

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 Pyżalski (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 Krajnčan (Slovenija, Slovenia)

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

Nenad Maraš
Krise Risse - Berlin 2009, foto Tadej Bernik
Katarina Mihelič
Urša Žitnik
Tiskarna Vovk

Letnik XIV, 2010, št. 1
Vol. XIV, 2010, No. 1
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
<i>Bojan Dekleva in Špela Razpotnik</i> Evalvacija prvega leta delovanja programa nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice	<i>Bojan Dekleva in Špela Razpotnik</i> Evaluation of the First Year of Operation of the Resettlement Support Programme in the Association Kralji Ulice
<i>Slađana Đurić, Branislava Popović Ćitić in Gorazd Meško</i> Usmerjeni skupinski intervju v pedagoškem raziskovanju	<i>Slađana Đurić, Branislava Popović Ćitić in Gorazd Meško</i> Focus Group Interview in Pedagogical Research
<i>Majda Hrženjak in Živa Humer</i> Intersekcionalni pristop v preventivnih programih preprečevanja medvrstniškega nasilja	<i>Majda Hrženjak in Živa Humer</i> Intersectional Approach in Peer Violence Prevention Programmes
<i>Mija Marija Klemenčič Rozman</i> Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči	<i>Mija Marija Klemenčič Rozman</i> Experiencing the Supervision Process in the Case of Professionals (to-be) in the Helping Professions
<i>Špela Medved</i> Ples naših sanj – projekt z učenkami plesnega oddelka glasbene šole	<i>Špela Medved</i> The Dance of Our Dreams – Project with Students of the Music School's Dancing Class
Navodila avtorjem	Instructions to authors

Evalvacija prvega leta delovanja programa nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice

Evaluation of the First Year of Operation of the Resettlement Support Programme in the Association Kralji Ulice

Bojan Dekleva in Špela Razpotnik

Povzetek

Bojan Dekleva, dr. psih., Špela Razpotnik, dr. soc. ped., oba Pedagoška fakulteta UL, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana;

Prispevek opisuje rezultate evalvacije prvega leta delovanja prvega slovenskega programa nastanitvene podpore za brezdomce, ki je potekal v društvu Kralji ulice. Podatki so bili zbrani tako od uporabnikov kot od strokovnih delavcev, uporabljene pa kvantitativne (anketa) in kvalitativne (intervju) metode. Rezultati kažejo na razmeroma uspešno izvajanje tega pilotskega programa prehodne nastanitve. Sklepi evalvacije nakazujejo potrebe po razvoju še drugih dopolnilnih programov, predvsem programov trajnejše nastanitve.

e-pošti: bojan.dekleva@guest.arnes.si, spela.razpotnik@guest.arnes.si

Ključne besede: brezdomstvo, nastanitvena podpora, Ljubljana, Kralji ulice, evalvacija.

Abstract

The article describes the results of an evaluation of the first year of operation of the first Slovenian resettlement

programme for homeless people, which was implemented within the framework of the association Kralji Ulice (Kings of the Street). Data was collected from users and professional workers, and there were quantitative (survey) and qualitative (interview) methods used. Results point to a relatively successful implementation of this pilot programme of transient resettlement. The conclusions of the analysis imply the need to develop additional complementary programmes, especially programmes of more permanent resettlement.

Key words: *homelessness, resettlement support, Ljubljana, Kralji Ulice, evaluation.*

Uvod

Brezdomstvo se je v zahodnem svetu po drugi svetovni vojni, po dveh ali treh desetletjih rasti družbenega blagostanja, v sedemdesetih (v ZDA) ali osemdesetih letih prejšnjega stoletja (v mnogo državah Zahodne Evrope) ponovno pojavilo in se »dramatično« (Jones in Higate, 2000) povečevalo. V tranzicijskih državah Vzhodne Evrope pa smo se s tem pojavom srečali v devetdesetih letih in smo (domnevno) še vedno v obdobju njegove rasti. Rast obsega brezdomstva povezujejo z različnimi družbeno strukturnimi, političnimi ter strokovno političnimi dejavniki, kot so uveljavljanje neoliberalizma in veliko bolj tekmovalnih ekonomij (vključujoč rast brezposelnosti in zmanjševanje socialnih pomoči), hitra privatizacija stanovanjskih fondov oz. večanje pomena trga v stanovanjskih politikah, dezinstucionalizacija na področjih socialnega varstva in duševnega zdravja ter rastoča problematika (legalnega in ilegalnega) preseljevanja, če naštejemo le štiri od teh dejavnikov (Rough Sleepers Initiative, 2009; Razpotnik in Dekleva, 2007). Pojav ni zaobšel niti Slovenije, pri čemer se tu pojavljajo nekateri od vzročnih makrodejavnikov brezdomstva (v evropskih okvirih) celo v ekstremni meri, npr. pri obsegu privatizacije stanovanjskega fonda.

V državah zahodnega sveta se je kot odziv na to začelo razvijati

mnogo novih praks soočanja z brezdomstvom, nove metode, strategije in politike. Začelo se je raziskovanje ter publiciranje na tem področju in vzniknile so številne organizacije, lokalne, nacionalne in mednarodne, ki so se začele ukvarjati z brezdomstvom bodisi na praktični ravni, bodisi na strateško politični.¹ Z zamikom desetletja ali dveh za deželami Zahodne Evrope se z vsem tem srečujemo tudi v Sloveniji. Prva organizacija (ki pa ni bila samostojna, ampak le enota centra za socialno delo) na tem področju je bila Zavetišče na Poljanski (ki je leta 1988 začelo delovati kot razdelilnica hrane, leta 1993 pa tudi kot zavetišče za brezdomce), prva nevladna organizacija na tem področju oz. prva pravna oseba, ki se je ukvarjala ekskluzivno, torej posebej in izključno z brezdomstvom, pa Društvo Kralji ulice (Razpotnik in Dekleva, 2005). Prve na empiričnem raziskovanju temelječe monografije o brezdomstvu so v Sloveniji izšle šele leta 2007 ali pozneje (Dekleva in Razpotnik, 2007; Razpotnik in Dekleva, 2007; Razpotnik in Dekleva, 2009).

Eden od pomembnih elementov ali pristopov praktičnega delovanja na področju brezdomstva je nastanitvena podpora. Kot pove ime, je povezana z nastanitvijo, dostopom do stanovanja, z bivanjem in bivalnimi pogoji, kar je problematika, ki je kar najtesneje povezana z brezdomstvom. Osnova tega pristopa je prepričanje, da je treba zagotoviti najmanj to, da brezdomni ljudje ne bodo spali na cestah, predvsem pa stremeti k temu, da bodo lahko začeli bivati v varnih in trajnih oblikah nastanitve.

V tujih jezikih se uporablja veliko nazivov za take pristope in s tem povezane dejavnosti. Eden od bolj splošnih izrazov v angleščini je housing support (Edgar, Doherty in Mina-coull, 2000), kar bi lahko prevedli kot stanovanjska ali nastanitvena podpora, v slovenščini pa se na nekaterih področjih dela kar pogosto uporablja izraz strokovno podprta stanovanja (vendar bolj v smislu ideje, ki bi jo bilo treba razviti, kot pa v smislu razvite prakse). V bolj specifičnem smislu se v angleščini pogosto uporablja izraz resettlement, kar lahko prevedemo kot preselitev, bolj dobesedno kot ponovna naselitev ali vselitev, v nekoliko razširjenem smislu pa celo kot ponovna ustalitev.

¹ V evropskem kontekstu omenimo mrežo CUHP (Constructing Understanding of the Homeless Population, CUHP; b. d.) in evropsko zvezo FEANTSA (The European Federation of National Organisations Working with the Homeless; FEANTSA, b. d.).

Vprašanje preselitve, ponovne vselitve ali celo ponovne ustalitve je še posebej relevantno za brezdomce, saj je za njihov položaj značilna potreba, da se nekam vselijo, nekje nastanijo oz. se – če živijo na cesti v izjemno nestabilnih in nepredvidljivih pogojih – nekje (stanovanjsko) ustalijo. Včasih se izhaja iz domneve, da so bili brezdomci nekoč prej varno in stabilno nastanjeni/ustaljeni, potem so ostali brez teh varnih okvirov ter zato zdaj potrebujejo ponovno vselitev/nastanitev. Zadnja domneva pa se pri zelo velikem deležu brezdomcev izkaže kot iluzorna in neresnična, saj jih mnogo ni nikoli v življenju, tudi v času pred življenjem na cesti, imelo in doživelo varnega in stabilnega doma.

Različne definicije definirajo pojem resettlement v zvezi z brezdomstvom kot:

- »proces z začetkom in koncem ter posebno področje dela, ki se razlikuje od dela v zavetiščih, od svetovanja, terenskega dela ali dolgoročnega stanovanjsko podpornega dela« (Bevan,1998);
- »načrtovan proces spremembe v nastanitvenem/nameditvenem kontekstu« (National resettlement conference Manchester, 1995, v Bevan, 1998);
- »proces, s pomočjo katerega se ljudem omogoči, da živijo tako polno življenje, kot je le mogoče, v ustrezni obliki namestitve« (Settlement and housing policy, Simon community of Ireland, 1994, v Bevan,1998);
- dejavnost, katere namen je »zagotoviti, da ranljivi brezdomni ljudje z zgodovino spanja na cesti dosežejo dolgoročno nastanitev, ki kar najbolj ustreza njihovim potrebam in – v razumni meri – izborom, in obenem zagotoviti, da ne bodo kasneje te možnosti nastanitve izgubili oz. se preselili v manj primerno obliko nastanitve« (Brown in Randall, 1995);
- »preselitev brezdomne osebe (ali družine) iz začasne v dolgoročno vzdržno nastanitev s potrebnimi spremljajočimi storitvami in podporo« (Harvey, 1999).

Dejavnost, model in zamisel stanovanjske podpore so ena od oblik t. i. vmesnih pomoči ali vmesnih institucij. Na splošno se ta pojem vmesnosti nanaša na manj institucionalno, izveninstitucionalno ali dezinstitutionalizirano obravnavo. V bolj dobesednem smislu pa v kontekstu brezdomstva lahko pomeni: a) nekaj med cesto in trajno nastanitveno rešitvijo ali pa b) nekaj med običajnimi/tradicionalnimi

(institucionalnimi) oblikami obravnave in stanjem samostojnega življenja. Glede na to, da je za brezdomce pogosto značilno ciklično prehajanje med cesto ter obravnavanjem v različnih institucijah (Hennessy, Grant, Cook in Meadows, 2005), se na njih lahko nanašata oba zgornja pomena hkrati.

V Sloveniji se je iskanje in razvijanje tovrstnih vmesnih oblik nastanitve oz. obravnavanja marginaliziranih in ogroženih skupin prebivalstva začelo v osemdesetih letih. Ena od pionirskih oblik takega dela so bile stanovanjske skupine na področju dela z otroki in mladostniki s težavami v socialni integraciji (takrat običajno uporabljan izraz je bil motnje vedenja in osebnosti), ki so po nekaj letih oranja ledine že v sredini osemdesetih let privedle do obsežne in razmeroma pogumne reforme sistema vzgojnih zavodov (Kobolt, 1987). Za namen obravnave področja brezdomstva je bil zelo relevanten razvoj na področju duševnega zdravja, kjer je v devetdesetih letih prišlo do obsežnega pojavljanja nevladnih organizacij, ki so začele razvijati različne oblike 'vmesnih' in manj institucionalnih oblik nastanitvene podpore za svoje uporabnike (Društvo za družbeno zaščito norosti, Paradoks, Altra, ŠENT, Novi paradoks, itd). Na področju brezdomstva pa se je prvi formalni in strokovno sistematičen projekt nastanitvene podpore začel razvijati in izvajati šele leta 2008 v okviru društva Kralji ulice (Kozar, 2008; Kozar in Jurančič Šribar, 2008). V tem prispevku evalviramo prav to dejavnost.

Izhodišča, koncept in izvajanje programa nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice

Julija 2008 je društvo Kralji ulice začelo izvajati projekt Razvijanje praktičnega modela in politike nastanitvene podpore brezdomnim. V svojem predlogu projekta je društvo glavnemu sofinancerju (šlo je za subvencijo Islandije, Lihtenštajna in Norveške prek Finančnega mehanizma EGP in Norveškega finančnega mehanizma) napovedalo, da bo med projektom razvilo in preizkusilo model nastanitvene podpore brezdomnim, in sicer z vključitvijo 6–12 brezdomcev v najeta stanovanja za obdobje najmanj enega leta. Prvi stanovalci so se v prvo stanovanje vselili že julija 2008, sledila pa je še pridobitev oz. najem naslednjih stanovanj, tako da je

društvo za namene programa nastanitvene podpore konec leta 2009 razpolagalo s petimi stanovanji s skupno zmogljivostjo 14 ležišč. Število 14 uporabnikov tudi ustreza kadrovskim možnostim 2,5 strokovnih delavcev, kolikor jih je mogoče financirati s trenutnim sofinanciranjem Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter Mestne občine Ljubljana. V teh stanovanjih je od začetka projekta do konca leta 2009 bivalo že 19 stanovalcev (med njimi dve ženski²), od katerih so tisti z najdaljšim stažem v stanovanjih bivali že 15 mesecev. Od teh 19 stanovalcev sta bila dva izključena iz programa, štirje pa so pred iztekom programa (ki smo ga načrtovali kot 1,5-letnega) po svoji odločitvi zapustili program. V nadaljevanju tega prispevka se ukvarjamo samo s prvimi devetimi stanovalci, to je s tistimi, ki so se v stanovanja vselili prvi in ki so v njih v trenutku izvedbe te evalvativne analize bivali že vsaj eno leto.

Projekt je izhajal iz načela, da je pravica do stanovanja ena od temeljnih in neodtujljivih pravic ljudi. Namen projekta je bil prispevati k uresničevanju te pravice za skupino brezdomcev, ki so praviloma večkratno in izjemno socialno izključeni in imajo slabše možnosti za uresničevanje oz. doseganje te pravice.

Upošteva je kompleksno problematiko brezdomstva (ki velikokrat vključuje dolgotrajnejše neugodne življenjske pogoje in razvojne možnosti posameznikov), je projekt sledil strokovnemu načelu Najprej stanovanje.³ To načelo trdi, da je namestitev oz. relativno varno stanovanje praviloma nujen pogoj (poleg tega, da je to tudi pravica), da si posameznik uredi tudi druga življenjska področja in na njih napreduje. To izhodiščno načelo torej – poenostavljeno rečeno – nasprotuje tezi, da bi si moral človek najprej najti zaposlitev itd. in s tem dokazati, da je 'vreden stanovanja'.

Glede na kompleksnost, dolgotrajnosti in večplastnost socialne izključenosti ter izločenosti iz socialnih mrež je razumljivo, da brezdomci praviloma potrebujejo celovito podporo pri ponovnem (ali sploh prvem v življenju) socialnem vključevanju, ki obsega nastanitveno, zaposlitveno, socialno-odnosno, prostočasovno, kulturno in druge razsežnosti. Po mnogo tujih in naših izkušnjah

² V nadaljevanju uporabljamo večinoma moški spol za označevanje uporabnikov in strokovnih delavcev obeh spolov, ponekod pa oba spola. Dejansko pa so med uporabniki večinoma moški, med delavci pa večinoma ženske.

³ Geslo smo si izposodili pri norveški politiki na področju brezdomstva (Hansen, 2006).

sama dostopnost stanovanja praviloma ne razreši avtomatično težav na drugih področjih – za napredovanje na različnih področjih in doseganje stabilnosti sprememb je praviloma potrebnejša dolgoročnejša socialna podpora na različnih področjih življenja.⁴

Glede na individualne življenjske položaje je nujno potrebno razumevanje in uresničevanje načela postopnosti sprememb in malih korakov, kar lahko poimenujemo tudi načelo načrtovanja (samo) realno dosegljivih ciljev. Pri tem je za uspešnost dela nujno potrebna participacija uporabnikov programa, izhajanje iz njihovih zaznavanj, razumevanj in življenjskih ciljev.

Osnovna vsebina projekta je bila, da Društvo Kralji ulice najame stanovanja ali druge namestitvene zmogljivosti, v katerih bodo (praviloma za določeno obdobje) živele osebe, ki so dolgotrajno brez doma oz. ustrezne namestitve, z namenom, da v tem obdobju, z ustrezno strokovno podporo:

- urejajo in izboljšajo pogoje svojega življenja,
- v večji meri dosegaajo cilje, ki si jih sami zastavijo, ter da se
- po tem obdobju v čim večji meri bivalno osamosvojijo.

Program se je izvajal v več korakih. V prvem koraku so na društvu evidentirali interesente za vstop v program ter jim nudili osnovne informacije o njegovih zahtevah in pogojih. Interesenti izpolnijo vstopni vprašalnik, v katerem jih sprašujejo predvsem po tistih njihovih značilnostih, ki naj bi po predvidevanjih povečevale ali zmanjševale možnosti njihovega uspeha v programu. Vprašalnik je deloma namenjen spoznavanju uporabnikov in njihovem izboru za vstop v program, deloma pa služi tudi kot način njihovega informiranja in ozaveščanja o naravi programa in njegovih zahtevah.

V naslednjem koraku se vsi interesenti vključijo v pripravljajno skupino, ki se večkrat sreča, in se v njej pogovarjajo o skupnem življenju v stanovanjih ter težavah, ki pri tem lahko nastanejo. Poudarek je na ozaveščanju potrebe po sprejetju skupnih pravil ter deloma tudi na oblikovanju podskupinic, ki bi lahko sestavljale sostanovalce posameznih stanovanj. Na več sestankih skupin se tudi ocenjuje motiviranost interesentov za vstop v program.

V tretjem koraku se izberejo sostanovalci posameznega stanovanja. O tem se odločajo strokovni delavci v tesnem

⁴ Ta pogled izraža geslo Najprej stanovanje – a ne samo stanovanje.

sodelovanju z uporabniki, ki se morajo seveda s predlaganimi zasedbami stanovanj strinjati. V tem koraku uporabniki dobijo svojega ključnega delavca, ki jih bo spremljal skozi program. Običajno in zaželeno je, da ključni delavec postane nekdo, ki je z uporabnikom že prej sodeloval ter ima z njim vzpostavljen čim boljši stik in zaupanje oz. da strokovni delavec 'izbere' uporabnika, za katerega naj bi postal ključni delavec. Za 19 uporabnikov je bilo do zdaj v vlogi ključnih delavcev šest strokovnih delavcev. V vsakem stanovanju morata delati vsaj dva ključna delavca. Tudi stanovalci imajo možnost vplivati na to, kdo bo njihov ključni delavec oz. delavka. Kljub naši želji, da bi uporabnik obdržal istega ključnega delavca med svojim sodelovanjem v programu, se je dvakrat zgodilo, da se je ključni delavec med trajanjem programa zamenjal. Obakrat je bilo to zaradi menjave službe oz. zaposlitvenega statusa delavca.

V tem koraku uporabnik in ključni delavec izdelata individualni življenjski načrt uporabnika. Ta nastane praviloma skozi več srečanj, kjer se pogovarjata o uporabnikovem doseganju življenju, trenutni situaciji, pogledih na prihodnost ter njegovih ciljih, ki jih ima za kratkoročno, srednjeročno in dolgoročno prihodnost. Individualni življenjski načrti obsegajo tudi kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne cilje, ki si jih uporabnik postavlja v zvezi s svojim vstopom in sodelovanjem v programu.

Pomen individualnih življenjskih načrtov je vsaj trojen. Najprej njihova izdelava pomeni bolj poglobljeno spoznavanje uporabnika, medsebojno spoznavanje uporabnika in strokovnega delavca ter vzpostavljanje njunega zaupanja. Drugič pomeni načrt nekakšno torišče ali osrednjo točko dela z uporabnikom med njegovo vključenostjo v programu (več o tem v opisu naslednjega koraka). In tretjič je mogoče načrte ter v njih vsebovane cilje uporabiti za evalvacijo programa, kot opisujemo v nadaljevanju tega prispevka.

Po izdelanih individualnih življenjskih načrtih se na nekaj sestankih bodočih sstanovalcev oblikujejo pravila stanovanja, ki so deloma obča pravila skupnega življenja (npr. hišni red), deloma pa pravila, ki izvirajo iz posebnih značilnosti ali zahtev sstanovalcev (npr. ali naj se v stanovanju kadi in ali so domače živali dovoljene). Na koncu sstanovalci sopodpišejo ta skupna pravila ter tudi podpišejo posebno pogodbo z društvom, kjer so opredeljene njihove pravice in dolžnosti pa tudi dolžnosti društva oz. ključnih delavcev.

Četrty korak, ki v resnici pomeni osrednji in večinski del programa, obsega skupno bivanje uporabnikov in njihovo podporno spremljanje s strani strokovnih delavcev. Strokovno spremljanje namestitvev načeloma obsega naslednje:

- Redna enkrat tedenska srečanja vseh stanovalcev s strokovnima delavcema, zadolženima za stanovanje. Ti sestanki praviloma trajajo do nekaj ur in naj bi praviloma vključevali pripravo skupnega obroka. Na sestankih se preverja dogajanje v preteklem tednu, stanje financ in poravnavanje obveznosti, vzdrževanje stanovanja, odnose med sostanovalci itd. ter se ustrezno načrtuje prihodnje obdobje (teden).
- Redne stike med posameznim uporabnikom in njegovim ključnim delavcem, pri čemer bo osnovna pozornost posvečena doseganju ciljev iz posameznikovega individualnega načrta.
- Krizne intervencije, ki vključujejo 24-urno dostopnost obeh strokovnih delavcev v kriznih situacijah, ki bodo okvirno vnaprej opredeljene v pravilih stanovanja.
- Občasni obiski strokovnih delavcev v stanovanju, predvsem v zvezi z urejanjem kakšnih (nekriznih) zadev, ki so pač potrebna v zvezi s stanovanji in bivanjem v njih.

Eden od ključnih elementov spremljanja oz. podpore so redne polletne evalvacije. Na njih se srečajo vsi stanovalci iz enega stanovanja, njihovi ključni delavci ter običajno še kdo iz strokovnega tima programa, vselej tudi odgovorni vodja programa, ki evalvacijo vodi. Ključni namen teh rednih vmesnih evalvacij je pregledati uresničevanje posameznikovih individualnih življenjskih ciljev in nekako podeliti večjo težo njihovi pomembnosti za uporabnikovo nadaljnje bivanje v stanovanju. Uporabnike naj bi s tem skupinskim 'ritualom' dodatno 'spomnili', zakaj so v programu ter da je njihova vključenost v program pogojena z doseganjem njihovih lastnih ciljev, obenem pa preverili, ali strokovno spremljanje teče ustrezno ali pa je treba v njegovem izvajanju kaj spremeniti. Na teh sestankih se po potrebi tudi individualni življenjski načrti dopolnjujejo ali spreminjajo.

Peti korak programa je njegovo zaključevanje. V obravnavanem programu so se v času izvedbe te analize šele približevali temu koraku oz. si pridobivali prve izkušnje z njegovim izvajanjem. V prvotnem konceptu programa (*Strokovna izhodišča ...*, 2008) je bilo

o zaključevanju programa zapisano le malo, saj si strokovni tim ni znal dobro predstavljati problemov, ki bi lahko po koncu programa nastopili:

»V primeru idealnega poteka programa naj bi se stanovalci po enem letu in pol osamosvojili, torej si našli več lastnih sredstev za življenje, in si najeli svoje stanovanje oz. našli svojo neodvisno namestitev. Ker pa to ni odvisno samo od njih, ampak tudi od razmer na trgu dela in stanovanj ter v sektorjih socialnega in zdravstvenega varstva, v tem strokovnem konceptu ne postavljamo trdih kriterijev in zahtev, kot npr., da si morajo stanovalci najti službo in stanovanje. Življenjske usode in pogoji posameznikov so namreč močno različni, kar pomeni, da bo za nekoga že velik uspeh, če v času namestitve ne bo šel v zapor ali ne bo hospitaliziran oz. se mu življenjski pogoji ne bodo močno poslabšali. Zato bomo ocenjevanje uspešnosti individualne namestitve oz. sodelovanja v programu in uspešnosti programa v celoti vedno vezali na uresničevanje individualnih načrtov, v katerih bodo lahko upošteevane individualne razlike in okoliščine.«

Namen evalvacijske raziskave

Po nekaj več kot enemu letu izvajanja programa nastanitvene podpore smo želeli evalvirati uspešnost programa. Ker je bil program (v Sloveniji) povsem pionirske narave in se je torej šele (sproti) razvijal, bi bilo neustrezno reči, da smo evalvirali nek povsem dorečen in konceptualno jasno postavljen program – v resnici ima pričujoča evalvacija bolj naravo vmesne evalvacije po prvi od faz/ciklusov akcijsko raziskovalnega razvijanja novega modela dela z brezdomci. Tudi majhen numerus analize (devet stanovalcev) govori bolj za pilotsko naravo raziskave.

Bolj specifično rečeno, želeli smo ovrednotiti doseganje ciljev, ki so si jih uporabniki programa sami zastavili v svojih individualnih življenjskih načrtih (po ocenah strokovnih delavcev), ter spoznati ocene in razumevanja uporabnikov samih o kakovosti programa.

V smislu akcijskega raziskovanja pa smo želeli ugotovitve evalvacije takoj uporabiti za namene nadaljnjega razvijanja in dopolnjevanja koncepta programa. Ta namen izraža razprava po vsakem od obeh raziskovalnih sklopov.

Metodologija raziskovanja

V raziskavi smo uporabili več vrst pristopov.

Za ovrednotenje doseganja ciljev, ki so si jih uporabniki programa sami zastavili v svojih individualnih življenjskih načrtih, smo uporabili kvalitativno analizo (razvrščanje vsebin) vsebine dokumentov (individualnih življenjskih načrtov devetih nastanjenih uporabnikov) ter ocenjevanje doseganja teh ciljev z ocenjevalnimi lestvicami. Stopnjo doseganja ciljev uporabnikov so ocenjevali njihovi ključni delavci,⁵ in sicer na štiristopenjski ocenjevalni lestvici. Ključne delavce smo prosili še za celovito oceno stopnje uporabnikovega napredovanja v programu, tudi na štiristopenjski ocenjevalni lestvici.

Za spoznavanje dojemanj in doživljanj uporabnikov v zvezi s programom smo uporabili polstrukturirane individualne pogovore. Ti so bili – razen v enem primeru, ko je izmenjava informacij potekala po elektronski pošti – snemani in dobesedno prepisani. Nato pa podatki – zaradi zelo različne kakovosti, poglobljenosti in trajanja pogovorov – niso bili sistematično oz. enotno obdelani, ampak je njihova vsebina uporabljena ilustrativno. Raven obdelave teh podatkov je torej manj pregledna.

V analizo je bilo zajetih prvih devet v program vključenih in v stanovanja nastanjenih uporabnikov, ki so v času pridobivanja podatkov za to analizo v programu sodelovali najmanj eno leto (oz. pri katerih je minilo že vsaj eno leto od vključitve v program, ki pa so ga morda pred iztekom leta zapustili). Med njimi je bilo osem moških in ena ženska. Trije so bili mlajši od 30 let, dva pa starejša od 55.

Za ustrezno razumevanje tega prispevka je treba še dodati, da sva bila oba soavtorja prispevka precej vpletena v analizirani program, saj ga je avtorica vodila, avtor pa tesno sodeloval pri postavitvi koncepta programa in različnih spremljevalnih dejavnostih. Prva oseba množine, ki se pojavlja v nadaljnjem besedilu, se večinoma nanaša na mnenja strokovnega tima programa (ki so ga sestavljali vsi ključni strokovni delavci in avtorja tega prispevka).

⁵ Zahvaljujeva se ključnim delavcem Luni Jurančič Šribar, Maji Kozar, Bojanu Kuljancu, Marti Štajduhar in Tanji Vuzem za sodelovanje pri podajanju ocen. Vsi našteti so tudi prebrali zgodnje verzije tega prispevka in prispevali komentarje nanj.

Rezultati in razprava

A. Uspešnost stanovalcev in programa skozi vidik uredničenja individualnih življenjskih načrtov in v njih zapisanih ciljev

Življenjske cilje, zapisane v individualnih življenjskih načrtih uporabnikov, smo jemali kot enega zelo ključnih elementov dela z uporabniki, namreč kot točke, na katere smo opirali svoje spodbude/podpore (in tudi pritiske), ter kot točke, glede na katere smo ocenjevali uspešnost in domete našega programa.

Preden smo začeli z izdelovanjem individualnih življenjskih načrtov, smo se precej dobro zavedali narave naše populacije in omejitev njihovih življenjskih pogojev. Večina od njih je namreč pred vključitvijo v program živela več let, nekateri tudi nad pet ali celo deset let, na cesti oz. v različnih zasilnih, nestabilnih, ogrožajočih in negotovih bivališčih. Zavedali smo se potrebe po delu z upoštevanjem načela majhnih korakov in postopnosti ter načela začenjanja dela z upoštevanjem stvarnega izhodiščnega življenjskega položaja uporabnikov. Naše neformalno vodilo pri oblikovanju življenjskih načrtov in zastavljanju življenjskih ciljev je zato bilo, da je smiselno postavljati predvsem take cilje, ki so realno dosegljivi, to je take, ki ne bodo že vnaprej (s precejšnjo stopnjo verjetnosti) pomenili, da bodo uporabniki glede na njihovo doseganje na koncu izpadli kot neuspešni. Seveda pa so si cilje zastavljali uporabniki sami, in ne delavci namesto njih. Zgornje razmišljanje je bilo namenjeno temu, da ne bi strokovni delavci v tem procesu izvajali selekcije manj zahtevnih ciljev oz. pritiskov v smeri postavljanja bolj zahtevnih ciljev. Odločili smo se, da mora biti program tak, da bi čim večji del uporabnikov v njem lahko uspel, saj gre za ljudi, ki so najverjetneje v obdobju zadnjih nekaj (tudi nekaj deset) let nizali in doživljali same življenjske neuspehe, zato jim še dodatni neuspehi ne bi bili prav nič dobrodošli ali koristni.

