

S O C I A L

N A P E D A

G O G I K A

DECEMBER 1999 • VOL. 4 • ŠTEVILKA 1



ZORJEVJE  
ZA SLOVENIJO  
PUBLIŠKO

**W SP**

ANŠKEVA PLOŠČA 26  
SIRO 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: (061) 189 22 00; Fax: (061) 189 22 33  
E-mail: [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

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

Uredniški odbor sestavljajo:  
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)  
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)  
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)  
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)  
Martha 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:  
Ilustracija na naslovnici:

Srečko Gorenc  
Simon Klešnik

Lektorirala:  
Angleška prevodi:  
Tisk:

Marinka Milenkovič  
Metka Čuk  
Tiskarna Vovk

Letnik IV, 2000, št. 1

Vol. IV, 2000, No. 1

ISSN 1408-2942

Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzssp>

Naročnina na revijo za leto 2000 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2000 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

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

# Kazalo/Contents

## Članki

*Marija Pepelnak-Arnerič*

Integrirani glasbeni model za delo z  
otroki in mladostniki v vzgojnih  
zavodih 1

*Vinko Skalar*

Vzgojni zavodi na prelomu tisočletja 21

*Marta Jenko*

Celovit pristop pri vzpostavljanju  
funkcionalnega samonadzora (Analiza  
primera z interpretacijami) 33

*Jasna Cajnko*

Intervencije na centrih za socialno delo 47

## Prevod

*Martha A. Mattingly*

Razvijanje profesionalne etike v  
poklicih skrbi za otroke in mladostnike 65

## Ocene knjig

*Roman Koštal*

Erna Kraševc Ravnik (urednica):  
Varovanje duševnega zdravja otrok in  
mladostnikov 83

*Špela Razpotnik*

Bruno Bettelheim: Rabe čudežnega (O  
pomenu pravljic) 101

## Informacije

2. slovenski kongres socialne  
pedagogike 106

Navodila avtorjem 111

## Articles

*Marija Pepelnak-Arnerič*

An integrated music model applied in  
work with children and youth in  
educational institutions 1

*Vinko Skalar*

Residential treatment institutions at  
the turn of the millennium 21

*Marta Jenko*

Holistic approach to setting  
functional self-control: a case study 33

*Jasna Cajnko*

Interventions in the social welfare  
departments 47

## Translation

*Martha A. Mattingly*

Developing professional ethics for  
child and youth care work: assuming  
responsibility for the quality of care 65

## Book reviews

*Roman Koštal*

Erna Kraševc Ravnik (ed.):  
Protecting children's and youth  
mental health 83

*Špela Razpotnik*

The uses of enchantment: The  
meaning and importance of fair tales 101

## Information

2nd Slovenian Congress of Social  
Pedagogy 106

Instructions to authors 111



# Integrirani glasbeni model za delo z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih<sup>1</sup>

## An integrated music model applied in work with children and youth in educational institutions

Marija Pepelnak-Arnerič

### Povzetek

Marija Pepelnak-Arnerič, mag. soc. ped., Osnovna šola Komenda, Moste 40, 1218 Komenda. Prispavek opisuje integrirani glasbeni model za delo z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih. Model sem oblikovala na podlagi teoretičnega in praktičnega poznavanja dela z otroki in mladostniki z vedenjskimi težavami in nekaterih, v svetu že uveljavljenih modelov. Sestavljen je iz skupinskega in individualnega načina dela, ki se povezujeta. V nadaljevanju je predstavljena akcijska raziskava, ki je preverjala delovanje modela v praksi.

**Ključne besede:** glasba, osebni razvoj, glasbeni mo-

<sup>1</sup> Članek prinaša rezultate magistrske naloge, ki jo je avtorica izdelal in uspešno zagovarjala pod mentorstvom dr. Alenke Kobalt.

*del, glasbene dejavnosti, vedenjske motnje, glasbena terapija*

### **Abstract**

*This article describes an integrated music model applied in work with children and teenagers in educational institutions. The model has been a result of theoretical and practical work with children and teenagers with behavioural problems and follows some well-established models used in other countries. It includes a combination of group and individual methods of work. The paper further presents the field work which tested the model in practice.*

**Keywords:** *music, personality development, music models, music activities, behaviour problems, music therapy*

## **1. Uvod**

Ko sem začela poučevati glasbo, sem bila prepričana, da mladostniki poslušajo samo glasbo, ki je trenutno popularna, niti najmanj pa jih ne zanimajo ostale zvrsti, torej tudi klasična glasba ne. Menila sem, da bi z ustreznim pristopom uspela približati to vrsto glasbe vsaj nekaterim. Hkrati pa sem začela sodelovati z Mladinskim domom Jarše in ugotovila, da so tam razmere precej drugačne. Vsekakor so poslušali veliko glasbe. Izkušnje so me pripeljale do spoznanja, da bi lahko bila glasba odlično sredstvo za delo z mladimi v zavodih in pomoč vzgojiteljem tudi pri ohranjanju lastne psihične kondicije za tovrstno delo.

Možnosti, ki jih za delo z vedenjsko in osebnostno motenimi otroki in mladostniki nudi glasba, sem poskušala proučiti v okviru diplomskega dela (1993). Leta 1993 sem izvedla raziskavo v vseh vzgojnih in prevzgojnih zavodih v Sloveniji, kjer sem ugotovljala, kakšen pomen pripisujejo vzgojitelji v teh domovih glasbi, kaj jim pomeni kot pomoč pri njihovem delu in kakšen odnos imajo do nje sami, kar naj bi mi pomagalo pri spodbujanju sistematičnih glasbenih dejavnosti v zainteresiranih zavodih. Ugotovila sem, da večina vzgojiteljev pripisuje glasbi pozitivno delovanje, menijo, da glasba omogoča sproščanje, pomiritev, zabavo, doživljanje lepega ipd.

## **2. Integrirani glasbeni model za delo z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih**

Glasba na splošno, zlasti uporaba instrumentov in petje, nudi veli-

ke možnosti pri delu z otroki, ki imajo težave pri komunikaciji. Poljski filozof Schaff (v Motte-Haber, 1990,16) je opredelil glasbo kot čustveno komunikacijo, po Trstenjaku (1994) pa bi jo lahko opredelili tudi kot simbolično govorico. Naše mišljenje se mora neprenehoma objektivizirati in se obnavljati s konkretnim izražanjem, s samokontrolo in zrcaljenjem. To dosežemo, kadar se soočamo z mislimi drugih ljudi. V umetnosti se mišljenju pridruži čustvovanje oz. doživljanje. Kadar se človek izraža z glasbo, poustvarja zvočne slike, ki jim je najprej prisluhnil v svoji notranjosti in jih s svojim glasom ali instrumentom posreduje partnerjem v komunikaciji. To dejstvo me je spodbudilo k zasnovi **integri-ranega glasbenega modela**. Sestavila sem ga na podlagi teoretičnega poznavanja v glasbi obstoječih modelov, ter hkrati poznavanja dela z otroki in mladostniki z vedenjskimi težavami. Teoretična izhodišča integriranega modela temeljijo na glasbeno terapevtskih modelih in hipotezah strokovnjakov (glasbeno-psihološkega in glasbeno-pedagoškega profila, kot so John Sloboda, Wilfried Gruhn, Howard Gardner, Helga de la Motte Haber in drugi) o glasbenem razvoju otrok.

**Vsebinsko** sestavljajo model štiri dejavnosti: poslušanje, petje, igranje na instrumente in ustvarjanje, ki vključuje tudi ples in likovne elemente. V vsaki sekvenci dejavnosti prevladuje ena izmed naštetih dejavnosti, glede na dinamiko pa se vključujejo tudi elementi ostalih dejavnosti.

Individualne in skupinske delavnice, ki se izvajajo, so sestavljene iz treh temeljnih sekvenc. **Uvodni del** poskuša udeležence motivirati za določeno glasbeno dejavnost in v njem naj bi se odstranile individualne ovire za delo. **Glavni del** temelji na izbrani in spreminjajoči se osrednji dejavnosti, **zaključni del** pa oblikujejo udeleženci glede na lastne potrebe in položaj.

Izvedba delavnic poteka v **individualni in skupinski obliki dela**, ki se povezujeta.

Glavna značilnost individualnega dela je poudarjen osebni stik in možnost upoštevanja individualnih želja in potreb udeleženca.

V uvodni individualni delavnici voditelj predstavi udeležencu možnosti, ki so na voljo v okviru teh delavnic: igranje na izbrani instrument (izbira lahko med tistimi, ki so v zavodu na voljo), poslušanje glasbe, petje, itd. V pogovoru mora tudi ugotoviti udeleženčev odnos do glasbe in katera zvrst mu je najbližja. Vsak udeleženec naj bi se učil nekega instrumenta, npr. kitare, sintetizatorja, blokflavte ali ka-

terega izmed melodičnih instrumentov Orffovega instrumentarija. Instrumente pred dokončno izbiro preizkusi. Ko se odloči za instrument, se mora tega držati do konca poteka teh delavnic. Udeležencu zaigramo nekaj lažjih skladbic, izmed katerih izbere tisto, ki se jo želi do konca delavnic naučiti. Nadaljnji korak je učenje osnov tehnike igranja. Voditelj tudi predoči udeležencu morebitne težave, do katerih lahko pride ob vadbi. Vsako naslednjo individualno delavnico voditelj preigra z udeležencem del skladbe, ki jo je ta od predhodne delavnice vadil, popravi morebitne napake, pohvali, kar je dobro, pomaga rešiti probleme, ki se pokažejo ob vadbi, predvsem pa da udeležencu potrebno spodbudo za nadaljevanje.

Teoretično utemeljitev tega dela individualne delavnice najdemo v modelu Gertrud Orff (1990). Ta pojmuje instrument kot posredni pristop do otrokove notranjosti, ki je iz različnih razlogov ne more izraziti na drugačen način. Voditelju omogoča vstopiti v otrokov miselni svet in vzpostaviti polje za prenos informacij. Instrument postane objekt, v katerega otrok usmeri svojo pozornost. Preden iz instrumenta izvabimo željeno melodijo, ali izrazimo, kar pač hočemo izraziti, moramo večkrat poskušati. Zato je igranje po njenem mnenju priložnost, da se nauči potrpežljivosti pri iskanju običajnih možnosti izražanja. Eva Mees Christeler (1988) pa vidi v izbiri instrumenta možnost, da udeleženec dela na sebi na tistem področju, kjer ima težave.

Voditelj nameni pomemben del individualne delavnice tudi petju. Glede na izrazno moč petja, aktiviranje celotnega telesa, učenja kakovostnega dihanja in pravilnega in sproščenega petja, ki jo lahko utemeljujemo z Newhamovim modelom (1994) in modelom Glas kot izražanje čustev (Franco, 1994) ter bazični koncept zvoka, poslušanja in vibracije človeškega telesa (McLellan, 1991), bi bilo škoda zanemariti to dejavnost. V individualni delavnici se kaže možnost, da udeleženec ob podpori voditelja premaga strah pred petjem, ker bo petje potreboval tudi pri delu v skupinskih delavnicah, kjer bi bilo uvajanje v petje zaradi navzočnosti drugih marsikomu zelo težko. V individualni delavnici udeleženec osvoji tudi osnove pevskega dihanja, ki mu bo koristilo tudi na drugih področjih življenja.

Glede na začetni pogovor o zvrsteh glasbe, ki so udeležencu najbližje, izberemo tudi glasbo, ki jo bomo poslušali pri individualnih delavnicah. Večina otrok in mladostnikov nam bo kot svojo najljubšo verjetno navedla katero izmed trenutno popularnih zvrsti, glede na to, da ima glasba velik pomen tudi v vrstniških skupinah (Brake, 1984).

Skupaj poskušamo poiskati značilnosti te glasbe in jo poskušamo skupaj z udeleženci ovrednotiti, skozi potek delavnic pa usmerjamo interese k zahtevnejši glasbi, oz. v primeru, da udeleženec ne ve, katera je njegova najljubša zvrst, mu jo pomagamo odkrivati. Posebej pomembno je, da voditelj delavnic vnaprej ne odkloni glasbe, ki je mladostnikom blizu in je ne omalovažuje, ker bi s tem onemogočil nadaljno komunikacijo. Nasprotno pa lahko poznavanje teh zvrsti in sposobnost pogovarjanja o njih pri gojencih ustvari občutek bližine, občutek, da jih voditelj razume, kar ustvarja podlago za zaupanje pri nadaljnjem delu.

Ob zahtevah, ki jih postavlja muziciranje, ob ustvarjanju zaupanja med voditeljem in udeležencem, se nujno slej ko prej pojavi potreba po pogovoru o udeleženičevih trenutnih problemih, ki jih ima z okolico ali sam s seboj, odkrivajo pa se tudi vedenjske značilnosti posameznega udeleženca in voditelja. Ker je v tem modelu predvideno, da je voditelj delavnice tudi vzgojitelj ali drug strokovni delavec zavoda, se v individualni delavnici pokaže možnost za reševanje problemov. Če se problem nanaša na celotno skupino, in ob privoljenju udeleženca, je možnost, da se pri individualnih delavnicah ugotovljeni problemi rešujejo na sestanku celotne vzgojne skupine ali če je pri skupinskih delavnicah udeležena večina skupine, tudi tam.

**Skupinski del** zajema vse attribute skupinske dinamike in posebnosti skupinskega muziciranja: stike med člani skupine, medsebojno pomoč, sodelovanje pri muziciranju, razvijanje odnosa do drugih udeležencev, verbalizacijo čustev, izražanje želja, upoštevanje navodil, dajanje pobud, itd. Pri načrtovanju skupinskega dela moramo upoštevati tudi potrebe, ki jih je izrazil vsak posameznik v individualni delavnici. V začetku prve skupinske delavnice poskušamo ustvariti povezanost med posameznimi člani skupine z uvodnimi dihalnimi vajami in iskanjem lastnega notranjega tona. Potem poskušamo tone vsakega posameznika urediti v neko prijetno sozvenenje. Ko smo približno uglašeni, vzame vsak svoj instrument. Za uvod v igranje poskuša vsak udeleženec z instrumentom izraziti svoje trenutno počutje po vzoru modela Christellerjeve (1988). Nato voditelj predstavi lažji ritem, ki ga igrajo po vrsti na predvidene ritmične instrumente. Postopoma priključuje druge ritmične motive in na koncu še melodične, tako da na koncu izvedejo skladnico skupaj. Model predpostavlja začetek (prva dva zaporedna tedna) z individualnima delavnicama. Od ene do druge delavnice udeleženci tudi vadijo naloge, ki jih določijo skupaj z

mentorjem. Delo se nadaljuje izmenično v individualnih in skupinskih delavnicah. Zaključek vseh delavnic je javna predstavitev tega, česar so se udeleženci naučili. Ta nastop jim omogoča predstaviti svoje delo, se samopotrjevati in je motivacija za nadaljevanje glasbene dejavnosti v prostem času pod vodstvom pristojnega vzgojitelja.

### **3. Namen raziskovanja in uporabljena raziskovalna metodologija**

#### **3.1. Namen raziskave**

Namen akcijske raziskave je bil preveriti delovanje integriranega glasbenega modela pri neposrednem delu z otroki in mladostniki z vedenjskimi težavami. Cilji, ki jih model skuša zasledovati s poslušanjem, petjem, igranjem na instrumente in ustvarjanjem, so: razvijanje glasbenih sposobnosti in večanje znanja in s tem možnosti za koristno preživljanje prostega časa, spodbujanje ustvarjalnosti, spodbujanje izražanja misli in čustev in s tem samospoznavanja, večanje zaupanja v lastne sposobnosti, povečevanje zmožnosti sodelovanja z ostalimi člani skupine, vzgojitelji in voditeljico delavnic, spodbujanje ustrezne komunikacije med udeleženci glasbenih delavnic in učenje komunikacije z izvajanjem specifičnih glasbenih aktivnosti in sprostitvev.

Glede na naravo raziskovanja v glasbi, ki zajema širok spekter subjektivnih podatkov, ki jih pridobimo na podlagi doživetega razumevanja pojavov, in na drugi strani objektivnega vidika, ki ga zahteva znanstveno raziskovanje, sem se odločila za akcijsko raziskavo, ki je povezovala kvantitativni in kvalitativni pristop, načrtovan na podlagi teoretičnih predpostavk Mužiča (1994), Marentič-Požarnikove (1987), Adama (1982) in drugih.

#### **3.2. Vzorec**

Sodelovanje v delavnicah sem ponudila gojencem in gojenkam doma Malči Belič (DMB) ter Prehodnega mladinskega doma (PMD). Odločitev za sodelovanje je bila prostovoljna. V vsakem zavodu sem oblikovala po eno skupino. Pri dejavnostih je redno sodelovalo dvanajst udeležencev in eden občasno. Šest udeležencev je sestavljalo mlajšo skupino (DMB, od 12 do 15 let) in sedem starejšo skupino (PMD, od 15 do 17 let). V mlajši skupini sta bili dve dekletki in štirje fantje, v starejši pa pet deklet in dva fanta. Glede na to, da so merila za sprejem v isto-

vrstne vzgojne zavode v Sloveniji podobna, lahko pojmuje, da je izbrani vzorec reprezentativen za istovrstne vzgojne zavode v Sloveniji, kar je bilo potrjeno tudi v telefonskih pogovorih s predstavniki domov (Mladinski dom Maribor, Veržej, Smlednik, Planina, Višnja Gora).

### **3.3. Postopek izvedbe delavnic**

Prvi akcijski korak je predvideval 4 skupinska in 6 individualnih srečanj z vsakim udeležencem. Skupaj sem za izvedbo delavnic v prvem akcijskem koraku porabila 80 pedagoških ur. Drugi akcijski korak je predvideval 4 skupinska in 4 individualna srečanja z vsakim udeležencem. Za izvedbo vseh delavnic v drugem akcijskem koraku sem porabila 56 pedagoških ur. V obeh akcijskih korakih je bilo 156 pedagoških ur neposrednega dela z otroki in mladostniki. Predvideno je bilo tudi samostojno delo udeležencev zunaj delavnic.

Vsebina individualnih delavnic je bila načrtovana za vsakega udeleženca posebej glede na njegov specifični interes. Vsebina vseh skupinskih delavnic je enakomerno pokrila vse predvidene dejavnosti. V prvem koraku 2 delavnici s poudarkom na poslušanju, 2 s poudarkom na petju, 2 na igranju in izdelavi instrumentov, 2 na ustvarjanju, pri čemer so bili v vsaki delavnici zastopani tudi elementi ostalih glasbenih dejavnosti in muzikoterapije, v drugem koraku pa po 1 delavnica s poudarkom na posamezni dejavnosti. Poseben poudarek je bil na spodbujanju ustvarjalnosti in motivaciji. Za ocenjevanje likovnih izdelkov sem si zagotovila sodelovanje ustreznih strokovnjakov z likovnega področja.

### **3.4. Raziskovalni instrumenti in zbiranje podatkov**

Najprej sem v intervjuju zbrala odgovore udeležencev o zanimanja za petje, odnosu do glasbe na splošno, najljubših zvrsteh in dejavnosti ter želje pri individualnem delu. Začela sem z individualnim delom. Glede na dobljene informacije iz intervjuja sem poskusila uvesti najboljši način za spodbujanje vseh glasbenih dejavnosti. Glasbo, ki smo jo poslušali, sem načrtovala na podlagi informacije o najljubših zvrsteh. Pri skupinskem muziciranju sem spodbujala sodelovanje in poskušala motivirati vsakega udeleženca. Pri individualni in skupinski obliki sem posebno pozornost namenila možnosti, da udeleženci izrazijo svoje želje in potrebe ter svobodno izražajo svoja čustva.

Instrumentarij, ki sem ga uporabila, so sestavljali nestandardiziran anketni vprašalnik, ocenjevalni list za oceno udeležencev v indi-

vidualni in skupinski delavnici, ki ga izpolni voditelj delavnice, samoocenjevalni list za udeleženca v individualni delavnici, samoocenjevalni list za udeleženca v skupinski delavnici, ocenjevalni list za analizo video posnetka in ocenjevalni list za ocenjevalce likovnih izdelkov. Anketni vprašalnik sem preizkusila na pilotskem vzorcu, ki ga je sestavljalo 25 učencev OŠ Komenda - Moste, starih od 12 do 15 let, ki so se sami prijaviли v glasbeno delavnico na tej šoli. Na podlagi izračunov koeficientov zanesljivosti ter analize posameznih postavk sem ugotovila, katere od njih so primerne za uporabo v končni obliki vprašalnika in lestvic.

## 4. Rezultati

V preliminarnem intervjuju so udeleženci pripovedovali o svojem odnosu do glasbe in o razlogu za sodelovanje v glasbenih delavnicah. Odgovore smo obdelali kvalitativno.

Tabela 1: Razvrščanje kod v kategorije glede na cilje intervjuja

Mnenja v zvezi z glasbo:	Št. izborov:
Z glasbo se preganja dolčas	9
Želja učiti se instrumentov	9
Najljubše zvrsti so pank, tehno, rejev, pop	8
Želja učiti se glasbeno teorijo	7
Udeležba v delavnicah zaradi pričakovanja zanimivega, novega znanja, ljubezni do glasbe	6
Z glasbo se da sporazumevati	6
Želja prepevati	5
Poznavanje pojma ustvarjalnost, sebe ocenjujem kot ustvarjalnega	5
Glasba me sprošča	4
Z glasbo se pomirim	3
Najraje poslušam glasbo	3
Najljubša je umirjena in klasična glasba	2
Glasba je zabava	2
Glasbo poslušam kadarkoli, brez posebnih pogojev	2

Udeleženci so bili zainteresirani za sodelovanje pri glasbenih delavnicah zaradi pričakovanja zanimivega, zaradi pridobivanja novega znanja ali ker se želijo ukvarjati z glasbo. Sami veliko poslušajo najrazlič-

nejše zvrsti, od popa, panka, roka, do tehna, dve dekleti tudi klasiko. Glasba jim pomeni preganjanje dolgočasje, sprostitve, zabavo, zvočno kuliso ob učenju, sredstvo za pomirjanje ipd. Najbolj si želijo igrati instrumente, najbolj zaželjena instrumenta sta kitara in sintetizator, dva izmed udeležencev pa si želita igrati bobne, ker zanju predstavljajo instrument, ki ju bo povezal z vrstniki, ki igrajo v zavodskem ansamblu, oz. si želita postati bobnarja v kakem ansamblu. Hkrati so bobni, po njunem, prestižni instrument v vrstniški skupini. Nekateri udeleženci želijo peti, ena udeleženka se je s petjem že javno predstavila na radijski oddaji in ima željo po učenju petja. Vsi si želijo znati glasbeno teorijo, vendar je nihče ne obvlada. Pripravljeni so se potruditi, de se je naučijo.

Udeleženci so izpolnjevali anketni vprašalnik pred začetkom prve delavnice in po zaključku zadnje delavnice. V tej predstavitvi bom navedla le obdelavo odgovorov, ki po mojem mnenju bistveno prispevajo k potrjevanju zastavljenih ciljev. Na vprašanje, kdaj poslušajo glasbo, smo dobili take odgovore:

Tabela 2: Število udeležencev, ki je izbralo posamezne okoliščine, v katerih poslušajo glasbo

Prvo anketiranje:	Drugo anketiranje:			
	f	%	f	%
Odgovor:				
Kadar se želim sprostiti	5	41.7	7	58.5
Kadar se želim umiriti	5	41.7	2	16.7
Kadar mi je dolgčas	7	58.5	6	50.0
Kadar želim plesati	4	35.5	4	35.5
Ko se učim	7	58.5	4	35.5
Na zabavah	3	25.0	2	16.7

Tabela 3 kaže njihove odgovore na vprašanje, ali se je z glasbo mogoče sporazumevati.

Tabela 3: Mnenje o tem, kako dobro se da sporazumevati z glasbo

Anketiranje:	Zelo dobro	Dobro	Srednje	Slabo	Se ne da	Brez odgovora
Prvo	4	1	4	0	2	1
Drugo	4	4	2	1	0	1

Po končanih delavnicah ostaja število tistih, ki so že na začetku ocenjevali, da se z glasbo da sporazumevati, enako. Trije več ocenjujejo, da se da z glasbo sporazumevati dobro, dva manj srednje, eden na novo meni, da slabo, ni pa pri drugem izpolnjevanju nikogar več, ki bi ocenjeval, da se z glasbo ni mogoče sporazumevati. V obeh skupinah enako število udeležencev ocenjuje možnost sporazumevanja kot zelo dobro v obeh izpolnjevanjih, razlika pa se kaže v oceni dobro, kjer je v starejši skupini tudi največja razlika med prvim in drugim izpolnjevanjem.

Tabela kaže odgovore, ki odražajo ocene lastne ustvarjalnosti.

Tabela 4: Ocena pogostosti lastne ustvarjalnosti udeležencev

Ocena pogostosti:	Zelo pogosto		Pogosto		Včasih		Redko		Zelo redko		Nikoli	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Izpolnjevanje:												
Oblika ustvarjalnosti:	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Ko slišim glasbo, si želim tudi sam napisati pesem	0	1	1	2	3	3	3	1	2	1	3	4
Rad rišem ob glasbi	3	1	1	2	3	3	0	3	1	1	4	2
Opazim, kar je lepega okrog mene	1	3	3	7	3	1	3	0	0	0	2	1
Rad pišem pesmi	0	1	3	0	3	2	0	1	2	3	4	5
Rad si izmišljam kaj novega	1	2	1	3	4	4	2	1	2	0	1	2
Znam zanimivo pripovedovati	0	1	1	5	6	2	2	3	2	1	0	0
Skupaj	5	9	10	19	22	15	10	9	9	6	14	14

Pri oceni ustvarjalnosti glede na posamezne trditve opazimo, da so udeleženci skupaj izbrali "zelo pogosto" in "pogosto" pri prvem izpol-

njevanju manjkrat kot pri drugem. Ostale stopnje pogostosti pa so v drugem izbiranju izbrali manjkrat pri prvem, kot pri drugem izbiranju. "Nikoli" so izbrali obakrat v enakem številu. Največ razlike je pri postavki "opažanje lepega". Po končanih delavnicah je bil tudi kakšen udeleženec več, ki je pisal pesmi. Po eden več si tudi pogosteje rad izmišlja kaj novega, eden več pa si nikoli ne izmišlja novega. Nekateri so pri drugem izpolnjevanju bolje ocenjevali svoje znanje zanimivega pripovedovanja.

Tabela 5: Srednja ocena za posamezno postavko v izbranih individualnih delavnicah pri gojenjih DMB (vsako postavko je vodja delavnice ocenjevala na šeststopenjski lestvici, pri čemer ocena 6 pomeni najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo).

Delavnica:						
Postavka:	1.	3.	5.	7.	9.	10.
Je iniciativen	1,50	2,33	3,16	3,50	3,50	4,00
Se hitro naveliča	5,83	5,66	4,16	3,16	2,00	1,83
Besedno opisuje čustva	1,50	2,16	2,33	3,00	3,00	3,50
Izraža želje	1,66	2,33	3,16	3,83	3,16	4,16
Upošteva navodila	3,83	4,50	5,00	5,66	5,33	5,83
Daje pobude	1,33	2,33	2,50	3,50	3,00	4,00
Izraža želje po pridobivanju glasbenega znanja	1,66	2,50	2,50	3,66	3,16	3,16
Izraža zaupanje v svoje sposobnosti	1,16	1,83	2,50	3,16	2,50	3,33
Izraža želje po igranju instrumentov	3,66	5,00	5,83	6,00	5,00	6,00
Posluša glede na dogovorjena pravila	3,00	4,50	4,66	5,33	4,03	5,16
Se trudi pri ustvarjanju novega	1,16	1,50	2,66	3,33	2,66	3,66

Pri prvi postavki je razvidno, da srednja ocena postopoma raste od 1,50 do ocene 4. Pri oceni druge postavke smo opazili visoko stopnjo strinjanja s trditvijo, kar pomeni, da so se udeleženci, po mnenju voditeljice, hitro naveličali ene dejavnosti, zlasti v prvih delavnicah v prvem koraku, v drugem pa je dinamika različna, kar pripisujem temu, da so proti koncu udeleženci vedeli, da se približuje zaključna delavnica. Pri besednem opisovanju čustev se sicer ocena od prve do desete delavnice spremeni, vendar ne preseže veliko srednje ocene. Glede na izkušnje so si udeleženci vedno bolj upali izražati želje in

dajati pobude, so pa tudi vedno bolj upoštevali navodila, s tem, da že v začetnih delavnicah s tem ni bilo težav. Da si želijo pridobivati nova glasbena znanja, so izrazili že v uvodnih intervjujih, zato bi bilo pričakovati nekaj višjo oceno te postavke. Želja po igranju instrumentov je bila močna že na začetku, trudili pa so se tudi pri ustvarjanju novega.

Tabela 6: Srednja ocena za posamezno postavko v izbranih individualnih delavnicah pri gojencih PMD (vsako postavko je vodja delavnice ocenjevala na šeststopenjski lestvici, pri čemer ocena 6 pomeni najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo).

Delavnica:						
Postavka:	1.	3.	5.	7.	9.	10.
Je iniciativen	2,33	3,00	3,60	2,16	3,33	4,00
Se hitro naveliča	3,16	3,16	4,40	4,16	2,00	2,50
Besedno opisuje čustva	1,66	2,16	2,00	3,66	3,33	2,66
Izraža želje	2,66	3,33	2,60	2,83	4,00	3,50
Upošteva navodila	3,50	4,50	4,00	3,50	4,66	3,83
Daje pobude	2,83	3,00	2,80	2,50	3,83	3,33
Izraža želje po pridobivanju glasbenega znanja	3,50	4,16	2,80	3,33	4,83	3,33
Izraža zaupanje v svoje sposobnosti	1,33	2,16	2,40	1,50	2,50	2,16
Izraža želje po igranju instrumentov	3,33	4,50	3,20	4,60	5,50	4,16
Poslušna glede na dogovorjena pravila	3,50	4,16	3,20	3,66	4,83	4,00
Se trudi pri ustvarjanju novega	2,50	2,50	2,80	2,16	3,00	2,83

Pri prvi postavki je razvidno, da je že v prvi delavnici razmeroma visoka srednja ocena, kar gre pripisovati veliki zainteresiranosti nekaterih udeleženk. Pri oceni druge postavke je dinamika različna, kar pripisujem temu, da so potekale delavnice v različnih osebnih okoliščinah udeležencev. Pri besednem opisovanju čustev se sicer ocena od prve do desete delavnice spremeni z vrhom v sedmi delavnici. Glede na izkušnje so si udeleženci vedno bolj upali izražati želje in dajati pobude, slabša ocena v zadnji je logična posledica tega, da je bila to zaključna delavnica. Da si želijo pridobivati nova glasbena znanja, so izrazili že v preliminarjih intervjujih, zato so bile take oceno pričakovane. Želja po igranju instrumentov je bila tudi v

tej skupini močna že na začetku, trudili pa so se tudi pri ustvarjanju novega.

Razlike med mlajšo in starejšo skupino se kažejo pri postavki "se hitro naveliča", kjer se pri mlajših izkazuje hitrejša naveličanost kot pri starejših. Starejši izražajo želje nekoliko bolj v začetnih delavnicah, mlajši pa proti koncu. Starejši izražajo tudi več želja po pridobivanju novega glasbenega znanja. Željo po igranju instrumentov je v večji meri opaziti pri mlajših, starejši pa so bili bolje ocenjeni pri ustvarjanju novega.

Tabela 7: Srednja ocena za posamezno postavko v osmih skupinskih delavnicah z gojenci DMB (vsako postavko je vodja delavnice ocenjevala na šeststopenjski lestvici, pri čemer ocena 6 pomeni najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo).

Delavnica: Postavka:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Je iniciativen	2,00	2,33	2,85	3,00	3,16	3,50	3,55	3,66
Se hitro naveliča	5,16	4,00	4,50	4,00	3,50	3,33	3,33	3,50
Besedno opisuje čustva	1,83	2,16	1,83	2,33	2,83	2,16	2,83	2,33
Izraža želje	2,00	2,00	2,33	3,33	3,16	3,66	3,83	3,33
Upošteva navodila	3,33	3,50	4,00	4,50	3,83	4,50	4,66	3,83
Daje pobude	1,83	2,50	2,16	3,33	3,33	2,83	3,00	2,50
Izraža želje po pridobivanju glasbenega znanja	1,83	2,50	2,00	3,50	3,00	3,83	3,50	3,50
Izraža zaupanje v svoje sposobnosti	2,33	1,33	2,33	2,16	3,33	2,33	2,83	2,50
Izraža želje po igranju instrumentov	3,66	4,16	3,66	5,16	4,33	5,66	5,16	3,83
Posluša glede na dogovorjena pravila	3,66	3,66	3,66	4,66	4,83	4,50	4,33	3,66
Se trudi pri ustvarjanju novega	2,66	1,53	3,16	2,16	4,33	2,16	2,50	3,83

Ocena prvih dveh postavk kaže srednjo stopnjo iniciativnosti. Pri oceni druge postavke je dinamika različna, kar pripisujem temu, da so potekale delavnice ob različnih osebnih okoliščinah udeležencev in različni zainteresiranosti za delo glede na predhodne obremenitve udeležencev. Pri besednem opisovanju čustev se sicer ocena od prve

do osme delavnice spremeni bolj malo. Udeleženci so sicer izražali želje in dajati pobude, zaupanje v lastne sposobnosti je malo pod povprečno oceno. Želje po pridobivanju novega glasbenega znanja so izrazili bolj skromno kot v individualnih delavnicah. Želja po igranju instrumentov je bila tudi v tej skupini dokaj izražena, trudili pa so se tudi pri ustvarjanju novega.

