

ZDRUŽENJE
ZA SVAJANO
PEDAGOGIKO

ZSP

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

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

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

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

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

Urednik / Editor:

Matej Sande (glavni urednik; Ljubljana)

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Andreas Walther (Nemčija, Germany)
Stephan Sting (Avstrija, Austria)
Jacek Pyzalski (Poljska, Poland)
Walter Lorenz (Italija, Italy)
Ali Rahimi (Iran, Iran)
Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
Antonija Žižak (Hrvaška, Croatia)
Vesna Žunić Pavlović (Srbija, Serbia)
Darja Zorc (Slovenija, Slovenia)
Jana Rapuš Pavel (Slovenija, Slovenia)
Olga Poljšak Škraban (Slovenija, Slovenia)
Špela Razpotnik (Slovenija, Slovenia)
Mitja Krajncan (Slovenija, Slovenia)

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:
Lektorirala:
Translations by:
Tisk:

Nenad Maraš
foto Tadej Bernik
Katarina Mihelič
Urša Žitnik
Tiskarna Vovk

Letnik XIV, 2010, št. 3
Vol. XIV, 2010, No. 3
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: www.revija.zzsp.org

Naročnina na revijo za leto 2010 je 25 EUR za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2010 finančno podpirajo Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport.

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

Kazalo/Contents

Članki Articles

- Maja Zorman*
Zasebni in javni vrtci:
primerjava programov z vidika
financiranja in kakovosti 277
Maja Zorman
Private and Public Kindergartens:
a Comparison of Programs in
Terms of Financing and Quality
- Tina Mržek in Mitja Krajnčan*
Mladinska stanovanja
– pogled nanje skozi oči
mladostnikov in vzgojiteljev 303
Tina Mržek in Mitja Krajnčan
Independent Living Program
– from the Point of View of
Youngsters and their Care Workers
- Simona Prosen in
Helena Smrtnik Vitulić*
Značilnosti študentov
razrednega pouka in
socialne pedagogike 327
*Simona Prosen in
Helena Smrtnik Vitulić*
Characteristics of Students of
Primary-Level Teaching and
Social Pedagogy
- Ines Kvaternik in Tadeja Kodele*
Sodelovanje in soustvarjanje:
Skupnostni projekt
na področju preventive
v šolskem okolju 347
Ines Kvaternik in Tadeja Kodele
Co-operation and Co-creation:
Community Project in the Field
of Prevention within the
School Context
- Ajda Eiselt*
Konfrontiranje v superviziji 363
Ajda Eiselt
Confrontation in Supervision
- Navodila avtorjem 377 Instructions to authors**



Zasebni in javni vrtci: primerjava programov z vidika financiranja in kakovosti

Private and Public Kindergartens: a Comparison of Programs in Terms of Financing and Quality

Maja Zorman

Povzetek

Maja Zorman, univ. dipl. soc. ped. Združenje DrogArt, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, e-pošta: maja@drogart.org

V članku so predstavljeni rezultati raziskave iz leta 2009 o zasebnih in javnih vrtcih v Republiki Sloveniji. Glavni namen raziskave je bil proučiti stanje na področju predšolske vzgoje, katera zakonska določila s področja predšolske vzgoje obstajajo v Republiki Sloveniji, njihovo izvajanje v praksi, kakšne so možnosti za ustanovitev in delovanje zasebnega vrtca ter potrebe in želje staršev, ki imajo otroke vključene v organizirano obliko predšolske vzgoje. Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali je ustanovitev zasebnega vrtca dobra poslovna odločitev. Analiza rezultatov je pokazala, da so razlogi za majhno število zasebnih vrtcev strogi standardi in normativi za zaposlene, prostor in opremo ter število otrok, ki so opredeljeni z Zakonom o vrtcih (1996) in Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) ter podzakonskimi predpisi. Pomembni razlogi za majhno število zasebnih vrtcev v Sloveniji so tudi prikrajšanost zasebnih vrtcev pri sofinanciranju s strani občin glede na javne vrtce ter neodkrite in neizkoriščene možnosti pridobivanja alternativnih sredstev.

Ključne besede: *predšolska vzgoja, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), Zakon o vrtcih (ZVrt), zasebni vrtci, javni vrtci, financiranje.*

Abstract

This article presents the results of the research on private and public kindergartens in the Republic of Slovenia in 2009. The main purpose of this study was to examine the situation in the field of preschool education legislation in the Republic of Slovenia and its implementation in practice, the prospects for the establishment and operation of a private kindergarten and the needs of parents whose children are included in an organized form of preschool education. The aim of this study was to determine whether the establishment of a private kindergarten was a good business decision. The analysis of the results showed that the strict standards and norms for staff, the premises and equipment, and the number of children are the main reasons for the small number of private kindergartens in the Republic of Slovenia. The Organization and Financing of Education Act (1996), the Kindergarten Act (1996), and the implementing regulations determine the above-mentioned standards and norms. Other important reasons for the small number of private kindergartens in Slovenia are also the disadvantages of private kindergartens when it comes to the co-financing by municipalities, in comparison with the public kindergartens, and the undiscovered and untapped potential for acquiring alternative financial means.

Key words: *preschool education, Organization and Financing of Education Act (ZOFVI), Kindergarten Act (ZVrt), private kindergartens, public kindergartens, financing.*

Uvod

Predšolska vzgoja v vrtcih je sestavni del celovitega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju RS) in tudi drugje v razvitem svetu. Primarna socializacija poteka v družinskem okolju in se že v zgodnjih otroških letih pogosto dopolnjuje s sekundarno socializacijo, ki poteka v vrtcu. Vrtec oziroma katerakoli druga oblika predšolskega varstva tvori otrokov mikrosistem. Bronfenbrenner (1979) govori o mikrosistemu, ki je otrokovo prvo in najbližje okolje, ki ga obdaja in katerega del je tudi sam ter ima hkrati odločilno vlogo za otrokov nadaljnji razvoj. Spodbudnejše in bolj negujoče bo otrokovo zgodnje okolje ter odnosi v njem in z njim, bolj bo otrok razvijal svoje potencialne.

Da se otrok v predšolskem obdobju razvija zelo intenzivno na vseh področjih telesnega in psihosocialnega (gibalnega, čustvenega, socialnega, kognitivnega in moralnega) razvoja, je znano že vsaj od šestdesetih let preteklega stoletja (Batistič Zorec, 1996). Ugotovitev številnih strokovnjakov (Marjanovič Umek, 2002; Plevnik, 2009), da imajo otroci iz manj spodbudnega okolja že ob vstopu v šolo primanjkljaje, ki se z leti šolanja še večajo, je povzročila, da se je v šestdesetih in sedemdesetih letih preteklega stoletja najprej v ZDA, nekoliko pozneje pa tudi v Evropi razširilo t. i. kompenzacijsko gibanje, ki ga je spremljal intenziven razvoj predšolskih programov in raziskovanje tega področja (Batistič Zorec, 1996). V osemdesetih letih se je uveljavila ideja o programih, ki izhajajo iz otroka. Namesto priprave na šolo, kar je bil cilj v šestdesetih in sedemdesetih letih preteklega stoletja, je v osemdesetih postal osnovni cilj vrtcev upoštevanje otrokovih aktualnih potreb, interesov in razvojnih potencialov. Posledično so programi postali manj strukturirani in formalizirani, uveljavilo se je več skupinskega in individualnega dela (prav tam). V zadnjih desetletjih preteklega stoletja se je v razvitem svetu močno povečal delež predšolskih otrok, ki so vključeni v različne oblike oziroma programe organizirane predšolske vzgoje, trend povečevanja pa je še vedno prisoten. V šolskem letu 2009/10 je bilo v slovenske vrtce vključenih skoraj 74 % otrok ustrezne starosti (Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2008/09, 2009). Razlogi za vedno večje vključevanje otrok v organizirane oblike predšolskega varstva so

naraščajoče zaposlovanje žensk, odločilnejša znanstvena spoznanja o otrocih in vzgoji, manjši delež varovanja otrok v okviru razširjene družine zaradi podaljševanja starostne dobe za redno upokožitev in sprememba zakonodaje, ki je ugodnejša za starše z več otroki, hkrati vključenimi v vrtec (Krek, 1995; Plevnik, 2009). Vrtec otroku nudi drugačne izkušnje kot primarna družina, zato pomeni dopolnjevanje družinske vzgoje (Krek, 1995). Evropska komisija opozarja, da se v času gospodarske krize s širjenjem predšolske vzgoje in varstva ter pomočjo staršem zmanjšuje vrzeli v znanju zaradi socialne in ekonomske neenakosti in ima zato predšolska vzgoja močne družbene in ekonomske učinke (Plevnik, 2009).

Predpisi, ki urejajo področje predšolske vzgoje v RS, omogočajo njeno izvajanje tako v okviru javne službe kot v okviru zasebne iniciative. Namen zakonodaje (Krek, 1995) je ohranitev dosedanjega obsega predšolske vzgoje in nadaljnji razvoj mreže javnih vrtcev. Ker v družbi hkrati obstaja več različnih interesov, vrednostnih sistemov ter pedagoških in drugih teorij, jih ni mogoče uresničiti le v javnem sistemu, zato so dane zakonske podlage tudi za ustanavljanje zasebnih vrtcev. Uporabniki lahko posebne interese zadovoljijo v obliki zasebnega sistema vzgoje in izobraževanja. Ob tem morajo zasebni vrtci do neke mere ustrezati standardom, ki jih določa država. Možnost izbire pa je pomembna tudi zato, ker ni enotnih meril o tem, kaj je dober vrtec.

Namen raziskave

Zadnja leta so mediji polni novic o pomanjkanju prostora v organiziranem varstvu, vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok. To me je spodbudilo k razmišljanju o možnostih ustanovitve zasebnega vrtca, kjer bi lahko udeležena socialnopedagoška znanja ter hkrati otrokom, staršem in širšemu socialnemu okolju z integrativnim pristopom ponudila alternativo javnim vrtcem in obstoječi ponudbi.

Namen raziskave je bil spoznati in proučiti zakonska določila s področja predšolske vzgoje in njihovo izvajanje v praksi. Poleg zakonskih normativov in njihovih praktičnih posledic pri ustanavljanju in delovanju zasebnega vrtca sem želela proučiti razloge za ne vključevanje zasebnikov na področju predšolske

vzgoje v slovenskem prostoru. Z raziskavo sem želela ugotoviti tudi, kakšne so želje in potrebe staršev, ki imajo svoje otroke vključene v organizirane oblike javnega in zasebnega varstva. Cilj raziskave je bil poiskati odgovor, ali je ustanovitev zasebnega vrtca dobra poslovna odločitev, hkrati sem želela poiskati konkretne rešitve oziroma predloge za ustanavljanje in delovanje zasebnih vrtcev.

Metode

Pri izvedbi raziskave sem se odločila za kombinacijo kvantitativne in kvalitativne metodologije z namenom prikaza celostne in poglobljene slike o situaciji predšolske vzgoje v RS v letu 2009 in tudi o obstoječih potrebah ter možnostih za ustanavljanje novega zasebnega vrtca. Pri raziskovanju sem se spraševala po vzrokih za obstoječe stanje, ki ga nisem le opisovala, temveč tudi iskala rešitve za spremembo oziroma izboljšanje le-tega.

Za analizo stanja predšolske vzgoje v osrednjeslovenski regiji sem uporabila tri različne tehnike zbiranja podatkov, in sicer zbiranje letnih poročil vrtcev za leto 2008, anketiranje staršev, katerih otroci so bili v letu 2009 vključeni v vrtec, ter intervjuvanje vodilnega kadra vrtcev zajetih v vzorec.

Analiza letnih poročil vrtcev

Letna poročila oziroma podatke iz letnih poročil vrtcev, izbranih v vzorec za leto 2008, sem pridobila na Agenciji Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (v nadaljevanju AJPES). Letna poročila vsebujejo podatke o poslovanju in premoženjsko-finančnem položaju posameznih poslovnih subjektov. Tovrstne podatke morajo vrtci kot poslovni subjekti letno predložiti AJPES-u. S temi podatki sem ugotavljala, kako poslujejo po statusu različni vrtci. Slabost analize letnih poročil vrtcev je lahko nezanesljivost tovrstnih podatkov, saj računovodje različne postavke ne knjižijo vedno na enake konte. V podrobnejše analize podatkov letnih poročil se iz navedenega razloga in zaradi pomanjkanja znanja na tem področju nisem poglobljala. Podatke sem uporabila za izračun nekaterih številčnih kazalcev (uspešnosti) poslovanja izbranih vrtcev.

Anketiranje staršev, katerih otroci obiskujejo vrtec

Anketirala sem starše, katerih otroci so bili leta 2009 vključeni v vrtec v osrednjeslovenski regiji. V šolskem letu 2008/2009 je bilo v Sloveniji 65.966 otrok vključenih v 845 vrtcev in njihovih enot, od tega je bilo 1.469 otrok, kar je 2,2 % populacije, v vrtece vključenih otrok vključenih v zasebne vrtece (Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2008/2009, 2009). Z anketiranjem sem želela pridobiti oceno staršev o stanju na področju predšolske vzgoje, ugotoviti stopnjo zadovoljstva s trenutno ponudbo, njihove želje in potrebe, ki niso oziroma ne morejo biti zadovoljene z obstoječo ponudbo vrtcev, ter nekaj podatkov o družinah, s katerimi sem želela ugotoviti, ali se za posamezne programe vrtca odločajo starši z določenimi skupnimi značilnostmi. Starše sem anketirala pisno v izbranih vrtcih, kjer so imeli možnost vračanja anketnih vprašalnikov v za to namenjeno skrinjico ali po pošti. V različnih vrtcih sem anketiranje izvedla različno glede na zahteve oziroma pogoje, ki so jih določili vodilni v vrtcu. Izbrani način anketiranja je bil razmeroma zahteven. Razdelila sem 335 anketnih vprašalnikov. Izpolnjenih in vrnjenih je bilo 140 (41,79 %) vprašalnikov. Anketnim vprašalnikom so bile priložene pisemske ovojnice s poštno znamko in naslovom za vračanje. Anketiranje staršev je bilo anonimno in je potekalo od 21. maja 2009 do 3. junija 2009.

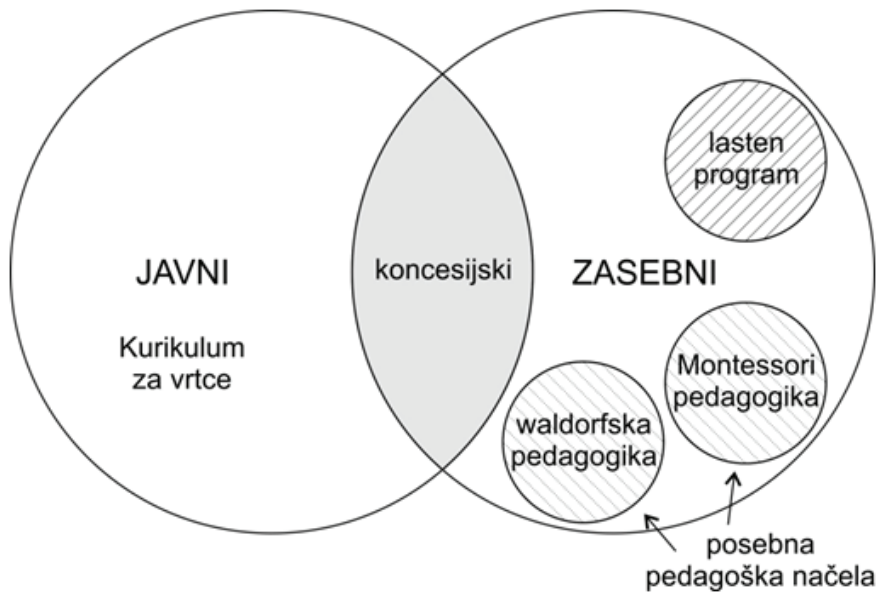
Intervjuvanje vodilnega kadra v vrtcih

Z intervjuvanjem vodilnega kadra vrtcev sem želela pridobiti podatke vodstvenih delavcev v vrtcih. Podatki, pridobljeni z intervjuji, so se navezovali na podatke, ki jih drugje bodisi s pregledom literature, zakonodaje, že opravljenih raziskav, letnih poročil ali spletnih strani nisem mogla dobiti. Intervjuji so bili osredotočeni in delno strukturirani. Izhajala sem iz predhodne analize teorije, zakonodaje in letnih poročil vrtcev. Intervjuje sem izvajala v času od 21. maja 2009 do 3. junija 2009, z izjemo javnega vrtca Črnuče, kjer je bil intervju izveden 10. julija 2009 po elektronski pošti.

Vzorec

Vzorec je osem namensko izbranih vrtcev v osrednjeslovenski regiji glede na status in program, ki ga izvajajo. Dva vrtca sta javna (J1, J2) in izvajata program po Kurikulumu za vrtce (1999), tega prav tako izvajata dva zasebna koncesijska vrtca (ZK1, ZK2), dva zasebna vrtca izvajata lastni program, potrjen s strani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (ZL1, ZL2), ter dva zasebna vrtca, ki izvajata program po posebnih pedagoških načelih (ZPP1, ZPP2).

Slika 1: Shematski prikaz programov predšolske vzgoje v Republiki Sloveniji glede na status vrtca (ZVrt).



Vzorec prav tako obsega 140 staršev, katerih otroci so bili leta 2009 vključeni v raziskavo vrtcev, in sicer 69 staršev (49,3 %), katerih otroci so obiskovali zasebne vrtce, in 71 staršev (50,7 %), katerih otroci so obiskovali javna vrtca. Odziv anketirancev je bil 41,8-odstoten (N = 140).

Vzorec ni reprezentativen, zato sklepi, do katerih sem prišla na podlagi analize podatkov in rezultatov, veljajo za vzorec, ki sem ga zajela v raziskavo.

Izsledki

Javni vrtci v slovenskem prostoru so močno razvita in zasidrana mreža, v katero zasebni vrtci kot alternativa in dopolnitev javnega sistema vstopajo težko in počasi. V šolskem letu 2009/2010 je po podatkih SURS (Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2009/10 – končni podatki, 2010) v Sloveniji delovalo 833 javnih in 30 zasebnih vrtcev. Eden od razlogov za relativno majhno število zasebnih vrtcev kljub še vedno aktualnemu pomanjkanju prostih mest za otroke v organiziranih oblikah predšolskega varstva je neugodna zakonska ureditev v RS.

Razlogi za ne vključevanje zasebnih vrtcev na trg

Neugodna zakonska ureditev v RS

Standardi in normativi za zaposlene, prostor in opremo ter število otrok, ki so opredeljeni z ZVrt in ZOFVI ter s podzakonskimi predpisi, so enaki in veljajo tako za zasebne kot javne vrtce. Poleg strogih standardov in normativov, ki pomenijo visoke začetne investicije, je zakonska ureditev neugodna za zasebnike, saj ti, kot so v intervjujih poročali vodilni delavci zasebnih vrtcev, nimajo pozitivnih izkušenj o pomoči in spodbudah s strani države, na kar niso naleteli niti pri ustanavljanju zasebnih vrtcev. Hkrati ZVrt in ZOFVI s podzakonskimi akti prinašata določene finančne posledice, ki so razvidne šele ob podrobnejšem pregledu zakona.

Vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja ne zadostujeta za izvedbo dnevnega programa

ZVrt (17. člen ZVrt-UPB2, 2005; ZVrt-D, 2008; ZVrt-E, 2010) predpisuje, da dnevni in poldnevni program izvajata vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja. Dnevni program v oddelku prvega starostnega obdobja izvajata skupaj vsaj šest ur dnevno in v oddelku drugega starostnega obdobja vsaj štiri ure dnevno. Hkratna prisotnost dveh oseb v oddelku prvega starostnega obdobja v skupnem trajanju šestih ur pomeni, da je vzgojitelj v oddelku polno zaposlen. Dnevni

program po zakonu traja od šest do devet ur (14. člen ZVrt-UPB1, 2003; ZVrt-D, 2008). V večini vrtcev traja devet ur, da pokrije potrebe zaposlenih staršev po varstvu otrok. V okviru z zakonom in kolektivno pogodbo določenega polnega tedenskega delovnega časa vzgojiteljevo delo z otroki obsega 30 ur, delo pomočnika vzgojitelja pa 35 ur tedensko (41. člen ZVrt, 1996; ZVrt-D, 2008). Iz določil lahko izračunamo, da je delovna obveznost vzgojiteljev 6 ur neposrednega dela v oddelku, pomočnikov vzgojiteljev pa 7 ur. Pri kalkulaciji zakonskih določil iz navedenih členov lahko ugotovimo, da dnevni program ne moreta izvajati le vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja, temveč potrebujemo še 0,29 pomočnika vzgojitelja, da pokrijemo primanjkljaj desetih ur tedensko. To pa je več, kot je mogoče neposredno razbrati iz določil tretjega odstavka 17. člena ZVrt (ZVrt-UPB2, 2005; ZVrt-D, 2008; ZVrt-E, 2010), kjer je zapisano, da »dnevni in poldnevni program izvajata vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja«.

Fabčičeva (2005) opozarja še na druge posledice tega zakona. V praksi naj bi vrtci navedeni problem zaposlitve 0,29 dodatnega pomočnika vzgojitelja na oddelke reševali tako, da zaposlijo po enega pomočnika na tri oddelke prvega starostnega obdobja. Kar lahko storijo le, če ima vrtec vsaj tri oddelke prvega starostnega obdobja. Dodatna zaposlitve prinese tudi višjo ceno programov za 23,11 EUR mesečno na otroka.¹ Za 16.474 otrok, vključenih v vrtce v oddelke prvega starostnega obdobja v Sloveniji v letu 2008, je bil ta znesek približno 4.570.000 EUR letno (Statistični letopis 2008, 2008 in lastni izračuni).

Neugoden sistem sofinanciranja zasebnih vrtcev

Na področju vzgoje in izobraževanja je sistem financiranja za zasebnike manj ugoden kot za javne zavode. Zasebni vrtci, ki nimajo koncesije, lahko pridobijo pravico do financiranja iz proračuna občin, če izpolnjujejo naslednje pogoje: (1) izvajajo najmanj poldnevni program, (2) imajo najmanj za en oddelke predšolskih otrok, (3) imajo zaposlene oziroma drugače zagotovljene vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev za izvedbo programa skladno z zakonom

¹ Stroški so izračunani na podlagi plačilne lestvice, veljavne od 1. julija 2008, po kateri je osnovna plača pomočnika vzgojitelja 956,27 EUR (Zakon o sistemu plač v javnem sektorju. Priloga 1: Plačna lestvica, veljavna od 1. julija 2008, 2008) in 12 otrok, vključenih v oddelke prvega starostnega obdobja.

in drugimi predpisi ter (4) so dostopni vsem otrokom, kar pomeni, da izbire vnaprej ni mogoče omejiti z ničimer razen številčno (34. člen ZVrt-UPB2, 2005; ZVrt-D, 2008). Za vsakega otroka v zasebnem vrtcu ob izpolnjevanju navedenih pogojev pripada 85 % sredstev iz proračuna občine, v kateri imajo otrokovi starši stalno prebivališče. Osnova za izračun obveznosti lokalne skupnosti za posameznega otroka je cena istovrstnega programa javnega vrtca na območju lokalne skupnosti, zmanjšana za znesek, ki bi ga starši plačali, če bi bil otrok vključen v javni vrtec (34. člen ZVrt, 1996; ZVrt-B, 2003). Drugi pogoji, normativi in standardi glede vrste oddelkov, števila otrok, števila in izobrazbe zaposlenih, plač za zaposlene, tehnični pogoji za prostor in opremo vrtcev ter drugi pogoji so enaki in veljajo tako za zasebne kot za javne vrtce.

Slika 2: Formula za izračun sredstev, ki jih prejme zasebni vrtec mesečno na otroka.

$$\text{sredstva zasebnega vrtca na otroka} = \text{plačilo staršev} + 85\% \cdot \left(\begin{array}{l} \text{cena programa} \\ \text{javnega vrtca} \end{array} - \begin{array}{l} \text{plačilo staršev} \\ \text{v javnem vrtcu} \end{array} \right)$$

Fabčičeva (2005) je opozorila na problem zavajajočega podatka o 85-odstotnem financiranju zasebnih vrtcev s strani občin. »Pravilnik o metodologiji je zakonsko določbo o financiranju zasebnih vrtcev v višini 85 % glede na javne vrtce izkrivil in financiranje postavil na bistveno nižjo osnovo« (prav tam: 85). Zasebni vrtec lahko kot svoj prihodek prek cene programa pridobi znesek, ki je rezultat zmnožka cene programa na otroka in števila v oddelku vključenih otrok. Razliko prihodkov za kritje vseh stroškov morajo zasebni vrtci kriti sami, medtem ko jo dobijo javni vrtci in vrtci s koncesijo povrnjeno s strani občine ustanoviteljice oziroma koncedentke, ker jo k temu zavezuje 10. člen Pravilnika o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo (v nadaljevanju Pravilnik o oblikovanju cen, 2003). To pomeni, da javni vrtec dobi enaka sredstva, če ima oddelk zapolnjen na spodnjem ali zgornjem normativu. Ob tem velja omeniti, da zasebni vrtci pogosto na račun kakovosti storitev, ki jih nudijo, ne zapolnijo oddelkov na zgornjem normativu. Raziskave (Howes, Phillips in Whitebook, 1992; v Marjanovič Umek, 2002) namreč kažejo na pomembno povezanost nekaterih kazalcev za zagotavljanje kakovosti v vrtcu, med njimi

poročajo o pozitivnem vplivu števila otrok v oddelku na kakovost predšolske vzgoje v vrtcu. Vsak otrok manj na odderek, kot ga določa Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2005), za zasebni vrtec pomeni manj sredstev, pridobljenih s strani občine.