Analiza življenjskih načrtov prvih devetih stanovalcev je pokazala, da so si v povprečju zastavili po 12,8 cilja, najmanj 6 in največ 26. Vsaj pri enem uporabniku se je pokazalo, da ima pri oblikovanju ciljev zelo velike težave, sicer pa je bilo pri še več uporabnikih opaziti nekakšen odpor in negotovosti pri izbiranju in deklariranju ciljev.

Postavljenih 115 ciljev smo za potrebe te analize in glede na njihovo vsebinsko podobnost razvrstili v 12 skupin ciljev. V nadaljevanju te skupine opisujemo in poimenujemo:

1. skupino ciljev poimenujemo **Urejanje statusa, socialne pomoči, zdravstvenega zavarovanja, osebnih dokumentov**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Urediti si obvezno in dodatno zavarovanje ali Iti na banko, urediti bančno kartico in prositi za izpiske, ki jih rabijo na CSD.*
2. skupino ciljev poimenujemo **Biti uspešen v programu nastanitvene podpore KU**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Ostati vključen v program nastanitvene podpore pri društvu Kralji ulice ali Samostojno pranje in likanje oblačil ali Samostojno pripravljavanje toplih obrokov, vsaj enega ali dva na teden oz. takrat, ko ni možnosti brezplačne prehrane.*
3. skupino ciljev poimenujemo **Najti zaposlitev**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Najti vsaj honorarno zaposlitev ali Prizadeval si bom poiskati redno službo, v njej ostati, zato bom redno pregledoval prosta delovna mesta, delo na recepciji, delo v skladišču, komisijoniranje. Na mesec bom poslal vsaj tri prošnje, pri tem mi bo pomagala Maja, sicer bom za to skrbel sam.*
4. skupino ciljev poimenujemo **Vključevati se v druge programe Kraljev ulice**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila *Nadaljnje objavljane člankov in prispevkov v KU npr. ali Dokler ne najdem zaposlitve, se bom vključeval v videodelavnico.*
5. skupino ciljev poimenujemo **Urejanje dolgov in poplačevanje denarnih kazni, družbeno koristna dela**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Prizadeval si bom narediti osnutke načrtov za povračilo dolgov in poiskal bom papirje glede dolga ali Pozanimati se za odplačevanje kazni – poklicati na davčno oz. sodišče in začeti to urejati.*
6. skupino ciljev poimenujemo **Formalno ali neformalno usposabljanje in izobraževanje, pridobivanje specifičnih delovnih licenc**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Pridobiti licenco za varnostnika ali Učiti se angleščino (zaradi Avstralije).*
7. skupino ciljev poimenujemo **Ponovno vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z družinskimi člani, vrnitev domov**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Vzdrževal dober odnos z mamo ali Navezati stik s sinom.*

8. skupino ciljev poimenujemo **Specifični materialni cilji (npr. nabaviti si kolo, urediti dostop do spleta, nabaviti televizijo itd.)**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Dobiti kolo, da mi ne bo treba več hodit peš* ali *Urediti so dostop do spleta, računalnik*.
9. skupino ciljev poimenujemo **Urejanje telesnega zdravja**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Urediti si zobozdravnika* ali *Redno obiskovati zdravnika*.
10. skupino ciljev poimenujemo **Urejanje zasvojenosti od dovoljenih in prepovedanih drog**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Zmanjševanje pomirjeval (skupaj z zdravnikom)* ali *Znižanje oz. popolno prekiniti metadonsko terapijo*.
11. skupino ciljev poimenujemo **Nastanitveno se osamosvojiti (najeti si stanovanje)**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Čez eno leto bi rad živel v Ljubljani, v najetem stanovanju, skupaj s kolegi ali sam* ali *Najeti sobo ali s punco stanovanje*.
12. skupino ciljev poimenujemo **Specifični cilji v sferi kulturne dejavnosti**. Tipična ubeseditev takega cilja je bila npr. *Izdati knjigo*.

Tabela 1 kaže, koliko ciljev katere vrste so uporabniki navedli in koliko uporabnikov je navedlo tudi vsaj en cilj iz določene skupine ciljev.

Tabela 1: Število ciljev iz individualnih življenjskih načrtov in število oseb, ki so si take cilje postavljale, glede na 12 skupin ciljev

Vrsta/skupina ciljev:	Število skupaj navedenih ciljev iz te skupine:	Število stanovalcev, ki je navedlo vsaj kakšen cilj iz te skupine:
Urejanje statusa in dokumentov	26	7
Biti uspešen v programu nastanitvene podpore	22	9
Najti zaposlitev	11	8
Vključevati se v druge programe Kraljev ulice	10	5
Urejanje dolgov in plačevanje denarnih kazni	8	4
Formalno ali neformalno usposabljanje in izobraževanje	7	5
Vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z družino	7	5
Specifični materialni cilji	7	5
Urejanje telesnega zdravja	6	5
Urejanje zasvojenosti od drog	4	4
Nastanitveno se osamosvojiti	4	4
Specifični cilji v sferi kulturne dejavnosti	3	2

V tabeli 1 vidimo, da je največ zastavljenih ciljev sodilo v skupino Urejanje statusa in dokumentov, kar je kronični problem velikega dela brezdomcev, v našem primeru sedmih od devetih. Prav vseh devet pa si je postavilo za cilj, da bodo uspešni v programu nastanitvene podpore. Iz te skupine so si povprečno zadali po 2,4 cilja vsak. Razumljivo je, da so si uporabniki ob začetku bivanja v stanovanjih, kar je pomenilo veliko izboljšanje v primerjavi s prejšnjim načinom življenja, želeli to ugodnost obdržati in v to usmerili tudi precejšen del svojega zastavljanja ciljev. Po pogostosti naslednji cilj je najti zaposlitev, kar je sicer precej standardni deklarirani cilj mnogo brezdomcev, pri naših devetih pa je bil morda ta cilj – ob pričakovani stabilizaciji nastanitvenega položaja – videti tudi bolj stvarno dosegljiv. Vključevanje v programe KU kot razmeroma zelo pogost cilj (deset ciljev petih uporabnikov) je vsaj deloma pogojen s tem, da smo kot pogoj za sprejem v program postavili poprejšnje poznavanje uporabnika oz. njegovo sodelovanje v drugih programih KU (pa čeprav se je pozneje izkazalo, da smo začeli ta pogoj med izvajanjem programa vedno manj upoštevati). Cilji štirih uporabnikov, da si izboljšajo svoje telesno zdravje, in petih, da si uredijo problematiko zasvojenosti, ustrezajo našim ocenam o tem, koliko je bilo takih z izrazito prisotno zdravstveno problematiko in koliko takih z izrazitim problemom zasvojenosti. Presenetilo pa nas je to, da so si le štirje od devetih zastavili tudi cilj, da se bodo po končanju programa nastanitveno osamosvojili, kajti to naj bi bil ključni uradni cilj našega programa nastanitvene podpore. Vsekakor pa se je vprašanje nadaljnjega bivanja oz. nastanitve odprlo pozneje, v tretji tretjini programa, tudi zaradi pogostejšega odpiranja te teme s strani nosilcev programa.

Ob koncu opazovanega obdobja (ki zajema za vse uporabnike okoli eno leto) je vseh devet ključnih delavcev, vsak za svojega uporabnika, na štiristopenjski lestvici ocenilo stopnjo uresničevanja oz. uresničenosti vsakega od ciljev. Nato smo izračunali povprečne ocene za vse cilje iz vsake od zgoraj opisanih skupin ciljev in dobili rezultate v tabeli 2.

Tabela 2: Povprečna ocena stopnje uresničevanja/-nosti ciljev različnih vrst s strani ključnih delavcev

Vrsta/skupina ciljev:	Povprečna stopnja uresničevanja ali uresničenosti ciljev iz te skupine na lestvici od 0 do 3:
Vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z družino	2,4
Biti uspešen v programu nastanitvene podpore	2,3
Urejanje statusa in dokumentov	2,2
Specifični materialni cilji	1,9
Vključevati se v druge programe Kraljev ulice	1,6
Urejanje dolgov in plačevanje denarnih kazni	1,4
Formalno ali neformalno usposabljanje in izobraževanje	1,3
Urejanje zasvojenosti od drog	1,3
Urejanje telesnega zdravja	1,3
Nastanitveno se osamosvojiti	1,3
Najti zaposlitev	1,1
Specifični cilji v sferi kulturne dejavnosti	1,0
Legenda: ocene stopnje uresničevanja ali uresničenosti ciljev so pomenile: 0 – se cilja sploh še ni lotil uresničevati 1 – se je lotil uresničevati cilj, vendar ga je uspel uresničiti nič ali zelo malo 2 – se je lotil uresničevati cilj in ga je uresničil v opazni ali veliki meri 3 – cilj je v celoti uresničen	

V tabeli 2 so razvrščene skupine ciljev po (padajočem) vrstnem redu stopnje svoje povprečne uresničenosti. Vidimo, da so bili – po ocenah ključnih delavcev – najbolj uresničeni cilji vzpostavljanja odnosov z družinskimi člani, vztrajanja in uspešnosti v programu ter urejanju statusa in dokumentov. Cilji iz zadnje skupine so bili tisti, ki so si jih uporabniki najpogosteje zastavljali, ter hkrati tudi tisti, podpora katerim so tudi ključni delavci posvečali veliko pozornosti. Te tri vrste ciljev pa so tudi edine, za katere lahko – sledeč ocenam delavcem – rečemo, da so bili v opazni ali veliki

meri uresničeni. Za preostale vrste ciljev tega ne moremo trditi, saj so bili v poprečju uresničeni med stopnjama 'nič ali malo' in 'opazno ali v veliki meri'. Med najslabše doseženimi cilji sta tudi cilja najdenja zaposlitve in nastanitvene osamosvojitve. Povprečne vrednosti okoli ali malo nad 1 seveda pomenijo, da so bili za ene uporabnike ti cilji doseženi v večji meri, torej na stopnji 2 ali celo 3, za druge pa na slabši, torej 0. Tudi urejanje telesnega zdravja in zasvojenosti sodijo med slabše dosežene/uresničene cilje.

Ključne delavce smo še prosili, naj globalno ocenijo stopnjo napredka svojih uporabnikov glede možnosti nastanitvenega osamosvajanja. Ta ocena naj bi vključevala uporabnikov razvoj kompetenc (samostojnega življenja), samozavesti, motivacije, vedenjskih vzorcev in navad (ki bi bile kompatibilne s samostojnim življenjem) itd. Uporabljena je bila štiristopenjska lestvica. Rezultate kaže tabela 3.

Tabela 3: Število uporabnikov glede na stopnjo njihovega napredka v smeri nastanitvenega osamosvajanja

Ocena napredka v pogledu možnosti nastanitvenega osamosvajanja:	Število uporabnikov:
-1 – Uporabnik je nazadoval	0
0 – Uporabnik se ni prav nič spremenil	2
1 – Uporabnik je nekoliko napredoval	4
2 – Uporabnik je očitno oz. nedvomno napredoval	3

Po ocenah ključnih delavcev ni v opazovani značilnosti nihče nazadoval, dva sta ostala na istem, sedem pa jih je napredovalo, od tega trije izrazito.

Ključne delavce smo še povprašali po njihovih ocenah, mnenjih in priporočilih v zvezi z zaključevanjem programa oz. nadaljevanjem obravnave uporabnikov ali potrebne podpore uporabnikom po letu in pol njihovega sodelovanja v programu. Pri tem smo jim ponudili štiri vnaprej oblikovane odgovore in možnost petega, odprtega odgovora. Na osnovi njihovih odgovorov smo oblikovali spodnjo tabelo.

Tabela 4: Opisne ocene uspeha sodelovanja v programu s strani ključnih delavcev in priporočila za delo vnaprej za posamezne uporabnike programa

Uporabnik:	Povprečna stopnja uresničenosti njegovih ciljev (glej tabelo 2):	Globalna ocena napredka (glej tabelo 3):	Opisna ocena/priporočilo za nadaljevanje dela:
A	2,5	2	Uporabnik v srednjih dvajsetih letih je po 14 mesecih sodelovanja zapustil program. V tem času je v precejšnji meri uredil problematiko svoje zasvojenosti, dosegel višjo stopnjo (formalne) usposobljenosti, se zaposlil, se vrnil živet domov.
B	2,0	2	Uporabnik v srednjih dvajsetih letih je po devetih mesecih sodelovanja zapustil program in si skupaj s prijatelji najel stanovanje. V tem času je v precejšnji meri uresničil svoje cilje in bil v programu uspešen.
C	1,8	1	Uporabnik je po približno 15 letih ponovno vzpostavil stik s svojo družino. Po 13 mesecih sodelovanja je zapustil program in odhaja živet nazaj k ženi (ter že odraslemu otroku). Svoje cilje je v precejšnji meri uresničil.
D	2,4	1	Zastavljeni cilji so bili sicer razmeroma dobro uresničeni, vendar ob veliki stopnji aktivnosti delavca in bolj ko ne pasivnosti uporabnika, ob tem, da so bili razmeroma neambiciozni. Uporabnik je že v tretjem življenjskem obdobju in zaradi številnih zdravstvenih težav ni sposoben živeti samostojno, zato bi bila zanj najboljša perspektiva dom upokojuencev, kar pa ni njegova prioriteta. Druga možnost pa bi bil zanj povratek k svoji družini v drugo državo iz bivše Jugoslavije. Potrebno bi bilo delo v smislu doseganja ene od teh dveh vizij, do uresničitve katere pa bi lahko uporabnik (začasno) ostal v programu KU.
E	1,9	2	V smeri doseganja svojih ciljev je napredoval počasi in z majhnimi koraki, vendar kontinuirano. Pridobil si je zaščiten zaposlitveni status in se vključil v usposabljanje. Priporočamo, da ostane še nekaj časa v programu z nadaljnjo podporo, ker pričakujemo uporabnikovo nadaljnje napredovanje in ker ocenjujemo, da še ne bi bil sposoben samostojnega življenja.

nadaljevanje tabele 4:

F	1,7	1	Uporabnik je nekoliko napredoval v smeri doseganja svojih ciljev, a vendarle v razmeroma majhni meri. Priporočamo nadaljevanje sodelovanja v programu za krajši dodatni čas.
G	1,4	1	Uporabnik je svoje cilje uresničeval malo ali nič. Opazno je pomanjkanje vizij za prihodnost – tako posledično ni motiviran za kakršnekoli spremembe v smeri večje avtonomnosti, nadzora nad lastnim življenjem (finančna samostojnost, zaposlitev, prekinitev metadonske terapije oz. vključitev v program zdravljenja ...). Zanj bi bil primeren druge vrste program, ki ne bi bil prehodni in ne bi zahteval napredka kot pogoja za vključenost. Primerna bi bila oblika bivanja, kjer bi živel sam, ker se je v tem programu izkazalo, da je uporabnik težko funkcioniral v skupini, se težko prilagajal, se ni držal skupnih dogovorov.
H	1,1	0	Uporabnik je uresničil le malo svojih ciljev, pravil programa pa se je dosledno držal. Ključna delavka poroča, da ne opaža, da bi se med izvajanjem programa kaj izboljšale njegove kompetence za nastanitveno osamosvajanje; zdi se, da smo v tem programu izčrpali svoje možnosti in sredstva. Ker je program prehodne narave, priporočamo, da ga po letu in pol zapusti. Zanj bi bil primeren druge vrste program, ki ne bi bil prehodni in ne bi zahteval napredka kot pogoja za vključenost.
I	1,0	0	Bil po 13 mesecih bivanja v podprtem stanovanju izključen zaradi ponavljajoče se kršitve pravil. Svoje cilje je uresničil v zelo majhni meri, vendar pa se je kmalu po izključitvi vključil v zdravljenje zasvojenosti, pri čemer sodeluje ena od delavk KU kot njegova relacijska oseba. Zdravljenje je po krajšem času zapustil in nadaljeval bivanje v različnih negotivih strukturah.

Upoštevanje podatke v zgornji tabeli lahko oblikujemo posplošen in poenostavljen sklep, da so bili v prvem letu programa trije uporabniki od devetih precej ali pretežno uspešni – in so vsi trije zapustili program ter si uredili drugo, boljšo obliko nastanitve oz. življenja. Za druge tri uporabnike oblikujemo oceno, da v času vključenosti v program pretežno niso napredovali oz. se njihove možnosti za nastanitveno osamosvajanje niso izboljšale. Za njih oblikujemo oceno, da nadaljevanje njihovega sodelovanja v programu ni smiselno oz. upravičeno (eden od teh treh pa je iz programa že bil izključen). Za preostale tri uporabnike ocenjujemo, da so deloma, v določeni, bolj ali manj skromni meri napredovali. Za dva od njih domnevamo, da bi z dodatno in podaljšano nastanitveno podporo lahko še napredovali

in bi bilo za njih priporočljivo nadaljevanje sodelovanja v programu ali pa vključitev v nek drug vmesni program (ki pa ga še ni).

Po nekaj več kot enem letu izvajanja programa oblikujemo ocene o smiselnosti koncepta, kakor smo si ga sprva zastavili. Vedno bolj se izostrujejo posebno tista vprašanja, ki se tičejo prenehanja sodelovanja uporabnikov v programu, ter vizije, kako in kje bodo živeli po svojem izstopu iz programa po času leta in pol, kolikor program traja. Za strokovni tim programa je najbolj pereče spoznanje, da vsi uporabniki po enem letu in pol ne bodo mogli programa zapustiti in si uspešno organizirati samostojne (ter hkrati varne in trajne) nastanitve. To spoznanje je ponovno spodbudilo razmislek o naravi našega programa, predvsem kar se tiče njegove prehodnosti, zahtev do uporabnikov in možnosti doseganja zadostno kakovostnega razvoja uporabnikov v smeri samostojnega življenja.

Osnovna dilema izvajalcev programa, ki je edini te vrste v Sloveniji, je omejeno financiranje in s tem povezana premajhna zmogljivost (ki obsega 15 mest). Uporabnikov, ki v prvih 18 mesecih sodelovanja v programu ne bodo našli druge možnosti nastanitve (ki naj bi bila v optimalnem primeru neka oblika samostojnega bivanja), po letu in pol ne bi želeli 'postaviti na cesto'. Če si uporabniki ne bi mogli najti druge oblike varnega bivanja in bi ostali v programu, bi s tem onemogočili vstop drugim uporabnikom, ki jih je na čakalni listi zelo veliko. Kaj torej storiti?

Razmisleki strokovnega tima projekta v temi o dilemah so bili naslednji:

1. Program je prehodne narave (kot smo tudi zapisali v prvotnem konceptu programa), kar pomeni, da ni njegov namen, da bi uporabniki v podprtih stanovanjih bivali za stalno oz. za nedoločen čas, temveč za določen čas, v katerem naj bi se usposobili za samostojno bivanje druge oz. bi vsaj napredovali v tej smeri.
2. Program ni povsem nizkopražen, čeprav je namenjen 'izjemni' populaciji, torej ljudem, ki so izjemno socialno izključeni in prikrajšani. Program postavlja določene minimalne zahteve za vključenost vanj, pri čemer so te zahteve skorajda izključno povezane s tem, da se morajo uporabniki vesti tako, da bodo sprejeti v okolju oz. da bo sostanovalcem sobivanje možno. Kršenje (običajnih) pravil sobivanja torej ostaja eden od glavnih razlogov za morebitno izključenost iz programa.

3. Trajanje programa, ki je bilo v prvotnem konceptu opredeljeno kot eno leto in pol, je bilo po dosedanjih izkušnjah postavljeno ustrežno. Bolj natančno rečeno, v tem trenutku nimamo jasnih in trdnih argumentov za to, da bi bilo treba to obdobje skrajšati ali podaljšati, menimo pa, da je dobro in koristno, da je program časovno opredeljen. Ob tem je treba poudariti, da nekateri uporabniki potrebujejo za spremembo svojega položaja dlje časa, kar bi jim program v optimalnih okoliščinah moral omogočiti.
4. Tretjina uporabnikov je že med trajanjem programa tega zapustila ter se namestitveno (in življenjsko) osamosvojila. Te štejemo kot nedvoumni uspeh programa.
5. Vsi uporabniki se po obdobju enega leta in pol ne bodo polno usposobili za samostojno bivanje oz. najemanje stanovanj na trgu. V zvezi z njimi se nam zdi pomembno, da jih iz programa ne izključimo/izpustimo nazaj na cesto. Za tiste od njih, pri katerih predvidevamo, da bi lahko v programu še napredovali v smislu namestitvene (in življenjske) osamosvojitve, priporočamo, da se njihovo sodelovanje v programu – kljub izhodiščni omejitvi trajanja programa na leto in pol – za določen čas podaljša. V tem času naj se intenzivno iščejo druge možnosti za njihovo (drugo strokovno podprto) namestitev. Za del takih uporabnikov, za katere obstaja vizija, da bi šli lahko v doglednem času v dom upokojencev ali pa dobili nujno bivalno enoto ali socialno stanovanje, se tudi odločamo za nadaljevanje vključenosti v program (a s pogojem, da je uporabnik že vložil ustrezne prošnje za vključitev v drugo obliko nastanitve).
6. Za tretjo podskupino, ki pa v programu ni pokazala povečanja možnosti za samostojno bivanje, se nagibamo k odločitvi, da se po enem letu in pol njihova vključenost v programu konča. Menimo, da bi tudi za njih morala obstajati možnost razmeroma trajne in varne namestitve, vendar v drugačni vrsti programa, namreč v programu, ki bi bil načelno neprehoden, to je namenjen stalnemu bivanju, oz. ki bi bil še bolj nizkopražen.⁶ Takega programa v Sloveniji še ni in ga je nujno treba razviti.

⁶ Za bivanje v teh enotah bi morala veljati pravila, ki bi bila manj zahtevna od pravil bivanja v običajnih stanovanjskih hišah ali soseskah, obenem pa bi bilo potrebno več strokovne podpore uporabnikom na različnih področjih življenja, npr. pri plačevanju stroškov, ohranjanju reda in čistoče.

B. Dojemanja in ocene uporabnikov

Dejavnost evalvacije, pri kateri se artikulirajo tudi pogledi uporabnikov, je že vgrajena v sistem izvajanja programa, in sicer prek oblike t. i. polletnih evalvacij. Sestavni del programa so namreč skupni (polletni) sestanki vseh ključnih delavcev ter stanovalcev nekega podprtega stanovanja z vodjo celotnega programa in še kakšnim drugim strokovnim delavcem. Se pa ti sestanki dogajajo v posebnem kontekstu, ki pomeni – poleg podpore tudi – posebno obliko nadzora ali vsaj obliko dodatnega motiviranja uporabnikov, da si prizadevajo za uresničevanje svojih ciljev iz individualnega življenjskega načrta. V nadaljevanju opisani rezultati in ugotovitve pa izhajajo iz posebnih evalvativnih pogovorov, ki so bili organizirani in izvedeni posebej za namene tega prispevka. Kontekst tem pogovorom pa nudijo tudi skupinski in individualni pogovori, ki so bili opravljeni s ključnimi delavkami vseh uporabnikov. Pogovore je opravila evalvatorica, sicer vpletena v sprotno spremljanje projekta, a obenem tudi deloma zunanja (v smislu 'ne v društvu zaposlena') oseba. Z vsakim uporabnikom posebej se je dogovorila za srečanje, razložila, da bi se rada pogovarjala o njegovih izkušnjah s projektom, in mu zagotovila anonimnost. Pogovore je posnela in jih dala dobesedno prepisati. Na podlagi vnaprej določenih tem in obenem tem, ki so se odprle skozi pogovor (torej s kombinacijo induktivnega in deduktivnega pristopa) je analizirala dobljeni material. Za ilustracijo so v analizi vključeni in vpleteni tudi odlomki iz pogovorov, ki so zapisani anonimno zaradi varovanja zasebnosti sogovornikov.

Osnovne teme, ki so se med pogovori odpirale, so bile povezane z naslednjimi ključnimi temami, ki so bile vnaprej pripravljene kot opomnik pri pogovoru:

- kontekst odločitve za program,
- kje in od koga je oseba dobila informacijo o programu,
- priprave na vselitev, sklenitev odnosa s ključno delavko ali delavcem, potek vselitve,
- počutje v skupini (sostanovalk oz. sostanovalcev),
- ocena delovnega odnosa s ključnim delavcem ali delavko ter podpore s strani delavcev na programu na splošno,
- počutje, funkcioniranje v stanovanju, ocena, kakšne spremembe

je vselitev prinesla,

- ocena ključnih problemov v projektu,
- ocena programa in njegovih strokovnih načel – faznosti, dela v stanovanjih, tedenskih sestankov, vmesnih evalvacij, postavljenih pravil itd.,
- predlogi za bodoči razvoj programa.

Pogovori s stanovalkami in stanovalci so bili po svoji kakovosti zelo različni. Eni površni in kratki, drugi daljši in poglobljeni. Poleg tem, ki so bile za pogovor predvidene s strani evalvatorke, so se skozi pogovore odpirale tudi nekatere druge teme, bolj ali manj povezane s programom. Pogosto se je odprla tema težav, ki jih osebe trenutno doživljajo ali pa se jim v življenju že dlje časa vlečejo, s strahovi, željami, preteklimi izkušnjami in projekcijami. V tem poglavju navajamo le tiste teme, ki so relevantne za evalvacijo programa v ožjem smislu. Sledi opis in ilustracija tem, ki so bile v pogovorih pogosteje predstavljene in jih je evalvatorka razumela kot dovolj močno izražene in hkrati dovolj ključne za program. Teme si sledijo po dveh kriterijih: po pomembnosti oz. pogostosti izrekanja s strani stanovalcev in po logičnem sosledju, če so teme med seboj povezane. Izbrane izjave so iz svoje skupine izjav, ki tematizirajo podobno temo, izbrane kot posebej ilustrativne in zgovorne.

Stanovalci so pogosto govorili o procesih, ki so potekali pri njih v obdobju vključenosti v program, in o pridobitvah, ki jim jih je to bivanje prineslo. Poudarili so, da so z vključitvijo v program pridobili varen prostor, kjer so se lahko umirili in si uredili svoj osebni prostor.

To mi je zelo pasalo včasih, da sem se usedu, da sem imel tišino, da sem se zaprl v sobo in sem kej napisal, to so bili eni taki moji dobri trenutki. So še zmeraj, kavico skuham, pa tako kaj vina spijem pa kakšno zgodbo napišem. Pa sestanki so mi bili zelo všeč ker smo imeli kosila.

V večini primerov so ocenili kot koristno spremembo tudi skupino sostanovalk/sostanovalcev, ki jim je od priprav na vselitev dalje pomenila socialno mrežo, oporo, v mnogo primerih celo prijateljstvo, ki jih je v času bivanja tako utrdilo, da nekateri stanovalci razmišljajo o viziji, da bi s skupaj s sedanjim sostanovalcem v prihodnje skupaj iskali stanovanjsko rešitev.

Tako je, če bi bili tukaj kaj resni v tem stanovanju, lahko tudi tukaj ostanem, pa se deli najemnina, da bi bili trije, štirje notri, se najemnina razdeli.

V nekaterih primerih, vendar redkeje, so odnosi s sostanovalci pomenili tudi obremenitev ali vsaj dvorezno situacijo, po eni strani obremenitev in po drugi varovalko pred osamljenostjo.

Mogoče bi že kaj drugega počel zdajle, pa bi že kje drugje bil. Samo jaz sem se ukvarjal pol leta samo z njim. To nisem takoj začutil, to sem po ene 14 dnevih začutil, mesecu, da je ful čuden dec, da se ful zapira vase. Pa ni samo to. Lahko bi našteval še marsikaj, od tega, da se mi je hodilo v sobo, do stvari, ki so mi zmanjkovale.

Nekateri stanovalci so pri opisovanju sprememb, ki jih je vključitev prinesla v program, poudarjali tudi razliko med prejšnjim bivanjem na cesti, negotovim, nevarnim in pa bivanjem v stanovanju. Eden od stanovalcev je npr. govoril o tem, da se je težko navadil na temperaturo stanovanja po dolgih letih bivanja na prostem, da mu je bilo nenehno vroče.

Vedel sem, da imam ključ, če ne drugega, imam en mir zvečer. Ni več tistega pričakovanja, kako bi rekel, da te bo nekdo brcnil nekam, da te bo kdo spodil. To je tudi, če si v eni bazi, recimo ko sem bil v bazi, saj si zaspal, ane, pa tako. Ampak vedno imaš tisti občutek: aha, ti lahko kdo ponoči gor uleti pa te kar nalomi, nikoli ne veš, kdo ti lahko pride, a veš, vsega in svašta folk pride notri in pol to tako pride, da si skoz v enem strahu, a bo kdo prišel, a bo kej ukradu. Tega ni, to sem zelo čutil, da zdaj pa lahko mirno zaspim, to je bilo dobro počutje.

