a
comparative analysis
of five countries

Bojana Caf
Poročanja o kaznivih dejanjih
zoper spolno integriteto otrok in
mladostnikov v slovenskem tisku 345

Bojana Caf
Reports about criminal acts
against sexual integrity of children
and youth in Slovene newspapers

*Marija Lebedina-Manzoni,
Ivana Ječud*
Predstava o sebi pri otrocih in
mladostnikih z motnjami vedenja
v procesu ocenjevanja potreb in
pripravi obravnave 361

*Marija Lebedina-Manzoni,
Ivana Ječud*
Self-image of children and
adolescents with behavioural
problems in the assessment of
their needs and treatment planning

Pregledni znanstveni članeka

Theoretical article

Špela Frlec
Samoučinkovitost – ključni faktor
vpliva na vedenje
na delovnem mestu 389

Špela Frlec
Self-efficacy – key factor of
influence on the
job related behaviour

Strokovni članek

Professional article

Marjana Pšeničnik
Vključevanje elementov
supervizije v vodenje
prostovoljcev 405

Marjana Pšeničnik
The inclusion of the supervision
elements into the proces of
guiding and training volunteers

Prikaz

Review

Maja Kozar, Luna Jurančič Šribar
Nastanjanje brezdomnih
– norveška politika in praksa 437

Maja Kozar, Luna Jurančič Šribar
Resettlement of the homeless people
– Norwegian policy and praxis

Navodila avtorjem 447 Instructions to authors