Iz Pravilnika o oblikovanju cen (2003), ki določa elemente za oblikovanje cen programov in je podlaga za izračun plačila staršev, ter razlike, ki jo mora plačati lokalna skupnost, izhajajo pomembne razlike v financiranju javnih in zasebnih vrtcev. Stroške, ki niso elementi za izračun cen po tem pravilniku, krije javnemu vrtcu ustanovitelj (8. člen Pravilnika o oblikovanju cen, 2003). Financiranje zasebnega vrtca s koncesijo se opredeli s posebno pogodbo, v kateri se določi obseg sredstev, ki jih vrtcu zagotavlja občina. Občina lahko skladno z zakonom financira tudi investicije v nepremičnine in opremo, če tako določa medsebojna pogodba.

Pravica do javnih sredstev zasebnim vrtcem prinaša nekatere omejitve pri oblikovanju plač za strokovne delavce ter pri načinu opravljanja dejavnosti, s čimer jih na neki način izenačuje z javnimi vrtci. ZVrt (1996) v 35. členu določa, da se morajo plače strokovnih delavcev v zasebnem vrtcu, ki se financira iz javnih sredstev, oblikovati skladno z zakonom in drugimi predpisi, ki veljajo za javne vrtece. S to določbo naj bi bil vstop v zasebni vrtec dosegljiv za vse otroke, saj se cene programa ne morejo povečati na račun višjih plač.

Pogoji za delovanje javnih in zasebnih vrtcev so torej izenačeni, kar ne velja za financiranje. Že sam zakon o vrtcih zasebnim vrtcem določa 15 % manj sredstev na otroka kot javnim vrtcem, poleg tega si morajo zasebni vrtci sami pridobiti sredstva za investicije in investicijsko vzdrževanje ter vse druge stroške, ki niso neposredno povezani z izvajanjem programa. S simulacijo izenačenja pogojev delovanja in financiranja sem dokazala, da so zasebni vrtci v MO Ljubljana v letu 2008 za otroka v prvem starostnem obdobju dejansko prejeli 69,4 %, v drugem starostnem obdobju pa 64,5 % sredstev, ki so jih prejeli javni vrtci. Zasebni vrtci morajo zato del sredstev za delovanje pridobiti ali na trgu s ponudbo dodatnih, plačljivih storitev ali z zniževanjem režijskih stroškov, predvsem z neupoštevanjem vrednosti lastnega neplačanega vloženega dela.

Tabela 1: Mesečni znesek na otroka ter delež financiranja javnih in zasebnih vrtcev v MOL s strani MOL v letu 2008 v EUR brez centov.

	SKUPAJ MESEČNO DOPLAČILO MOL NA OTROKA LETA 2008	
	starostno obdobje	starostno obdobje
Javni vrtec	445 (100,0 %)	338 (100,0 %)
Zasebni vrtec	309 (69,4 %)	218 (64,5 %)

Iz navedenega lahko trdim, da sistem financiranja prek ZVrt in zlasti s podzakonskimi predpisi ščiti mrežo javnih vrtcev pred konkurenco zasebnih. Zakonodaja na področju predšolske vzgoje je naravnana za zaščito javnih zavodov. Poleg navedenih razlogov so vodilne delavke vrtcev kot glavne razloge za ne vključevanje zasebnikov v intervjujih navedle še stroge standarde in normative, ki jih določata Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2000) ter Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2005) ter z njimi povezane visoke začetne investicije.

Finančna analiza poslovanja vrtcev

Večinski delež financiranja javnih vrtcev je prepuščen občinam. Iz državnega proračuna MŠŠ zagotavlja sofinanciranje plačil staršev, ki imajo v vrtec, tako javni kot zasebni, hkrati vključenega več kot enega otroka. Za državni proračun torej status vrtca ne pomeni razlike v deležu financiranja, in zato zasebni vrtci za državo niso cenejši kot javni vrtci. Zasebni vrtci so v primerjavi z javnimi vrtci cenejši za občino, kjer bivajo starši otroka, vključenega v vrtec. Razlog je v zakonodaji, saj 34. člen ZVrt (ZVrt-UPB2, 2005; ZVrt-D, 2008) določa, da lahko zasebni vrtci, ki nimajo koncesije, pridobijo pravico do financiranja iz proračunov občin ob izpolnjevanju prej navedenih pogojev.

Cena programa vrtca

Cena programa vrtca, ki izvaja javno službo, se oblikuje skladno z določbami Pravilnika o oblikovanju cen (2003) in je podlaga za izračun plačila staršev in razlike med ceno programa ter plačila staršev, ki ga mora plačati občina. Elementi za oblikovanje cen so:

(1) stroški dela, (2) stroški materiala in storitev ter (3) stroški živil za otroke. Med elemente cene ne sodijo stroški za investicijsko vzdrževanje in investicije ter vsi drugi stroški, ki niso neposredno povezani z izvajanjem programa v okviru javne službe (odpravnine presežnim delavcem, zagotavljanje sredstev za delo sindikalnih zaupnikov, stroški zaposlitve delavcev, s katerimi se presegajo predpisani normativi, sredstva za obnovo obrabljene opreme, stroški pohištva in delovnih priprav, nadomestila delovnim invalidom za čas čakanja na drugo ustrezno delo, stroški sodnih postopkov, poravnava odškodnin na podlagi izvršilnega naslova), zato morajo zasebni vrtci sami pokriti tovrstne stroške. Koncesijskim vrtcem jih lahko po dogovoru sofinancira občina, medtem ko so ti stroški v javnih vrtcih kriti s sredstvi iz proračuna občine ustanoviteljice. Vodstvene delavke zasebnih vrtcev so v intervjujih navedle, da tovrstna sredstva pridobijo iz lastnih sredstev, kot je predvsem lastno neplačano delo, in tudi z osebnimi krediti. Večina zasebnih vrtcev prav tako ne plačuje najemnine, bodisi ker je stavba, v kateri je vrtec, v njihovi osebni lasti in si je ne zaračunavajo, bodisi je stavba občinska, a zanjo ne plačujejo najemnine, kar je prispevek občine k investicijskemu vzdrževanju. Preostala sredstva vrtci pridobijo še iz plačil staršev za program vrtca, iz javnih sredstev ter najmanjši delež od donacij in drugih alternativnih virov financiranja.

Z opravljeno primerjavo cen programov vrtcev, zajetih v raziskavo, ocenjujem, da starši, katerih otroci so vključeni v zasebne vrtce, mesečno ne plačujejo nujno višje cene. Med cenami programov vrtcev se namreč pojavljajo razlike tako med javnimi vrtci, ki delujejo v različnih občinah, kot med koncesijskimi vrtci, saj morajo imeti drugi po sklenjeni koncesijski pogodbi enako ceno programa kot javni vrtci, ki delujejo v isti občini. Zasebni vrtci z lastnim programom in zasebni vrtci s programom po posebnih pedagoških načelih so avtonomni pri določitvi cene programa, ki ga izvajajo. To se izraža v večjem razponu med cenami posameznih vrtcev, ki so tako nižje kot tudi višje v primerjavi z javnimi in koncesijskimi vrtci. Pri primerjavi mesečnega plačila staršev za program vrtca je treba upoštevati vrsto oddelka, v katerega je vključen otrok, saj je cena programa odvisna tudi od tega dejavnika, pri čemer vsi vrtci ne ponujajo vseh vrst oddelkov.

Tabela 2: Mesečne cene programov vrtcev, vključenih v raziskavo, za šolsko leto 2008/2009 v EUR (intervjuji in spletne strani vrtcev).

	Javna vrtca		Zasebna koncesijska vrtca		Vrtca s programom po pp* ¹	Vrtca z lastnim programom		
	J1	J2	ZK1	ZK2	ZPP1* ²	ZPP2	ZL1	ZL2
Cena programa								
1. starostno obdobje	474,00	474,00	472,20	443,31	550,00* ³	/	/	415,00
2. starostno obdobje	335,00	335,00	334,01	335,48	440,00* ³	/	569,12	/
kombinirani oddelek	368,00	368,00	386,98	/	/	320,00 + 64,68* ⁴	/	/

*¹ pp – posebna pedagoška načela.

*² Vrtec deluje znotraj zavoda, ki deluje od leta 2006; delovati je začel 3. 11. 2009.

*³ Vrtec določa mesečno ceno programa glede na to, ali so otroci suhi in samostojni, in ne glede na starostno obdobje otroka.

*⁴ Staršem zaračunavajo ceno programa brez cene kosila, ki jo starši plačujejo javnemu vrtcu, ki pripravlja in dostavlja kosilo in je leta 2009 znašala 2,94 EUR.

Tabela 3: Stroški vrtca na vključenega otroka na uro za leto 2008 (intervjuji, spletne strani vrtcev, podatki iz letnih poročil in lastni izračuni).

	Javna vrtca		Zasebna koncesijska vrtca		Vrtec s programom po pp* ¹	Vrtca z lastnim programom	
	J1	J2	ZK1	ZK2	ZPP2* ²	ZL1	ZL2* ³
Celotni odhodki (EUR brez centov)	2.818.664	3.998.107	450.229	375.303	147.194	295.638	87.229
Število otrok	* ⁴	646	109	88	30	39	18
Stroški na otroka na uro (EUR)* ⁵		2,77	1,85	1,91	2,39	3,40	2,31

*¹ pp – posebna pedagoška načela.

*² Vrtec v mesecu avgustu ne deluje, zato je število delovnih dni zmanjšano na 228.

*³ Vrtec je poleti zaprt tri tedne, zato je število delovnih dni zmanjšano na 233.

*⁴ Vrtec ni posredoval podatkov o številu vključenih otrok v letu 2008.

*⁵ Izračun po formuli:
$$\frac{\text{celotni odhodki}}{\text{število otrok} \times \text{število delovnih dni v letu} \times 9 \text{ ur}} *^6$$

*⁶ Dnevni program po zakonu traja od 6 do 9 ur (14. člen ZVrt-UPB1, 2003, ZVrt-D, 2008). V večini vrtcev traja 9 ur.

Dejanski stroški vrtca na otroka na uro se med preučevanimi vrtci precej razlikujejo, med drugim tudi zaradi različne vrste oddelkov in drugih storitev, ki jih nudijo. Najnižje stroške na otroka na uro dosegajo v zasebnem koncesijskem vrtcu ZK1, kjer znašajo 1,85 EUR, najvišje pa v zasebnem vrtcu ZL1, kjer znašajo stroški na otroka na uro 3,40 EUR. Za druge vrtece so stroški, ki jih ima vrtec na otroka na uro, prikazani v tabeli 3.

Gospodarnost javnih in zasebnih vrtcev

Gospodarnost poslovanja proučevanih vrtcev sem ugotavljala glede na kazalnik celotna gospodarnost, ki najbolj nazorno izraža razkorak med doseženimi prihodki in prikazanimi odhodki. Gospodarska družba je poslovno uspešnejša, če je vrednost kazalnika večja od 1, pod pogojem, da hkrati izkazuje čisti dobiček. Pri presoji tega kazalnika je treba upoštevati še kritje morebitne izgube iz preteklih let (Pojasnila podatkov in kazalnikov v eBON, b. d.). Z analizo gospodarnosti proučevanih vrtcev sem ugotovila, da noben od javnih vrtcev v letu 2008 ni posloval gospodarno, medtem ko so bili trije zasebni vrtci pri poslovanju v letu 2008 gospodarni, saj je vrednost kazalnika večja od 1. Iz podatkov letnih poročil je vidna splošno manjša gospodarnost vseh v vzorec zajetih vrtcev v letu 2008 glede na leto 2007. Razlog za manj gospodarno poslovanje javnih vrtcev je lahko spremenjen način sofinanciranja s strani občin, saj se je s 1. 1. 2008 končalo prehodno obdobje po 22. členu Pravilnika o oblikovanju cen (2003), kar pomeni, da so se morale cene programov v vrtcih uskladiti s stroški, izkazanimi v omenjenem pravilniku. Za zasebne vrtece so vodstvene delavke kot razloge za slabše poslovanje navedle neuspele poslovne odločitve, visoke začetne investicije itd.

Dejavniki, na podlagi katerih se starši odločajo za vpis otroka v izbrani vrtec

Menim, da v slovenski družbi zasebne zavode oziroma druge zasebne organizacije pogosto povezujemo z nečim, kar ni splošno dostopno, temveč le določeni in izbrani populaciji, ki si lahko

privošči nadstandard. S primerjav ocen programov vrtcev, ki jih plačujejo starši mesečno, sem pokazala, da se med cenami programov vrtcev pojavljajo razlike tako med javnimi, ki delujejo v različnih občinah, kot med koncesijskimi vrtci, ki so vezani na ceno programa javnega vrtca v občini delovanja, in zasebnimi vrtci, ki so avtonomni pri določitvi cene programa, ki ga izvajajo.

Zasebnih vrtcev ne izbirajo starši z višjim socialno-ekonomskim statusom

Z raziskavo sem preverila domnevo, da zasebne vrtce v osrednjeslovenski regiji izbirajo starši z višjim socialno-ekonomskim statusom. Domneva se je izkazala kot neutemeljena. Mesečno plačilo staršev za program vrtca je odvisno od cene programa vrtca in razvrstitve staršev v plačilne razrede. V plačilne razrede so starši razvrščeni glede na dohodkovni in premoženjski položaj družine. V posameznem plačilnem razredu starši plačajo določen odstotek cene programa; najmanj 10 % in največ 80 % cene programa, v katerega je vključen otrok.

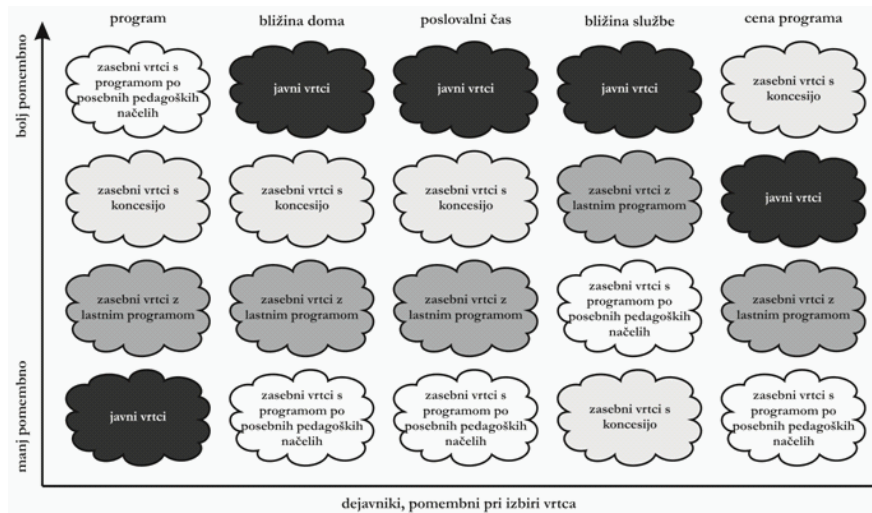
Povezanost spremenljivk, plačilni razred staršev, zajetih v vzorec, in status vrtca, kamor so starši vpisali svoje otroke, sem preverila s χ^2 -testom. Povezave med plačilnimi razredi, v katere so razvrščeni starši na podlagi dohodkovnega in premoženjskega položaja družine, ter statusom vrtca, kamor vpišejo svoje otroke, nisem uspela dokazati.

Iz tega lahko sklepam, da zasebnih vrtcev ne izbirajo starši z višjim socialno-ekonomskim statusom, temveč tisti starši, ki želijo, da so njihovi otroci vzgajani skladno z njihovimi religioznimi in moralnimi prepričanji, kar je pravica vseh staršev in je zapisana v mednarodnih dokumentih, kot so Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju (1964), Splošna deklaracija človekovih pravic (1948) in Konvencija o otrokovih pravicah (1990). Starši, katerih otroci so vključeni v zasebne vrtce, so izkazali tudi (statistično pomembno) večjo pripravljenost za plačevanje višje cene za boljši program vrtca kot starši, katerih otroci obiskujejo javna vrtca, zajeta v vzorec. Menim, da so starši z izkazano večjo pripravljenostjo za plačevanje višje cene za boljši program vrtca poudarili pomen programa, ki ga vrtec izvaja, in ne status vrtca.

Starši otroka se odločajo za vpis svojega otroka v zasebni vrtec pretežno zaradi vsebine programa, ki ga izvaja vrtec

Pri določanju pomembnosti razlogov, pomembnih pri odločitvi o izbiri vrtca, kamor bodo starši vpisali svojega otroka, so starši, ki so svoje otroke vpisali v zasebni vrtec, ocenili, da je program vrtca najpomembnejši razlog ($M = 4,54$) za sprejem odločitve. Starši, ki so svoje otroke vpisali v javni vrtec, največjo pomembnost pripisujejo dejavniku bližine doma ($M = 4,30$). Razlika med pomembnostjo dejavnika program vrtca pri odločitvi o izbiri statusa vrtca, kamor so starši vpisali svojega otroka, je med starši, ki so svojega otroka vpisali v zasebni vrtec, in starši, ki so otroka vpisali v javni vrtec, statistično pomembna. Starši, katerih otroci so vključeni v zasebne vrtce v osrednjeslovenski regiji, se odločajo za vpis svojega otroka v zasebni vrtec pretežno zaradi vsebine programa, ki ga izvaja vrtec.

Slika 3: Prikaz pomembnosti dejavnikov, od manjše proti večji, ki so jih starši navedli kot najpomembnejše pri odločitvi za izbiro vrtca. Pomembnost posameznega dejavnika je prikazana glede na status in program vrtca, kamor so starši vpisali svojega otroka.



V programu, ki ga izvaja vrtec, ni pomembna le vsebina, temveč tudi kakovost programa in njegovega izvajanja.

Analiza kakovosti programov vrtcev

Koncept kakovosti se nenehno spreminja in hkrati različnim ljudem pomeni različno. Poleg tega kakovost določajo številni zapleteni in med seboj prepleteni dejavniki, kar je treba upoštevati, ko opredeljujemo koncept kakovosti v vrtcih. Marjanovič Umekova (2002) pravi, da je potreba po jasno vzpostavljenem sistemu spremljanja kakovosti toliko večja z odpiranjem različnih poti, oblik in možnosti vzgoje ter izobraževanja. Skupaj s sodelavci (prav tam) so se odločili za oblikovanje treh ravni kakovosti na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih v Sloveniji, ki sem jih tudi sama upoštevala pri analizi.

Strukturna raven kakovosti

Strukturna raven vključuje t. i. vhodne kazalce kakovosti, ki opisujejo objektivne pogoje, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu. Prednost zasebnih vrtcev v primerjavi z javnimi na strukturni ravni izhaja predvsem iz njihove majhnosti, kar pomeni, da imajo v povprečju manj oddelkov in boljše razmerje med številom odraslih in otrok na oddelek. Normativi o številu zaposlenih in številu otrok v oddelku so enaki za zasebne in javne vrtce, pri čemer so javni vrtci in vrtci s koncesijo bolj podvrženi občinski volji in pritiskom, zaradi česar oddelke zapolnijo na zgornji meji normativov. Zasebni vrtci zagotavljajo večjo kakovost z manjšim številom otrok na oddelek in s tem tudi na zaposlenega odraslega. Majhnost zasebni vrtci izkoristijo za večjo domačnost v odnosih med otroki, zaposlenimi in starši. Zaradi tega so odnosi med njimi bolj osebni in intenzivni. Za zaposlene v zasebnih vrtcih majhnost vrtca pomeni boljše delovne pogoje.

Na splošno so vse intervjuvane vodstvene delavke izrazile skrb in trud za kakovost njihovega vrtca, kar zagotavljajo na različne načine s skrbjo za zadovoljstvo zaposlenih tako na osebni kot na strokovnem področju. Prav tako vsi vrtci poudarjajo pomen sodelovanja s starši otrok, vključenih v njihov vrtec. Zadovoljstvo zaposlenih ter njihovo vključevanje v izobraževanje in sodelovanje s starši oziroma družinami ter sodelovanje z drugimi vrtci in institucijami so kazalci, ki jih je Marjanovič Umekova skupaj s sodelavci (2002) umestila na posredno raven kakovosti.

Tabela 5: Vrednosti nekaterih vhodnih kazalcev kakovosti po posameznih vrtcih (intervjuji z vodstvenimi delavkami vrtcev in lastni izračuni).

	Javna vrtca		Zasebna koncesijska vrtca		Vrtca s programom po pp* ¹		Vrtca z lastnim programom	
	J1	J2	ZK1	ZK2	ZPP1	ZPP2	ZL1	ZL2
Št. otrok na oddelek	17,68	17,22	18,17	18,89	19,00	17,00	11,75	12,67
Razmerje med številom odraslih in otrok na oddelek	0,01	0,01	0,02	0,04	0,09	0,07	0,05	0,11
Notranja talna površina vrtca na otroka (m ²)	6,18	3,47	4,06	7,48	7,37	4,71	7,51	4,21
Zunanja talna površina vrtca na otroka (m ²)	* ²	34,71	6,15	7,41	14,47	0,00	13,19	19,74

*¹ pp – posebna pedagoška načela.*² Vrtec ni posredoval podatka.

Posredna raven kakovosti

Kazalci na posredni ravni vključujejo odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar pomembno določajo tako delo v vrtcu kot tudi pomembno delujejo na otroka (Fekonja, Kavčič in Marjanovič Umek, 2002).

Opazna je razlika med javnimi in zasebnimi vrtci glede prispevka uporabnikov pri izvedbi programa vrtca. Programi so oblikovani glede na razumevanje otroštva in potreb otrok v določenih časovnih obdobjih. V javnih vrtcih in vrtcih s koncesijo se izvaja javni program Kurikulum za vrtce (1999), zasebni vrtci, še posebej tisti s programom po posebnih pedagoških načelih, pa delujejo, kot nam pove že ime, po svojih vzgojnih načelih. V intervjujih so vodstvene delavke zasebnih vrtcev še posebej izpostavile strokovnost, saj je strokovni kader v pedagogiki, ki jo izvajajo, primerno izobražen, zato so oni tisti, ki poznajo potrebe otrok in vedo, kako jih zadovoljiti oziroma spodbuditi. Zasebni vrtci, zajeti v vzorcu,

staršem dopuščajo možnost sooblikovanja dogajanja v vrtcu v smislu obogatitvenih in dodatnih dejavnosti. V vrtcu J2 pa starše vključujejo tudi v sam program.

Med zasebnimi vrtci, izhajajoč iz intervjujev z vodstvenimi delavkami zasebnih vrtcev, ni sodelovanja oziroma se niti ne poznajo med seboj. Izjema so katoliški vrtci, ki imajo organizirano svoje društvo. Zasebni vrtci se ne bojijo medsebojne konkurence in tudi drugih vrtcev ne dojemajo kot konkurenco, saj zaupajo v kakovost svojega dela. Nasprotno se javni vrtci med seboj povezujejo, se dojemajo kot partnerje in si izmenjujejo primere dobre prakse. Obe ravnateljici javnih vrtcev podpirata zasebne vrtce, vendar med seboj nimajo veliko stikov. Nekaj zasebnih vrtcev kupuje kosila od javnih vrtcev, vrtec ZK2 bolj kot na vsebinski ravni sodeluje z javnim vrtcem v občini na področju iskanja pravic na občinski ravni, direktorica vrtca ZL1 sodeluje z nekaterimi javnimi vrtci, predvsem pri iskanju računovodskih nasvetov.