Stanovalci so, ko so razlagali, kako se jim je življenje po selitvi spremenilo, mnogo govorili o urejanju svojih zdravstvenih težav, več jih je omenilo, da so se podali na urejanje zobozdravstvenih izzivov (kar je sploh za brezdomne zaradi finančnih in drugih razlogov eden večjih izzivov), pogosto so omenjali tudi pomen pridobitve interneta in drugih informacijskih pogojev za vključenost v družbo.

Veliko lažje zdaj peljem stvari, manj obremenjeno, imam računalnik, imam internet. Prej sem hodil v knjižnico, tam si

vezan pač na določen termin, tam sem si termin rezerviral en dan prej, tako da sem lahko drug dan šel na računalnik, da sem lahko kako prošnjo napisal pa da sem imel mir. Sicer na Kraljih [Dnevni center Kralji ulice] tudi lahko, ampak tam moraš uloviti pravi moment, že da uloviš računalnik, nekdo čaka, da greš dol pa se zapre. Vseeno je pa zdaj veliko bolje, brskam po internetu, iščem zaposlitev, pišem prošnje, si doma, na tplem, delaš takrat ko si najbolj razpoložen.

Marsikomu je bivanje v stanovanju prineslo nove možnosti za gojenje novih socialnih odnosov, bodisi z družinskimi člani, s katerimi so izgubili stik, ali pa s povsem novimi ljudmi. Nekateri so s spletom prišli do ljudi, ki so jim lahko pomagali tudi na drugih področjih življenja, redkeje stanovalci poročajo o razvoju tesnejših vezi s sosedi ali lastniki stanovanja. Mnogo jih poroča o dobrih (a ne tesnih) odnosih z lastniki stanovanja, glede odnosov s sosedi so poročanja različna, ambivalentna in ne le pozitivno obarvana.

Pri temi o značilnostih strokovnih načel in sestavnih delov programa so se stanovalci najbolj razgovorili o tedenskih sestankih s ključnima delavcema/delavkama stanovanja. Vsi po vrsti so pohvalili skupna kosila oz. skupno (tedensko) pripravljajanje obroka, bolj različna pa so bila mnenja o sestankih, ki so sledili obrokom. Pri skupnem pripravljanju obrokov so kot prednost izpostavili učno situacijo, možnost, da se ob tem naučijo česa novega, vseč pa so jim bili ti dogodki tudi zaradi neformalne, celo prijateljske klime, ki jo omogoča ustvariti skupno pripravljajanje hrane.

Medtem ko skupni sestanki (pogosto po kosilih, tedenski), ki naj bi bili namenjeni odpiranju pomembnih tem in tudi odkrivanju morebitnih težav v sobivanju, po mnenju stanovalcev pogosto niso služili svojemu namenu. Razlog je, da bi odpiranje težkih tem marsikdaj pomenilo tožarjenje drugih in so težke teme tako odpirali le v skrajnem primeru, če so stvari po njihovo prišle že tako daleč, da se jih s pogovorom med stanovalci ni dalo več rešiti. Drugi razlog, zakaj na sestankih niso odpirali težkih tem, pa je bila po mnenju nekaterih s časom pridobljena izkušnja, da se v vsakem primeru nič ne spremeni. Zanimiv je spodnji odlomek pričevanja stanovalca, ki izrazi poleg razočaranja nad sestanki tudi pričakovanje, da bi izvajalci programa v primeru pritožb, nerešenih konfliktov in kršenja pravil morali odreagirati,

ne pa prepuščati vsega stanovalcem, ki za ukrepanje tako ali tako nimajo vzvodov.

Vedno smo kuhali kosila pa smo imeli prej sestanek, samo zdaj lahko to povem, nikoli se ni nič uredilo. Z Z. sva govorila, kaj se je dogajalo, pač je bilo zmeraj rečeno, pač sami rešite, kar je po eni strani res. /.../ Nikoli se ni nič rešilo, tudi na koncu sva jaz pa Z. vedno rekla, vse je uredi, je bil v bistvu brez veze tisti sestanek. Nismo teh ran več odpirali, smo rekli, vse je uredi, čeprav se je vidlo po obrazu, da ni uredi. Noben ni hotu drezat, smo raje pomaknili to na stran in smo se pol imeli luštno, s tem da smo kuhali kosilo al pa kam šli pol poleti, na piknik. ... A veš, tuki je tko, če bi sami mi najel to stanovanje, pol bi bilo drugače. S tem ko ste pa vi na temu, pa pričakuješ neko pomoč v krizni situaciji. Jaz pa Z. sva neki cajta upala, da se bo kej zgodilo, ampak se ni nič. Ubistvu nisva smela midva nič narest, nisva ga mogla ven iz hiše vržt, ker to ne smeva, nisva mu smela ultimatov preveč hudih postavljat.

Stanovalci so svoj odnos s svojimi ključnimi delavkami/delavci večinoma ocenili kot dober, zadovoljujoč, uspešen. Z njimi so bili praviloma zadovoljni. Najpogosteje pa so ob izražanju zadovoljstva bolj ali manj blago izpostavili še temo pomanjkanja časa svojih ključnih delavcev/delavk in s tem povedali, da bi si želeli več pozornosti, več njim posvečenega časa s strani svojih ključnih strokovnih delavcev.

Nekak nisva našla nekak skupnega, da če je bilo karkoli narobe, da bi se lahko na njo ful zanesu, ker je bilo vedno, ja, bova šla jutri, pa pol nisva šla, pa sva pol prelagala dost teh stvari, tko da tudi jaz sem pol kar se tega tiče rekel, ja bom že jaz sam.

Zanimivo je, da so ob tem skoraj praviloma izpostavili tudi svoje razumevanje situacije prezaposlenosti ključnih delavcev, s čimer so izrazili neko empatijo in obenem nakazali, da splošno klimo v društvu doživljajo kot 'prezaposleno'. Pogosto so k tej temi dodali tudi, da bi več pozornosti delavcev verjetno dobili, a bi si jo nekako morali izprositi, jo poiskati.

Če bi zahteval, prosil, bi najbrž velik dobil.

Hkrati so nekateri tudi izrazili, da jih je pomanjkanje razpoložljivosti ključnih delavcev pripravilo do tega, a so se sami lotili reševanja nekaterih svojih težav. Redkeje so stanovalci govorili o nerazumevanju s ključnim delavcem/delavko, pri čemer so izpostavili nezadostno razumevanje, ki ga je v enem primeru stanovalec povezal s tem, da oseba, ki ni izkusila brezdomstva, določenih reči ne more razumeti, v drugem primeru pa je namesto brezdomstva stanovalec govoril o zasvojenosti z nedovoljenimi drogmi in izrazil skepso, da lahko strokovnjak, ki s tem nima izkušenj, kdaj v celoti razume njegovo situacijo.

Samo majčkeno drugačen pristop rabi človek, to verjetno samo človek, ki je bil na drogi, razume.

En stanovalec je izpostavil tudi zamero (ki naj bi ga po nekaj mesecih še vedno težila in je celo rekel, da je ne bo nikoli pozabil), ker naj bi mu eden od strokovnih delavcev v odgovor na njegovo posebno željo zabrusil nekaj odklonilnega, ter obenem, ker niso bile upoštevane njegove individualne želje, vendar sam za to, da mu želja ni bila upoštevana, ni videl pravega razloga.

Razen enega posameznika na zaposlitvenem področju v obdobju vključenosti v program stanovalci ne poročajo o storjenih pomembnih korakih v smeri zaposlitve, stanovalec, ki je ta korak naredil, pa ga ocenjuje kot izjemno pomembnega za svoj prehod naprej. Večina stanovalcev poroča, da bi jim zelo ustrezala možnost zaposlitve oz. trimesečnega zaposlovanja (z možnostjo podaljšanja) pri istem društvu, ki izvaja program nastanitvene podpore, ki je v času, ko so bili pogovori izvedeni, ponujalo oz. odpiralo to možnost in tudi že realno vključilo nekaj stanovalcev. Velik delež prekrivanja med obema populacijama (vključeni v program nastanitvene podpore in kandidati za zaposlitveno usposabljanje v okviru programa socialnega podjetništva) si lahko razložimo s tem, da je zaposlovanje znotraj istega društva najlažja možnost za njegove uporabnike, saj jim je prilagojeno in v marsikaterem pogledu nizkoprazno, imajo svojega mentorja oz. mentorico, ki jih spremlja skozi usposabljanje, ki jo/ga poznajo od prej in s katero/katerim imajo praviloma razvit zaupen odnos. Po drugi strani je zanimivo, vendar logično, da so kandidati, vključeni v program nastanitvene podpore, obenem kandidati za zaposlitev, saj imajo boljše odskočno desko za vključitev v delo, pa tudi program

nastanitvene podpore zanje pomeni obdobje življenja, ko načrtujejo in odpirajo nove življenjske poti. Uporabniki programa pa poročajo o manj možnostih za zaposlitveno mobilnost zunaj organizacije. Iz tega se lahko naučimo, da bi lahko program v bodoče napel več moči v smeri odpiranja možnosti za zaposlovanje svojih kandidatov navzven, s tem pa za mreženje, povezovanje z drugimi akterji (službami za socialno delo, zavodi za zaposlovanje itd.).

Posameznika, ki sta se vrnila k svoji družini, poročata o postopnem prehodu in postopnem vzpostavljanju zaupanja. Ugotovimo lahko, da pri procesih spreminjanja, ki zahtevajo postopnost in obenem varnost, program nastanitvene podpore lahko dosti pomaga, saj omogoča stabilnost, od koder lahko posameznik izhaja, kjer lahko sprejme obiske itd.

Individualni načrt kot metodo individualnega načrtovanja večina stanovalcev ocenjuje kot dober pristop, vendar je čutiti, da za večino vendarle ne preveč relevanten, saj se njegove vsebine po zaključku programa eden od dveh stanovalcev, ki je program končal predčasno, sploh ne spominja več. Nekateri stanovalci so omenili, da je relevanten, če ga uspe napisati kot ubeseditev tudi siceršnjih svojih poti in ciljev. S strani ključnih delavcev pa je bilo v evalvativnih pogovorih z njimi ugotovljeno, da je lahko individualni načrt zelo koristen dokument pri komuniciranju z drugimi organizacijami, saj se je pomembno nanj sklicevati, kadar uporabnik prehaja med več organizacijami, ki mu nudijo storitve. V tem primeru je lahko ta načrt točka opore in koordinacije.

Saj ta individualni načrt vsebuje itak tisto vizijo, ki sem jo jaz v bistvu imel že prej ... ja, ubistvu sem stvari samo zapisal. Saj to ni nekaj umetnega, kar se mene tiče. Ta individualni načrt je ubistvu to, kar sam želim, to pa je najti zaposlitev in se pobrat na lastne noge in skrbet sam zase.

Prehodnost programa za sogovornike večinoma pomeni negotovost, glede nje imajo določene vizije, tudi narejene določene korake, ne pa tudi izoblikovanih trdnih predstav ali na voljo gotovih poti. Pri mnogo sogovornikih se odpira tema postopnosti v smislu, da je do končne bivalne osamosvojitve treba narediti še mnogo več kot le en sam korak, velikokrat pa se ti koraki med seboj povezujejo – eden zahteva prej narejene druge ipd. Vsega tega pogosto ni mogoče načrtovati v obdobju leta in pol. Prehodnost, kot jo program

predvideva, je v obstoječih sistemskih pogojih (stanovanjske možnosti, možnosti vključitve v druge programe, ki bi vključevali tudi bivanje, itd.) za veliko večino stanovalcev nemogoča oz. je videti mogoča le v izjemnih primerih, ko se zgodi kaj nepredvidljivega. To dejstvo opozarja na nujnost razvoja več vmesnih programov in – kot že rečeno – trajnega programa nizkopraznih nastanitev.

Sej z N. sva dala prošnjo za bivalno enoto, je treba tri do pet let čakati, ko bi to dobil, pol bi dosti lažje zadihal, pač plačal bi tiste stroške, zelo bi mi bilo to kul. Tuki je pa tist, se mi zdi da sam lovim čas, rad bi čim prej prišel do, ne vem, ene zaposlitve, da bi pač dolg začel vračati, a veš, mal se mi mudi, obresti sam tečejo, tečejo, to bo cela štala, po mojem bom do konc življenja delu. Razen če bom mel kšno tako varianto, zdej je tko, itak ti pač pol odbijajo, dnarja nimaš ne vem kakšnega, žviš pač, kokr žviš, s tem se morš sprjaznt.

V takem primežu stanovalci seveda niso v položaju, ko bi lahko izbirali svoje prihodnje poti, ampak dejansko v položaju, ko so lahko srečni, če se jim ponuja vsaj ena sama nastanitvena alternativa.

Bi šla tudi v dom za upokojence, če ne bi bilo drugega, nekaj trebaš. Če bi bilo kaj drugega, bi rajši šla v kaj drugega.

Stanovalci za v prihodnje predlagajo, da bi program nudil več individualnega dela (posebej s tistimi, ki več potrebujejo).

Ampak jaz mislim, da z nekaterimi posamezniki bi se bilo treba ne enkrat tedensko ukvarjat, ampak ful ukvarjat.

Govorijo tudi o potrebi po bolj poglobljenem odnosu s ključnimi delavci, ki naj bi povečal občutek zaupnosti.

Pa z delavci tko, da se nekak poveže s temi, s katerim dela, da je eno tako, ne samo poslovno, da je še mal bl tko osebn, prijateljsko, da si mislš nekak nanga se lahk zanesem, a veš, vedno tko ...

Predlagajo tudi vključitev več obveznosti za stanovalce, denimo športnih aktivnosti ali obveznih korakov na področju zaposlitve, saj naj bi ta (po mnenju enega od stanovalcev) posameznikom zapolnila, strukturirala in morda tudi osmislila vsakdan ter s tem omogočila potek sprememb na bolje.

Nekatere stanovalce je motila nedoslednost pri držanju pravil, kar je razumljivo, saj se je v pilotni fazi projekt dejansko ustvarjal in so bili vsi sogovorniki njegovi soustvarjalci, po njihovih besedah pa poskusni zajčki. Svoje udeležnosti pri snovanju, načrtovanju, planiranju projekta sogovorniki v evalvacijskih pogovorih niso posebej izpostavljali z izjemo dveh sogovornikov, ki sta se predstavila kot soustvarjalca, kot tista, ki sta pomagala ustvariti in domisliti celoten program. Drugi so prej izražali pasivno stališče do projekta, kar se je dalo razbrati iz besednih zvez, ki so jih uporabljali, »je bilo rečeno« ipd. Iz tega bi lahko sklepali, da je namen projekta, aktivna vključitev uporabnikov v vse faze projekta od snovanja dalje, le delno uspel.

Na osnovi opravljenih pogovorov je mogoče dodatno potrditi ali podpreti nekatera od razmišljanj, navedena na koncu prejšnjega poglavja (z oštevilčenjem od 1 do 6), nekaterim od teh ugotovitev pa ugotovitve iz pogovorov z uporabniki nasprotujejo.

Predvsem razmišljanja, opisana pod točkama 5 in 6, potrjuje tudi evalvacija, ki temelji na pogovoru z uporabniki. Pri naših sogovornikih se namreč ne kažejo jasne možnosti oz. vizije za njihovo namestitev po letu in pol. Večinoma so te vizije tako negotove kot tudi oddaljene, saj se navezujejo na ponudbe, ki imajo čakalno dobo več let (nujna bivalna enota, socialno stanovanje), kar pa s programom, kot je zastavljen zdaj (za premostitveno dobo leta in pol), ni združljivo. V nasprotju z evalvacijo, ki temelji na opažanjih ključnih delavk in delavcev, evalvacija, temelječa na pogovorih z uporabniki, ni v tolikšni meri potrdila točke 4, namreč uspeha ene tretjine uporabnikov, ki so program predčasno končali. Posebej s strani uporabnikov, ki so še vključeni, je bila pogosto izražena skepsa, ali so uporabniki (njihovi nekdanji sostanovalci), ki so program predčasno končali, res dosegli dovolj zadanih ciljev ter ali je njihova bivalna osamosvojitve dovolj gotova in trajna. Ker se ti posamezniki (zgoraj v 4. točki omenjena tretjina) praviloma niso oprli na kakšne systemske odgovore glede njihove bivalne stiske (socialna stanovanja, bivalne enote, subvencionirana najemnina ipd.), saj jim ti niso bili dostopni, ampak so se ali vrnili k družini ali pa poiskali namestitev skupaj s prijatelji (oboje se je pri njih že kdaj prej izkazalo za negotovo), lahko rečemo, da je njihova namestitev še naprej negotova in da se lahko zgodi, da kdaj v prihodnosti ostanejo brez bivališča, ko bodo družinske vezi, v tej populaciji praviloma

zelo negotove, šibke in podvržene spremembam, ponovno popustile. Idealno bi bilo, da bi obstajala naslednja stopnja, ki bi po programu posameznikom nudila samostojno namestitvev, neodvisno od (prav tako nestabilnih) družinskih članov, ampak sistemsko utemeljeno in strokovno podprto. Potreba po utemeljitvi novih programov trajne bivalne namestitve za različne podskupine socialno izključenih je tudi eden od pglavitnih sklepov te evalvacije.

Za del pogovorov z uporabniki bi lahko rekli, da potrjuje misel iz 6. točke o potrebi po »razmeroma trajni in varni namestitvi, vendar v drugačni vrsti programa, namreč v programu, ki bi bil načelno neprehoden oz. ki bi bil bolj nizkopražen«. Takega programa v Sloveniji še ni in nujno bi bilo, da bi ga začeli razvijati. Z njim bi poskušali odgovoriti tudi na dileme stanovalcev o tem, ali so vsi stanovalci, ki so vključeni v program, tudi primerni zanj ali pa je program za nekatere prezahteven, saj se ne morejo držati osnovnega reda, ki ga po običajnih standardih narekuje in zahteva življenje v tej družbi. V evalvaciji je bilo govora vsaj o dveh takih uporabnikih, ki sta po mnenju stanovalcev neprimerna za tako obliko bivanja in bi potrebovala intenzivnejšo. Le da so stanovalci gojili pričakovanje, da z njimi 'nekaj naredijo' (jih disciplinirajo ...) izvajalci programa, medtem ko se delavke/delavci bolj nagibajo k temu, da bi bilo za te uporabnike treba razviti drugačen program (z intenzivnejšim spremljanjem, drugačno strukturo ipd). Težko vprašanje, ali naj bi bile take oblike bivanja tudi dislocirane, nekoliko umaknjene iz običajnih bivalnih sosesk, ostaja odprto in v stroki se (na ravni Evrope) glede njega mnenja dokaj ostro delijo. V Sloveniji bi bilo treba šele najti odgovor in sicer v dialogu z vsemi vpletenimi, potencialnimi stanovalci, izvajalci, financerji ter širšo javnostjo.

Projekt je sicer za stanovalce pomenil varno in relativno mirno obdobje. Po merilih, ki jih postavljajo sorodni projekti v tujini, je pri nastanitveni podpori za brezdomne največji uspeh to, da stanovalci ostanejo vključeni ter da se jim v tem obdobju ne dogajajo rizične epizode na področju socialne, zdravstvene in duševne stabilnosti. Vključitev v program je za naše stanovalce po njihovih besedah pomenila obdobje relativne varnosti, miru in dobrega počutja.

Ja, če bi zmeraj bilo tako, bi bilo super. Da bi bilo celo življenje tako, da bi bilo lahko tako celo življenje.

Nekateri sogovorniki so poudarili priložnost za spremembo, ki

jim jo je ponujala vključitev v program. Nudila jim je možnost vsaj delne zamenjave socialnega okolja, mrež in s tem življenjskih vizij. Spodnji odlomek poudarja tudi zelo pomemben vidik postopnosti, malih korakov, dovolj časa.

To je ubistvu bilo tako, takrat se je samo prodajala droga pa se je uživala droga. Že takrat sem hotel iz tega ven it, pa nisem nekak mogel, nisem imel placa. To mi je bilo ful uredu, da sem imel svojo sobo, da sem se lahko nekam zatekel, da sem imel svoj mir in da sem lahko razmislil stvari. /.../ Res sem počasi naredil, to nisem od danes na jutri, ampak se je počasi to zgodilo, nisem več toliko zahajal v Stigmo, v Kralje ulice, in pol ko nekoga ne vidiš dosti časa, je pol čisto drugače, ko ga srečaš, pač se pozdraviš, nimaš več kaj, ker te tudi ne zanimajo iste stvari, recimo da bi se cele dneve drogiral. In je pol bilo tako, da sem se pol tudi začel več s temi družiti, recimo z V. [ime ključne delavke] sva več časa posvetila temu, sva reševala te probleme, finančne.

Mnogo jih je govorilo tudi o preskokih na področju dostojanstva in samozavesti, ki jih pomeni in omogoča bivanje v dostojnem stanovanju.

Ogromno se je spremenilo, tuš imaš, doma si. Čisto drugače človek doživlja. Veš kako, dobil sem občutek, da sem človek nazaj, da sem vseeno nekaj vreden.

Nekateri stanovalci so dosego svojih ciljev ocenili kot nezadostno, kar je verjetno posledica ambiciozno zastavljenih individualnih načrtov (ki zbudijo visoka pričakovanja in zahteve) ter relativno kratkega obdobja, v katerem naj bi bili življenjski cilji (ki so prej leta ali desetletja mirovali, stagnirali) naenkrat uresničeni.

Pri meni vem, da se je premalo odvilo, kakor bi se lahko, če sem čisto odkrit.

Zanimivo je tudi bilo, kar je še posebej ubesedil eden od stanovalcev, kako bivanja v stanovanju ni razumel kot zagotovljenega in je nekajkrat vmes še prespal zunaj, da bi preveril, ali to še zmore. S tem je lepo ilustriral preplet dveh realnosti, brezdomske in te, ki jo s seboj prinaša stanovanje ter z njim urejanje različnih področij življenja, kjer procesi lahko potekajo bolj ali manj uspešno.

Ene parkrat sem res zunaj prespal. Ne bom govoril, kje sem prespal, ampak sem pa zunaj prespal, ja. Pa ubistvu ni nič posebnega, vem, da sem še zmeraj sposoben it, lahko mi zdaj ključ vzameš, pa vem, da mi ne bo noben problem. Po drugi strani pa vem, da čas teče in da moram čim prej kej naredit, ne, da mi ne bo ta čas pobegnil in pol bojo ti stroški velki in pol bom spet tko, ne ...

Sklep

V program nastanitvene podpore društva Kralji ulice so bili vključeni posamezniki in posameznice, ki so bili pred vselitvijo v stanovanje več let brezdomni. Vključitev v ta program je zanje pomenila prvo relativno varno in relativno trajno nastanitev po daljšem obdobju in uspeh je, da so (v večini primerov) to nastanitev glede na pretekle negotove in stresne izkušnje uspeli uspešno zadržati ter v njej vztrajati. Za zelo ustrezen pristop se je tako po mnenju uporabnikov (pa tudi delavcev) izkazal individualni pristop, torej pristop, ki izhaja iz vsakega uporabnika, njegove specifične življenjske situacije, njegovih potreb. Individualni pristop omogoča individualni načrt in pa individualiziran način dela, utemeljen v delovnem odnosu med uporabnikom in delavko/delavcem, ki se redno sestajata in glede na nastale spremembe sproti prilagajata začrtano pot napredovanja. Tako uporabniki kot tudi delavci so poudarili pomen delovnega odnosa, pri obojih pa je bilo tudi zaznati, da povezujejo uspešnost delovnega odnosa tudi z bolj osebnim odnosom, ki mu pripisujejo precej velik pomen. Osební odnos pa delavke in delavci v določenih primerih zaznavajo tudi kot oviro, saj bi zaradi zavezanosti, ki jo osebni odnos prinaša s seboj, v določenih primerih težje izpolnjevali nekatere zahteve delovnega odnosa, ki pridejo skupaj z vključenostjo v projekt. Zanimivo je tudi, da delavke in delavci v evalvacijah izražajo, da jim je bolj všeč odkrit odnos s strani uporabnikov in pripravljenost na dialog, medtem ko je zanje največja ovira pri delu nepripravljenost uporabnikov na odprt odnos. Ker pripravljenost na zaupen odnos in zmožnost odkritega pogovora eksplicitno naj ne bi bila (nujni) pogoj za sodelovanje v projektu, je to ena od točk, ki bi jo bilo v strokovnem timu treba

reflektirati in ugotoviti, ali je dober delovni odnos mogoč tudi brez zaupnega siceršnjega odnosa. S strani uporabnikov poudarjena prezaposlenost delavcev je po svoje odraz objektivne okoliščine, ki je zaradi kadrovskih omejitev v društvu razumljiva. Kako občutek nezadostne razpoložljivosti delavcev vpliva na uspešnost programa, ostaja odprto vprašanje, o katerem bi bilo pomembno tako v krogu strokovnega tima kot tudi skupaj z uporabniki še diskutirati in iskati možne rešitve.

Na podlagi opravljenih evalvacij lahko sklenemo, da je po prvem letu in pol (torej po pilotni fazi) projekta mogoče reči, da je projekt do zdaj potekal zelo uspešno, da se je uspel do dobršne mere prilagajati sprotnim potrebam (uporabnikov) in spremembam, da je bil kakovostno izvajan ter spremljan, da pa se v obdobju njegovega izvajanja potrebe na nastanitvenem področju niso zaprle, ampak so se odprle nove, in sicer predvsem te po nadaljevalnih stopnjah, ki bi omogočile stanovanjsko najbolj izključenim posameznikom postopen prehod k trajni nastanitvi.

Rezultati te evalvacije so vplivali na to, da so v društvu Kralji ulice koncept nastanitvene podpore po obdobju pilotskega izvajanja programa dopolnili tako, da so uvedli drugo, nadaljevalno fazo programa, ki vključenim uporabnikom omogoča, da za določeno krajše obdobje še ostanejo v podprtem stanovanju. Ta možnost naj bi bila dostopna tistim, ki so v programu naredili korake naprej na bistvenih področjih, povezanih z njihovimi individualnimi načrti ter za katere obstaja dovolj realno pričakovanje, da se jim bo v kratkem odprla druga možnost razmeroma trajne in varne namestitve.

Razvoj programa in njegova evalvacija pa sta vse vpletene boleče opomnila na to, koliko je v Sloveniji še brezdomcev, ki bi potrebovali in si želijo tako vrsto podpore, predvsem pa pripeljala do spoznanja, da potrebujemo še več različnih oblik nastanitvenih možnosti za brezdomce, posebej take, ki bi bile namenjene specifičnim skupinam te populacije (npr. osebam z dvojnimi diagnozami, starejšim samskim ljudem, mlajšim, družinam ...) in ki bi bile še bolj nizkopražne, kot je bila tu evalvirana, obenem pa varne oz. trajne.

Literatura

Bevan, P. (1998). *The resettlement handbook*. London: The homeless link. (posodobljena elektronska verzija dostopna na <http://handbooks.homeless.org.uk/resettlement>).

Brown, S. in Randall, G. (1995). *Outreach and resettlement work with people sleeping rough*. London: Department of the environment.

CUHP. (b. d.). Pridobljeno 19. 2. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.cuhp.org/>.

Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2007). *Brezdomstvo v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Edgar, B., Doherty, J. in Mina-Coull, A. (2000). *Support and housing in Europe*. Bristol: The policy press.

FEANTSA. (b. d.). Pridobljeno 19. 2. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.feantsa.org/code/en/hp.asp>.

Hansen, I. L. S. (2006). *The Norwegian strategy to prevent and combat homelessness »the pathway to permanent home«*. (Host report). Peer review: national Strategy to prevent and tackle homelessness (the Pathway to a permanent home). Oslo 7–8 september, 2006. Neobjavljen tipkopolis.

Harvey, B. (1999). Models of resettlement for the homeless in the European union. V P. Kennett in A. Marsh (ur.), *Homelessness. Exploring the new terrain*. Bristol: The policy presses.

Hennessy, C., Grant, D., Meadows, M. in Cook, I. (2005). Young and homeless: an evaluation of a resettlement service on Merseyside. *International Journal of Consumer Studies*, 29(2), str. 137–147.

Jones, A. in Higate, P. (2000). *Breaking down barriers Meeting housing and support needs in Swansea, Neath Port-Talbot, Bridgend and Carmarthenshire*. York: York University, Centre for Housing Policy.

Kobolt, A. (1987). Dosedanji potek in smeri prenove organizacij za usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. *Ptički brez gnezda*, 12(25), str. 61–65.

Kozar, M. (ur.) (2008). *Mednarodna konferenca Najprej stanovanje!* Ljubljana: Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice.

Kozar, M. in Jurančič Šribar, L. (2008). Nastanjevanje brezdomnih – norveška politika in praksa. *Socialna pedagogika*, 12(4), str. 437–446.

Razpotnik, Š. in Dekleva, B. (2005). Kralji ulice : predhodno poročilo o poteku akcijske raziskave. *Socialna pedagogika*, 9(3), str. 265–300.

Razpotnik, Š. in Dekleva, B. (2007). *Na cesti – brezdomci o sebi in drugi o njih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Razpotnik, Š. in Dekleva, B. (ur.) (2009). *Brezdomstvo, zdravje in dostopnost zdravstvenih storitev*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Rough Sleepers Initiative. (2009). Pridobljeno 19. 2. 2010 s svetovnega spleta: http://en.wikipedia.org/wiki/Rough_Sleepers_Initiative.

Strokovna izhodišča (koncept) programa nastanitvene podpore za brezdomne. (2008). Ljubljana: Društvo Kralji ulice. Neobjavljeno gradivo.