Tabela 8: Srednja ocena za posamezno postavko v osmih skupinskih delavnicah z gojenci PMD (vsako postavko je vodja delavnice ocenjevala na šeststopenjski lestvici, pri čemer ocena 6 pomeni najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo).

Delavnica:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Postavka:								
Je iniciativen	1,8	1,8	2,1	2,8	2,8	3,3	3,3	3,3
Se hitro naveliča	5,1	4,3	4,1	4,1	3,3	4,5	3,3	2,3
Besedno opisuje čustva	1,8	1,4	2,1	2,1	2,8	2,0	2,8	2,8
Izraža želje	1,4	1,8	2,8	3,3	2,8	3,3	3,3	3,3
Upošteva navodila	3,3	3,3	4,5	4,5	3,6	4,3	4,1	4,6
Daje pobude	1,1	2,0	2,3	3,3	2,8	3,3	3,3	3,8
Izraža želje po pridobivanju glasbenega znanja	1,8	2,3	3,3	3,3	2,8	3,3	3,3	3,8
Izraža zaupanje v svoje sposobnosti	1,1	1,8	1,8	5,1	2,0	2,8	2,8	2,8
Izraža želje po igranju instrumentov	2,8	3,6	5,1	2,8	4,8	5,1	5,0	5,0
Posluša glede na dogovorjena pravila	3,3	3,6	4,5	5,1	4,1	4,8	4,6	4,6
Se trudi pri ustvarjanju novega	1,8	1,8	1,8	2,8	1,8	2,0	2,1	2,8

Iniciativnost je glede na dobljene rezultate ocenjena malo slabše na začetku, v srednjih delavnicah se približuje srednji oceni in jo proti koncu malo preseže. Pri oceni druge postavke je v zadnjih delavnicah manj naveličanosti kot v prvih. Pri besednem opisovanju čustev se ocena za malenkost dviga do osme delavnice, ne preseže pa povprečne ocene. Malo višje se dvigne ocena izražanja želja. Upoštevanje navodil je v vseh delavnicah dokaj dobro ocenjeno, tudi tu. Tudi dajanje pobud in izražanje želja po pridobivanju novega znanja se giblje okoli srednje ocene, ki pa v zadnji delavnici nagiba k 4. Želja

po igranju instrumentov je bila tudi v tej skupini dokaj izražena že na začetku, trudili pa so se tudi pri ustvarjanju novega, saj se ocena od začetka do konca dvigne za celo stopnjo.

Pri ocenjevanju interesa za sodelovanje se kažejo zanimive razlike med posameznimi udeleženci. Zanimivo je, da nekateri iz mlajše skupine niso radi sodelovali v prvih individualnih delavnicah, medtem ko so proti koncu kazali večje zanimanje. V starejši skupini pa izstopa udeleženec, ki že pri uvodnem intervjuju ni kazal interesa za sodelovanje, med dvema udeležencema interes niha in je najmanjši v drugi delavnici drugega koraka. Se pa kažejo velike razlike glede želje po sodelovanju med ocenami v individualnih in skupinskih delavnicah. Medtem ko je večina udeležencev v individualnih delavnicah rada sodelovala in to proti koncu vedno bolj, so v skupinskih kar trije učenci v mlajši skupini izgubili voljo v četrti skupini prvega koraka, odstopanja se kažejo tudi v prvih dveh delavnicah drugega koraka, medtem ko v zadnjih dveh zopet raje sodelujejo. Starejša skupina je v začetku ocenjevala, da ne sodeluje rada, kar je zanesljivo - glede na dodatne informacije - odpor do samoocenjevanja in na splošno izpolnjevanja "nekih papirjev", ki jih po lastnih navedbah izopolnjujejo prepogosto. Glede na to, da se proti zadnjim delavnicam ocene višajo, sklepam, da so se izpolnjevanja že navadili, hkrati pa smo bili že toliko zaupljivi, da so bili z menoj solidarni, ker so vedeli, zakaj potrebujem podatke. Na splošno pa bi lahko, glede na rezultate ocenili, da so radi sodelovali, mlajši raje kot starejši in v individualnih delavnicah raje kot v skupinskih.

Ocena počutja med delavnico je v individualnih delavnicah pri mlajši skupini v glavnem ugodna, v glavnem se počutijo prijetno, izjema je zopet en udeleženec. Starejši svoje počutje ocenjujejo bolj previdno, vsekakor pa ocenjujejo svoje počutje v glavnem bližje prijetnemu počutju.

Razlike pa se kažejo med individualnimi in skupinskimi delavnicami. Pri mlajši skupini v srednjih delavnicah trije ocenjujejo svoje počutje manj ugodno kot v individualnih delavnicah. Tudi pri starejši skupini ocenjujejo počutje nekoliko manj prijetno kot v individualnih delavnicah.

Pri ocenjevanju likovnih izdelkov, ki so nastali ob glasbi in so jih ocenjevali likovni strokovnjaki glede na povezanost motiva z glasbo, domiselnost, izvirnost, izraznost in sugestivnost se je izkazalo, da je večina udeležencev dosegla višjo oceno drugega izdelka. Pri enem

udeležencu je bila ocena drugega izdelka enaka prvi, eden pa je dosegel pri drugem izdelku nižjo oceno. Če upoštevamo okoliščine, ki so razvidne iz podatkov prejšnjih ocenjevalnih letvic, lahko sklepamo, da je na oceno vplival zunanji dejavnik.

## 5. Razprava in zaključki

Glasba je v človekom življenju nedvomno pomembna, še posebej za mlade, saj so v obdobju intenzivnega osebnostnega in identitetnega oblikovanja. Glasba zanje ni zgolj umetnost ali zabava, ampak ima širše socialne razsežnosti. Oba vidika moramo imeti pred očmi tudi pri socialnopedagoškem delu, usmerjenem na tiste otroke in mladostnike, ki imajo psihosocialne težave. Čeprav ne moremo trditi, da je glasba za vse ljudi enako pomembna in da je za vse enako pomembna vrednota ter daje enake možnosti za osebnostno rast ali za optimalno pomoč pri reševanju problemov, vzgoji otrok ipd., pa je tudi ne kaže zanemariti, kar potrjuje veliko strokovnjakov z glasbenovzgojnega področja.

Že v diplomski raziskavi sem ugotovila, da je zanimanje za glasbo med vzgojitelji v vzgojnih in prevzgojnih domovih dokaj veliko. Le redki pa so imeli osnovno glasbeno izobrazbo ali so obvladali kakšen instrument. Med vzgojitelji sem spoznala tudi take, ki so svoje glasbeno znanje s pridom uporabljali v svojih skupinah. Opaziti je bilo pomanjkanje sistematičnega dela z glasbo, pri katerem se, po mojem mnenju, kažejo dobre možnosti za uspešno socialnopedagoško delo. Zato sem želela sestaviti nekakšen model, ki bi bil uporaben tudi za zavodske strokovne delavce z bolj šibkim glasbenim znanjem, pa z veliko lastnega interesa in interesa otrok oz. mladostnikov v njihovih skupinah. Ob spoznavanju različnih glasbenoterapevtskih modelov in upoštevanju značilnosti otrok/mladostnikov, ki živijo v vzgojnih zavodih, in potreb vzgojiteljev, se je izkazalo, da so nekateri elementi znanih glasbenih modelov uporabni tudi pri delu na socialnopedagoškem področju. V predstavljeni akcijski raziskavi so se izoblikovale vsebine in postopki, ki bi jih kazalo uporabljati v praksi in razvijati naprej, pri čemer povzemam glavne ugotovitve :

- med udeleženci je zelo zaželeno individualno delo,
- skupinska oblika nudi zlasti možnosti za komunikacijo in sodelovanje,
- otroci/mladostniki pripisujejo poseben pomen igranju na instrumente,

- petje je priljubljeno bolj, kot smo predvidevali
- poslušanje glasbe moramo usmerjati,
- pri razvijanju ustvarjalnosti je pomembno tudi likovno izražanje ob glasbi,
- ustvarjanje je zahtevno, ni pa med mladimi v vzgojnih domovih nemogoče,
- za glasbene dejavnosti bi bilo treba strokovnim delavcem omogočiti dodatno izobraževanje.

Kot zelo zaželeno se je med udeleženci izkazalo individualno delo. Tu so možnosti, da vzgojitelj z glasbo doseže nekatere vidike vzgojnih prizadevanj, kot so: vzpostavitev varnega polja za učinkovito vzgojno delovanje, vzpostavljanje odnosov z otrokom ali mladostnikom, ki težko navezuje stike, možnosti izražanja različnih čustev na družbeno sprejemljiv način, otroku prilagojeno usvajanje znanj, s katerimi se bo pokazal pred drugimi, spodbujanje razvijanja otrokovih oz. mladostnikovih močnih točk in oblikovanje temeljev za razvijanje otrokove ustvarjalnosti.

Skupinsko delo, ki pa se je izkazalo za bolj priljubljeno pri starejših udeležencih, nudi možnosti za: skupinsko muziciranje in s tem učenje sodelovanja, uveljavljanje otrok in mladostnikov v vrstniški skupini, gradnjo skupine oz. spodbujanje pripadnosti skupini in ustvarjanje zaupanja med člani, reševanje konfliktov med udeleženci, tudi takih, ki so nastali zunaj delavnic, spodbujanje ustvarjanja in ugodje, ki ga udeleženci lahko pri ustvarjanju doživljajo, navajanje na ustrezno komunikacijo z drugimi, navajanje na upoštevanje dogovorjenih pravil in ustrezen odnos do avtoritete vzgojitelja.

Poseben pomen pripisujejo udeleženci delavnic **igranju na instrumente**, ki je dokaj atraktivna zadeva. Otroci in mladostniki so v učenje instrumentov - najbolj zaželeni so kitara, bobni in sintetizator - pripravljeni vložiti določen napor. Zlasti pri mlajših je bil viden upad interesa v sredini, zato je treba pazljivo izbirati primerne skladbe. Pogosto se pridružijo težave v koncentraciji, specifične učne težave in hiperkinetičnost otrok, kar lahko s primerno glasbeno aktivnostjo blažimo (Orff, 1990). Verjetno ni treba posebej poudarjati, da zahteva učenje instrumenta, tudi za doseg osnovnega znanja, veliko vaje in je temu ustrezna tudi izraba prostega časa, navajanje na vztrajnost, natančnost, sistematičnost in pridobivanje delovnih na-

vad. Vse to je koristno tudi za druge vidike izobraževanja otrok in mladostnikov, pa tudi odraslih ljudi.

**Petje** je bolj pogosto in zaželeno, kot smo sklepali pred izvedbo delavnic. Otroci pojejo v šolskih zborih, ker imajo tudi možnost nastopanja, kar jih zelo pritegne. Tudi pri starejših so bili nastopi pomembna motivacija za delo. Primerno bi bilo, da bi se domovi, ki bi izvajali glasbene dejavnosti, potegovali za različne priložnosti, ki bi omogočale predstavitev pridobljenega znanja otrok in mladostnikov in tako spodbujale interes za učenje. Razen tega nudi učenje petja tudi druge prednosti. Premagovanje strahu pred petjem je že prvi korak pri odpiranju navzven, pri izražanju čustev in vzpostavljanju stikov z drugimi na dovolj varen način. Učenje osnov pevske tehnike pa nudi tudi pomoč pri premagovanju slabega fizičnega in psihičnega počutja.

Otroci in mladostniki zelo veliko časa preživijo ob poslušanju glasbe. Vzgojitelj lahko poskuša v okviru poslušanja glasbe sistematizirati in počasi širiti prostor za različne, še ne poslušane zvrsti. Tudi uvajanje resne glasbe ni nemogoče, včasih je pri otrocih in mladostnikih celo zaželeno. Taka glasba jim ustreza zlasti, kadar so nemirni ali se slabo počutijo. Tu je potrebnega nekaj sistematičnega dela za doseganje večjih učinkov. Ples ob poslušanju glasbe pa jim omogoča tudi ustrezno zabavo in sproščanje.

Omeniti velja tudi **likovno ustvarjanje** ob glasbi. Udeleženci delavnic so to počeli dovolj zavzeto, pokazalo se je tudi, da so bili pri tem zelo ustvarjalni. Z večkratnim izvajanjem te dejavnosti so postajali boljši tudi njihovi likovni izdelki. Programska glasba je udeležencem dajala ideje za izražanje, pozneje pa so že sami začeli iskati nove ideje, ki so se razmahnile ob glasbi, ki ni imela programske narave.

**Ustvarjanje nove glasbe** je zelo zahtevno. Tu se v začetku ponujajo možnosti za ustvarjanje novega besedila k že obstoječi melodiji. Obe skupini udeležencev sta si na tak način ustvarili himno že pred pričetkom delavnic z vzgojiteljicama. Izmišljanje ostinata (to je glasbene misli, ki se brez sprememb ponavlja v basu) k znanim melodijam je začetek, pozneje pa je tudi kakšen mladostnik pripravljen ob vzgojiteljevi pomoči ustvariti novo pesem v celoti. Pomanjkljivost je, da se pri tem od vzgojitelja pričakuje že kar poglobljeno glasbeno znanje.

V vzgojnih zavodih bi bilo po mojem dobro, da bi zaposlili vzgojitelja, ki ima dovolj glasbenega znanja in tudi dobro obvlada katerega od

najbolj zaželenih instrumentov. V optimalnih pogojih bi lahko posebej zaposlili tudi animatorja kulturnih dejavnosti. Za uvajanje integriranega glasbenega modela se je izkazalo, da mora to delo voditi oseba, ki ima glasbena znanja. Ta izvede cikel ob navzočnosti in sodelovanju pristojnega vzgojitelja. Za nadaljevanje bi bilo treba delavce domov spodbujati h glasbenemu izobraževanju, kar danes ob poplavi različnih glasbenih šol ni poseben problem. Dobro bi tudi bilo, da bi v zavodu določili vzgojitelja z največ interesa in znanja, ki bi vodil, spodbujal in razvijal glasbene in druge dejavnosti, ki spodbujajo ustvarjalnost. Omogočiti bi morali tudi konzultacije z glasbenimi pedagogi, ki bi vzgojiteljem pomagali pripraviti določeno delavnico ali jim svetovali pri pripravi. V zavodih, kjer imajo tudi osnovno šolo ali je ta v neposredni bližini, verjetno ni težko vzpostaviti stika s šolskim glasbenim pedagogom.

Omejitve na strani otrok in mladostnikov so, da vsi niso zainteresirani za aktivne glasbene dejavnosti. Nekateri imajo tudi šibko razvite dispozicije za glasbo, da se z njo ne želijo ukvarjati. Za začetek je smiselno vključevati le otroke in mladostnike, ki si tega želijo, ostali se po izkušnjah iz naših delavnic priključijo, ko vidijo, da ostanejo sami in da se imajo vrstniki v tej dejavnosti prijetno.

Uvajanje glasbenih modelov v delo na socialnopedagoškem področju zanesljivo ne bo odpravilo vseh problemov, s katerimi se srečujejo vzgojitelji v zavodih pri svojem delu. So pa majhen kamen v mozaiku različnih metod in sredstev, ki lahko delo olajšajo in obogatijo. Tistemu, ki tovrstno dejavnost vodi, razširijo možnost dejavnosti, otrokom/mladostnikom pa pomenijo hkrati učenje, sproščanje, izražanje in večanje kompetenc.

## 6. Literatura

Adam, F. (1982). Kvalitativna metodologija in akcijsko raziskovanje v sociologiji. *Časopis za kritiko znanosti*, 10 (53-54), 135-243.

Brake, M. (1987). *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Ljubljana: Krt.

Christeller-Mees, E. (1988). *Kunsttherapie in Praxis*. Stuttgart: Urachhaus Johhanes M. Mayer GmbH Verlag.

Franco, G., di. (1994). *Voices as means to express emotions*. Ferrara: Conference proceedings, Volume 4.

Haber, de la Motte, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: DZS.

Hegi, F. (1990). *Imptovisation und Musiktherapie*. Paderborn: Junfermann-Verlag.

Kemmis, S. (1990). Načrtovanje akcijske raziskave. V: Cerar, M.: *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: SDP in Didakta, 6-23.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev (Akcijsko raziskovanje kot model dopolnilnega izobraževanja učiteljev)*. Ljubljana: DZS.

McClellan, R. (1991). *The Healing Forces of Music*. Dorset: Element Books Ltd.

Mužić, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme akcijskega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 45 (1-2), 39-51.

Newham, P. (1993). *The singing cure*. London: Rider.

Orff, G. (1990). *Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie*. Muenchen: Psychologie Verlags Union.

Pepelnak, M. (1995). *Pomen glasbe pri vzgoji in prevzgoji otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti (diplomsko delo)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Trstenjak, A. (1994). *Človek kot simbolično bitje*. Ljubljana: MK.

*Izvorni znanstveni članek, prejet septembra 1999.*

# Vzgojni zavodi na prelomu tisočletja

## Residential treatment institutions at the turn of the millennium

*Vinko Skalar*

### *Povzetek*

*Vinko Skalar, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.*

*Na prelomu tisočletja smo se pri obravnavanju mladostnih prestopnikov znašli v konceptualni zmedi. Družbeno politični dejavniki, ki imajo v rokah vzvode oblasti, še vedno verjamejo, da bi bilo mogoče zajeziiti naraščajočo kriminaliteto in socialno patologijo med mladimi z doslednim nadzorovanjem in strogim in pravičnim kaznovanjem, čeprav takšne usmeritve v razvitem svetu v zadnjih petindvajset letih niso dale pozitivnih rezultatov in je kriminaliteta, skupaj s socialno patologijo med mladimi, vseskozi nenehno naraščala. Del strokovne javnosti se zavzema za dosledno spoštovanje človekovih pravic in za izobraževanje storilcev kaznivih dejanj, kar naj bi prispevalo najprej k ohranitvi njihovega osebnega dostojanstva, odpira pa jim tudi stvarne življenjske perspektive za čas po prestani kazni. Med strokovnjaki je tudi veliko tistih, ki se zavzemajo za uporabo terapevtskih metod, še posebej tim. kognitivnih vedenjskih terapevtskih modelov in metod. Del strokovne javnosti daje prednost kompleksnemu pedagoškemu pristopu, ki gradi svoje programe obravnavanja na stiku, na zaupanju in bližini, na pozitivnem odnosu in na človeških in civilizacijskih vrednotah, ki jih je mogoče posredovati mladim s težavami v socialni integraciji v neposrednem osebnem odnosu in hkrati profesionalnem delovanju pedagoških de-*

lavcev. Ta, zadnja alternativa, se bo (po avtorjevem mnenju) prej ali slej izkazala za edino ustrezno in perspektivno.

**Ključne besede:** prestopništvo, tretman, vzgojni zavod

### **Abstract**

*At the turn of the millennium we have found ourselves in a conceptual confusion in dealing with juvenile delinquents. The political factors who hold the power still believe it is possible to stop the flood of ever growing crime and social pathology in young people by a consistent control, and strict yet just punishment system even though in the developed countries such preferences have not shown any positive results in the last twenty-five years while crime and social pathology in young people have been on the increase. Among experts, some support strict respect for human rights and such a training program for juvenile delinquents that can help them maintain their personal dignity and also open up realistic expectations for the time after their release. Other experts believe in therapeutic methods, especially in the cognitive behavioural therapeutic models and methods. Another group of experts, however, advocate a complex educational approach which is built on contacts, trust, closeness, positive attitude and human and civilisation values that can be passed on to young people with problems in their social integration through personal contacts and professional work of educational staff. The latter alternative will, in author's view, sooner or later prove itself to be the only suitable and productive.*

**Key words:** juvenile delinquency, treatment, residential treatment institutions

O tem, kam vzgojni zavodi v prihodnje, je bilo nanizanih nekaj misli v zaključnem delu članka "Vzgojne ustanove na prehodu v poindustrijsko družbo" (Skalar, 1998).

V omenjenem članku pisec opozarja na nevarnosti in na škodljive posledice, če bi se odzivali panično in iracionalno na zvišanje kriminalitete v zadnjih nekaj letih, na širitev nasilja, na razraščanje narko-

manije in alkoholizma in na številne druge socialnopatološke pojave, ki so še posebej značilni za države v tranziciji, če bi na težje obvladljive otroke in mladostnike v vzgojnih ustanovah reagirali s krepitvijo represije, z zapiranjem vzgojnih ustanov, z ograjevanjem in s tehničnim izpopolnjevanjem nadzora. Predvsem bi bilo vprašljivo in problematično, če bi se za takšne ukrepe odločali administrativno – politično, brez pred tem verificiranih strokovnih podlag.

Avtor nadalje opozarja, da bi bilo treba opraviti temeljito analizo konceptov vzgojnih programov in uveljavljene prakse v vzgojnih ustanovah. Zadnja takšna analiza je bila namreč opravljena davnega leta 1982, opravil pa jo je Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti univerze v Ljubljani s sodelavci. Ponovna analiza bi bila nujna, ker so se v 16 letih bistveno spremenile družbene razmere, prav tako vsebina in količina socialne patologije mladih, s tem pa tudi populacija mladostnikov v vzgojnih ustanovah. Medtem nam je tudi znanost pomagala do novih znanj in spoznanj, do novih uvidov pa tudi do novih metod in modelov obravnavanja mladoletnih prestopnikov.

V članku avtor zapiše še tri misli. Prva se nanaša na diferenciacijo in individualizacijo, ki bi ju bilo treba uveljaviti kot načelo pri vzgojnem delu v prihodnje. Naslednja se nanaša na potrebo po bogatejših vsebinah pedagoškega dela, da bi bil vsak dan bolj izpolnjen in privlačen za mladostnike. Tretja pa se nanaša na potrebo po profesionalizaciji socialnopedagoškega dela, ki bi moralo v prihodnje nadomestiti še vedno prenaglašeno administrativno – nadzorno vlogo vzgojiteljev v vzgojnih ustanovah.

Misli v omenjenem članku so podane na splošno, deklarativno, vse pa se nanašajo na vizijo vzgojnih zavodov v prihodnje.

V želji, da bi bila vizija podana podrobneje in bolj utemeljeno, sem za to priložnost, za ta članek, pregledal precej tuje literature, predvsem angleških in ameriških revij, ki so namenjene problemom mladostniške delinkvence in otrok in mladostnikov z vedenjskimi in osebnostnimi motnjami in njihovemu obravnavanju, še posebej v vzgojnih zavodih. Domneval sem, da bi bilo mogoče iz horizontalnega pregleda ustreznega revialnega tiska zaznati novejša trende, kot se uveljavljajo v institucionalni, izvendružinski vzgoji, prevzgoji in tretmanu ter da bi bilo mogoče zaznati novosti v modelih in metodah obravnavanja delinkventnih in deviantnih osebnosti. Zanimalo me je, če je mogoče zaznati na pragu tretjega tisočletja kaj več, kot nam je bilo na

voljo v 70-ih, 80-ih in tudi 90-ih letih, ko je bil na zatožno klop postavljen tretman, kot smo ga poznali v 60-ih letih. Zanimalo me je, kaj se v prihodnje kaže na obzorju, kaj nam obetajo nova znanstvena odkritja in v katerih smereh vidijo strokovnjaki bolj optimistično, strokovno in znanstveno podprte, učinkovite izhode kot alternativo represivnim, pretežno iracionalnim družbenim odzivom na odklonsko vedenje mladostnikov (tudi odraslih). Pričakoval sem, da bodo presežene dileme o tem, ali so primernejši skrajno represivni prijemi ali psihoterapevtske metode brez posebnega poudarka na pravilih in načelu socialnosti, ki jih morajo obravnavani mladostniki spoštovati. Pričakoval sem, da bodo vsaj v stroki, če že ne vpraksi, prevladale strokovno utemeljene in sprejemljive paradigme.

Toda kolikor več literature sem pregledal, bolj mi je postajalo jasno, da so moja pričakovanja iluzija in da nimajo realne podlage. Resnici na ljubo, odkril sem posamične bisere, vendar med številnejšimi konzervativnimi, turobnimi, neobetavnimi, brezosebnimi (beri nehumanimi), predvsem pa instrumentalnimi pristopi in v preteklosti priljubljenimi praksami. Zanimivo bo postaviti v ospredje razmišljanje in poglede pravnih strokovnjakov v Združenih državah Amerike o tem, kaj se je v dosedanem sodnem sistemu pri obravnavanju mladoletnih delinkventov izkazalo kot neustrezno in kakšen naj bi bil učinkovit sodni sistem zoper mladoletne prestopnike za 21. stoletje. V zvezi s tem Shaybilchik ugotavlja, da se je v 90-ih letih med mladoletniki povečalo število kaznivih dejanj za več kot 50%. Povečalo se je zlasti število kaznivih dejanj, povezanih z nasiljem, s spolnim nasiljem, preprodajo mamil, močno pa se je povečalo tudi število povratnikov. Torej so bili kazensko-upravni ukrepi zoper mladoletnike neučinkoviti, zaradi česar bi jih bilo treba posodobiti in spremeniti. Po mnenju avtorja bi moral učinkovit sistem ukrepov:

1. poskrbeti, da bo postal mladoletnik za svoje dejanje odgovoren;
2. poskrbeti, da se bo mladoletnik v času prestajanja ukrepa poklicno usposobil in da bo postal produktiven državljan;
3. da bi bilo treba v času prestajanja ukrepa in tudi po prenehanju ukrepa poskrbeti, da mladoletnik ne bo nevaren socialnemu okolju.

Te tri cilje je mogoče po mnenju avtorja doseči s:

1. hitrim in doslednim ukrepanjem sodišč na odkrita kazniva dejanja mladoletnikov;

2. temeljnim diagnosticiranjem mladoletnikov, ki pridejo prvič navzkriž z zakonom. Pri njih je potrebno še posebej preveriti stopnjo družbene nevarnosti;
3. zagotavljanjem širokega spektra možnosti in razvijanjem kolikor mogoče raznolikih tretmanskih modelov;
4. strmim stopnjevanjem sankcij in strogimi ukrepi za povratnike;
5. legalizacijo detencije (možnost pridržanja mladostnika v priporu že pred izrekom sodbe);
6. legalizacijo vmesnih sankcij (ukrepov). Razen temeljnega ukrepa oz. sankcije lahko sodišče izreče še dodatne ukrepe, kot npr. vključitev v intenzivni terapevtski program ali namestitev za intenzivno nadzorovanje, ali namestitev (na roko) daljinsko vodene zapestnice, s katero je mogoče spremljati mladostnikovo gibanje;
7. uveljavitvijo t. i. "varnih ukrepov". Psihološko svetovanje ali psihoterapija, poklicno usposabljanje, izobraževanje, medicinske intervencije, vse to naj bi bilo organizirano v strogo varovanem okolju;
8. intenzivno pomočjo mladostnikom in nadzorovanjem potem, ko se vrnejo in vzgojnega zavoda oz. iz zapora.

Svetla točka med navedenimi osmimi je tretja, ki govori o tretmanu, o kolikor mogoče raznolikih, diferenciranih obravnavanjih. Edino v tej točki se avtor vzdrži predlogov, kjer ni posebej izpostavljena represija ali kontrola.

Toda v zvezi s tretmanom je treba opozoriti na novejša konotacije, ki so drugačne kot pred 30 ali 40 leti. Tuja, zlasti angleška strokovna literatura je v zadnjem desetletju preplavljena z novimi tretmanski metodami in modeli, ki so se menda izkazali kot učinkoviti pri korekciji disocialnih mladostnikov. Poimenovali bi jih lahko s skupnim imenom "kognitivne vedenjske intervencije" ali "kognitivni vedenjski terapevtski modeli in metode". V ta okvir bi lahko uvrstili treninge za premagovanje strahu (fobij). Uveljavili so se treningi oz. terapevtske metode za premagovanje strahu pred šolo, pred zaposlitvijo, pred prevzemanjem odgovornosti in pred socialnimi obveznostmi. V ta okvir sodijo terapevtske metode za bolj razumno (racionalno) načrtovanje in vedenje, treningi za imunost na stres, terapije za izboljšanje intelektualnega funkcioniranja, strukturalne psihoterapije, treningi za izboljšanje metakognicije, za izboljšanje spomina, za razumevanje prebranega. Med treningi in terapijami je velik poudarek na učenju soci-

alnih veščin, discipliniranju in samodiscipliniranju, na metodah za izboljšanje osebne prožnosti (ang. resilience) itd.

Če poskušam v mislih povzeti nekaj malega, kar vem o teh metodah in o uporabi teh metod v praksi, in če pri tem upoštevam kritike, ki so jih podali avtorji, ki odklanjajo kognitivno vedenjsko paradigmo v psihoterapiji, potem se mi vsiljuje vtis, ki bi ga težje opredelil s kognitivnimi argumenti. Gre za neprijeten vtis, ki mi ostaja na robu zavesti od tedaj, ko sem prebral roman "Peklenska pomaranča". Ta vtis se mi vriva v zavest pri vseh terapevtskih metodah in praksah (še bolj pri praksah), ki temeljijo na vedenjski paradigmi oz. sodijo k t. i. programom za modifikacijo vedenja.

Sicer pa sem skeptičen do vseh terapevtskih posegov pri disocialni mladini, še posebej pri disocialni mladini v vzgojnih zavodih. Razlogov za to je več, navedel pa bom le enega med njimi.

Terapevtska vloga postavlja vzgojitelja ali svetovalnega delavca oz. terapevta v nadrejeno vlogo avtoritete, ki ne uporablja klasičnega arzenala restriktivnih in represivnih ukrepov, da bi uveljavila svojo voljo, pač pa se mladostniku približa na mehak, indirektn način, na način, ki ga mladostnik ne razume v celoti. Tudi terapevtovo zagotavljanje, da gre za povsem prostovoljno odločitev mladostnika za sodelovanje, ne zveni prepričljivo, saj doživlja tako vzgojitelje kot svetovalne delavce in terapevte nekje na robu zavesti kot podaljšano roko avtoritete sodišča, ki so neposredna ovira njegovemu neprostovoljnemu bivanju v vzgojnem zavodu. Zato vzgojitelj (svetovalni delavec, terapevt) z disocialnim mladostnikom v terapevtskem odnosu ne more vzpostaviti pristnega človeškega stika. Je v komaj kaj boljšem položaju kot paznik, katerega prednost je v tem, da v nadzorovanega ne posega in ne poskuša prodreti v ozadje njegovega socialnega jaza.

Pred kratkim sem ponovno gledal film Kristofa Kislowskega "Kratki film o ubijanju". Pozoren sem bil na prizor, ko zagovornik vpraša na smrt obsojenega, zakaj ga je prosil za razgovor in se mu hkrati opravičuje, češ: "Slišali ste, da sem se trudil, toda niso upoštevali". Pa mu obsojeni odgovori: "Ne vem, kaj ste govorili, tudi za druge v sodni dvorani ne vem, kaj so govorili, ker nisem poslušal. Ni me zanimalo. Toda ko ste me poklicali po imenu, ko so me peljali po razsodbi v policijski avto, mi je zazvenelo domače in pomislil sem ... morda pa bi ga le prosil za razgovor".

Dobrohoden človeški odnos odtehta pri naših varovancih mnogo.

Če ga ne zmoremo, nam res ne preostane drugega kot terapija. Vseeno kakšna.

Seveda pa pri tem ne mislim, da je slabo, če поблиže spoznamo realitetno terapijo, gestalt terapijo, transakcijsko analizo ali kratkoročne metode psihoanalize. Postajamo občutljivejši pri razumevanju samega sebe in sočloveka, odkrivamo pri sebi in pri mladostniku razsežnosti, ki so nam bile morda prikrite, morda postajamo pri tem bolj profesionalni in nedvomno bogatimo pedagoški proces in medčloveški odnos. Toda na nobeno od psihoterapij ne kaže prisegati, nobeni se ne kaže zavezati, pač pa kaže ostati zvest kompleksni, celostni vzgojiteljski vlogi.