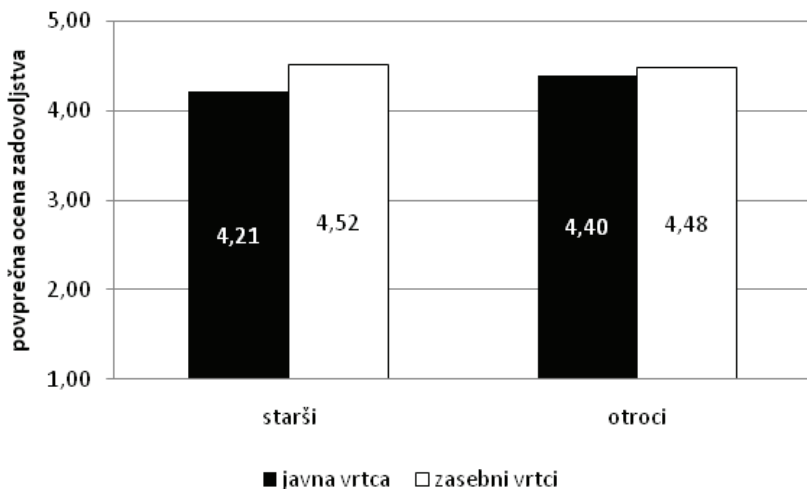
Procesna raven kakovosti

Procesna raven vključuje kazalce, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum, se pravi vzgojni proces v najširšem smislu. Kazalcev na procesni ravni – na primer aktualno delo z otrokom v oddelku, počutje otroka v vrtcu, interakcija med otroki ter med otroki in odraslimi – nisem merila, saj bi bila za to potrebna moja prisotnost v oddelkih, v vzorec pa bi morala zajeti tudi otroke, vključene v izbrane vrtce. To bi presegalo načrtovano raziskavo, hkrati pa izboljšalo njeno kakovost, saj bi bila slika o stanju predšolske vzgoje v RS popolnejša.

Zadovoljstvo staršev in otrok s ponudbo in kakovostjo storitev javnih in zasebnih vrtcev

Strogi standardi in normativi zagotovo pripomorejo k večji kakovosti slovenskih vrtcev. Rezultati ankete so pokazali, da so tako starši kot tudi njihovi otroci s storitvami vrtca zelo zadovoljni. Starši, vključeni v raziskavo (N = 134), so zadovoljstvo s storitvami vrtca ocenili s povprečno oceno 4,36, pri čemer je ocena 5 pomenila najvišjo možno oceno, hkrati pa menijo, da so njihovi otroci (N = 132) s storitvami vrtca še bolj zadovoljni, saj so zadovoljstvo svojih otrok ocenili s povprečno oceno 4,44.

Slika 4: Ocena zadovoljstva staršev ($N = 134$) ter zadovoljstva njihovih otrok ($N = 132$) s storitvami vrtca, glede na status vrtca, ki ga obiskuje otrok. Ocena 1 pomeni nezadovoljstvo, ocena 5 pa največje zadovoljstvo.



S primerjavo zadovoljstva staršev, katerih otroci obiskujejo zasebne vrtce, in staršev, katerih otroci obiskujejo javne vrtce, sem odkrila statistično pomembne razlike. V povprečju so starši, katerih otroci so vključeni v zasebne vrtce, bolj zadovoljni s storitvami njihovega vrtca ($M = 4,52,$) kot starši, katerih otroci obiskujejo javne vrtce ($M = 4,21$). Razlika med zadovoljstvom staršev, katerih otroci obiskujejo zasebni vrtec, in zadovoljstvom staršev, katerih otroci obiskujejo javni vrtec, s storitvami vrtca je statistično pomembna. Otroci, ki so vključeni v zasebne vrtce, so po mnenju njihovih staršev v povprečju prav tako bolj zadovoljni s storitvami vrtca ($M = 4,48$) kot otroci, ki obiskujejo javne vrtce ($M = 4,40$), vendar ta razlika ni statistično pomembna.

Zadovoljstvo uporabnikov izhaja iz kakovostnih storitev. Za zagotavljanje kakovostnih storitev je nujno nenehno spremljanje kakovosti. Skrb za kakovost vrtcev je morda v času prepolnih vrtcev v drugem planu, vendar moramo na to nenehno opozarjati. Pomembno je, da se v vrtcu vzpostavi in zaživi evalvacijska kultura kot Poljanškova in Bucik (2002) imenujeta kulturo organizacije, ki teži k dvigovanju kakovosti in se zaveda, da je potrebno neprestano spremljanje in evalviranje svojega dela. Ker je predšolska vzgoja hkrati del politične sfere, je etična dolžnost vseh strokovnjakov s

področja predšolske vzgoje, tudi socialnih pedagogov, da nenehno opozarjamo na delovanje v prid otrokom, da ne bi ti postali orodje politikov za nabiranje političnih glasov.

Sklepi

Vzorec vrtcev, na katerem sem opravila analizo stanja, ni reprezentativen, zato ugotovitev ne morem posploševati na raven vseh vrtcev v RS. Kljub temu sem z izborom vseh vrst programov, ki jih izvajajo zasebni in javni vrtci v Sloveniji, predstavila stanje na področju organizirane predšolske vzgoje. Na podlagi ugotovitev menim, da ustanovitev zasebnega vrtca ni dobra poslovna odločitev. Največjo oviro vidim na področju pridobivanja finančnih sredstev za ustanovitev in delovanje vrtca. Zasebni vrtci so zakonsko strogo regulirani s standardi in normativi, ki so enaki v javnih in zasebnih vrtcih, pri čemer so zasebni vrtci v MO Ljubljana v letu 2008 po izračunih, ki sem jih naredila s simulacijo izenačenja pogojev delovanja in financiranja, za otroka v prvem starostnem obdobju prejeli 69,4 %, v drugem starostnem obdobju pa 64,5 % sredstev, ki so jih prejeli javni vrtci leta 2008 v MO Ljubljana. Hkrati vidim neizkoriščen potencial zasebnih vrtcev v večjem interesu za iskanje in pridobivanje alternativnih virov financiranja. Večja angažiranost za odkrivanje alternativnih virov financiranja bi lahko olajšala preživetje in večjo uveljavitev zasebnih vrtcev, ki bi se lahko bolj odpirali navzven, se povezovali s partnerskimi organizacijami in ne bi bili sami sebi zadostni. Zainteresirani za ustanavljanje zasebnih vrtcev morajo zato razmišljati širše od trenutno uveljavljenih idej in izhajati iz svojih močnih točk. Zasebni vrtci so glede na javne vrtce manjši, zaradi česar se lažje in hitreje prilagajajo potrebam, ki jih zaznajo v družbi, zato so lahko bolj usmerjeni k uporabnikom ter jim ponudijo kakovostnejšo in bogatejšo ponudbo.

Najpomembnejši uporabniki vrtcev – otroci – so pomemben del družbe. Otroci v svojem zgodnjem obdobju življenja družbo ne le spoznavajo, temveč jo tudi soustvarjajo. Ravno v tem je morda razlog neizkazanega interesa oblasti pri podpori ustanavljanja in delovanja zasebnih vrtcev, čeprav ti poslujejo bolj gospodarno kot javni vrtci. Durkheim (1972, v Hoenisch, 2005) je v vzgojno-izobraževalnem sistemu videl možnost reproduciranja sistema

vrednot in norm znotraj družbe. Verjel je, da družba lahko preživi, če med njenimi člani obstaja zadostna stopnja homogenosti. Javni vzgojno-izobraževalni sistem s tem, da v otroka že od vsega začetka vceplja za obstoječo družbo potrebne vrednote in norme, tako ohranja in krepi pripadnost družbi in njenim vzorcem obnašanja. Hoenisch (2005) verjame, da ne bi prišlo do poistovetenja posameznika z družbo, če vzgojno-izobraževalni sistem ne bi izražal družbe in hkrati tudi (ne)zavedno postavljajl meje socializacije. Šolski sistem naredi državljane ubogljive in konformistične, ki se naučijo sprejemati avtoriteto in pozabijo na samostojno mišljenje (Haralambos, 1989). Illich (1996) predlaga uvedbo izmenjave večšin in učne mreže, ki bi posamezniku omogočile ugodno okolje za razvoj lastnih potencialov, in ne le reprodukcijo obstoječega sistema in avtoritet. Ravno ta argument bi moral spodbuditi stroko h glasnejši podpora uveljavljanja zasebnih vrtcev. Posamezniki, ki bi z vzgojno-izobraževalnim sistemom svobodno in polno razvijali svoje možnosti in talent (prav tam), bi pomenili korak naprej in bližje visoko razviti državi. Svobodno izražanje potenciala posameznika je sicer idealen primer in posledično v Sloveniji neimplementiran, saj bi soobstoj večjega deleža zasebnih vrtcev, ki bi delovali bodisi po posebnih pedagoških načelih bodisi po lastnem programu, zamajal temelj sedanje države.

Profil socialnega pedagoga je kompetenten za uresničevanje poslanstva vzgoje in izobraževanja ter posredovanje v družbenem polju. Zaradi širine znanj in pridobljenih kompetenc smo socialni pedagogi v vrtcih, tako javnih kot zasebnih, primerni in potrebni. Po Pravilniku o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2005) končan univerzitetni študijski program socialne pedagogike ustreza za delovno mesto svetovalnega delavca v vrtcu. V praksi mnogo socialnih pedagogov pozneje prevzame vodilno mesto ravnatelja oziroma direktorja vrtca. Dodana vrednost in specifičnost so socialnopedagoška načela, ki se izražajo v našem razmišljanju in delovanju ter nas umeščajo v kontinuum dela s posameznikom prek skupinskega dela, dela s skupnostjo do interdisciplinarnega delovanja na širši, tudi sistemski ravni.

Literatura

Batistič Zorec, M. (1996). Vzgoja in varstvo predšolskih otrok. V L. Bogovič in Z. Skušek (Ur.), *Spol Ž* (str. 49–57). Ljubljana: KUD France Prešeren, Institutum Studiorum Humanitatis – ISH.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Fabčič, M. (2005). *Primerjava izbranih vidikov poslovanja javnih in zasebnih vrtcev v Sloveniji*. Specialistično delo. Ljubljana: UL Fakulteta za upravo.

Fekonja, U., Kavčič, T., in Marjanovič Umek, L. (2002). Ravni, področja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (Ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 39–51). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Haralambos, M. (1989). *Sociology: themes and perspectives*. London: Unwin Hyman.

Hoenisch, S. (2005). *Durkheim and Educational Systems*. Pridobljeno 25. 7. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.criticism.com/philosophy/durkheim-on-education.html>.

Illich, I. (1996). *Deschooling society*. London, New York: Marion Boyars.

Konvencija o otrokovih pravicah (1990). Pridobljeno 27. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.

Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju (1964). Uradni list SFRJ-MP, št. 4–59/1964. Pridobljeno 27. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.ius.info/Baze/REGI/F/B6403BRA.htm>.

Krek, J. (Ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kurikulum za vrtce (1999). Pridobljeno 1. 4. 2009 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf.

Marjanovič Umek, L. (2002). Kakovost v vrtcih v Evropi in po svetu. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (Ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 11–20). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Plevnik, T. (Ur.). (2009). *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno: 13. 10. 2010 s svetovnega spleta: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098SL.pdf.

Pojasnila podatkov in kazalnikov v eBON. (b. d.). Pridobljeno 3. 6. 2009 s svetovnega spleta: http://www.ajpes.si/docDir/Storitve/eBon/eBON_pojasnila.pdf.

Poljanšek, A., in Bucik, V. (2002). *Evalvacija kakovosti*. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (Ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 20–35). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pravilnik o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo. (2003). Uradni list RS, št. 97/2003.

Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. (2005). Uradni list RS, št. 75/2005.

Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca. (2000). Uradni list RS, št. 73/2000.

Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2008/09 (2009). Pridobljeno 11. 5. 2009 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2327.

Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2009/10 – končni podatki. (2010). Pridobljeno 20. 7. 2010 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3139.

Splošna deklaracija človekovih pravic (1948). Pridobljeno 27. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>.

Statistični letopis 2008. (2008). Pridobljeno 6. 3. 2009 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/letopis/2008/06_08/06-04-08.htm.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). Uradni list RS, št. 23/1996.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju. Priloga 1: Plačna lestvica, veljavna od 1. julija 2008. (2008). Uradni list RS, št. 58/2008.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-B). (2003). Uradni list RS, št. 78/2003.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-D).
(2008). Uradni list RS, št. 25/2008.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-E).
(2010). Uradni list RS, št. 36/2010.

Zakon o vrtcih (uradno prečiščeno besedilo) (ZVrt-UPB1).
(2003). Uradni list RS, št. 113/2003.

Zakon o vrtcih (uradno prečiščeno besedilo) (ZVrt-UPB2).
(2005). Uradni list RS, št. 100/2005.

Zakon o vrtcih.(1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Izvirni znanstveni članek, prejet avgusta 2010

Mladinska stanovanja – pogled nanje skozi oči mladostnikov in vzgojiteljev

Independent Living Program – from the Point of View of Youngsters and their Care Workers

Tina Mržek in Mitja Krajncan

Povzetek

Tina Mržek, univ. dipl. soc. ped.,
Mladinski dom
Jarše, Stanovanjska
skupina Črnuška
gmajna, Jarška 44,
1000 Ljubljana
e-naslov: tina.
mrzek
@gmail.com

Mitja Krajncan,
dr. soc. ped.,
Pedagoška
fakulteta Univerze
v Ljubljani,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana,
e-naslov: mitja.
krajncan
@pef.uni-lj.si

Članek obravnava mladinska stanovanja ali poodpustno bivanje za mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami skozi izkušnje mladostnikov, ki v njih prebivajo, ter vzgojiteljev, ki z njimi delajo. Mladinsko stanovanje je oblika dela, namenjena mladostnicam in mladostnikom, ki po končani obravnavi v stanovanjski skupini nimajo možnosti samostojnega življenja ali vrnitve domov k staršem. Tem mladostnikom je zato omogočeno samostojno bivanje z nadaljnjim spremljanjem in podporo vzgojitelja ali mentorja. Tako se utrjujejo rezultati, doseženi v stanovanjski skupini, ter pridobiva neodvisnost in sposobnost samostojnega življenja. Mladinska stanovanja ali tudi postanovanjska oblika obravnave ali poodpustno spremljanje so namenjeni mladostnikom po dopolnjeni polnoletnosti. V pričujoči raziskavi smo želeli prek analize pripovedi dveh mladostnic, prebivajočih v mladinskih stanovanjih, in njunih dveh mentorjev

izvedeti, kakšne so njihove izkušnje in mnenja o tej obliki bivanja in dela. Temeljna ugotovitev je, da so mladinska stanovanja učinkovita in potrebna oblika dela, ki potrebuje nadaljnje raziskovanje in razvoj.

Ključne besede: mladinsko stanovanje, poodpustno spremljanje, osamosvajanje, mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, vzgojitelji.

Abstract

The article discusses apartments for the youth with emotional and behavioral problems and their lives after leaving residential treatment – the independent living program. The discussion is based on their experiences and the experiences of the care workers working with them. Such apartments are appropriated to youngsters who leave care and do not have the possibilities for independent living or returning to their parents' home. Thus the youngsters are enabled to live relatively independent lives with the help and support of pedagogues or mentors. On the one hand, this means a continuation of the past successful work at the residential house and, on the other hand, it is a chance for the youngsters to gain greater independency and abilities for independent living. Such apartments and aftercare monitoring are intended to be used by youngsters under their age of majority. In the present research, we have analyzed the stories of two girls living in such apartments and the stories of their mentors. We have tried to find out what are their experiences and opinions of this type of work and living are. The basic findings of the research are that apartments for youth are an effective and necessary form of work, which still needs further research and development.

Key words: independent living program, aftercare monitoring, emancipation, youngsters with emotional and behavioral problems, care workers.

Uvod

Med najbolj prepoznane institucionalne oblike dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami običajno umestimo vzgojne zavode in stanovanjske skupine, vendar pa poleg teh v našem prostoru že leta obstajajo tudi mladinska stanovanja. Kot poodpustna oblika dela so ta slabše prepoznana, čeprav jih v svoj program dela vključujejo tri slovenske ustanove. Vzroke lahko iščemo na različnih ravneh, vsekakor pa je pomemben razlog zakonska neurejenost področja. V drugih, predvsem nemško govorečih državah, so mladinska stanovanja za določeno ciljno skupino uporabnikov uveljavljen koncept dela, saj poudarjajo spremljanje in pomoč na poti v samostojnost v nasprotju z nadzorovanjem in umetnim oblikovanjem vsakdana (Stumpp, 1996). V Sloveniji so mladinska stanovanja nastala na pobudo ustanov in strokovnih delavcev ter iz potrebe po nadaljnjem spremljanju mladostnikov, ki po odhodu iz stanovanjske skupine nimajo možnosti povsem samostojno zaživeti.

Kaj je mladinsko stanovanje?

Mladinsko stanovanje je oblika dela, namenjena mladostnikom in mladostnicam, ki so bili nameščeni v stanovanjsko skupino in so dosegli cilje, postavljene ob sprejemu, nimajo pa možnosti vrnitve domov oziroma takoj po odpustu samostojno zaživeti, saj poleg finančne pomoči potrebujejo tudi redno spremljanje in oporo s strani vzgojitelja (mentorja).¹ Tako bivanje v mladinskem stanovanju še dodatno utrdi rezultate, ki so bili doseženi med vzgojnim procesom v stanovanjski skupini. Za mladostnike, ki že praktično vse življenje živijo v institucijah, je odpust velika življenjska sprememba, zato za ta korak potrebujejo veliko podpore. Temeljna pomanjkljivost institucij namreč je, da mladi v njih ne doživijo resničnih eksistenčnih izzivov, saj je za njih bolj ali manj poskrbljeno. Prav zato se zunaj institucije (zavoda ali stanovanjske skupine) slabo znajdejo, saj znotraj zavodske

¹ V okviru strokovnega dela na področju mladinskih stanovanj je primerneje uporabljati izraz mentor ali svetovalec, saj se njegova vloga razlikuje od vloge vzgojitelja v stanovanjski skupini.

situacije tudi ni lahko oceniti, kako bo mladostnik funkcioniral v realnem življenju.

Kojič (1995) navaja naslednje razloge za načrtovanje poodpustnega spremljanja:

- omejene možnosti zaposlovanja, kar je tudi posledica podaljšane dobe izobraževanja (nadaljevanje šolanja na višjih in visokih šolah);
- večje število mladostnikov, pri katerih med procesom usposabljanja ni bilo mogoče skleniti minimalnega konsenza za skupno bivanje z ožjimi družinskimi člani;
- mladostniki po odpustu iz stanovanjske skupine preverijo na novo pridobljene vedenjske vzorce, kar pa se brez opore svojcev ali strokovnjakov lahko konča s ponavljanjem vedenjskih vzorcev, ki so bili prvotni razlog za namestitev v institucijo;
- slabi ali nemogoči prostorski in finančni pogoji za nadaljevanje ali zaključek izobraževanja, oddaljenost kraja bivališča od kraja šolanja in druge ovire.

V zadnjem obdobju se v Mladinskem domu Jarše uveljavlja še drugi, tako imenovani nizkoprazni program mladinskega stanovanja, ki je namenjen mladostnikom in mladostnicam, ki so bili z odločbo centra za socialno delo nameščeni v stanovanjsko skupino, so nezmožni bivanja v skupini, jim bivanje v skupini in neupoštevanje pravil onemogoča napredek in pri katerih ni strokovne podlage za namestitev v drugi vzgoji zavod (Interno gradivo MDJ, 2007).

Cilji bivanja in oblike dela v mladinskem stanovanju

Osnovni namen mladinskih stanovanj je prehod mladostnikov v samostojno življenje, torej utrditev na novo pridobljenih vedenjskih vzorcev, dokončanje šolanja, ureditev zaposlitve in bivalnih pogojev. Mladostnik si sam oblikuje strategije in načine premagovanja ovir, napredovanja, učenja, razporejanja časa in podobno, kar pomeni dokončno oblikovanje identitete. Poleg tega pa naj bi mladostnik in vzgojitelj med bivanjem v mladinskem stanovanju s sodelovanjem dosegla še naslednje cilje: dokončno oblikovanje identitete mladostnika, spodbujanje in učenje samostojnosti mladostnika,

utrditev na novo pridobljenih vedenjskih vzorcev, izobraževanje ali delo v želeni poklicni smeri, razvijanje in utrjevanje intelektualnih, telesnih in drugih potencialov, razvijanje odgovornega odnosa do sebe in soljudi, do naravnega in družbenega okolja, kulturno in socialno udejstvovanje, humanizacija odnosov, pomoč pri pridobitvi bivalnih pogojev za popolno osamosvojitvev in vodenje lastnega gospodinjstva ter preprečevanje regresije v razvoju pozitivnih vedenjskih vzorcev.

V mladinskih stanovanjih je prisotna individualna oblika dela, povečini po potrebi in dogovoru, v nekaterih institucijah pa so srečanja določena vnaprej v nekem časovnem intervalu. Gre predvsem za formalne in neformalne obiske, komunikacijo po telefonu ali dogovorjena srečanja zunaj stanovanja. V nasprotju s klasičnimi svetovalnimi okolji je zaželeno, da mladostniku vzgojitelj svetuje v vsakdanjih situacijah. Naloge mentorja so po Kojiču (1995): svetovanje in pomoč pri iskanju primerne lastne sobe ali stanovanja, zagotovitev osnovnih pogojev za življenje (prehrana, higienski in zdravstveni pogoji), nudenje opore in pomoči pri zahtevah samostojnega življenja, svetovanje pri razreševanju konfliktov, stisk in težav, pomoč pri učenju in zaposlovanju, zaščita socialne in osebne integritete. Poleg omenjenih so naloge mentorja še: pomoč pri komuniciranju oziroma navezovanju stikov z različnimi institucijami (upravne zadeve, zdravstvene ustanove), pomoč pri sestavi individualnega načrta, nadzor nad realizacijo zastavljenih ciljev, povezovanje z drugimi vzgojitelji in mladostniki v mladinskem stanovanju in mesečna evalvacija oziroma analiza življenja v mladinskem stanovanju skupaj s stanovalci in njihovimi mentorji (Hofbauer, 2008).

Organizacija dela v mladinskem stanovanju

V Sloveniji je praksa takšna, da se v mladinsko stanovanje namesti mladostnika, ki je pred tem že bival v stanovanjski skupini zavoda ali doma, pri katerem je organizirano tudi mladinsko stanovanje. Razlogi za to so praktične narave, saj tako vzgojitelji mladostnika že poznajo, vedo, od kod prihaja, kakšne težave ima in kako se z njimi spopada ter mu lahko bolj zaupajo. Postopek za sprejem se začne po ugotovitvi potrebe in možnosti za vključitev v

mladinsko stanovanje. Izhaja iz evalvacije v stanovanjski skupini, kjer se opredelijo argumenti za namestitvev. Mladostnik mora za bivanje v mladinskem stanovanju izpolnjevati določene pogoje, ki se delijo na splošne (starost vsaj 17 let, osebna zrelost, motiviranost, izobraževanje, finančna sredstva) in specifične. Zelo pomemben pogoj je prostovoljna odločitev posameznika.

Ob sprejemu se z mladostnikom sklene sporazum o izvajanju programa mladinskega stanovanja, pri čemer so prisotni tudi starši mladostnika ter svetovalec pristojnega centra za socialno delo. V sporazumu se jasno določijo obveznosti ustanove, ki izvaja program, in obveznosti mladostnika ter njegove pravice in dolžnosti. Bivanje v mladinskem stanovanju običajno traja od treh mesecev do enega leta, ob izrednih primerih pa ga je ob soglasju vseh akterjev (mladostnika, strokovnega tima in pristojnega centra za socialno delo) možno tudi podaljšati.

Financiranje programa mladinskega stanovanja za mladostnika poteka še naprej iz sredstev, namenjenih bivanju mladostnika v stanovanjski skupini. Eden izmed pogojev za bivanje v mladinskem stanovanju je lasten dohodek mladostnika (štipendija, dohodek iz delovnega razmerja, dohodek od dela prek študentskega servisa, pokojnina staršev), s katerim si krije najemnino za stanovanje ali druge stroške. Poleg tega ustanova vsem mladostnikom mesečno izplačuje finančni znesek z naslova sredstev oskrbnih dni in razširjene oskrbe, s katerimi si plačujejo preostale stroške. Skladno z dogovorom in določili ustanove se del denarja izplačuje v gotovini, del pa se nakazuje na transakcijski račun ali pa se nalaga v varčevalni sklad. Del finančnih sredstev se lahko izplačuje tudi v obliki žepnine, bonov za hrano ali odprte naročilnice v določeni trgovini (Hofbauer, 2008, Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). Glede plačevanja stroškov bivanja in najemnine se ustanove razlikujejo med seboj glede na to, ali imajo stanovanje v lasti ali je v najemu.