Izvirni znanstveni članek, prejet januarja 2010.

Usmerjeni skupinski intervju v pedagoškem raziskovanju

Focus Group Interview in Pedagogical Research

*Sladana Đurić, Branislava Popović Čitić
in Gorazd Meško*

Povzetek

Sladana Đurić,
dr. soc., Fakultet
za bezbednost,
Univerzitet u
Beogradu, Gospodara
Vučića 50, 11040
Beograd, Srbija,
sdjuric@eunet.rs;
Branislava Popović-
Čitić, dr. def., Fakultet
za specialnu edukaciju
i rehabilitaciju,
Univerzitet u
Beogradu, Visokog
Stevana 2, 11000
Beograd, Srbija,
popovb@eunet.rs;
Gorazd Meško, dr.
soc. ped., Fakulteta
za varnostne vede,
Univerza v Mariboru,
Kotnikova 8, 1000
Ljubljana, Slovenija,
gorazd.mesko@fvv.
uni-mb.si

V članku so predstavljena osnovna načela usmerjenega skupinskega intervjuja in še posebej posebnosti uporabe te metode v pedagoških raziskavah. Opirajoč se tako na izkušnje številnih raziskovalcev iz vsega sveta kot tudi na osebne izkušnje glede uporabe te raziskovalne metode, avtorji povzemajo osnovna metodološka načela in elemente pedagoškega raziskovanja pri uporabi usmerjenega skupinskega intervjuja: sestava skupine, starost sodelujočih v razgovoru, velikost skupine, trajanje intervjuja, vloga moderatorja, čas in kraj izvedbe intervjuja, vprašanja za usmerjeni skupinski intervju, izvedba usmerjenega skupinskega intervjuja, analiza podatkov, etični problemi uporabe usmerjenega skupinskega intervjuja pri otrocih in mladostnikih. Avtorji ugotavljajo, da pravilno izvedeni usmerjeni skupinski intervju otrok in mladostnikov omogoča velike možnosti na področju doseganja vpogleda v širok spekter otroške percepcije, stališč, interesov, vrednot

in izkušenj o številnih področjih. Pravilna uporaba te raziskovalne metode vključuje tako poznavanje slabosti in omejitev usmerjenega skupinskega intervjuja kot tudi dobro poznavanje načela skupinske dinamike in interakcij, na katerih ta raziskovalni pristop tudi temelji.

Ključne besede: *usmerjeni skupinski intervju, pedagoško raziskovanje, otroci.*

Abstract

The paper presents the basic principles of the focus group interview, and the specific features of the use of this method in pedagogical research. Relying on the experience of numerous researchers worldwide and on personal experiences in employing this research method, the authors summarise the basic methodological principles and the elements of pedagogical research in the use of the focus group interview: composition of the group, age of the respondents, size of the group, duration of the interview, role of the moderator, time and place of the interview, questions for the focus group interview, conducting of focus group interviews, data analysis, ethical problems concerning the usage of focus group interviews on children and adolescents. The authors conclude that properly conducted focus group interviews with children and adolescents offer great possibilities in terms of acquiring deep insight into the wide spectrum of child perception, views, interests, values and experiences in a number of fields. The proper application of this research method also includes knowledge of the weaknesses and limitations of the focus group interview, as well as acquaintance with the principles of group dynamics and interactions, upon which this research method is built.

Key words: *focus group interviews, educational research, children.*

Uvod

Čeprav je sledove uporabe usmerjenega skupinskega intervjuja¹ možno najti v antropoloških raziskovanjih majhnih skupnosti, je resnični začetek uporabe te metode povezan z Mertonovimi in Lazarsfeldovimi testiranjmi reakcij na vojne programe v ameriških medijih v štiridesetih letih prejšnjega stoletja (Morgan, 1997; Vaughn, Schumm in Sinagub, 1996; Merton, 1987). V literaturi je mogoče prepoznati tri obdobja v razvoju usmerjenega skupinskega intervjuja kot raziskovalne metode: zgodnje obdobje, v katerem se je ta metoda izvajala v akademskih in v primerjalnih družboslovnih raziskovanjih; obdobje od konca druge svetovne vojne do leta 1980, v katerem se usmerjeni skupinski intervju prevladujoče uporablja v marketinških raziskavah, in današnje obdobje, v katerem se uporaba te metode krepi na področju marketinških in političnih raziskav, vendar se ponovno spet vrača v polje akademskega raziskovanja (Morgan, 1998). Hiter porast uporabe te metode v družboslovnih vedah v osemdesetih in na začetku devetdesetih let potrdi tudi Morgan (1996), ki je z analizo vsebine baze *Sociological Abstract* ugotovil, da je bila v 60 odstotkih v tem obdobju izvedenih empiričnih raziskovanj uporabljena tudi metoda usmerjenega skupinskega intervjuja.

Težko je prešteti vsa področja, kjer se danes uporabljajo usmerjeni skupinski intervju. Čeprav so se dolgo časa najpogosteje uporabljali v marketinških raziskavah, jih njihova ponovna aktualizacija in razvoj v okviru akademskih raziskovanj uvrščata v skupino najpogosteje uporabljenih raziskovalnih metod. Usmerjeni skupinski intervju je kot metoda postal popularno raziskovalno orodje družboslovnih znanstvenikov na področju sociologije, psihologije, pedagogike, antropologije, evalvacije, javnega mnenja, propagande, komunikacije in zdravstva. Dejansko število usmerjenih skupinskih intervjujev v zadnjih letih presega število

¹ V pričujočem prispevku uporabljamo izraz *usmerjeni skupinski intervju* za metodo intervjuja, ki jo v literaturi poimenujejo tudi fokus skupinski intervju, fokusni skupinski intervju, fokus grupni intervju. Usmerjeni skupinski intervju opredeljujemo kot intervju, pri katerem je izbrana ciljna (fokusna) skupina, v kateri se pod vodstvom moderatorja izvaja razprava o določenem problemu. Angleški izraz 'focus group interview' izraža žarišče dveh problemov – ciljno skupino in ciljno temo razprave, v katero so vključeni ljudje, ki se jih problem tiče oz. ga poznajo.

raziskav, v katerih je bil uporabljen anketni vprašalnik. Na osnovi pregleda objav v mednarodnih akademskih časopisih Kitzinger in Barbour (1999) navajata, da se je v zadnjih nekaj letih število znanstvenih raziskav, kjer je bila uporabljena metoda usmerjenega skupinskega intervjuja, potrojilo. V zadnjih dveh desetletjih sta se znatno povečali pogostost in raznovrstnost uporabe usmerjenega skupinskega intervjuja na področju različnih znanstvenih disciplin, ki se nanašajo na raziskovanje vedenja in stališč otrok in mladih. To je povzročilo porast metodološkega zanimanja za to obliko raziskovanja ter tudi potrebo po usposabljanju za uporabo metode usmerjenega skupinskega intervjuja na posameznih raziskovalnih področjih.

Usmerjeni skupinski intervju kot raziskovalna metoda v pedagoških raziskavah

Usmerjeni skupinski intervju se kot kvalitativni raziskovalni pristop uporablja v raziskovanju interesov, vrednot, izkušenj, stališč in dojemanja v mnogo znanstvenih disciplinah: psihologiji, na področjih šolske in socialne psihologije (Šarić, 2007), otroške psihiatrije, socialnega dela in še posebej na širokem področju pedagoškega raziskovanja. Nesporna je njegova vrednost pri proučevanjih otrok in mladih s posebnimi potrebami in vedenjskimi težavami. Raziskovalci so enotnega stališča, da gre za tehniko, ki je izbrana za proučevanja občutljivih tem. Kljub široki uporabi te raziskovalne metode v raziskavah o otrocih in mladih posamezni avtorji ugotavljajo, da je kljub pravi ekspanziji tovrstnih raziskovanj v zadnjih desetih letih (Gibson, 2007; Hennessy in Heary, 2005) v metodološki literaturi relativno malo del posvečenih sistemizaciji načel in posebnostim uporabe te tehnike v pedagoških raziskovanjih.

Usmerjeni skupinski intervju je kvalitativna raziskovalna metoda, ki vključuje vrsto vodenih skupinskih razprav, v katerih se zbirajo udeleženci, ki imajo skupne posamezne značilnosti ali izkušnje, da lahko razpravljajo o določenih vprašanjih, relevantnih za raziskovalni problem (Đurić, 2007). Morgan (1996) navaja tri bistvene dimenzije usmerjenega skupinskega intervjuja: prvič, to je metoda, namenjena zbiranju podatkov; drugič, izvor podatkov je interakcija, ki se razvija skozi skupinsko razpravo; in, nazadnje,

v izvajanju te metode ima raziskovalec aktivno vlogo pri vodenju skupinske razprave.

Poleg tega, da definicije različnih avtorjev poudarjajo posebne vidike te metode, je z njihovo analizo možno izvesti niz relativno nespornih elementov pomena tega pojma. Gre za kvalitativno metodo raziskovanja, ki je sestavljena iz nadgradnje oblike skupinskega intervjuja in metode opazovanja z udeležbo. Podatki, pridobljeni z uporabo te metode, izvirajo tako iz verbalnih izjav udeležencev kot tudi iz skrbnega opazovanja med razpravo izraženih neverbalnih reakcij. Skupina je majhna, sestavlja jo od 6 do 12 ljudi, izbranih skladno z natančno opredeljenimi merili. Razprave se ponavljajo z različnimi skupinami. Število skupin je odvisno od konkretnega problema, ciljev in narave raziskave. Namen razprave je zbiranje podatkov o mnenjih, občutkih, stališčih in idejah udeležencev o določeni temi. Iz tako pridobljenih podatkov lahko sklepamo o skupinskem mišljenju, procesih in normah. Razpravo vodi moderator, katerega naloga je, da zastavlja vprašanja, usmerja razpravo, se trudi, da vsi udeleženci izrazijo svoja stališča, posluša in opazuje. Najpogosteje je moderator pozneje tudi vključen v analizo zbranih podatkov. Moderator uporablja navodila za razpravo, ki so bila natančno oblikovana skladno s cilji raziskave. Zaradi tega ta oblika raziskovanja v svojem imenu nosi izraz usmerjeni (oz. fokus(ira)ni; angl. *focus*), ki se nanaša na osredotočenost razprave na določena vprašanja, pomembna z vidika raziskovalnega problema. Navodila običajno vsebujejo pet do sedem takšnih vprašanj, ki jih moderator zastavlja udeležencem. Medtem ko v skupinskem intervjuju izpraševalec razgovora postavlja vprašanja udeležencem, na katera oni potem po vrsti odgovarjajo, pa v usmerjenem skupinskem intervjuju moderator vprašanje postavi za skupno razpravo. Uspešna skupinska interakcija je tedaj, ko udeleženci svojih odgovorov na naslavlajo na moderatorja, temveč drugim udeležencem, tako da razlagajo in utemeljujejo svoje mišljenje ali pa iščejo obrazložitev od drugih udeležencev. Postopek usmerjenega skupinskega intervjuja je zasnovan na razvijanju socialne interakcije, ki se vzpostavi med udeleženci. Udeleženci imajo možnost, da se strinjajo ali se ne strinjajo z mnenji drugih. Usmerjeni skupinski intervju običajno traja od 1,5 do 2,5 ure, odvisno od kompleksnosti vprašanj in značilnosti udeležencev.

Celotni potek razprave se snema. Moderator neposredno po koncu razprave uredi prepis pogovora z avdiodzapisom. V tem pogledu je pomembno zagotoviti avdiosnemanje razprave, delati zapiske o poteku razprave in glede na način organizacije dejanske raziskave kot opazovalec delati zapiske o vseh pomembnih neverbalnih reakcijah udeležencev.

V nasprotju z individualnimi intervjuji s ciljem pridobivanja vpogleda v stališča in mišljenje v intervjuju sodelujočih oseb je namen skupinske razprave v usmerjenem razgovoru z namenom doseganja pregleda obsega različnih mnenj in stališč, ki o določeni temi, ki je predmet razprave, obstajajo v posamezni skupnosti. Zato namen usmerjenega skupinskega intervjuja ni v ustvarjanju konsenza iz množice različnih mnenj, ampak je njegovo bistvo ideja, da se udeležence spodbudi, da izrazijo svoje mnenje o določenih vprašanih in da jih argumentirajo. Po tem se usmerjeni skupinski intervjuji razlikujejo od vseh drugih metod raziskovanja, pri katerih se skupinska interakcija uporablja za to, da bi udeleženci dosegli konsenz, da bi se sprejela določena priporočila ali določena odločitev. Namen usmerjenega skupinskega intervjuja je pravzaprav doseganje najširšega možnega vpogleda v različna stališča in mnenja ljudi o temi raziskovanja. Vse to poteka v razmerah neposrednega stika raziskovalca s sodelujočimi v raziskavi v obliki neposredne intenzivne razprave.

Če usmerjeni skupinski intervju primerjamo z drugimi metodami zbiranja podatkov, ki prav tako predvidevajo neposreden stik med raziskovalcem in sodelujočimi v razgovoru, na primer opazovanje ali individualni intervju, ima le-ta značilne prednosti, ki so plod posebnega okolja, v katerem poteka intervju. Gre za sproščeno ozračje, v katerem udeleženci, podobni po svojih značilnostih, delijo svoje izkušnje, izmenjujejo prepričanja, se jih spodbuja, da svoje mišljenje dodatno obrazložijo, soočajo svoja mnenja in branijo svoja stališča. Interakcija med posamezniki spodbuja nove ideje in mnenja, pri tem pa pritisk skupine spodbuja posameznike, da so realni. Razprava v manjših skupinah raziskovalcem omogoča, da pridobijo tudi vsebinske in čustvene odzive in reakcije udeležencev (Peterson-Sweeney, 2005), česar pa najpogosteje s kvantitativnim anketiranjem ni mogoče ustvariti.

Posebnosti usmerjenih skupinskih intervjujev v pedagoških raziskovanjih otrok in mladih

Ena od značilnih prednosti ciljnih skupinskih intervjujev je prav njihova učinkovita uporaba pri mladi populaciji. Otroci in mladi zelo z lahkoto sprejemajo pravila razprave, ki se uporabljajo pri tej metodi, in če je vse bilo pripravljeno in izvedeno na odgovarjajoč način, so otroci in mladi najpogosteje spontani in iskreni pri izražanju svojih stališč. Pomembno je omeniti dejstvo, ki je bilo potrjeno v številnih raziskavah ter priča o izrazito pozitivnih izkušnjah otrok in mladih pri sodelovanju v tej obliki intervjuja. Prav tako je v literaturi navedeno, da usmerjeni skupinski intervjuji, poleg tega, da omogočajo možnost zbiranja podatkov v širokem obsegu vprašanj, vsebujejo tudi izobraževalni potencial in potencial za uvid v problem pri udeležencih razprave (Sherman in Webb, 2005).

Ravno intenziviranje uporabe usmerjenih skupinskih intervjujev v raziskovanju otrok in mladih je označilo konec dolge tradicije, v kateri so raziskave o otrocih temeljile na podatkih, pridobljenih z izpraševanjem odraslih. Darbyshire, MacDougall in Schiller (2005) kritizirajo takšno prakso, v kateri so otroci obravnavani kot premalo sofisticirani, nesposobni, da sodelujejo v resni razpravi o svojih potrebah, s premalo potenciala, da bi razmišljali abstraktno, oziroma kot neresni udeleženci razgovora.

V literaturi obstaja relativno soglasje o dejstvu, da pomenijo usmerjeni skupinski intervjuji v primerjavi z drugimi metodami višjo stopnjo odprtosti. Naše izkušnje pri izvajanju usmerjenih skupinskih intervjujev z otroki in mladimi v veliki meri potrjujejo to trditev, še posebej če se usmerjeni skupinski intervjuji primerjajo z individualnimi intervjuji. Ko se opravlja intervju s sramežljivim otrokom, se lahko kljub velikim naporom in iznajdljivosti zgodi, da se otrok skozi celoten potek intervjuja ne odpre. Vsakršno vztrajanje raziskovalca, da otrok lahko svobodno izraža svoja stališča, je lahko z otrokove strani doživeto kot pritisk, kar ga lahko pri komunikaciji samo še bolj zavira. Vendar tudi najbolj sramežljivi udeleženci usmerjenega skupinskega intervjuja v situaciji, ko njihovi vrstniki okrog njih svobodno in odprto govorijo o svojih izkušnjah, v nekem trenutku začnejo sodelovati v razpravi. Sam položaj, v katerem

ni obvezno, da vsi udeleženci odgovorijo na vsako zastavljeno vprašanje, omogoča spontano sprostitev sramežljivih udeležencev. Če se na začetku ne morejo sprostiti in govoriti o svojih mnenjih, pazljivo spodbujanje s strani raziskovalca med potekom razprave, da bi slišali izkušnjo in mnenje še nekoga, spodbudi tudi take udeležence, da se vključijo v razpravo.

Ko raziskovalci ocenjujejo, da je za potrebe reševanja postavljenega problema in doseganje zastavljenih raziskovalnih ciljev ustrezno spremeniti metodo usmerjenega skupinskega intervjuja, nastopi faza skrbnega načrtovanja in obsežnih priprav za realizacijo intervjuja. Kot tudi pri drugih kvalitativnih raziskovalnih metodah faza priprave za izvedbo samega zbiranja podatkov traja dolgo, saj je od ustreznosti sprejetih odločitev v tem delu raziskovanja in kakovosti priprav najbolj neposredno odvisen uspeh celotnega raziskovalnega projekta. Kot pri vsaki drugi raziskavi je uspeh raziskovalnega projekta, v katerem je bil izveden usmerjeni skupinski intervju, odvisen od natančno določenega predmeta in cilja raziskave. Samo precizno opredeljevanje vseh teh temeljnih vprašanj lahko privede do primerne določitve vprašanj, o katerih se bo razpravljalo, načrta vzorčenja, števila razprav, priprave navodil za razprave, izbora in urejanja prostora za izvedbo intervjuja, izvedbe samega intervjuja, analize podatkov in pisanja poročil.

V nadaljevanju bomo poskušali povzeti osnovna metodološka načela in elemente pedagoških raziskovanj, v katerih je bil uporabljen usmerjeni skupinski intervju, nanašajoč se tako na izkušnje številnih raziskovalcev po svetu kot tudi na lastne izkušnje pri uporabi te metode v raziskavah z otroki in mladimi.

Značilnosti skupine

Sestava skupine

Vzorec se tudi v tej vrsti raziskovanja oblikuje glede na problem in postavljene raziskovalne cilje kot tudi glede na vrsto raziskovalnega projekta, v sklopu katerega se izvaja usmerjeni skupinski intervju. Usmerjeni skupinski intervju temelji na ideji razvijanja socialne interakcije znotraj skupine udeležencev. Pri

usmerjenem skupinskem intervjuju je treba skupinsko dinamiko usmerjati tako, da se omogoči pridobivanje prostovoljnih in iskrenih odgovorov udeležencev v situaciji njihove medsebojne interakcije. Funkcija socialne dinamike se odraža v vzpostavljanju vlog in odkrivanju situacij, v katerih se minimizirajo napetosti med udeleženci, a hkrati optimizirajo učinki njihovega sodelovanja. Uspešnost usmerjenega skupinskega intervjuja in veljavnost tako pridobljenih podatkov sta v veliki meri odvisni od stopnje, do katere lahko vprašani med diskusijo pošteno in iskreno izražajo svoja stališča. Proces uspešnega upravljanja skupinske interakcije, na kateri je osnovana ta metoda, zahteva razumevanje usmeritve in stopnje vpliva glavnih spremenljivk na skupinsko vedenje udeležencev. Individualne značilnosti udeležencev bodo vplivale na vedenje drugih udeležencev, kakovost interakcije, kohezijo in kompatibilnost skupine, s čimer se ustvarja okolje, v katerem se bodo udeleženci počutili sproščeni ali utesnjeni, dovolj motivirani ali ravnodušni, sproščeni ali prestrašeni.

Skupinska interakcija, ki je pomemben predpogoj za kakovost podatkov, je v veliki meri odvisna od individualnih socialnopsiholoških lastnosti udeležencev, kot so intro-/ekstravertiranost, družabnost, prijetnost, odprtost za nove izkušnje itd. To je pomembno tudi pri izbiri udeležencev in med vodenjem razgovora, ko mora moderator med člani ciljne skupine ustvariti optimalno stopnjo kohezije. Prav tako so lahko pomembni tudi nekateri drugi dejavniki: fizične značilnosti (videz), spol, starost, družbeni status itd. – vse to je treba upoštevati pri sestavljanju skupine, vendar skladno s predvideno temo razgovora, ker v različnih kontekstih pride do izražanja različnih oblik osebnosti –kakor neposredno tako tudi skozi medsebojni vpliv (v smislu skladnosti in kohezije).

Čeprav izkušnje mnogo raziskovalcev kažejo na skladanje istospolnih skupin in priporočajo, da se udeleženci v isti skupini med seboj ne poznajo, se morajo odločitve o teh in mnogo drugih dilemah usklajevati z naravo in zahtevami vsakega konkretnega raziskovalnega projekta.

Nedvomno je pomembno vedeti, da značilnosti vsakega posameznega člana skupine vplivajo na stopnjo skupinske kohezije ter kompatibilnost in naravo interakcije. Tu mislimo predvsem na kompleks osebnostnih lastnosti, katerih poznavanje najpogosteje

zahteva veliko časa. Zaželeno je, da pred sprejetjem končne odločitve o izboru otrok za sodelovanje v usmerjenem skupinskem intervjuju raziskovalec za vsakega posameznega otroka preveri, kakšen je njegov temperament, ali je impulziven, hiperaktiven, ali ima probleme s pozornostjo, ali je nagnjen k jokanju, ali ima probleme z govorom, ima problematično vedenje, ali je sposoben ostati skoncentriran za predviden čas trajanja intervjuja. Glede vsega tega lahko vprašamo učitelje ter na osnovi njihovih opažanj sprejmemo odločitve o tem, ali bomo v razgovor vključili otroke z določenim problemom in ali bomo oblikovali posebne skupine otrok, za katere lahko predpostavljamo, da bodo uravnotežene. Vendar pa raziskovalec pogosto ni v situaciji, ko bi lahko temeljito spoznal udeležence usmerjenega skupinskega intervjuja, da bi lahko s pravilnim kombiniranjem oseb s skladnimi medosebnimi značilnostmi zagotovil uspešno socialno interakcijo. Vnaprej je težko načrtovati idealno kombinacijo udeležencev z določenimi osebnostnimi značilnostmi. Pogosta je situacija, ko ima raziskovalec možnost, da vnaprej spozna samo nekatere značilnosti udeležencev, vse potencialne probleme, ki se pojavijo med potekom razgovora kot posledica neskladnosti psiholoških značilnosti udeležencev, pa ublaži s previdnim vodenjem razprave.

Zelo pogosto otroci med razpravo oblikujejo svoja mnenja o določenem vprašanju, kar se dogaja pod neposrednim ali posrednim vplivom drugih udeležencev. Vzpostavlja se intenzivna interakcija ne le med raziskovalcem in vprašanimi, ampak v veliko večji meri med samimi udeleženci. Vprašani med seboj komentirajo svoje izkušnje, se strinjajo, soočajo in kritizirajo drug drugega. Prostore, v katerih se izvajajo usmerjeni skupinski intervjuji, lahko imenujemo socialni laboratoriji v pravem pomenu besede.

Starost udeležencev

V literaturi (Vaughn idr., 1996; Heary in Hennessy, 2002) je starost šest let omenjena kot spodnja starostna meja za sodelovanje v intervjuju. Argumentirana je z dejstvom, da otroci nižje starosti še vedno nimajo dovolj dobro razvitega besedišča za strukturirano razpravo in da bi bilo njihove izjave težko pravilno interpretirati. V svoji dosednji raziskovalni praksi izvajanja usmerjenih skupinskih intervjujev v mnogo raziskovalnih projektih smo imeli priložnost

opraviti intervjuje z otroki, starimi devet let ali več. Na splošno lahko rečemo, da mlajši ko so otroci, bolj spontana je njihova udeležba v razpravi in bolj iskreni so njihovi odgovori. Pri starejših starostnih skupinah so prepoznavni trendi manjše odprtosti, iskrenost pa daje prednost družbeno zaželenim odgovorom. Hkrati pa mlajši ko so otroci, težje in zahtevnejše je organizirati in izpeljati usmerjene skupinske razprave. Horner (2000) ugotavlja, da je uporaba te metode pravzaprav nenadomestljiva pri študijah otrok v dobi predadolescence (od starosti 11 do 14 let), ki izražajo določeno zadržanost v individualnih intervjujih.

Krueger (2000), povzemajoč izkušnje moderatorjev z bogato prakso vodenja usmerjenih skupinskih intervjujev z otroki, navaja, da je z otroki, mlajšimi od devet let, zelo težko voditi razpravo, ker otroci v tem starostnem obdobju nimajo veliko izkušenj s situacijami, v katerih je treba najprej poslušati druge, preden dobijo priložnost, da tudi sami odgovorijo. Ciljne skupinske razprave z otroki starosti od 12 do 15 let so kaotične, zato se priporoča, da se izvajajo ločene razprave s fanti in dekleti. Otroci, stari od 14 do 15 let, so bolj sposobni poslušati druge in z njimi deliti svoja stališča.

Raziskovalci se skoraj soglasno strinjajo, da je pri skupinah potrebno, da so te starostno homogene, ter da se najboljši rezultati dosegajo pri skupinah otrok in mladih, pri katerih razlika v letih ni večja od enega do dveh let (Kennedy, Kools, Krueger, 2001; Hennessy in Heary, 2005). To priporočilo argumentira potreba po tem, da je treba zagotoviti, da so otroci na približno enaki ravni duševnega razvoja. Večje razlike v zvezi s tem bi zagotovo povzročile umik mlajših otrok, ki bi se počutili premalo izkušene in premalo sposobne za diskutiranje s starejšimi prijatelji. Horner (2000) navaja izkušnje, v katerih so se v primeru pomembnih starostnih razlik med otroki pojavile neuravnoteženosti, v katerih so dominirali starejši ali mlajši otroci, ali pa so celo eni druge izključevali iz razprave.

Velikost skupine

Izvajanje usmerjenih skupinskih intervjujev pri otrocih zahteva nekoliko drugačna načela in organizacijo raziskovanja. Prvič, izkušnje kažejo, da morajo biti iz otrok sestavljene skupine manjše kot skupine, ki jih sestavljajo odrasli, in da je pet do šest

udeležencev optimalna velikost skupine. Poleg tega je glavni dejavnik za odločitev o velikost skupine starost vprašanih. Pri intervjujih z mlajšimi otroki (do osem let) se priporočajo skupine od štiri do pet (Morgan, Gibbs, Maxwell in Britten, 2002) ali šest otrok (Kennedy idr., 2001). Izhajajoč iz izkušenj vodenja usmerjenih skupinskih intervjujev, Edmunds (1999) priporoča, da se z mlajšimi otroki načrtujejo manjše skupine (pet ali šest udeležencev), z najstniki od 13 do 19 let pa popolne ciljne skupine (od osem do deset udeležencev). Povzemajoč izkušnje številnih uporabnikov te raziskovalne metode, Hennessy in Heary (2005) navajata, da je splošno priporočilo, naj število udeležencev ne bo manjše od pet in večje od osem. Pri tem avtorja opozorita, da v manjših skupinah obstaja nevarnost, da se razprava pretvori v vzporedne intervjuje, v večjih pa je mnogo težje vzdrževati osredotočenost razprave.

Izvedba usmerjenega skupinskega intervjuja

Trajanje intervjuja

Strokovnjaki za izvajanje usmerjenih skupinskih intervjujev v pedagoških in psiholoških raziskovanjih (Vaughn idr., 1996; Gibson, 2007) priporočajo, da se trajanje intervjuja prilagodi starosti otrok. Razgovor z otroki, mlajšimi od deset let, naj ne traja dlje od 45 minut, z otroki, starimi od 10 do 14 let, pa ne več kot 60 minut. Povzemajoč izkušnje iz razgovorov z otroki, starimi od sedem do 11 let, posamezni avtorji (Morgan idr., 2002) navajajo, da so najbolj produktivni intervjuji, katerih skupna dolžina je bila 40 minut, a so bili razdeljeni v dve srečanja po 20 minut, med katerima so se otroci lahko osvežili in se tudi sprehodili. Naše izkušnje kažejo, da otroci, stari od 14 do 18 let, brez težav aktivno sodelujejo v razpravah, dolgih 90 minut, kar se približa dolžini trajanja intervjujev odraslih, medtem ko je za osnovnošolske otroke prikladnejše, da razprava ne traja dlje od 45 minut (Đurić in Popović Čitić, 2007). V vsakem primeru mora biti moderator pripravljen, da prekine razpravo, ko otroci začnejo kazati vidne znake utrujenosti ali dolgočasje, ali pa da jo podaljša, če zazna zainteresiranost in intenzivno sodelovanje otrok.

Moderiranje intervjuja

Moderiranje otroških usmerjenih skupinskih intervjujev zahteva veliko sposobnost raziskovalca, da spodbuja njihovo sodelovanje, pripravljenost na nenadne dogodke, ki lahko škodujejo razpravi in spretnosti kontroliranja interakcije, ki je pogosto lahko intenzivirana do take mere, da pod vprašaj postavi nadaljevanje diskusije. Naloga moderatorja zajema pomembne dejavnosti: on skrbi, da se skupina počuti udobno, vzdržuje usmerjenost razprave na načrtovana vprašanja, zagotavlja enako udeležbo vseh sodelujočih. Uspešno moderiranje usmerjenega skupinskega intervjuja zahteva dobro poznavanje tehnik intervjujev in skupinske dinamike kot tudi posebne vodstvene spretnosti.