Takšno vzgojiteljevo vlogo je odlično predstavil in utemeljil Nicholas Hobbs (1992), ki poudarja, da je treba prevzgojo disocialnih, čustveno in vedenjsko motenih graditi na pozitivnih pojmih, na predpostavkah normalnosti in zdravja in ne na predpostavkah deviantnosti in bolezni. Njegov pristop je sinteza izobraževanja, usposabljanja, varstva in tretmana. Nicholas Hobbs pri svojem modelu opušta pogled nazaj (v preteklosti) in navznoter (v podzavest) in daje prednost načelu "tukaj in sedaj". Meni, da vedenjske in čustvene motnje niso simptom individualne patologije, ampak znamenje nepravilnega delovanja človekovega ekosistema. Ključne postavke njegovega koncepta obravnavanja mladostnikov v instituciji so:

1. Življenje je treba živeti zdaj in tu, prihodnost je pri tem lahko le izziv za še bogatejšo sedanost. Vsak dan posebej je za mladostnika najbolj pomemben, zato ga je treba napolniti z bogatimi, privlačnimi vsebinami.
2. Če ni zaupanja med mladostnikom in vzgojiteljem, je vzgojitelj v slepi ulici, je na drugem tiru, v drugem svetu in njegove intervencije so brezpredmetne. Pot k zaupanju pa je dajanje pomoči in skupno življenje.
3. Pri mladostnikih je treba kolikor je le mogoče povečati njihovo socialno kompetentnost. Naučiti jih moramo oz. jim omogočiti, da si pridobijo veščine in spretnosti in da si pridobijo nova znanja, s katerimi si bodo lahko utrjevali socialni položaj in si pridobili pozitivno samopodobo.
4. Vzgojitelji naj pri mladoletnikih pospešujejo razvojne procese s tem, da jih vključujejo v realno življenje, da jim omogočijo vključevanje, jih vzpodbujajo in jim pri tem pomagajo, ne da bi jih pri vklju-

čevanju v nenačrtovane socialne interakcije ovirali, jim določali, kaj smejo in česa ne in jih na vsakem koraku nadzorovali.

5. Discipline, samodiscipline in samokontrole se je mogoče naučiti z uveljavljenimi pravili v instituciji, ki so v funkciji interesov (tudi tistih, katerim so namenjene, s sodelovanjem gojencev pri oblikovanju pravil, z doslednostjo in premočrtnostjo ter nadzorovanjem spoštovanja pravil in pogovorom o pravilih, kadar pride do kršitev in do poskusov manipuliranja. Disciplinirano vedenje in samodisciplino je mogoče pri gojencih utemeljiti razumno in smotrno in to s posebnimi metodami in tehnikami (v tej točki Hobbs sprejema kognitivne terapevtske pristope).
6. Čustva je treba izraziti in gojenci morajo imeti možnost, da jih izrazijo, ne glede na to, ali gre za pozitivna ali za negativna čustva. Kljub temu, da naj bi vzgojitelji pri gojencih izražanje čustev spodbujali, pa morajo način izražanja poskušati kultivirati, postavljati okvire in pravila, ki jih je treba spoštovati. Življenje v instituciji naj bo organizirano tako, da bo vsakdanjik prinašal čim več doživetij s spremljajočimi pozitivnimi čustvi. Nova, pozitivna doživetja, še posebej v medosebnih odnosih, ki so spremljana s pozitivnimi čustvi, pomenijo novo učenje, ki lahko postopoma izpodrinja in zamenjuje negativne izkušnje iz preteklosti in vodi k pozitivnim spremembam.
7. Skupina naj bo glavni vir pomoči posamezniku pri odraščanju. Zato morajo vzgojitelji s posegi v formalne in neformalne skupine v instituciji pospeševati procese rasti in progresivnega razvoja skupin. Še posebna pozornost naj velja v skupinah sodelovanju in ne tekmovanju.
8. Ceremonije in rituali prispevajo k strukturiranju življenja v instituciji, prispevajo k redu in k stabilnosti in ustvarjajo pri gojencih občutek varnosti.
9. Fizična aktivnost, kot so športne dejavnosti, pohodi, planinarjenje, prispeva k fizičnemu in psihičnemu sproščanju, h krepitvi in ustvarjanju telesnih spretnosti pa tudi h kondiciji gojencev.

K nekaterim temeljnim sestavinam koncepta vzgoje in prevzgoje, ki bi jih bilo treba po mnenju Nicholasa Hobbsa uveljaviti v vzgojnem zavodu, pa avtor posebej poudarja, da bi moral mladostnik prav vsak dan doživeti kaj prijetnega in veselega. V naših institucijah, pravi, se veliko pogovarjamo o napakah, o krivdi in o strahu, o nemoralnem in

zavrženem vedenju, o gnusu in o zavoženem življenju, zelo malo ali pa nič o bolj veselih in optimističnih stvareh, kot npr. o prijateljstvu, ne znamo se veseliti malih prijetnih stvari, jutrišnjega dne, ko je na programu izlet, ekskurzija, gledališka predstava ali praznovanje ali pa odhod enega izmed gojencev domov.

Ni naključje, da se je doživljajska pedagogika izkazala kot izjemno učinkovita in da so njej podobni programi priljubljeni tako pri mladostnikih kot pri vzgojiteljih. Vsebujejo celo vrsto priložnosti za prijetna doživetja, za doživetje uspešnosti, za samopotrjevanje, za optimizem. Pohodi v gozdove, v gore, v divjino, na morje vzbudijo ljubezen do narave, do gozda, do divjine, do gora in do morja.

To je le manjši del bogatih misli, sugestij in smernic Nicholasa Hobbssa, ki jih naslavlja na vzgojne ustanove. Te ideje za nas večinoma niso nove. Zanimivi in novi pa so poudarki, ki jih pripisuje posamičnim dejavnikom. Še posebej v različnih zvezah izpostavlja pomen vsakdana, trenutka, ki ga živimo tukaj in zdaj. Ta naj bi bil bogat in izpolnjen s prijetnimi doživetji in pozitivnimi čustvi. V teh poudarkih zagovarja Nicholas Hobbs enaka stališča kot nekateri teoretiki nemške socialne pedagogike, med katerimi je treba posebej omeniti H. Thierscha.

Navedena razmišljanja so namenjena obravnavanju delinkventnih, disocialnih mladostnikov v vzgojnih ustanovah, v zvezi s katerimi se soočamo z že kar vsakdanjim refrenom: delinkventnost narašča, vedno več je med mladimi nasilništva, širijo se zasvojenosti z drogami, alkoholom, narašča število samomorov med mladimi itd.

Daniel Golman v svetovni uspešnici "Čustvena inteligenca" (1995) na nekem mestu pravi takole: morda je najbolj zaskrbljujoč podatek, ki smo ga dobili iz ankete za starše in učitelje, ki kaže, da se generaciji staršev in učiteljev sedanja generacija mladih zdi bolj čustveno vznemirjena kot generacija pred njo, bolj osamljena in depresivna, bolj jezna in nedisciplinirana, bolj nervozna in zaskrbljena, bolj impulzivna in agresivna.

Podobno o mladih današnjega časa razmišlja Heitmayer. To je tisto, kar Nicholas Hobbs vidi kot posledico motenega ekosistema. Nasilje, nemir, hitenje, nervoznost in zaskrbljenost, kar doživljajo in čemur so izpostavljeni mladi, ustvarjajo njihovo nasilje, nemir, hitenje, tudi njihovo nervoznost in zaskrbljenost.

Če lahko sprejmemo sporočilo o zaskrbljujočem razraščanju osebne in socialne patologije pri mladih in če soglašamo z razlagami, da so vzro-

ki v motenem ekosistemu, potem kaže večji del naše pozornosti preusmeriti v družbo, v socialne sisteme in v njihove podsisteme, v socialne skupine in v posameznike (tudi k samemu sebi), ki so sestavni deli skupin, socialnih podsistemov in sistemov. In v zvezi z osebno in socialno patologijo pri mladih se bomo kaj hitro osvestili, da je ne bo mogoče zaježiti niti z represijo niti s terapijo. Če bomo prisluhnili sporočilom in sugestijam Hobbsa in mnogih, ki razmišljajo na podoben način, pa ne bomo izbrali pravega zdravila le za mlade generacije in njihovo patologijo, pač pa tudi za lastno patologijo, ki ustvarja patologijo mladih.

O tem problemu piše Linda Lantieri v članku "Od kaznovanja k prevenciji" (1996). Identificira načela preprečevanja nasilja, pri tem pa izhaja iz obsežne, večletne raziskave. Med drugim pravi, da je zavod za mnoge vedenjsko in čustveno motene mladostnike zadnja javna ustanova, ki jih poskuša naučiti večščin in jim daje napotke za življenje preden se ti mladoletniki znajdejo v zaporu. In če bodo hoteli vzgojni zavodi skupaj z vsemi drugimi vzgojnimi ustanovami mladim zagotoviti preživetje v naslednjem desetletju, v začetku novega tisočletja, se bodo morali naučiti vzgojiti tudi njihovo srce in ne le njihovega duha in razum.

Z razmišljanji na temo "Kam in kako vzgojne ustanove v prihodnje" bi lahko še nadaljeval. Lahko bi še bolj podrobno poročal o vsebinah, stališčih, o koncepcijah in o vizijah, ki so me navdajale z neprijetnimi občutki, z vsebinami, ki nam jih kažejo strokovnjaki kot dobro možnost, pa bi jih najraje pozabil in zamolčal, kot da jih ni, kot da se o njih ne piše.

Lahko pa bi podrobneje poročal tudi o vsebinah, ki predstavljajo bolj človeške in hkrati strokovno sprejemljivejše in bolj ekonomične perspektive. Med avtorji, s katerimi bi želel obsežneje in podrobneje seznaniti bralce "Socialne pedagogike", še posebej vzgojitelje v vzgojnih ustanovah, sta nedvomno Linda Lantieri in Nicholas Hobbs, ki je bil v sestavku že omenjen, pa še kdo. To so strokovnjaki, katerih obsežno znanje, bogate izkušnje in tankočutnost za individualne usode otrok s težavami v socialni integraciji bi kazalo vplesti v koncepte našega dela v prihodnje, v koncepte za tretje tisočletje.

## Literatura

Bilchik, S. (1998). A juvenile justice system for the 21st century. *Crime & Delinquency* 4 (1), 89-101.

Brendetmo, L.K. in Ness, A.E. (1995). Fixing flaws or building strenghts? Reclaiming children and youth. *Journal of emotional and behavioral problems*, 4 (2), 2-7.

Newman, D. (1992). Nicholas Hobbs and school of joy. *Journal of emotional and behavioral problems*, 1 (2), s. 44-48.

Dekleva, B. (1992). Evropski simpozij "Adolescenti v devetdesetih: Problemi in perspektive". *Revija za kriminologijo in kriminalistiko* 43 (4), 394-396.

Gottesman, M. (1994). *Recent changes and new trends in extrafamilial hild care: An international perpspective*. London: Whithing and Birch.

Lantieri, L. (1997). From punishment to prevewnton: Educating the hearth. *Journal of emotional and behavioral problems*, 6 (3), 155-159.

Maag, J. W. in Webber, J. (1995). Cognitive therapies: Past trends, current practices and future directions. Reclaiming children and youth, *Journal of emotional and behavioral problems*, 4 (2), 70-74.

Skalar, V. (1998). Vzgojne ustanove na prehodu v postindustrijsko družbo. *Socialna pedagogika*, 2 (2), 5-18.

Zionts, P. in Zionts, L. (1995). Rational emotional behavior therapy with troubled students. Reclaiming children and youth. *Journal of emotional and behavioral problems*, 4 (2), 105-108.

Strokovni članek, prejet junija 1999.

Marta Jenko

Rezime:

Članek predstavlja model celostnega pristopa pri obravnavi otroških mladostnikov. Avtorica članka kot osrednja vsebinska deloteka v srednji šoli uporablja model pri delu s problematizirani, nekvalifikirani, težko prilagodljivi mladoletniki. Trenutna predloga obravnave je Glasovnica terrija izbire, sodbenjski pristop in spreminjanje vzornosti po prvih teorijah.

Keywords: behavior modification, intervention, territory choice, group, sodbenjski pristop



# Celovit pristop pri vzpostavljanju funkcionalnega samonadzora (Analiza primera z interpretacijami)

## A holistic approach to setting functional self- control: a case study

*Marta Jenko*

### *Povzetek*

*Marta Jenko,  
prof.  
pedagogike,  
Srednja  
lesarska šola  
Škofja Loka,  
Kidričeva 59,  
Škofja Loka.*

*Članek predstavlja model celovitega pristopa pri obravnavah drugačnih mladostnikov. Avtorica članka kot svetovalna delavka v srednji šoli uporablja model pri delu s problematičnimi, nekonformnimi, težko prilagodljivimi mladostniki. Teoretična podlaga obravnave je Glasserjeva teorija izbire, vedenjski pristop in spremljanje zavedanja po gestalt teoriji.*

**Ključne besede:** mladostnik, obravnava, teorija izbire, gestalt, vedenjski pristop

### *Abstract*

*This article presents a holistic approach to dealings with adolescents who are different. The author who works as a counsellor in a high school applies this model to her work with problematic, nonconformist, poorly adjusted youth. For theoretical support she uses Glasser's choice theory, behavioural approach and self-consciousness monitoring according to gestalt theory.*

*Key words: adolescent, treatment, choice theory, gestalt, behaviorist approach*

## 1. Uvodne teze

A. Številnim mladostnikom, ki jih spremljam dalj časa, je pogosto skupno to, da so bili pred začetkom obravnave tik pred prekinitvijo šolanja - zaradi administrativne izključitve, prostovoljnega izpisa ali zaradi učnega neuspeha. Skratka, na dnu. Na nek način izločeni. Brez svoje jate.

B. Druga teza temelji na dejstvu, da nekateri mladostniki želijo **konstruktivno delovati**, z namenom, da bi spremenili svoje vedenjske vzorce. Ti v procesu obravnave vedno dosežejo višji nivo samonadzora.

Tisti, ki niso pripravljeni delati za uresničitev svojih želja sami, skušajo nadzirati okolico in postavljati svoja pravila. Pri tem uporabljajo dogovorjena in nedogovorjena sredstva, nemalokrat tudi nasilje, da bi spremenili druge v svojo korist. Takšne obravnave se razmeroma hitro končajo, saj dijaki prej ali slej prekršijo celo vrsto veljavnih medosebnih, šolskih, družinskih ali pravnih pravil. Ker se jim okolje ne želi prilagoditi, ga zamenjajo. Poiščejo si prostor in ljudi, ki jih lahko obvladujejo. Tudi te obravnave so na nek način uspešne, ker posamezniki ozavestijo meje, da šola ni prostor, kjer bi počeli, karkoli se jim zahoče.

C. Vsem obravnavam je skupno tudi zaupanje, da zmorejo ti mladostniki doseči veliko več, kot kažejo navzven.

## 2. Zgodba

### *2.1. Življenjski položaj*

Dejan je edinec. Oče ni zaposlen, občasno opravlja delo, ki pa ne

prinaša rednega zaslužka, nagnjen je k uživanju alkohola. Mož z osebnim ponosom.

Dejanova mati je umrla, ko Dejan še ni znal poiskati svoje kahlice. Na propadajoči kmetiji živi razen njegovega očeta še Dejanova skoraj 80 let stara babica. Je gospodarica in gospodinja, brez pralnega stroja, brez pomočnikov, ki bi lahko skrbeli za hlev in polje.

Dejan je slabo oblečen. V enem samem puloverju hodi celo zimo, isto obutev nosi poleti in pozimi: par športnih copat. Za zajtrk ima jabolko in čaj, v šoli brezplačno malico in morda je to vsa njegova prehrana za tisti dan. Klobasa je ob nedeljah. Hodi 20 minut peš do prvega javnega prevoza in do šole zamenja še dva avtobusa. Doma nima stola in pisalne mize, kjer bi lahko risal natančne konstrukcijske programe. Po pouku odkida gnoj živini in opravi nujna dela na kmetiji. Njegov oče se s kmetijstvom ne ukvarja pogosto.

Dejan je zaključil osnovno šolo s prilagojenim programom z odličnim uspehom. V naši šoli je obiskoval dveletni program obdelovalca lesa. Bil je vesten učenec in je zlahka sledil minimalnim učnim in delovnim zahtevam do zaključka dveletne "prilagojene" šole z 11 dijakov v oddelku. Za ta program je značilna individualizacija pouka. Vsakemu dijaku učitelji ponudijo toliko, kot lahko sprejme, in to ocenijo po individualnem merilu.

Bila sem njegova razredničarka v drugem letniku "prilagojenega" programa. Nemočen je tožil sošolce, ki so mu nagajali, mu skrivali torbo, mu uničili radirko, ga izzivali, zmerjali in ga dnevno pošiljali v "ogjenj po kostanj". Ni si znal pomagati in kmalu je bil v zbornici vsakodnevni zoprni "špecar", ki ni znal postaviti svojih meja in se ubraniti sošolcev. Vsak oster pogled je razumel kot grožnjo in nasilje. Brzdali smo sošolce in ga učili spretnosti konstruktivnega komuniciranja .

## ***2.2. Odnos z vrstniki***

Najin prvi skupni uspeh treninga, "Kako postaviti meje zase", je bil nek dogodek. V razredu je prepričljivo povedal svojemu nesramnemu sošolcu, ki je uničil njegovo radirko, da pričakuje, da mu bo naslednji dan prinesel novo. Veliko vaje in spodbude je poteboval, da je prvič uspel. Potem se je postopoma učil učinka svojih vedenj in odzivov sošolcev. V razredu si je izbral položaj, da so ga pustili pri miru.

To je bila prva stopnja do samozavedanja njegovega človeškega dostojanstva: Dejan je vreden toliko, da se lahko postavi zase in mu ni

treba bežati pred sošolci. Na prvem nivoju socialnega učenja je osvojil učinkovit **interakcijski odnos z vrstniki**.

### 2.3. *Mizar bom*

Opravil je zaključni izpit za dijake s posebnimi potrebami in odločno povedal, da se vpisuje v prvi letnik poklicne šole, ker bi rad postal mizar. Dejan se je odločil za pot, ki ga bo morda pripeljala iz posebnih potreb<sup>2</sup>, torej v kruti svet "normalnih" oz "neprilagojenih". Ta svet ni pisan na kožo posamezniku, to je svet, v katerem se posameznik sreča z odraslostjo, odgovornostjo. Svet, za katerega se je odločil Dejan, se ne prilagaja posamezniku. Za učinkovito preživetje je potrebna spretnost, ki je diametralno nasprotna odzivanju, ki ga je bil Dejan navajen v šoli. Ne preživiš, če se nisi sposoben prilagoditi. Obrnjen svet za Dejana in obrnjeno ga je začel sprejemati. Prej se je šolski sistem prilagajal njemu, sedaj pa je sam postal tisti, ki se mora prilagajati.

### 2.4. *Tudi sposoben je!*

Začelo se je po pričakovanju. Prvih pet ocen je bilo nezadostnih. Vse odmore je iskal pomoč pri učiteljih, ki so se ga po dveh mesecih ponovnih in ponovnih razlag naveličali. Prosili so me za pomoč, saj fizično niso zmogli ponoviti toliko razlag, kolikor bi jih Dejan potreboval. "Z njim ne bo nič," je bil običajni stavek naveličanih učiteljev. Ker ni zmožel na ta način, je začel z novim vedenjem. Učitelje je prosil za pozitivne ocene, blažje ocenjevanje, posebne roke preverjanj.... Po zaključku prvega redovalnega obdobja je bilo jasno, da **nekdo ne bo zmožel več**, ali učitelji ali Dejan. Učitelji so občutili breme, ker je šla pomoč Dejanu že na račun drugih vajencev v razredu.

Povabila sem učitelje oddelčnega zbora na sestanek, kjer smo ugotovili, da je Dejan dober pri risanju, pri družboslovju, umetnosti in pri praktičnem pouku. Pri navedenih predmetih je v svojih dobrih dnevih dosegal zelo dobre rezultate. **Napredoval je**, pokazal je globoko po-

<sup>2</sup> Mladostniki s posebnimi potrebami so bili v času izobraževanja omenjenega dijaka opredeljeni kot mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in so obiskovali prilagojene izobraževalne programe. S polnim zavedanjem, da ne sledim stroki, uporabljam naturalistični pomen izrazov prilagojen, neprilagojen, normalen, omejen, z namenom, da poudarim zdravo nasprotje realnosti, ki jo ti mladostniki doživljajo v življenju na eni strani in na prizadevanje stroke na drugi strani, da s izgrajenim sistemom šolanja skrbi zanje vsaj do zaključka osnovne šole.

znavanje zgodovine svojega kraja in okolice, pri umetnosti je ustvaril najboljše izdelke, programi pri konstrukcijah so bili vsako uro popolnejši. Tehnologije se je lahko naučil za pozitivno oceno. Vsi logično-abstraktni predmeti, ki se snovno nadgrajujejo in povezujejo, so bili kritični. Tu ni napredoval in ni dosegal minimalnih pričakovanih standardov znanja za pozitivno oceno.

Ocenili smo, da bo glede na sposobnosti in trud in predvideno stalno napredovanje, po treh ali štirih letih poklicne šole lahko **zadovoljivo opravljal poklic mizarkega pomočnika**. To je bil sklep, ki so mu, posledično, lahko sledila ostala naša usmerjena dejanja.

### 2.5. Sklepi sestanka

Dejanu pomagamo, da si pridobi željeni poklic. V razredu mu učitelji namenjajo **samo toliko pozornosti in časa, kot ga namenijo vsem ostalim dijakom**. Lahko mu nudijo dodatno razlago, a v času, ki ga bodo sami določili. Dejan nima več pravice med odmorom nadlegovati posameznih učiteljev. Vso potrebno pomoč lahko dobi pri pedagoginji in pomočniku ravnatelja ob dogovorjenih urah.

### 2.6. Dejan ni revež!

Dejan ni revež, ki bi bil potreben usmiljenja. Dejan je človek, ki **mora vložiti v svoj napredek največ**, kar zmore, ker bo samo tako razvil sposobnosti in spretnosti, ki jih potrebuje za to stopnjo izobraževanja in za zahtevno delo mizarja. Je človek, ki ima pravico izrabiti svojo življenjsko možnost. Če jo bo v teh pogojih lahko izkoristil in zaključil šolanje, bo to zanj realni uspeh. Če na ta način šolanja ne bo dokončal, bo našel svoj dejanski prag intelektualnih in delovnih sposobnosti in to bo zanj prav in pozitivno. Odločili smo se za pošten in realen odnos do Dejana: biti strpen do njega, mu kaj spregledati, mu pomagati, nikakor pa mu lagati, češ, saj bo šlo, ga preusmerjati iz stvarnosti, mu pretežno popuščati.

Če ne bi od njega zahtevali, kar dejansko zmore, bi pomenilo, da ga ne spoštujemo in mu ne priznavamo človeške vrednosti.

### 2.7. Meje in odnos z učitelji

To je bila prva stopnja v našem zavedanju in pojmovanju dobrega v zvezi z Dejanom in druga stopnja v njegovem zavedanju svojih meja. Dobili smo možnost postaviti meje za sebe, za svojo stroko in osebno človeško dobroto.

Čeprav trmast in samosvoj, je bil pripravljen sprejeti tudi naše meje. Svoje vedenjske vzorce v odnosu do učiteljev je zato moral spremeniti. Na tej stopnji je šlo za socialno učenje zdravega interakcijskega odnosa z odraslimi.

## 2.8. Garanje

Od takrat naprej je postal Dejan moj in pomočnikov vsakodnevni obiskovalec. Prihaja rad. Vsak dan pred poukom za pol ure, včasih samo za deset minut. Učili smo se nemščine, pisali nareke, računali matematične enačbe. Reševala sva vsakdanje probleme štipendiranja, delovne prakse, zavarovanja, šolskih potrebščin, zdravstvenih uslug... **Nikoli nisem ničesar naredila namesto njega** in tudi drugi ne. Samo pomagala sem mu, da je ob svojem času prišel na izbrani kraj, in sporočila uslužbencem, da bo prišel, da bo želel urediti določene stvari, naj uredijo po svojih dolžnostih. Včasih je moral tudi trikrat ponoviti ves postopek, da je opravil nalogo do stopnje funkcionalnosti. Opozarjala sem ga na malenkosti, da ni zamudil pomembnega datuma za oddajo obrazcev...

## 2.9. Izbira

Dejan je sam predlagal možne rešitve. Glede na okoliščine sem **mu predočila še druge možnosti in posledice in ga pustila, da je izbral**. Največkrat je rekel, da bo razmislil. Pustila sem mu vedno dovolj časa. Največkrat je sam izbral najustreznejšo odločitev zanj in mi jo sporočil. "Hvala, ker ste mi ponudili, da bi šli z mano v trgovino po nove čevlje, ampak to bom uredil sam".

## 2.10. Zavedanje iz bolečine

Dopuščala sem mu tudi odločitve, za katere sem vnaprej vedela, da ne bodo učinkovite, in mu tako zavestno **dovoljevala negativne izkušnje, rast in zavedanje** iz lastne bolečine. Pogosto sva napravila **sklep**. Kaj si se naučil iz tega? Kako boš ravnal naslednjič? Kaj je bilo ključno za neuspeh? Zakaj te je prizadelo? Kaj si pričakoval?

## 2.11. Odgovornost

Trdo sem vztrajala v zavedanju resničnosti in ga vsak trenutek "prizemljevala". Tako se je postopoma, na majhnih korakih, učil **odgovornega ravnanja in odgovornosti** odraslega človeka, ki sprejema zadovoljujoče in nezadovoljujoče posledice svojih dejanj.

Naučil se je izbirati zase.

## **2.12. Zastoj**

V drugem letniku je od vseh predmetov negativno izstopala predvsem matematika. Oddajal je prazne kontrolne naloge, domačih nalog ni imel časa napisati. Ni napredoval. Zgodilo se je, da je svoje neznanje začel skrivati pred učiteljem in sošolci. Za matematiko slab ukrep, zanj in zame pa dober.

## **2.13. Zavedanje iz želje biti boljši**

S tem skrivanjem je zelo jasno pokazal, da je v **prelomnem procesu zavedanja**. Zaveda se svoje nesposobnosti in zaveda se destruktivnosti te svoje lastnosti. Kako zdravilen mehanizem za rast in napredek! Brez zavedanja smo se nesposobni odločati zase, brez zavedanja ne ločimo sebe od drugih, brez zavedanja ne moremo odgovorno zadovoljiti potreb v manjku.

## **2.14. Brezpogojno sprejet**

Vzporedno se je v moji pisarni učil **brezpogojne sprejetosti**. Tu je lahko brez slabih posledic pokazal še več, kot to, da o matematiki nima pojma. In kljub temu se je počutil dobro in je naslednjič zopet prišel. Enako sproščen, enako slab v matematiki in enako sprejet, kot pred odkritjem te "zoprne reči".

Problem matematike smo rešili v **sozvočju z učiteljem** tega logično-abstraktnega predmeta s tisočerimi neznankami.

## **2.15. Premišljena prilagoditev**

Sestavili smo individualni učni program, ki je obsegal minimalna standardna znanja za izobraževanje "mizarjev" v drugem letniku. Izbrali smo konkretne vsebine in probleme računstva, ki jih bo potreboval kot bodoči mizar ali bodoči kmet. S pomočnikom ravnatelja sva mu vztrajno ponujala nove načine razlage za iste računske operacije do točke razumevanja in potem je ta vzorec utrjeval še na nadaljnjih dvajset različnih načinov.

Vztrajno sva se menjavala pri iskanju **novih metodičnih poti**, kakor sta komu dopuščala potrpežljivost in vztrajanje. Dejan sam, otrok, midva oba odrasla. Navidez zelo neenakovredno nasprotje, a eden preprosto ni zmožal vedno znova in vedno dobre volje ponovno začeti na začetku. Dejan se je navadil na dva pristopa. Hodil je in vztrajal. Povedala sva mu, da bo hkrati s sošolci pisal test z drugačnimi nalogami in da bo v ređovalnico dobil samo oceno dve, četudi bo večino nalog v

testu uspešno rešil. Sprejel je realno ponudbo in uspel. **Letnik bo izdelal.**

### 2.16. Celostno vedenje

Na mišljenjskem in akcijskem nivoju je stopenjsko napredoval, na čustvenem pa se dolgo časa ni nič premaknilo.

Še v prvem letniku je v pisarno vstopal vljudno in sklonil glavo v znak pokorščine. Na moj stol ob pisalni mizi se dolgo časa ni želel usesti, čeprav sem mu ga poudila in je bil to edini primeren prostor za risanje z risalno desko. Iz pisarne je odhajal vzvratno, kot suženj s sklonjeno glavo in se nebogljeno spotikal ob prag. Smejal se ni. Nikoli ni rekel žal besede čez očeta ali učitelja, oni imajo vedno prav. In verjel je v to, kot pribito verjame nekaj aksiomov in jih živi. Morda se sliši poenostavljeno, a mislim, da gre za zapovedi. Sistem pravil, ki ga držijo pokonci in se jim pusti voditi. **Trdna struktura, ki jo živi.**

V daljšem reakcijskem času, kot je bilo zanj običajno, se je v drugem letniku začel tudi čustveno odzivati in verbalizirati svoje čutenje. Pokazal je, da se ne strinja in da je slabe volje in pripomnil: "Danes imam slab dan." Drugič je nasmejan prihajal v pisarno in tudi sproščeno povedal, da bo šel na telovadbo, da se ne bi učil matematike. Brez strahu je povedal, da ni rešil domače naloge, da ga skrbi to in ono... V tem času deluje sproščeno, odprto, svobodno, optimistično. Smeje se in pravi: "Zame je vse poskrbljeno."

### 2.17. Zadovoljitev potreb

V zadovoljitvi osnovnih psiholoških potreb je celosten tako, kot je celosten vsak zdrav posameznik. Vprašanje, ki si ga zastavljam, je, kako zadovoljujoče ali nezadovoljujoče je celovit. Videti je bolj zadovoljen kot pred tremi leti. Uredil je odnose okoli sebe, ni več v stalnem konfliktu z okolico. Sprejet je, kakršen je.

Z zadovoljitvijo potrebe po ljubezni in pripadnosti kaže, da je na šolskem področju dobro. Vzdušje za njegov napredek je konstruktivno.

Ker verjame v obdarovanje in nikoli ni bil obdarovan, je Miklavž iz najine pisarne uredil tudi to **pomembno podrobnost**. V tem času se je navadil sprejemati. Vzel je pomarančo, bombon, svinčnik in pripravljen je bil odprto in kritično sprejemati tudi nematerialno.

Vsak od nas treh v sistemu je bil odgovoren za en del v mozaiku, vsak ga kdaj pa kdaj ni opravil, vsak je včasih opravil več. In tako je z

vidnim pozitivnim učinkom rasla moč vsakega od nas in vseh nas skupaj. Jaz znam, jaz se lahko cenim, jaz zmorem, uspelo mi je.

**Z močjo in spoštovanjem** je Dejan torej uredil na konstruktiven način. Svoje nesposobnosti na eni strani in svojih sposobnosti na drugi strani se zaveda, jih zna konstruktivno oplemenititi. **Poudarjati je začel svoje sposobnosti in jih uporablja sebi v prid.** Prej je nenehno prihajal v položaje, ko je s svojo nerodnostjo in nevednostjo povzročal smeh, zapletal se je v kočljive situacije, ko ga nihče ni mogel jemati resno in iz katerih se ni znal dostojanstveno izvleči.

Sedaj nihče nima več razlogov za privoščljiv smeh. Če se smejejo drugi, se smeje tudi Dejan. Etiketa nerodnega in nesposobnega Dejana ne velja več niti med dijaki niti med učitelji. Začeli so ga jemati resno.

Zaradi celovitega napredka je imel o čem izbirati in odločati. Medtem je dopolnil osemnajst let. Domet njegove **svobode**, kot možnosti izbire in **odgovornosti**, kot možnosti sprejemanja posledic, je postal širši.

O njegovi zabavi ne vem dosti, vem pa, da uživa v prostoročnem risanju, v konstruiranju, tehničnem risanju. Odkar smo mu priskrbeli pisalno mizo za njegov kot doma in si je v delavnici sam izdelal stol, so se risarski izdelki pomnožili. Verjamem, da je v vsem, kar smo počeli, združene toliko **ustvarjalnosti** vseh nas, da smo vsi v odnosu imeli priliko dodobra zadovoljiti to potrebo.

### **2.18. Sinteza osebnega premika**

Bil je otrok z odločbo o kategorizaciji. Preprosto: bil je "prilagojen" in njegova pot je bila določena. Kot "prilagojen" je poteboval nadzor "neprilagojenih", pametnih, odraslih. V trenutku odločitve za poklic in pripravljenosti delati za ta cilj, je naredil kvalitativni preobrat in **prestopil prag svoje kategorizacije.** Dokazuje, da mu ni treba več sprejemati nadzora drugih, **da zna in je sposoben nadzirati samega sebe.** Z zavestno odločitvijo, postati mizar, in s pomočjo konstruktivnih okoliščin mu je bilo dano odgovorno sprejeti svoj del "normalnosti" in se prepustiti veliki spremembi.

Vsaka drobna, drobcena malenkost v procesu je bila dragocena. Vsak dan skupnega dela je bil pomemben za njegov storilnostni napredek in osebno rast. Pomemben je bil čas, ki je mineval in ki smo ga bili pripravljene preživeti skupaj. Pomemben je bil paradoks nepopu-

ščanja in hkrati velike tolerance, paradoks postavljanja in rušenja meja, paradoks bolečine in vztrajanja v nelagodju.