Odgovorne osebe za izvajanje mladinskega stanovanja so strokovni delavci iz stanovanjske skupine, v kateri je mladostnik prebival pred odhodom v mladinsko stanovanje. Delovna obveznost mentorja se razlikuje glede na ustanovo. V Mladinskem domu Jarše stik poteka v začetku obravnave enkrat tedensko, pozneje pa postopno manj, vendar ne manj kot enkrat na mesec, v Mladinskem domu Maribor pa je delovna obveznost svetovalca 12 ur mesečno.

Intenziteta spremljanja mladostnika se razlikuje glede na program, ki ga vodi določena ustanova, razlikuje pa se tudi glede na individualne potrebe posameznika. Tako nekateri mladostniki potrebujejo le eno srečanje in suportiven pogovor na teden ali mesec, drugi pa potrebujejo vsakodnevno podporo.

Praksa mladinskih stanovanj v Sloveniji

Mladinski dom Jarše

Program mladinskega stanovanja je možno izvajati v podnajemniškem stanovanju, dijaškem domu, študentskem domu, internem stanovanju v prostorih stanovanjske skupine, pri rejnikih oz. skrbnikih in v stanovanju. Mladostnike, ki ne zmorejo uspešno živeti v skupini, se lahko vključi v projekt nizkopraznega programa mladinskega stanovanja (npr. skupina Črnuška gmajna). Z njimi se pred odhodom v mladinsko stanovanje sklene sporazum o sofinanciranju življenja zunaj skupine z minimalnimi zahtevami. Čas bivanja v mladinskem stanovanju je časovno omejen od tri do največ 12 mesecev, bivanje pa je možno podaljšati (Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007).

V Mladinskem domu Jarše dopuščajo več možnih oblik mladinskih stanovanj oziroma poodpustnega spremljanja. Niso naklonjeni stanovanju v lasti ustanove, v katerega bi nameščali mladostnike, saj menijo, da je bolje, če se mladostniki sami znajdejo, si stanovanje poiščejo in ga tudi plačujejo. Možna je namestitev mladostnika samostojno v stanovanje, lahko si stanovanje deli s prijatelji. Vzgojitelji mladostnika lahko spremljajo doma pri starših ali enem od staršev, lahko pa gre z uradno odločbo bivat tudi v študentski dom (Mržek, 2009). Izvajajo tudi bivanje v notranjem stanovanju v prostorih stanovanjske skupine, kjer mladostnik prav tako biva samostojno, vendar ima ob tem več stikov in pomoči s strani mentorja in preostalih vzgojiteljev. Takšna oblika pomoči je morda bolj primerna za mladostnike, ki še niso popolnoma usposobljeni za dislocirano samostojno bivanje ter jim do te stopnje še manjka majhen korak. V zadnjih letih zaradi potreb po nizkopraznem programu mladinskega stanovanja vključujejo v projekt mlade, ki ne zmorejo funkcionirati v skupini, domov se

ne morejo vrniti, namestitvev v drugi vzgojni zavod pa je strokovno neutemeljena. Delo s to populacijo mladostnikov mora biti bolj intenzivno in spremljanje pogostejše, zanje bi bilo tudi primernejše stanovanje v lasti ustanove (prav tam).

Vzgojni zavod Kranj

V vzgojnem zavodu so začeli s postanovanjsko obliko dela že v letu 1998, ko so mladostnika, ki je skoraj večino svojega odraščanja preživel najprej v zavodskem okolju in nato v stanovanjski skupini, preselili v stanovanje, ki so ga skupaj z njim uredili v starem gradu v Preddvoru (Mržek, 2009). V začetku junija 2008 so v Vzgojnem zavodu Kranj dobili najemno profitno stanovanje (Golob, 2008). Stanovanje je na Zlatem Polju, omogočilo pa naj bi postopno osamosvojitvev mladostnikov, ki so okvire skupine prerasli, a povsem samostojnega življenja iz različnih vzrokov še ne zmorejo živeti. Stanovanje je namenjeno dvema stanovalkama, veliko pa je 48 m² (prav tam). Navajanje na samostojno življenje in delo ter vključevanje v socialno okolje pa sta tudi osnovna cilja stanovanja. V VZ Kranj menijo, da bi morali ta koncept najbolj približati tistim mladostnikom, ki imajo največ težav v odraščanju, in da bi morali biti manj strogi pri postavljanju zahtev ob nameščanju v mladinska stanovanja (Mržek, 2009).

Mladinski dom Maribor

Mladinskemu domu Maribor je leta 2003 donacija Rotary kluba Maribor omogočila ureditev prvega mladinskega stanovanja, ki je bilo namenjeno fantom in je prvo dobilo uradno dovoljenje s strani Ministrstva za šolstvo in šport (Vrbnjak, 2007). Stanovanje je popolnoma opremljeno za tri mlade ljudi in je veliko 50 m². Leta 2007 so dobili še drugo stanovanje, v katerem lahko bivajo dve do tri dekleta (prav tam). Program polsamostojnega življenja je sestavni del pomoči mladim, ki se po končanem bivanju v stanovanjski skupini ne morejo vrniti v družino. Ta program ni namenjen mladostnikom, ki ne želijo ali ne morejo vstopiti na delovni trg (Mladinski dom Maribor, b. d.).

V Mladinskem domu Maribor v mladinska stanovanja nameščajo le mladostnike, ki so predhodno že bivali v eni izmed stanovanjskih skupin, poleg omenjenega pa izpolnjujejo še druge pogoje

(Hofbauer, 2008): polnoletnost, obvezna zaposlitev ali šolanje, zrelost (sposobnost poskrbeti za lastno prehrano, skrb za osebno higieno in urejenost, samostojno učenje, bujenje, pravočasen odhod od doma), sposobnost komunikacije s sostanovalci in širšim okoljem, skrb za zdravje in racionalno ravnanje z denarjem. Z mladostnikom podpišejo pogodbo o bivanju, v kateri se opredelijo pravice in obveznosti, svetovalac pa mladostniku ostane matični vzgojitelj (prav tam).

Delovna obveznost svetovalca je 12 ur mesečno, njegove naloge pa so naslednje: svetovanje in podpora, pomoč pri komuniciranju oziroma navezovanju stikov z različnimi institucijami, pomoč pri sestavi individualnega načrta, nadzor nad izpolnjevanjem zastavljenih ciljev, povezovanje s svetovalci in drugimi mladostniki v mladinskem stanovanju, mesečna evalvacija oziroma analiza življenja v mladinskem stanovanju skupaj s stanovalci in z njihovimi svetovalci (prav tam).

Financiranje programa za mladostnika se ne spremeni, razen povečanja obsega dela matičnega vzgojitelja. Okvirni stroški zajemajo: najemnino (krije jo mladinski dom), elektriko, skupne prostore, smetarino, hladno vodo, ogrevanje vode, ogrevanje stanovanja in čiščenje skupnih prostorov (Hofbauer, 2008). Mladostniki s svojimi prihodki prispevajo svoj delež (eno tretjino), s čimer se stroški zmanjšajo, hkrati pa so to že prvi koraki sprejemanja materialne odgovornosti za lastno življenje (prav tam). Najemnine mladostniki ne plačujejo, zato so dolžni namensko varčevati za začetek v samostojno življenje. Del sredstev iz razširjene oskrbe in lastna privarčevana sredstva ustvarjajo varčevalni sklad, s katerim mladostnik razpolaga po odhodu iz mladinskega stanovanja (Hofbauer, 2008).

Raziskovalni problem in namen raziskave

V Sloveniji segajo zametki nastanka mladinskih stanovanj v začetek prejšnjega desetletja, vendar do danes obstaja na to temo zelo malo pisnih prispevkov. Prav tako tudi ni bila opravljena še nobena raziskava o delovanju tovrstne oblike pomoči, če izvzamemo interne evalvacije posameznih ustanov, ki med svoje programe vključujejo mladinska stanovanja. Deloma leži razlog za to tudi v

neurejeni zakonodaji, ki uradno mladinskih stanovanj ne priznava in jim zato tudi ne namenja sredstev za tovrstne dejavnosti.

Temeljni namen raziskave je bil spoznati mnenja uporabnikov in mentorjev ter izkušnje o delovanju mladinskih stanovanj, na eni strani mladostnikov, ki v mladinskih stanovanjih prebivajo, ter na drugi strokovnih delavcev, ki so poklicno zadolženi za to področje. Želeli smo pridobiti osnovne informacije o delovanju mladinskih stanovanj iz obeh perspektiv in tako spodbuditi ustanove in posameznike k razmisleku o tej obliki dela ter hkrati poskusiti prispevati h končni ureditvi statusa mladinskih stanovanj.

Kvalitativna metodologija in vzorec oseb

Raziskava temelji na kvalitativni metodi raziskovanja zaradi specifičnosti raziskovane tematike. Ta do zdaj ni bila obravnavana, prav tako je razširjenost te oblike bivanja in pomoči v našem prostoru majhna. Poleg tega je obravnavana tema dovolj široka, da omogoča izvedbo poglobljenih intervjujev in tako neposreden vpogled v stvarnost mladinskih stanovanj. Skozi delno strukturirane intervjuje je mogoče spoznati tudi individualne poglede intervjuvancev na bivanje in delo v mladinskih stanovanjih.

Vzorec, uporabljen v kvalitativni raziskavi, sestavljajo štiri posamezniki – dve mladostnici, ki živita v mladinskem stanovanju oziroma postanovanjskem režimu, in dva mentorja, ki sta zadolžena za delo s tema mladostnicama. Posamezniki so bili izbrani na podlagi poznanstev in možnosti sodelovanja z Mladinskih domom Jarše. Vsi so v intervjuje privolili osebno. Dekleti (Stella in Layla²) sta stari 18 let in živita v različnih mladinskih stanovanjih, kjer so tudi različna pravila in pogoji bivanja. Vzgojitelja sta njuna mentorja, prvi (Pat) ima večletne izkušnje na tem področju, drugi (Mat) je s tovrstnim delom začel v preteklem šolskem letu, oba pa dekleti spremljata že od časa bivanja v stanovanjskih skupinah.

² Imena so izmišljena.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke za raziskavo smo zbrali z izvedbo štirih polstrukturiranih ali odprtih intervjujev. Pred izvedbo intervjujev smo pripravili dve predlogi za intervjuje, torej seznama okvirnih tem, ki smo jih črpali iz že pridobljenih podatkov. Treba je bilo sestaviti predlogo vprašanj za mladostnici in predlogo vprašanj za strokovna delavca. Predloge so bile okvirne, tako da so se lahko med pogovorom vprašanja prilagajala ter postavljala dodatna podvprašanja. Intervjuji so bili izvedeni v maju in juniju 2009 in trajali različno dolgo, od dvajset minut do pol ure. Intervjuji so bili izvedeni posamezno – v prostoru sva bila prisotna samo spraševalka in intervjuvani, da ne bi kdo od navzočih s svojo prisotnostjo vplival na zbranost in odgovore intervjuvanega. Da bi se izognili izgubi podatkov, smo intervjuje posneli z diktafonom in jih pozneje dobesedno prepisali, uredili ter spremenili imena zaradi varovanja osebnih podatkov.

Podatke smo obdelali po postopku kvalitativne analize. Izbrali smo odprto kodiranje – induktivni pristop, kjer smo skozi branje besedila odkrivali pomembne teme. Intervjuje smo oblikovali v tabele in posameznim delom besedila pripisali najprej kode 1. reda, te pa smo nato smiselno združili v manjše število kod 2. reda. Pri tem smo uporabili postopek kategoriziranja, pri katerem smo dodelili isto ime opisom, pri katerih smo prepoznali nekaj skupnega. Tako smo dobili deset kategorij pri vzgojiteljih in osem pri mladostnicah – večina jih je med seboj podobnih, kar omogoča medsebojno primerjavo. Dobljene kode 2. reda smo nato definirali, razporedili v domnevne odnose in poskušali oblikovati teoretični okvir.

Opis rezultatov in interpretacija

Analiza izkušenj in mnenj mentorjev

V mladinskem stanovanju obstaja več različnih oblik dela, saj poteka obravnava pri vsakem mladostniku drugače. Mladostnike pri obravnavi vzgojitelji razlikujejo glede na njihove razlike v telesnem, kognitivnem, socialnem in čustvenem razvoju ter tako k vsakemu pristopajo individualno ter ustrezno njegovim individualnim značilnostim, sposobnostim in zmožnostim prilagodijo zahteve,

naloge, obremenitve in ugodnosti (Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). Čeprav je glavni cilj obravnave v obeh oblikah poodpušnega bivanja enak, to je vzgoja k samostojnosti, pa se **oblike dela** precej razlikujejo. Povsod je glavni poudarek na individualnem načinu dela, velike razlike pa se pojavljajo v pogostosti spremljanja. Individualno delo je pomembno predvsem kot način nudenja pomoči, svetovanja in opore pri prepoznavanju in reševanju lastnih težav, težkih življenjskih situacij in osebnih problemov (Horvat, 2000). Običajna obravnava mladostnika pomeni, da je ta normalno končal bivanje v stanovanjski skupini in dosegel zastavljene cilje. Takšen način spremljanja mladostnika ni velika obremenitev za vzgojitelje ali mentorje, saj se število srečanj postopoma zmanjšuje, mladostnik pridobiva samostojnost. Oblika dela v drugem obravnavanem mladinskem stanovanju se precej razlikuje od prve, saj gre za postanovanjsko obliko obravnave. Delo z mladostniki v takšnem stanovanju je nestandardizirano, saj praktično poteka na dveh različnih ravneh. Vzgojitelji namreč delajo v stanovanjski skupini, poleg te pa je še postanovanjska skupina, v kateri samostojno prebivata dve dekleti. Ti dve obliki dela sta sicer ločeni, vendar prostorsko zelo skupaj, kar delo otežuje, saj sta tako organizacija in življenje mladostnic v stanovanju zelo povezana s stanovanjsko skupino. Težava je tudi prehod iz stanovanjske skupine, kjer je delo bolj strukturirano, v postanovanjsko obliko. V postanovanjskem režimu se mentor Mat³ z mladostnico sreča približno enkrat dnevno, ko jo obiše v stanovanju, poleg tega pa jo spremljajo tudi drugi vzgojitelji. Mladinsko stanovanje v pravem pomenu je bolj dislocirana enota, zato se mentor Pat z mladostnico srečuje redkeje, po dogovoru, srečanja pa potekajo na vsakdanjih lokacijah. V Patovi ustanovi obstaja tudi druga oblika obravnave, nizkoprazni program, ki je namenjen mladostnikom, ki niso dosegli zastavljenih ciljev in ne zmorejo bivati v skupini. Pri njih bi bilo potrebno intenzivnejše spremljanje, večji vložek dela, torej drugačna formulacija mladinskega stanovanja. Tudi Mat imenuje postanovanjsko obliko obravnave nizkoprazni program, saj je stanovanje poleg stanovanjske skupine, torej sta povezava in nadzor nad mladostnicama večja, delo pa ni več tako strukturirano. Mladostnici imata tako vzgojitelje vedno blizu, torej gre bolj za nekakšno vmesno stanovanje, kjer so mladostniki lahko samosvoji,

³ Imeni Mat in Pat sta izmišljeni.

če pa potrebujejo pomoč, je ta blizu. Matu se sicer zdi učinkovitejša oblika dislocirano stanovanje, vendar je tudi ta oblika dela koristna in nujna, ker mladostniki lažje napredujejo v samostojnost.

Mentorja se strinjata, da se pri velikem številu mladostnikov po dohodu iz stanovanjske skupine kaže potreba po nadaljnem spremljanju. Glavni namen **pomoči v mladinskem stanovanju** je usposabljanje za samostojno bivanje, za kar pa mladostnik potrebuje podporo nekoga bolj odraslega. Osrednji cilj obravnave v mladinskem stanovanju je torej vzgoja k samostojnosti, ta pa vsebuje več majhnih učnih ciljev (Imperl, 1986): shajati z denarjem in znati z njim razpolagati, samooskrba pri zadovoljevanju življenjskih potreb, prepoznati konfliktna situacije in jih obvladati, pripraviti se na poznejše življenje, demokratično razreševanje konfliktov, skupno življenje in sodelovanje z osebami nasprotnega spola ter graditev samozaupanja in samozavedanja. Mat poudarja predvsem opolnomočenje mladostnikov, da si bodo znali sami pomagati in se bodo sami bolje znašli. Vzgojitelji namreč izhajajo iz perspektive moči, saj posameznika spodbujajo ter mu pomagajo izkoristiti svojo moč in vire, da dosežejo svoje cilje, pri tem pa poskušajo moč posameznika podpreti tudi v skupnosti (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl, in Možina, 2005). Pat opozarja na nevarnost prevelikega vključevanja vzgojiteljev v proces pomoči ter na pomembnost utemeljenosti pomoči pri mladostnikih, ki jo zares potrebujejo. Strinjata se, da je pomoč usmerjena na različna področja, da gre za človeško in finančno podporo ter deloma tudi za reševanje stanovanjske problematike. Način dela v Matovi ustanovi je premalo usmerjen na mladostnikovo osebno rast in na poudarjanje določenih vzgojnih zahtev.

Glavna **ciljna populacija mladinskega stanovanja** je v obeh ustanovah enaka – to so mladostniki, ki so končali bivanje v stanovanjski skupini in nimajo možnosti vrnitve domov ali drugih možnosti bivanja. Primanjkuje jim spretnosti za samostojno življenje, saj nimajo izkušenj z življenjem zunaj stanovanjske skupine. Lahko so anksiozni in jim pogosto primanjkuje občutka varnosti. Ti mladi ljudje so bili pogosto zapostavljeni že v otroštvu, pri njih je posebej velik zaostanek na čustvenem področju, kar se izraža v iskanju varnosti pri odraslih, v želji po priznanju, po tem, da bi nekomu nekaj pomenili (Kiehn, 1997). Druga ciljna skupina v Patovi ustanovi pa so mladostniki, ki so nezmožni bivanja v skupini,

se niso sposobni držati pravil, v skupini ne zmorejo funkcionirati in jih ni mogoče namestiti v drugi vzgojni zavod.

Velik problem v delovanju mladinskih stanovanj je pomanjkljiva **sistemska urejenost področja**. Prva uradna omemba mladinskih stanovanj je bila v Okvirnem vzgojnem programu za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in prevzgojnem domu (Skalar idr., 1995), ki mladinsko stanovanje omenja kot obliko dela oziroma kot eno vrsto stanovanjskih skupin. Mladinsko stanovanje kot samostojna oblika pomoči in namestitve namreč ni opredeljeno v nobenem zakonu, neurejenost pa se kaže v pomanjkanju zmogljivosti za mladostnike, slabem sodelovanju z drugimi ustanovami, predvsem pa v pomanjkanju standardov za delo. Vzgojitelji svoje delo opravljajo po lastnem občutku in po zgledu drugih, potrebovali pa bi določene standarde in kriterije dela. Matov predlog za celoten sistem postanovanjske obravnave bi vključeval postanovanjsko obliko dela, iz katere bi mladostniki napredovali v dislocirano mladinsko stanovanje. Zdaj to obliko izvajajo pollegalno, vendar je kljub upoštevanju zakonov in določb še vedno prisoten strah pred morebitnimi težavami.

Mentorja se strinjata, da sta glavni **alternativi mladinskim stanovanjem** dijaški in študentski dom. Druge možnosti so še vrnitev domov ali pa lastna zaposlitev in samostojno bivanje, saj je mladostnikov, ki si želijo študirati naprej, zelo malo. Pat poudari, da so v večini dobri uspehi tudi tistih posameznikov, ki se osamosvojijo takoj po odhodu iz stanovanjske skupine.

Glede načel **financiranja samostojnega življenja mladostnikov** v poodpustnem bivanju se ustanovi obeh mentorjev med seboj zelo razlikujeta. V dislociranem mladinskem stanovanju (Pat) mladostnikom ne krijejo stroškov stanovanja, ampak le stroške bivanja, za katere dobijo denar na podlagi računov. Mladostnik mora tudi sam imeti vir prihodka, ki je lahko prihodek od študentskega dela ali pa štipendija, pokojnina in podobno. Eden izmed pogojev za bivanje v mladinskem stanovanju je namreč lasten dohodek mladostnika (štipendija, dohodek iz delovnega razmerja, dohodek od dela prek študentskega servisa, pokojnina staršev), s katerim si krije najemnino za stanovanje (Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). V postanovanjski obliki obravnave (Mat) pa mladostnikom ni treba plačevati stanovanja in stroškov bivanja, poleg tega pa imajo na mesec na voljo tudi določeno vsoto denarja za

prehrano. Mladostniki mesečno varčujejo v poseben sklad, ta denar pa jim je na voljo ob odhodu. Financiranje mladostnika oziroma programa temelji na sredstvih za stroške oskrbe in sredstvih za stroške razširjene oskrbe po veljavnih cenikih ministrstva za šolstvo in šport.

Mentorja se strinjata, da je **delo vzgojitelja v mladinskem stanovanju** oteženo zaradi pomanjkanja oprijemljivih standardov in smernic dela neurejenega področja. Zato so mentorji še dodatno obremenjeni in nosijo veliko odgovornost. Ta tema je v intervjujih pogosto izpostavljena, kar kaže na nezadovoljstvo s sedanjo situacijo, saj zaradi tega prihaja tudi do razhajanj med vzgojitelji. Pri obeh mentorjih je tudi opazna želja po še večji aktivnosti v mladinskem stanovanju kakor težnja po raziskovanju te oblike vzgojne pomoči, vendar bi moralo biti za to na razpolago več časa. Naloge vzgojiteljev so široke – mladostnike podpirajo, usmerjajo, jim nudijo varnost in podporo. Zadolženi so predvsem za svetovanje in podporo mladostniku, pomoč pri komuniciranju oziroma navezovanju stikov z različnimi institucijami (upravne zadeve, zdravstvene ustanove), pomoč pri sestavi individualnega načrta, nadzor nad realizacijo zastavljenih ciljev, povezovanje z drugimi vzgojitelji ter drugimi mladostniki v mladinskem stanovanju, mesečno evalvacijo oziroma analizo življenja v mladinskem stanovanju skupaj s stanovalci in njihovimi mentorji (Hofbauer, 2008). Vendar pa opravljajo tudi naloge, ki ne spadajo v opisane zadolžitve, saj mladostnike velikokrat spremljajo tudi po njihovem odhodu iz stanovanjske skupine ali mladinskega stanovanja.

Mentorja različno opisujeta **odnos z mladostnico**. Pat opisuje odnos kot zaupljiv in odprt, trudil se je biti Stelli opora za izpeljavo ciljev in je vedno zaupal v njeno smiselno ravnanje. Po drugi strani odnos opisuje kot razburkan, težave so se kazale predvsem pri mladostničinem prelaganju dogovorov in prisiljevanju mentorja, da je pogojeval izvedbo s prekinitvijo pogodbe. Mat opisuje odnos z Laylo kot površen, mladostnica ima velikokrat občutek prenasičenosti s pozornostjo, primanjkuje ji svobode. Njun odnos je zaznamovan z zavedanjem, da bo trajal le kratek čas, in zato ni velike želje po zbližanju. Mat se v svojem odnosu do mladostnice vidi kot brat, ki se je angažiral glede njenega vsakdanjega materialnega sveta. Mladostnik, ki praktično živi z vzgojiteljem, tega namreč ne doživlja zgolj kot človeka v funkciji vzgoje, temveč kot starejšega

človeka z več izkušnjami in znanjem, ki deluje predvsem na osnovi lastne osebnosti (Benedik, 1978). Težave so se kazale predvsem pri njeni pasivnosti in težnjah po manipulaciji. Pri tem moramo seveda upoštevati, da je ta populacija mladostnikov velikokrat oškodovana na področju medosebnih odnosov, kar narekuje vzgojiteljem nalogo, da dolgoročno in trajno vzpostavljajo stik z varovanci kot nova odnosna oseba, omogočajo psihično reorganizacijo v smislu utrditve jaza mladostnika in pridobitve sposobnosti za razreševanje obremenjujočih odnosov (Klasinc, 2000).

Tudi **družbeni odnosi deklet** se precej razlikujejo, saj se pozna bližina postanovanjskega režima in oddaljenost mladinskega stanovanja od stanovanjske skupine. Tako je Layla v postanovanjski obliki večkrat v interakciji z mladostniki, oni si želijo njene družbe, vendar pa je ta odnos v bistvu površen. Stella, katere vzgojitelj je Pat, je imela že v stanovanjski skupini precej neodvisen položaj in se je tudi po odhodu hitro ločila ter z nikomer ni ohranjala stikov. Tudi od sošolcev je odstopala, prijatelje je iskala med sebi podobnimi.

Mentorja se strinjata, da tudi **po odhodu iz mladinskega stanovanja** in stanovanjske skupine z mladostniki, če to le želijo, ohranijo stike, prostovoljno, neformalno in kljub prekinitvi odločbe. Pat opaža, da se mladostniki po odhodu večinoma dobro znajdejo, je pa pri vseh opazen najprej padeč in pozneje ponoven vzpon uspešnosti, ki pa je hitrejši v mladinskem stanovanju. Layla si nadaljnega spremljanja ni želela, njena želja je čim hitreje oditi, Stella pa tudi po odhodu ostaja v stikih s Patom.