Vse to so okoliščine, o katerih je treba razmišljati pri izboru raziskovalca, ki bo izvedel usmerjene skupinske intervjuje z otroki. Takšna oseba mora imeti poseben talent, da otroke motivira, da govorijo, da ji zaupajo, je spoštljiva, tolerantna, ima smisel za humor in je pripravljena poslušati. Izbrane osebe morajo vedeti, kako se je treba pogovarjati z otroki, jih znati poslušati, se z njimi šaliti in zabavati.

Morrow in Richards (1996) menita, da je največji etični problem na področju raziskav, ki se izvajajo z otroki, nesorazmerje moči in statusa med odraslimi moderatorji in otroki udeleženci. Odnos med moderatorjem in otrokom je treba graditi na optimalnem ravnovesju moči akterjev, ki so vključeni v razpravo. Otroke je treba prepričati, da je moderator nekdo, ki tukaj ni zato, da jih disciplinira ali presoja o njihovem vedenju ali stališčih, ampak je oseba, ki bo poslušala njihova pripovedovanja o njihovih izkušnjah in poskušala razumeti, kaj oni čutijo (Hennessy in Heary, 2005). Pomembno je, da je pri načrtovanju sedežnega reda določeno, da moderator zavzema enak položaj kot vsi udeleženci (za okroglo mizo, na tleh z majhnimi otroki). Če so udeleženci razprave najstniki, je pomembno, da je moderator mlajša oseba, s čimer se bomo izognili, da bi ga udeleženci enačili s svojimi starši ali učitelji. Raziskovalci priporočajo, da otroci moderatorja naslavljajo z njegovim osebnim imenom, brez poudarjanja strokovnega položaja ali akademskega naziva. Dodati je treba, da je bistveno tudi, da moderator med razpravo otroke naslavlja z njihovim osebnim imenom, s čimer bo poudaril pomen sodelovanja vsakega od njih. Na drugi strani pa bo to zelo pomagalo

pri poznejši identifikaciji udeležencev pri transkripciji vsebine razprave, ki je pri mladih udeležencih velikokrat lahko pravi izziv za raziskovalce.

Usmerjeni skupinski intervjuji otrok so lahko intenzivni in kaotični. Pogosto zahtevajo spretnost moderatorja, da razpravo vzdržuje usmerjeno na temo in vnaprej določena vprašanja. Hkrati mora moderator skrbeti, da vsak otrok dobi priložnost, da izrazi svoje stališče, da spodbudi zavrte in sramežljive otroke, da se vključijo, ter da energičnim in zgovornim otrokom ne dovoli, da dominirajo v razpravi in tako ovirajo enake udeležbe mirnih otrok. Potem so odgovori otrok pogosto premalo jasni, zmedeni, nasprotujoči in dvoumni. Moderator mora zbrano spremljati tok razprave in biti pripravljen, da od udeležencev zaprosi pojasnilo ali argumentacijo. Bistvenega pomena za moderatorja je, da za vsako izrečeno stališče ugotovi, ali gre za konsenz ali znotraj skupine obstajajo različna mnenja o vsakem konkretnem vprašanju. To je najlažje narediti z nenehnim spodbujanjem vseh udeležencev, naj izražajo svoje mnenje, in z vprašanjem, ali ima kdo drugačno idejo, odnos ali izkušnjo.

Kompleksnost številnih aktivnosti, ki jih je treba opraviti tako med pripravo kot tudi med izvajanjem usmerjenega skupinskega intervjuja z otroki in mladimi, zahteva, da se vse pogosto uvaja praksa, da ima moderator tudi asistenta, ki mu pomaga (Vaughn idr., 1996, Kidd in Parshall, 2000). Med razpravo se moderator lahko osredotoči na skupinski proces, vodi diskusijo in jo usmerja na raziskovalna vprašanja ter obenem dela kratke zapiske (Peterson-Sweeney, 2005), pomočnik pa skrbi za uvajanje udeležencev, ko prihajajo, njihovo namestitve, spoznavanje, postrežbo, beleženje razprave, avdiosnemanje in druge spremljevalne dejavnosti. Asistent bi prav tako lahko preveril glavne točke razprave vsake skupine ali podal ustno poročilo o svojih opažanjih.

Čas in prostor izvedbe intervjuja

Usklajevanje različnih vidikov prostorsko-časovne razporeditve/dogovora pogosto zahteva precejšnjo spretnost raziskovalca. Raziskovalci morajo zelo pazljivo izvesti ta izbor, ker lahko prostor, v katerem se izvaja intervju, zelo pomembno vpliva na kakovost razprave. V primeru intervjujev z otroki to postane nujno. Otroci

se, v veliko večji meri kot odrasli, vedejo skladno s kontekstom, v katerem so. Skorajda zagotovo drži, da obstaja razmerje v stopnji formaliziranosti prostora, kjer se izvaja razprava, in njihovega vedenja. To nam zelo nazorno pokaže tudi izkušnja, ki sta jo imela Green in Hart (1999). Ko so razprave potekale v prostorih osnovne šole, so bili otroci prijazni in so dvigovali roke, ko so želeli nekaj povedati. Vendar pa so se v razpravah, ki so potekale v občutno manj formalnem okolju otroškega kluba, otroci vedli popolnoma drugače: smejali so se, se šalili, prekinjali razpravo, se igrali in se celo pretepali.

Izkušnje nekaterih raziskovalcev kažejo na pomembno prednost izvajanja usmerjenih skupinskih intervjujev z otroki zunaj šolskih prostorov. Morgan in sodelavci (2002) menijo, da se tako vzpostavi bolj naraven odnos med moderatorjem in otroci, ker je – če se intervju izvaja v šoli – otroke zelo težko prepričati, da moderator ni učitelj, do katerega se je treba vesti formalno in zadržano. Poleg izbora zanimivo opremljenih prostorov v lokalni skupnosti za izvajanje intervjuja raziskovalci priporočajo tudi sedenje na tleh z otroki nižje starosti, naslavljanje moderatorja z njegovim osebnim imenom in izražanje z besedami, ki jih uporabljajo otroci te starosti. V literaturi so kot možni kraji izvedbe usmerjenega skupinskega intervjuja z mlado populacijo omenjeni tudi muzeji, živalski vrtovi, umetniški centri (Gibson, 2007). Pri tem se izpostavlja, da je treba upoštevati, da se z mlajšimi kategorijami otrok izogibamo krajem, ki so jim nepoznani in bi lahko izzvali občutek tesnobe (Kennedy, Kools, Krueger, 2001). V vsakem primeru je treba paziti, da je prostor, v katerem se izvaja usmerjeni skupinski intervju, dovolj velik, osvetljen in ima primerno temperaturo, kar zagotavlja udobje udeležencev. Zelo pomembno je tudi dobro organizirati prostor za sedenje, pri čemer je najbolje, da je to v obliki kroga, tako da imajo lahko udeleženci in moderatorji neposreden očesni stik, kar bo še okrepilo interakcijo (Hennessy in Heary, 2005; Krueger, 1998). Če obstajajo pogoji za predhodno ugotavljanje profilov udeležencev, je treba razpored sedenja organizirati tako, da potencialno dominantni udeleženci sedijo na tisti strani mize, kjer je moderator, sramežljivi in zavrti udeleženci pa naj sedijo nasproti moderatorja, kar bo njemu omogočilo intenzivnejši stik z očmi in spodbujanje takšnih udeležencev k sodelovanju v razpravi (Krueger, 2000).

Termine razgovorov je treba prilagoditi dnevnim obveznostim otrok, pri čemer je treba upoštevati tako obveznosti v šoli kot tudi zunajšolske aktivnosti, odmore, učenje in naloge. Raziskovalna ekipa se mora v vsakem primeru prilagajati urnikom otrok in se izogibati intervjujem, ki bi bili organizirani po otrokovih intenzivnih obveznostih. Pri kategorijah mlajših otrok pa se prav tako izključuje možnost izvajanja intervjuja v večernih urah. Alternativna možnost je, da se intervjuji izvedejo med vikendom, za kar pa potrebujemo soglasja staršev v skupino vključenih otrok (Đurić in Popović Čitić, 2009).

Vprašanja za usmerjeni skupinski intervju

Vprašanja, ki se uporabljajo pri razgovoru v okviru usmerjenega skupinskega intervjuja, morajo biti oblikovana preprosto, jasno in otrokom razumljivo. Moderator mora preveriti njihovo razumevanje pojmov in vprašanj, ki so povedana v razpravi, še posebej takrat, ko so udeleženci razprave mlajši otroci. Otroci uporabljajo žargon, imajo poseben način izražanja svojih stališč in glede na to, koliko so stari, različno razumevanje posameznih stvari. Zato je priporočeno, da se pred izvedbo intervjuja razumevanje oblikovanih vprašanj preveri pri otrocih podobne starosti. Tako se bodo odpravile vse dvomnosti glede uporabe jezika in oblikovanje vprašanj se bo prilagodilo načinu izražanja udeležencev. Če želim vedeti, kaj si oni mislijo o nečem, moramo biti prepričani v smislu njihovega razumevanja pojmov, ki jih uporabljamo. Ključna vprašanja se otrokom zastavljajo šele po predhodni razjasnitvi pojmov.

Naše izkušnje pri izvajanju usmerjenih skupinskih intervjujev z otroki in mladimi kažejo, da se pri tej vrsti raziskovanja zelo plodno uporabi različne vrste vaj in aktivnosti udeležencev (Đurić, 2005; Đurić in Popović Čitić, 2007). Pomožna sredstva in tehnike lahko vključujejo različne verbalne in neverbalne spodbude ter instrumente za slikovitejšo izražanje stališč (slike, diagrami, napisi v tisku itd.). Najpogosteje uporabljene pomožne tehnike so risanje, igranje vlog, delanje seznamov, popisovanje, razvrščanje, skiciranje in osebne zgodbe kakor tudi različne oblike projekcijskih tehnik. Cilj vseh teh pomožnih sredstev in tehnik omogoča pridobivanje poglobljenih odgovorov prek večje poenostavitve in obogatitve skupinske razprave. Otroci takšne aktivnosti doživljajo kot igro,

interaktivna narava takšne razprave pa znatno povečuje njihovo pozornost in osredotočenost ter pri njih okrepi občutek skupnega udejstvovanja (Gibson, 2007; Hennessy in Heary, 2005).

Tok razprave

Tudi otrokom je treba, tako kot odraslim, pojasniti cilje in pravila razprave. Ko opravljamo intervju z otroki, je posebej pomembno, da jim pojasnimo naravo skupinske razprave in način vrednotenja njihovih odgovorov. To ne bo šolsko ocenjevanje, na katerega so navajeni, prav tako ne obstajajo pravilni in napačni odgovori, ampak se bo ocenjevalo njihovo iskreno izražanje mnenj, izkušenj, čustev in reakcij. Poleg tega bodo njihovi odgovori zaupni in se bodo uporabljali samo za potrebe raziskovanja, pri čemer je pomembno, da tudi oni ne razkrivajo podrobnosti razprave drugim. Treba jim je pojasniti status vseh prisotnih raziskovalcev in razložiti vloge vseh akterjev, vključenih v proces izvajanja intervjuja. Podrobnosti teh osnovnih informacij bodo vsekakor odvisne od starosti udeležencev.

Otroci poročajo o svojih osebnih izkušnjah tako, da uporabljajo svoje izraze, pri tem pa v ničemer niso omejeni. Raziskovalec vodi razpravo tako, da postavlja splošna vprašanja o segmentih problema, o katerem se razpravlja. Vsa njegova dodatna vprašanja in spodbujanja lahko (do neke mere tudi morajo) slediti načinu izražanja udeležencev. Pogovor se lahko poglobi in razširi v smeri, ki se izkaže kot najbolj učinkovita za zbiranje relevantnih podatkov. Takšna fleksibilnost vsekakor daje prednost usmerjenemu skupinskemu intervjuju v primerjavi s strukturiranimi vprašalniki, pri katerih dodatno izpraševanje, pojasnjevanje odgovorov, ilustrativno pojasnjevanje stališč, navajanje primerov in argumentiranje niso možni. Dalje lahko predhodno predvidena struktura vprašalnika včasih izpusti posamezna dejstva, ki so pomembna za raziskovalni problem, a jih raziskovalci niso zaznali, tj. dejstva, ki se kristalizirajo med razpravo. Zelo ohlapna strukturiranost usmerjenega skupinskega intervjuja vedno omogoča morebitne premike usmerjenosti na podteme, za katere se je med diskusijo ugotovilo, da so pomembne.

Raziskovalci se strinjajo, da je prvih 15 minut bistvenega pomena za vzpostavitev spontanega vzdušja v skupini. V praksi se je z uporabo te metode razvil celoten sistem različnih pristopov,

ki olajšajo uvajanje otrok v usmerjeno skupinsko razpravo. Otroci se lahko najprej predstavijo in nato poslušajo svoje predstavljanje s posnetkov. Prav tako jih lahko spodbudimo, da skupaj z moderatorjem izpisujejo svoja imena na ploščice ali pa jim pripravimo kratko igro. Starejše otroke bomo povprašali, naj nam po vrsti naštejejo svojo najljubšo TV-oddajo ali hobi, katero glasbo radi poslušajo. Po predstavitvi moderatorja in otrok se preide na razpravo. To se stori tako, da se najprej postavi najbolj osnovno vprašanje, za njim pa bo sledilo uvajanje bolj specifičnih vprašanj. Na koncu razprave bo moderator poskušal povzeti glavne ideje, ki so bile povedane med razpravo, in preveriti pri udeležencih, če se ti s takšno interpretacijo njihove razprave strinjajo (Hennessy in Heary, 2005). Priporočljivo je tudi, da se udeležence na koncu vpraša, ali bi želeli še kaj dodati k tistemu, kar je bilo slišano med razpravo.

Potek razprave se lahko beleži tudi z avdio- ali videosnemanjem. Naj opomnimo, da je usmerjeni skupinski intervju razumljen kot metoda za opravljanje intervjuja s skupino udeležencev kot tudi opazovanje vseh njihovih odzivov in vedenja v času razprave. Iz analize izvajanja usmerjenih skupinskih intervjujev z otroki in mladimi lahko sklepamo, da se raziskovalci veliko pogosteje odločijo za avdioposnetke. Čeprav se z videosnemanjem beležijo tudi neverbalne reakcije udeležencev, lahko dejstvo, da je prisotna kamera, v veliki meri ovira spontanost otrok (Krueger, 2000).

Raziskovalec bo udeležencem pojasnil namen avdiosnemanja razprave in od njih pridobil ustno soglasje: to mu bo omogočilo, da se posveti vodenju razprave, namesto da ves čas dela zapiske o tem, kaj so rekli razpravljavci. Takšna razlaga je povsem zadostna, da prepriča udeležence v nujnost snemanja. Med razpravo moderator dela zapiske o neverbalnem vedenju in odzivih udeležencev, beleži izraze obraza in geste, s katerimi udeleženci izražajo svoje strinjanje ali nasprotovanje. Da bi bili podatki čim bolj uporabni, je treba vnaprej narediti načrt razprave, ki bi vključeval tudi skico, v katero bo moderator vpisoval svoja opažanja v sklopih, vezanih za določeno vprašanje in določen del razprave. Tako bo pozneje preprosteje vstaviti vsa opažanja v prepise razprave. Moderator lahko poleg zapisa o določeni reakciji doda tudi simbol za udeleženca, ki tako reagira, kar še dodatno izboljša poznejšo identifikacijo in povezovanje verbalnih izjav z neverbalnimi reakcijami. Beleženje čustev in reakcij sodelujočih v razpravi (jeza,

ironija, zmedenost, neodločnost), ki so sledili njihovim verbalnim izjavam, bo omogočilo pravilno interpretacijo dobljenih podatkov. Moderator mora imeti poseben list, na katerega bo vpisoval ideje glede glavnih vprašanj, identificirane med razpravo. To je pravilen način sistemiziranja dobljenih izjav. Tako pripravljen seznam bo zelo pomemben za poznejšo analizo vsebine razprave in lahko služi kot dober analitični okvir za organizacijo in obdelavo celotnega zapisanega materiala.

Analiza podatkov

Analiza podatkov, zbranih z usmerjenim skupinskim intervjujem, se izvaja podobno kot pri drugih kvalitativnih raziskavah ter mora biti sistematična, postopna, preverljiva in kontinuirana (Krueger, 2000). Analiza podatkov, pridobljenih v usmerjenih skupinskih intervjujih otrok in mladih, sledi načelom analize razprave z odraslimi, zato bomo tukaj samo navedli najpogosteje uporabljene postopke v tej pomembni fazi raziskovanja.

Vsaka analiza podatkov se začne s prepisom vseh zapisov in posnetkov intervjuja, pri čemer je kakovosten prepis nujen pogoj za zanesljive in natančne analize podatkov. Prepisi vsebujejo samo izgovorjene misli, zato jih bosta izpraševalec in opazovalec, prisotna pri razpravi, dopolnila s svojimi zapiski in opombami, ki sta jih naredila v času razprave, saj ti zajemajo vsa opažanja neverbalnih reakcij vprašanih, geste in določeno vrsto vedenja udeležencev. Naslednja faza v postopku analize se nanaša na indeksiranje podatkov, s čimer dosežemo, da so vsi podatki, ki se nanašajo na določeno temo, urejeni in tako primerni za nadaljnje analitične postopke, predvsem kodiranje. Indeksiranje se najpogosteje izvaja tako, da se podatki razvrščajo v posebne (pod)skupine, ki se nanašajo na določene teme. Na tej ravni analize se lahko uporabljajo različni računalniški programi, ki omogočajo veliko hitrejše iskanje in urejanje celotnega materiala.

Če je raziskovalec med potekom intervjuja naredil seznam glavnih idej, ki so bile povedane med razpravo, se bo analiza opirala na ta začetni povzetek celotnega gradiva. Primarno identificirane ključne ideje je v nadaljevanju analitične obdelave možno dodatno precizirati in dopolnjevati. Splošno priporočilo je, da se pred

začetkom kodiranja podrobno pregleda celotni prepis besedila. V naslednjem koraku lahko določimo kode za nadaljnjo klasifikacijo podatkov. Običajno se ta del analize opravi v nekaj korakih. Zaporednost analize nam omogoča, da pri vsakem naslednjem koraku lahko dalje razvijamo sistem kodiranja in tako čim bolj natančno sistemiziramo material. Med tem procesom se vrši izbor delov materiala, ki ga bomo uporabljali kot navedbe v poročilu.

Razlaga mora vključevati oceno pomena preučevanih tem (na osnovi pogostosti, trajanja in vneme v razpravi), njihove relativne pomembnosti za posamezne socio-demografske podskupine, opazovanje obravnavanih tem s strani udeležencev in druge smiselne vidike družbenega stališča o obravnavani problematiki, vključujoč tudi medskupinsko primerjalno analizo, tj. določanje diferencialnega pomena za posamezne specifične stratumе vzorca. Dodatni analitično-interpretativni postopki so predvsem analitična indukcija (analiza deviantnih primerov), logična (tj. smiselna) analiza in določene oblike analize vsebine. Ti postopki zajemajo oblikovanje začetne eksploratorne ali interpretativne hipoteze, ki se potem primerja s kvalitativnimi podatki ter ugotavlja, ali jih je možno učinkovito uporabiti/vključiti. To ponovno pomeni predhodno pojasnjevanje vseh večpomenskosti, dilem in nepreciznosti. Analiza vsebine se v različnih oblikah uporablja za natančnejšo klasifikacijo podatkov, včasih tudi z nekaterimi kvantitativnimi parametri.

V končni fazi, ki zajema pripravo poročila, se pregledujejo in povzemajo vsa opažanja ter ugotovljene zakonitosti in vzorci, ki so nastali med izvedbo intervjuja ter analizo in interpretacijo rezultatov. Podatke je treba prikazati povzeto, vendar tako slikovito, kot to dopušča sama tema. Poleg pisnega poročila se včasih uporabijo tudi skrajšane oblike, ustnih ali elektronskih zapisov kot tudi preliminarne ali biltensko poročilo, ki po pravilu vsebujejo samo najpomembnejše elemente raziskovanja (razširjeni povzetek raziskave). Resna poročila akademskih raziskav morajo vsebovati podroben opis lastnosti udeležencev in izvedene postopke njihovega izbora kot tudi vse pomembne podatke o ciljih raziskovanja, številu in trajanju razprav v skupinah, prostoru in času izvedbe razprav, oceni kakovosti pridobljenih podatkov, načinu kontrole veljavnosti in zanesljivosti dobljenih podatkov ter načinu izvedene analize (Đurić in Popović Čitić, 2009).

Etični problemi izvedbe usmerjenega skupinskega intervjuja pri otrocih in mladih

Etični problemi usmerjenega skupinskega intervjuja so na splošno podobni težavam, ki se pojavljajo pri izvajanju drugih kvalitativnih metod raziskovanja. Vendar je tu treba paziti še na nekatere vidike usmerjenih skupinskih postopkov, pri katerih se te probleme lahko reši. Raziskovalci (Hill, 1998; Hennessy in Heary, 2005) opozarjajo na dva takšna vidika: prvič, udeleženci delijo svoje izkušnje ne le z raziskovalcem, ampak tudi s celo skupino, intenzivnost razprave pa je včasih za udeležence lahko tudi stresna.

Sodelujoči v razpravi svoja mnenja izražajo javno, v prisotnosti preostalih udeležencev razprave. To je še posebej lahko problematično v primerih raziskovanja občutljivih tem. Pri taki vrsti raziskave se pogosto zgodi, da vprašani, vzneseni z impulzom skupine, ki jih posluša in sočustvuje z njimi, razkrivajo tudi nekatere zelo osebne izkušnje. Izkušen raziskovalec mora sprejeti odločitev o tem, kako rešiti ta problem. Ena od možnosti je, da se udeleženca med poročanjem o povsem zasebnih podatkih iz svojega življenja vljudno ter obzirno prekine (Day, Carey in Surgenor, 2006). Če bi takšna prekinitev povzročila motnjo skupinske dinamike, pa je sodelujočim v razpravi, ki so v svojih izjavah podajali tudi zasebne podatke, po koncu razprave treba dodatno zagotoviti, da se bodo prepisi z njihovimi razpravami uporabljali samo v raziskovalne namene konkretne raziskave in da pri tem njihova identiteta ne bo razkrita (Đurić, 2007).

Treba je omeniti tudi možnost naknadne zaskrbljenosti posameznikov zaradi tega, kar so, vzneseni zaradi okolja skupinske razprave, povedali o sebi. Ta problem je še posebej zapleten, ko se udeleženci med seboj poznajo, in še posebej, ko gre za raziskavo občutljive teme. Morgan (1998) predlaga niz predlogov o tem, kako raziskovalec uspešno reši situacije, ko med razpravo udeleženci reagirajo stresno. Najpomembnejše je, da se jih nenehno opominja, da je sodelovanje v razpravi prostovoljno, da se jim dovoli, da odidejo, če občutijo potrebo po tem, ali jih zaprosite, da začasno prekinete razpravo in naredite odmor. Najpogostejša negativna posledica odprtega sodelovanja v razpravi je pojav občutka lastne šibkosti in nemoči pri udeležencih. Pojav tovrstne situacije je

pogostejši pri posameznikih in v tistih raziskavah, ki se nanašajo na področje razpravljanja o osebnih problemih.

Vsi ti problemi se v primeru razgovorov z otroki in mladimi lahko okrepijo. Pri tem opozarjamo, da mednarodni raziskovalni standardi določajo, da morajo raziskovalci zaprositi za dovoljenje starše, da njihovi otroci lahko sodelujejo v razpravi. Za ta namen je najbolje staršem poslati pismo. Treba je navesti vse elemente, na podlagi katerih se starši lahko odločijo glede sodelovanja svojega otroka v raziskavi. Na koncu pisma se staršem ponudi prostor za njihov podpis, če soglašajo s sodelovanjem svojega otroka v raziskavi. Vendar pa sodelovanje otrok v razpravi ne bi smelo temeljiti zgolj na formalnem sporazumu med raziskovalci in starši. Raziskovalci morajo biti dovetni in upoštevati otrokovo željo o tem, ali bo sodeloval v raziskavi, ter spoštovati njegovo odklonitev sodelovanja. Posebej problematične so situacije, v katerih otroci kljub svoji osebni želji sodelovati v raziskavi ne dobijo dovoljenja staršev. Če je večina prijateljev dobila dovoljenje staršev za sodelovanje v raziskavi, se otroci, katerih starši tega niso dovolili, lahko počutijo osramočeni in verjamejo, da so izključeni iz nečesa, kar je pomembno ali zabavno.

Otroci so bolj kot odrasli nagnjeni k temu, da drugim govorijo o tem, kar so slišali med razpravo, kar lahko prizadene nekatere udeležence. Zato mora moderator na začetku pojasniti pravila, ki bi jih vsi udeleženci morali upoštevati tudi po koncu raziskave (Đurić, 2007). Hill (1998) predlaga, da se otrokom že v uvodni predstavitvi pove, da o svoji izkušnji v razpravi drugim lahko govorijo le na splošno, brez odkrivanja podrobnosti o tem, kaj so povedali drugi udeleženci. Od raziskovalca se zahteva posebna pozornost, ko je predmet razprave občutljive narave (ločitev staršev, spolno vedenje, izkušnja nasilja itd.). Smith (1995) svetuje, da moderator pozorno spremlja možen pojav stresa pri udeležencih in je pripravljen na to, da pravočasno posreduje, prav tako pa priporoča prisotnost osebe s strokovnimi izkušnjami, ki bi lahko nudila strokovni nazor 'ravnih udobja' udeležencev v času razprave.

Vsi akterji, vključeni v proces načrtovanja in realizacije raziskave, ki vključuje uporabo te metode, se morajo zavedati možnih negativnih posledic sodelovanja v razpravi in morajo biti pripravljeni na to, da se otroke zaščiti v največji možni meri.

Sklep

Hiter porast uporabe usmerjenega skupinskega intervjuja v preteklem desetletju priča o tem, da so raziskovalci spoznali velike možnosti, ki jih ta metoda nudi pri pedagoških raziskavah otrok in mladih. Uporabniki te metode navajajo številne prednosti, ki jih ima usmerjeni skupinski intervju v primerjavi z drugimi metodami. Razprave z otroki se organizirajo v varnem vrstniškem okolju, ki jim je blizu in jih spominja na njihovo običajno druženje. V situaciji svobodnega pogovora med udeleženci se vzpostavlja optimalno ravnovesje moči otrok, ki so vključeni v raziskavo, v odnosu do raziskovalcev kot odraslih oseb, kar je drugače pri individualnih intervjujih lahko problematično. Prilagodljiva narava skupinske razprave otrokom omogoča spontanost, veliko večjo stopnjo odprtosti in veliko manjši pritisk nad udeleženci s tem, da jim ni treba odgovoriti prav na vsako postavljeno vprašanje. Usmerjene skupinske intervjuje je prav tako možno zelo učinkovito kombinirati z drugimi raziskovalnimi metodami ter jih uporabljati za različne raziskovalne pristope in cilje.

Ta raziskovalna metoda ima tudi omejitve. Prvič, ni je mogoče uporabiti v raziskavah, ki sledijo tradicionalnemu eksperimentalnemu modelu in je njihov cilj testiranje hipotez, prav tako jih ni mogoče uporabiti v raziskavah, kjer se zahtevajo rezultati, ki jih je možno posplošiti na širšo populacijo. Ko načrtujemo usmerjene skupinske intervjuje z otroki in mladimi, se moramo tudi zavedati številnih omejitev pri zbiranju kvalitativnih podatkov, če imajo posamezni udeleženci socialni problem, duševno motnjo ali kakšno drugo obliko motnje vedenja. Mnogo vrst osebnosti ter posebnih socialnih profilov otrok in mladih se štete za neprimerne za takšen način raziskovanja. Morebitno intenzivnejše neprilagodljivo vedenje takšnih otrok lahko ogrozi delo celotne skupine. Kar zadeva izbor udeležencev, bi bilo ta problem treba reševati z izkušenim vodenjem razprave s pomočjo izkušenih moderatorjev.

Dobro organiziran in pravilno voden usmerjeni skupinski intervju otrok in mladih nudi velike možnosti za pridobitev vpogleda v široko polje otroškega zaznavanja, stališč in izkušenj na številnih področjih. V okolju dobro vodene razprave otroci razpravljajo o svojih stališčih ter v odnosu do moderatorja in drugih udeležencev

dovoljujejo in zahtevajo pojasnila, utemeljitve, se z drugimi strinjajo ali ne, jih podpirajo ali pa jim nasprotujejo. Interaktivni način za oblikovanje, spreminjanje in podajanje odgovorov v obliki dinamične skupinske interakcije te izjave spremeni v dragocene podatke o avtentičnih otroških pogledih na svet, ki jih je drugače težko dobiti.

Literatura

Darbyshire, P., MacDougall, C. in Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more. *Qualitative Research*, 5(4), str. 417–436.

Day, C., Carey, M. in Surgenor, T. (2006). Children's key concerns: Piloting a qualitative approach to understanding their experience of mental health care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, str. 139–155.

Đurić, S. (2005). Metodologija fokus-grupnog istraživanja. *Sociologija*, 49(1), str. 1–26.

Đurić, S. (2007). *Fokus-grupni intervju*. Beograd: Službeni glasnik.