In da smo lahko tako dolgo vztrajali in ne zašli pregloboko na stranpot, je zaslužno tudi znanje nas odraslih o možnosti izbire, in delovne, skladno z njim.

Z delom v mizarški delavnici si služi žepnino. Rad bi delal voziški izpit. Ima načrte za naprej. Fizično je zrastel, prebolel mazoljavost, uredil si je pričesko in - najbolj normalno za takšnega mladostnika - včasih je zraven tudi pri kakšni nedolžni najstniški "lumpariji". Prav teh malih neresnosti sem pri njem najbolj vesela: normalen je, tak kot drugi, uspel je, prerasel je samega sebe, upa si.

## 5. Kaj verjamem?

### 3.1. Komu lahko pomagam?

Pomagam ti lahko samo, ko si oba v odnosu postaviva meje, ko problem ves čas sodelovanja ostane tvoj problem. Kajti, ko tvoj problem začnem reševati jaz, postane tvoj problem moj problem in ti torej nimaš več problema, jaz pa ti nimam pri čem pomagati. Najin odnos ni več pomemben, izgubi se, tebi pa sem skupaj s problemom odvzela tudi možnost rasti in napredovanja.

Pomagam ti lahko, ko si pripravljen "delati zase".

### 3.2. Odločitev za izbiro

Konstruktivna sem, kadar se namesto kazni, pogojevanja, podkupovanja, manipulacij, pomilovanja, odločim za izbiro.

### 3.3. Prav ali narobe?

Če želim delati dobro, moram vsak trenutek dvomiti v prav svojega ravnanja in ga preverjati.

Morda smo z Dejanom uspeli zato, ker ga nismo učili "leteti". Učili smo ga samo hoditi v stvarnem svetu, ki ga pogosto doživljamo kot napornega in krutega.

Dejana so pripeljele v svet duševne podpovprečnosti ali prizadetosti njegove lastnosti - prirojene in pridobljene, težke domače okoliščine, vedenjski vzorci in vrednostni sistemi, vedenjski vzorci njegovega očeta, babice.

Sedaj, po štirih letih, so ti vzorci ostali isti.

Prav te težke okoliščine so mu pomagale, da si je poiskal drugačno pot v prav ta isti svet. **Kar je bilo zanj pogubno, destruktivno in uničujoče, je postalo izziv in vrednota, ki ga sili v proces osvobajanja sebe.** Še vedno stanuje pri babici in očetu, ki ga lahko samo skromno preživi, ne more pa ga vzgajati, ostaja v istih razmerah, ki bi jih marsikdo od nas imel za nevzdržne. In **živi popolnoma v redu.** Še vedno je hudičevo trmast, a s svojo trmo se ne ovira, njegova trma ga pelje naprej. Še vedno je počasen, a zato, da razmisli, še vedno spoštuje zapovedi, še vedno je deloven, odločen. Še vedno je na nek način omejen, a je funkcionalno sposoben, zna poskrbeti zase in prenašati okoliščine. Vem, da jih bo enkrat tudi ustvarjalno spreminjal.

Zaradi vsega, kar se je zgodilo, kar je napisano in kar se ne da verbalizirati, vem, da sem ravnala prav. **Verjamem v etično dobrotamernost najinega odnosa** ter v uporabnost Dejanove osebne spremembe. Kar sva dosegla, je zadovoljujoče in je dobro. S tem procesom rasti nismo nikomur škodili, nasprotno, vsi smo napredovali.

Dejana nisem spodbujala k spremembi po svoji podobi dobrega. To bi bilo neetično. Pomagala sem mu, da je ozavestil svojo podobo dobrega in spodbujam ga, da jo uresničuje.

Vse mora opraviti sam, samo na poti ni čisto sam.

## 4. Strokovna sinteza

V strokovni sintezi združujem vse tri omenjene teoretične pristope: gestalt, teorijo izbire in vedenjski pristop v enem samem ključnem pojmu - **izbira vedenja.**

Zaradi svoje težnje po enoznačnem razumevanju navedenih teorij bom iz vsake izluščila teze, ki so bile vodilne v obravnavanem primeru (makronivo).

V tabeli bom predstavila posamezne elemente vsake navedene teorije, ki so se pokazali kot ključni vedenjski preobrati obravnavanega dijaka (mikronivo).

### 4.1. Teorija izbire:

- Motivirani smo izključno s silami znotraj nas. To so naše nezadovoljene potrebe.
- Potrebe si zadovoljimo z učinkovitimi vedenji, ki se jih lahko naučimo in jih izbiramo.

- Na druge lahko vplivamo samo, če jih to zadovoljuje (Glasser, str.:XIII).
- Izbira je razločevanje med zadovoljujočim in nezadovoljujočim v vsakokratnem položaju posameznika.
- Svoboda je možnost izbire.
- Odgovornost je sprejemanje posledic svobodne izbire.
- V paleti izbir se vedno odločimo za trenutno najugodnejšo možnost zase, ki se lahko v procesu realizacije pokaže za neustrezno, ker nas ni zadovoljila. Na podlagi novih izkušenj lahko ponovno izbiramo (Glasser, povzeto, str.:175).

#### **4.2. Vedenjski pristop:**

- Vedenje posameznika ni prirojeno, zato ga lahko izbira vsak sam.
- Z izborom lastnega vedenja lahko vplivamo na vedenje drugih.

#### **4.3. Gestalt:**

- Posameznik ni žrtev preteklosti ali dednosti, zato lahko odloča zase, tukaj in sedaj.
- Z zavedanjem lahko spreminja (izbira) svoje ravnanje in zanj prevzema odgovornost (Rainwater, str.:7-8).

Vse navedene teze se med seboj ne izključujejo. Še več, povezujejo se in dopolnjujejo v sinhrono kakovost, ki omogoča, da jih uporabljamo sočasno v skladu z dinamiko obravnave. Pomembno je, da vsak trenutek dvomimo o ustreznem izboru in vedno znova ponovno pretehtavamo, kaj je tisto, kar je ustrezno temu trenutku sedanjosti.

#### **4.4. Ključni teoretični preobrati v obravnavi - predstavitev v tabeli**

V tabeli 1 vzporedno navajam star vedenjski model, nov vedenjski model delovanja obravnavanega dijaka, spretnost, ki jo je pridobil, in vir, ki teoretično podpira naučeno spretnost v delovanju posameznika.

Stari in novi vedenjski model sta zaradi večje stopnje razumevanja izražena eksplicitno verbalno. Obravnavani dijak je nanizane vsebine izražal verbalno, neverbalno, včasih posredo s sekundarno dejavnostjo. Konkretno zabeleženo v tabeli je moja interpretacija.

Vedenjskega pristopa v zadnjem delu tabele ne navajam eksplicitno, ker gre za metodološki temelj obravnave, ki je implicitno navzoč

ves čas obravnave in ga ne uporabljam sočasno kot sredstvo zavedanja za izbiro posameznikovega vedenja.

Gestalt in teorijo izbire znam sočasno uporabljati kot metodologijo in pristop za učenje novega vedenjskega vzorca zase in za mladostnike v obravnavi. Ta dva pristopa doživljam kot bolj univerzalna.

Tabela 1: Primerjava dveh obravnavnih modelov in treh vrst teoretičnih virov.

Star vedenjski model	Nov vedenjski model	Spretnost	GE	TI	KOJC
Ne marajo me.	Sprejet sem.	sprejetost		*	
Sošolci so slabi.	Sem v redu.	zavedanje	*		
Nisem vreden.	Čenim se.	moč		*	
Tega ne zmorem.	Poskusil bom.	tveganje		*	
Drugi so krivi.	Odgovoren sem.	odgovornost	*	*	
Nisem ljubljen.	Dajem ljubezen.	ljubezen			*
Drugi to znajo.	Naučil se bom.	napredovanje	*	*	*
Užaljen sem, ker me je prizadel.	Nisem odvisen od njegovih sodb.	svoboda		*	
Ko bi le...	Delujem.	delovanje	*	*	*
To je zame pretežko.	Vsako posamično stopnjo razumem	postopnost			
Nobene možnosti nimam.	Izbiram.	izbira		*	
Strah me je kazni.	Sprejemam posledice.	posledice		*	
Ta izkušnja je zame preboleča.	Iz te izkušnje sem se nekaj naučil.	sinteza izkušnje	*		*
Bojim se, da bi naredil napako.	Napake so del mene. Znam jih premagati.	sprejemanje nepopolnosti	*	*	*
Žrtev razmer sem.	Odločam se zase.	odločanje	*	*	
Moral bi...	Želim si...	potrebe	*	*	*
"Brez veze."	Žalosten sem.	zavedanje občutkov	*	*	
Ničesar ne znam.	Znam to, to in to.	meje		*	
Trudim se, pa mi ne uspe.	Lahko še čakam.	potrpežljivost	*		
Obupan sem.	Smejem se.	optimizem	*		*
Kaj se bo zgodilo?	Zmorem.	odprtost			*
Nihče mi ne pomaga.	Prosim za pomoč.	obilje			*

Legenda:

\*GE: gestalt pristop.

\*TI: pristop teorija izbire.

\*KOJC: pristop, ki je razviden iz knjige Učbenik življenja avtorja Martina Kojca.

Ne zdi se mi pomembno, da vem, po kakšnih načelih se obravnavani dijak odloča za uporabo starega ali novega modela vedenja, a dejstvo je, da uporablja oba in to odgovorno, v zanj primernih situacijah.

## 5. Literatura

Bluestein, J. (1999). *Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija*. Ljubljana: Taxus.

Jeffers, S. (1994). *Čar samozavesti*. Ljubljana: Ganeš.

Kojc, M. (1995). *Učbenik življenja*. Ljubljana: Sopotja.

Rainwater, J. (1996). *Odločitev je vaša (vodnik za samoterapijo)*. Ljubljana: Rokus.

Peck, S. (1993). *Ljubezen in duhovna rast (nova psihologija ljubezni, tradicionalnih vrednot in duhovne rasti)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Strokovni članek, prejet oktobra 1999.

### 4.4. Ključni teoretični predpostavki v tabeli 1

V tabeli 1 vsebujejo predpostavke, ki so temelj za razvijanje vedenjskega pristopa v zadržani delu tabele ne naznačujemo, ker gre za predpostavke, ki so splošno znane in ne potrebujejo dodatne razlage.

Splošno znane predpostavke, ki so temelj za razvijanje vedenjskega pristopa v zadržani delu tabele, so: 1. Vse ljudi imajo sposobnost, da se naučijo, da se spremenijo. 2. Vse ljudi imajo sposobnost, da se naučijo, da se spremenijo. 3. Vse ljudi imajo sposobnost, da se naučijo, da se spremenijo.

konkretno zadržano v tabeli je moja interpretacija vedenjskega pristopa v zadržani delu tabele ne naznačujemo, ker gre za predpostavke, ki so splošno znane in ne potrebujejo dodatne razlage.

# Intervencije na centrih za socialno delo

## Interventions in the social welfare departments

Jasna Cajnko

### *Povzetek*

Jasna Cajnko,  
prof.soc.ped.,  
Center za  
socialno delo  
Ruše, Šolska 16/  
a, Ruše.

*Socialno pedagoška intervencija je profesionalno delovanje, ki temelji na teoretskih dognanjih. V prispevku je mogoče slediti dilemam, s katerimi se srečujejo profesionalci v javnih zavodih pri izvajanju svojih intervencij, kjer so vpeti med sistem in profesijo, med politiko in stroko. Članek predstavlja še pogled paradigme življenjskega cikla na socialnopedagoške intervencije.*

**Ključne besede:** socialnopedagoške intervencije, center za socialno delo, paradigma življenjskega cikla, profesija, etika

### *Abstract*

*Social pedagogical intervention is a professional activity based on theory. The article discusses dilemmas professionals in public institutions are faced with when implementing the interventions as they find themselves caught between the system and politics on one side and their profession on the other. There is also a look at social pedagogical interventions from the standpoint of the life span perspective in the article.*

*Key words: social pedagogical interventions, social welfare department, life span concept, profession, ethics*

## 1. Uvod

Zaposlena sem na centru za socialno delo. O intervencijah, posegih in vplivih države na in v zasebna, intimna področja državljanov, sem zato razmišljala kot "državna uslužbenka". Po poklicu in osebni naravnosti sem socialna pedagoginja.

Intervencije državnih ustanov na področju socialnega varstva so v pretežni meri usmerjene v življenje uporabnikov v smislu reševanja že nastalih konfliktnih situacij in težav, torej so pretežno usmerjene v kurativo. Razloge za to stanje je po moji oceni mogoče iskati v naslednjih dejstvih:

Vedno hujše kritike klasičnega koncepta države blaginje in njene socialne politike ter s tem tudi socialnega dela, so v zadnjih letih vse bolj pogoste. Leskošek (1995) navaja, da je padec socializma v socialnem delu prinesel premik od koncepta "enakosti" h konceptu "različnosti". Moralne dimenzije tradicionalnega socialnega dela so bile osredotočene v trditvi: vsi ljudje smo enaki, vsi imamo enake potrebe in enake pravice. Enakost, zagotovitev potreb in pravic naj bi uresničevala takratna "država srečnih ljudi", socialno delo pa je bilo eno od njenih ideoloških aparatov.

Sama zgodovinska distanca od polpreteklega obdobja in njegova takšna in drugačna vrednostna ocena pa sama po sebi še ne prinaša novih rešitev za današnji čas. Kajti, kot navaja Stritih B.: "Ena od slepih peg socializma je mišljenje, da ekonomski razvoj in bogatenje avtomatično pomeni že tudi rešitev socialnih problemov. Danes vemo, da ekonomski razvoj, materialno bogastvo in razvitost proizvodnih, trgovskih, prometnih in turističnih dejavnosti prinaša večjo nevarnost dezorientacije" (1995, s. 21).

Država s svojim političnim sistemom pa lahko preživi le, če ima v vseh pomembnih družbenih segmentih izdelano strategijo delovanja, na ta način izvaja socialno kontrolo. To velja tudi za polje socialne politike, in sicer po načelu "deli in vladaj!". Leskošek v enem svojih prispevkov navaja: "...V smislu problema razumevanja novih konceptov socialne politike ne moremo več iskati samo v pomanjkanju diskurza o njih v preteklosti, temveč v zavestni politični odločitvi tistih, ki socialno politiko določajo. To pa so najpogosteje predstavniki strank

na oblasti. S tem nikakor nočem zanemariti vloge in pomena stroke. Nasprotno, poudariti želim dejstvo, da je socialna politika področje, kjer imajo tudi različne politične stranke močan interes, kar je razvidno iz parlamentarnih razprav ob temah, kot so splav, otroški dodatek, in drugo" (1995, s. 196).

## **2. Posegi centrov za socialno delo: med prisilo in pomočjo**

Dileme o nevtralnosti in znanstveni distanci socialnega dela na vplive vsakdanjega življenja, po moji presoji, ni. Socialno delo oziroma praksa socialnega dela je politična in zato mnogokrat v nasprotju s temeljnimi načeli svoje stroke. Politična zato, ker je praksa socialnega dela odvisna od socialne politike, ki jo krojijo vladajoče politične stranke; sočasno pa je mogoče zaslediti neskladnost med sprejeto socialno politiko in samo stroko, saj je temeljna naloga socialnega dela zagovarjati potrebe in interese uporabnikov.

Rus (1990) pravi, da država blaginje nastane takrat, ko socialna država pretirano vstopi v družbo blaginje in s tem prevzame tiste vloge in naloge, ki bi jih morali opravljati ali si jih zagotavljati sami ljudje. S tem povzroči, da so ljudje pretirano odvisni od države. Vendar pa bi lahko tudi pretirano vstopanje družbe blaginje v socialno državo pomenilo ogrožanje socialne varnosti ljudi, ki jo lahko poleg pravne in ekonomske varnosti zagotovi sama država. Meje med njima niso natančno določene in so predmet dogovora.

Država blaginje je torej država, ki prevzame obveznost zagotavljanja kakovosti življenja ljudi. Skupaj z obveznostjo prevzame država tudi odgovornost za zadovoljevanje potreb svojih državljanov. Sočasno pa je prav država tista, ki potrebe svojih državljanov opredeli "kot potrebe". Tako se država hkrati znajde v dvojni vlogi: tistega, ki definira in tistega, ki zagotavlja pravice. Ker prevzema nase odgovornost za zagotavljanje blaginje ljudi, si pridržuje pravico definirati potrebe, povzroči odvisnost od sistema.

Zdi se, da na ta način uslužbenci na centrih za socialno delo izvajamo nad uporabniki neke vrste nadzorstvo, skrbništvo "tistega, ki ve in zna", nad "tistim, ki je nemočen in potrebuje". Flaker v zvezi s tem navaja: "... Matrica skrbniškega odnosa potrebuje infantilizacijo varovanja, prvič, da bi skrbnik opravičil svoj skrbniški odnos, in drugič, da bi imel možnost, pedagogozirati svoj predmet" (1998, s. 245).

Raven socialne varnosti, ki jo sprejme država, se z ustrezno socialno politiko prenese v vsakdanje življenje. Udejanja se s sistemi ustanov, ki so hkrati izvršiteljice sprejetih ukrepov. To so tudi centri za socialno delo, ki v smislu stare blaginjske paradigme sprejemajo "neposredno odgovornost" za potrebe svojih uporabnikov. Od države prevzete odgovornosti se zrcalijo v argumentih, ki jih institucije uporabljamo, kadar nepovabljen vstopamo v življenje ljudi, še posebno pa takrat, kadar izvajamo svoje intervencije na podlagi avtoritete zakonskih ukrepov. Sočasno smo tisti, ki dajemo in tisti, ki odvzemamo.

V času od nastanka samostojne Slovenije je mogoče opaziti razmah nevladnih organizacij, ki doživljajo intenzivno podporo tudi pri državi sami. Na ta način se srečamo z zanimivim paradoksom. Država s svojim sistemom socialne politike, ki je zastavljena tako, da opredeljuje in rešuje socialne stiske svojih državljanov, povsem jasno deklarira in podpira nevladne organizacije, kot drugačen, bolj željen, cenejši in morda tudi bolj "profesionalen" odgovor za reševanje socialnih stisk svojih državljanov. Gre za nerešljiv antagonizem, saj ta ista država skozi javna pooblastila, ki jih smejo izvajati samo državne institucije, potrebuje centre za socialno delo, čeprav jim sama ne daje niti mesta, niti vloge, ki jim v sistemu socialnega varstva gre.

V praksi se srečujemo z vznikom društev, nevladnih organizacij in samopomočnih skupin, ki so v širši javnosti bolj sprejete in zaželeno kot državne institucije socialnega varstva. Uporabniki se sami odločajo za vključevanje v samopomočne skupine in društva, sami izbirajo mesto in način, kje in kako bodo reševali svojo težavo. Morebitno reševanje njihove stiske je vezano na njihov lastni uvid v nastalo situacijo, oziroma na lastno odločitev, da se s težavo spoprimejo. Ker pa država svojim prebivalcem ne zaupa, da bodo pravočasno in soljudem "prijazno" odpravljali težave, ki jih pestijo, je vzpostavila pravni sistem, izvedbo ter nadzor nad realizacijo le-tega pa naložila državnim organom. Sama te državne organe tudi redno nadzoruje in preverja.

Zaposleni v teh institucijah smo se tako znašli v dveh vlogah, ki sta diametralno nasprotni: na eni strani smo tisti, ki dajemo zaščito, svetovalno in materialno pomoč, sočasno pa smo tudi tisti, ki člane družbe, ki ne ravnajo v skladu z njenimi pričakovanji, sankcionira. Profesionalci na centrih za socialno delo se nujno znajdemo v nezavidljivem položaju. Na eni strani uveljavljamo svojo profesionalno avtonomnost, po drugi strani pa smo nujno vpeti v sistem ustanov, kjer smo

zaposleni, ki nam daje zaslužek in zahteva ustrezno sodelovanje in pripadnost. V sistemu državne blaginje je človek deklariran za najvišjo vrednoto sistema. Človek in njegov "modus vivendi". Le-ta mora biti dovolj prikrit javnosti, dovolj zaseben, da se državljan ne čutijo nadzorovani, sočasno pa vendar toliko razviden, da država poseže v tisti točki, ko je ta državljan njej/državi ali drugim državljanom "nevaren". Sistem nadzorovanja in kaznovanja teče namreč po sistemu dovolj velikega nadzorovanja, s čimer se zagotavlja varnost. Sistem socialnega varstva ni pri tem nobena izjema.

Tako v državnem sistemu socialnega varstva izvajamo v glavnem tiste intervencije, ki jih lahko mirno poimenujemo kurativne, tiste, kjer delamo "za" in mnogo manj "z" ljudmi, oziroma uporabniki naših storitev. Tudi zelo sorodna stroka, socialna pedagogika, ima, kot navaja Kobolt, "razbremenjevalno" vlogo, z namenom blažitve posledic družbene depriviligiranosti. (1997, s.10) Avtorica dalje navaja, da se socialna pedagogika v resnično, vsakdanje življenje "umešča zlasti takrat, kadar sta družbenopolitične zahteve in socialna resničnost konfliktni in kadar družba bolj "gasi", kakor na novo preureja in rekonstruira družbene vplive" (Kobolt, prav tam).

Področje preventive je, kot sem že navedla, v pretežni meri prepuščeno civilni sferi, kar državi z "urejeno socialno politiko" omogoča razglašati, da ponuja svojim državljanom vso paleto socialno varstvenih storitev. Takšna organiziranost je za državo cenejša, hkrati pa ji omogoča tudi potrebno kontrolo.

### 3. Socialnopedagoške intervencije

Beseda intervencija je latinskega izvora (iz lat. "vmes stopiti"), in kot je mogoče prebrati v Verbinčevem slovarju (Verbinc, 1974, s. 307), v svojem prvotnem pomenu poimenuje (*dobrohotno*) *posredovanje; poseg; pomoč*; naslednji pomen besede intervencije pa je *vmešavanje, zlasti vojaško in politično, poseganje države v notranje zadeve doma ali v drugi državi; tak poseg ali napad*.

V novejšem Velikem splošnem leksikonu (1997, s. 1636) najdemo pomen termina intervencija v smislu civilnega prava: *intervenient se priključi stranki, ker ima pravni interes, da ta stranka v pravdi zmaga*.

Sama menim, da bi morali na področju našega dela več ali celo največ pozornosti namenjati preventivnim, usmerjevalnim in podpor- nim intervencijam, kjer bi usmerjali pozornost na močne točke in

zmožnosti vsakega posameznika in pri tem upoštevali sposobnost vsakega človeka, da se nenehno prilagaja in tako ali drugače odziva na svoje okolje. S takšnimi preventivnimi intervencijami, bi po moji presoji lahko zmanjšali število intervencij, ki imajo značaj sankcij. Preventivne intervencije so bližje avtonomnosti in osnovnim načelom stroke, kjer *skupaj* z uporabnikom načrtujemo in izvajamo aktivnosti, ki pripeljejo vsakega posameznika do njemu lastnih in sprejemljivih rešitev. Takšne intervencije so uporabnikom prijaznejše in manj drastično posegajo v njihovo individualnost. Ne nazadnje pa tako razumem tudi prevod besede intervencija, kjer gre za *dobrohotno* posredovanje, poseg in pomoč. Kobolt (1994, s. 101) navaja: "V preventivni vlogi je socialni pedagog usmerjen h konfliktnim in stresnim situacijam, ki povzročajo največ problemov. V teh situacijah s pedagoškimi posegi pospešuje proces osamosvajanja in pomaga posameznikom pri oblikovanju bolj učinkovitih vedenjskih strategij."

Mnogokrat so interesi države v nasprotju ali celo v neskladju z osnovnimi profesionalnimi in etičnimi načeli profesije. Takrat nas država, ki sočasno definira in izvaja socialno politiko s svojimi sofisticiranimi metodami, kot so podelitev javnih pooblastil, "sili", da interveniramo.

Kobolt (1994, s. 101) navaja: "Cilj vseh socialno-pedagoških dejavnosti in posegov je pomagati ljudem različnih starosti v razvojnih, konfliktnih in posebnih situacijah. Pomagati tako, da razvijejo svoje možnosti in sposobnosti, da razrešijo svojo situacijo in se polnovredno integrirajo v svoje okolje."

Vlogo integracije pri delu socialnega pedagoga poudarja tudi Tuggener (v Kobolt, prav tam), ki meni, " ... da je osnovna naloga socialnega pedagoga z dajanjem opore, svetovanjem in različnimi pedagoškimi programi ustvariti ali izboljšati subjektivne pogoje za boljši razvoj in integracijo posameznika."

Intervencija je profesionalno delovanje, ki temelji na teoretskih dognanjih. Socialnopedagoške intervencije so kombinacija znanega z neznanim, vedenja z nevednim, razvidnega z nerazvidnim. Delovanje strokovnjaka je zato usmerjeno v posameznika in njegov socialni prostor. Socialnopedagoške intervencije (metode, tehnike, postopki) so vedno usmerjene na določenega klienta ali skupino ljudi. Področja socialnopedagoških intervencij segajo vse od pedagoškega do socialnoterapevtskega. Kobolt (1997) poudarja, da je težišče strokovnjakovega dela odvisno od področja dela, kjer je zaposlen. V praksi je med

samimi področji intervencij težko postavljati meje, saj se področja med seboj prepletajo, pokrivajo, dotikajo.

Pri intervencijah zasledujemo zlasti naslednje splošne cilje (Pallasch, v Kobolt, 1997): prenos informacij in znanj, razvoj doživljanja, vedenja, samorazumevanja, podpora za sprostitvev in razrešitev problemov, predelava kriz in konfliktov.

Etično in strokovno delamo, kadar pri delu z uporabniki naših storitev posvečamo posebno pozornost sprotnemu dogovarjanju o željah in pripravljenosti za sodelovanje v procesu pomoči in če z vso možno skromnostjo, kar se da pozorno, sledimo njihovi pripravljenosti za sodelovanje in dogovarjanje. To je način dela, pri katerem se profesionallec zavestno omeji na oblike in metodične korake dela, pri katerih namenja posebno pozornost sklepanju in razvijanju medsebojnih dogovorov. Profesionallec pri svojem delu nenehno spremlja, kako njegov klient vzdržuje svojo samoreferenčnost in avtonomnost.

#### **4. Intervencije skozi paradigmo življenjskega cikla**

Upoštevanje življenjskega cikla se intenzivneje uveljavlja šele v zadnjih desetletjih, čeprav pogled na človeka, vpetega v okolje, kjer živi, ni nov. V zadnjih desetletjih je paradigma pridobila na pomenu zlasti zaradi vse daljše življenjske dobe ljudi ter posledično vse večjega števila starih ljudi v populaciji. Razvijati so se začele specializirane stroke, ki so svojo pozornost namenile zlasti starim in pojavom, ki spremljajo obdobje starosti. Baltes s sodelavci (1998) poudarja, da pri konceptu življenjskega cikla ne gre za teorijo, temveč za usmeritev, ki je specifični konceptualni in metodološki okvir za proučevanje spreminjajočega se vedenja.

Osnovna teza paradigme življenjskega cikla poudarja, da razvoj posameznika ni zaključen z doseženo zrelostjo in vstopom v odraslost, temveč da se organizem lahko spreminja in razvija vse do smrti. Paradigma ne zanika pomena dednih vplivov na posameznika, vendar z ozirom na pomembnost, ki jo namenja samoaktivnosti posameznika, utemeljuje, da so tisti vplivi, ki delujejo na posameznika iz okolja, pomembnejši. Pristop utemeljuje tudi pomen človekove "plastičnosti". Razvojne naloge, s katerimi se posameznik v svojem življenju srečuje, so serije novih in novih življenjskih problemov in situacij, na katere je treba ustrezno odgovoriti. Ker se te naloge z leti spreminja-

jo, se mora človek nenehno prilagajati in razvijati svojo sposobnost "plastičnosti".

Temeljna teza pristopa življenjskega cikla je tudi pristop kontekstualizma. Kontekst posameznika ni samo okolje, ki ga obdaja, torej ožji in širši socialni prostor, temveč poleg naštetega vsi socialni in medsebojni odnosi, v katere posameznik vstopa in jih vsakodnevno ustvarja.

V paradigmi življenjskega cikla so intervencije povezane s spremembami, uporabo oziroma aktiviranjem danih resursov in/ali prevecijo. Povezane so s specifičnimi načini in tipi sprememb, ki se "dogodijo" iz točno določenih razlogov. Spremembe, ki nastanejo same po sebi, ne moremo imenovati intervencije.

Lerner in Ryff (v Sugarman, 1995, s. 167) opredeljujeta dve bistveni predpostavki, ki označujeta pristop življenjskega cikla do intervencij:

- prva pravi, da bo učinek določene intervencije pri različnih individuumih različen;
- druga predpostavka navaja, da mora intervencija, upoštevajoč prvo tezo, izbirati v množici intervencijskih možnosti tisto intervencijo, s katero bo dosegel vnaprej določen cilj

Izbira intervencij je odvisna od vrste osebnostnih, kulturnih in zgodovinsko pogojenih vplivov, ki delujejo na posameznika. Prav zato je dejansko nemogoče ponuditi priporočila in izdelane strategije idealnih intervencij. Iz povedanega sledi, da ni enega in nedvoumnega odgovora, na katera vedenja posameznika naj usmerimo svoje delovanje in katero teorijo, perspektivo ali podatke naj upoštevamo za doseg največjega učinka. Profesionalec se mora v vsakem posameznem položaju, pri obravnavi vsakega klienta, vedno znova zamisliti o teh vprašanjih.

Lerner in Ryff (v Sugarman, 1995, s. 167) dajeta strokovnjakom naslednji nasvet: "Raje kot da se zanašajo na svojo intuitivno oceno stanja, naj strokovnjaki modro prisluhnejo artikuliranim potrebam teh, ki jih študirajo."

Razvojni vidik življenjskih dogodkov vsebuje tudi intervencije, ki vzpodbujajo ljudi v prepričanju, da so spremembe pozitivne. Demistifikacija odrasle dobe in na starost vezanih stereotipov je sama po sebi že intervencija, poizkus spremeniti navade in posledično lastne izkušnje v svojem življenju.

Avtorja (Lerner in Ryff, v Sugarman, 1995) poudarjata pomemb-

nost načrtovanja razvoja in posameznikovih vedenjskih sprememb v njegovem življenju, z namenom, da se uvajajo zlasti preventivne intervencije. Prepričana sta, da je mogoče potencialne krize in disfunkcije v življenjskem ciklusu posameznikov predvideti, zato se lahko s preventivnimi intervencijami izognemo razvojnim težavam. Kot primer navajata dejstvo, da s kontinuirano uporabo intelektualnih sposobnosti lahko umilimo upadanje intelektualnih sposobnosti v starosti, kar narekuje intervencijo v smislu uvajanja programov, kot je Univerza za tretje življenjsko obdobje.

“Odločitev za intervencijo je zmeraj osnovana, pa čeprav implicitno, v prepričanju, da je način bivanja (namreč tistega, ki ga z intervencijo želimo doseči) bolj zaželen od drugega (namreč tistega v katerem klient trenutno živi)”, navajata Lerner in Ryff (prav tam, s.169). Pa vendar se ta trditev nujno postavi pod vprašaj, saj gre za vidik tistega, ki to oceno daje.

## 5. Viri pomoči

Mnogi avtorji navajajo, da večina ljudi, kadar se znajde v stiski, sproža lastne zmožnosti in tiste, ki jih lahko dobi med prijatelji in v sorodstvu, torej v svoji socialni mreži, preden skušajo dobiti pomoč pri strokovnih službah pomoči. Za strokovnjaka, ki intervencije načrtuje, je pomembno, da upošteva in vključi v proces vse vire pomoči, ki so določenemu klientu na voljo.

Posameznikovi viri pomoči so komponenta njegovih sposobnosti za reševanje problemov z dejanskimi viri pomoči. Posameznik le redko uporablja samo en vir pomoči, praviloma razvija cel vzorec strategij, s katerimi skuša rešiti svojo težavo.

Viri pomoči po Golanu (v Sugarman, 1995):

- *Lastni viri pomoči*; večina posameznikov skuša doseči lastne odločitve pri reševanju svojih težav brez pomoči drugih. Pogosto se ljudje odzovejo na zunanje intervencije, ki so usmerjene v pomoč posamezniku, z obrambnimi mehanizmi. Ljudje lažje sprejemamo splošne napotke in nasvete za reševanje težav, odklanjamo pa neposredne nasvete. Na ta način se ljudje učimo, kako ravnati v primeru težav v prihodnosti, tako da direktnih intervencij drugih ljudi ne bomo potrebovali. Pri tem so izredno pomembne lastne pozitivne izkušnje, ki krepijo posameznikovo samospoštovanje in samooce-  
no.