Analiza izkušenj in mnenj mladostnic Stelle in Layle

Mladostnici zelo podobno definirata **bivanje v mladinskem stanovanju**, torej kot zadnjo stopnjo pred odhodom mladostnika v samostojno življenje, kjer gre za samostojnost, neodvisnost posameznika, redkejše stike z mentorjem in manjši nadzor. Koncept samostojnega bivanja temelji na spoznanju, da je učinkoviteje staviti na kakovost in intenzivnost skrbstva kot pa na čezmerno ponudbo (Stumpp, 1996). Pomembno je tudi, da mladostniki potrebujejo svobodo, v kateri se razvijajo, preverjajo in ki jo doživljajo brez nadzorstva odraslih (prav tam). Mladostnici sta samostojni, sami si razporejata čas in delo za šolo, skrbita za prehrano. Prednosti te oblike dela za

mladostnika v primerjavi z bivanjem v stanovanjski skupini so: večja 'življenjskost', približanje realnemu življenju, večja samostojnost mladostnika, skrb zase, učenje razpolaganja z viri preživetja in večja kompetentnost pri vsakodnevni opravih (Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). Stanovanjsko skupino sta zapustili z 18 leti, Stella je zaradi nesporazuma šla najprej živeti v domačo hišo, ker pa razmere tam niso bile primerne, se je preselila v stanovanje v Ljubljani. Eden izmed razlogov za načrtovanje poodpustnega bivanja so namreč tudi slabi ali nemogoči prostorski in finančni pogoji za nadaljevanje ali zaključek izobraževanja, oddaljenost kraja bivališča od kraja šolanja in podobne ovire (Kojič, 1995). Stanovanje si je poiskala sama prek spleta, pred vselitvijo pa je podpisala sporazum, v katerem so določene obveznosti ter pravice in dolžnosti ustanove in mladostnika. Layla se je preselila bližje, stanovanja ji ni bilo treba iskati, s selitvijo pa se je strinjala takoj, saj se je počutila preveč omejeno, nadzirano. S stanovanjem je zadovoljna, moti jo lokacija stanovanja v samskem domu ter ločenost od stanovanjske skupine, kar jo navdaja z občutki zapostavljenosti in osamljenosti, boji se odhoda v samostojno življenje. Stella bi si želela daljšega trajanja pomoči, predvsem v smislu denarne pomoči.

Načini pomoči mladostnikom se v postanovanjski obliki obravnave in mladinskem stanovanju precej razlikujejo. V postanovanjskem režimu se mentor, mladostnik in preostali vzgojitelji pogosteje srečujejo, ob ponedeljkih imajo tudi redne sestanke. V dislociranem mladinskem stanovanju pa so srečanja redkejša, po navadi enkrat mesečno. Glavni poudarek je na pridobivanju samostojnosti, pomoč pa poteka tudi pri vsakdanjih zadevah in na denarnem področju. Layla stroškov bivanja in stanovanja ne plačuje, denar le varčuje in se uči ravnati z njim. Stella pa mora imeti tudi lasten vir prihodka, saj sama plačuje stroške stanovanja. Eden izmed pričakovanih rezultatov, ki naj bi jih mladostnik dosegel z bivanjem v mladinskem stanovanju, je namreč tudi racionalno ravnanje z denarjem in ekonomično vodenje lastnega gospodinjstva (Hofbauer, 2008). Del Stellingine pomoči je bilo tudi iskanje stanovanja, saj je tudi to en segment samostojnosti. Njena želja je stanovanje v lasti ustanove, predvsem zaradi nižjih stroškov za najemnino, po drugi strani pa se zaveda, da je smisel osamosvajanja tudi to, da si stanovanje najdeš sam. Predlaga

vmesno stanovanje, v katerem bi mladostnik bival, dokler ne najde svojega stanovanja.

Mladostnici zelo različno **gledata nase in na svoje osebnostne lastnosti**. Stella je veliko bolj zrela in odrasla kljub svoji neorganiziranosti, svojeglavosti in prelaganju obveznosti. Vidi se, da je bila že v preteklosti vajena samostojnosti, iznajdljivosti in skrbi zase. Polno je zaposlena, prostega časa ji primanjkuje. Prihodnosti se v nasprotju z Laylo ne boji, saj že načrtuje nadaljnje izobraževanje in ustanovitev lastnega podjetja. Layla po eni strani velikokrat poudari pomen samostojnosti in neodvisnosti, a se prav tega tudi boji. Strah jo je samostojnega bivanja, negotovosti, pomanjkanja denarja, obenem pa to vrsto neodvisnosti že komaj pričakuje. Bivanje v postanovanjskem režimu ji ustreza, saj vzgojitelji nimajo več toliko nadzora nad njo, lahko svobodno razporeja čas, postala je bolj samostojna, ko potrebuje pomoč, pa je ta vedno blizu. Veliko nestrinjanje izraža v zvezi z omejitvami, obveznostmi in nadzorom, moti jo tudi premalo družbe, saj je ločena od stanovanjske skupine.

Mladostnici se strinjata, da **alternativi mladinskemu stanovanju**, kot sta dijaški in študentski dom, ne prideta v poštev, saj je tam še več omejitev, nadzora, več hrupa in manj prostora. Stellina domača hiša tudi ni več primerno bivališče, poleg tega pa je preveč oddaljena od Ljubljane.

Bivanje mladostnic se precej razlikuje tudi v **finančnem vidiku**, saj Stella stroške bivanja plačuje sama, zaradi česar mora imeti tudi svoj prihodek, stroške najemnine pa plača ustanova, vendar jih mora mladostnica dokazati z računi. Financiranje programa mladinskega stanovanja za obe mladostnici poteka še naprej iz sredstev, namenjenih bivanju mladostnika v stanovanjski skupini. Stella je nekaj denarja zaslužila sama z delom prek študentskega servisa, ima pa tudi štipendijo, rejnino, oskrbnino od ustanove, nekaj denarja pa ji pošilja mama. Denarni vidik je ne skrbi, medtem ko je Laylo vedno strah, da ima premalo denarja in da ne bo mogla samostojno zaživeti, čeprav se zaveda, da si je vse prislužila sama. Ker ima vse stroške stanovanja in bivanja plačane, ji primanjkuje občutka, koliko denarja realno porabi na mesec za samostojno življenje. Realen občutek je pridobila za nakupe hrane, saj ima mesečno na razpolago določen znesek, za katerega mora dobro preračunati, kako ga bo porabila. Del finančnih sredstev se namreč lahko izplačuje tudi v obliki žepnine, bonov za hrano ali v obliki odprte naročilnice

v določeni trgovini (Hofbauer, 2008 in Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). Denar daje tudi v varčevalni sklad, ta denar pa ji bo na voljo ob odhodu za prve stroške stanovanja.

Mladostnici različno povesta o svojih **odnosih z mentorjema**. Stella je zelo redkobesedna in pogovor z mentorja hitro spet preusmeri nase. O odnosu pove, da je smešen, predvsem zaradi njene svojeglavosti in ležernega pogleda na svet. Njuni stiki so redki, predvsem telefonsko in prek spleta, vendar več spremljanja mladostnica ne potrebuje. Svetovanje kot metoda poteka na različne načine: mladostnik lahko pride v stanovanjsko skupino v delovnem času svojega mentorja, mentor ga obiskuje v stanovanju, srečujeta se neformalno zunaj skupine, vedno pa sta dosegljiva po mobilnem telefonu. V nasprotju s klasičnimi svetovalnimi okolji je zaželeno, da vzgojitelj mladostniku svetuje v vsakdanjih situacijah. Mnogo problemskih pogovorov poteka kot 'pogovori mimogrede', ki jih sprožijo vsakdanje situacije, ki jih mladostnik včasih po nekaj minutah prekine, včasih pa se želi na dolgo pogovarjati z mentorjem (Stumpp, 1996). Več o svojem odnosu z Matom pove Layla, kar je razumljivo, saj z njim preživi več časa in igra pomembnejšo vlogo v njenem življenju. Njun odnos ocenjuje kot zadovoljiv, čeprav se ne poznata dolgo časa, zato odnos ni zaupljiv, je bolj svetovalen. Ceni Matovo pripravljenost pomagati, saj se vedno potruzi in izraža skrb, poskrbi za njene želje in potrebe. Mladostnici pomeni težavo pomanjkanje stikov in občutek zapostavljenosti, saj si želi večjo intenzivnost odnosa z vzgojiteljem. Z nekaterimi drugimi vzgojitelji v stanovanjski skupini se dobro razume, z drugimi pa ne, saj pravi, da ne delujejo po njenih pričakovanjih.

Glede drugih **družbenih odnosov** Layla omenja le stike s prebivalci stanovanjske skupine, ki pa jih je po njenem mnenju premalo. Zase meni, da je družabna oseba, zato ji v postanovanjskem režimu manjka druženja in pogovorov, kakršnih jih je bila deležna v stanovanjski skupini. Moti jo, da se s preostalimi mladostniki ne more družiti, saj jih ločujejo zaklenjena vrata. Po drugi strani pa opisuje, da se dobro razume le s tremi mladostniki v stanovanjski skupini, najboljši odnos pa je oblikovala s svojo sestro in sostanovalko v stanovanju. V nasprotju z Laylo si Stella ne želi stikov z mladostniki v stanovanjski skupini in jih tudi z nikomer ni ohranila, saj živi daleč stran. Že nekaj časa načrtuje obisk skupine, vendar ga prelaga zaradi pomanjkanja časa. Ob odhodu iz

stanovanjske skupine je spet obnovila stara prijateljstva v domačem kraju, ni pa obdržala stikov iz srednje šole. Zdaj veliko časa preživi s fantom in veliko dela, tako da so s prijatelji ostali le občasno na zvezi.

Obe mladostnici sta v določenem trenutku glede **pomembnih dejavnosti** dajali velik poudarek študentskemu delu in zaradi tega na stranski tir postavili šolo. Stelli je naporno nočno delo natararice začelo puščati posledice tudi na zdravju, predvsem pa je zaradi tega zanemarila šolo, zato se je raje posvetila pripravam na maturo. Tudi za Laylo je študentsko delo prioritarno, saj pušča učenje za takrat, ko bo imela čas. Delo je pomembno, ker želi zaslužiti in privarčevati čim več denarja pred svojim odhodom, zato ji ostane tudi malo prostega časa. Stella načrtuje po opravljeni maturi eno leto pavzirati, si vzeti čas zase ter obiskati očeta in mater v tujini ter nekaj časa preživeti z njima.

Sklepi

V kvalitativni raziskavi smo želeli spoznati konkretna mnenja in izkušnje o poodpustnem bivanju tako dveh mladostnic, ki samostojno bivata, kot tudi dveh mentorjev, ki z njima delata in ju spremljata. Raziskava je postala še bolj razgibana, ker smo v njej obravnavali intervjuvance iz dveh različnih oblik poodpustnega spremljanja – dislociranega mladinskega stanovanja in postanovanjskega režima. Zaradi kvalitativne narave raziskave se je treba izogniti kakršnemukoli posploševanju, čeprav so se v intervjujih izrisale tudi določene objektivne značilnosti posameznega programa. Tako je iz odgovorov mentorjev razviden potek dela v obeh oblikah poodpustnega spremljanja, kar lahko povežemo z različnimi vidiki pomoči mladostnicama in njunimi izkušnjami.

Oba načina poodpustne obravnave sta individualna in primerna za določeno populacijo mladostnikov. Dislocirano mladinsko stanovanje z redkejšim spremljanjem, večjo distanco, večjo zahtevo po samostojnosti in finančni samostojnosti mladostnika je primerno za posameznike, ki so sposobni neodvisnega življenja, a potrebujejo občasno svetovanje in finančno pomoč. Postanovanjska oblika obravnave pa je primernejša za mladostnike, ki v stanovanjski skupini zaradi svoje starosti ne morejo več bivati, niso pa še

sposobni popolnega samostojnega življenja ter potrebujejo poleg finančne pomoči pogostejše spremljanje in podporo. Spremljanje namreč poteka vsakodnevno, poleg tega pa imajo mladostniki zagotovljeno tudi popolno denarno pomoč.

Napisano se izraža tudi v odnosu deklet do mentorjev, saj je pri Stelli očitna nekakšna distanca do mentorja, o odnosu pove malo, pri Layli pa je kljub želji po svobodi v ozadju vedno težnja po pogostih stikih z mentorjem, po večji podpori, pomoči in strah pred popolno samostojnostjo.

Obstaja pa še tretji način obravnave, t. i. nizkoprazni program, ki izhaja iz opažanj, da določeni mladostniki niso sposobni bivanja v skupini, upoštevanja pravil, izpolnjevanja ciljev, zanje pa tudi ni mogoče bivanje v drugih ustanovah. V to skupino mladostnikov spadajo tisti, ki so nezmožni bivanja v skupini, niso se sposobni strogo držati pravil, v skupini ne napredujejo in jih ni mogoče namestiti v drugi vzgojni zavod. Pri tem poleg finančne pomoči potrebujejo tudi relativno redno spremljanje in oporo s strani mentorja (Interno gradivo Mladinskega doma Jarše, 2007). Delo v takšnem programu s takšno populacijo bi zahtevalo bolj intenzivno spremljanje, večji vložek dela, pri čemer pa naletimo na težave sistemskega vidika.

Menimo, da je težko presojati, katera oblika dela je boljša in učinkovitejša, saj vsaka zadosti potrebam svoje ciljne populacije. Dejstvo je, da so potrebe po tej obliki pomoči velike in da se pojavljajo pri širokem krogu mladostnikov. Zato bi bilo najbolje ustvariti kombinacijo vseh teh načinov dela z mladostniki v poodpustnem obdobju. Ko postane nadaljnje bivanje mladostnika v stanovanjski skupini nepotrebno, saj je že dosegel zastavljene cilje, se mora premakniti na višjo raven, kjer bi lahko bila prva stopnja, nekakšno vmesno stanovanje, v katerem bi že bival samostojno, še vedno pa bi imel dovolj tako psihološke, socialne kot tudi finančne podpore. Med tem časom bi si iskal svoje stanovanje, kamor bi se preselil čez nekaj časa in kjer bi bil tudi delež pomoči manjši. Tako bi se z mentorjem srečeval redkeje, se bolj opiral na druge ljudi v svojem okolju in sam prispeval čedalje večji delež denarja za svoje življenje.

Dejstvo, ki je razvidno iz intervjujev z mentorjema, je, da je velika ovira pri razvoju mladinskih stanovanj sistemska neurejenost

področja. Zaradi pomanjkanja zakonov, ki bi urejali ta segment, poodpustno spremljanje deluje pod pristojnostjo stanovanjskih skupin in se iz tega naslova tudi financira. Največji problem je prerazporeditev dela med vzgojitelji, saj ti poleg mladostnikov v stanovanjski skupini spremljajo še mladostnika/-e v mladinskem stanovanju in so tako dvojno obremenjeni. V skupini izpolnjujejo normativ mladostnikov, poleg tega pa imajo še mladostnike v mladinskem stanovanju. Zaradi tega so se sprva pojavljale tudi ovire pri nezaupanju s strani drugih služb, vendar pa so sčasoma ugotovili, da se ta način dela obnese (Mržek, 2009). Zakonska urejenost bi vsekakor prinesla precej več finančnih sredstev in s sistematizacijo verjetno tudi dodatna delovna mesta. Če k temu dodamo še odsotnost potrebnih standardov in protokolov dela, dobimo majava tla, na katerih stojijo vzgojitelji oziroma mentorji. Glede na njihovo željo po večji aktivnosti ter po nadaljnjem raziskovanju in razvijanju tega področja pomoči menimo, da bi jim bilo treba omogočiti boljše pogoje dela.

Izkušnje tako intervjuvanih mentorjev kot tudi mladostnic z delom in bivanjem v mladinskem stanovanju so zelo dobre. Za mladostnici ne pridejo v poštev nobene druge alternative bivanja, saj menita, da je takšno spremljano bivanje najboljše, da jima omogoča dovolj svobode in da sta pridobili samostojnost, kar je tudi glavni namen celotne obravnave. Tudi mentorja menita, da je to zelo učinkovit način pomoči, ki ga je treba še dodatno razvijati in raziskovati, saj dosegajo mladostniki po odhodu dobre uspehe. Ti mladostniki so sicer v določenih trenutkih zelo samostojni, saj so v to prisiljeni, vendar pa bi ob prehitri osamosvojitvi lahko zašli na stara pota. Mladostniki namreč po odpustu preverijo na novo pridobljene vedenjske vzorce, kar pa se brez opore svojcev ali strokovnjakov lahko konča s ponavljanjem vedenjskih vzorcev, ki so bili prvotni razlog za namestitev v institucijo (Kojič, 1995). Mladinsko stanovanje je torej mehanizem, ki prepreči, da bi bili mladostniki v 18. letu starosti po izhodu iz institucije prisiljeni v samostojno življenje po principu 'znajdi se sam'. Za sodobno družbo je namreč značilen proces podaljševanja mladostništva, ko ostajajo posamezniki doma pri svojih starših tudi do 30. leta in več. Za mlade na splošno je danes značilno, da svojo identiteto gradijo brez soočanja s situacijami in izzivi neodvisnega življenja (Leskošek, 1999). Pogosto se od doma odselijo šele takrat, ko vzpostavijo

ново partnersko zvezo, s tem pa se le preselijo iz ene skupnosti v drugo. Od mladostnikov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa se zahteva, da institucijo zapustijo takoj, ko dopolnijo polnoletnost, kar pomeni, da vzgojno-izobraževalni sistem ne sledi družbenim spremembam.

Sklenemo lahko, da so poodpustne oblike pomoči mladostnikom potrebne in koristne ter da bi bilo nujno spodbujati njihov nadaljnji razvoj. Treba bi bilo sistematizirati načine dela in območje delovanja v prihodnosti razširiti na večji krog uporabnikov, tudi tistih mladostnikov, ki bi v mladinsko stanovanje lahko vstopili brez prejšnjega bivanja v stanovanjski skupini.

Literatura

Benedik, I. (1987). Mladostnike vzgajamo za življenje. *Ptički brez gnezda*, 12(25), 67–73.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Golob, I. (2008). *Za lažjo osamosvojitvev*. Pridobljeno 21. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.zurnal24.si/cms/novice/slovenija/gorenjska/index.html?id=52257>.

Hofbauer, U. (2008). *Mladinsko stanovanje: potreba ali prestiž?*; diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Horvat, M. (2000). Cilji, pogoji in naloge, oblike ter metode dela z vedenjsko in čustveno motenimi v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih in prevzgojnih domovih. V M. Horvat (Ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 14–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Imperl, F. (1986). Stanovanjske skupine v zahodnem Berlinu – od modela k samostojnim organizacijam. *Ptički brez gnezda*, 11(23), 61–70.

Interno gradivo Mladinskega doma Jarše. (2007). *Opis mladinskih stanovanj*. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

Kiehn, E. (1997). *Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen*. Freiburg: Lambertus. Slovenski prevod z dodatnim besedilom Mitje Krajncana: Socialno pedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah - prevod Učakar, A. in Krajncan, M. Ljubljana: Samozaložba.

Klasinc, D. (ur.). (2000). *Stanovanjske skupine za otroke in mladostnike z motnjami vedenja in osebnosti v Sloveniji*. Maribor: Društvo strokovnih delavcev v stanovanjskih skupinah-BIVA.

Kojič, N. (1995). Eksperiment samostojnega bivanja mladostnikov po odpustu iz stanovanjske skupine. *Ptički brez gnezda*, 17(43), 114–117.

Leskošek, V. (1999). Stanovanje kot pomemben prispevek k samostojnosti mladih. V S. Mandič (Ur.), *Pravica do stanovanja: brezdomstvo in druga stanovanjska tveganja ranljivih skupin* (71–105). Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mladinski dom Maribor. *Polsamostojno življenje*. Pridobljeno 12. 12. 2008 s svetovnega spleta: http://www.mladinski-dom-mb.si/mlad_stan.htm.

Mržek, T. (2009). *Mladinska stanovanja: opis poodpustnih oblik bivanja in pogled nanje skozi oči mladostnikov in vzgojiteljev*; diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skalar, V., Ravnikar, F., Horvat, J., Hvalec, B., Ivanuša, I., Tolar, J., Valenčič, J. in Kolenc, F. M. (1995). *Okvirni vzgojni program za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in prevzgojnem domu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stumpp, G. (1996). Mladostniki živijo v svojem stanovanju, spremlja jih socialni delavec: razmišljanja o novi praksi. *Iskanja*, 13(15), 136–141.

Vrbnjak, T. (2007). *Praksa prehiteva sistemske rešitve*. Pridobljeno 16. 1. 2009 s svetovnega spleta: <http://web.vecer.com/portali/vecer/v1/default.asp?kaj=3&id=2007092205249828>.

Izvirni znanstveni članek, prejet maja 2010

Značilnosti študentov razrednega pouka in socialne pedagogike

Characteristics of Students of Primary-Level Teaching and Social Pedagogy

Simona Prosen in Helena Smrtnik Vitulić

Povzetek

Simona Prosen, dr. psih. in Helena Smrtnik Vitulić, dr. psih., obe Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, e-pošta: simona.prosen@pef.uni-lj.si

V raziskavi sva ugotavljali nekatere značilnosti študentov, ki se odločajo za študij razrednega pouka in socialne pedagogike. Preveriti sva želeli skladnost med značilnostmi študentov in kompetencami, pomembnimi za opravljanje njihovih poklicev v bodočnosti. V raziskavo sva vključili študente Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so bili oktobra 2008 vpisani v 1. letnik razrednega pouka, 1. letnik socialne pedagogike in 2. letnik razrednega pouka. Pri vseh skupinah študentov sva ugotavljali njihove osebne poteze, stile navezanosti in samospoštovanje. Rezultati kažejo, da imajo vse tri skupine študentov razmeroma visoko samospoštovanje in se v medosebnih odnosih večinoma počutijo varno. Študentje obeh smeri in generacij dosegajo povprečne rezultate pri osebnostnih dimenzijah energija, sprejemljivost, vestnost in čustvena stabilnost ter nizke pri dimenziji odprtost. Za bodoče strokovnjake, ki bodo delali z ljudmi, je pomembna

visoka raven sprejemljivosti in odprtosti, kar pa se ni pokazalo v rezultatih raziskave s študenti razrednega pouka in socialne pedagogike.

Ključne besede: študenti, razredni pouk, socialna pedagogika, osebnost, samospoštovanje, stili navezanosti.

Abstract

The study tried to determine some of the characteristics of students opting for the study of primary-level teaching and social pedagogy. We wished to examine the conformity of the characteristics of the students with the competences that are important for carrying out their future professions. The study included students of the Faculty of Education in Ljubljana who were in October 2008 enrolled in the 1st year of primary-level teaching, the 1st year of social pedagogy, and the 2nd year of primary-level teaching. In all the groups of students their character traits, attachment styles, and self-respect were determined. The results show that all three groups of students have a relatively high degree of self-respect and that they mostly feel safe in interpersonal relationships. The students of both courses and generations achieve average results in the personality dimensions of energy, susceptibility, conscientiousness, and emotional stability, and low results in the dimension of openness. It is important that the future experts who will be working with people possess a high level of susceptibility and openness, which was not the case in the results of the study conducted on the students of primary-level teaching and social pedagogy.

Key words: students, primary-level teaching, social pedagogy, personality, self-respect, attachment styles.

Uvod

Pedagoški delavci na fakulteti se pogosto sprašujemo, kakšne lastnosti imajo študenti, ki izberejo določeno smer študija – v najinem primeru študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike. Seleksijski postopek pri vpisu na omenjena študija namreč upošteva le posameznikovo učno uspešnost na maturi in v zadnjih dveh letnikih srednje šole. Vprašanje pa je, ali so za študij dejansko izbrani posamezniki, ki imajo visoko izražene lastnosti, pomembne za delo z ljudmi, kot jih predvideva njihov bodoči poklic, npr. da razumejo stisko drugih, so prijazni, topli in odprti v medosebnih odnosih, odprti do novih informacij, idej in drugačnosti. Da bi znali odgovoriti na to vprašanje, sva avtorici prispevka izvedli raziskavo, v kateri sva želeli ugotoviti, kakšne osebnostne značilnosti, raven samospoštovanja in stili navezanosti so značilni za študente dveh generacij razrednega pouka in ene generacije socialnih pedagogov. V prispevku predstavljava bistvena teoretična spoznanja o osebnosti, samospoštovanju in stilih navezanosti ter dobljene rezultate raziskave pri študentih.