Đurić, S. in Popović Ćitić, B. (2007). *Bezbedna škola*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

Đurić, S., in Popović Ćitić, B. (2009). Primena fokus-grupnog intervjuja u istraživanjima dece i mladih. V Z. Matejić Đuričić (ur.), *Istraživanja u specijalnoj pedagogiji* (str. 397–415). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Lincolnwood, IL: NTC Business Books.

Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), str. 473–483.

Green, J. in Hart, L. (1999). The impact of context on data. V J. Kitzinger in R. S. Barbour (ur.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (str. 21–35). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Heary, C. in Hennessy, E. (2002). The use of focus group interviews in pediatric health care research. *Journal of Psychology*, 27(1), str. 47–57.

Hennessy, E. in Heary, C. (2005). Exploring children's views through focus groups. V S. Greene in D. Hogan (ur.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (str. 236–252). London: Sage Publications.

Hill, M. (1998). Ethical issues in qualitative methodology with children. V D. Hogan in R. Gilligan (ur.), *Researching children's experience: Qualitative approaches* (str. 11–22). Dublin: The Children's Research Centre, Trinity College.

Horner, S. D. (2000). Focus on research methods: Using focus group methods with middle school children. *Research in Nursing and Health*, 23(6), str. 510–517.

Kennedy, C., Kools, S. in Krueger, R. (2001). Methodological considerations in children's focus groups. *Nursing Research*, 50(3), str. 184–187.

Kidd, P. S. in Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10(3), str. 293–308.

Kitzinger, J. in Barbour, R. S. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups. Kit 4*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), str. 550–566.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), str. 129–152.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. in Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2(1), str. 5–20.

Morrow, V. in Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, 10(2), str. 90–105.

Peterson-Sweeney, K. (2005). The use of focus groups in pediatric and adolescent research. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(2), str. 104–110.

Sherman, R. R. in Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. New York: Routledge.

Smith, M. W. (1995). Ethics in focus groups: A few concerns. *Qualitative Health Research*, 5(4), str. 478–486.

Šarić, M. (2007). Fokus skupine v psihološkem raziskovanju. *Psihološka obzorja*, 16(3), str. 125–137.

Vaughn, S., Schumm, S. J. in Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pregledni znanstveni članek, prejet maja 2009.

Intersekcionalni pristop v preventivnih programih preprečevanja medvrstniškega nasilja

Intersectional Approach in Peer Violence Prevention Programmes

Majda Hrženjak in Živa Humer

Povzetek

Majda Hrženjak, dr. soc., majda.hrzenjak@guest.arnes.si; Živa Humer, dr. soc., ziva.humer@guest.arnes.si; obe Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije, Metelkova 6, 1000 Ljubljana

Večina preventivnih projektov preprečevanja mladostniškega nasilja v Sloveniji je usmerjena v šolsko okolje in temelji na psiholoških pristopih. Na drugi strani pa raziskave kažejo, da npr. etničnost in odnos do spola (kulturno specifične predstave o moškosti in ženskosti) v veliki meri vplivata na ranljivost za nasilje tako na strani povzročiteljev kot na strani žrtev. Kljub temu se le redki preventivni projekti osredotočajo na strukturne dimenzije spola in etničnosti ter na njuno sovpadanje. Etničnost in spol se kažeta kot nevidni, neprijetni temi in nista percepirani kot 'uradni'. Izkušnje iz prakse pa kažejo, da na medvrstniško nasilje vpliva pripadnost družbenim skupinam, ki jih lahko opišemo in diferenciramo kot strukturne kategorije spola, etničnosti in razreda. V članku argumentirava, da je treba za učinkovite preventivne programe preprečevanja nasilja med mladimi sistematično obravnavati omenjene strukturne kategorije, k čemur lahko pripomore intersekcionalni pristop.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, preventiva, intersekcionalnost, etničnost, spol.

Abstract

Most of the youth violence preventive projects in Slovenia are focused on the school environment and based on psychological approaches. On the other hand, research shows that e.g. ethnicity and gender relations (culturally specific notions of masculinity and femininity) greatly affect the vulnerability to violence, both on the victim's as well as the perpetrator's side. Nonetheless, preventive projects are only rarely focused on the structural gender or ethnicity dimensions of peer violence and on their intersections. Ethnicity and gender appear to be invisible, unpleasant topics, and are, as a rule, not perceived as "official" topics. Experience from practice shows that peer violence, in its roots and forms, is affected by affiliations to social groups, which can be described and differentiated as the structural categories of gender, ethnicity and class. In the paper it is argued that in order to effectively conduct violence prevention among youngsters, these structural categories have to be taken into account systematically, which can be contributed to by the intersectional approach.

Key words: *peer-violence, prevention, intersectionality, ethnicity, gender.*

Uvod

Raziskave kažejo, da na medvrstniško nasilje vpliva pripadnosti družbenim skupinam (Phoenix, 2003, 2004), ki jih lahko opišemo in diferenciramo kot strukturne kategorije spola, etničnosti in razreda. Zato je mogoče predpostaviti, da je treba za učinkovite preventivne programe preprečevanja nasilja med mladimi sistematično obravnavati omenjene strukturne kategorije, kar tako v raziskovanju kot tudi v preventivnih programih in programih za obravnavo nasilja omogoča vpeljava intersekcionalnega pristopa. Intersekcionalnost,

20 let star koncept, ki izhaja iz feminističnih refleksij rasnih in razrednih razlik med ženskami, je analitično orodje za proučevanje in razumevanje načinov, kako spol, etničnost, razred in druge družbene kategorije sovpadajo, ter tako razkriva specifične oblike diskriminacije, tudi med mladimi.

Mednarodni okvir politik pri obravnavi nasilja med mladimi je postavljen v kontekst šole in je prepoznan v pravici do izobraževanja otrok in mladih v varnem okolju. Pravica do izobraževanja je zapisana v Konvenciji o otrokovih pravicah (OZN, 1989) ter Evropski Konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Parlamentarna skupščina Sveta Evrope je sprejela nekaj pomembnih priporočil, ki med drugim obravnavajo tudi problem mladih, otrok in nasilja.¹ Parlamentarna skupščina Sveta Evrope je l. 1996 sprejela Priporočilo 1286 o Evropski strategiji za otroke (Parliamentary Assembly, Council of Europe, 1996), ki spodbuja promocijo izobraževanja za preventivo nasilja in reševanja konfliktov ter izpostavlja potrebe marginaliziranih otrok, otrok iz manjšinskih skupin in begunskih otrok. V Priporočilu 1532 (Parliamentary Assembly, Council of Europe, 2001), ki ga je sprejela Parlamentarna skupščina Sveta Evrope l. 2001 o dinamični socialni politiki za otroke in mladostnike v naseljih in mestih, poudarja potrebo po preventivnih programih preprečevanja nasilja ter vzpostavitvi socialne politike za otroke in mlade, ki bo temeljila na »preventivnih merilih za vse ogrožene otroke (nasilje v gospodinjstvu, nezadostna starševska podpora in negativne življenjske izkušnje itn.). S tovrstnimi merili bi morali obravnavati specifične situacije deklet v družini, skupnosti in družbi na splošno« (prav tam). Med predlaganimi merili so tudi programi, ki obravnavajo učinke socialne izključnosti in marginalizacije (prav tam). Dalje, Resolucija (160) (Parliamentary Assembly, Council of Europe, 2003) o lokalnem partnerstvu za preprečevanje in boj proti nasilju v šolah opredeli preprečevanje nasilja v šolah »kot ključen vidik vzgoje za demokratično državljanstvo«, kar vključuje toleranco, medkulturnost, enakost spolov in človekove pravice. Dialog spada med najpomembnejše ukrepe, skupaj z večjo in bolj aktivno vključenostjo mladih v skupnost in v družbo na splošno. Z namenom preprečevanja nasilja v šolah Resolucija 160 spodbuja razvoj dodatnih programov in aktivnosti, ki »cilja na družbene in

¹ Priporočilo je svetovalne narave in ni pravno obvezujoče.

ekonomske dejavnike, ki spodbujajo pojav nasilja med mladimi«. Vendar pa Resolucija 160 ne opredeli družbenih in ekonomskih dejavnikov, ki povečujejo možnosti pojava nasilja (Resolution 160 (2003) on local partnership for preventing and combating violence at schools). Glede na raznovrstnost pojasnil in definicij nasilja, agresivnosti in nadlegovanja (bullying) v evropskem kontekstu obstajajo precej splošna načela politik o nasilju in mladih, kot sta Priporočili 1286 in 1532 ter Resolucija 160. Ena izmed pogosto citiranih definicij nasilja je definicija Svetovne zdravstvene organizacije (World Health Organization, 2002), ki definira nasilje kot »namerno uporabo fizične sile ali moči, preteče ali dejanske, proti sebi, drugi osebi ali proti skupini ali skupnosti, ki ima za posledico veliko verjetnost povročitve ali dejansko povzročitev poškodbe, smrti, psihološke škode, ogrožanje razvoja ali prikrajšanje«. Svetovna zdravstvena organizacija izpostavi predvsem fizično nasilje in obravnava nasilje kot javni zdravstveni problem. V tipologiji razlikuje med samopovzročenim nasiljem, medosebnim in organiziranim nasiljem. Prav tako navaja različne dejavnike, ki povzročajo nasilje, kot so individualne značilnosti, družina, ekonomski in družbeni dejavniki (neenaki odnosi moči v odnosih med spoloma in etničnimi skupinami, revščina itn.), ekonomski razvoj in brezposlenost med mladimi, vplivi medijev in dostop do orožja itd. (World Health Organization, 1999).

V prvem in drugem delu članka obravnavava medvrstniško nasilje v kontekstu raziskovanja in oblikovanja politik v Sloveniji. S pojmom medvrstniško nasilje označujeva nasilje med otroki in mladimi, ki so približno iste starosti. V članku ugotavljava, da je medvrstniško nasilje v slovenskem kontekstu omejeno zlasti na njegovo pojavnost v šolskem okolju in obravnavano bolj ali manj kot individualni psihološki in vedenjski problem. Maloštevilne študije, ki se ukvarjajo z mladimi prve in druge generacije imigrantov, prepoznava globlje strukturne dejavnike, ki bi se lahko identificirali kot aktivni dejavniki medvrstniškega nasilja, vendar ne povezujejo dovolj različnih identitetnih pozicij s specifičnimi predispozicijami za pojav medvrstniškega nasilja (Lesar, 1998; Dekleva, 2002; Dekleva in Razpotnik, 2002). Analize, razprave in preventivni programi proti medvrstniškemu nasilju tako ostajajo na splošni ravni, nediferencirani, ciljno neusmerjeni na specifične skupine mladih ter nespecifični glede na sovpadajoče dimenzije

identitet spola, razreda in etničnosti. V tretjem in četrtem delu članka predstavlja koncept intersekcionalnosti in primere, kako je intersekcionalni pristop mogoče uporabljati tako v raziskovanju kot tudi v preventivnih programih proti medvrstniškemu nasilju. V tem delu so predstavljeni izsledki projekta PeerThink – promocija intersekcionalnega pristopa pri preventivnem delu proti mladostniškemu nasilju (Daphne program).² V sklepu podava nekaj predlogov za implementacijo intersekcionalnega pristopa v preventivnih programih.

Konceptualizacije medvrstniškega nasilja v slovenskem kontekstu

V Sloveniji se je sistematično raziskovanje medvrstniškega nasilja začelo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, nekaj let pozneje kot v nekaterih evropskih državah, osredotočeno pa je bilo predvsem na nasilje v šolskem okolju ter obravnavano v disciplinarnih kontekstih psihologije, pedagogike in kriminologije. Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo in Zavod za šolstvo so najbolj aktivne strokovne institucije na tem področju, poleg nekaterih nevladnih organizacij,³ ki izvajajo preventivne projekte in programe kot tudi programe za obravnavo nasilja, zlasti za šole. Poleg omenjenih ustanov tudi centri za socialno delo izvajajo programe, kot so pomoč pri učenju in preventivne delavnice proti nasilju (Mugnaioni Lešnik, Koren, Logaj in Brejc, 2008).

V zadnji letih smo priča naraščanju pozornosti, ki jo javnost in stroka namenjajo nasilju med mladimi, kar se kaže tudi v številnih diplomskih in magistrskih delih, zlasti na področju socialnega in pedagoškega dela ter kriminologije. Prav tako je bilo v zadnjem času narejenih nekaj nacionalnih raziskav, ki se osredotočajo na nasilje v šolah (Krek idr., 2007; Mugnaioni Lešnik idr., 2008; Pavlović, Vršnik Perše in Rutar Leban, 2008).

Tako v Sloveniji kot v evropskem kontekstu se za opredelitev nasilja in nasilnega vedenja uporabljajo različna terminologija

² PeerThink projekt (2007–2009; ref. št. JLSDAPO6127Y06; www.peerthink.eu) je del programa EU Daphne.

³ Na primer Društvo za nenasilno komunikacijo (DNK), UNICEF in Amnesty International Slovenija.

in različne definicije, kar velja tudi za medvrstniško nasilje. Mugnaioni Lešnik idr. (2008) izpostavljajo raznovrstnost v terminologiji o nasilju, oblikah in vrstah nasilja, kar je odvisno od konteksta opredelitev in definiranja nasilja (psihologija, sociologija, feministična teorija, človekove pravice). Prav tako je opazno diferenciranje med vrstami in oblikami nasilja. Vrste nasilja se razlikujejo glede na akterje/akterke in kontekst nasilja, npr., medvrstniško nasilje, nasilje učiteljev/učiteljic nad učenci/učenkami, nasilje učencev/učenk nad učiteljicami/učitelji, domače nasilje, nasilje na delovnem mestu, kot je šikaniranje ali mobing, itn. Medtem ko so fizično, verbalno, ekonomsko, socialno, institucionalno in psihološko nasilje različne oblike nasilja. Pri medvrstniškem nasilju avtorji ločujejo med nasiljem med vrstniki in vrstnicami, ki so iste starosti, ter nasiljem med učenkami in učenci, za katere ni nujno, da so iste starosti (Mugnaioni Lešnik idr., 2008). Začetne raziskave medvrstniškega nasilja v Sloveniji (Dekleva, 1996) so se osredotočale na razumevanje različnih pojmov za označevanje fenomena medvrstniškega nasilja. Med različnimi termini, na primer trpinčenje (angl. torture) in ustrahovanje (angl. intimidation), se je najbolj uveljavil pojem 'bullying' za opredelitev nasilja med učenci in učenkami. 'Bullying' (definiral ga je norveški raziskovalec Dan Olweus) se lahko manifestira v različnih oblikah fizičnega, verbalnega nasilja in socialnih zlorab. V slovenskem kontekstu se s tem pojmom označuje medvrstniško nasilje, ki je opredeljeno kot nasilje, ki traja dlje časa in pri katerem obstajajo odnosi moči med povzročiteljem/povzročiteljico nasilja ter žrtvijo.

Na teoretski ravni sta izstopajoča predvsem dva pristopa k razumevanju medvrstniškega nasilja. V relevantni literaturi prevladuje individualni in psihopatološki pristop obravnavanja medvrstniškega nasilja s povezovanjem specifičnih osebnih značilnosti ter specifičnih družinskih okolij učencev in učenk, ki so vključeni v nasilje (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999). Raziskovalci nakažejo delno različne značilnosti povzročiteljev in povzročiteljic ter žrtev nasilja. Vendar kot zagovarjajo nekateri avtorji in avtorice, so te značilnosti skoraj zanemarljive in ne morejo pojasniti fenomena medvrstniškega nasilja. Ta pristop se osredotoča na otroka in njegovo družino ter ne usmerja pozornosti na širši družbeni kontekst, v katerem se nasilje pojavlja, in na strukturne razloge za vznik nasilja. Kljub prepoznanju, da individualni in psihološki pristopi nimajo

dovolj trdnih temeljev za načrtovanje strategij interveniranja, pa ostajata omenjena pristopa precej uveljavljena tako v strokovnih krogih kot v javnih razpravah ter zdravorazumski percepciji. Drugi teoretski okvir za pojasnjevanje in razumevanje medvrstniškega nasilja izhaja iz sociološke pozicije, ki opredeljuje nasilje kot normalen družben fenomen v durkheimovskem pomenu, kjer ima nasilje svojo funkcijo in pomen ter govori o določenem družbenem dogajanju. Nasilje je v tem pristopu razumljeno kot normalen del odnosne dinamike (Dekleva, 1996). Ta pristop omogoča bolj sistemsko razumevanje nasilja in se ne osredotoča na izoliran (patološki) individuum. Preventivni projekti preprečevanja nasilja, ki poskušajo oblikovati varno šolsko okolje, večinoma vključujejo ta teoretski pristop. V nekaterih študijah o medvrstniškem nasilju je mogoče zaslediti izdelano struktarno obravnavo medvrstniškega nasilja (Mugnaioni Lešnik, 2004; Dekleva in Razpotnik, 2002; Mugnaioni Lešnik idr., 2008). Na primer, Mugnaioni Lešnik (2004) kot najbolj pomembne dejavnike tveganosti za medvrstniško nasilje identificira prav odnose do nasilja v družbi in kulturi ter pripadnost določenim družbenim skupinam, kot so etnične, rasne, kulturne, religiozne in družbeno marginalizirane skupine. Tvegano je biti otrok, ženska, hendikepirana oseba, gej ali lezbijka, starejši, pravi in dodaja, da na obseg medvrstniškega nasilja vplivajo tudi naraščajoče razlike v družbeno-ekonomskem položaju ter revščina. Blizu tej opredelitvi je tudi izhodišče, ki je temelj oblikovanja preventivnih projektov preprečevanja nasilja Društva za nenasilno komunikacijo (DNK). Pravijo, da je nasilje vedno izraz neenakosti moči, njihov poudarek ni na fizičnem nasilju, temveč na družbeni, kulturni in ekonomski hegemoniji. Vendar pa tudi v omenjenih analizah nasilja in preventivnih programih umanjkata jasna artikulacija strukturnega nasilja in obravnava sovpadanja različnih družbenih kategorij (kot so spol, etničnost, razred, spolna usmerjenost ipd.).

Pregled literature pokaže, da je medvrstniško nasilje obravnavano diferencirano predvsem po kategoriji spola. Izvajajo se npr. kvantitativne analize udeležnosti v nasilju po spolu, v katerih avtorji ugotavljajo, da je tako med žrtvami kot tudi med povzročitelji nasilja več fantov kot deklet in da vključenost v nasilna dejanja upada s starostjo. Med fanti je bolj pogosto fizično nasilje, medtem ko se pri dekletih bolj pogosto pojavljajo posredne oblike nasilja (kot so opravljanje, izločitev iz skupine ipd.) (Antončič, 2005). Medtem

ko so druge družbene dimenzije, kot sta razred in etničnost, zgolj omenjene v kontekstu senzibilizacije za prepoznavanje različnih oblik nasilja, obravnave specifik sovpadanja marginaliziranih identitet (npr. deklica imigrantka, revni deček) sploh ni mogoče zaznati. Na podlagi podatkov na Društvu za nenasilno komunikacijo, ki ima dolgoletne izkušnje z izvajanjem preventivnih delavnic na osnovnih in srednjih šolah, ugotavljajo, da tako šole kot tudi učence in učenci dojemajo družbeno in verbalno nasilje bolj ali manj kot nenasilje, kot del medvrstniške kulture, kot tisto 'problematično' nasilje pa je percipirano zgolj in predvsem fizično nasilje.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (Uradni list RS, 2004) iz leta 2004 podrobneje obravnava varnost otrok in nasilje v šolah kot Pravilnik iz leta 1996 (Uradni list RS, 1996). Na podlagi 25. in 26. člena Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (Uradni list RS, 2004) mora šola s številnimi ukrepi obvezno poskrbeti za varnost učencev in učenk ter preprečevati nasilje. 28. člen Pravilnika (prav tam) izpostavlja naloge šole, ki mora otroke zaščititi pred nadlegovanjem, trpinčenjem, diskriminacijo, poniževanjem in prisiljevanjem v dejanja, ki niso skladna z zakoni in kulturnimi normami. Na drugi strani pa, Zakon o osnovni šoli, ki je bil prav tako sprejet l. 1996, ne obravnava varnosti učenk in učencev ter preprečevanja nasilja v šolskem okolju, razen s kaznovalnimi ukrepi za povzročitelje in povzročiteljice nasilja. Kot pravijo strokovnjaki (Pavlovič, Vršnik Perše, Kozina, Rutar Leban, 2008; Šelih, 1996), je Zakon o osnovni šoli pomanjkljiv ravno na tej točki, ko bi moral opredeliti tako obveznosti šole pri zagotavljanju varnosti otrok kot sprejeti ukrepe za učitelje in vodstvo šole o ravnanju v primeru trpinčenja in zlorab otrok. Tako Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli kot Zakon o osnovni šoli ustvarjata občutek, da je kršitev lastnine bolj pomembna kot kršitev psihične in fizične integritete posameznic in posameznikov.

Premik, ki ga naredijo raziskave o imigrantih in medvrstniškem nasilju

Če je medvrstniško nasilje v šolah bolj ali manj obravnavano v individualnih in psihopatoloških konceptih, potem razprava o imigrantih in medvrstniškem nasilju odpira intersekcionalno in

strukturno perspektivo. Migracije v Slovenijo so se začele konec petdesetih let prejšnjega stoletja, zlasti pa po letu 1974, ko se je trg dela v zahodnoevropskih državah zaprl. Leta 1991, z odcepitvijo Slovenije, je približno 227 tisoč državljanov in državljanek nekdanjih jugoslovanskih republik postalo prebivalci in prebivalke Slovenije. To so bili večinoma ekonomski migranti. Devetdeseta leta so zaznamovali tudi vojna v nekdanji Jugoslaviji ter naraščajoče število novih migrantov in migrantk, ki niso bili ekonomski priseljenci, temveč vojni begunci in begunke iz Bosne in Hercegovine, Hrvaške ter Srbije, ki so v Sloveniji iskali zatočišče. Večina jih je živela pri slovenskih sorodnikih in prijateljih, torej zunaj begunskih centrov. Mnogo jih je doživelo najhujša vojna nasilja. V tem času se je Slovenija odpirala proti EU, kar je povečalo možnosti za naraščanje migracijskih tokov iz drugih evropskih držav, ki pa so ostali zelo omejeni. Treba je izpostaviti, da se imigranti iz nekdanje Jugoslavije, ki živijo v Sloveniji, razlikujejo od 'klasičnih' imigrantov, na primer Turkov v Nemčiji ali Slovencev v ZDA. Razlika je v tem, da se je situacija prvih drastično spremenila v zelo kratkem času – ne da bi se preselili iz druge države, se je njihov status spremenil iz statusa enakovrednega državljana Jugoslavije v status imigranta v Sloveniji zgolj zaradi dejanja odcepitve Slovenije od bivše Jugoslavije. Mnogo med njimi se jih je znašlo v precepu med delovno in osebno eksistenco, ki je bila vezana na Slovenijo, ter na drugi strani med družino, kulturo in druge simbolne navezanosti, ki so ostale zunaj državnih meja Slovenije. Nacionalna zavest Srbov, Bošnjakov in Hrvatov ter drugih se je okrepila, prav tako so se zaradi odcepitve okrepila nacionalistična občutja Slovencev. Prevladujoče javno mnenje v 1990-ih je bilo, da je naraščanje nasilnih dejanj povezano predvsem z neslovenci. Te domneve niso temeljile na empiričnih dejstvih naraščanja nasilnih dejanj, temveč, kot pravi Dekleva (2002), predvsem na mnogo bolj natančni definiciji nasilja, višjih standardih človekovih pravic ter senzibilnosti za zlorabe in kršenja pravic.

Pilotna raziskava iz l. 1997 Kdo je 'čefur'? (Lesar, 1998) se je ukvarjala s fenomenom druge generacije imigrantov, ki so se organizirali v vrstniške skupine po načelu etničnosti in lokalnosti. Te skupine so nastajale predvsem v Ljubljani, kjer so tudi ustrahovale mimoidoče, prihajalo je tudi do fizičnih napadov in nasilja. Izsledki raziskave kažejo, da so pripadniki skupin fantje med 15. in 19.

letom starosti, ki ohranjajo hierarhično moško kulturo v urbanih soseskah. Nekatere izmed skupin so bile povezane s kriminalnimi združbami, preprodajo drog in krajami. Skupine so subkultura, ki jo označuje značilen stil oblačenja, poslušanje glasne glasbe in ulično nasilje, nasilje v lokalih ter v sredstvih javnega prevoza. Skupine naj bi iskale vzor v mafiji. Strokovna pojasnila o medvrstniškem nasilju, temelječem na etnični pripadnosti, označujejo naraščajoče družbeno-ekonomske razlike v družbi in naraščanje nacionalizma prevladujoče politike, kar je tako grožnja kot frustracija za migrantsko mladino. Nizek družbeno-ekonomski status članov skupin je kompenziran s pripadnostjo dobri tolpi, pojasnjuje Kožuh (1993 v Sarkič, 1995). V tem obdobju je Kožuh predstavil t. i. ulično pedagogiko in spodbudil oblikovanje mladinskih klubov/centrov kot preventivno alternativo uličnim tolпам. Šport in glasba sta tradicionalno razumljena kot najmočnejša preventiva pred vsemi vrstami mladostne delinkvence.

Leta 2000 in 2001 je potekala raziskava Odklonskost, Nasilje in Kriminaliteta, ki se je osredotočila na problem druge generacije migrantov in je bila gradivo za monografijo Čefurji so bili rojeni tu, ki je izšla prihodnje leto (Dekleva in Razpotnik, 2002). Kar nekaj razlogov je botrovalo izvedbi te raziskave. V zadnjem desetletju je poročanje o nasilju v javnih razpravah naraslo. Šole so poročale o težavah z učenci neslovenske nacionalnosti pri doseganju izobraževalnih standardov, zlasti pri jezikovnih veščinah in vedenjskih normah. Neslovenci so postali izstopajoča tema politik zaradi različnih problemov z državljanstvom, stanovanjske politike, zaposlovanja ipd. Eden glavnih ciljev raziskave je bil ugotoviti, ali obstaja povezava med nacionalnostjo in medvrstniškim nasiljem bodisi na strani žrtve bodisi na strani povzročitelja nasilja. Teoretski okvir raziskave je bila Sellinova teorija kulturnih konfliktov, teorija deprivacije, Mertonova teorija napetosti med sredstvi ter cilji in teorija družbene diskriminacije. Glavna ugotovitev raziskave je, da etničnost sama po sebi ni pomemben dejavnik ranljivosti za medvrstniško nasilje niti na strani žrtve niti na strani povzročitelja nasilja. Namesto tega so se kot pomembni dejavniki medvrstniškega nasilja pokazali odnos do nasilja, pomanjkanje veščin za nenasilno reševanje konfliktov ter (kar je za razpravo o intersekcionalnosti zelo pomembno) odnos do moškosti in odnosi med spoloma v sovpadanju z etničnostjo.

Na splošno je medvrstniško nasilje, ki ga povzroča imigrantska mladina, dojeta kot deviantno in kriminalno vedenje marginaliziranih družbenih skupin. Pojavlja se predvsem kot manifestacija medvrstniškega nasilja zunaj šolskega okolja. Šolski strokovnjaki in strokovnjakinje (učiteljice, socialne delavke, socialni pedagogi in ravnatelji) so enotnega mnenja, da so problemi prve in druge generacije imigrantov in imigrantk družbeni, in ne nacionalni. Obstaja prepoznanje, večinoma omejeno na akademsko sfero, da so razlogi za medvrstniško nasilje prve in druge generacije imigrantov v njihovih izkušnjah diskriminacije, družbeno-ekonomske deprivacije in doživljanju drugega systemskega, strukturnega nasilja, ki ga izvajajo institucije. Vendar to prepoznanje ne vpliva niti na prakso niti na politike. Etničnost, spol in razred se pojavljajo kot nevidne, neprijetne teme in kot po pravilu niso razumljene kot 'uradne' teme. Šolski strokovnjaki in strokovnjakinje priznavajo, da je konsenz o teh izredno spornih, ideoloških temah težko dosegljiv, zato je lažje, če jih obravnavajo potihoma, s fleksibilnostjo in z individualnim pristopom (prav tam). V nadaljevanju obravnave, kako intersekcionalni pristop omogoča prekiniti ta 'zid molka' o teh občutljivih vprašanjih in kako omogoča obravnavo medvrstniškega nasilja, ki izhaja iz identitetnih pozicij, ki so vpete v večkratno strukturno marginaliziranost.