- *Naravni viri pomoči*; so zlasti družina, prijatelji in sorodniki posameznika. Le-te največkrat aktivira posameznik, kadar z lastnimi zmogljivostmi ne uspe razrešiti težave ali negotovosti.
- *Sistem vzajemne pomoči*; pomembna značilnost sistemov vzajemne pomoči je prepričanje v pomoč sovrstnikov, ki so doživeli ali doživljajo podobno težavo. Ker so člani skupine v reševanju lastne težave na različni stopnji, se drug od drugega neposredno učijo, pri čemer pa velja prepričanje, da pridobi največ tisti, ki pomoč daje. Skovholt (v Sugarman, 1995) navaja štiri prednosti dajanja pomoči:

1. povečan občutek interpersonalne kompetentnosti ob nudenju pomoči drugim;
2. povečan občutek osebne skladnosti ob sprejemanju in dajanju pomoči;
3. povečan samouvid, pridobljen v procesu predelave težav z drugimi;
4. hvaležnost in socialna potrditev od prejemnikov pomoči.

Bean (v Sugarman, 1995) razlikuje tri najpomembnejše tipe sistemov vzajemne pomoči:

- a) skupine posameznikov, ki so doživeli podobno krizo (npr. skupine staršev, ki so jim umrli otroci, ali skupine posameznikov po določenih operacijah, kot je amputacija, ali skupine posameznikov v razveznem postopku...) Namen tega vzajemnega sistema pomoči je v glavnem v nudenju informacij in podpore v kriznem času. Od članov skupine se v glavnem ne pričakuje, da bodo v sistemu dalj časa, čeprav lahko spremenijo svojo vlogo iz "klienta" v "dajalca pomoči".
- b) skupine posameznikov v stalnem, fiksiranem in stigmatiziranem stanju, kot so homoseksualci. V teh skupinah se posamezniki poleg nudenja pomoči soočajo s svojo drugačnostjo ter se borijo zoper stigmatizacijo okolja in skušajo ohranjati pozitivno lastno samopodobo:
- c) skupine posameznikov, ki se združujejo v skupinah vzajemne pomoči, ki so ujeti v navade, odvisnosti in destruktivni način življenja, kot so ljudje, odvisni od alkohola, droge, prav tako kot posamezniki, ki imajo težave s težo ali so odvisni od iger na srečo. Namen teh skupin je, da svoje člane naučijo drugačnega vedenja in spremenijo svoj življenjski stil, ki je samorazdiralen.

- **Neprofesionalni sistemi pomoči:** Golan (v Sugarman, 1995) razlikuje glede na vire pomoči tri oblike neprofesionalnih pomoči, ki jo nudijo: prostovoljci, dajalci pomoči v lokalnih skupnostih in paraprofesionalci.
  - a) prostovoljno delo je organizirano podobno kot sistemi vzajemne pomoči zaradi specifičnih problemov, situacij ali kategorij ljudi. Za dajalce pomoči v tem sistemu ni nujno, da so imeli enake osebne izkušnje kot njihovi klienti, niti ni nujno, da medsebojno delijo enake terapevtske učinke. Slednje pa sočasno ne zanika dejstva, da tudi prostovoljci v takem sistemu ne pridobivajo izkušenj za svojo osebno rast.
  - b) dajalci pomoči v okolju (community care-givers) zagotavljajo sistem pomoči in podpore ljudem v stiski kot del svojih delovnih obveznosti ali kot dodatek k svoji profesionalni vlogi. To so učitelji, policisti, cerkveni uslužbenci. Področje njihovega delovanja v sistemu pomoči ni nujno vezano na njihovo profesionalno delo.
  - c) paraprofesionalci so uslužbenci organizacij, ki nudijo pomoč, katerih izobrazba pa je bolj splošna ali bolj specifična ali na nižjem nivoju, kot tistih zaposlenih, ki so označeni kot profesionalci. Pogosto delujejo skupaj s profesionalci ali pod njihovim vodstvom. Na nekem nivoju prostovoljci in dajalci pomoči v okolju preidejo v kategorijo paraprofesionalcev.
- **Profesionalni sistem pomoči:** v to kategorijo sodijo profesionalci, strokovnjaki, usposobljeni za delo v poklicih pomoči, vsak s svojo profesionalno identiteto, določenim področjem kompetence in metodami intervencij: psihiatri, psihologi, socialni delavci, socialni pedagogi. Večina raziskav na področju nujenja pomoči je bila izvedena prav na tem področju, čeprav ta del v sklopu sistemov pomoči "pokrije" le majhen del vseh uporabnikov, ki pomoč potrebujejo.

Rappaport (v Sugarman, 1993) je prepričan, da so oblike pomoči odvisne od načinov, kako so intervencije usmerjene na določeno skupino. Predstavljajo vezni člen med teoretičnimi in dejansko možnimi načini intervencij in intervencijskimi tehnikami. Avtor tako razlikuje metodo, kjer *ekspert čaka*, da lahko ponudi pomoč (*waiting-mode*) in metodo, kjer *ekspert išče* tiste, ki potrebujejo njegove intervencije (*seeking-mode*):

  - a) waiting-mode pristop: je značilen za tradicionalne odnose med

zdravnikom in pacientom, advokatom in stranko, socialnim delavcem in klientom. Pri tem pristopu strokovnjak čaka in je na voljo stranki. Strankin problem opredeljuje in rešuje, ko le-ta svojo težavo predstavi. Ta oblika pomoči praviloma poteka v pisarni strokovnjaka

b) seeking-mode pristop; pri tem pristopu intervenienti iščejo svoje potencialne uporabnike, zato njihova dejavnost poteka v okolju potencialnih uporabnikov. Ta pristop je primeren za preventivne oblike dela. Na ta način se uporabniki srečujejo z določenimi vsebinami, ki zanje še niso ogrožujoče. Pri tem pristopu definira uporabnike strokovnjak. Možno je, da določeni uporabniki svoje vloge ne želijo sprejeti.

Kot primer Rappaport (prav tam) navaja kloriranje vode zaradi preprečevanja obolenja zob. Na ta način se sicer posega v osebno svobodo posameznikov, ki nimajo možnosti izbora, ali to želijo ali ne. Možnost izbora bi imeli, če bi za svoje otroke dobivali tabletko fuora, kadar bi to sami zahtevali. Na ta način bi se preventivni ukrepi prelevili v obliko pomoči na željo uporabnikov.

Rappaport je prepričan, da intervencije po metodi iskanja uporabnikov spreminjajo tradicionalno vlogo strokovnjakov. Spreminjajo tradicionalne strokovne meje in definicije vlog. Spreminja se tradicionalna vloga strokovnjaka in klienta. Ne samo, da ta metoda "sili" strokovnjaka "iz pisarne", za njeno uresničitev je treba pritegniti v sitem še prostovoljce in nestrokovnjake. Tradicionalni izvedenec ne bo več neposredno delil pomoči, temveč bo prevzemal vlogo svetovalca, iniciatorja za uvedbo programov, evalvatorja.

Brim in Philips (1988) navajata, da je optimalno načrtovanje in usmerjanje intervencij za dobrobit razvoja posameznikov ideal, h kateremu strokovnjaki težijo. Dejanske odločitve, kdaj, kje in pri kom izvesti intervencijo, so nenehno pod vplivom in pritiskom trenutne politike, ki je mnogokrat v nasprotju z odločitvami strokovnjakov. Opozarjata pa, da je pri načrtovanju intervencij treba upoštevati naslednje nivoje delovanja:

- starostno dimenzijo; ki vključuje optimalno časovno opredelitev za intervencijo. Pri tem je treba upoštevati eno od temeljnih premis pristopa življenjskega cikla, da se razvoj posameznika ne zaključi z doseženo zrelostjo ter da se je posameznik sposoben "plastično" odzivati na svoje okolje vse od rojstva pa do svoje smrti.

Nekatere intervencije, usmerjene v otroštvo posameznika, dosežejo svoj cilj šele v njegovem kasnejšem življenjskem obdobju.

- koordinacijo programov; upoštevajoč zgoraj navedeni dimenziji je koordinacija programov intervencij najpomembnejši element ustreznih usmerjenih delovanj.

Našteti elementi so med seboj tesno povezani, spremembe na enem nivoju nujno spremenijo konfiguracijo tudi na drugem nivoju); neupoštevanje tesne povezanosti naštetih nivojev vodi v neuspešno načrtovanje intervencij.

## 6. "Drža" strokovnjaka v intervencijah je najprej človeška

Psihosocialno pomoč bi lahko označili kot pogovor dveh ali več ljudi, kjer naj bi bil strokovnjak še posebej pozoren in občutljiv za svobodo drugega. Strokovnjak v celoti odgovarja za svojo teoretsko orientacijo in za ustvarjanje človeškega stika s klientom. Le tako se je mogoče približati človeku kot enkratnemu bitju z lastno preteklostjo in zgodovino, s številnimi sposobnostmi, s katerimi lahko najde zase uresničljivo pot življenja. Ekspert mora voditi razgovor tako, da se v njem večajo verjetnosti človeškega srečanja.

Bosmans (v Zalokar-Divjak, 1996, s.39-40) pravi. "Vzgajati (učiti) ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, tudi njegovo srce in njegov značaj. Vzgajati pomeni iz roda v rod prenašati duhovne vrednote, ki dajejo življenju vsebino in smisel. Tega ne moremo doseči le z besedami, temveč predvsem tako, da te besede udejanjimo v lastnem življenju, v lastni človeški drži."

Veliki "iskalec smisla življenja", Frankl (1992) pa meni, da je vrednote treba živeti, saj se jih ni mogoče naučiti. Naloga "učitelja" torej ni, da smisel učencem podaja, temveč da posreduje učencem primer, svoj osebni vzor.

Profesionalci smo v svojih intervencijah najprej ljudje, človeška drža je pred profesionalno, izoblikujemo jo v izkušnjah z ljudmi, kot jo oblikujejo naši sogovorniki v osebni in strokovni interakciji z nami. Gre za ustvarjanje "sožitja", najprej človeškega, nato profesionalnega, v katerem ponudimo uporabniku človeško in strokovno pomoč pri artikulaciji težave. Sodelujemo v tolikšni meri, kot je to za uporabnika sprejemljivo, sledimo njegovemu tempu in skušamo razumeti njegov referenčni okvir.

“Če spoštujemo dostojanstvo ljudi, se naučimo tega, da ne moremo zanikati njihove temeljne pravice: polnovredno sodelovati pri reševanju svojih problemov. Samospoštovanje se razvija samo pri ljudeh, ki aktivno sodelujejo pri reševanju svojih kriz in niso nemočne, pasivne lutke, ki le sprejemajo pomoč zasebnih in državnih služb. Naš prispevek k osebnostnemu razvoju posameznika je ničen, če pri tem, ko pomagamo ljudem, ne upoštevamo njihovega deleža pri dejavnosti. Odrekati možnost sodelovanja pomeni zanikati človeško dostojanstvo in demokracijo,” navaja Alinsky (v Brandon, 1992, s. 10)

Resničnost našega življenja je organizirana “tukaj in zdaj”, pri čemer se ta resničnost prikazuje kot intersubjektivni svet, ki ga delimo z drugimi. V svoji realnosti vsakdanjega življenja ne moremo obstajati, ne da bi bili ves čas v interakciji in komunikaciji s svojo okolico. Tudi drugi ljudje živijo resničnost svojega življenja “tukaj in zdaj” (Berger, Luckmann, 1988).

Berger in Luckmann (1988, s. 50-51) pravita: “Vem tudi, da imajo drugi perspektivo skupnega sveta, ki ni istovetna z mojo lastno perspektivo. Moj “tukaj” je njihov “tam”. Moj “zdaj” se ne ujema z njihovim “zdaj”. Moji načrti se razlikujejo od načrtov drugih, ali jim celo nasprotujejo. Skratka, zavedam se, da z drugimi živim v skupnem svetu. Najpomembnejše pa je spoznanje, da obstaja med *mojimi* in *njihovimi* pomeni neprekinjena povezava in da občutke glede realnosti sveta delim z njimi.”

Resničnost vsakdanjega življenja sicer delimo z drugimi, vprašanje pa je, kako te druge doživljamo. Najpristneje doživimo soljudi in jih začutimo v neposrednem stiku, “iz oči v oči”. Bolj ko se delo neke profesije usmerja na neposreden odnos do klientov, bolj je uspeh dela odvisen od zaupanja in sodelovanja klienta z “dajalcem pomoči”. Klient v tej vlogi ne more več prevzemati vloge varovanca in tistega, ki mu je pomoč nudena, temveč mora biti sočasno sodelavec in akter v reševanju svoje težave. Dokler strokovnjak uporablja strokovno metodo *nad* iskalcem pomoči, je sodelovanje in zaupanje klienta odveč. Tako sprva ni mogoče razlikovati, kot pogosto navaja Foucault, med zapori in socialnimi ustanovami, med nadzorovanjem, pomočjo in kaznovanjem. Postopki in učinki so enaki, čeprav so različno zakonsko osnovani. Z razvojem zlasti humanističnih ved pa se vedno bolj poudarja razlika med tistimi izvedenci, ki delajo *za* ljudi (psihiatrične ustanove, zapori), in tistimi, ki delamo *z* ljudmi (svetovalne ustanove, civilna iniciativa).

Učinkovitost zaposlenih v obeh vrstah ustanov je sicer urejena s strokovnimi merili, razlika pa je vidna na polju uspešnosti. V ustanovah, ki delujejo za ljudi, je v ospredju interes ustanove, v ustanovah pa, kjer delujejo z ljudmi, pa je poleg interesa ustanove pomembna še korist uporabnikov storitev. Slednje pa ni vedno usklajeno. Bolj ko je neka dejavnost kompleksna, večje so potrebe profesionalcev po strokovni avtonomiji, pred poslovnimi strukturami institucije, kjer so zaposleni. Samo profesionalci lahko postavljajo profesionalna merila za svoje delo, saj sami svoje strokovno delo najbolj obvladajo. Sočasno pa se morajo ti isti profesionalci ravnati po poslovnih merilih institucije, kjer so zaposleni. Delovanje neke ustanove bo optimalno šele, ko bodo cilji zaposlenih profesionalcev usklajeni s poslovnimi cilji ustanove, kjer so zaposleni (Dragoš, 1996). Če profesionallec ne ravna v skladu s tem, se izneveri lastnemu strokovnemu poslanstvu, zgreši namen svojega početja, ni etičen. Biti etičen v svojem poklicu namreč pomeni, ta poklic opravljati pošteno, kar pomeni zavzeto, odgovorno, nepodkupljivo.

## 7. Zaključek

S preventivo se na Centrih za socialno delo v okviru redne dejavnosti pravzaprav ne ukvarjamo. To dejstvo je med ostalimi vzroki povezano še: s prevelikim obsegom javnih pooblastil, ki smo jih dolžni izvajati, s kadrovsko podzasedenostjo, s pomanjkanjem sredstev za izvajanje preventive. Naše intervencije pogosto niso "dobrohotne", prej nasprotno. Pri tem imam v mislih najbolj "drastične" posege, kot so: odvzem otroka staršem, namestitev otrok in mladoletnikov v zavode in rejniške družine. Po mojih izkušnjah gre v naštetih primerih za intervencije, ki kolikor dobro so že pretehtane in strokovno podkrepjene, vedno znova, vsaj zame, pomenijo vprašanje človeške kompetence in pravice presojudati in odločati o drugih. Kljub zavedanju, da obstaja moje "zavedno" in "nezavedno", kljub razumevanju različnih vpetosti v socialne mreže, kljub vedenju, da obstajajo različni referenčni okvirji, vprašanje odločitve ostaja profesionalcu. Le-ta prevzame odgovornost za življenje otroka in njegovih staršev. In ker ni mogoče "zavrteti filma nazaj", ni nikoli mogoče dejansko preveriti, kako bi življenje teh ljudi potekalo brez naše intervencije ali ob kakšni drugačni intervenciji.

Podobno, pa vendar drugačno vprašanje se odpira pri obravnavi otrok, kjer starši zanje ne skrbijo. Za otroke in skupaj z njimi je treba

načrtovati njihovo prihodnost: v katero šolo se bodo vpisali, za kateri poklic usposobili, bodo živeli v internatu ali ne... V teh primerih strokovnjak prevzame večji del odgovornosti, saj je njegov sogovornik mladoleten in o tem ni sposoben sam odločati.

Ob izkušnjah z lastnima otrokoma, s katerima delim svoje življenje že osemnajst let, mnogokrat ne poznam enoznačnih odgovorov na težave, ki jih imata, ali jih imam jaz z njima. Zgolj ob nasvetih in predlogih, kaj naj študirata, me mnogokrat obhajajo dvomi, ali sem dobro pretehtala, dobro premislila, preden sem dala nasvet, kljub temu, da odločata sama. Pri mojih varovancih, še zlasti, kadar so mlajši, pa odločam sama; poiščem jim celo nove, rejniške starše. Pogosto nimajo niti otroci niti jaz možnosti izbire. Mnogokrat se čutim za te otroke bolj odgovorna kot za svoje lastne, saj so mi moji "bili dani", one "druge" pa sem si nekako vzela.

Nekaj odgovorov na svoje dileme, najdem v razmišljanju D. Pirjevca (1987, s. 1481):

Da bi se človek lahko družil z drugimi, mora imeti sposobnost druženja - to je, da mu mora drugi nekaj pomeniti in sam mora drugim nekaj pomeniti. Za združevanje in druženje ni dovolj samo, da drugega vidim in da vem, da mi je pač potreben. Videti ga moram kot drugega, se pravi kot nekaj, kar je od mene drugačnega, in sicer tako drugačnega, da ga moram pustiti, da je, ne pa, da si ga hočem prilastiti, podrediti ali prilagoditi. Samo tako bo tudi drugi meni dopuščal, tako bom sploh lahko jaz sam, ne pa le prilagojenost ali podrejenost drugemu. Temu rečemo: pustiti in biti, ali biti z, so-bitii...

Izkušnje nas učijo, da smo ljudje sebi nezadostna bitja. To dejstvo nas vodi, da se obračamo k drugim. Ta nezadostnost sama pa "pogojuje človekovo odprtost za človeško medsebojnost" (Kovačič Peršin, 1997, s.117). Človekove "bitne pomanjkljivosti" pa ne morejo dopolniti stvari, ki si jih prilašča. S tem, da si prilašča sočloveka in ga opredmeti, človek svoje "bivanjske pomanjkljivosti" ne more zapolniti. Svojo temeljno pomanjkljivost lahko dopolni in zapolni le z drugim človeškim bitjem, kadar in če ga kot takega - človeškega sprejema. Od tod človekova temeljna potreba, da vstopa v odnose s soljudmi. Človek, da bi se uresničil kot človek, mora vstopiti v odnos s sočlovekom, s sočlovekom se mora srečati. V srečanju doživimo sočloveka v njegovi edinstvenosti in le v srečanju z nekom se človeku "ponuja možnost, da preseže svojo pollaščevalno voljo" (Kovačič Peršin, 1997, s.117)

Človeška bitja smo neodtuljivo zavezana drug drugemu. Naša človečnost je zato najgloblje določena prav s človeško držo do bližnjega. Človekovo ravnanje je njegova bivanjska izbira, ki je rezultat njegovega življenjskega spoznanja. Za človeka je torej pomembnejša njegova bivanjska izbira in ne ideološka vloga, ki mu jo vsiljujejo družbeni mehanizmi kot družbenemu bitju. Profesionalec je najprej in zlasti človek, je etičen, kadar sestopa k človeku in kadar se odloča za primarno človeškost, ki jo dopolnjuje v srečanjih s soljudmi.

## 8. Literatura

Baltes, P.B., Linderberger, U., Staudinger, U.M. (1998). Life-Span Theory in Developmental Psychology. V: Damon, W., Lerner, R. M.: *Child psychology (5<sup>th</sup> ed.), Theoretical models of human development*, New York: John Wiley & Sons Inc.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*, Ljubljana: Cankarjeva založba.

Brandon D., Brandon A. (1992). *Praktični priročnik za osebe v službah za ljudi s posebnimi potrebami*. Ljubljana: VŠSD in PeF.

Brim, jr. O.G, Philips, D. A. (1988). The Life-Span intervention cube. V: Hetherington, E. M., Lerner, R. M., Perlmutter, M. (eds): *Child development in life-span perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dragoš, S. (1996). Profesionalne etike pri delu z ljudmi. *Socialno delo*, 35 (1), 49-55.

Flaker, V. (1998). *Odpiranje norosti, vzpon in padeč totalnih ustanov*. Ljubljana: \*cf.

Frankl, V. E. (1992). *Kljub vsemu rečem življenju DA - Psiholog doživi taborišče smrti - Temeljna načela logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika*, 1 (1), 7-26.

Kobolt, A., (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij II. *Socialna pedagogika* 1 (2), 5-25.

Kovačič Peršin, P. (1997). Etično kot drža in mesto etične misli v času postideologij. V: Rus. V. (ur.): *Etika in morala v sodobni družbi*. Ljubljana: Antrophos.

Leskošek, V. (1995). Socialno delo ni politično (ali pač?). *Socialno*

delo, 34 (3), 195-201.

Pirjevec, D. (1987). Radikalizem in revolucionarnost. *Nova revija*, 1481.

Rus, V. (1990). *Socialna država in družba blaginje*. Ljubljana: Domus.

Stritih, B. (1995). Prostovoljno delo v prehodnem obdobju. *Socialno delo* 34 (2), 119-131.

Sugarman, L. (1995). *Life-Span Development, Concepts, theories and interventions*. London: Routledge.

*Veliki splošni leksikon* (1997). Ljubljana: DZS.

Verbinc, F. (1974). *Slovar tujk*. Ljubljana: CZ.

Zalokar Divjak, Z. (1996). *Vzgoja JE ... NI znanost*. Ljubljana: Educy d.o.o.

*Pregledni znanstveni članek, prejet oktobra 1999.*

# Razvijanje profesionalne etike v poklicih skrbi za otroke in mladostnike

## Developing professional ethics for child and youth care work: assuming responsibility for the quality of care

Martha A. Mattingly

### Povzetek

Martha A. Mattingly, Univerza Pittsburgh.<sup>1</sup> V Severni Ameriki se ustanove, organizacije in posamezniki, ki izvajajo skrb za otroke in mladostnike, dejavno ukvarjajo z "oblikovanjem etike". Prispevek predstavlja ozadje trenutnega dela na tem področju, podaja kratek zgodovinski oris etike v kulturi s poudarkom na njenem vplivu na poklice pomoči ter opisuje vlogo profesionalne etike. Podrobno je opisano etično delo Državnega združenja za vzgojo in izobraževanje mladih/otrok (National Association for the Education of Young Children – NAEYC), Sveta za varovanje življenje otrok (Child Life Council – CLC) ter organizirane skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki. Delovni načrt vključuje proces, ki je pripeljal do konč-

*nega osnutka etičnega kodeksa severnoameriških strokovnih delavcev v poklicih, ki skrbijo za otroke in mladostnike, splošen pregled procesa "oblikovanja etike" ter oblikovanje raziskovalnih vprašanj za boljše razumevanja etike v praksi.*

**Ključne besede:** *profesionalna etika, poklici skrbi za otroke, Severna Amerika, profesionalizacija*

### **Abstract**

*Child and youth care in North America is actively engaged in a process "doing ethics." This paper presents the context for this current ethics work, gives a brief history of ethics in the culture as it impacts on helping professions, and describes the function of professional ethics. The ethics work of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), the Child Life Council (CLC), and organized child and youth care in North America are detailed. The plan of action includes the process that has led to the completed draft of the Code of Ethics of North American Child and Youth Care Professionals, an outline for a process of "doing ethics," and the formulation of research questions to enhance the understanding of ethics in practice.*

**Key words:** *professional ethics, child and youth care, North America, professionalisation*

Izvajalci skrbi za otroke in mladostnike so odgovorni za populacijo, ki je brez državljanskih pravic in zato ranljiva, saj je odvisna od poštenosti izvajalcev uslug. Ti delavci se na dokaj dramatičen način redno soočajo s sramotnimi dogodki, ko prihaja do trpinčenja otrok in mladostnikov. Pojavljajo pa se tudi bolj pogoste in manj dramatične, vendar prav tako pomembne okoliščine, ki postavljajo pod vprašaj naravnost in postopanje osebja, uradne postopke ter vladno politiko in predpise. K temu lahko dodamo še dogodke, ki odražajo zaskrbljujoče in izzivalne konflikte v temeljnih vrednotah in standardih skrbi za otroke in mladostnike. Naši kolegi, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem v zgodnjem otroštvu (Feeney & Sysko, 1986), priznavajo, da doživljajo etično krizo. Izvajalci skrbi za otroke in mladostnike so prav gotovo v podobnem položaju.

Zaradi tega morajo individualni izvajalci in stroka, kot organizirana entiteta, sodelovati v poglobljeni in razčlenjeni etični razpravi; le

tako namreč lahko igrajo pomembno vlogo v skrbi za otroke in mladostnike in prevzamejo nase odgovornost za standarde dejavnosti, s čimer lahko pomembno vplivajo na zakonodajo, politiko in službe, ki neposredno posegajo v življenje otrok, mladostnikov in družine. Profesionalna etika ne sovпада z osebno moralo ali z vladnimi predpisi; gre za organiziran in sistematično oblikovan sklop vrednot skrbi za otroke in mladostnike in njihovo uporabo v praksi. Etična razprava je dejavni proces "oblikovanja etike" (Kipnis, 1987). Za nekatere težave je lahko najti jasne odgovore, v nekaterih primerih pa se mora izvajalec in z njim cela stroka močno truditi pri iskanju rešitve. V drugih primerih lahko prek etične analize odkrijemo vrednote in vsebine, ki jih moramo upoštevati, ter njihov pomen.

Za tiste, ki se prvič udeležijo etičnih razprav, je pogosto presenečenje, da ta proces povzroča nelagodne občutke pri sodelujočih. Vprašanje etike dela izzove najgloblje bistvo osebnosti izvajalcev pomoči kot dobrih in skrbnih oseb, predanih blaginji otrok, mladostnikov in družin, izziva pa tudi njihovo osebno moralo in osebne nagibe. Če nelagodja ni, pomeni, da v resnici ne "oblikujemo" profesionalne etike, ampak le potrjujemo svoje poglede.

V razpravi predstavljam delo služb, ki skrbijo za otroke in mladostnike v Severni Ameriki, podajam kratek zgodovinski pregled dela pri vprašanih etike, ki uokvirja razvoj etike skrbi za otroke in mladostnike ter opisujem naravo in vlogo profesionalne etike. Sledi opis trenutnega stanja etike dela v skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki ter načrtov za prihodnost.

## **1. Opis dejavnosti na področju skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki**

O profesionalni etiki lahko rečemo, da na področju skrbi za otroke in mladostnike združuje vrednote, v zvezi s katerimi so delavci s tega področje sprejeli skupno obvezo, da jih bodo spoštovali. Zato je treba opisati področje delovanja in njegovo usmerjenost, kar kasneje predstavlja podlago za določanje potencialnega kroga ljudi, zavezanih etičnemu kodeksu. V Severni Ameriki se je ta proces začel v okviru niza raziskovalnih konferenc na univerzi v Pittsburghu v obdobju od l. 1979 do l. 1982.

V tem obdobju so največje interesne skupine, ki delujejo v korist skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki, skupaj osnovali

skupino za posebne naloge na tem področju delovanja (Task Force on the Scope of the Field). Njihovo poročilo so novembra 1991 pregledali na Akademiji strokovnih delavcev na področju skrbi za otroke in mladostnike (Academy of Child and Youth Care Professionals). Januarja 1992 so ga pregledali in dopolnili še v okviru Začasnega združenja za izobraževanje na področju skrbi za otroke in mladostnike (Child and Youth Care Education Consortium), ponovno pa so ga pregledali marca 1992 na srečanju severnoameriškega oddelka Mednarodne vodstvene koalicije strokovne skrbi za otroke in mladostnike (International Leadership Coalition for Professional Child and Youth Care in North America) ter na upravnem odboru Državne zveze združenj delavcev v službah, ki skrbijo za otroke (National Organization of Child Care Worker Associations - NOCCWA). Ob omenjenih pregledih so vnesli v poročilo manjše spremembe zaradi večje jasnosti. Opis področja so razvili zelo premišljeno in pri tem upoštevali širok spekter informacij, zato je tudi po preteku daljšega obdobja še vedno sodoben. Na simpoziju, katerega del je ta prispevek, so ta opis ponovno predstavili po uvodu v etični kodeks.

Nekatere značilnosti opisa so vredne komentarja. Avtorji opisa ugotavljajo, da je cilj skrbi za otroke in mladostnike pospeševanje pozitivnega razvoja od rojstva do adolescence znotraj razvojnih pogojev (običajnih, s posebnimi potrebami, v različnih okoljih), da vključuje prewencijo in intervencijo, se usmerja na delo v življenjskem prostoru in v družinskem okolju ter vključuje tako neposredno kot posredno delo (neposredno skrb, nadzor, administracijo, poučevanje, raziskave, svetovanje in zagovorništvo).

## **2. Kratak komentar v zvezi s poklicnim in znanstvenim etičnim stanjem v sodobnem svetu**

Ko sem se začela bolj zanimati za etiko, sem odkrila koristnost zgodovinskega vidika pri pojasnjevanju sil in naravnosti, ki vplivajo na trenutno stanje delovne etike v skrbi za otroke in mladostnike. Skrb za otroke in mladostnike (kot tudi socialno delo, medicina, bolnišnica nega) izvira iz močne vrednostne usmeritve k skrbi za človekovo blaginjo ter iz človekove pripravljenosti, da si prizadeva za izboljšanje blaginje posameznika. Po drugi strani pa so na poklice močno vplivale kulturne razmere.

Osemnajsto in devetnajsto stoletje sta bili obdobji velikih in dalj-

nosežnih družbenih sprememb. Na področju vrednot je bila morda najpomembnejša sprememba zaton organiziranih religioznih sistemov kot pomembnih dejavnikov v vsakdanjih odločitvah, povezanih z vrednotami. Poleg tega pa se je pojavila močna kulturna vrednota individualne svobode, usmerjene v razvoj in identiteto jaza (Baumeister, 1986). Do polovice 19. stoletja sta se naravoslovje in fizika hitro razvijala in tako ustvarila še dodatno vrednoto. Uporabnost znanstvenega razumevanja je bilo mogoče dokazati na področjih, ki so bila pomembna za kakovost življenja, kot so npr. javna higiena, anestezija pri operacijah, povezanost antiseptičnih postopkov z okužbo, razumevanje črnih koz in preventivno cepljenje, odkritje rentgenskih žarkov in podobno.

V teh okoliščinah so družbene vede, ki so sestavni del zgodovinske in dejanske utemeljitve skrbi za otroke in mladostnike, postopoma postajale neodvisna študijska področja. Kot otrok znanosti se je pojavila tudi psihologija. Privzemanje znanstvene naravnosti in metod so razumeli kot pot, ki je vodila v spremembo človekovega položaja in k etiki po meri človeštva (Warwick, 1980). V teh okoliščinah so sodelovali vsi poklici pomoči, katerih predstavniki so se trudili za uspeh znanstvene pobude tudi v svojih poklicnih dejavnostih na področju pomoči.

Vodilno vlogo znanstvene objektivnosti je bilo mogoče zaznati tudi na področju filozofije, kjer se je razvil in se začel širiti logični pozitivizem. Na začetku stoletja so pomembnejši predstavniki logičnega pozitivizma emigrirali v ZDA. Tu so oblikovali zvezo z behavioralno psihologijo, kar se še danes kaže v razširjenosti behavioristične analize, behavioristične terapije, behaviorističnega managementa ter sistemov nagrajevanja in razvrščanja v izvajanju skrbi za otroke in mladostnike.

Glavno načelo tradicionalne znanstvene metode logičnega pozitivizma je, da je znanost objektivna, se pravi, da temelji na podatkih, ki jih lahko preverjamo in da je, kar zadeva vrednote, po definiciji nevtralna. Tako v filozofiji kot v družbenih znanostih so bili seveda vseskozi argumenti v prid drugačnim pogledom, vendar je objektivistični pogled, ki velja za soznačnico znanstvenega pristopa, prevladal in v veliki meri zasenčil ostale.

Kako so torej tako znanstveniki kot poklicni izvajalci konceptualizirali vprašanja vrednot v pogojih, ki so močno podpirali in nagraje-

vali razumevanje znanosti kot osvobodjene vrednot? Vrednote so pogosto dokaj neposredno in večkrat nekritično prevzemali – in to še danes počnejo – od drugih kulturnih institucij, kot so religija, politična ideologija ali kulturne norme. Posledico take naravnosti lahko trenutno vidimo v ameriškem šolskem sistemu, ki je prepreden z mišljenjem, kakršnega srečamo v industrijski proizvodnji in managementu.

Prav tako je pogosta ločitev vrednot, povezanih z eno vlogo (npr. vlogo posameznika in državljana), od vrednot, povezanih z drugo vlogo (npr. vlogo poklicnega izvajalca in akademika/raziskovalca). Nadgradnja takega načina gledanja je, ko znanosti pripišemo njen lasten moralni imperativ. Ker je znanost pot k spreminjanju človekovega položaja, nam ni le dovoljeno, ampak smo celo prisiljeni, da gremo naprej. Če je nekaj mogoče narediti, je to tudi treba narediti. Če to počnemo znanstveno, je verjetnost, da bomo ustvarili dobro, velika. Vrednotam z drugih področij ne smemo dovoliti, da bi onesnažile znanstvene podvige.