Razredni učitelj in socialni pedagog

Naloga razrednega učitelja ni le posredovanje temeljnih znanj in spretnosti otrokom od prvega do petega razreda osnovne šole, ampak tudi to, da spodbuja osebnostni razvoj otrok skladno z njihovimi razvojnimi zmožnostmi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2007). Za 'sodobnega' učitelja je pomembno, da dobro pozna in kakovostno podaja učne vsebine ter je usposobljen za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne potrebe, multikulturne razlike), za sodelovanje z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, da je sposoben samorefleksije, raziskovanja in vrednotenja lastnega dela (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Poklic učitelja naj bi se od drugih bistveno razlikoval po tem, da je človek za ta poklic posebno pozvan in izbran (Gogala, 1931, v Pergar Kuščer, 2000).

Socialni pedagogi se poklicno ukvarjajo z različnimi skupinami ljudi, ki imajo npr. položaj prikrajšanih, težave z lastnim uveljavljanjem in vključevanjem v družbeno življenje (Študij

socialne pedagogike, 2007/08). Za socialnega pedagoga je v prvi vrsti pomembna pomoč posameznikom, ki se znajdejo v situacijah, ko njihovo znanje, spretnosti in resursi ne zadoščajo za osebno in socialno zadovoljivo oblikovanje življenjske poti (Kobolt in Dekleva, 2006). Socialni pedagog naj bi sprejemal, razumel, spremljal, spodbujal posameznike, znal naj bi sodelovati z drugimi, jih spoštoval, učil, vzgajal, vodil, jim sledil idr. (prav tam).

Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je bilo leta 2008 za študij razrednega pouka razpisanih 120 prostih mest (Bolonjski programi – zbornik, 2009), za študij socialne pedagogike pa 40 (Sklep o soglasju k omejitvam vpisa na Univerzi v Ljubljani, 2008). Sprejem na redni študij na obeh programih je bil pogojen s šolsko uspešnostjo dijakov, tj. uspehom na maturi (60 %) in uspehom v zadnjih dveh letnikih srednje šole (40 %). Med vsemi prijavljenimi kandidati so bili sprejeti tisti posamezniki, ki so bili učno najbolj uspešni. V letih 2007 in 2008 se je delež sprejetih kandidatov za študij razrednega pouka gibal med 49 oz. 56 % (Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk, 2008), za študij socialne pedagogike pa 54 oz. 51 % (Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika, 2008). Približno polovica kandidatov se je torej uspela vključiti v omenjena študija.

Čeprav je vpis na študij razrednega pouka in socialne pedagogike pogojen z učno uspešnostjo, pa še vedno ostaja odprto vprašanje, kakšne lastnosti imajo vpisani študentje omenjenih smeri. Prav tako se zastavlja vprašanje, ali študentje med študijem dosežejo kompetence, tj. določeno znanje, razumevanje, spretnosti, sposobnosti in vrednote (Tancig, 2006), ki so pomembni za opravljanje izbranih poklicev. Glavni cilj študijskih programov je namreč spodbujanje razvoja kompetenc, relevantnih za posamezno področje. V opredeljevanju kompetenc posameznih študijskih programov je mogoče razlikovati med splošnimi, generičnimi in predmetno neodvisnimi kompetencami ter ozkimi, specifičnimi kompetencami, vezanimi na posamezne predmete. Med generične kompetence na področju vzgoje in izobraževanja spadajo npr. občutljivost/odprtost za ljudi in socialne izkušnje, poznavanje, razumevanje in usmerjenost v inkluzivno, nediskriminatorno delo ter multikulturalnost.

Med specifične kompetence za študente razrednega pouka spadajo npr. komuniciranje s strokovnjaki z različnih vzgojno-

izobraževalnih področij in sodelovanje s starši (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), med specifične kompetence za študente socialne pedagogike pa spadajo empatija in komunikacijska odprtost, zavedanje in refleksija lastnih prispevkov za delo z ljudmi, razumevanje procesov stigmatizacije, marginalizacije, socialnega izključevanja in njihovo preprečevanje, sodelovanje s starši, družinami in drugimi socialnimi skupinami, vzgojno/svetovalno delo s posamezniki in skupinami idr. (Dekleva, Kobolt in Klemenčič, 2006). Kompetence obeh strokovnih profilov, tj. razrednega učitelja in socialnega pedagoga, torej predvidevajo posameznikovo občutljivost za druge ljudi, sodelovanje, zaupanje in odprtost v medosebnih odnosih ter do drugačnosti, zanimanje za novosti – ki se izražajo tudi v osebnostnih dimenzijah *sprejemljivost* in *odprtost* ter pri *samospoštovanju* in *varnem stilu navezanosti*.

'Velikih pet' osebnostnih dimenzij

Osebnost je enkratna, razmeroma trajna in dinamična organizacija posameznikovih psiholoških značilnosti, ki se izrazijo v različnih oblikah vedenja (Thomas in Chess, 1989). Gre za organiziran sistem posameznikovih značilnosti, ki vključuje vedenje, razmišljanje in čustvovanje, po katerem se posameznik razlikuje od drugih ljudi (Caspi, 1998). Osebnost se oblikuje od zgodnjega otroštva do odraslosti, od poznega mladostništva dalje pa je razmeroma stabilna (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

V zadnjem desetletju so raziskovalci sprejeli konsenz, da večino osebnostnih značilnosti od poznega mladostništva dalje lahko opišemo v okviru petfaktorskega modela osebnosti (PFM). Pet faktorjev osebnosti sestavljajo: *ekstravertnost*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *nevroticizem* (tudi *čustvena nestabilnost*) in *odprtost* (tudi *intelekt* oz. *odprtost/intelekt*) (McCrae in Costa, 1997). *Ekstravertnost* avtorji najpogosteje opredelijo v smislu posameznikovega zanimanja za dogodke in ljudi, živahnosti, pozitivnega čustvovanja, dinamičnosti, pogosto pa tudi kot dominantnost. *Sprejemljivost* največkrat vključuje poteze, ki se povezujejo s posameznikovo prijaznostjo, tolerantnostjo, prilagodljivostjo, zaupanjem in sodelovanjem v medosebnih

odnosih. *Vestnost* najpogosteje zajema natančnost, odgovornost, organiziranost, vztrajnost, zanesljivost in sistematičnost pri reševanju problemov. Za *nevroticizem* je značilno predvsem izražanje negativnih čustev, kot so žalost, jeza, strah, negotovost in zaskrbljenost, pogosto pa tudi razdražljivost in sprememba razpoloženja. *Odprtost/intelekt* večinoma vključuje značilnosti, kot so radovednost, ustvarjalnost, zanimanje, sposobnost hitrega reševanja miselnih problemov in odprtost za nove ideje.

V zadnjem desetletju nekateri raziskovalci iščejo povezave med osebnostnimi dimenzijami in posameznikovim delovanjem na različnih življenjskih področjih. Med vsemi osebnostnimi dimenzijami je *sprejemljivost* najbolj povezana s kakovostjo medosebnih odnosov in dobrim sodelovanjem z drugimi, *ekstravertnost* pa s pogostostjo medosebnih stikov (De Raad in Perugini, 2002). *Čustvena stabilnost* je glede na preostale dimenzije najbolj povezana s telesnim in psihičnim zdravjem posameznika (Angleitner, Kohnstamm, Slotboom in Besevegis, 1998), *vestnost* pa s šolsko uspešnostjo (Bratko, Chamorro-Premuzic in Saks, 2006; Laidra, Pullmann in Allik, 2007) in učinkovitostjo pri delu (Kohnstamm, Zhang, Slotboom in Elphick, 1998). Tudi *odprtost/intelekt* se pogosto pomembno povezuje s šolsko uspešnostjo (Puklek Levpušček in Zupančič 2009).

Meniva, da so skladno s kompetencami, navedenimi za študente razrednega pouka in socialne pedagogike (Kobolt in Dekleva, 2006; Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), za kakovostno delo z ljudmi pomembna visoka izraznost sprejemljivosti in odprtosti posameznika ter vsaj zmerna izraznost čustvene stabilnosti.

Samospoštovanje

Pozitivno ali negativno splošno vrednotenje samega sebe imenujemo splošno samospoštovanje. Visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik ceni, je zadovoljen sam s sabo, se čuti vrednega spoštovanja, da se sprejema takšnega, kot je. Negativno samospoštovanje pomeni nasprotno – torej nesprijemanje sebe, nezadovoljstvo s seboj in občutek nizke lastne vrednosti (Rosenberg, 1965).

Rezultati raziskav kažejo, da raven samospoštovanja pomembno napoveduje posameznikovo iniciativnost ter osebno zadovoljstvo (Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs, 2003), povezave samospoštovanja in učnega uspeha pa niso enopomenske (Pullmann in Allik, 2008).

Glede na kompetence, navedene za študente razrednega pouka in socialne pedagogike (Kobolt in Dekleva, 2006; Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), meniva, da je pri delu z ljudmi posameznikovo samospoštovanje pomembno.

Stili navezanosti

Stil navezanosti je trajen čustveni odnos z bližnjo osebo, ki posamezniku nudi varnost in katere odsotnost povzroča stresno reakcijo (Bowlby, 1969). Stili navezanosti vključujejo prepričanja o sebi in drugih v bližnjih odnosih ter o samem odnosu: o stopnji varnosti, zaupanja, intimnosti, avtonomnosti idr., ki jo v bližnjih odnosih pričakujemo. Proučevanje stilov navezanosti je bilo najprej usmerjeno le na obdobje zgodnjega otroštva – na značilnosti odnosa med otrokom in njegovim primarnim skrbnikom (npr. Bowlby in Ainsworth, 1965). Pozneje je teorija navezanosti začela vključevati tudi druge kontekste in razvojna obdobja: npr. stile navezanosti v odnosu otroka z vzgojiteljem v vrtcu (Cugmas, 2003), z učiteljem v šoli in šolo (Kirkpatrick Johnson, Crosnoe in Thaden, 2006; Barrett in Trevitt, 1991), stile navezanosti v mladostništvu in v odraslosti (npr. Mikulincer, 1995; Bartholomew in Horowitz, 1991).

Stili navezanosti se z razvojem lahko spreminjajo, vendar njihove jedrne značilnosti ostajajo relativno stabilne (Žvelc in Žvelc, 2006). Obstaja več klasifikacij stilov navezanosti v odrasli dobi, med njimi tudi model Bartholomewove in Horowitza (1991), ki stil navezanosti opredeljujeta kot mentalni model sebe in drugih oseb kot pozitivnih ali negativnih. Pozitivno vrednotenje sebe in drugih je *varen stil* navezanosti. Za posameznike s takšnim stilom navezanosti je značilno, da se brez večjih težav zblížajo z drugimi. Za njihove bližnje odnose je značilna visoka stopnja intimnosti, vključenost, uravnoveženost nadzora, toplina in samozaupanje.

Pozitivno vrednotenje sebe, a negativno vrednotenje drugih ljudi je *odklanljajoči stil* navezanosti. Posamezniki s takšnim stilom navezanosti se dobro počutijo brez tesnih odnosov z drugimi, zanje je značilna nizka stopnja razkrivanja sebe, manj iskanja opore v drugih ljudeh, večja želja po nadzoru v odnosih in manj skrbnosti v odnosih. Ob zavrnitvi s strani drugih posameznik razvrednoti druge in tako lahko ohranja lastno samospoštovanje. Za posameznike s *preokupiranim stilom* navezanosti je značilno negativno vrednotenje sebe in pozitivno vrednotenje drugih. Pripravljeni so veliko govoriti o sebi, so čustveno izrazni, opirajo se na druge in so zaskrbljeni glede dogajanja v odnosih, ki jih tudi manj nadzirajo. Posamezniki krivijo sebe za zavrnitve s strani drugih in tako lahko vzdržujejo pozitivno mnenje o njih. Negativno vrednotenje sebe in drugih v odnosih je *plašljivi stil* navezanosti. Za posameznike s takšnim stilom navezanosti je značilna nižja stopnja samospoštovanja, pri vzpostavljanju tesnih stikov niso sproščeni. Želijo si bližnjih odnosov, vendar se tudi bojijo prizadetosti kot posledice zavrnitve s strani drugih. Nazadnje opisani trije stili navezanosti se uvrščajo med ne-varne stile navezanosti.

Večina ljudi navaja varen vzorec navezanosti (Žvelc in Žvelc, 2006). Bartholomew in Horowitz (1991) navajata razlike v ne-varnih stilih navezanosti med spoloma: pri moških se je večkrat pojavil odklanljajoči stil navezanosti, pri ženskah pa večkrat preokupirani. Posamezniki so poročali tudi o spreminjanju stila navezanosti skozi čas in odnose. Stil navezanosti v otroštvu se povezuje z razvojem posameznika v drugih razvojnih obdobjih in na drugih področjih, npr. s posameznikovo čustveno uravnoveženostjo, socialno kompetentnostjo ter dobrim kognitivnim funkcioniranjem (Siegel, 1999).

Meniva, da je skladno s kompetencami, navedenimi za študente razrednega pouka in socialne pedagogike (Kobolt in Dekleva, 2006; Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), za delo z ljudmi pomembno, da si posameznik želi bližnjih odnosov, v katerih prevladujeta vzajemno zaupanje in avtonomnost. Te lastnosti vzpostavljanja odnosov so značilne za posameznike z varnim stilom navezanosti.

Namen raziskave

V raziskavi sva želeli ugotoviti, ali se na študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike vpišejo posamezniki, ki imajo izražene značilnosti, pomembne za delo z ljudmi. Na ravni osebnostnih dimenzij je pomembna večja izraznost *sprejemljivosti* in *odprtosti* ter vsaj zmerna izraznost *čustvene stabilnosti*. Prav tako je pomembna posameznikova raven *samospoštovanja* in njegovo *varno vstopanje* v medosebne odnose.

Metodologija

Udeleženci

V raziskavi so sodelovali študentje Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so bili oktobra 2008 vpisani v 1. letnik razrednega pouka ($N = 88$ ali 70 % vseh vpisanih), 1. letnik socialne pedagogike ($N = 41$ ali 91 % vseh vpisanih) in 2. letnik razrednega pouka ($N = 80$ ali 66 % vseh vpisanih), ki so bili v času izvajanja raziskave na vajah iz razvojne psihologije. Povprečna starost študentov 1. letnika razrednega pouka je bila 19 let in 3 mesece ($SD = 8$ mesecev), 1. letnika socialne pedagogike 19 let in 5 mesecev ($SD = 6$ mesecev) ter 2. letnika razrednega pouka 20 let in 7 mesecev ($SD = 6$ mesecev). Večina je bila deklet (98 % v 1. letniku razrednega pouka, 97 % v 1. letniku socialne pedagogike in 96 % v 2. letniku razrednega pouka).

Merski pripomočki

V raziskavi sva za ocenjevanje študentovih osebnostnih značilnosti uporabili *Vprašalnik BFQ* (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997), za oceno samospoštovanja *Lestvico samospoštovanja* (Rosenberg, 1965) in za ugotavljanje stilov navezanosti *Vprašalnik medosebnih odnosov* (Bartholomew in Horowitz, 1991, v Žvelc, 2003).

Vprašalnik BFQ

Vprašalnik je namenjen merjenju osebnostnih značilnosti pri osebah nad 16. letom starosti in vključuje 132 postavk, ki se

združujejo v deset lestvic (Caprara idr., 1997). Po dve lestvici se povezujeta v pet faktorjev ali 'velikih pet' dimenzij osebnosti. Posameznik na petstopenjski lestvici za vsako trditev označi, v kolikšni meri zanj velja (ocena 5 = trditev zanj popolnoma velja, ocena 1 = trditev zanj sploh ne velja).

V vprašalniku BFQ se dimenzija *energija* (z *ekstravertnostjo* vsebinsko primerljiva dimenzija, ki pa vključuje dominantnost) nanaša na posameznikovo energično, dinamično vedenje, komunikativnost in navdušenost ter sposobnost uveljavljanja v odnosu z drugimi in vplivanja nanje. Osebnostna dimenzija *sprejemljivost* vključuje posameznikovo sposobnost razumevanja in nudenja pomoči drugim, sposobnost učinkovitega sodelovanja, zaupanje in odprtost v medosebnih odnosih. Osebnostna dimenzija *vestnost* se nanaša na lastnosti, kot so zanesljivost, natančnost, redoljubnost, vztrajnost, trdnost in delavnost. Osebnostna dimenzija *čustvena stabilnost* je povezana s sposobnostjo nadzora čustev, ohranjanja čustvenega ravnovesja, odsotnostjo negativnih čustev in skrbi. Dimenzija *odprtost* se nanaša na posameznikovo ustvarjalnost, originalnost, radovednost, zanimanje za novosti in življenje v drugih kulturah ter inteligentnost. Poleg omenjenih faktorjev BFQ vključuje tudi lestvico *iskrenosti*, s katero ugotavljamo posameznikovo težnjo po podajanju socialno zaželenih odgovorov.

BFQ je bil preveden, prirejen in standardiziran za uporabo v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti (Caprara idr., 1997). V pričujoči raziskavi notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij za posamezne skupine študentov znaša od 0,52 (dimenzija *vestnost* pri študentih 2. letnika razrednega pouka) do 0,82 (*čustvena stabilnost* pri študentih 1. letnika razrednega pouka).

Lestvica samospoštovanja

Rosenbergova (1965) Lestvica samospoštovanja meri raven posameznikovega splošnega samospoštovanja. Vključuje 10 postavk, ki opisujejo splošno naravnost do samega sebe. Vsaka postavka je ocenjena na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Pred obdelavo podatkov je treba nekatere postavke rotirati. Vsota rezultatov vseh postavk pomeni splošno mero samospoštovanja. Notranja zanesljivost

lestvice je pri študentih obeh letnikov razrednega pouka znašala 0,86, pri študentih 1. letnika socialne pedagogike pa 0,87.

Vprašalnik medosebnih odnosov

Vprašalnik o medosebnih odnosih (Horowitz in Bartholomew, 1991, v Žvelc, 2003) vključuje štiri stile navezanosti v odrasli dobi: varnega, preokupiranega, odklanjajočega in plašljivega. Varni stil opisuje posameznike, ki se dobro počutijo v intimnih odnosih, hkrati pa v njih zadržujejo svojo avtonomnost. Preokupirani stil navezanosti opisuje pretirano odvisnost posameznika v bližnjih odnosih, odklanjajoči stil pa posameznikovo zanikanje navezanosti in njegov kontraodvisni položaj. Plašljivi stil navezanosti opisuje posameznike, ki se bojijo navezati in se socialnim stikom lahko izogibajo (Žvelc in Žvelc, 2006).

Za vsakega od stilov so v vprašalniku podani kratki opisi vedenja in počutja v odnosih. Posamezniki na sedemstopenjski lestvici označijo, v kolikšni meri je vsak opis značilen zanje.

Postopek

Študentje 1. in 2. letnika Razrednega pouka in 1. letnika Socialne pedagogike so vprašalnike za ugotavljanje osebnostnih značilnosti, samospoštovanja in stilov navezanosti izpolnjevali maja 2009, na predzadnjem ali zadnjem srečanju vaj iz razvojne psihologije.

Rezultati

V nadaljevanju bova prikazali rezultate osebnostnih dimenzij, samospoštovanja in stilov navezanosti pri vključenih skupinah študentov.

Osebnostne dimenzije študentov

Prikazali bova rezultate osebnostnih dimenzij študentov 1. in 2. letnika razrednega pouka ter 1. letnika socialne pedagogike. V tabeli 1 prikazujeva opisno statistiko osebnostnih dimenzij študentov in razlike med skupinami (enosmerna analiza variance).

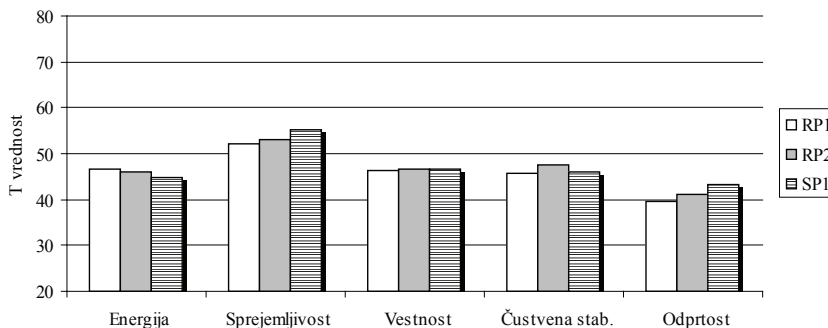
Tabela 1. Opisna statistika osebnostnih dimenzij in pomembne razlike med njimi pri študentih 1. in 2. letnika Razrednega pouka ter 1. letnika Socialne pedagogike.

	RP1		RP2		SP1		Skupaj	ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD		M	F
Energija	46,49	8,99	46,13	9,11	44,76	7,51	45,79	0,54	0,59
Sprejemljivost	52,25	9,13	52,94	8,18	55,10	7,17	53,43	1,79	0,17
Vestnost	46,26	8,80	46,65	7,25	46,49	10,17	46,47	0,04	0,96
Čustvena stab.	45,80	9,97	47,51	8,53	45,98	7,69	46,43	0,83	0,44
Odrptost	39,69	9,63	41,19	7,93	43,20	9,10	41,36	2,13	0,12

Opombe: RP1 = študentje 1. letnika Razrednega pouka; RP2 = študentje 2. letnika Razrednega pouka; SP1 = študentje 1. letnika Socialne pedagogike; Čustvena stab. = čustvena stabilnost; Skupaj = rezultati za vse tri skupine študentov skupaj.

Norme v T-vrednostih za primerljivo starostno skupino določajo, da je *zelo nizka* izraznost dimenzij pri T-vrednostih pod 35, *nizka* izraznost pri T-vrednostih med 35 in 45, *povprečna* pri T-vrednostih med 45 in 55, *visoka* izraznost pri T-vrednostih med 55 in 65 ter *zelo visoka* izraznost dimenzij pri T-vrednostih nad 65 (Caprara idr., 1997). Zaradi večje preglednosti rezultatov dobljene dimenzije osebnosti pri posameznih skupinah študentov prikazujeva tudi v obliki histograma.

Slika 1. Povprečne vrednosti posameznih dimenzij osebnosti pri študentih 1. in 2. letnika razrednega pouka in 1. letnika socialne pedagogike.



Povprečni rezultati študentov pri osebnostnih dimenzijah *energija*, *sprejemljivost*, *vestnost* in *čustvena stabilnost* (T-vrednosti) se gibljejo v intervalu od 45 do 55, pri dimenziji *odprtost* pa od 40 do 45 (slika 1). Glede na norme primerljive starostne skupine

pri vseh treh skupinah študentov to pomeni povprečno izraznost osebnostnih dimenzij *energija*, *sprejemljivost*, *vestnost* in *čustvena stabilnost* ter nizko izraznost osebnostne dimenzije *odprtost*. Vse tri vključene skupine študentov so dosegle najnižje rezultate pri osebnostni dimenziji *odprtost* (povprečna vrednost T za vse skupine skupaj znaša 41,36), najvišje, a še vedno na ravni povprečja, pa pri dimenziji *sprejemljivost* (povprečna vrednost T za vse tri skupine skupaj znaša 53,43) (glej tabelo 1). V nasprotju s preostalima dvema skupinama so študentje socialne pedagogike pri dimenziji *sprejemljivost* dosegli rezultat, ki glede na norme meji med zmerno in višjo izraznostjo omenjene dimenzije (povprečna T-vrednost znaša 55,10), vendar razlike med vsemi tremi skupinami pri omenjeni dimenziji niso statistično pomembne (enosmerna analiza variance). Zato rezultate dimenzije *sprejemljivost* pri vseh treh skupinah obravnavava kot 'povprečne'. Prav tako rezultati enosmerne analize variance kažejo, da razlike med preostalimi dobljenimi dimenzijami (*energija*, *vestnost*, *čustvena stabilnost* in *odprtost*) pri vključenih skupinah niso statistično pomembne (glej tabelo 1) – zato jih bova za vse tri skupine študentov predstavili skupaj.