Intersekcionalni pristop pri preprečevanju nasilja med mladostniki

Termin intersekcionalnost, ki ga je vpeljala raziskovalka na področju študij prava in spola Kimberley Crenshaw (1995), se je začel pojavljati konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let na področju kritičnih feminističnih in rasnih študij, da bi z izpostavitvijo razlik znotraj širokih kategorij 'ženske' in 'črnci' pokazal na multidimenzionalnost vsakdanjih izkušenj marginaliziranih subjektov. Intersekcionalnost se tako kaže kot pomemben prispevek k splošni teoriji identitete, ker naredi vidno večdimenzionalno diskriminiranost, ki jo doživljajo racializirane, etnicizirane ter z razredom in spolom zaznamovane subjektivitete. Študije, ki izhajajo iz koncepta intersekcionalnosti, se osredotočajo zlasti na analizo součinkovanj kategorij spola, etničnosti, rase in razreda,

čeprev nekatere študije obsegajo tudi druge družbene razlike, kot so spolna orientacija, starost, hendikepiranost, religiozna pripadnost ipd., kot izvore diskriminacije, neenakosti in pritiska. Koncept interseksionalnosti omogoča diferencirano razumevanje identitet, ki reflektira načine, kako kategorije rase, spola, etničnosti, razreda, seksualnosti ipd. součinkujejo in druga drugo sokonstituira, ohranjajoč pri tem oboje, privilegije in diskriminacijo. V svoji izvorni osredotočenosti na izkušnje obarvanih žensk z njihovimi družbeno konstruiranimi identitetami in z njimi povezanimi izkušnjami diskriminacije je koncept interseksionalnosti v prvi fazi zakril dejstvo, da so vse identitete interseksionalne, ne zgolj te, ki so večkratno marginalizirane. Tudi v aktualnih študijah le redki avtorji vztrajajo na tem, da je interseksionalnost lastnost sleherne subjektne pozicije (ki je neizogibno konstituira kot medigra rase, spola, razreda, etničnosti, seksualnosti in z njimi povezanih privilegiranih ali marginaliziranih družbenih položajev), medtem ko večina avtorjev uporablja koncept za fokusiranje na specifične pozicije multiplo marginaliziranih subjektov (Nash, 2008, str. 10). V smislu metodološkega pristopa je koncept interseksionalnosti precejšen izziv zaradi »kompleksnosti, ki vznikne, ko se subjekt analize razširi in vključuje multiple dimenzije družbenega življenja in analitičnih kategorij« (McCall, 2005, str. 1772). Kljub temu McCall identificira tri različne interseksionalne metodološke pristope:

- »Antikategorična kompleksnost« temelji na dekonstrukciji analitičnih kategorij spola, razreda, etničnosti in rase, pri čemer naredi viden družbeni proces kategorizacije ter delovanje izključevalnih mehanizmov in hierarhij (McCall, 2005, str. 1773). Ta pristop pokaže, da uporaba kategorij vedno vodi v stereotipizacijo.
- »Intrakategorična kompleksnost« izhaja iz marginaliziranih interseksionalnih identitet kot izhodiščne analitične pozicije, da bi razkrila variabilnost vsakdanjih izkušenj in identitetnih pozicij znotraj posamezne kategorije (McCall, 2005, str. 1774). Ta pristop naredi vidno ne dovolj teoretizirane izkušnje dvojno/trikratno marginaliziranih subjektov.
- »Interkategorična kompleksnost« navidezno pristaja na obstoječe analitične kategorije, da bi dokumentirala neenakosti med družbenimi skupinami (McCall, 2005, str. 1773). Gre torej za 'strateško' uporabo družbenih kategorij, da bi se pokazalo

na povezanost med posameznimi družbenimi skupinami ter izkušnjami neenakosti, marginaliziranosti in diskriminacije.

Študije reprezentacij moškosti (masculinities) ter njihovega vpliva na vedenje in uspeh dečkov v šoli, ki jih je naredila Ann Phoenix (2003, 2004), so poučen zgled uporabe koncepta intersekcionalnosti v šolskem polju. Phoenix izhaja iz teze, da fantje ne izbirajo svobodno, ali bodo šolo uspešno izdelovali ali ne, ampak je njihovo delovanje v šoli vpeto v vsakodnevne interakcije v kontekstu njihovih raznovrstnih in kompleksnih subjektivnih pozicij. Šola ni preprosto ustanova za pridobivanje izobrazbe in kvalifikacij, pravi Phoenix (2004, str. 228), temveč je hkrati tudi prostor zapletenih, pogosto nevidnih družbenih procesov konstrukcije identitetnih pozicij in identitetnih pogajanj, torej prostor produkcije in artikulacije spolnih, etničnih, rasnih in razrednih subjektivitet. Phoenix pokaže, kako morajo fantje krmiliti med na eni strani vrednotami, ki jih vzpostavlja družbena konstrukcija moškosti, kot so aktivnost, konfrontacija, hierarhični odnose moči, ter na drugi strani med povsem drugačnimi vrednotami šole, kot so mirnost, poslušnost, vodljivost, delavnost, pridnost, enakost ipd. Fantje tako definirajo in prakticirajo fantovskost oz. moško identiteto kot uporniški stil in odlikovanje v športu nasproti zahtevam in vrednotam šolskega okolja (Phoenix, 2004; Kofoed, 2008). Oblikovanje in izvajanje spolne identitete (doing gender) je tako za fante kot za dekleta definirano in omejeno z dominantnimi hegemoničnimi reprezentacijami 'prave' moškosti in 'prave' ženskosti. Ena izmed posledic tega je, da so fantje, ki tiho in trdo delajo za uspeh v šoli in dajo jasno vedeti, da jim ta veliko pomeni, s strani sošolcev in učiteljev označeni kot pomehkuženi, kot ne dovolj fantovski, ter tvegajo posmeh in ustrahovanje (bullying) (Phoenix, 2004, str. 233). V svojih študijah pa Phoenix pokaže tudi, da spol ni izolirana kategorija v šolskem okolju, kar pomeni, da fantje simultano s spolnimi 'usvajajo' tudi etnične, razredne in rasne identitetne pozicije. Zato je za razumevanje njihovih vzorcev vedenja in delovanja pomembno raziskati intersekcije, sovpadanje npr. etničnosti in spola, razreda in spola ali kar etničnosti, razreda in spola. Phoenix podaja primer afro-karibskih dečkov, ki so v angleških šolah povezani s podobo super- ali hipermoškosti, kar je seveda (povečevalni, napihovalni) učinek rasnih stereotipov o črncih in njihovi seksualnosti. To pomeni, da so predpostavke o mladih

črnskih fantih 'že tam' ter da so ti fantje, hkrati s svojo izključenostjo in marginaliziranostjo v šolskem okolju, tudi cenjeni in občudovani zaradi svojega stila in drznosti, kadar delujejo 'moško' in se upirajo šolskemu discipliniranju. To pa povratno deluje na same črnske dečke, saj postane predpostavka, stereotip, pričakovanje in samoizpolnjujoča se prerokba. Tako se te karakteristike, ki črnim fantom pomagajo do minimuma ugleda med vrstniki, vzpostavijo kot družbeno posredovani psihološki samoobrambni mehanizmi proti rasni in razredni diskriminaciji. Razkazovanje upora in 'prave moškosti' je tako minimalen prostor moči, ki fantom iz deprivilegiranih etničnih in razrednih položajev omogoča ugleden vrstniški status, hkrati pa jih to razkazovanje 'zapre' v začaran krog negativnih stereotipnih pričakovanj. Tako močne so zahteve po izvajanju in razkazovanju ustrezne moškosti (doing masculinity) (za etnizirane in revne dečke še močnejše), da to pogosto lahko ogrozi njihove možnosti za uspeh v šolskem sistemu.

Primeri iz projekta PeerThink

V projektu PeerThink smo identificirali štiri kriterije, na podlagi katerih je mogoče oceniti obstoječe preventivne programe in projekte s stališča, ali obravnavajo tudi intersekcionalnost identitet ali ne. Ti kriteriji so:

- program/projekt mora vsebovati teme, ki obravnavajo družbene razlike in neenakosti v terminih družbenih kategorij, kot so spol, etničnost in rasa, razred, spolna orientacija, starost, hendikepiranost, religiozna pripadnost ipd., ter omogočati artikulacijo z njimi povezanih vsakdanjih izkušenj mladostnikov;
- obravnavati mora ne zgolj družbene kategorije kot medsebojno ločene, ampak kot sovpadajoče in prekrivajoče se (npr. sovpadanje razredne in etnične pripadnosti, sovpadanje ženskosti in etničnosti, intersekcija moškosti in razredne pripadnosti ipd.);
- narediti mora vidne in eksplicitne družbene procese konstrukcije identitet ter odnose moči, v katere so ti procesi vpeti;
- spodbujati mora občutljivost, priznanje, diskusijo in refleksijo družbenih razlik in odnosov moči kot tudi okrepitev (empowerment) mladostnikov.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov intersekcionalnega pristopa v preventivnem delu z mladostniki.

Respect – come together, (Spoštovanje – stopimo skupaj) projekt iz Bremna, (Nemčija), obravnava intersekcionalnost kategorij in strukture dominacije.

Respect deluje v šolah z mladostniki, starimi od 14 do 17 let, ki živijo v marginaliziranih predelih mesta. Osrednji temi projekta sta patriarhalnost in rasizem, vključuje pa tudi vprašanja razredne pripadnosti v obliki družbenoekonomske deprivacije. Razumevanje rasizma vključuje poznavanje izključevalnih mehanizmov kulturalizacije in etnizacije, ki pokažejo, zakaj so npr. mladostniki druge generacije s turškim izvorom tretirani kot nenemci in so v precejšnji meri izključeni iz družbene participacije npr. v izobraževanju, delu in politiki.

V vsakdanji praksi Respect obravnava medsebojno odvisnost družbenih kategorij na različnih ravneh:

- na ravni strukture: spol kot kategorija strukturira delo Respecta tako, da delajo ločeno v dekliških in fantovskih skupinah;
- na ravni vsebin: spol, heteronormativnost in rasizem so izpostavljene teme; osredotočajo se npr. na vsakdanje izkušnje rasne diskriminacije mladostnikov, zgodovino rasizma, odnos med homo- in heteroseksualnostjo ipd.;
- na ravni voditeljev delavnic: upoštevajo etnično, spolno, razredno, kulturno in seksualno raznovrstnost voditeljev in voditeljic; praviloma delavnico vodita dve osebi, dekliško delavnico npr. dve voditeljici, ki pa imata različen etnični izvor.

V terminih različnih intersekcionalnih metodoloških pristopov, ki jih opredeljuje McCall (2005), Respect deluje na vseh treh ravneh intersekcionalne analize:

- na antikategorični ravni, kjer vzpostavljajo odprt, fleksibilen koncept identitete, in ne referirajo na esencialistične identitetne lastnosti;
- na intrakategorični ravni z artikulacijo razlik znotraj navidezno homogenih družbenih skupin;
- na interkategorični ravni, tako da naredijo vidne odnose moči med skupinami in dihotomijami (npr. spolnimi), ki strukturirajo življenjsko prakso (Scambor in Busche, 2009, str. 7).

M.I.K.E – Migration.Interculture.Empowerment (M.I.K.E – Migracije.Interkulture.Okrepitev) je avstrijski projekt iz Gradca, ki dela z mladostniki imigranti ter se pri tem osredotoča na okrepitev (empowerment) z referiranjem na osnovno politično in družbeno strukturo v družbi. Na politični ravni delujejo v smeri izboljšanja pogojev za družbeno in politično participacijo priseljenih mladostnikov s krepitvijo njihove opolnomočenosti in vključenosti, z degetoizacijo ter s krepitvijo njihovih komunikacijskih sposobnosti in veščin nenasilnega reševanja konfliktov. Na družbeni ravni M.I.K.E deluje v smeri spodbujanja procesov družbenega vključevanja priseljenih mladostnikov z ozaveščanjem javnosti o potrebah mladih migrantov, s podporo komunikaciji in mediaciji med njimi ter s sodelovanjem in mreženjem institucij, ki delujejo na področju preprečevanja nasilja med mladimi.

Na vsebinski ravni se ukvarjajo s temami družbenega in strukturnega ozadja kategorij kulture, generacije in družbenega položaja/marginalizacije, pri čemer pokažejo na povezanost migrantskega položaja in položaja družbene marginaliziranosti. Sprememba spolnih vlog je neizogibna izkušnja v procesu migracij, zato je refleksija kulturno specifičnih dominantnih vzorcev moškosti in ženskosti, še posebej v povezavi z nasiljem, pomembna tema (Scambor in Busche, 2009, str. 7–8).

Društvo za nenasilno komunikacijo (DNK) je primer nevladne organizacije iz Slovenije, ki ni eksplicitno osredotočena na vključevanje interseksionalnega pristopa v svojih preventivnih delavnicah proti nasilju v šolah, kljub temu pa struktura njihovih delavnic odpira prostor in ponuja priložnosti za vključitev interseksionalnega pristopa. V svojih dvournih delavnicah, ki jih izvajajo v osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji, se v DNK osredotočajo na vedenje povzročitelja, žrtve in opazovalca nasilja. Pri tem nekaj časa namenijo konceptu 'samopodoba', ki odpira možnosti za diskutiranje in razmislek o lastnih spolnih in etničnih predstavah, stereotipih ter vlogah. Konflikt definirajo kot izraz raznovrstnosti v razredu in pri tem odprejo možnost za reflektiranje tudi družbenih razlik med učenci in učenkami, kako jih doživljajo in vrednotijo sami učenci in učenke, kako jih vrednoti družba ipd. Vpeljejo pogovor o podobah, ki nam jih posredujejo množični mediji in množična kultura, zlasti o nasilju, spolu in rasi/etničnosti. Pomembno pa je tudi delo v manjših skupinah, ki omogoča bolj

poglobljeno analizo o imaginarnih ali doživetih situacij nasilja, identitetnih konfliktov in marginaliziranih družbenih položajev.

Sklep

Koncept intersekcionalnosti spodbuja k reflektiranju in razumevanju, kako se strukturno nasilje, ki se manifestira v kompleksnih, opresivnih in pogosto pogajalskih procesih zavzemanja identitetnih pozicij, lahko transformira v individualno nasilje. Intersekcionalnost je zato analitično orodje, ki omogoča boljše razumevanje specifičnosti v širokem pojavu nasilja med mladostniki. Kot pravi Matsuda, intersekcionalnost raziskovalcu omogoča sledenje metodi 'postavljanja drugega vprašanja': »Ko opazim rasizem, se vprašam: 'Kje je patriarhalnost v tem?' Ko opazim seksizem, se vprašam: 'Kje je heteronormativnost v tem?' Ko opazim homofobijo, se vprašam: 'Kje so tukaj razredni interesi?« (Nash, 2008, str. 12).

Koncept intersekcionalnosti je zaznamovan s precejšnjo stopnjo teoretičnosti in abstraktnosti, zato si je težko predstavljati naslednji korak, načine intervencije v praksi, kako to abstraktno vednost uporabiti v praktičnem delu pri preprečevanju mladostniškega nasilja. Scambor in Busche menita (2009, str. 6), da intersekcionalni pristop predpostavlja, da morajo programi preprečevanja nasilja med mladostniki vzpostaviti varen in odprt prostor, kjer mladostniki lahko odkrito spregovorijo o svojih vsakdanjih izkušnjah z družbeno izključenostjo kot tudi o doživljanju strukturne diskriminacije, kot so ksenofobija, nacionalizem, rasizem, homofobija, spolni stereotipi ipd. Mnogo tem je relevantnih v tem kontekstu: od spolnih/etničnih/razrednih stališč in samopodob, načinov performiranja (doing) spola/etničnosti/razreda, analize družbenih struktur in institucij glede na spolno/etnično/razredno strukturo, javni diskurzi ipd. Vse to so lahko osrednje teme preventivnih delavnic z mladostniki. Doživljanje strukturnih marginaliziranosti, neenakosti in diskriminacij naj postane vidno v individualnih življenjskih potekih, zato je smiselno abstraktne in kompleksne teme strukturne diskriminacije povezati z individualnimi biografijami ter jih ne obravnavati kot lekcijo in predavanje, ampak kot pogovor o lastnih izkušnjah. Dobro vzdušje in okolje, ki vzpostavljata zaupanje, sta

nujna za vzpostavitev takih pogovorov, čeprav je, po drugi strani, o težavnih temah seksizma, migracij, nacionalizma, homofobije ipd. treba govoriti vsak dan.

Literatura

Antončič, E. (2005). Medvrstniško nasilje in prestopniško vedenje otrok in mladostnikov. V A. Černak Meglič (ur.), *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza stanja v Sloveniji* (str. 26–35). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.

Bučar Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.

Crenshaw, K. (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. V K. Crenshaw, N. Gotunda, G. Peller in T. Kendall (ur.), *Critical race theory. The key writings that formed the movement* (str. 103–127). New York: The New Press.

Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 4(48), str. 374–384.

Dekleva, B. (2002). Nasilje, priseljenci in šola. *Didakta*, 66/67(XII), str. 8–11.

Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kofoed, J. (2008). Appropriate Pupilness: Social Categories Intersecting in School. *Childhood*, 15(45), str. 15–27.

Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Geneva: Organizacija združenih narodov. Pridobljeno 23.4.2010 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/#c69>.

Krek, J., Kovač Šebart, M., Vogrinc, J., Hočevar, A., Vidmar, T., Podgornik, V., Štefanc, D. in Peršak, M. (2007). *Socialna klima na šolo – vzgojni koncept, preprečevanje nezaželenih pojavov (nasilje, droge) ter evalviranje preventivnih programov* (Zaključno poročilo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Filozofska fakulteta.

Lesar S. (1998). Kdo je "čefur"? *Socialna pedagogika*, 3(2), str. 5–36.

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), str. 1771–1800.

Mugnaioni Lešnik, D. (2004). Nasilje v šoli – iskanje skupne poti. *Pogledi na vodenje* (str. 7–17).

Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2008). *Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje ter modeli preprečevanja in obvladovanja* (Zaključno poročilo. Šola za ravnateljce). Pridobljeno 13. 2. 2009 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0244_porocilo.pdf.

Nash, J. C. (2008). Re-thinking Intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), str. 1–15.

Parliamentary Assembly, Council of Europe (1996). Recommendation 1286. *European strategy for children*. Pridobljeno 21. 2. 2009 s svetovnega spleta: <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA96/erec1286.htm>.

Parliamentary Assembly, Council of Europe (2001). Recommendation 1532. *A dynamic social policy for children and adolescents in towns and cities*. Pridobljeno 21. 2. 2009 s svetovnega spleta: http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/erec1532.htm#_ftn1.

Parliamentary Assembly, Council of Europe (2003). *Resolution 160 (2003) on local partnership for preventing and combating violence at schools*. Pridobljeno 17. 3. 2009 s svetovnega spleta: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=40261&Site=Congress&BackColorInternet=e0cee1&BackColorIntranet=e0cee1&BackColorLogged=FFC679>.

Pavlović, Z., Vršnik Perše, T., Kozina, A. in Rutar Leban, T. (2008). *Analiza nasilnega vedenja (pogostost, oblike in razvojni trendi) v slovenskem šolskem prostoru od leta 1991 dalje s poudarkom na mednarodnih primerjavah* (Zaključno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 13. 2. 2009 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0243_porocilo.pdf.

Phoenix, A. (2003). Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and Bullying in 11–14 Year Old Boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), str. 170–195.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli.
Uradni list RS, št. 31/1996.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli.
Uradni list RS, št. 75/2004.

Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and Masculinity: Racialization and the Contradictions of Schooling for 11 to 14-Year-Olds. *Youth & Society*, 36, str. 227–246.

Pušnik, M. (b. d.) Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 18. 7. 2007 s svetovnega spleta: http://www.zrss.si/doc/_Vloga%20%C5%A1ole%20pri%20zmanj%C5%A1evanju%20nasilja.doc.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sarkić, D. (1995). Ulični bojovníki: ljubljanske bande. *Mladina*, 9. maj 1995, 38–43.

Scambor, E. in Busche, M. (2009). *Intersectionality Mainstreaming*. Pridobljeno 27. 2. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/80/107/lang/en/>.

Šelih, A. (ur.) (1996). *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

World Health Organization (1999). *WHO information series on school health. Violence Prevention: An Important Element of a Health – Promoting School*, Geneva. Pridobljeno 24. 2. 2009 s svetovnega spleta: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_violence_prevention_en.pdf.

World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Pridobljeno 24. 2. 2009 s svetovnega spleta: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/.

Pregledni znanstveni članek, prejet aprila 2009.

Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči

Experiencing the Supervision Process in the Case of Professionals (to-be) in the Helping Professions

Mija Marija Klemenčič Rozman

Povzetek

Mija Marija Klemenčič Rozman, univ. dipl. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, mija-marija.klemencic@guest.arnes.si

Namen članka je raziskati, kako udeleženci v superviziji doživljajo supervizijski proces ter kako ocenjujejo pomen supervizije za njihov osebni in strokovni razvoj. V primerjalno kvalitativno študijo sta bili vključeni: fokusna skupina zaposlenih v nevladni organizaciji, ki nudi psihosocialno pomoč mladostnikom in otrokom, ter fokusna skupina študentov socialne pedagogike, ki obiskuje izbirni predmet supervizija. Skupinski intervju z obema skupinama sem obdelala s hermenevitično metodo. Skladno s pričakovanji se je pokazalo, da so zaposleni in študentje ocenili supervizijo kot pomembno za lasten strokovni in osebni razvoj. Niso pa se potrdila pričakovanja, da bodo zaposleni bolj konkretno poimenovali, na katerih področjih delovanja jih je supervizija opolnomočila. Izkazalo se je, da področja delovanja obe skupini zase jasno prepoznavata in poimenujeta, vendar se ta področja med skupinama razlikujejo. Pri zaposlenih so povezana s strokovnim delom in odnosi v timu, pri študentih pa z njihovim delovanjem v praksi in tudi v splošnem v drugih situacijah. Ker je supervizija vir opolnomočenja obema

skupinama, vsaki v okviru njenih potreb, naj bi bila tako v praksi kot v času izobraževanja ponujena možnost vključitve v supervizijo.

Ključne besede: *supervizija, opolnomočenje, poklici pomoči.*

Abstract

The aim of the article is to find out how participants in supervision experience the supervision process and how they estimate the significance of supervision for their personal and professional development. Two focus groups were included in the qualitative comparative study: a focus group of employees in an NGO, which offers psychosocial help to adolescents and children, and a focus group of students of social pedagogy, who are attending the optional course Supervision. The group interview with both groups was analysed by a hermeneutic method. As expected, the results showed that employees and students estimate supervision as important to their personal and professional development. But the expectations that employees will specify in more detail in which fields of action supervision empowered them, were not met. Both groups clearly recognise and name these fields of action, yet these fields differ between the two groups. In the case of the group of employees the fields of action are connected with their professional work and relationships within the team, while in the case of the group of students these fields are connected to their practical work and also to other situations in general. Because supervision represents a source of empowerment for both groups, each in the scope of its needs, there should be offered a chance to join the supervision during practice as well as during education.

Key words: *supervision, empowerment, helping professions.*

Uvod

Supervizija omogoča delujočim v poklicih pomoči, da značilnosti teh poklicev sistematično reflektirajo in raziskujejo vzorce delovanja znotraj lastnih implicitnih teorij. Različni avtorji različno opredeljujejo cilje supervizijskega procesa, predvsem glede na to, kateri model supervizije izpostavljajo in v katerem poklicu znotraj polja poklicev pomoči delujejo. Prayne (1994, v Tsui, 2005) je po pregledu različne literature o superviziji na področju socialnega dela¹ ugotovil, da avtorji omenjajo 17 različnih specifičnih ciljev supervizije in jih razvrstil v tri skupine ciljev: cilji, ki se nanašajo na uporabnika, na supervizanta ter na supervizorja.

Kadushin in Harkness (2002, v Tsui, 2005) navajata, da je dolgoročni cilj supervizije na področju socialnega dela² zagotavljati učinkovite in uspešne storitve za uporabnike. Kratkoročne cilje supervizije pa avtorja definirata glede na funkcije supervizije; administrativno, edukativno in podporno. Pri administrativni superviziji je cilj oskrbeti zaposlene s takim kontekstom, ki jim omogoča opravljati delo učinkovito. Cilj edukativne supervizije je izboljšati zmogljivosti zaposlenih z namenom, da bi opravljali svoje delo učinkovito. Cilj podporne supervizije pa je zagotoviti zaposlenim, da se pri opravljanju strokovnega dela počutijo dobro. Kobolt in Žorga (2000) nekoliko drugače navajata cilje supervizijskega procesa – prvi je poklicno učenje, drugi konstrukcija nove resničnosti, tretji je globalen in ga simbolno opredelita kot sistemski pogled na svet, četrti učenje krožnega razumevanja in peti kreativno reševanje poklicnih vprašanj. Cilji supervizije kot jih opredeljujeta avtorici, torej sodijo v drugo skupino ciljev po Praynu (1994, v Tsui, 2005), saj se prednostno nanašajo na supervizanta in so neposredno usmerjeni na njegov razvoj.

Ne glede na način, kako razvrščamo cilje supervizije, je za razumevanje vloge supervizije pri opolnomočenju strokovnega delavca treba upoštevati sistemski vidik ter krožnost dogajanja v poklicih pomoči. Namreč cilji, ki so usmerjeni na supervizanta,

¹ Njegova spoznanja posplošujem tudi na supervizijo v drugih poklicih psihosocialne pomoči, saj je supervizijski proces znotraj teh podobno zasnovan.

² Zaradi enakega razloga kot pod opombo 1 tudi tu posplošujem na druge poklice pomoči.

posledično vodijo tudi do ciljev, ki se nanašajo na uporabnika, in do ciljev, ki se nanašajo na supervizorja. Velja pa tudi obratno – cilji, ki se nanašajo na uporabnika in supervizorja, krožno vplivajo nazaj na razvoj supervizanta in so zato na tem mestu tudi predstavljeni. Podobno velja za funkcije supervizije.

Shulman (1995) izpostavlja dilemo, ali sploh lahko enopomensko trdimo, da v vsakem supervizijskem procesu obstaja določena funkcija supervizije, saj se funkcije supervizije razlikujejo tako glede na supervizorjev stil kakor tudi glede na okoliščine, v katerih supervizijski proces poteka. Vendar nekako v splošnem avtorji menijo, da obstajajo tri osnovne funkcije supervizije: edukativna, podporna in vodstvena oz. administrativna (Kobolt in Žorga, 2000; Ajduković in Cajvert, 2004; Tsui, 2005). Te tri funkcije Proctor (1991, v Beddoe, 2010) pojasnjuje znotraj sheme razvoja kot formativno, restorativno in normativno dimenzijo razvoja. Morrison (2001, v Beddoe, 2010) pa dodaja še mediacijsko funkcijo, saj supervizor nastopa kot mediator med zaposlenimi ter vodstvom. Te funkcije tvorijo celoten proces supervizije in jih ne moremo obravnavati ločeno, poudarjata Kobolt in Žorga (2000) in hkrati izpostavljata, da je odvisno od konteksta ter vsebine, ki jo supervizant predeluje, kateri od predstavljenih elementov bolj prevladuje.

Pri edukativni funkciji avtorji izpostavljajo učenje v ozračju, ki dopušča in spodbuja učenje ter preizkušanje novih strategij. Razlikujejo pa se opredelitve te funkcije v tem, da nekatere eksplicirajo edukativno funkcijo v smislu intervencij, dajanja nasvetov (Tsui, 2005; Ajduković in Cajvert, 2004), druge pa dajejo več poudarka sistemskosti, krožnosti, razvijanju različnih optik videnja problema (Kobolt in Žorga, 2000, Beddoe, 2010).

Podporna funkcija supervizije se nanaša na ozaveščanje čustev, ki so se supervizantu pojavila pri delu z uporabnikom in ki lahko vodijo v izgorevanje (Kobolt in Žorga, 2000). Zaposlenim, ki delajo neposredno z uporabniki, najbolj pomaga informacijska in instrumentalna podpora, še posebej če gre za nove in neizkušene delavce v kolektivu (Tsui, 2005). Bistven prispevek podporne funkcije k razvoju supervizanta je možnost, da supervizant ne ostane sam z vprašanji, ki se mu pojavljajo med dogajanjem v poklicni sferi. Supervizija je torej varno ozračje za soočanje z lastnimi šibkostmi na emotivnem ali kognitivnem področju, npr. strah pred neuspehom, soočanje z lastnimi slepimi pegami (Kobolt in Žorga, 2000).

Tretjo poglavitno funkcijo poimenujeta Ajduković in Cajvert (2004) administrativno-upravna funkcija, Kobolt in Žorga (2000) pa vodstvena, nadzorna oz. normativna pa tudi administrativna oz. usmerjevalna funkcija, za katero izpostavljata, da v ospredje postavlja nadziranje, usmerjanje in vrednotenje dela v okviru neke organizacije, poleg tega pa tudi razmejitve vloge, izpeljavo delovnih nalog ipd. Kadushin (1992, v Tsui, 2005) ugotavlja, da supervizante načeloma ne moti vloga supervizorja kot administrativne avtoritete, ne marajo pa, da jih uči supervizor, ki nima potrebnih strokovnih znanj z njihovega področja. Beddoe (2010) polemizira administrativno funkcijo supervizije, saj je v mnogo zahodnih državah supervizija postala nadzorno usmerjena (avtorica govori za področje socialnega dela, kjer je velikokrat namen supervizije zmanjšati možnosti tveganja napak socialnih delavcev), toda opozarja, da več ko je nadzora v superviziji, manj je prostora za refleksijo in učenje, to pa za prakso pomeni, da postaja vse bolj mehanicistična namesto reflektivna in ustvarjalna.

Supervizija kot vir opolnomočenja študenta

V poklicih pomoči se dela z ljudmi ne more naučiti v celoti, temveč zgolj eksemplarično, trdi Looss (1991). Prenašanje naučenega iz primera na primer je precej nevarno, saj študentom ne omogoča, da se zavejo dejstva, da je vsak primer poseben zaradi svojega konteksta in odnosov, ki se znotraj tega konteksta vzpostavljajo. Yelloly (2002) svari, da se brez tega zavedanja znanje fragmentira in ni ustrezno za razumevanje situacij v realnem življenju. Strokovnih kompetenc namreč ne moremo reducirati zgolj na določen set elementov, ki jih tvorijo, zato poudarja pomen refleksije in učenja refleksije lastnega dela med študenti poklicev pomoči, kar naj bi spodbujalo, da se razvijejo v reflektirajoče praktike. V ta namen je po mnenju Jordanove (2002) treba študentom med študijskim procesom zagotoviti varen prostor za strokovno učenje, kamor uvršča supervizijo, ter jim tako omogočiti tudi čas, da se soočajo z lastnimi potrebami na področju rasti in razvoja. Avtorica meni, da bi morala fakulteta v času supervizije omogočiti študentom, da prejemajo kontinuirane in redne povratne informacije o svojem osebnem in strokovnem razvoju.