Najbolj zaskrbljujoče stališče, s katerim se srečujemo, pa je bilo in je še, da vrednote in etika v resnici niso tako pomembne. V znanstvenem delu niso pomembne, zato je najbolje, da jih pri znanstvenem ali strokovnem razmišljanju pustimo ob strani.

V letih 1950-1960 je etika na področju znanosti, izobraževanja ter strokovnih poklicev opazno izgubila na pomenu. Na področju izobraževanja je etika v glavnem postala tehnični predmet za strokovnjake, namesto da bi bila del širše in pričakovane edukacijske obravnave. Na področju znanosti in strokovnih poklicev je bila obravnava etičnih vprašanj stranskega pomena. Etika je počasi drsela v pozabo.

Dogajanje med drugo svetovno vojno je postavilo v ospredje potrebo po obravnavanju vrednot in etike. Naenkrat ni bilo več sprejemljivo, da bi izolirano, vrednot osvobodeno videnje znanstvenega napredka usmerjalo raziskovalno in praktično delo v strokovnem življenju. V ZDA je prišlo do razkritja zlorab pri raziskavah na človeku. Dodatno zaskrbljenost so povzročila poročila o nepoštenih dejanjih vlade, nepoštovanju pravice do zasebnosti, vodenju vojne v Vietnamu, zaskrbljujoče raziskave v zvezi s pokorščino oblastem (Kelman & Hamilton, 1989) itd.

Strokovni izvajalci v službah skrbi za človeka so se začeli soočati z novimi in izzivalnimi etičnimi dilemami. Napredovanje tehnologije je na primer omogočilo preživetje dojenčkov z mnogoterimi prirojenimi

motnjami in podaljšalo življenjsko dobo umsko zaostalih posameznikov. V programih spreminjanja vedenja avtističnih in retardiranih posameznikov so začeli uporabljati elektrošok. Povečana potreba po podpori in obravnavi je pričela bremeniti vire denarnih sredstev, začele so se razprave v zvezi z porazdelitvijo denarja. Porabniki so začeli zastavljati vprašanja v zvezi s strokovnim izvajanjem na vseh področjih: v sodstvu, medicini, bolniški skrbi, psihologiji, socialnem delu ter skrbi za otroke in mladostnike. Z razvojem komunikacijskih sredstev in medijev ter zaradi vse bolj izobraženih in zahtevnih porabnikov je postajalo izvajanje strokovnega dela vse bolj izpostavljeno nadzoru in kritiki porabnikov, nadzornikov in širše javnosti (Warwick, 1980; Reamer & Abramson, 1982).

Vsi ti dejavniki so se medsebojno prepletli in botrovali ponovnemu zanimanju za vprašanja vrednot in etike v kulturi in v strokah. To zanimanje pa je v najboljšem primeru ambivalentno. Tako v splošnem izobraževanju kot v strokovnih razpravah nastopajo težave, povezane z raznolikostjo družbe; družbe z zelo omejenim konsenzom, kar zadeva vprašanje vrednot namreč. Neposredna vpeljava vprašanja vrednot pogosto dobi predznak neprimernosti, potencialne žaljivosti ali problematičnosti ter kot taka ni odprta za razpravo. V znanosti in stroki je skrb za etična vprašanja pogosto moteča in nadležna. Na preiskovalne komisije za odobritev raziskav na človeku marsikdo na primer gleda kot na neustrezno vmešavanje v strokovno presojo in sprejemanje odločitev ali morda preprosto kot na še eno motečo oviro.

### 3. Kaj je poklicna etika?

Izraz "poklicna etika" ima dokaj specifičen pomen, kljub temu pa ga pogosto zamenjajo oz. ga ne razlikujejo od drugih načinov, na katera določamo svoje vrednote in svoje vedenje. Vsak izvajalec prinese s seboj zbirko prepričanj in vrednot, ki uravnavajo njegovo vedenje. Le-te vključujejo domačo moralo (moralo, ki jo privzamemo v družini in v kulturni sredini, ki ji pripadamo) ter osebne vrednote, ki smo jih razvili zaradi svojih življenjskih izkušenj. Jasno je, da so individualni etični sistemi vse prej kot dosledni. Pri posameznih izvajalcih so različni, prav tako tudi pri kulturnih podskupinah izvajalcev. Poleg tega ti sistemi ne morejo nuditi prvin, potrebnih za obravnavo kompleksnih strokovnih vprašanj (Kipnis, 1987). Kaj na primer pomeni pomagati otrokom drugih ljudi pri odraščanju? Kako naj ravnamo s sporno zaupnostjo med staršem in otrokom? Kako zaščitimo otroka v prime-

ru zlorabe in hkrati nudimo podporo starševskemu odnosu, medtem ko delamo na ureditvi razmer?

Pogosto se srečujemo s prepričanjem, da nudijo zakoni in predpisi dovolj smernic za opravljanje strokovnega dela. Zakone in predpise sprejema država in ni nujno, da odražajo vrednote stroke; ti predpisi niso "naši predpisi". Z lahkoto lahko priključimo v spomin primere, ko so bili zakoni in predpisi v nasprotju s profesionalno etiko.

Profesionalna etika je organiziran in sistematičen izraz vrednot skrbi za otroke in mladostnike ter izvajanje teh vrednot v praksi. Profesionalne etične izjave navadno vključujejo dve vrsti izjav. Prva vrsta predstavlja ideale, za katere si prizadevajo člani stroke in stroka kot organizirana entiteta, na primer: "Cilj dela z otroki naj bo vedno največja možna mera razvoja otrokovih sposobnosti" (National Organization of Child Care Worker Association – NOCCWA - Državna zveza združenj delavcev v službah skrbi za otroke, brez datuma). Druga vrsta združuje pravila strokovnega ravnanja, na primer "Izvajalec skrbi za otroke ne sme nikoli namerno kakorkoli telesno kaznovati otroka in si mora prizadevati, da tudi druge ljudi odvrača od podobnega ravnanja" (NOCCWA, brez datuma).

Razlikovanje med ideali, za katere si prizadevajo izvajalci skrbi za otroke in mladostnike, in standardi vedenja, slej ko prej privede do razmišljanja o nalogah profesionalne etike. Nekateri so trdno prepričani, da bi morala imeti etika skrbi za otroke in mladostnike izrazito nadzorno vlogo. Temu prepričanju pogosto botruje frustracija izvajalcev, ki so dobro seznanjeni s standardi kakovostnega izvajanja in so priča pogostim kršitvam teh standardov.

Le malo je dokazov, ki govorijo v prid uspešnosti nadzorne funkcije profesionalne etike v bolj uveljavljenih poklicih. Organizirana skrb za otroke in mladostnike še zdaleč ne bi bila sposobna upravljati tak sistem, ki bi vključeval postopek sprejemanja pritožbe in evalvacije dokazov, pri katerem bi bilo treba spoštovati načela nepristranskosti do obeh strani, tako uporabnikov kot strokovnjakov, sprejemanje odločitev in nadzor nad posledicami le teh. Na srečo večina gleda na vlogo profesionalne etike kot na edukativno vlogo, ki naj bi krepila zavest. Etika naj bi povečala zavest posameznega izvajalca, stroke in celotne skupnosti.

Bolj pomemben vidik profesionalne etike je, da se, ko pride do konflikta ali izziva, posamezen izvajalec skrbi za otroke in mladostnike

ne sooča s težavami sam, ampak da stoji za njim stroka. Izjave, kot sta: "Nasprotujem temu", oz. "Mislim, da bi morali /ne bi smeli tega narediti", niso za današnjo rabo. Namesto tega nastopa argument, da kompetentni izvajalci skrbi za otroke in mladostnike ravnajo na nek določen način (Kipnis, 1987).

Z etiko skrbi za otroke in mladostnike je povezana še ena posebna okoliščina. Znano je, da se mnogi delavci na področju duševnega zdravlja izogibajo delu z otroki prav zaradi težavnosti etičnih vprašanj in možnih pravnih sporov (Koocher & Keither-Spiegel, 1990). Etični kodeksi tradicionalnih poklicev ne ponujajo skoraj ničesar uporabnega, kar zadeva delo z otroki in mladostniki.

Kot posamezniki, ki jim ni vseeno za življenje otrok in za to, kako se otroci vmeščajo v naravni življenjski prostor, se strokovni delavci s področja skrbi za otroke in mladostnike na zelo oseben način vpletajo v življenje otrok, mladostnikov in družin. To delovno področje se razlikuje od drugih prav po tem, da so izvajalci sestavni del življenjskega prostora oz. da se ukvarjajo z razumevanjem le tega na vseh ravneh izvajanja, od vsakdanjega življenja do ustvarjanja politike dela. Ključno vprašanje je, kaj se bo zgodilo z otrokom in družino, ne pa, kje se vlagajo prošnje ali kako je sestavljen program. Delo z otroki in mladostniki je povezano s (pedagoškim) erosom. Vedno pa je tudi prepleteno z vrednotami.

## **4. Trenutni položaj poklicne etike v službah skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki**

V Severni Ameriki je skrb za otroke in mladostnike področje, ki postaja vse bolj pomembno, zaznamuje pa ga velika raznolikost. Z zgodovinskega vidika izvira ta raznolikost iz specifične zgodovine Kanade in ZDA ter organizacije zagotavljanja storitev. Izvajalci imajo zelo široko paleto dejavnosti. K tej širini prispevajo tudi nove družbene vrednote in potrebe. Družbeni tokovi so povzročili, da so otroci s posebnimi potrebami sodelovali v programih za "normalne" otroke. V Kanadi se hitro razvija na šolo usmerjeno izvajanje skrbi za otroke in mladostnike. Tako v ZDA kot v Kanadi postajata podpora in intervencija v družini nekaj vsakdanjega.

Izvajalci v glavnem niso profesionalci. Organizirane sestavine področja skrbi za otroke oz. mladostnike predstavljajo prednost, saj dopuščajo osredotočanje na specifične domene dela. Obenem pa te kom-

ponente pomenijo raznolikost in fragmentacijo, ki ni v skladu z vizijo celovite in enotne stroke skrbi za otroke in mladostnike. Morda se bodo s spreminjanjem vzorcev storitev zmanjšale tudi razlike med domenami skrbi za otroke in mladostnike.

V nizu raziskovalnih konferenc na univerzi v Pittsburghu, posvečenih izobraževanju za poklice skrbi za otroke, so izluščili tri glavne skupine, ki tvorijo področje izvajanja skrbi za otroke in mladostnike. Vsem trem združenjem je skupna razvojna usmerjenost v podporo in pospeševanje zdravega razvoja otrok, mladostnikov in družin v okolju, v katerem živijo (se pravi s poudarkom na delu v življenjskem prostoru). Na konferencah so tudi implicitno ali eksplicitno priznali vlogo intervencije, ki naj bi predvsem podpirala zdrav razvoj.

Ker si ta združenja prizadevajo za profesionalizacijo svojih specifičnih področij skrbi za otroke in mladostnike, so njihovi predstavniki spregovorili tudi o etičnih vprašanjih. Državno združenje za vzgojo in izobraževanje otrok (National Association for the Education of Young Children) in Svet za varovanje otroškega življenja (Child Life Council) sta močni profesionalni organizaciji, ki, ne smemo pozabiti, ne uporabljata terminologije s področja organizirane skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki, ki jo predstavljata Državna zveza združenj delavcev v službah skrbi za otroke (National Organization Child Care Workers Associations – NOCCWA) ter Svet kanadskih združenj na področju skrbi za otroke in mladostnike (Council of Canadian Child and Youth Care Associations).

1. Državno združenje za vzgojo in izobraževanje otrok (NAEYC) združuje izvajalce, ki delajo pretežno z majhnimi otroki. V okviru večjega, delno z zunanjimi sredstvi financiranega nacionalnega projekta, so pri NAEYC-u izvedli z vidika etike najnaprednejše delo na tem področju. Znotraj projekta, pri katerem je z nasveti sodeloval filozof, izvedenec za profesionalno etiko (Kipnis 1988), so z aktivno izmenjavo s člani združenja uresničili naslednje:
  - a) na strokovnih srečanjih so v interaktivnem diskusijskem procesu sestavili delovni seznam temeljnih profesionalnih vrednot
  - b) zbrali in kategorizirali so etična vprašanja, s katerimi se srečujejo izvajalci (Feeney & Sysko, 1986)
  - c) razvili so postopek za razpravo o profesionalni etiki (Kipnis, 1987)
  - d) članstvu so predlagali izbrana etična vprašanja, ki naj bi bila predmet diskusije (Feeney 1987)

- e) razvili so različne etične analize izbranih vprašanj (Ethics Case Studies – Študije primerov etičnih vprašanj, 1987, 1988a, 1988b)
- f) izdali so diferencirani Etični kodeks in Izjavo o zavezanosti (Feeney & Kipnis, 1989; Feeney 1990)
- g) ustanovili so etični odbor, ki bo dajal smernice za etično delo v državnem združenju

Delo na področju etike, ki so ga izvedli pri NAEYC-u, je pomemben korak pri vzpostavljanju sistematičnih temeljev etike v skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki. Res pa je, da v tem delu pogrešamo odkrite intervencijske dimenzije ter možnost posplošitve na mnogotera in raznolika vprašanja odnosov na širšem področju skrbi za otroke in mladostnike.

2. Svet za varovanje otroškega življenja (Child Life Council) združuje izvedence s področja življenja otrok, ki skrbijo za razvojne potrebe otrok, mladostnikov in družin v pediatričnih zdravstvenih ustanovah. V okviru Sveta so izdali Standarde klinične prakse (Standards of Clinical Practice), Kodeks etične odgovornosti za člane Sveta za varovanje otroškega življenja (Code of Ethical Responsibility for Child Life Council Members) ter Filozofske temelje (Philosophic Base), v katerih najdemo opredelitve vrednot in načel, ki naj bodo vodilo praktičnemu delu. V okviru Sveta so tudi objavili stališča v zvezi s celo vrsto vprašanj, povezanih z izvajanjem skrbi za otroke, kot na primer: Dojenčki v zdravstvenih ustanovah, Odločujoča skrb za otroke, Skrb za adolescente in družine, Prostorsko oblikovanje v zdravstvenih ustanovah. Vanje so vključili tudi vprašanja, povezana z etiko (Child Life Council, brez datuma b).
3. Državna zveza združenj delavcev na področju skrbi za otroke (NOCCWA) in Svet kanadskih združenj na področju skrbi za otroke in mladostnike združujeta strokovne delavce, ki delajo pretežno s starejšimi otroki in mladostniki, z otroki in mladostniki iz rizičnih okolij in z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami ter z njihovimi družinami. V ZDA in Kanadi so številna državna in pokrajinska združenja razvila etične kodekse za svoje člane. Pri NOCCWA so razvili in razširili Temeljno filozofijo (Basic Philosophy, brez datuma), v kanadskem Svetu pa so izdali Etični kodeks. Te izjave so si v temeljih zelo podobne. Sestavili so jih izkušeni izvajalci in navadno vsebujejo uvod, ki usmerja k posamičnim vrednotam na tem področju, temu pa sledi seznam načel, ki naj bi bila vodilo pri

praktičnem delu. V teh načelih so zajete razčlenjene temeljne vrednote tega področja skrbi za otroke in mladostnike. Kodeksov ne moremo dobiti v uradnih knjižnicah, do njih lahko pridemo le prek oseb, vključenih v mrežo strokovnih delavcev. Treba je še povedati, da na srečanjih strokovnih delavcev skoraj ni razprav, povezanih z etiko, kot tudi ni literature, ki bi obravnavala etična vprašanja. Prav tako ni objavljenih etičnih vprašanj in primerov, pa tudi literature, povezane s poučevanjem etike na tem področju, je zelo malo.

## 5. Načrt dela

Razvijanje učinkovitega etičnega pristopa zahteva, da se v poklic vključi celovit proces, ki bo tekel neprekinjeno in bo postal sestavni del organizacijskega življenja celega področja in posameznih izvajalcev. To bo dejavni proces oblikovanja etike, ne le spoštovanje etičnih načel.

Pooblastilo za začetek postopka so izoblikovali na prvem srečanju Mednarodne vodstvene koalicije strokovne skrbi za otroke in mladostnike (International Leadership Coalition for Professional Child and Youth Care) leta 1992 pod vodstvom Marka Kruegerja ter Učnega centra skrbi za otroke in mladostnike (Child and Youth Care Learning Center) na univerzi Wisconsin -Milwaukee. Kot del širšega načrta pospeševanja razvoja tega področja se je jasno izoblikovala zahteva, naj se v Severni Ameriki postavijo sistematični temelji za etično delo na polju skrbi za otroke in mladostnike. Zahteva ima sicer široko podporo, vendar pa se moramo pri tem zavedati značilne ambivalence: nekateri na primer mislijo, da je etika sicer dobra stvar, nekaj takega kot olikano vedenje, v resnici pa ni zelo pomembna, ker za urejanje praktičnega dela zadostujejo zakoni, predpisi in politika posameznih služb; profesionalna etika pomeni vmešavanje v izvršilne pravice; obvezali smo se, da bomo pomagali ljudem, etike torej ne potrebujemo.

Proces, ki so si ga zamislili, zahteva oblikovanje etične izjave izvajalcev skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki; potrebno je zbrati posamične primere, ki podrobno razkrivajo točke, na katere je treba usmeriti pozornost. Proces "oblikovanja" etike mora imeti v praktičnem izvajanju ključno vlogo in mora biti njegov sestavni del. Potrebno je širiti razumevanje strukture in vloge etike v izvajanju skrbi za otroke in mladostnike.

### **5.1. Razvoj etične izjave**

Osnutek etičnega kodeksa izvajalcev skrbi za otroke in mladostnike v Severni Ameriki je dokončan in ga trenutno pregledujejo. Pripravljalni komite so tvorili: Jerry Landau, Martha Mattingly, Gloria Jean Murphy in Peter Tompkins-Rosenblatt; častni član je bila Sheilagh Griffin. Sestavili so več osnutkov ter jih predstavili delegatskemu odboru Noccwe, Kanadskemu svetu, državnim in pokrajinskim združenjem, sodelujočim pri Mednarodni vodstveni koaliciji ter vsem, ki so pokazali zanimanje zanje. Osnutek kodeksa so tudi predstavili mednarodni skupini na konferenci FICE/NOCCWA na univerzi v Wisconsinu leta 1994. Na podlagi odzivov mednarodne strokovne javnosti so delo še dodatno obogatili.

Pri oblikovanju osnutka kodeksa so izhajali predvsem iz vrednostnih temeljev etičnega dela državnih in pokrajinskih združenj na področju skrbi za otroke in mladostnike. Pri tem so upoštevali delo, ki traja nekaj desetletij, ugotovitve pa so plod treznega razmisleka izkušenih izvajalcev. Pregledali so tudi številne etične izjave sorodnih poklicev in skupin ter uporabili njihovo vsebino za obogatitev in pojasnitev določenih točk. Končni osnutek tako združuje modrost izvajalcev skrbi za otroke in mladostnike iz prejšnjih časov, pa tudi tistih iz sodobne prakse.

Končni osnutek trenutno (september 1995) kroži po profesionalnih krogih v ZDA in Kanadi, kjer ga pregledujejo in komentirajo. NOCCWA ga je pravkar potrdila, naslednji mesec pa ga bo na svojem zasedanju obravnavala Mednarodna vodstvena koalicija. Naslednji korak je pričakovati od ustreznih strokovnih teles, ki bodo morala s skupnimi močmi oblikovati in izpeljati sistematični postopek končnih podrobnih razjasnitev in sprejemanja kodeksa. Postopek se bo začel jeseni leta 1995.

### **5.2. Prizadevanja za pridobivanje poročil o primerih**

Razprava, ki temelji na primerih, je proizvodni proces, saj spodbuja uporabo etičnega kodeksa v praksi, poleg tega pa omogoča, da kodeks obogatimo in dopolnimo s problemi, s katerimi se izvajalci srečujejo pri praktičnem delu. Trenutno ni na voljo nobenih sistematičnih in podrobnih opisov stanja in problemov, ki so za izvajalce etični izziv. Prav tako tudi nimamo sistematičnega opisa dogodkov, v zvezi s katerimi je med strokovnimi delavci že trdno soglasje, ki natančno opredeljuje ustrezen ali neustrezen strokovni postopek.

V bližnji prihodnosti je treba razviti načrt za pridobivanje opisov posameznih primerov. Proces pridobivanja lahko poteka prek strokovnih revij in srečanj ter programov izobraževanja in usposabljanja. Pri tem moramo, kot sem poudarila že v opisu področja, paziti, da vključimo vsa raznolika okolja strokovnega dela. Na koncu je treba zagotoviti prostor analizi. Pri vsem tem ne smemo pozabiti, da gre za delo, ki ni nikoli končano in je le del neprekinjenega postopka "oblikovanja etike".

### ***5.3. Razčlemba postopka "oblikovanja etike"***

Opis tega postopka so že pripravili na Inštitutu Hastings (Hastings Institute, 1980; Warwick, 1980) ter pri NAEYC-u (Kipnis, 1987). Če oba opisa združimo z znanjem s tega področja, lahko pripravimo osnutek za postopek, skozi katerega se morajo prebiti izvajalci skrbi za otroke in mladostnike, da se premaknejo s točke površne razprave o etiki. Osnutek bi lahko vseboval naslednje:

1. Razvijanje etične vizije: pripeljati izvajalce do spoznanja, da obstaja splošen etični univerzum, in bolj specifično, da obstaja strokovno etično stališče, ki se razlikuje od osebnih prepričanj, zakonov in predpisov.
2. Opredelitev specifičnih etičnih problemov: izvajalci se morajo zavedati, da se vpletajo v specifične situacije, v katerih sodelujejo na etični ravni.
3. Uporaba specifičnih standardov in vrednot pri specifičnih vprašanjih. Če naj izvajalci sodelujejo pri "oblikovanju" etike v svojem poklicu, morajo razviti spretnosti, s katerimi bodo lahko prepoznavali specifične vrednote in standarde stroke, ki pridejo v poštev v specifičnih situacijah, ter se še naprej učiti razmišljati in delovati v položajih, ko so standardi in vrednote v medsebojnem konfliktu.
4. Podpiranje individualne poklicne odgovornosti kot učinkovitega etičnega dejavnika. Za ta proces je pogoj prepoznavanje in analiza specifičnih etičnih vprašanj. Proces vključuje identifikacijo samega sebe kot odgovornega moralnega soudeleženca ter zahteva tudi prepoznavanje diferenciranega niza odzivov za učinkovito akcijo. Ko razmišljamo o osebi, ki se ukvarja z etičnimi vprašanji, si marsikdo zamišlja posameznika, ki dirja po hodnikih in maha z etičnim kodeksom ter vpije: "Tega ne smete storiti!" Res pa je, da obstaja vrsta učinkovitih načinov, kako lahko delujemo kot odgo-

voren in učinkovit posrednik etičnih načel. V mislim imam specifična izobraževalna prizadevanja, ki jih lahko spodbudi izvajalec skrbi za otroke in mladostnike v primeru motečega vedenja, na primer: prinašanje knjig in brošur, predlaganje sorodnih vsebin na notranjih sestankih ali seminarjih v okviru strokovnih srečanj, delo s poklicnimi združenji za vključevanje novih vsebin v sestanke, poročanje o etičnih vprašanih ustreznim osebam ali telesom ter sodelovanje v razvijanju pravilnikov in delovnih postopkov.

5. Razvijanje etike kot pomembnega dejavnika pozitivne prakse. K temu lahko zaradi specifične usmeritve in svoje preteklosti prispeva prav skrb za otroke in mladostnike. Čeprav se na našem področju srečujemo s številnimi težkimi položaji, s katerimi se soočajo otroci, mladostniki in družine, se skrb za otroke in mladostnike usmerja v podpiranje pozitivnega razvoja. Namen intervencij je, da odstranimo blokade, ki preprečujejo pot do razvoja. Naš cilj pri "oblikovanju" etike mora biti ta, da se usmerimo v izboljšanje prakse in v uporabo etike kot pozitivnega vodila. Nekatere službe in izvajalci so začeli eksperimentirati s procesom tako, da sistematično znova in znova pretresajo izjavo o etiki, pri čemer jih vodi želja po izboljšanju prakse. Ta proces se šele začneja.

#### 5.4. Raziskovalno delo

Temeljno vprašanje je, ali poklicna etika pozitivno vpliva na kakovost storitev, ki so jih deležni otroci, mladostniki in družine. Poraja se več zanimivih vprašanj, ki jih je treba obravnavati. Kaj je etika, poklicna in osebna, z vidika strokovnega delavca? Kako medsebojno delujeta poklicna etika in osebna morala? Ali se strokovni delavci in študentje na tem področju vidijo kot učinkoviti posredniki etičnih načel? Kateri specifični kognitivni procesi so vpleteni in kako se navezujejo na vednje pri izvajanju dela? Ali se te vsebine razlikujejo v posamičnih državah in kulturah, npr. v Severni Ameriki, Južni Afriki, Sloveniji?

Morda so to ključna vprašanja, ki nam kažejo, da ima lahko zavezanost temeljnim vrednotam in standardom poklicnega ravnanja dejanski vpliv na izvajanje strokovnega dela. Trenutno se na vseh področjih zelo malo ukvarjajo s temi vprašanji in pravi čas je, da se jih na področju skrbi za otroke in mladostnike lotimo.

## 6 Literatura

Baumeister, R. E. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle*

for self. New York: Oxford University Press.

Child Life Council (no date, a). *Official documents of the Child Life Council*. Available from Child Life Council, 11820 Parklawn Drive, Suite 202, Rockville, MD 20852-2529.

Child Life Council (no date, b). *Position statements*. Available from Child Life Council, 11820 Parklawn Drive, Suite 202, Rockville MD 20852-2529.

Child and Youth Care Education Consortium (CYCEC) (1992). *Child and youth care: Current description of the field*. Coordinator: Francis Hare, Ryerson Polytechnical Institute. Toronto Ontario, Canada.

Ethics Case Studies: The Divorced Parents (March, 1988b). *Young Children*, 43(3), 48-51.

Ethics Case Studies: The Aggressive Child (January, 1988a). *Young Children*, 43(2), 48-51.

Ethics Case Studies: The Working Mother (November, 1987). *Young Children*, 43(1), 16-19.

Feeney, S. (May, 1990). Update on the NAEYC code of ethical conduct. *Young Children*, 45(4) 20-21.

Feeney, S. (1987). Ethical case studies for NAEYC reader response. *Young Children*, 42(4) 24-25.

Feeney, S., & Kipnis, K. (November, 1989). A new code of ethics for early childhood educators: Code of ethical conduct and statement of commitment. *Young Children*, 45(1) 24-29.

Feeney, S., & Sysko, L. (November, 1986). Professional ethics in early childhood education: Survey results. *Young Children*, 42(1), 15-20.

Hastings Center (1980). *The teaching of ethics in higher education*. Hastings-on-Hudson. New York: The Hastings Center.

Kipnis, K. (May, 1987). How to discuss professional ethics. *Young Children*, 42(4), 26-30.

Kipnis, K. (Spring, 1988). Toward a code of ethics for preschool teachers: The role of the ethics consultant. *The International Journal of Applied Philosophy* 4(1), 1-10.

Kelman, H. C., & Hamilton, V L. (1989). *Crimes of obedience*. New Haven, CT: Yale University Press.

Koocher, G. P, & Keith-Spiegel, P. C. (1990). *Children, ethics and the*

law, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

National Association of Child Care Worker Associations (NOCCWA) (no date). *Basic Philosophy*. Available from NOCCWA, c/o Mark Krueger Child and Youth Care Learning Center, University of Wisconsin-Milwaukee, PO. Box 413, Milwaukee, Wisconsin 53201, USA.

Reamer, F. G., & Abramson, M. (1982). *The teaching of social work ethics*. The Hastings Center: Hastings-on-Hudson, New York.

Warwick, D. P (1980). *The teaching of ethics in the social sciences*. Hastings-on-Hudson, New York: The Hastings Center.

Prevedla: Radojka Tul Pucelj.

*Prevod strokovnega članka.*

Organizacije za duševno zdravje otrok pri svetovainem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, Ljubljana, 1999, 553 strani<sup>1</sup>

### Roman Kottal

V marcu maju 1999 je tiska knjiga z naslovom *Varnostno duševnega zdravja otrok in mladostnikov: V slovenskem preloženju otrok in mladostnikov in staršev od strokovnih praprav, ki je nastala v sodelovanju varovalca tih dejavnosti, ki razpoložajo kolonijev življenjskih in mladostnikov kulturi sprednjim otrok psihosocialni razvoj. Delo temelji preučevanja, da bi posredni otrok za zdravje in prihodnost naših otrok del uspešne varovalne strategije in poudarja strokovne dejavnosti v praksi.*

Knjiga, ki je interdisciplinarno povezava in je delo več avtorjev, je nastala na pobudo prof. Anne Minkov, da med, zdravstvenih in psihosocialnih dejavnosti in praksi vidijo varovalca duševnega zdravja otrok in mladostnikov, ki so v tem trenutku družbeno varovalca in posredni otrok.

<sup>1</sup>Original preloženje pri svetovainem centru za otroke, mladostnike in starše, 1999, 553 strani.

<sup>2</sup>Nastala je v sodelovanju med strokovnjaki iz različnih strokovnih področij, ki so v tem trenutku družbeno varovalca in posredni otrok.



## Prikaz knjige:

Erna Kraševc Ravnik (urednica):

# Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov

(Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše : Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, Ljubljana, 1999, 355 strani)<sup>4</sup>

*Roman Koštal*

*Roman Koštal,*  
*prof. soc. ped.,*  
*Pedagoška*  
*fakulteta v*  
*Ljubljani,*  
*Kardeljeva pl.*  
*16, 1000*  
*Ljubljana.*

V mesecu maju 1999 je izšla knjiga z naslovom Varovanje duševnega zdravja otrok<sup>5</sup> in mladostnikov. V slovenskem prostoru smo tako dobili še enega od dragoce-  
nih prispevkov, ki je nastal z namenom varovanja vseh  
dejavnosti, ki izboljšujejo kakovost življenja otrok in mla-  
dostnikov kot tudi spodbujajo njihov psihosocialni razvoj.  
Delo izraža prizadevanja, da bi postala skrb za zdravje in  
prihodnost naših otrok del nacionalne razvojne strategije  
in ponos slovenske družbe v prihodnosti.

Knjiga, ki je interdisciplinarno zasnovana in je delo več  
avtorjev, je nastala na pobudo prim. Anice Mikuš Kos,  
dr. med., obravnava pa nekatere teoretične in praktične vi-  
dike varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov, ki  
so v tem trenutku družbenega razvoja še posebno pereči.

<sup>4</sup> Prispevek predstavlja precej razširjeno oceno knjige, ki je bila objavljena v *Razgledih*, 15. 9. 1999, s. 18-19.

<sup>5</sup> Nekateri avtorji uporabljajo besedi otrok in mladostnik ločeno, drugi pa uporabljajo le besedo otrok, pri čemer imajo v mislih starostno obdobje med 0 - 18 let.

Izvirno strokovno delo je plod dolgoletnega znanstvenega in strokovnega dela več avtorjev, ki si za izboljševanje zdravja naših otrok in mladostnikov prizadevajo v naslednjih institucijah: v Kolaborativnem centru svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok in mladostnikov pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše, na Medicinski, Pedagoški, Filozofski fakulteti, ter na Inštitutu za varovanje zdravja. Prav tako so pomembni prispevki sociologov, zdravnikov, psihologov, pedagogov, učiteljev ter svetovalnih in mentalnohigienskih delavcev, ki izvajajo inovativne programe varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov v zdravstvu, šolstvu, socialnem varstvu, zaposlovanju in nevladnem sektorju. Uredniško delo je opravila mag. Erna Kraševc –Ravnik, dipl. soc.

Knjigo sestavlja devet delov, ki so kljub vsebinski različnosti med seboj povezani, se prepletajo in dopolnjujejo.