Osebnostni profil študentov, dobljen iz povprečja rezultatov in narejen skladno s priporočili priročnika BFQ (Caprara idr., 1997), kaže na zmerno izraznost dimenzije *energija*. Študentje vseh treh skupin so torej pogosto radi v družbi, so dovolj zgovorni in komunikativni, kadar pa so sami, se ne počutijo neprijetno. Če zahtevajo okoliščine, se podredijo, prav tako pa so se sposobni postaviti v vlogo vodje. Vrednost rezultatov pri dimenziji *sprejemljivost* nakazuje, da študentje iz vseh treh skupin sledijo tako lastnim interesom kot pričakovanjem drugih. Problemi in potrebe drugih jih sicer zanimajo in težijo k temu, da druge obravnavajo prijazno, vendar včasih niso najbolj strpni, topli, prijateljski in lojalni. Glede na rezultate pri dimenziji *vestnost* bi pri študentih iz raziskave lahko predpostavili, da se pogosto, a ne vselej, držijo postavljenih rokov in pravil, njihovo delovanje je velikokrat urejeno in načrtno, v določenih situacijah pa tudi površno in manj zanesljivo. Njihova zavzetost in motiviranost pri delu nista vselej zelo izraziti. Glede na zmerno izraznost dimenzije *čustvena stabilnost* bi za študente lahko rekli, da so pogosto mirni in sproščeni, v določenih okoliščinah pa lahko doživljajo ali izrazijo napetost in razdražljivost. Pri njih je zaznati tako pozitivna (prijetna) kot negativna (neprijetna)

čustva. Glede na nižje rezultate pri dimenziji *odprtost* bi študente lahko opisali kot nekoliko manj izvirne, ustvarjalne, informirane in zainteresirane za spoznavanje novosti ter drugačnih kultur glede na rezultate njihove primerjalne starostne skupine. Poleg tega rezultati na lestvici *iskrenost* kažejo, da študentje sebe ne prikazujejo v preveč pozitivni smeri.

Samospoštovanje in stili navezanosti študentov

Prikazali bova rezultate samospoštovanja in stilov navezanosti študentov 1. in 2. letnika razrednega poka ter 1. letnika socialne pedagogike. V tabeli 2 prikazujeva opisno statistiko dobljenih rezultatov samospoštovanja in stilov navezanosti študentov ter razlike med skupinami.

Tabela 2. Opisna statistika in razlike med dobljenimi rezultati glede samospoštovanja in stilov navezanosti pri študentih 1. in 2. letnika Razrednega pouka in 1. letnika Socialne pedagogike.

	RP1		RP2		SP1		Skupaj <i>M</i>	ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
Varni	5,47	1,55	5,56	1,50	5,05	1,58	5,36	1,58	0,21
Plašni	3,68	1,89	3,09	1,92	3,80	1,71	3,52	2,91	0,06
Preokupirani	3,03	1,75	3,03	1,70	3,46	1,66	3,17	1,06	0,35
Odklanjajoči	2,15	1,33	1,94	1,33	2,05	1,12	2,05	0,56	0,58
Samospošt.	38,36	6,41	40,04	6,11	37,76	7,00	38,72	1,94	0,15

Opombe: RP1 = študentje 1. letnika Razrednega pouka; RP2 = študentje 2. letnika Razrednega pouka; SP1 = študentje 1. letnika Socialne pedagogike; Skupaj = povprečni rezultati vseh treh skupin; Samospošt. = samospoštovanje.

Rezultati enosmerne analize variance kažejo, da razlike med posameznimi stili navezanosti pri vključenih skupinah niso statistično pomembne (glej tabelo 2) – zato rezultate za vse tri skupine študentov predstavlja skupaj. Enako velja za rezultate samospoštovanja.

Pri vseh treh skupinah študentov je najbolj prisoten varni stil navezanosti, sledijo pa plašni, preokupirani in odklanjajoči stil navezanosti (glej tabelo 2). Na sedemstopenjski lestvici ocena varnega stila sega nad 5, oceni plašljivega in preokupiranega nad

3 in odklanjajočega stila navezanosti nad 2. Za študente je torej značilno predvsem dobro počutje in zaupanje v intimnih odnosih ob hkratnem zadrževanju lastne avtonomije – varni stil navezanosti.

Povprečni rezultati samospoštovanja študentov se gibljejo v intervalu med 37,76 in 40,04. Povprečne ocene vseh treh skupin študentov sodijo v zgornjo četrtino maksimalnega števila točk, kar kaže na visoko samospoštovanje pri večini študentov.

Glavne ugotovitve raziskave

Na osnovi dobljenih osebnostnih dimenzij študentov lahko skleneva, da se za študij razrednega pouka in socialne pedagogike odločajo študentje, ki so zmerno družabni in odprti do drugih ljudi ter so se v določenih situacijah sposobni uveljaviti (*energija*), zmerno delavni, zanesljivi in redoljubni (*vestnost*), so kdaj pozitivno, kdaj pa negativno razpoloženi in z določeno mero nadzora nad neugodnimi čustvi (*čustvena stabilnost*), zmerno strpni, topli, prijazni, prijateljski in lojalni v medosebnih odnosih (*sprejemljivost*) ter manj informirani o novostih, z manjšim zanimanjem za življenje in navade ljudi, ki izhajajo iz drugačnih kultur (*odprtost*). Študentje razrednega pouka in socialne pedagogike imajo precej visoko samospoštovanje in se v medosebnih odnosih večinoma počutijo varno.

Specifične kompetence, potrebne pri delu razrednega učitelja, med drugim vključujejo njegovo usposobljenost za delo z različnimi učenci, za sodelovanje z učitelji, strokovnimi delavci in starši, sposobnost samorefleksije, raziskovanja ter vrednotenja lastnega dela (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Specifične kompetence, potrebne pri delu socialnega pedagoga, pa vključujejo njegovo komunikacijsko odprtost, sposobnost samorefleksije, razumevanje in preprečevanje procesov stigmatizacije, marginalizacije ter socialnega izključevanja, vzgojno/svetovalno delo s posamezniki in skupinami idr. (Dekleva, Kobolt in Klemenčič, 2006). Pričakovane kompetence obeh strokovnih profilov predvidevajo nekatere značilnosti posameznika, npr. njegovo občutljivost za druge ljudi, sodelovanje ter zaupanje in odprtost v medosebnih odnosih in do drugačnosti, zanimanje za novosti – ki jih vključujeta tudi osebnostni dimenziji *sprejemljivost* in *odprtost*, pogoj za njihovo doseganje pa

je tudi določena raven *samospoštovanja* in *varni stil navezanosti*. Študentje v raziskavi ne dosegajo nadpovprečnih rezultatov pri osebni dimenziji *sprejemljivost* in ne povprečnih rezultatov pri osebni dimenziji *odprtost*.

Zgoraj izpostavljeni osebni dimenziji bi bilo morda zato treba ciljno spodbujati; sprejemljivost prek dodatnega učenja socialnih veščin in sodelovalnih oblik študija, odprtost pa prek spodbujanja razumevanja in spoznavanja novosti ter drugačnih kultur.

Sklepi

Rezultati raziskave so pokazali, da imajo študentje razrednega pouka in socialne pedagogike precej visoko samospoštovanje in se v medosebnih odnosih večinoma počutijo varno. Na študij razrednega pouka in socialne pedagogike so bile sprejete generacije študentov, ki so zmerno vestni, sprejemljivi, čustveno stabilni in energični ter manj odprti za novosti.

Glede na kompetence, ki naj bi jih imeli učitelji in socialni pedagogi, ni pomembno le, kakšen je študij za omenjena poklica, ampak tudi, da se za študij odločajo posamezniki z lastnostmi, ki so potrebne za kakovostno delo z ljudmi, med katerimi so zlasti pomembne nekatere osebne lastnosti posameznika, njegov odnos do sebe in do soljudi. Zato se glede na zmerno izraznost sprejemljivosti in nižjo odprtost zastavlja vprašanje, v kolikšni meri bodo študentje med študijem usvojili nekatere kompetence, predvidene za opravljanje svojih bodočih poklicev. Sprašujeva se, ali omenjene lastnosti v času študija dovolj spodbujamo in v kolikšni meri smo pri tem uspešni. Morda pa bi bilo omenjene lastnosti smiselno upoštevati pri sprejemanju kandidatov na študij.

Raziskava prikazuje izbrane značilnosti študentov razrednega pouka in socialne pedagogike na ravni povprečnih vrednosti skupin. Zaradi tega je pri razumevanju rezultatov treba upoštevati, da ti prikazujejo lastnosti generacij, ne pa neposredno lastnosti posameznih študentov, ki se lahko zelo razlikujejo od povprečja.

Pomanjkljivost raziskave je razmeroma majhen vzorec le dveh generacij študentov razrednega pouka in ene generacije študentov socialne pedagogike. V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno

merjenje ponoviti in uporabiti tudi druge primerljive merske pripomočke. Zanimivo bi bilo ugotoviti, katere lastnosti študentov pomembno prispevajo k njihovi študijski uspešnosti, katere so najbolj bistvene za kakovostno opravljanje njihovega bodočega poklica in v kolikšni meri lahko s študijskim procesom pripomoremo k (pre)oblikovanju teh lastnosti.

Literatura

Angleitner, A., Kohnstamm, G. A., Slotboom, A. in Besevegis, E. (1998). Emotional stability: Developmental perspectives from childhood to adulthood. V G. A. Kohnstamm, C. F. Halvarson, I. Mervielde in V. L. Havill (ur.), *Parental Descriptions of Child Personality. Developing antecedents of the Big Five?* (str. 85–104). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Barrett, M. in Trevitt, J. (1991). *Attachment Behaviour and the Schoolchild*. London: Tavistock/Routledge.

Bartholomew, K. in Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four - category model. *Journal of Personality and Social Psychology [PsycARTICLES]*, 61(2), 226–244.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science [ProQuest]*, 4(1), 1.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bolonjski programi – zbornik. (2009). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.pef.uni-lj.si/bolonjski-programi/rp-zbornik.pdf>.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Velika Britanija: Pimlico.

Bowlby, J. in Ainsworth, M. D. S. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. Velika Britanija: Penguin books.

Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. in Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer- rating over intelligence. *Personality and Individual Differences, 41*(1), 131–142.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik V. in Boben, D. (1997). *Model »velikih pet«*. *Priročnik za merjenje strukture osebnosti BFQ-BFO*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. V W. Damon (ur.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personal Development*, 5. izd. (str. 311–388). International Edition: John Willey & Sons, Inc.

Cugmas, Z. (2003). *Narisa sem sonce zate - izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.

Dekleva, B., Kobolt, A. in Klemenčič, M. M. (2006). Analiza doseženih in zaželenih kompetenc študijskega programa Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 150–169). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

De Raad, B. in Perugini, M. (2002). Big Five factor assessment: Introduction. V B. De Raad in M. Perugini (ur.), *Big Five Assessment* (str. 1–26). International Edition: Hogrefe & Huber Publishers.

Kirkpatrick Johnson, M., Crosnoe, R. in Thaden, L. L. (2006). Gendered patterns in adolescents' school attachment. *Social Psychology Quarterly [ProQuest]*, 69 (3), 284–295.

Kobolt, A. in Dekleva, B. (2006). Kakovost dela in kompetence. V M. Sande., B. Dekleva., A. Kobolt., Š. Razpotnik in D. Zorc Maver., (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 169–190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kohnstamm, G. A., Zhang, Y., Slotboom, A. in Elphick, E. (1998). A developmental integration of conscientiousness from childhood to adulthood. V G. A. Kohnstamm, C. F. Halvarson, I. Mervielde in V. L. Havill (ur.), *Parental Descriptions of Child Personality. Developing Antecedents of the Big Five?* (str. 66–84). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Laidra, K., Pullmann, H. in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.

McCrae, R. R. in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516.

Mikulincer, M. (1995). Attachment style and mental representations of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1203–1215.

Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 160–171.

Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk. (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27.1.2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=0&fak=32&program=10>.

Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika. (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=0&fak=32&program=11>.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Pullmann, H. in Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences [Science Direct]*, 45(6), 559–564.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescence Self-image*. Princetone, NY: Princetone University Press.

Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York, London: The Guilford Press.

Sklep o soglasju k omenitvam vpisa na Univerzi v Ljubljani. (2008). Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200841&stevilka=1785>.

Študij socialne pedagogike. (2007/08). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.pef.uni-lj.si/vpis/info-sp.pdf>.

Tancig, S. (2006). Generične in predmetno-specifične kompetence v izobraževanju. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 17–29). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Thomas, A. in Chess, S. (1989). Temperament and personality. V G. A. Kohnstamm, J. E. Bates in M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in Childhood* (str. 249–261). Chichester: John Wiley & Sons.

Žvelc, M. (2003). *Razvoj slikovnega testa separacije in individualizacije*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žvelc, M. in Žvelc, G. (2006). Stili navezanosti v odraslosti. *Psihološka obzorja*, 15(3), 51–64.

Izvirni znanstveni članek, prejet maja 2010

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

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

Ines Kvaternik in Tadeja Kodele

Povzetek

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

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

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

Abstract

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

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

Uvod

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

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

šola je mikrokozmos s svojimi lastnimi pravili, zapovedmi, socialno strukturo in kulturo. Šole se med seboj zelo razlikujejo, in zato pravimo, da je učinkovit program tisti, ki je dobro strukturiran in primeren družbenemu/kulturnemu kontekstu, v katerem poteka. To pomeni, da tak program zahteva analizo trenutnega stanja. Upoštevati mora potrebe, težave in zahteve, ki so povezane s preventivo² na področju drog in drugih tem, ki so aktualne znotraj šole.

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

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

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

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

modela smo upoštevali načela skupnostnega pristopa z angažiranjem vseh udeležencev in drugih ključnih oseb. Pri vsebinah smo upoštevali teme, ki so bile za v projekt vključene skupine učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev⁴ aktualne in konkretne ter so jih občutili kot problem, npr. nasilje v šoli, strah pred prepovedanimi drogami, vzgoja otrok. Na podlagi raziskovanja potreb učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev smo soustvarili vsebine in odzive na pojave v šolski skupnosti s ciljem preprečevanja ter zmanjševanja tveganj tako za posameznike kot za šolsko skupnost kot celoto. Skupnostno usmerjena praksa/delo je zasnovana na ideji, da je skrb za ljudi skupna naloga tako strokovnjakov kot članov skupnosti. Razvoj je mogoč le z razvijanjem enakopravnega sodelovanja med strokovnjaki in člani skupnosti, zato skupnostni pristop poudarja porazdelitev moči med vsemi akterji neke problemske situacije (Darvill, Smalle, 1990).

Med raziskovanjem smo ugotovili, da čeprav je skupnostno delo ena temeljnih metod delovanja socialnih služb v okviru šolskega sistema, so te na področju preventive zelo zadržane do takšnega načina dela pri reševanju šolske problematike. V pogovorih s svetovalnimi delavkami iz nekaterih ljubljanskih osnovnih šol⁵ smo izvedeli, da so nekatere med njimi na lastno pobudo že izvajale programe v svojih šolah po načelih skupnostnega dela, in nekatere med njimi imajo vtis, da je bilo morda včasih sodelovanje s starši in otroki lažje (manj birokratskih in formalnih ovir – npr. soglasja vseh staršev), danes pa sodelovanje s starši v nekih bolj intenzivnih oblikah poteka le v posamičnih primerih (npr. nekatere šole so dobro izkoristile pripravo vzgojnih načrtov, druge pa ne). Pogosto je sodelovanje vezano na individualno angažiranje posameznih ljudi v bolj sistemski razvoj in formalno podporo skupnostnemu pristopu v šoli (npr. ustrezna šolska zakonodaja, plačano delo, predvidene ure obremenitev), čeprav ima šola v Programskih smernicah zapisano tudi sodelovanje in povezovanje z okoljem (Čačinovič Vogrinčič, 2008a). V skupnostno delo je vloženo le malo energije in sredstev, ljudje, ki se lotevajo skupnostnih pristopov, pa so pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti.

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

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

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

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

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

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

Metoda raziskave

Vrsta raziskave

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

Populacija in vzorčenje

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

Zbiranje podatkov

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

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

Analiza podatkov

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

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

Rezultati

Ocena modela z vidika učencev

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

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

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

Tabela 1: Povprečna ocena posameznih elementov srečanj z vidika učencev

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

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

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

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

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

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

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

Ocena modela z vidika staršev in šolskih strokovnih delavcev

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

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

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

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

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

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

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

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

Sklepi

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

Allen Meares, P. (2007). *Social Work Services in Schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008c). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008d). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Darvill, G. in Smale, G. (1990). Introduction: The face of community social work. V G. Darvill in G. Smale (ed.), *Partners in empowerment: Networks of innovation in social work* (11–28). London: NISW.

Galla, M. (ur.) (2003). *Drug prevention advisors in schools: Guidelines And Recommendations For Effective Involvement Of External Experts*. Utrecht: Trimbos Institute.

Hočevar, A. (2001). Preventiva (zlo)rabe drog v šoli ali meje (ne)možnega. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 92–111.

Hočevar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Hoffman, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V Sh. McNamee in G. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction* (7-24). London: Sage.

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

Mesec, B. (2006). Action Research. V V. Flaker in T. Schmidt (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit* (191-222). Wien: Böhlau Verlag.

Saleebey, D. (ur.) (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*, New York: Longman.

Stimson Gerry, V., Fitch, C. in Rhodes T. (ur.) (1998). *The Rapid Assessment and Response Guide on Injecting Drug Use*. Ženeva: WHO - Program on Substance Abuse.

Konfrontiranje v superviziji

Confrontation in Supervision

Ajda Eiselt

Povzetek

Ajda Eiselt, prof. defektologije, CIRIUS Kamnik, Novi trg 43a, e-pošta: ajda.eiselt@gmail.com

Konfrontacija je način, kako supervizor supervizantu z različnimi tehnikami pomaga odpirati nove vidike neke situacije. Za pozitiven izid terja trdno oblikovan odnos in zelo pretanjeno delovanje supervizorja, saj nenehno obstaja nevarnost, da bo supervizant supervizorja napačno razumel. Konfrontacija je neuspešna, če supervizor v komunikacijo vnese nasprotovanja, moraliziranje, intelektualiziranje, argumentiranje ali nestrpnost. Vse to izzove obrambne mehanizme, npr. supervizant se zapre vase in postane neodziven, zato je pomembno, da supervizor upošteva emocionalne plati človeka. Z dobro oblikovanimi sporočili lahko supervizor zmanjša možnost, da ga supervizant doživi, kot da ga želi utišati ali da ga želi loviti na besedah. Konfrontacija ni uporabna v vseh situacijah – supervizor se odloči, kdaj jo bo uporabil, hkrati pa mora način konfrontacije in komunikacije prilagoditi osebi, ki jo konfrontira.

Konfrontacijo razdelim po dveh kriterijih: prvi kriterij je posrednost (posredna in neposredna), drugi pa v zvezi s tem, kaj konfrontiramo, in sicer ali gre za konfrontiranje z napetimi situacijami na superviziji ali z dogajanjem v interakciji med supervizorjem in klientom. Pišem tudi o potencialnih področjih, na katerih lahko pride do konfrontacije.

Ključne besede: konfrontacija, supervizija, intervencija, odnos, odzivanje, čustva, konflikt.

Abstract

Confrontation is a method with which a supervisor helps the supervisee to open up new aspects of a situation by using various techniques. In order to achieve a positive outcome, the supervisor must form a solid relationship and operate in a highly delicate manner, since there is a constant danger that the supervisee will misunderstand the supervisor. Confrontation is unsuccessful if the supervisor involves opposition, moralization, intellectualizing, argumentation or intolerance into the communication. All of this provokes defense mechanisms, e.g. the supervisee closes off and becomes unresponsive, which is why it is important that the supervisor considers the emotional aspects of the person. With well-formed messages the supervisor can reduce the chances of the supervisee feeling that he or she is trying to be silenced or that his or her words will be twisted.

Confrontation cannot be applied to every situation – the supervisor decides when to use it and must simultaneously adapt the method of confrontation and communication to the person he or she is confronting.

Confrontation is divided by two criteria: the first criterion is indirectness (indirect or direct), while the other is related to that which is being confronted, namely whether we are dealing with the confrontation of tense situations during supervision or with the confrontation of events in the interaction between the supervisor and the client. The potential areas in which confrontation can occur are also noted.

Key words: *confrontation, supervision, intervention, relationship, response, emotions, conflict.*

Uvod

Konfrontativne intervencije lahko zvenijo kot igre moči, saj vsako soočanje pomeni pritisk in povzroča napetost (Bras, 1977). Na eni strani se ve, da lahko konfrontacijo sogovornik razume kot napad nase (npr. kot obsojanje, kot razvrednotenje njega, njegovih dejanj ali njegovih čustev, kot grožnja ipd.), na drugi strani pa je dobra konfrontacija nekaj, kar lahko usmerja pozornost sogovornika na njegove latentne potenciale in je potrebno dejanje supervizorja (Vec, 2002). Čas v superviziji je omejen in supervizija lahko zaradi 'nesposobnosti konfrontirati' postane manj učinkovita.

Cilj konfrontacije

Konfrontacija je dejanje supervizorja, soočenje s samim seboj pa ena od možnih posledic (in edini dober izid konfrontacije) pri supervizantu, saj ima konfrontacija lahko zelo različne učinke. Ne glede na to, s katere strani pride spodbuda za spremembo, si mora človek vedno drzniti soočenje s seboj, saj je »vedno lažje ustvariti novo laž kot sprejeti novo resnico« (Albahari, 2008, str. 30).

»Osnovni cilj konfrontacije je, da olajša spremembe s širjenjem zavedanja in spodbujanjem klienta k tistim življenjskim dejavnostim, ki so ovira za nadaljnji razvoj.« (Kristančič, 1995, str. 89.) Konfrontacija pomaga supervizanta soočiti z nekaterimi vidiki njegovega načina mišljenja, emocijami ali vedenjem, ki so vzrok za težave, in vodi v zavedanje ter s tem omogoča prevzemanje odgovornosti za spreminjanjeemocij, misli ali vedenja, povezanega s problemi, ki jih sicer supervizant ne prepozna, jih ignorira ali od katerih beži. Omogoča razvoj bistvenega zavedanja o blokiranih močeh, hkrati pa razvija zaupanje v osebno moč (Kristančič, 1995).

Zakaj konfrontacija?

Sama sicer dajem večji pomen podpornemu vidiku supervizije, vendar mi je marsikatero delo/učenje v supervizijski skupini povzročilo tudi krizo identitete. Razmišljanje o lastnem čustvovanju

in mišljenju me je pripeljalo do novih pogledov, ki so terjali spremembe prepričanj in predstav o sebi in svetu ter vodili v osebne spremembe. Z vstopom v supervizijsko skupino in učenjem v njej pride do krize identitete in mislim, da je tako prav, saj strah dela človeka neumnega, z vsemi nerazrešenimi in neobdelanimi konflikti deluje zaviralno (Brocher, 1972), v soočenju s samim s seboj pa vidim možno pot k spremembi.

Veliko preprosteje, kot se ukvarjati s sabo s svojimi čustvi, mislimi in vedenji, je zatekanje k dogmam, vsaka dogmatičnost pa pomeni konec izobraževanja. Izobraževanje odraslih bi se moralo pripraviti na življenje v negotovosti (prav tam).

Ravno tako kot soočenje s sabo je pomembno soočenje z drugimi. V supervizijski skupini se lahko nudi model, kako to početi. »Naše življenje in njegova produktivnost je obremenjena s težnjo, da bi se izognili konfrontaciji mnenj. Kljub temu ali pa prav zaradi tega prizadetost in užaljenost motita medčloveške odnose. Naloga vsakega čustvovanja je v tem, da postane razumljivo stališče, ki omogoča kanalizirati samoljubje, da bi tako vsako sožitje postalo manj naporno.« (prav tam, str. 34)

Najprej podpremo, šele nato konfrontiramo

Dokler posameznik ne doživi zaupanja v proces, se ne bo pripravljen soočiti z dogajanjem znotraj samega sebe in ne bo pripravljen za konfrontacijo. Brez ustvarjalnega, globljega in intimnejšega odnosa med supervizorjem in supervizantom lahko supervizant konfrontacijo doživi kot napad na svojo osebno integriteto.

Supervizorjeva komunikacija in empatija odpravljata obrambe in olajšujeta oblikovanje medsebojnega odnosa. Dober medsebojni odnos omogoča potrebno zaupanje, zmanjšuje strah, povečuje samoeksploracijo in konstruktivne spremembe.

Prvi pogoj za učinkovito konfrontacijo je prisotnost empatije, ki temelji na globokem razumevanju klientovih emocij, izkušenj in vedenja (Kristančič, 1995). Svetovalčeva odprtost do klientovih občutkov nelagodja pomaga klientu, da se sprosti in odpre.

»Kljub dobrim namenom svetovalca lahko klient prezgodnjo konfrontacijo razume kot kritiko, osramotitev ali kot svetovalčevo

zavračanje.« (prav tam, str. 37.) Z empatijo se vpliva na potrebo po konfrontaciji, ker se supervizant v takem odnosu tudi sam začne usmerjati k samokonfrontaciji. Samokonfrontacija je potrebna pred supervizorjevo konfrontacijo zaradi dveh zelo pomembnih razlogov: manj je tvegana in klient je najpogosteje pripravljen integrirati vpogled, ki je potreben pri samokonfrontaciji. Sicer se lahko supervizor sooči z nevarnostjo, da začne s konfrontacijo prej, preden je klient integriral svoj vpogled.

Čeprav je odnos vzpostavljen, lahko klient konfrontacijo interpretira kot odsotnost empatije ali pa ga konfrontacija lahko celo prizadene. Ali sploh in kakšno konfrontacijo uporabiti, je v veliki meri odvisno tudi od tega, koga se supervizira – konfrontira oz. v kakšnem stanju je ta oseba oz. kaj v tistem trenutku potrebuje.

Ovire pri konfrontaciji

Potreben je torej določen čas, da se konfrontacija sploh lahko uporabi, saj je treba ustvariti potrebno zaupanje in oblikovati ustrezen odnos med supervizorjem in supervizanti.

Dodatne ovire, da konfrontacija steče, pa so še v človekovi naravi, in te so na obeh straneh – na supervizantovi in supervizorjevi.

Namen supervizije na en strani je, da podpre človeka v dejanjih, ki so 'ustrezna', na drugi strani pa, da pomaga ozaveščati ter motivira k spremembam in napredku. Vendar pa je verjetno ravno zaradi strahov drugo težje.

Supervizorja od uporabe konfrontativnih intervencij odvrča strah, da bi bil napačno razumljen. Temu se do neke mere izogne tako, da uporabi več intervencij preverjanja točnosti svojih percepcij in supervizantovega razumevanja supervizorjevih povratnih informacij.

Supervizantovi oviri za napredek sta (Kristančič, 1995):

- obrambe in prilagoditveni mehanizmi,
- naravna nagnjenost človeka, da ohrani »status quo«.

Za ustrezno ravnanje supervizorja pri konfrontiranju je pomembno razumevanje in poznavanje dinamike zgoraj omenjenih sil, ki zavirajo spreminjanje.

Obrambni mehanizmi se začenjajo razvijati v zgodnjem obdobju življenja in so življenjskega pomena, ker posamezniku pomagajo, da obvlada različne stresne razmere. Na eni strani so obrambni mehanizmi tisti, ki ščitijo pred pretirano anksioznostjo, ki je povezana z bolečimi spomini, nesprejemljivo impulzivnostjo, občutki krivde in z drugimi neprijetnimi čustvi. Vendar pa so mehanizmi, ki imajo življenjsko pomembno obrambno funkcijo v otroštvu, lahko v poznejših življenjskih obdobjih neučinkoviti. Lahko zavračajo, zadržujejo čustva in zavedanje ter s tem onemogočajo rešitev problema.

Mehanizme projekcije in racionalizacije uporabljamo, kadar želimo eksternalizirati odgovornost za nastali problem, čustva ali motive, vse to pa povzroča, da uporabljamo neustrezne reakcije. Izolacija pred afekti in vzporedno obsesivno-kompulzivno vedenje povzročata togost v vedenju, siromašita emocije in inhibirata spontanost, kar vse zavira čustveni razvoj posameznika (prav tam). Zgoraj navedeni mehanizmi in drugi podobni načini vedenja človeka odvrčajo od neposrednega soočenja s problemi, kar podaljšuje težave.

Mnogo čustvenih in kognitivnih reakcij je globoko ukoreninjenih in nasprotujejo spremembam. Prav zato človekove spremembe v teh naučenih reakcijah terjajo precej truda. Mnogo jih vztraja v odporu tudi takrat, ko se konfrontirajo z nujnostjo spreminjanja.

Ena od ovir na poti k spremembam je težnja, da bi postali intimno povezani s svojimi težavami ne glede na njihovo intenziteto ali neustreznost.

Nekateri premagajo ovire k spremembam in razvijejo samozaupanje, pogum ter samozavest v procesu. »Spoštovanje, zaupanje in avtentičnost spodbujata klienta, da prevzame tveganje, da je v odnosu odkrit in spontan. Empatična komunikacija povečuje klientovo samozavest in zavest o emocionalnih izkušnjah in razmišljanju. Konfrontacija te sposobnosti ne more nadomestiti, lahko pa zavre ali korigira 'slepoto', ki se pojavlja v samopercepciji nekaterih klientov.« (prav tam, str. 90)

Kristančičeva (1995) piše o tem, da klient izraža splošen odpor do sprememb s tem, da intelektualizira problematiko oziroma dinamiko težav in prenosa vpogleda v svoje dejavnosti. Nekateri klienti prevzamejo vlogo slabiča: človeka, ki preverja verodostojnost odločitev in dejavnosti; racionalizira nedejavnost in mnogo drugih

oblik vedenja, ki mu služijo za obrambo pred spremembami.

Konfrontacija torej terja trdno oblikovan vzajemni odnos. Vsebuje emocije in je zato tvegana. Nenehno namreč obstaja nevarnost, da bo supervizant napačno razumel supervizorjeve motive za uporabo konfrontacije, zato mora biti uporabljena tako, da v največji možni meri pri sogovorniku zmanjšamo napačno razumevanje našega namena. O tem nekoliko več v naslednjem poglavju.

Kako konfrontirati?

Kako ne konfrontirati

Da bi dobili boljšo predstavo o tem, kako konfrontirati, in ker je konfrontacija precej občutljiva intervencija, je na tem mestu smiselno ugotavljati tudi, kako ne konfrontirati. Supervizija naj bi omogočala priti v stik s seboj in spodbujala spremembe. Konfrontacija je ena izmed oblik intervencij, da se to doseže. Spodaj so opisane intervencije, ki sicer soočajo mnenja (ali jih vsaj izražajo) in stremijo k spremembam, vendar so zaradi neupoštevanje emocionalne plati človeka neuspešne pri doseganju sprememb in bolj kot te izzovejo obrambne mehanizme.

Supervizor se mora zavedati, da mu je že s samo vlogo dodeljena avtoriteta, zato se mora še toliko bolj zavedati možnosti kazanja svoje superiornosti, moči, kontrole oz. se mora še toliko bolj potruditi, da tega ne bi izkazoval.

Moraliziranje

Vsaka komunikacija, ki vsebuje moraliziranje (»To pa ni lepo od vas ...«), poučevanje (»Saj vam je menda jasno, da bi tega ne smeli storiti!«), ali opominjanje, je v bistvu obsojanje vedenja (Kristančič, 1995). Tak način ali tip komuniciranja povzroči odpor, odtujenost, posledica je uporaba mehanizmov obrambe, v procesu se supervizant ne bo odpiral in ne bo odkrival svojih čustev, posebej če ni pripravljen sprejemati kritike ali presojanja in obsojanja.

Intelektualizacija

Pridobivanje vpogleda v izkušnje in doseganje sprememb je mnogo bolj pomembno kot intelektualna razprava o preteklih

čustvih, ki so povzročale sedanje stanje in težave. Vsaka intelektualizacija komunikacije zmanjšuje učinkovitost procesa. Vprašanja, kot so: »Zakaj menite, da morate zadovoljiti druge?« ali »Kakšna je vaša teoretična razlaga strahu, ki ga čutite?«, so sterilna, hladna raziskovanja, ki vodijo v intelektualne špekulacije (Kristančič, 1995).

Argumentiranje

Uporaba argumentiranja ni konfrontacija. Z argumentacijo se komunikacija razkraja in celo uničuje (Kristančič, 1995). Z uporabo argumentacije se v bistvu ignorira supervizantova stališča in emocije. Zato lahko argumentiranje dojame kot komunikacijo, med katero se pri njem poraja občutek izgubljenosti. Ob tem ko doživlja supervizorja kot eksperta, ki zna argumentirati, supervizant lahko kaže pasiven odpor, alienacijo in celo sovraštvo (prav tam). Neuskklajenost supervizorja s supervizantom ne bi smela biti opazna v njegovi kompetentni interakciji tako dolgo, dokler supervizant sam ne bi začutil, da je treba sprejeti njegovo stališče, in dokler se sam ne prepriča, da je pravilno in da prispeva k učinkovitemu reševanju njegovih problemov.

Dogmatske interpretacije

Svojo dogmatsko interpretacijo supervizor kaže že, ko uporablja prehitro konfrontacijo. Interpretacija psihodinamike klientovega doživljanja, vedenja, čustvovanja je lahko koristna, vendar ne sme biti toga in avtoritarna (Kristančič, 1995). S svojo avtoritarnostjo strokovnjak zadovoljuje bolj svoje potrebe kot pa potrebe supervizanta. Tako sicer lahko naredi vtis na supervizanta, vendar ga ta ne bo sprejel, ampak ga bo prej doživel kot arogantnega strokovnjaka.

Supervizor naj ne bi bil nasilen do supervizantove avtonomije in ne sme uporabljati konfrontacije kot sredstvo nadvlade ali izkazovanja premoči nad supervizantom. Supervizant potrebuje supervizorja, ki je pristen do njegovih percepcij ter spoštuje in sprejema pravico do izbire lastne usmeritve. Metode konfrontacije ne uporabljamo v hladni, brezosebni situaciji, ker bo konfrontacijo razumel kot napad. V tem primeru bo supervizorja sprejel kot destruktivno osebo, ki kaznuje ali pritiska nanj in v njem poraja občutek krivde. Konfrontacija je olajšana, če se strokovnjak nauči

konfrontirati brez nasprotovanja. Vsaka nestrpnost in pritisk, ki odsevata supervizorjevo 'magično' mišljenje in njegovo potrebo, da bi doživel glorifikacijo v neposrednem odnosu, je podobna nerealnim pričakovanjem supervizantov.

Posredna in neposredna konfrontacija

Način konfrontacije je na kontinuumu posredna – neposredna konfrontacija.

Posredna konfrontacija spodbuja supervizanta, da sam raziskuje, in mu omogoča samokonfrontacijo. Namen posredne konfrontacije v svetovalni komunikaciji je v povabilu sogovorca, da razširi, razmisli, raziskuje druga možna izhodišča, vidike itd., zato bi morali namesto konfrontiranja pravzaprav uporabljati pozivanje, izzivanje (angl challenging) (Nelson Jones, 1996 v Vec, 2002).

Neposredna konfrontacija pa je tista, pri kateri supervizor supervizantu pove, kar misli ali čuti o tistem, kar je pravkar slišal. Supervizor naj ne bi bil nasilen do supervizantove avtonomije, saj naj bi bil pristen do njegovih percepcij ter naj bi spoštoval in sprejel pravico do izbire lastne usmeritve. Supervizor lahko neposredno konfrontacijo uporabi, ko je odnos tako zrel in trden, da prenese, da supervizor odkrito pove, supervizant pa sam izbere, kako bo povedano razumel.

Samokonfrontacija ima prednost pred supervizorjevo konfrontacijo, ker supervizant gotovo integrira vpogled. Pred vsako neposredno konfrontacijo bi bilo dobro poskusiti napeljati na samokonfrontacijo.

Kristančičeva (1995) navaja naslednja vprašanja, ki spodbujajo samokonfrontacijo v procesu svetovanja: Kaj ste pravkar storili? ali Zakaj se prav zdaj umikate? ali Ali v tem vidite kakšna nasprotja? ali Kaj menite, ali bi lahko to situacijo sprejeli tudi na drugačen način? ali Ali je vaše vedenje v skladu z vašimi cilji?.

Metoda, ki olajšuje samokonfrontacijo, je tudi ponavljanje. V Kristančičevi (prav tam) je naveden primer: Povej to še enkrat!. Ta tehnika je uporabna, ko supervizant preskoči pomembne besede, fraze, stavke ali pa je nekongruenten v svojih izjavah. V teh primerih lahko supervizor reče: »Ali lahko prosim to ponoviš!« S tem spodbuja, da supervizant v svoje vsebine vnese tudi čustva. V primeru supervizantove nekongruentnosti lahko tudi supervizor

poudari svoja občutja (npr. »Opazil sem, da si ..., potem pa si nekaj drugega« ali »Malo sem se zmedel ob tem, kaj torej bolj velja zate?«) (Vec, 2002, str. 423)

Z dobro oblikovanimi sporočili lahko zmanjšamo možnost, da nas supervizant doživi, kot da ga želimo utišati ali ga 'loviti' na besedah. »Uporabljali naj bi minimalno količino 'mišic'. Poziv naj bo močan le toliko, kot je potrebno, da dosežemo cilj. Ostri pozivi lahko vzbujajo odpor. Čeprav so včasih potrebni, naj bi se jim v splošnem izogibali.« (Vec, 2002, str. 422,423) Sporočilo ne sme biti skrajšano tako, da je lahko napačno dekodirano, npr. sporočilo »Po eni strani praviš, da ..., po drugi strani pa ...« skrajšamo v »Praviš, da ..., ampak ...« To sporočilo se lahko dekodira v »Ujel sem te, da si najprej govoril, počel nekaj, sedaj pa nekaj drugega.« (Vec, 2002, str. 422) Izogibamo se TI-sporočilom. Soočanje bo sprožilo pri supervizantu manj odpora, če bomo v sporočilu poudarili lastne pomisleke (npr.: »Ne bi želel, da to razumeš, kot da te želim loviti na besedah, samo odkrito ti hočem povedati, da si rekel ..., potem pa si rekel ...«). Manj ogrožajoče deluje soočanje tudi, kadar spregovorimo o svojem namenu (npr. Supervizor: »Moj namen ni v tem, da te kritiziram, ampak le da razmisliš, da te drugi vidijo drugače, kot vidiš samega sebe«).

Na eni strani je pomembna vsebina, ki jo posredujemo v konfrontaciji, na drugi strani način, kako sporočilo zveni (prav tam), in neverbalno vedenje ob tem.

Poleg kvalitete konfrontativne intervencije je pomembna tudi kvantiteta, »saj nihče ne mara, da je kar naprej soočan s pozivi, še posebej, če so le-ti neveščiči« (Vec, 2002).

Glede na namen konfrontacije je pomembno, da se supervizor odloči, kdaj jo bo uporabil in kako, hkrati pa je treba konfrontacijo prilagoditi konfrontirani osebi.

Kaj je predmet konfrontacije

V superviziji sta dve vrsti konfrontacije. Pri prvi gre za konfrontiranje dogajanja na superviziji. To je konfrontiranje z napetimi situacijami v skupini in vedenjskimi vzorci, ki so izraženi med procesom. Druga vrsta pa je dogajanje v interakciji med supervizantom in klientom (učencem, sodelavcem).

Ko pride do napete situacije v skupini (npr. med dvema supervizantom, ki sta tudi sicer sodelavca in kjer eden izraža

neodobravanje vedenja ter razmišljanja drugega), Blake in Mouton (1964, v Johnson, Johnson, 1997) predlagata dve vaji kot konfrontacijo. Vaji se uporabljata za reševanje vseh vrst konfliktov znotraj skupine in ju prilagajam konkretnemu premeru.

Namen prve vaje je, da se spremeni orientiranost iz zmaga – poraz v reševanje problema.

1. Najprej supervizor poudari, da prek te vaje udeleženca lahko dobita izkušnjo, kako reševati konflikte.
2. Oba napišeta, kako vidita sebe in kako drugega (kako rešujeta probleme).
3. Sledi soočenje. Treba je torej najti razlike v percepciji sebe in drugega o njem ter obratno (kako on vidi njega in on sebe). Avtorja omenjata, da so ti opisi pogosto taki, da drugega vidijo kot tistega, ki je nerazumen, neetičen in ni pripravljen reševati problema, sebe pa kot razumnega, etičnega in željnega skupaj reševati problem.
4. Nato vsak zase najprej oceni – diagnosticira trenutni odnos. Sprašujeta naj se: Kaj je problem? Zakaj se ni konstruktivno rešil? Kako sem sam prispeval k nastanku problema, kako je drugi prispeval k nastanku problema ter kako sem prispeval k rešitvi problema in kako je drugi prispeval k rešitvi problema?
5. Sledi srečanje obeh, kjer si podata diagnozi, ki sta nastali na podlagi vprašanj. Skupina in supervizor pomagata izluščiti ključne probleme, ki povzročajo konflikt in glavne razloge za trenja. Nato poskušata oba načrtovati nadaljnje korake pri reševanju konflikta, kjer ju skupina spodbuja, da je njuno razmišljanje usmerjeno v skupno reševanje problema.
6. Oba udeleženca ocenita vajo in povesta, kaj sta se naučila iz nje.

V drugem primeru gre za vajo, ki uči procesa sodelovalnega dela, kjer se najprej postavijo cilji nekega problema. Gre za to, da se rešuje konflikt skozi osvetljevanje skupnih ciljev.

1. Treba je poudariti, da prek te vaje udeleženca lahko dobita izkušnjo, kako reševati konflikte. Pomembno je, da oba udeleženca iščeta skupni imenovalec rešitve – najprej se postavi cilj in nato se išče rešitve. Treba je biti iskren in odprt pri izražanju svojih občutkov in idej.
2. Nato vsak zase razmišljata, kako bi lahko bolje shajala. Vsak razmisli in napiše seznam idej.

3. Oba naredita kategorije podanih idej.
4. a. Vsak gre skozi seznam in izbere 3 ali 4 najpomembnejše ideje ter jih oblikuje v konkretne cilje in razmišlja, s kakšno akcijo bi jih dosegel. Naredi si tudi terminski plan teh akcij.
b. Vsak gre skozi seznam in ugotavlja, katere cilje bi oba morala postaviti kot prioriteto. To naj bodo cilji, ki jih en sam ne more doseči.
5. Združita seznama in delata akcijski načrt.
6. Ocenita vajo in kaj sta se iz nje naučila o reševanju konflikta.

Področja, na katerih lahko pride do konfrontacije:

Konfrontiranje nekongruentnosti

S to tehniko soočamo sogovornika z različnimi protislovji (Nelson Jones, 1996 v Vec, 2002):

- protislovnost med besednimi, glasovnimi in telesnimi sporočili (*»Praviš, da boš naredila ta korak, vendar si pri tej odločitvi delovala neprepričano.«*)
- protislovnost med besedami in akcijami (*»Praviš, da si dobra poslušalka, opazila pa sem, da si že nekajkrat skočila v besedo.«*)
- neuskkljenost med preteklimi in sedanjimi izjavami (*»Zdaj govoriš, kako ne znaš reči NE, prej pa si pravila, kako si očetu te deklice rekla, da se NE boš pogovarjala z njim.«*)
- protislovnost med klientovim videnjem sebe in našim videnjem njega (*»Rekla si, da ne znaš jasno sporočiti misli, tukaj v tej skupini pa si zelo jasna v izražanju misli.«*)
- protislovnost med klientovim videnjem sebe in kako drugi vidijo klienta (*»Rekla si mi, da nisi priljubljena med sodelavci, po drugi strani pa so tvoje kolegice supervizantke rekle, da si ena bolj priljubljenih kolegic.«*)

Dodajam še potencialna področja, na katerih bi lahko prišlo do konfrontacije:

Konfrontacija med idealiziranim in realnim

Tukaj gre predvsem za pričakovanja do drugih (*»Če te prav razumem, ti od nje pričakuješ, da bo ravnala tako kot ti v tej situaciji.«*).

Konfrontacija s posledicami odločitev

Gre za konfrontacijo v tisti fazi supervizijskega srečanja,

ko supervizant dela npr. akcijski načrt ter se še enkrat pretehta negativne in pozitivne posledice neke izbire (»Do zdaj smo osvetlili nekatere posledice takega ravnanja, v nadaljevanju razmislimo še o drugih možnih izidih takega ravnanja.«)

Konfrontacija z vedenjskimi vzorci

Gre za situacije, ko postanejo nekateri vzorci obnašanja v supervizijskem procesu prepoznavni. Supervizant se na supervizorja odziva s kompetitivno bojevitostjo, pasivnim odporom, podrejenostjo ali odvisnostjo in lahko, da je to tudi njegov slog odzivanja v njegovem privatnem ter profesionalnem življenju. (Kristančič, 1995). Npr. če supervizant reagira na supervizorja »kot na kompetentnega tekmeca, 'diktatorja', 'superiorno mamo', 'šefa', 'mučitelja' ali 'prevaranta', ima morda fiksno idejo, da bo svoje impulze in svojo usodo mnogo bolje obvladoval in nadziral, če bo obvladoval in nadziral druge« (Kristančič, 1995, str. 86). Te svoje fikcije lahko vnaša tudi v supervizijski odnos. Lahko pa supervizant včasih vnaša v odnos potrebo, da bi bil voden, da bi drugi skrbeli zanj, in tako postavlja supervizorja v vlogo starša – v smislu ego stanja iz transakcijske analize (*»Sama prepoznavam neko podobnost med odnosi, o katerih govoriš – enega si predstavila že nekaj srečanj nazaj, ko si govorila o odnosu z ravnateljico, nato si na drugem srečanju govorila o situaciji s tistim očetom ter še danes, ko si zaigrala ta dialog, ki si ga imela s sodelavko. Meniš, da se zelo motim, če rečem, da si v vseh teh odnosih v ego stanju otroka?«*).

Naštete konfrontacije pomagajo ozavestiti koncepte, skozi katere gleda supervizant na svet in na ljudi, s katerimi dela, ter osvetljujejo supervizantove vzorce obnašanja. To skuša supervizor doseči s tem, da supervizanta usmerja na njegove notranje procese. Gre za nezavedno vsebino, ki se pojavlja v interakciji s klientom, drugim supervizantom ali supervizorjem. Tako se lahko pride do spoznanja, kako supervizant vidi klienta skozi prizmo lastnih vrednot, stališč, predsodkov in v kakšne odnose ima težnjo vstopati.

Sklep

Treba se je zavedati, da je konfrontacija po eni strani zelo tvegana (če je uporabljena prezgodaj ali neustrezno), po drugi strani pa je lahko zelo učinkovita metoda. Menim, da je prav, da je konfrontacija

samo ena od možnih intervencij, in ne prevladujoči stil supervizorja.

Supervizor mora doseči določeno stopnjo osebnostne zrelosti in znanja supervizije, da se zna izogniti številnim pastem, ki nanj prežijo v procesu soočanja. Morebitne napake supervizorja, nastale zaradi prevelikega čustvenega vložka, lahko proces v precejšnji meri zavrejo, med samim postopkom pa je potrebno veliko več improvizacije ter intuicije kakor pri preostalih metodah, kar od supervizorja zahteva določeno mero izkušenosti. Hkrati pa je z dobro opravljeno konfrontacijo dobiček tako velik, da se noben supervizor ne bi smel izogniti temu področju.

Predvsem se ne sme zanemariti dejstva, da je, ko supervizanta konfrontiramo, za spremembe potreben čas, da bi lahko dosegli evalvacijo in integracijo ustreznega vedenja. Ta proces povzroča različne konflikte in različna supervizantova odzivanja nanje, vendar vedno pokaže boljše možnosti, saj »se vsako razumevanje novih delov zavedanja, ki je jasno interpretirano, po določenem času preverja v drugih izkušnjah, vse to pa so postopni procesi« (Kristančič, 1995, str. 86).

Literatura

- Albahari, D. (2008). *Vaba*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bras, S. (1977). *Izbrana poglavja iz psihoterapije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brocher, T. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Johnson, D., W., Johnson, F. P. (1997). *Joining Together: Group theory and Group Skills*. Boston: Allyn&Bacon.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Vec, T. (2002). Specifične komunikacijske tehnike v svetovalno – terapevtski praksi. *Socialna pedagogika*, 6(4), 405–430.

Strokovni članek, prejet marca 2009.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

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

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

Oblika prispevkov

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jednat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35.000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih 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. Grafikonu naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI

uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

Citiranje in reference

1. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. 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 dobesedni navedek.«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992.).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

Oddajanje in objava prispevkov

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente

neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, 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.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva pl. 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si

Spletna stran revije: www.revija.zzsp.org



ZDRUŽENJE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIJO

ZSP

KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA



Kazalo/Contents

Članki

Articles

Maja Zorman
Zasebni in javni vrtci:
primerjava programov z vidika
financiranja in kakovosti 277

Maja Zorman
Private and Public Kindergartens:
a Comparison of Programs in
Terms of Financing and Quality

Tina Mržek in Mitja Krajnčan
Mladinska stanovanja
– pogled nanje skozi oči
mladostnikov in vzgojiteljev 303

Tina Mržek in Mitja Krajnčan
Independent Living Program
– from the Point of View of
Youngsters and their Care Workers

*Simona Prosen in
Helena Smrtnik Vitulić*
Značilnosti študentov
razrednega pouka in
socialne pedagogike 327

*Simona Prosen in
Helena Smrtnik Vitulić*
Characteristics of Students of
Primary-Level Teaching and
Social Pedagogy

Ines Kvaternik in Tadeja Kodele
Sodelovanje in soustvarjanje:
Skupnostni projekt
na področju preventive
v šolskem okolju 347

Ines Kvaternik in Tadeja Kodele
Co-operation and Co-creation:
Community Project in the Field
of Prevention within the
School Context

Ajda Eiselt
Konfrontiranje v superviziji 363

Ajda Eiselt
Confrontation in Supervision

Navodila avtorjem 377 Instructions to authors