Prvi del knjige obravnava teoretične misli o nastanku in ohranjanju psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. Znotraj omenjenega tematskega sklopa nas avtorica, dr. Anica Kos Mikuš, seznanja z razlagalnimi modeli psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. Pri tem poudarja, da smo presegli enosmerne, enostavne vzročno-posledične razlagalne modele, ki so sleherne otrokove težave pojmovali kot posledico neugodnega družinskega okolja ali travmatskega doživetja. Ob tem so rezultati številnih raziskav pokazali, da zgolj z eno spremenljivko z neugodnim predznakom v otrokovem življenju ne moremo razložiti motenj v njegovem življenju, saj večina otrok z enako spremenljivko ne izkazuje motenj. Tako novejša raziskave in teorije o nastanku in vzdrževanju psihosocialnih motenj uporabljajo kompleksne multivariantne modele, ki govorijo o tem, da sta otrokov odziv in njegovo sedanje vedenje odvisna od številnih ogrožujočih in varovalnih dejavnikov v preteklosti in sedanjosti ter od interaktivnih procesov, ki jih povezujejo. V skladu s tem nam avtorica najprej predstavi peto os mednarodne klasifikacije, ki sicer pregledno naniza ogrožujoče dejavnike psihosocialnega razvoja, kaj malo oziroma ničesar pa ne pove o interakcijski naravi med otrokom in omenjenimi dejavniki. Modelu sledi predstavitev celostnega ali holističnega razlagalnega modela in pomeni vrednotenje duševnega zdravja in psihosocialnih motenj v celotnem kontekstu in soigri bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov. Ekosocialni pristop gradi na teoriji sistemov, od katerih je odvisen celotni otrokov razvoj. Otrokov življenjski sistem tvori več podsistemov (otrok sam, njegova družina, soseska, šola, pro-

stočasne dejavnosti, strokovne službe, idr), znotraj katerih delujejo še številni manjši, a za to nemara nič manj pomembni sistemi. Interakcijsko pojmovanje psihosocialnega razvoja in nastanka psihosocialnih motenj predpostavlja, da je celotno razvojno dogajanje odvisno od vseh udeležencev – od otroka, z njegovimi vrojenimi, konstitucionalnimi ali pridobljenimi lastnostmi odzivanja, sposobnostmi in drugimi lastnostmi, ter na drugi strani od zanj pomembnih oseb v njegovem okolju. Model, kot pove že ime, posebno poudarja dejavno vlogo otroka v odnosih in dogajanjih. Znotraj omenjene paradigme avtorica izpostavlja temperamentalne razlike pri otrocih kot možno vzlišče psihosocialnih motenj, pomembne pa so tudi individualne razlike v razvoju, kot tudi razlike v družinskem okolju, stvarnih življenjskih okoliščinah in preteklih izkušnjah. Pri obravnavanju otrokovega odzivanja je seveda pomembna tudi stopnja skladnosti med otrokovimi lastnostmi in lastnostmi otrokovega okolja.

Naslednji koncept, ki ga predstavlja Mikuševa, je koncept dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov. K prvoomenjenim štejemo vse tiste lastnosti, spremenljivke ali naključne dogodke, ki v življenju posameznika povečajo statistično verjetnost, da bo v primerjavi z naključno izbranim parom iz splošne populacije, razvil psihiatrično ali psihosocialno motnjo. V smislu varovanja je tako predvsem pomembno spoznanje, da odstranjevanje slehernega dejavnika tveganja iz otrokovega življenja zmanjšuje verjetnost nastanka in vzdrževanja motnje. Varovalni dejavniki in procesi spreminjajo v ugodno smer odgovor na ogrožujoče dejavnike in procese oziroma na dejavnike tveganja. Prav tako pa je pomembno neenoznačno pojmovanje in obravnavanje dejavnikov, saj ima lahko posamična lastnost ali okoliščina v nekih okoliščinah varovalno vlogo, v drugih pa ogrožujočo.

Avtorica zaključí predstavljanje teoretičnih konceptov nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu s konceptom razvojne psihopatologije, kjer z razvojno razsežnostjo poudarja spreminjanje klinične slike v različnih razvojnih obdobjih. Poleg tega poudarja, da so za varovanje duševnega zdravja otrok pomembna spoznanja o tem, da imajo enaka dogajanja različne vplive na otroka v različnih razvojnih nalogah.

Mikuševa nam je s tem predstavila kompleksen in interakcijski pogled na vzdrževanje duševnega zdravja ter na nastanek psihosocialnih motenj, iz česar sledi nujnost multidisciplinarnega pristopa, timskega dela in medsektorskega povezovanja.

Poleg povedanega pa se mi zdi smotrno omeniti, da so v evropskem merilu, kot tudi že na slovenskem področju, vse bolj v rabi pristopi obravnavanja otrokovega/mladostnikovega položaja, kjer otrok čim bolj dejavno sodeluje pri predstavljanju življenjske zgodbe in lastnega (trenutnega) položaja. V mislih imam hermenevitične pristope, ki poleg ostalih instrumentov za odkrivanje otrokovega psihosocialnega stanja, doprinašajo prav s tem, da zelo upoštevajo otrokovo lastno videnje in doživljanje samega sebe (prim. Mesec 1998, Dekleva 1998, Rapuš Pavel 1999).

Drugi del knjige nas seznanja z revščino, izključevanjem in psihosocialnim razvojem otrok ter predstavlja zdravstveno najbolj ogrožene skupine otrok in mladostnikov v Sloveniji. Dr. Anica Kos Mikuš nas seznanja s pojmom revščine, katere objektivni pokazatelji so sicer predvsem dohodek, dosežena izobrazba, delovni status, materialni standard, bivalne razmere, zdravje in način preživljanja prostega časa, čeprav pojem vse bolj zajema predvsem potiskanje na rob ali izključevanje posameznikov ali skupin iz družbenih dogajanj. Avtorica razmišlja, da se v industrijski družbi vrednost človeka meri z zaposlitvijo in delom, ki ga opravlja, zato je nezposlenost ena glavnih oblik marginalizacije in izgube socialne vloge. Brezperspektivnost, odvisnost od socialnih podpor in dobrodelnosti, prispeva k t.i. pojavu priučene nemoči. Njene glavne sestavine so občutek nemoči, ujetosti in vdanost v usodo. Če se ob tem spomnimo ugotovitev Uletove (1998), ko razmišlja o doživljanju brezishodnosti slovenske mladine, verjetno lahko potegnemo vzporednice. Mikuževa opozarja, da je strelovod za družinske stiske lahko prav otrok kot najšibkejši člen družinskega sistema, zaradi česar lahko pride do neugodnega odnosa odraslih do otroka. V revnih slojih je pri odraslih več psihiatričnih in psihosocialnih motenj, ob tem pa so ljudje, ki živijo v revščini in prikrajšanosti, dostikrat nesposobni poiskati in uporabiti socialno podporo ali pomoč. Iz revščine izhajajo tudi številni dejavniki tveganja, ki so različne narave (npr. ekološki dejavniki, zdravstveni, psihosocialne obremenitve, brezposelnost, vzgojne in izobraževalne spodbude, ipd.) in se med seboj prepletajo. Vpliv revščine se kaže tudi v šolskem okolju (kakovost potrebščin, kakovost obleke, ne/udeleženosť otroka v dejavnostih, ki jih je treba plačevati, posledični odraz na učno motivacijskem področju), vpliva pa seveda tudi na družinska stališča do izobraževanja, ki se prenašajo na otroka. Otrokov položaj v šoli pa znatno vpliva na njegovo samopodobo.

Kot na posebno razsežnost revščine opozarja Mikuševa na izrabljanje otroškega dela, poseben problem pa je tudi ulično nastopanje otrok in pa beračenje.

V smislu zmanjševanja oziroma preprečevanja psihosocialnih in izobreževalnih posledic revščine se avtorica sklicuje predvsem na črpanje iz pozitivnih otrokovih izkušenj (uspešnost v šoli, vsaj pri enem predmetu, dober(i) odnos(i) v šoli. Tukaj pridejo na vrsto predvsem pedagoški delavci oziroma njihova sposobnost empatije, da znajo omenjene vire v otroku sploh prepoznati, jih otroku predstaviti, ter ga naučiti, da jih bo znal videti, doživeti ter vzdrževati tudi sam. Tako se mi zdi zelo umesten drugi vidik, ki ga navaja avtorica v smislu preventive – namreč, ugotavljanje in uporabljanje virov (po)moči za ljudi, ko se znajdejo v stiski tako v sebi kot tudi v širših in ožjih socialnih okoliščinah.

Ena izmed varovalk je tudi razvijanje starševskih zmogljivosti, pri čemer imajo lahko pomembno vlogo mediji, predvsem televizija. Rezultati številnih raziskav sicer opozarjajo, da je za nevtraliziranje učinkov revščine na otroka nadvse pomembna sposobnost matere za obvladovanje življenjskih težav, čeprav bi ob tem popolnoma umestno lahko dodali tudi vlogo očeta in začeli razmišljati o družinskih stilih spoprijemanja kot o eni izmed (lahko) dragocenih popotnic za življenje v otroštvu in tudi kasneje.

V naslednjem prispevku omenjenega tematskega sklopa razmišlja mag. Erna Kraševac - Ravnik vsebinsko podobno, ponudi pa nam nekatere statistične pokazatelje obravnavane problematike. Ob tem razmišlja o disfunkcionalnosti družin kot o enem izmed socialnih in ekonomskih dejavnikov duševnega zdravja in navaja (po podatkih slovenskih centrov za socialno delo), da v naši državi živi v disfunkcionalnih družinah 2,1% vseh otrok in mladostnikov, starih od 0 – 18 let.

V zvezi s problematiko, ki sega tudi na področje izobraževanja, opozarja Ravnikova, nam ostaja 25% mladih med 15. in 19. letom, ki niso vključeni v nobenega od izobraževalnih programov, osip ene generacije dijakov po petih letih spremljanja pa se giblje med 14 – 17% ene generacije. Njihova prevladujoča pot je na Zavod za zaposlovanje, od koder prihaja podatek, da je med prejemniki denarnega dodatka 45, 1% mladih, starih od 18 do 26 let. Ob tem velja poudariti, da rezultati raziskav kažejo, da so psihosocialne posledice brezposelnosti za mlade dolgoročne in prikrite in se počasi kažejo v spremenjeni samopodobi, v odnosu do okolja, v spremenjenih življenjskih pričakovanjih,

vrednostnih orientacijah, med katerimi je najbolj zaskrbljujoč socialno negativen odnos do dela kot obrambni mehanizem, razmišlja Ravnikova.

Ob tem se zdi, da je ponovno (kratkoročno) najbolj učinkovito preventivno dejanje razvijanje poznavanja samega sebe, oz. prepoznavanja in opiranja na lastne sposobnosti, kar je spremljano z razvijanjem profesionalnega stebra identitete in vsekakor pomeni večje možnosti v smislu pridobitve zaposlitve, s tem pa tudi preseganje praga socialnega minimuma.

Tretji del knjige je namenjen sodobnim pristopom v varovanju duševnega zdravja otrok ter usmeritvam in priporočilom na tem področju. V tem kontekstu nas dr. Mikuševa seznanja z opredelitvijo duševnega zdravja, ki ga vse bolj nadomeščata izraza psihosocialno zdravje in psihosocialne motnje. Izraz psihosocialno zdravje avtorica nadalje opredeljuje z merili, ki segajo na področje notranjega psihičnega stanja (sreča, dobro počutje, zadovoljstvo), odnosov in delovanja (dobri odnosi z ljudmi, uspeh v šoli ali drugih dejavnostih), razvoja (doseganje psihosocialnih razvojnih faz v enaki starosti kot večina otrok, sposobnost vgrajevanja vseh izkušenj v osebni razvoj), kot tudi sposobnost in zmogljivost spoprijemanja in ravnanja z običajnimi življenjskimi nalogami, težavami in obremenitvami. V smislu promocije duševnega zdravja je pomembno, da gre pri le-tej predvsem za povezovanje različnih sektorjev, tako vladnega kot nevladnega, civilne družbe in laikov ter strokovnjakov. Promocija duševnega zdravja je tako lahko usmerjena k posamezniku, skupinam v različnih življenjskih obdobjih, čeprav je filozofija in vsebina nekaterih programov, da bi morali biti usmerjeni predvsem v krepitev obvladovalnih sposobnosti otroka (empowerment), ki se lahko udejanjajo v vseh okoljih otrokovega bivanja (dom, šola, vrstniki, zdravstvo, druge socialne mreže). Pri tem se mi zdi še posebej pomembna misel, da je pri varstvu duševnega zdravja še najbolj pomembno načrtovati programe in službe, ki so zasidrane v skupnost in nediskriminativno delajo z vsemi otroki, mladostniki in njihovimi družinami. Ob koncu Mikuševa zaključuje, da smo mentalnohigienski delavci pomembni, a majhen delež dogajanja, ki mu pravimo skrb za duševno zdravje. Le-to je tema materialne stvarnosti, družbenih silnic in medčloveških odnosov. Kar zadeva slednje, se zdi, da je slovenska družba v obdobju, ko na eni strani prevladajo naraščajoči trendi individualistično usmerjene družbe, vendar se kot protiutež rojevajo tudi dejavnosti, ki pripravljajo posame-

znika na iskanje podpore in pomoči v ožjih in širših socialnih mrežah. Kot bi prvo rojevalo drugo?!

V četrtem tematskem sklopu prispevki obravnavajo različne strokovne službe in njihova delovanja na področju duševnega zdravja.

Dr. Mikuševa nas uvodoma seznanja z razvojem otroške psihiatrije, za katero se zdi, da ima težnje po celostnem in fleksibilnem načinu sodelovanja z drugimi vedami, vendar je ob opisovanju sprememb v delovanju psihiatrije opaziti predvsem navajanje napredkov znotraj vede, ki je še močno medicinsko postavljena (napredki na področju genetike, farmakologije, vse večja orientiranost k biologiji, naraščanje multiaksialnih klasifikacij, ki so v bistvi le "čekliste", na podlagi katerih lahko uvrstimo določenega otroka/mladostnika, kaj malo pa izvemo o ostalih področjih njegovega življenja, kaj šele o njegovem videnju in doživljanju lastnega položaja). Kljub navedenim izboljšavam znotraj medicine se strokovnjaki sprašujejo, zakaj število ljudi z motnjami narašča. Del odgovora je verjetno tudi v še preveliki rezerviranosti posameznih strok, še posebno ob vedenju, da se danes učinkovitejše oblike pomoči nikakor več ne udejanjajo le za štirimi stenami ordinacije, ampak vse bolj tudi v otrokovem(ih) življenjskem(ih) okolju(ih), s sodelovanjem različnih strokovnjakov in laikov. Posledica tega je tudi spremenjena terminološka raba, na katero opozarja Mikuševa, ko v določenih primerih danes bolj umestno namesto o terapiji govorimo o psihosocialni pomoči.

Na podobne vidike opozarja tudi psihologinja Vera Slodnjak, ki razen o klinični praksi razmišlja o vse bolj prodornih oblikah pomoči (izobraževanje celotne populacije, prostovoljno delo, skupnostno delo v lokalnih skupnostih, zagovorništvo pravic ljudi, ki se sami v določenem obdobju niso sposobni zagovarjati, skupine za samopomoč, svetovanja drugim strokovnjakom, izvedeništvo in ne nazadnje tudi raziskovanje).

Pravi pomladanski vetrič je prispevek dr. med. Maje Rus Makovec, ko prikazuje povezavo med otroško psihiatrijo in psihiatrijo odraslih. Svoje pisanje razdeli na prvi in drugi nivo razmišljanja, kjer nas v drugem seznanja s potrebnostjo sodelovanja med obema vejama psihiatrije, predvsem z upoštevanjem systemskega doživljanja in obravnavanja družinskega dogajanja. V sklopu prvega nivoja razmišljanja opozori na zelo pomembno dejstvo, ko govori o potrebnosti poznavanja psihodinamike otrok za boljše razumevanje odraslih klientov, kot tudi lastne psihodinamike. Kot bi vedela, da je ta slednja vednost (pozna-

vanje samega sebe) žal še vedno nekako tabuizirana in zapostavljena. Namigne, da je dejstvo, da nekateri specializanti in poznejši psihiatri (enako bi veljalo za ostale dušebrižnike) niso radovedni do lastnega razvoja - daljša zgodba, kateri bi ob drugi priložnosti utegnilo nameniti več prostora. O pomenu poznavanja samega sebe se žal še vedno premalo razmišlja in govori, tudi na takih mestih, kot je pričujoča knjiga. Razpravljamo o vseh mogočih metodah in tehnikah, s katerimi obravnavamo kliente, veliko manj pa o pomenu poznavanja lastne osebnosti, ki je pri našem delu z ljudmi ključno orodje. Zatorej, po mojem mnenju, zelo umesten prispevek dr. Makovčeve.

V petem delu knjige nas dr. Alenka Šelih seznanja s pravnimi vidiki duševnega zdravja, predvsem s tistimi, ki zadevajo pravno varstvo otrok, katerih duševne sposobnosti so omejene in za katere pravni red zagotavlja poseben pravni režim. Kot temeljno Šelihova izpostavlja misel, da kakršnakoli različnost (invalidnost, nižje intelektualne sposobnosti...in druge težave zaradi katerih imajo otroci lahko tudi težave v socialni integraciji) ne more biti temelj niti za diskriminacijo niti za izločitev. Gre torej za to, da družba in posamezniki v njej sprejmejo to različnost, seveda na tisti stopnji in v tisti obliki, v kateri je to za ljudi s prizadetostjo mogoče. Avtorica nas seznanja tudi z novo zakonodajo v pripravi, znotraj česar predstavlja nekaj načel. *Načelo o postopnosti* se nanaša na integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (novo devetletko) in naj bi pomenilo, da bomo spremembe udejanjali postopno, nakazuje pa tudi možnost integrirane izobraževanja vseh tistih otrok, ki lahko ob potrebnih dodatnih podpori napredujejo v rednih oblikah izobraževanja. *Načelo enakih možnosti* s hkratnim upoštevanjem drugačnosti pa je mogoče razumeti tudi kot temelj za prožno in potrebam otrok prilagojeno uporabo različnih programov. Omeniti velja še *načelo vključevanja staršev in pravico do izbire*, kje se bo otrok šolal. Z opozarjanjem na strpnost do drugačnosti avtorica zaključuje svoj prispevek in hkrati načenja vročo temo v času prenove našega šolstva.

Šesti tematski sklop knjige je analogno s tematiko nekoliko bolj kompleksen, saj obravnava otrokove mikrosocialne sisteme - družino in šolo.

Dr. Martina Tomori nas uvodoma seznanja z nekaterimi temeljnimi funkcijami družine pri razvoju duševnega zdravja, ki jih uvršča v ključna polja, na katera družina najbolj pomembno vpliva. To so samopodoba in samospoštovanje, čustvena vez, gradnja pomembnih odno-

sov, socializacija, komunikacija, odnos do drugih in do sveta, spretnosti, sposobnosti, ustvarjalnost, sposobnost opredelitve, odločanje, sprejemanje odgovornosti in izbiranje ciljev, spoprijemanje s stresom in reševanje problemov ter gradnja vrednostnega sistema.

Dr. Maja Rus Makovec razmišlja o dis/funkcijah v družini pri čemer poudari, da funkcionalnost družine najlažje opazujemo ob uravnavanju medsebojne bližine in oddaljenosti, ter kako ob tem člani družine komunicirajo, ostale pogloblitve lastnosti funkcionalne družine pa so še ustrezna diferenciacija vlog med starši, ljubeč, podporen in dolg odnos med partnerjema, nižja, vendar tudi pomembna pozitivna povezava pa je tudi med pogostostjo medsebojnih spolnih odnosov partnerjev/staršev in duševnim zdravjem otrok. Vsekakor se v zvezi z določanjem dis/funkcionalnosti družin porajajo dileme, ki nas opozarjajo, da ni črno-belih rešitev, ter nam pomagajo, da nismo moralizatorski do družin, ki ne živijo tako, kot bi se nam zdelo prav, zaključuje Makovčeva.

Klinični psihologinji Nataša Končnik Goršič in Vida Ribičič nas seznanjata s spolno zlorabo otrok. Verjetno ni naključje, da je njun prispevek uvrščen v tematski sklop o družini, saj v kar 85% zlorab otrok storilca dobro pozna, kar pomeni, da ta prihaja iz otroku ožjega, dobro poznane okolja. Spolna zloraba je dejavnik tveganja, ki močno povečuje verjetnost vedenjskih in čustvenih motenj pri otrocih, le-te pa se lahko nadaljujejo v obdobje odraslosti in se lahko preoblikujejo v osebne in/ali duševne motnje.

Kritičen in pronicljiv prispevek socialnega pedagoga Marka Juhanta nas navaja k razmišljanju o nekaterih vidikih institucionalne vzgoje. V stilu Millerjeve uvodoma razmišlja o poti potlačevanja otrokovega vitalnega dela med družinsko dramo. Tudi ta je eden izmed kamenčkov v mozaiku, na podlagi katerega nekateri otroci živijo del svojega življenja v različnih zavodih. Avtor razmišlja o teži odločanja za ločitev otroka iz matične družine in se nadalje sprašuje, kaj lahko naredi za vse otroke, ne le za enega. Odgovor se mi zdi tako pisan v/za življenjski kontekst, da sem se ga odločil podati kar v celoti: *organiziram dejavnosti za vse pod brezplačnimi pogoji, saj imajo tudi revni otroci možnost, vključiti se, preden se zaprejo vase, vključim se še preden problem prebije uradna sita in ne čakam na signal od drugih, da je nekaj narobe, podpiram nevladne organizacije in neprofitni sektor; veliko lahko storim z lastnim delom, kjerkoli že sem, širim ideje med ljudmi, ki imajo otroke, med tistimi, ki jim je mar in tistimi, ki imajo vpliv*

in bi morda pomagali, povežem se lahko s podobno mislečimi, s posamezniki in organizacijami, široko gledam na ta svet in sem prvi, ki sprejema druge in ne vsiljuje ničesar, niti pomoči, ki tako postane "pomoč", obveščam druge, da obstaja več vrst revščine, ki se morda ne vidi takoj, z leti pa postanejo razlike nepremostljive in stojim za tistim, kar počnem. Na področju institucionalne vzgoje se obetajo nekatere spremembe (zmanjševanje števila otrok na enem kraju, drugačni normativi – en vzgojitelj na enega otroka...) v smislu normalizacije, ki pa se bo morala, poudarja Juhant, najprej in predvsem zgoditi v glavah večine ljudi.

Tudi v sklopu predstavitve otrokovega drugega mikrosocialnega sistema – šole, lahko prebiramo vsebinsko raznolike a povezane prispevke.

Dr. Janez Bečaj razmišlja o značilnostih našega šolskega prostora in na podlagi podatkov nekaterih raziskav zaključuje, da pogoji za razvijanje duševnega zdravja pri nas niso najboljši, ter poudarja, da spremenjene oblike dele same po sebi še ne zagotavljajo izboljšanja samopodobe otrok in socialnega vzdušja. Močno se zdi, da naše šolstvo kloni pod težo storilnosti, ki bo čedalje bolj prihajala do izraza. Če nisem črnogled, pač pa realen, bo v prihodnosti čedalje več otrok, ki pritiskom ne bodo kos. "Po starih merilih" bi bili potencialni kandidati za "obrobje", po "novih" pa prihaja v ospredje ideja integracije, morda tudi z namenom manifestacije družbe brez "obrobja". Želel bi si, da bi mi povratne informacije čez nekaj let povedale, da se krepko motim.

Sledita prispevka dr. Lidije Magajna in dr. Marije Kavkler, ki obravnavata učno neuspešnost otrok, kot enega najbolj perečih problemov sodobnega šolstva in družbe. Le-ta je lahko splošna (ne obvladanje osnovnega znanja, ki je potrebno za napredovanje) ali pa se nanaša le na nekatere predmete in je lahko posledica t.i. specifičnih učnih težav, kjer otrok ob povprečnih ali nadpovprečnih intelektualnih zmognosti ne more osvajati znanj zaradi določene motnje (zamenjevanje črk, števil, težave s pozornostjo, ipd.). Le-te posledično, zaradi ponavljajoče se neuspešnosti, lahko vodijo do čustvenih stisk ali pa celo do težav v socialni integraciji. Če do tega pride, je zmotno pojmovanje dr. Kavklerjeve, da je specialni pedagog edini, ki se v času študija intenzivno usposablja za delo z otroki z omenjenimi težavami. Če bi bili "predalčkasti" bi rekli, da je sicer res tako, vendar da se s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so posledica učne neuspešnosti otroka,

ukvarja socialni pedagog in (besedna) igra spominja na lačne zveri, ki se borijo za istega otroka. V glavah ljudi, oziroma še bolj rečeno, v njihovih srcih še premalo živi kultura timskega sodelovanja, pa četudi sicer o njej veliko beremo.

Dr. Livija Knaflič predstavlja možnosti preprečevanja učne neuspešnosti pri otrocih priseljencev v začetku šolanja, pri čemer je spremljanje teh otrok med enim šolskim letom pokazalo, da se je kljub temu, da so bili rezultati še vedno pod ravnijo jezikovnega znanja slovenskih vrstnikov, njihovo znanje slovenskega jezika pomembno povečalo.

Tematski sklop zaokroža socialni pedagog Borut Kožuh s kritičnim razmišljanjem o slovenski družbi, katere politični predstavniki, razen v načelnih opredelitvah, niso sposobni delovati v korist splošnega družbenega blagostanja, s tem pa tudi ne v korist razvijanja duševnega zdravja mladine.

V sedmem delu nas knjiga seznanja s strokovnimi službami, programi in modeli psihosocialnega zdravja.

Zdravnik in psihoterapevt Vilijem Ščuka predstavlja v sklopu zdravstva petnajstletno delovanje ambulante za motnje v razvoju v Novi Gorici. To je tipično zdravstvena ustanova z multidisciplinarno povezanostjo medicinskih, psiholoških in pedagoških strok, ki se vračajo k celostnemu obravnavanju človeka (združevanje telesnega, razumskega in duhovnega v enem).

Klinični psiholog in psihoterapevt Janez Rojšek predstavlja skupinsko delo v sklopu Šole za življenje, kot preventivno mentalnohigienško metodo. Obravnava pomen skupine, ki nudi mladostniku priložnost izkustvenega učenja s čustvenim doživljanjem. Skupina otroku tako omogoča dozorevati v socialnem delovanju, oblikovati vrednostni sistem, norme ter vrednote, samostojnost, aktivnost, oblikovati realno osnovo za identiteto, notranjo vrednost in samospoštovanje, izražati težnje in želje, kreativno ustvarjalno vstopati v socialni prostor ter oblikovati spolno identiteto in potrebne odnose z istim in nasprotnim spolom.

Klinični psihologinja Anka Zavasnik in dr. Onja Tekavčič Grad predstavljata preventivni program preprečevanja samomora in samomorilnega vedenja pri mladostnikih, ki poteka v sklopu Kliničnega oddelka za mentalno zdravje Psihiatrične klinike v Ljubljani že od leta 1992, projekt pa je postal tudi ena izmed tem stalnega strokovnega

izpopolnjevanja učiteljev. Umeščenost programa v šole je zelo pomembna, saj so učitelji in svetovalni delavci otroku tisti pomembni odrasli, s katerimi se lahko identificira, prevzema njihove vrednote in stališča, ter se od njih uči reševanja konfliktov in kriznih situacij. Izobraževanje poteka nekako v treh tematskih sklopih, znotraj katerih se kandidati najprej seznanijo z značilnostmi depresivnega razpoloženja in samomorilnega vedenja pri mladih. V drugem delu pridobivajo znanja o dejstvih glede samomora pri mladostnikih, ki šolskim delavcem pomagajo sprejeti resnost problema in zmanjšati tipično reakcijo, češ da se samomor ne dogaja v moji bližini. Tretji sklop vsebin vključuje teme s področja komunikacije, kot so posebnosti, ovire, nejasna sporočila, odnosi z vrstniki, starši in odraslimi. Ker uspešen izobraževalni program ne izpopolnjuje le znanja in spretnosti, ampak naj bi vplival tudi na spremembe stališč in vedenja udeležencev, predstavlja praktično delo v delavnicah polovico celotnega seminarja.

Dr. Simona Tancig in mag. Mojca Vogelnic nas seznanjata s stanjem in možnostmi pomoči z umetnostno terapijo, katere se je moč učiti tudi med specialističnim študijem na ljubljanski Pedagoški fakulteti. Pri tem je vzpodbudno prav to, da se tovrstna pomoč uveljavlja na vzgojnoizobraževalnem področju, kjer se lahko uporablja tako v preventivne kot tudi kurativne namene, razmišljata avtorici.

Mateja Praznik Kogovšek opisuje stanje, delovanje in vlogo patronažne dejavnosti, vezane na predšolsko obdobje otroka. Avtorica se kleno zaveda pomena zgodnjih psihodinamskih dogajanj, sprva predvsem med materjo in otrokom, med in po nosečnosti, ter vloge patronažne sestre pri svetovanju materam v tem pomembnem obdobju. Ponovno pa so tukaj normativi, ki omejujejo število obiskov sester na domu, s tem pa tudi dragoceno preventivno delovanje patronažnih sester.

Omenjeno patronažno dejavnost opisuje tudi Irena Žajdela, ki skupaj s Svetovalnico Fužine v Ljubljani organizira dejavnosti za mlade med 10. in 15. letom, predvsem v obliki socialnih skupinskih iger, ogledov filmov in podobnih dejavnosti, ki mladim nudijo možnosti za lastno uveljavljanje in dejavno preživljanje prostega časa.

Tudi na področju šolstva poteka kar nekaj modelov in programov za varovanje psihosocialnega zdravja.

“Mladost brez droge” je šolski preventivni program, ki ga predstavlja prof.ped. in soc. Milena Vidovič. Deluje na OŠ Rodica v Domžah.

lah in poteka na treh nivojih – delo z učenci, njihovimi starši in učitelji. Avtorica prepoznava naslednje ugotovitve in dobrobiti omenjene dejavnosti: velik del učiteljev se ne čuti strokovno usposobljen za tovrstno delo, tako pomeni informiranje pomembni del preventivnega dela, šolska preventiva je tudi širšega družbenega pomena, zato je pomembno k delu pritegniti tudi zunanje sodelavce. Uspešne so predvsem tiste oblike in metode dela, ki aktivirajo učence in ki jih iz poslušalcev spreminjajo v dejavne udeležence. Pomembna je realna ocena stanja na šoli glede drog, kot tudi enotna strategija šole – jasen program od prvega do osmega razreda, učenci ne sprejemajo moralnih nauk, izogibati se je treba posplošitvam in širjenju stereotipov o drogah in o uživalcih, posebno področje pa je tudi delo in osveščanje staršev, ki so navadno obremenjeni s številnimi predsodki.

O preventivnem delovanju, ki ga na področju uživanja drog izvajajo na srednji vrtnarski šoli v Celju, poroča tudi prof. Ivanka Federnsberg Turinek. Le-to je usmerjeno v ustvarjanje prijetnega počutja na šoli, medsebojno spoštovanje in dobro sodelovanje vseh na šoli.

Z idrijskega konca predstavlja preventivni program osnovne šole psihologinja Mirjana Erjavec. Gre za program, ki z novim načinom dela vnaša izobraževanje in učne vedenjske vzorce v otrokov svet vrednot. Pri tem želijo organizirati učno okolje tako, da bi le-to vzpodbujalo samo po sebi. Glavne značilnosti programa so tako: primerna ureditev učilnice in temu primerna vzgojna sredstva, izkustveno učenje, individualen pristop k učencem, razvijanje možnosti izbire in sposobnosti odločanja ter samostojnosti, razvijanje samopodobe, sodelovanje s starši, timsko delovanje in sodelovanje z okoljem.

Program promocije čustvenega in duševnega zdravja poteka tudi na radovljiški osnovni šoli. Defektologinja Nada Šmit in prof. Metka Pristov ga predstavljata kot program, ki temelji na učenju veščin psiho-socialne kompetentnosti na temelju izkustvenega učenja. Učencem pomagajo, da se začno zavedati vrednosti lastnega mišljenja in čustvovanja, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje in razvoj in da znajo sami sprejemati odločitve in vplivati na svoje življenje. Šola uresničuje program tako, da vsi učitelji razredne stopnje vnašajo različne dejavnosti v redni pouk, v 7. in 8. razredu pa so vsebine sistematično podane pri predmetu Elika in družba, pri urah oddelčne skupnosti in v okviru krožka za promocijo zdravja.

Vsebinsko zanimiv pa se mi zdi tudi prispevek psihologinje Zorke

Kenda iz Nove Gorice, ki pri opisovanju dela z mladimi v skrajšanem programu opozarja, kako sprva potrebuje skoraj leto dni, da se z mladimi "uglasi" vsaj toliko, da je osnovno izobraževanje sploh mogoče. Zanimiva se mi zdi misel, ko pravi, da je zanjo velik uspeh, ko jo sprejmejo ne kot avtoriteto, temveč kot človeka, ki hodi z njimi. S tem nedvomno opozarja na določeno specifičnost populacije, ki se šola v dveh letnih srednješolskih programih in pa tudi nase, saj nedvomno, v širšem smislu, poleg pedagoškega opravlja tudi "terapevtsko" delo. Vprašanje pri tem je, koliko je to delovanje cenjeno in koliko pomoči so tovrstni pedagoški delavci deležni v smislu lastne razbremenitve glede na napornost narave dela, ki ga opravlja(jo)?!

Kar zadeva strokovne modele, programe in službe znotraj socialnega varstva in zaposlovanja, predstavi mag. Bojan Regvar nekatere dejavnosti Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. Gre predvsem za statistične podatke uporabnikov socialnega varstva, število ogroženih otrok, pojav revščine, o čemer smo že govorili.

Psihologinja Lenca Tomaževič Savnik razmišlja o možnostih zaposlovanja brezposelnih mladih. V mislih ima predvsem "osipnike" – mlade z nedokončano izobrazbo, za katere izkušnje kažejo, da so nekoliko drugačni od svojih vrstnikov in morda nekoliko odstopajo od običajnih norm. Vseeno pa mnogi od njih želijo dokončati izobraževanje, oziroma si pridobiti poklic in si ustvariti normalne življenjske pogoje. Tako je bil v l. 1998 na pobudo Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve uveden projekt Program izobraževanja brezposelnih oseb: izobraževanje – priložnost za nov začetek. Vse dejavnosti programa so naravnane v smeri, da mladim na začetku ponovnega izobraževanja omogočijo "pot z majhnimi koraki", saj so pri mnogih neugodne izkušnje s šolo še žive, dobre učne navade pa so, če so bile sploh osvojene, skoraj že zbledele. Avtorica se zaveda kompleksnosti in specifičnosti (ponovnega) šolanja mladih brezposelnih in poudarja, da so oblike, ponujene s projektom, le ena izmed mnogih oblik pridobivanja novih veščin in znanj.

Tematski sklop zaokroža psihologinja Danica Nevreden Valentinčič z osebnim videnjem dela na področju duševnega zdravja otrok na centru za socialno delo. Opisuje doživljanje svojih klientov in njihovih družin, pri čemer se zdi, da se je v črno-belem orisu problematike avtorica tokrat bolj postavila na stran klientov?!

V zadnjem delu knjige avtorji razmišljajo o prostovoljnih oblikah dela ter o nevladnih organizacijah.

Dr. Anica Kos Mikuš poudarja, da celo v najbogatejših državah le manjši del otrok s psihosocialnimi težavami poišče pomoč v mentalnohigienskih ali sorodnih službah, poleg tega pa se je pokazalo, da strokovne službe lahko nudijo le del tega, kar njihovi porabniki potrebujejo. Tako se pokaže, da so dobrodošle tudi druge oblike pomoči, od katerih je prostovoljna pomoč lahko dodatna, komplementarna dobrina temu, kar nudijo mentalnohigienske službe. Poleg tega pa velja omeniti, da so za številne otroke, ki iz kakršnegakoli razloga niso uporabniki strokovnih služb, prostovoljci edini vir pomoči. Prostovoljec lahko pomaga otroku pri učenju (podrobneje nas o tem seznanja v prispevku socialna delavka Marta Vodeb Bonač), se vključuje z otrokom v prostočasne dejavnosti, lahko pa stoji ob strani tudi staršem otrok s posebnimi potrebami ali motnjami. Sestavine psihosocialne pomoči prostovoljcev so polet, entuziazem, življenjska energija, pozitivna naravnost, najbolj pomembna sestavina pomoči pa je odnos med otrokom in prostovoljcem. Tudi zaradi morebitnih neugodnih posledic prostovoljnega delovanja mora organizator prostovoljnih dejavnosti zavarovati vse udeležence dogajanja. To pomeni predvsem usposabljanje pred in med delom, kakor tudi ustrezno supervizijo, mentorstvo ter stalno podporo prostovoljcem. Prostovoljno delo pri naša dobrobit ne le klientom, pač pa tudi prostovoljcem samim. Rezultati raziskav so pokazali, da omenjena oblika delovanja povzroča naslednje učinke pri mladih prostovoljcih: osebno rast in razvoj, intelektualni razvoj in šolski uspeh, socialno rast in razvoj ter preventivne vplive. Avtorica na koncu poudarja, da se ob prostovoljnem delovanju obveznosti in odgovornosti države nikakor ne smejo zmanjševati, pač pa lahko država s (finančnim) podpiranjem prostovoljnega dela z razmeroma majhnimi vlaganji znatno prispeva k dobroti prebivalstva.

Mag. Vesna Leskošek razmišlja v svojem prispevku predvsem o vlogi nevladnih organizacij pri promociji duševnega zdravja otrok. Ob tem loči organizacije, ki se duševnega zdravja dotikajo le delno, organizacije, ki se ukvarjajo s problemi in/ali pravicami otrok, svetovalnice, ki se praviloma ukvarjajo s stiskami, težavami ter informiranjem. Kljub raznovrstnosti področij delovanja, ki jih posamezne organizacije pokrivajo, se med seboj dopolnjujejo na poti do istega ali vsaj podobnega cilja. Pri tem se mi zdijo zgovorne zaključne misli avtorice, ko pravi, da se danes kakovost dela (organizacij) ne meri več le s stopnjo dosežene izobrazbe ali z družbenim statusom posameznikov

in institucij, temveč z odnosom do uporabnic in uporabnikov naših storitev.

Ob zaključku knjige nas avtorji seznanjajo z vsebinami dogajanj Prve nacionalne konference o promociji duševnega zdravja otrok in mladostnikov, ki se je zgodila aprila 1998. Vsebinsko so prispevki zelo podobni tem, ki smo jih v pisanju že spoznali, zato se z njihovo sporočilnostjo na tem mestu ne bomo ponovno ukvarjali.

Pač pa se mi zdi na koncu smiselno dodati nekaj sklepnih misli, ki so se mi utrile med podajanjem vsebine knjige. Morda bi se najprej pomudili kar pri namebnosti tega prispevka. Osebnostno ga vidim nekako na dveh ravneh. Prva je doživljanje nemena knjige same. Le-ta se mi zdi čudovit poskus zbiranja dogajanj na področju psihosocialnega zdravja mladih v Sloveniji. Strokovnjaki smo tako dobili na enem mestu zbrane glavne poti dogajanj na tem področju kot tudi informacije o tem, "kdo kaj dela". Seveda je del in strokovnjakov še veliko več, vendar pa je kljub temu nek pomemben temelj položen. Delo pa nima le informativne vrednosti, saj bo morda komu osveščeno o že delujočih dejavnostih pomenila izziv za uvajanje česa novega.

Drugo dobrobit v zvezi s knjigo vidim v podajanju današnje refleksije vam, ki nemara niste strokovni udeleženec v delih duševnega zdravja, ste pa eden/a tistih, ki se zavedate, da je le-to del nas vseh in ne le peščice najrazličnejših dušebrižnikov, ki si s promocijo in udejnjanjem duševnega zdravja služimo kruh. Kot smo nekje v besedilu zapisali, so poti k prispevanju duševnemu zdravju različne. Morda pomeni ta, da ste prispevek opazili in ga nemara celo prebrali, eno od pomembnih?!

Med prebiranjem knjige, ki je sicer zelo kompleksno sestavljena, sem opazil tudi nekaj pomanjkljivosti. Ena od njih je po mojem mnenju ta, da je premalo vsebin s področja dogajanja na področju psihosocialnega zdravja v predšolskem obdobju, saj vemo, da deluje v slovenskem prostoru že veliko vrtec po raznih alternativnih programih (Sorosov programi, psihoanalitsko usmerjeni vrtec, valdorfski vrtec in še drugi).

Naslednjo pomanjkljivost vidim pri promociji strokovnih profilov, ki delujejo na obravnavanem področju. Glede na to, da knjigo prežema duh interdisciplinarnosti, pretežni del prispevkov prihaja iz medicinskega in kliničnega področja. Ali je temu krivo pomanjkljivo povabilo k sodelovanju ali pa premajhna asertivnost strokovnjakov ostalih

področij? Zanimivi pa se mi zdijo tudi nekateri spodrseljaji; pedagoški profili v knjigi so nekako nespretno predstavljeni. Na polju strokovnega delovanja imamo namreč različne pedagoge; profesorje "čiste" pedagogike, andragoge, specialne pedagoge, socialne pedagoge, ki imajo svojevrstno znanje kot tudi področja delovanja, ne glede na sorodnosti in povezanosti. Tako se mi zdi zanimivo, da je npr. profil socialnega pedagoga (oprostite, ker želim poskrbeti za kovačevo kobilo) v knjigi predstavljen tako neposrečeno. Tako je npr. (socialni pedagog) Borut Kožuh predstavljen le kot ravnatelj Mladinskega doma Jarše. Naglaševanje različnih pedagoških profilov v kontekstu integracije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole pa smo že obravnavali med predstavitvijo knjige?

Morda bi ob koncu poudaril le, da je znotraj strokovnih krogov pestrost in artikuliranost različnih profilov potrebna. Delovanje na svojem področju in sodelovanje z drugimi je edina prava pot in knjiga, ki smo jo tokrat spoznali, vsekakor pomeni njen pomemben delež.

## Literatura

Dekleva, B. (1998). *Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani*. Ljubljana: Mestna občina Ljubljana in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

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

Miller, A (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.

Rapuš Pavel, J. (1999). Hermenevtični pristop k socialnopedagoški diagnostiki. *Socialna pedagogika*, 3 (1), 47 – 67.

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

*Prikaz knjige, prejet septembra 1999.*



# Prikaz knjige:

Bruno Bettelheim:

## Rabe čudežnega

(O pomenu pravljic) (Studia humanitatis,  
Ljubljana, 1999, 464 strani, prevedla:  
Jana Unuk)

Špela Razpotnik

Špela  
Razpotnik,  
univ. dipl. soc.  
ped., Združenje  
za socialno  
pedagogiko,  
Kardeljeva pl.  
16, 1000  
Ljubljana.

V slovenskem prostoru smo 25 let po izidu dela *The Uses of Enchantment* dočakali lastne *Rabe čudežnega*, kar pa ne pomeni, da je bil Bruno Bettelheim pri nas doslej neznan. Med pedagoškimi delavci je njegovo ime poznano tako zaradi njegovega dela z duševno bolnimi otroki ter uporabe prvin psihoanalize pri vzgoji kot tudi po nekaterih, v slovenščini oz. srbščini že daljši čas dostopnih, delih: njegovega prvenca, *Ljubav nije dovoljna* (*Love is not enough*), v slovenščino prevedenih *Pogovorov z materami* (*Dialogues with mothers*), pa tudi srbskega prevoda pričujočega dela, ki smo ga tudi po naših knjižnicah lahko našli že od leta 1979, *Značenje bajki*.

*Rabe čudežnega* govorijo o psihoškem pomenu pravljic. Avtor želi, kot pravi sam, pravljicam povrniti osrednjo vlogo pri vzgoji otrok, kot so jo imele, po njegovem mnenju, dolga stoletja in kot je prepričan, da si jo tudi zaslužijo. Svoje delo namenja predvsem staršem in vzgojiteljem.

Knjiga je v grobem razdeljena na dva dela. V prvem, s pomočjo nekaj splošno znanih pravljic, prikazuje, kakšne skrite pomene vsebujejo in kako se ti nanašajo na otrokove najrazličnejše probleme, njegovo razumevanje sveta, ki ga obdaja, ter kako mu pomagajo pri oblikovanju tr-

dne osebnosti ter pri osmišljanju lastnega življenja. Različne poveza-ve med pravljico, otrokom in pomenom, ki ga ta zanj vsebuje, prikaže v dvaindvajsetih poglavjih, ki jih nekje podnaslovi, spet drugje pa pu-sti pod zgolj enim naslovom, zaradi česar knjiga nekoliko izgubi na preglednosti. V drugem delu podrobneje obravnava nekaj izbranih pravljичnih prvin. Pri tem spet izhaja iz štirinajstih žpopularnih' pravljic, katerih razlago porazdeli po devetih kratkih poglavjih, od katerih izstopa zadnje, saj naslovu *Cikel pravljic o živalskem ženinu* sledi še devet krajših podpoglavij, tematsko posvečenih posameznim živalskim pravljicam.

V uvodu nam avtor pojasni izvor svojega zanimanja za pravljice. Porodilo se je, kot pravi, ob spraševanju, zakaj, sodeč po njegovih izkušnjah, otroci, tako duševno zdravi kot bolni in pa različno inteli-gentni bolj uživajo v ljudskih pravljicah kakor v drugih zgodbah za otroke. Začenjal je verjeti, da prav ljudske pravljice, bolj kot katero-koli drugo čtivo, izhajajo iz otrokovega dejanskega psihološkega in čustvenega stanja. Tako kot psihoanalitiki jungovske smeri pojmuje-jo, da osebe in dogodki v zgodbah ustrezajo arhetipskim psihološkim pojavom ter nakazujejo potrebo po prehodu na višje stopnje osebnost-nega razvoja, je tudi Bettelheim postajal vse bolj prepričan, da pravljice govore o otrokovih notranjih vsebinah oz. stiskah na način, ki ga otrok nezavedno razume. Nudijo primere tako začasnih kot tudi traj-nih rešitev problemov, ki mučijo otroka. Prigode pravljичnih junakov so dejansko primerljive z iniciacijskimi obredi, v katere novinec vsto-pa neveden in neizoblikovan, a ga končno privedejo na višjo stopnjo razvoja.

Bettelheimovo videnje pravljice kot ključa do resnice nam do neke mere razloži njegovo pojmovanje psihoanalize. Psihoanaliza ne zani-ka človekovih temnih plati, kot si k temu prizadeva večji del človeške kulture. Nasprotno, pravi Bettelheim, naj bi Freudov koncept človeku ravno pomagal sprejeti problematično naravo življenja, da ga ta ne bi uničila oz. bi mu ne bilo treba pred njo bežati. V skladu s tem vidi tudi vlogo pravljic, saj te otrokom na različne načine sporočajo, da je člo-vekov boj z resnimi težavami bistveni del njegovega obstoja. Pravljice se ne izogibajo eksistencialnim problemom, v čemer Bettelheim pre-pozna njihovo neprecenljivo vrednost. úrne (sodobne) zgodbe, kot pra-vi, "ne omenjajo niti smrti, niti staranja. ... Pravljica pa, nasprotno, otroka pošteno seznanja z osnovnimi človekovimi bivanjskimi stiska-mi" (s. 13). In to zgoščeno ter jasno.

Poleg psihološkega Bettelheim obravnava tudi nekatere druge vidike pravljice, na primer njen pomen za otrokovo moralno vzgojo. Otrok se identificira z *dobrim* in začenja verjeti, da v življenju *dobro* vedno premaga *zlo*, kar mu zagotavlja potrebno notranjo moč in potrebno mero vere v prihodnost. Pravljični liki niso ambivalentni kot resnični ljudje, nasplošno so prej tipi kot značaji. To polarnost in enostavnost Bettelheim utemeljuje z dejstvom, da iste značilnosti prevladujejo tudi v otrokovi duševnosti. Prikazovanje skrajnosti otroku omogoča, da zlahka dojame razliko med njima. A otrok se s pravljичno osebo ne identificira zaradi njene dobrote, pač pa na podlagi tega, kateri lik mu je simpatičen oz. ga globoko pozitivno privlači. Moralne vsebine se na podlagi tega izoblikujejo šele kasneje. Iz pravljic torej otrok dobi nasvete, kako vnesti red v svojo duševnost. Vendar niso vse pravljice zgrajene na podlagi morale, nekatere (npr. *Obuti maček*) otroka le zabavajo in mu zagotavljajo, da v življenju lahko uspe tudi najšibkejši.

Avtor primerja pravljico z veliko umetnostjo. Njen najgloblji pomen je namreč lahko za vsakogar drugačen, otrok iz nje pač izlušči različne stvari, glede na svoje interese in potrebe v določenem obdobju. Bettelheim slika pravljice kot zgodnja napajališča smisla, ki otroku omogočajo ustrezno prepoznavanje in zadovoljevanje želja, mu dajejo nujno potrebno upanje v prihodnost in ga uče živeti.

V začetnem delu knjige avtor nudi zanimiv razmislek o podobnostih ter razlikah med mitom in pravljico. Pri obeh zvrsteh je v središču načelo ugodja nasproti načelu resničnosti, le da mit to razliko obravnava neposredno, pravljica pa prefinjeno, neobvezujoče in psihološko učinkoviteje. Če nam mit pušča nauk, pravljica pušča slutnjo. Pravljice otroka pripravljajo na pomembne življenjske korake (npr. na osamosvojitve, smrt staršev, partnersko življenje) na načine, ki mu omogočajo predzavestno razumevanje zadev, ki bi ga lahko zelo vznemirile, če bi bile vsiljene njegovi zavestni pozornosti. Ker je v pravljicah vse izraženo v simbolih, lahko otrok presliši tisto, na kar ni pripravljen, in se odziva samo na stvari, ki so mu povedane na površini. Ostalo pa prihrani v pred- ali pod-zavesti, od koder lahko kasneje prikličje v uporabo. Te vrste slovnost izraža v jeziku simbolov nezavedne vsebine (tisto, kar običajno ne sme vstopiti v zavest) in je v tem blizu sanjam. Po avtorjevem mnenju pa pravljice s svojo jasnostjo to počnejo celo z večjo učinkovitostjo kot sanje. A niti to še niso vse vrednosti, vpliva pravljic na otrokovo duševnost, ki jih avtor niza in razlaga. Za

razliko od veličastnosti mita so v pravljici isti nadnaravni dogodki in tipične osebe predstavljeni na zemeljski, vsakdanji način, kot nekaj, kar bi se lahko zgodilo vsakomur. To pa je, ugotavlja avtor, pogoj za projekcije in identifikacije, ki delajo pravljico psihološko učinkovito.

Pravljica se razlikuje od mita tudi po koncu, ki je v mitih pogosto tragičen, v pravljicah pa skoraj vedno srečen. Mit je, kot nakaže avtor, koristen za oblikovanje nadjaza oz. je dan v razmislek že izgrajenim odraslim, pri otrocih pa lahko vzbudi strah pred seboj in pred svetom. Otrok potrebuje za občutek notranje varnosti zagotovitve o srečnem koncu. Opusa H. C. Andersena (npr. *Deklice z vžigalicami*) avtor ne umesti v svoje delo ravno zato, ker so tovrstne pravljice depresivne in pesimistične (ter tako ne opravljajo otrokom koristne tolažilne funkcije).

Uporabo znanih pravljic (*Janka in Metke, Rdeče kapice, Žabjega kralja* in drugih) avtor opravičuje s praktičnim razlogom, da le-te bralci predvidoma poznajo in jih zato ni potrebno v celoti tiskati, kar pač ni zajeto v koncept knjige. Vseeno pa nam da vedeti, da bi večino trditev v svoji knjigi vendarle lahko bolj živo ponazoril s sklicevanjem na nekatere manj znane pravljice. V uvodu poziva bralca, naj si ob branju knjige ponovno prebere tudi izvornike pravljic, saj je zgolj s povzetki oz. odlomki, ki so v njegovi knjigi na voljo, izgubljena njihova 'žpoeticnost'. Ne spregovori pa kaj dosti o tem, ali se ni kaj poetičnosti pa tudi prvinskosti pravljic izgubilo tudi na dolgi poti njihovega pripovedovanja, zapisovanja, prepisovanja in s tem vse cenzure, ki so jo prešle, predno so pristale zapisane v nam dandanes dostopnih zbirkah. Na slednje opozarja Andrej Ilc v spremni besedi. Vsekakor ni odveč njegov argument, ki stoji nasproti Bettelheimovemu videnju pravljic kot nosilk univerzalnih in brezčasnih resnic, da je namreč t.i. knjižna pravljica povezana s predstavami o otroštvu in nasploh z družbeno-kulturnimi okoliščinami, ki so se v času seveda temeljito spreminjale in vplivale na zapisovalce pravljic, kot so bili npr. Charles Perrault, Jacob in Wilhelm Grimm in drugi, na katerih zapise se Bettelheim v svoji knjigi naslanja. Ilc se v spremni besedi postavi zunaj Bettelheimovega konteksta, saj govori celo o pravljici kot orodju ideološke manipulacije. Ob dokaj poljudnem in dobrohotnem Bettelheimovem popotovanju po nečem, kar se mu razkriva kot zakladnica pomena, je to kar oster preobrat, a vse prej kot nezanimiv. Pravljica je posebej očitno postala ideološko orodje v sedemnajstem stoletju po zaslugi francoskega akademika Perraulta. Ta je v duhu meščanske

ideologije folkloristično predlogo pravljic temeljito prečistil, celoten projekt pa seveda podvrgel moralnim načelom tedanje vladajoče elite. Dve stoletji kasneje sta podobno čistko opravila brata Grimm, tokrat v duhu tedanje nemške meščanske morale. Bettelheim tu in tam sicer blago poočita Perraultu njegove korekcijske posege, medtem ko brata Grimm sprejema z odkritim odobravanjem. Kot zaključuje Ilc, je tako zato, ker se predelave bratov Grimm pač dobro skladajo s poenostavitvami, pogledi oz. predsodki samega Bettelheima.

Omejitve knjige, kot jih vidi sam avtor, so predvsem te vrste, da vanjo ni mogel zajeti več pravljic, njihovih izvornih zapisov, pa tudi še več njihovih pomenskih vidikov, saj se zaveda, da vsak otrok v določeni pravljici utegne zaslediti svoje, nekoliko ali precej modificirano sporočilo, pač glede na lasten življenjski položaj. Sicer pa je zadovoljen in vseskozi v dobršni meri očaran s svojo temo, s pravljicami in njihovim globokim pomenom.

Zaradi poenostavljenega akademskega pristopa je bil Bettelheim pogosto tarča kritik. Obravnavanemu delu so kritiki očitali predvsem neakademski način pisanja ter eksperimentalno neutemeljene razlage mentalnih procesov, ki naj bi jih pravljice spodbudile pri otrocih. Delu je moč očitati tudi, da otroke obravnava kot homogeno skupino, omenja sicer individualne razlike pri njihovem dožemanju pravljic, ne razvrsti pa jih glede na starost oz. razvojno stopnjo ali spol. S tem daje varljiv vtis, da univerzalnost delovanja pravljic zasenči vse dejanske razlike med njimi.

V Ilcevi spremni besedi izvemo, da je večina novejših del na temo teoretičnega ukvarjanja s pravljicami, ki se je po izidu Bettelheimovega dela močno razširilo, izrazito kritičnih do njegovih predpostavk, zaključkov in interpretacij. Res pa je tudi, da z izjemo redkih člankov, ta dela niso prevedena v slovenščino in so zato širšemu bralstvu nedostopna. Zato lahko pričakujemo, da bo do spremembe tega stanja Bettelheim ostal med slovenskimi žpravljicarji' avtoriteta, predvsem pa edini skupni imenovalec pojmov "pravljica – psihoanaliza - vzgoja otrok".

*Prikaz knjige, prejet novembra 1999.*

*Vabilo k udeležbi na*

## **2. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo**

*z nosilno temo*

# **Vsakodnevno življenje – participacija uporabnikov**

*ki ga organizira*

**ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO  
– NACIONALNA SEKCIJA FICE**

*v času od 9. do 11. novembra 2000 na Bledu.*

*Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,*

organizacijski odbor kongresa Zdrúženja za socialno pedagogiko vas vabi k udeležbi in aktivnemu sodelovanju na 2. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, ki bo potekal od 9. do 11. novembra 2000 v hotelu Golf na Bledu.

Po 1. kongresu leta 1997, ki je pomenil prvo tovrstno slovensko srečanje sploh, smo v letu 1998 organizirali študijske dneve socialne pedagogike, ki so se posvečali oblikam preventivnega dela, leta 1999

pa seminar Združenja, ki se je ukvarjal z načini razreševanja vzgojne problematike nasilja. Letos organiziramo naš drugi kongres.

Leta, ki jih simbolično zaznamuje prehod tisočletja, za socialno pedagoško delo v slovenskem prostoru pomenijo nove izzive, tako v dobrem kot slabem. Če med negativnimi pojmi, s katerimi včasih opisujemo začetek tretjega tisočletja, omenjamo negativne spremljevalne pojave globalizacije, kot so na primer povečana tekmovalnost, socialno razlikovanje ter nova revščina, pa se - na pozitivni strani - vedno bolj zavedamo potrebe po uveljavljanju človekovih (in otrokovih) pravic ter potrebe po gradnji in uresničevanju vizije participativne družbe.

Strokovnjaki različni strokovnih profilov na področju socialne pedagogike smo bili v zadnjih letih priča širitvi in diferenciaciji našega delovnega področja, večanju možnosti dela v privatnem in neprofitnem sektorju, hkrati pa tudi bolj jasnemu in preglednemu urejanju pogojev dela v državnem sektorju, kjer verjetno dela večina naših kolegic in kolegov. Povečane možnosti za redno in dodatno usposabljanje ter večja vrednost, ki jo pripisujemo znanju, vodijo - tako v tujini kot pri nas - do novih oblik dela in novih usmeritev na področju socialno pedagoških dejavnosti.

Kongres bo pomenil priložnost za srečanje strokovnjakov različnih profilov, ki delujejo v različnih vrstah organizacij z različnimi skupinami uporabnikov. Pomenil bo pregled stanja naše prakse, inovativnih iskanj, pregled možnosti, ovir in vizij na našem delovnem področju. Za udeležence bo kongres priložnost za pridobivanje novih znanj, osebno rast, koristno izmenjevanje izkušenj in prijetno druženje. Z osrednjo temo

### **vsakodnevno življenje – participacija uporabnikov**

želimo vzpodbuditi udeležence kongresa, da pri pripravi svojih prispevkov posebej mislite na dve osnovni značilnosti oz. zahtevi socialno pedagoškega dela. Prva izhaja iz spoznanja, da so naše vzgojne, svetovalne in preventivne intervencije le stežka uspešne, če jih ne načrtujemo in izvajamo v sodelovanju z našimi uporabniki. Druga značilnost pa je, da z našim strokovnim delom praviloma vedno vplivamo na vsakodnevno življenje naših uporabnikov, in predvsem kvaliteta le-tega bi morala glavni kriterij uspešnosti našega dela.

\*\*\*\*\*

Delo na kongresu bo potekalo v različnih oblikah. Načrtujemo:

- **uvodna plenarna predavanja,**
- **predstavljanje prispevkov v tematskih simpozijih** (v manjših vzporednih skupinah različni avtorji predstavijo svoje /krajše/ prispevke, ki obravnavajo neko ožje tematsko področje. Vabimo posamezne sekcije Združenja za socialno pedagogiko, da organizirajo svoje simpozije),
- **okrogle mize** na posamezne aktualne teme stroke,
- **delavnice** (izkustvena predstavitev posameznih pristopov, metod in tem. Delavnice vključujejo možnost bolj aktivnega sodelovanja, običajno manjšega števila udeležencev),
- **prikaze posterjev** (slikovna in besedna predstavitev projektov, metod dela, itd.),
- **prikaze video posnetkov,**
- **kulturne refleksije** (tematske foto razstave, gledališke predstave, multimedialne performanse, itd.).

Na kongres **posebej vabimo tudi uporabnike** socialno pedagoškega dela. To so lahko otroci, mladostniki, starši, posebne skupine uporabnikov glede na vrsto problematike (npr. uporabniki drog), gojenci zavodov, člani samopomočnih skupin, itd. Na kongresu bodo lahko uporabniki, sami ali skupaj s strokovnimi delavci:

- predstavili svoje **kulturne dejavnosti** in/ali izdelke,
- predstavili **projekte, ki potekajo v sodelovanju** med uporabniki, strokovnjaki, prostovoljci, itd.,
- organizirali in izvedli **pogovore** o tem, kaj enim in drugim strokovno socialno pedagoško delo pomeni, nudi, ali pa v čem vidijo eni in drugi nepokrite in spregledane potrebe,
- **govorili o svojem vsakdanu in o vlogi strokovnih institucij v njem.**

Spodbuditi želimo čim več udeležencev kongresa k aktivni udeležbi. Vse aktivne udeležence prosimo, da svoje prispevke na kongresu pripravite tudi v pisni obliki. Vaše kratke pisemne prispevke (v obliki razširjenih povzetkov oz. kratkih člankov v obsegu od ene polovice do treh strani oz. 1.000 do 6.000 znakov) bomo objavili v zborniku kongresa.

Rok za prijavo udeležencev brez aktivnega prispevka je **30. oktobra 2000**. Udeleženci z aktivno udeležbo (poster, predavanje, delavnica, itd.) morajo svojo udeležbo in temo ter vrsto prispevka prijaviti **najkasneje do 15. 9. 2000**. Uporabniki so plačila kotizacije **oprosčeni**. Rok za plačilo zmanjšane kotizacije je **30. 6. 2000**.

Vabimo vse strokovne delavce/ke, prostovoljne sodelavce/ke in študente/ke, ki delujete na različnih področjih socialno pedagoškega dela, prav tako pa tudi uporabnike tega dela, da se kongresa udeležite in aktivno sodelujete pri izmenjavi izkušenj in spoznanj ter ustvarjanju novih vizij našega dela!

Vse, ki bi s radi kongresa udeležili oz. dobili o njem več informacij, prosimo da nas o svoji želji čimprej obvestite na poštni naslov:

*Združenje za socialno pedagogiko*

*Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)*

*1000 Ljubljana*

*Fax: (061) 189 22 33*

*ali na E-mail naslov: [info.zzsp@uni-lj.si](mailto:info.zzsp@uni-lj.si)*

**SLOVENIAN ASSOCIATION FOR SOCIAL PEDAGOGY  
- SLOVENIAN FICE SECTION**

*organizes*

**2<sup>nd</sup>. Slovenian congress of social  
pedagogy with international  
participation**

*with the general theme*

**Everyday life –  
participation of users**

*November 9.-11. 2000 in Bled, Slovenia*

Professionals and other members of different national FICE organizations are invited to participate in our 2nd national congress and to present their papers or workshops on one or both of the above mentioned themes.

According to the number of foreign participants we will organize sections or symposia in English language and a programme of professional visits and social events.

All the requests for additional information on the 2nd Slovenian congress of social pedagogy should be sent (as soon as possible) to the the address:

*Association for Social Pedagogy,  
Kardeljeva pl. 16,  
SI - 1000 Ljubljana, Slovenia  
Fax: + 386 61 189 22 33,  
E-mail: info.zzsp@uni-lj.si*

# 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, vse iz področja socialno pedagoškega 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/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
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 ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 50 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pri-

pravijo 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, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka 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 slede v tekstu. V tekstu 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/icam 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 APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. APA, Washing-

ton.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:  
Miller, A. (1992). Drama je hiti otrok. Ljubljana: Tangram.
  - primer za sestavek v zborniku ali knjigi:  
Diez-Ripolles, J.L. (1995). Politika do drog v zahodni Evropi. V Taradash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.
  - primer za članek v reviji:  
Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zahodnem svetu. Socialna pedagogika, 2 (4), 37-56.
  - primer za zbornik:  
Gottesman, M. (ur.). (1991). Residential child care: An international reader. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.
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/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 45). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
  12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
  13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
  14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonični) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo na-

- ravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam 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/ice.
  16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
  17. Vsakemu avtorju/ici 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-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)*



- razo prikaže; omenje izjuge ali poročila s kongresa ne šalemo v recenzije.
15. Rokopisov in disketni ureadništvo ne vrata. O objavi ali neobjavi prispevke boš avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo ureadništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spreminiti, razposlati ali dupolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji *Socialna pedagogika*, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

*Uredništvo revije Socialna pedagogika,*

*Združenje za socialna pedagogika,*

*Kardeljeva pl. 16,*

*1000 Ljubljana*

*ali na e-mail: [instit@zsp.si](mailto:instit@zsp.si)*



# Kazalo/Contents

## Članki

- Marija Pepelnak-Arnerič*  
Integrirani glasbeni model za delo z  
otroki in mladostniki v vzgojnih  
zavodih 1

- Vinko Skalar*  
Vzgojni zavodi na prelomu tisočletja 21

- Marta Jenko*  
Celovit pristop pri vzpostavljanju  
funkcionalnega samonadzora (Analiza  
primerov z interpretacijami) 33

- Jasna Cajnko*  
Intervencije na centrih za socialno delo 47

## Prevod

- Martha A. Mattingly*  
Razvijanje profesionalne etike v  
poklicih skrbi za otroke in mladostnike 65

## Ocene knjig

- Roman Koštal*  
Erna Kraševc Ravnik (urednica):  
Varovanje duševnega zdravja otrok in  
mladostnikov 83

- Špela Razpotnik*  
Bruno Bettelheim: Babe čudežnega (O  
pomenu pravljic) 101

## Informacije

2. slovenski kongres socialne  
pedagogike 106

## Navodila avtorjem 111

## Articles

- Marija Pepelnak-Arnerič*  
An integrated music model applied in  
work with children and youth in  
educational institutions 1

- Vinko Skalar*  
Residential treatment institutions at  
the turn of the millennium 21

- Marta Jenko*  
Holistic approach to setting  
functional self-control: a case study 33

- Jasna Cajnko*  
Interventions in the social welfare  
departments 47

## Translation

- Martha A. Mattingly*  
Developing professional ethics for  
child and youth care work: assuming  
responsibility for the quality of care 65

## Book reviews

- Roman Koštal*  
Erna Kraševc Ravnik (ed.):  
Protecting children's and youth  
mental health 83

- Špela Razpotnik*  
The uses of enchantment: The  
meaning and importance of fair tales 101

## Information

- 2nd Slovenian Congress of Social  
Pedagogy 106

## Instructions to authors 111