Milošević-Arnold (1996) v nasprotju s povedanim argumentira tezo, da supervizijski proces ne more potekati ,med izobraževanjem, temveč šele pozneje, ko diplomanti stopijo v prakso. S to argumentacijo se strinjam le deloma. Seveda se študentje med izobraževalnim procesom ne morejo srečati s tako številčnimi situacijami, ki bodo postavljene pred njih pozneje v praksi, vendar pa se že med študijem pri različnih oblikah praktičnega dela srečajo z različnimi dilemami, in te zagotovo potrebujejo prostor in čas, da jih lahko jasno naslovijo ter ustrezno razrešijo. Podobno stališče zagovarja Žorga (2002), ko pravi, da med izvajanjem praktičnega dela študentje doživljajo močno čustveno nabite izkušnje, supervizija pa jim ponuja zagotovilo, da so ti občutki sprejemljivi, vendar se morajo z njimi naučiti shajati (Pritchard, 1995, v Žorga, 2002).

Kakovosten supervizijski proces študentov naj bi omogočal klimo, ki je v svojem temelju nasprotna splošni kulturi izobraževanja, za katero je značilna tendenca postaviti študenta v odvisen odnos nasproti avtoriteti, temveč naj bi zagotavljal prostor, kjer je supervizant odgovoren za lastno učenje in se lahko zanaša na podporo, zaupanje ter odprtost supervizorja (Hawkins in Shohet, 2000). Urbanc (2004) pravi, da namen supervizije študentske prakse ni zgolj razvijanje jasnejše slike o svojem delu in razvijanje dodatnih veščin, temveč je predvsem spoznavanje s pojmom in pomenom supervizije kot potrebi in pravici strokovnjaka v poklicu pomoči. Meni, da tako bodoči strokovnjak razvija kritično razmišljanje o svojem delu, tj. o tem, kar vidi, čuti, misli, in se tako razvija v reflektirajočega praktika.

Namen

Namen pričujočega dela je ugotoviti podobnosti in razlike med študenti in zaposlenimi v poklicih pomoči glede doživljanja lastne vključenosti v supervizijo in pomena supervizije za njihov razvoj. Raziskovalno vprašanje se glasi: kako študentje in zaposleni v poklicih pomoči doživljajo vključenost v supervizijski proces ter kaj z njim pridobijo za lasten strokovni in osebni razvoj. Za primerjavo med skupinama sem se odločila zato, ker ima skupina zaposlenih, ki ji je supervizija v prvi vrsti namenjena, dalj časa trajajoče izkušnje

pri delu v praksi ter lahko neposredno oceni in predstavi doživljanje učinkov supervizijskega procesa. Skupina študentov pa se na delo v praksi šele pripravlja, ima manjši obseg izkušenj pri delu z ljudmi, obenem je to skupina, s katero se pri svojem delu trenutno najbolj aktivno srečujem in je po moji oceni precej ranljiva. Prej ko slej bodo namreč v vlogi mladih zaposlenih, kjer se v praksi ne upošteva vedno, da je to vloga začetnika. Velikokrat so potisnjeni v odgovorne vloge in naloge, ki jih večinoma želijo suvereno opraviti, pri tem pa lahko pozabijo zaprositi za podporo in pomoč, ki je nujna za tek na dolge proge v tem poklicu.

Pričakujem, da bodo zaposleni in študentje ocenili supervizijo kot pomembno za lasten razvoj, vendar bodo njihove zelene in pridobljene kompetence različne. Hkrati menim, da bodo zaposleni bolj konkretno poimenovali, na katerih področjih delovanja oz. pri čem jih je supervizija opolnomočila.

Uporabljena metodologija

Pri raziskovanju predstavljenega problema gre za poskus razumevanja doživljanj udeležencev supervizijskega procesa in pripisovanja pomena tej izkušnji, kar je prostor večdimenzionalnih dogajanj. Da bi to kompleksnost kar najbolje zajela, sem v primerjalni študiji uporabila kvalitativno metodologijo, za metodo pa hermenevtično metodo analize pripovedi. Primerjalno študijo sem izvedla leta 2006. Za pridobivanje podatkov sem uporabila metodo spraševanja, znotraj te pa tehniko fokusnih skupin. V študijo sem zajela dve fokusni skupini.

Prva so zaposleni v nevladni organizaciji, ki nudi psihosocialno pomoč mladostnikom in otrokom. Izbrala sem jih zato, ker sem jih poznala in v preteklosti z njimi že sodelovala. Ker sem podobno dobro poznala tudi drugo fokusno skupino, sem s tem poskusila približno izenačiti pogoje poznavanja obeh skupin. V skupini zaposlenih so sodelovali trije sogovorniki; dve ženski in en moški. V organizaciji je v preteklem letu prišlo do velikih kadrovske sprememb (menjava direktorja, odpusti, porodniške), ki so vplivale na to, da so v pogovoru sodelovali namesto pričakovanih sedmih le trije sogovorniki. Eden od sogovornikov je imel izkušnjo individualne supervizije (v času, ko preostali sogovorniki še nista

bili zaposleni), nato je imel celoten tim timsko supervizijo, v času izvajanja študije pa so bili v procesu mentorske supervizije.

Druga fokusna skupina je ena od skupin študentov 4. letnika dodiplomskega študija socialne pedagogike, ki je v času izvajanja študije obiskovala izbirni predmet supervizija. V fokusni skupini študentov je sodelovalo sedem sogovornikov – šest žensk in en moški. Skupina je imela v času izvajanja študije supervizijo pri supervizorki pol leta, vmes je eno srečanje nadomeščal drug supervizor, vsi pa so bili v preteklem študijskem letu deležni tudi supervizije študijske prakse.

Pri vodenju pogovora v fokusni skupini sem uporabila delno strukturiran intervju. Pri snovanju okvirnih področij intervjuja sem delno izhajala iz predlog različnih metodičnih pripomočkov Koboltove (2004). V vsaki fokusni skupini je pogovor trajal uro in pol. Pogovor sem posnela, nato pa dobesedno prepisala (verbatim) ter obdelala s hermenevtično metodo.

Ugotovitve

Zaradi obširnosti analize zapisov obeh intervjujev na tem mestu povzeto predstavljam ugotovitve, jih primerjam med skupinama ter ilustrativno podkrepim z izjavami. Na kratko je primerjava predstavljena v tabeli 1.

Tabela 1: Primerjava hermenevtične analize doživljanja supervizije zaposlenih in študentov

PRIMERJANE ZNAČILNOSTI	ZAPOSLENI	ŠTUDENTJE
ŠTEVILO SUPERVIZORJEV	2	2
TRAJANJE SUPERVIZIJSKEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> • individualna: 1 član pol leta • timska: 1 leto • mentorska: 2 srečanja 	<ul style="list-style-type: none"> • individualna: 1 članica pol leta • skupinska: pol leta • nadomeščanje: 1 srečanje
PRIČAKOVANJA PRED ZAČETKOM	<ul style="list-style-type: none"> • ni pričakovanj zaradi odsotnosti predstave o superviziji • strah zaradi nepoznavanja supervizije • spodbuda za komunikacijo in izboljšanje odnosov v timu 	<ul style="list-style-type: none"> • ni pričakovanj zaradi odsotnosti predstave o superviziji • visoka pričakovanja

nadaljevanje tabele 1:

ZAČETEK SUPERVIZIJE	težak, napetost, tišina → vzrok: prisotnost šefa	težak, napetost, tišina → vzrok: medsebojno nepoznavanje
ZADOVOLJSTVO S SUPERVIZIJO	<ul style="list-style-type: none"> • individualna: zelo dobro • timska: zelo dobro • mentorska: strokovna pomoč zelo kakovostna, toda to ni supervizija 	<ul style="list-style-type: none"> • individualna: zelo dobro • skupinska: zelo dobro, vendar nimajo prakse • med študijsko prakso: zelo koristno
POMEN SUPERVIZIJE ZA STROKOVNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> • različni pristopi k delu • rešitev strokovnih dilem in razbremenitev napetosti • mnenje tretje, zunanje osebe potrjuje lastnega dela 	<ul style="list-style-type: none"> • različni pristopi k delu • razbremenitev napetosti zaradi strokovnih dilem • kaj je supervizija, načini vodenja • kako supervisor ali skupina pripelje člana do uvida
POMEN SUPERVIZIJE ZA OSEBNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> • odziv sodelavcev na dilemo • izražanje lastnega mnenja • postavljanje meja pri prevzemanju nalog 	<ul style="list-style-type: none"> • spoznavanje sebe, šibkih točk • spoznavanje načinov soočanja z dilemo • spoznavanje lastnega delovanja • spodbuda k razmišljanju o sebi • spoznavanje skrbi zase na bodočem delovnem mestu
POMEN SUPERVIZIJE ZA TIM/SKUPINO	<ul style="list-style-type: none"> • sodelavci se bolje spoznajo med seboj • pomaga pri komunikaciji v timu tudi zunaj supervizije • je katalizator napetosti v timu in možnost urejanja odnosov v njem 	<ul style="list-style-type: none"> • člani se bolje spoznajo med seboj • drugačen pogled drug na drugega • nič
DOŽIVLJANJE RAZLIČNIH SUPERVIZORJEV	<ul style="list-style-type: none"> • timski: podpora, posluš, pozornost do vsakega člana • mentorski: strokovnjak, ki ve in ima izkušnje 	<ul style="list-style-type: none"> • prva supervizorka: posluš, pozornost, razumevanje • drugi supervisor: spodbudi in aktivira
PRESENEČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • nasprotovanje mnenj šefa in supervisorja • nič, ker ni bilo predstave o superviziji 	<ul style="list-style-type: none"> • velikost skupine • trajanje posameznega srečanja • različni stili supervizorjev • branje refleksij vseh članov
DOŽIVLJANJE LASTNE VLOGE	<ul style="list-style-type: none"> • pove, kadar čuti potrebo • spodbujanje drugih • ne začne teme • nobene vloge 	<ul style="list-style-type: none"> • veliko govori v skupini • zavzemanje vloge supervisorja • spodbujanje drugih • pove, kadar čuti potrebo • nobene vloge
TABU TEME	<ul style="list-style-type: none"> • določeni posamezniki, o katerih niso mogli izraziti svojega mnenja • odpust ene od zaposlenih • označiti nekoga za nesposobnega 	<ul style="list-style-type: none"> • ni bilo tabu tem • niso visoko kohezivna skupina • povedati, da se ne doživljajo blizu

Trajanje supervizijskega procesa

Obe skupini sta imeli približno podobne izkušnje s supervizijo tako po obsegu kot po obliki supervizijskega procesa. Obe sta imeli možnost izkusiti supervizijo pri dveh različnih supervizorjih. Skupina zaposlenih je imela za seboj eno leto timske supervizije, v času izvajanja intervjuja pa so za seboj imeli dve srečanji mentorske supervizije. Skupina študentov je imela skupinsko supervizijo pol leta ter eno srečanje z nadomestnim supervizorjem. V obeh skupinah je po en član izkusil tudi individualno supervizijo pol leta.

Pričakovanja pred začetkom supervizije

Tako zaposleni (razen ene) kot študentje prej niso poznali supervizije in večinoma niso imeli pričakovanj glede nje. Pri enem od zaposlenih je bil prisoten strah zaradi tega, ker ni vedel, kaj naj pričakuje. Zaposlena, ki je zaradi svoje izobrazbe poznala supervizijo, je od nje pričakovala: *»da se sproži neka komunikacija, da člani naredijo nekaj zase in za tim ter da se odprejo drug drugemu«*. Med študenti je bilo prav tako nekaj članov, ki niso imeli pričakovanj glede supervizije, ker niso vedeli, kaj naj bi to bilo, nekateri pa so imeli visoka pričakovanja, ker so slišali zelo pozitivne informacije višjih letnikov.

Začetek supervizije

Skupini sta podobno označili doživljanje začetka supervizijskega procesa. Pri obeh je bil napet, prežet s tišino in nelagodjem, kar se je pozneje uredilo in udeleženci so se sprostili. Obe skupini tudi poudarita, da so ugotovili, da so ob aktivni udeležbi na supervizijskem srečanju dobili največ zase. Skupini sta si različni v tem, da se med študenti pojavi hipoteza, da je bila napetost na začetku morda tudi zato, ker se med seboj niso tako dobro poznali, saj so bili združeni z različnih podskupin letnika. Sogovornica to opiše takole: *»Smo se malo umikali, tako, kako bo zdaj. Kako bomo.«* Zaposleni pa izpostavijo, da je *»k tišini prispevala tud navzočnost šefa«*. Vendar pa je skupina zaposlenih enotna v mnenju, da je bila navzočnost šefa konstruktivna, saj se prihrani čas, ki bi ga porabili za ponovno razlago tematike njemu, poleg tega pa so se nekatere obravnavane teme na superviziji dotikale tudi njega. Ena sogovornica je doživela supervizorja kot zaveznika, ko se je njegovo mnenje skladalo z njenim, in ne s šefovim. To ji je pomenilo

potrditev njenega dela. Omeni tudi, da ji je bilo na supervizijskih srečanjih težko govoriti o osebnih pogledih ali težavah pri delu, kadar so bili prisotni sodelavci, ki se ji niso zdeli kompetentni za delo v tej organizaciji. To je bilo prisotno tako na začetku supervizije kot v nadaljevanju.

Zadovoljstvo s supervizijo

Med zaposlenimi in med študenti je bil en član oz. članica, ki je imel možnost individualne supervizije in je to izkušnjo najbolj pozitivno ovrednotil. Zaposleni so bili zelo zadovoljni s timsko supervizijo ali kot pravi ena od sogovornic: *»zdajle si nekako tako ne predstavljam svojega dela tu brez supervizije«*. Podobno so bili študentje zadovoljni s skupinsko supervizijo, vendar pa študentje supervizijo razumejo bolj kot učno situacijo oz. predmet, saj sami ugotavljajo, da jim manjkajo neposredne izkušnje pri delu, ki bi jih lahko prinašali v supervizijski proces, kar pa se je spremenilo v času študijske prakse, ko so na supervizijska srečanja prinašali aktualne primere s prakse in tako dobili potrebno podporo za nadaljnje delo. Zaposleni pa niso bili zadovoljni z mentorsko supervizijo, saj menijo, da je sicer kakovostna strokovna pomoč v smislu nasvetov in novih pristopov, vendar zanje to ni supervizija, saj manjkata dialog s supervizorjem in usmerjenost na odnose v timu.

Pomen supervizije za strokovni razvoj

Na strokovnem področju zaposlenim supervizija pomeni pogled od zunaj oz. mnenje neke tretje osebe ter pridobivanje različnih pristopov pri delu ali kot pravi ena od sogovornic: *»Se mi zdi ful en pomemben element, da imaš en prostor, da reflektiraš svoje delo, svoje reakcije, kaj se ti dogaja, zakaj, kako...«* Pravijo, da jim supervizija pomeni tudi razrešitev določenih strokovnih dilem in razbremenitev napetosti, ki jih čutijo zaradi teh dilem. Tudi študentje omenjajo, da je največji prispevek supervizije *»to, da začneš razmišljati v druge smeri ter da dobiš več različnih pogledov na problem in pač sam potem izbereš, kako boš drugič naredil ali pa nekaj ukrepal«*. Podobno tudi študentje omenjajo, da so se v superviziji razbremenili napetosti, ki se jim pojavljajo, ko se srečajo z določenimi strokovnimi dilemami. Pred supervizijo so iskali podporo v ožji socialni mreži, a je tam niso dobili. Supervizija jim pomeni varen prostor, kjer se lahko soočijo z dilemami v skupini sebi enakih po stroki: *»Da imaš nek odvodni kanal. Tako da te drugi*

razumejo.« V nadaljevanju študentje omenjajo, da so z vključenostjo v supervizijo pridobili tudi spoznanja, kaj pomeni supervizija, kakšni so lahko različni stili vodenja in kako jih lahko supervizor ali skupina pripelje do uvida.

Pomen supervizije za osebni razvoj

Za osebni razvoj zaposleni navajajo, da supervizija pripomore k temu, da slišijo odziv drugih na svojo predstavitev problema, lažje neposredno povedo lastno mnenje ter postavijo mejo oz. da zmorejo reči: »*Ne, jaz pa tega ne morem zdaj prevzet. Teh stvari. Imam zadosti drugega dela.*« Študentje pa navajajo, da so se med supervizijo veliko naučili o sebi, o svojih šibkih točkah, o načinih, kako se soočati z lastno dilemo ali težavo, o svojem delovanju v skupini in drugih situacijah, o skrbi zase na bodočem delovnem mestu. Pomagalo jim je to, da so morali svoja razmišljanja verbalizirati, tudi zapisati v refleksijah. Supervizija jih je spodbudila, da so tudi doma več razmišljali o temah, o katerih sicer ne bi.

Pomen supervizije za razvoj tima oz. skupine

Timska supervizija zaposlenim pomeni možnost urejanja medosebnih odnosov v timu, je nekakšen katalizator napetosti, ki se pojavi v timski dinamiki, pomeni jim pomoč pri vzpostavljanju bolj konstruktivne komunikacije zunaj supervizijske situacije, da član izrazi, kar ga moti, ter omogoča medsebojno spoznavanje zaposlenih. Podobno kot zaposleni tudi študentje menijo, da so se zaradi supervizije bolje spoznali med seboj kot osebe in pridobili drugačen pogled na drugega, medtem ko ena od študentk meni, da skupina ni nič pridobila s supervizijo za svoj razvoj.

Doživljanje različnih supervizorjev

Glede različnih supervizorjev so imeli tako zaposleni kot študentje različna stališča. Pokazalo se je, da so zaposleni različno doživljali supervizorje glede na obliko supervizije – supervizor timske supervizije je bil zaposlenim najbližje, od njega so dobili podporo, pozornost do vsakega člana, medtem ko trenutnega supervizorja, ki izvaja mentorsko supervizijo, doživljajo z več distance. Študentje, ki so prav tako imeli izkušnjo z dvema supervizorjema, pa ju doživljajo bližje glede na to, koliko so si značajske z nekom bližje. Supervizorko, ki izvaja supervizijo pol leta, so označili, da ima posluh in razumevanje zanje ter da nameni

pozornost vsakemu članu. Nadomestnega supervizorja pa, da je odprt za različne teme, spodbudi člane in aktivira.

Kaj je udeležence presenetilo v superviziji

V supervizijskem procesu je nekatere zaposlene presenetila situacija, ko sta si mnenje šefa ter mnenje supervizorja nasprotovala, eno zaposleno pa ni nič presenetilo, ker ni imela predstave o superviziji. Študente so presenetile značilnosti izvedbe supervizijskega procesa: velikost skupine, trajanje posameznega srečanja, različni stili vodenja supervizorjev in to, da so morali brati refleksije drug od drugega.

Doživljanje lastne vloge v timu

Svojo vlogo tako zaposleni kot študentje različno doživljajo – nekdo se je prepoznal v vlogi govorca skupine, drugi v spodbujevalcu pogovora, v tem, da želi prevzeti vlogo supervizorja, nekateri pa se niso prepoznali v nobenih vlogah.

Tabu teme

Na vprašanje o tabu temah v supervizijskem procesu so zaposleni omenjali: *»da so bili določeni posamezniki, do katerih nisi mogel izraziti svojega mnenja«*, vendar jih tudi tu ne konkretizirajo. Ena od zaposlenih meni, da je bil odpust ene od zaposlenih tabu tema. Nekateri študentje menijo, da ni bilo tabu tem, medtem ko med pogovorom ugotovijo, da je tabu tema njihove skupine, da niso med seboj toliko kohezivni, kot bi si želeli biti ali kot mislijo, da bi morali biti.

Nepričakovano dogajanje

Med skupinskim pogovorom je vsaka skupina nekaj spoznala o svojem delovanju, nad čemer sem bila presenečena, saj tega nisem pričakovala. Skupina zaposlenih je ugotovila, da jim manjka timska supervizija, saj imajo zdaj z novim supervizorjem pravzaprav mentorsko supervizijo, kar jim ne ustreza popolnoma. Skupina študentov pa je ugotovila, da kot skupina niso toliko povezani, kolikor bi želeli oz. mislijo, da bi morali biti. Obema skupinama sem vrnila svoj pogled, ki sem ga pridobila med intervjujem. Skupino zaposlenih sem vprašala, kaj bodo naredili v zvezi s tem, da imajo zdaj strokovno pomoč, želijo pa si timsko supervizijo. Skupino študentov pa sem vprašala, ali želijo kaj narediti v zvezi z

ugotovitvijo, da niso povezani kot skupina, in ali doživljajo občutke krivde v zvezi s tem.

Skupina zaposlenih je prišla do sklepa, da bo supervizorju rekla, da si želijo tudi ta vidik vključiti v supervizijo, saj so z njim dogovorjeni, da sami povedo, kaj bi radi. Skupina študentov pa je sklenila, da imajo še potrebo v prihodnosti kaj spregovoriti o tej temi, če bodo spodbujeni, oz. da se zna zgoditi, da bodo o njej hitreje začeli govoriti, kot bi pred tem pogovorom. Skozi to dogajanje sem se doživela v vlogi nekoga, ki je zunaj skupine/tima, ne pozna podrobnosti njegove dinamike, in zato postavlja 'marsovska' vprašanja, ta pa vodijo do ustvarjanja novih pomenov doživljanja, k čemur naj bi prispevalo kvalitativno raziskovanje.

Sklepi

Zaposleni in študentje izpostavljajo koristnost aktivne udeležbe v procesu supervizije. To se sklada s trditvijo Irwinove (2006, v Noble in Irwin, 2009, str. 347), ki poudarja, da »je supervizija najbolj učinkovita, ko supervizant sodeluje v procesu kot proaktiven udeleženec, ki je zavzet za njeno/njegovo lastno učenje«. Kot ugotavlja Beddoe (2010) v svoji študiji, supervizorji opažajo, da dobro supervizijo bolj določa proces kot pa vsebina. To lahko trdim tudi za intervjuvane v tej študiji. Proces je ključnega pomena za doživljanje supervizije. Vsebina oz. kaj je tisto, kar udeleženi koristi, pa se razlikuje glede na položaj, ki ga imajo v odnosu do praktičnega dela (že delajo oz. se tega še učijo) in glede na obliko supervizije, v katero so vključeni. Zaposleni z najdaljšo izkušnjo timske supervizije opredeljujejo pridobitve udeležbe v superviziji z vidika strokovnega dela ter z vidika odnosov v timu, medtem ko študenti z izkušnjo skupinske supervizije opredeljujejo pridobitve z vidika lastnega razvoja in dela v praksi. Pokazalo se je, da poznavanje supervizije vpliva na pričakovanja glede supervizije ne glede na obliko supervizijskega procesa. Enako od tega ni odvisno prepoznavanje lastne vloge v timu oz. v skupini v superviziji.

Ostale značilnosti doživljanja lastne vključenosti v supervizijo pa se razlikujejo glede na značilnosti skupine in posledično obliko supervizijskega procesa, v katerega so člani vključeni.

Tako je začetek supervizije obarvan z nelagodjem, napetostjo in tišino, vendar je vzrok temu pri zaposlenih navzočnost šefa, pri študentih pa medsebojno nepoznavanje, ker so združeni iz različnih podskupin letnika. Nelagodje zaradi navzočnosti šefa je seveda posledica hierarhičnih razmerij, in zato je še toliko pomembnejše, da supervizor zagotavlja ravnotežje med različnimi funkcijami supervizije, kakor ugotavlja Beddoe (2010), sicer bi supervizija lahko prerasla zgolj v nadzor. Glede nelagodja pri študentih pa Zeira in Schiff (2009) priporočata, da naj bi bili tisti, ki še nimajo izkušenj iz supervizije, kot so študentje novinci, vključeni v individualno supervizijo, v skupinsko pa šele študentje višjih letnikov ali šele na poznejših stopnjah strokovnega razvoja. Intervjuvani študentje so bili sicer študentje višjih letnikov, vendar še niso imeli izkušnje supervizije, zato predvidevam, da je bilo njihovo nelagodje toliko večje, kot bi bilo sicer, če bi to izkušnjo že imeli. Seveda pa so k nelagodju lahko prispevali tudi drugi dejavniki, npr. dinamika v letniku. Omenjeno botruje tudi pojavu tabu tem – pri zaposlenih je tabu kritizirati sodelavce, pri študentih pa govoriti o tem, da niso dovolj povezana skupina.

Zaposleni so bolj zadovoljni s timsko supervizijo, z mentorsko manj, ker je bolj instrumentalnega značaja, medtem ko so študentje zadovoljni s skupinsko supervizijo, a še najbolj v času opravljanja študijske prakse, ko imajo največ neposrednih izkušenj in dilem, kar je razumljivo. Ponekod na višjih šolah in fakultetah so študentje vključeni v supervizijo zgolj v času opravljanja prakse (Zeira in Schiff, 2009), je pa res, da so tam obdobja prakse daljša, od celega semestra pa celo do dveh letnikov. Zaposlene v superviziji najbolj preseneča nasprotovanje mnenj supervizorja in šefa, študente pa presenečajo izvedbeni vidiki supervizije. Pri supervizorjih oboji cenijo kvalitete, kot so podpora, razumevanje, odprtost za različne teme. Do podobnih ugotovitev prihaja tudi Beddoe (2010), da so supervizorjeve kvalitete, kot so podpora, zaupanje in pozornost na komunikacijo, osrednje pri zagotavljanju takega ozračja v supervizijskem procesu, ki bo omogočal raziskovanje in refleksijo.

Na vprašanje, kaj udeleženci v superviziji pridobijo za lasten strokovni razvoj, je odgovor zaposlenih in študentov v enem delu enak. Oboji spoznavajo različne pristope pri delu in se razbremenijo napetosti, ki jih čutijo ob dilemah pri svojem

delu. To pa je način, kako se ustvarja kritično reflektivna praksa, kot pravi Parton (1998, v Beddoe, 2010). Osrednji prostor v superviziji mora biti po njegovem mnenju namenjen raziskovanju supervizantovih čustev ter njegovemu razumevanju tveganja in negotovosti. Zaposleni in študentje se razlikujejo v tem, da zaposleni pridobijo tudi potrditev lastnega dela in mnenje osebe zunaj tima, kar je vezano na delo. Študentje pa s supervizijo pridobijo tudi védenje o tem, kaj je supervizija in kako se jo izvaja, kar je eden od ciljev, ki jih pri superviziji študentov izpostavlja Urbanc (2004). Pridobljene kompetence za osebni razvoj so pri zaposlenih vezane na relacijo zaposleni član – tim, medtem ko so pri študentih vezane na spoznavanje samega sebe. Z vidika pomena supervizije za razvoj tima oz. skupine tako zaposleni kot študentje menijo, da je supervizija prispevala k temu, da se bolje poznajo med seboj.

Če povzamem, se je skladno s pričakovanji pokazalo, da so zaposleni in študentje ocenili vključenost v supervizijo kot pomembno za lasten strokovni in osebni razvoj. Ne morem pa potrditi predpostavke, da bi znali zaposleni bolj konkretno poimenovati področja delovanja, kjer jih je supervizija opolnomočila. Izkazalo se je, da tako zaposleni kot študentje prepoznavajo in konkretno poimenujejo, na katerih področjih jih je supervizija opolnomočila, se pa ta področja med seboj razlikujejo glede na kontekst njihovega delovanja. Pri zaposlenih so v ospredju področja usmerjena na strokovno delo in na delovanje v timu, pri študentih pa na delo v času prakse ter na splošno na njihovo delovanje v različnih situacijah.

Kakor izhaja iz ugotovitev študije, zagovarjam stališče, da naj bi bil tako v organizacijah, ki nudijo psihosocialno pomoč, kot tudi med izvajanjem študija za pridobitev poklicev pomoči namenjen stalen čas in prostor za supervizijo, kakor je to samoumevno na področju poklicev psihosocialne pomoči v večini zahodnih držav (Noble in Irwin, 2009). Vsaka skupina bi v okviru svojih potreb pridobila potrebno podporo za nadaljnje delo. Študentje bi se učili, zaposleni bi ohranjali reflektirajočo držo pri strokovnem delu, oboji pa bi dobili podporo v skrbi zase in za uporabnika. Obe skupini bi to lahko navdajalo z močjo za dolgotrajno opravljanje strokovnega dela.

Literatura

Ajduković, M. in Cajvert, L. (ur.). (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in »the Risk Society«. *British Journal of Social Work Advance Access*, (2010), str. 1–18. Pridobljeno 27. 2. 2010 s svetovnega spleta: <http://bjsw.oxfordjournals.org>.

Hawkins, P. in Shohet R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Buckingham, Philadelphia, PA: Open University.

Jordan, K. (2002). Clinical Training of Graduate Students: The Need for Faculty to Balance Responsibility and Vulnerability. *The Clinical Supervisor: the journal of supervision in psychotherapy & mental health*, 21(1), str. 29–38.

Kobolt, A. (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. in Žorga S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Looss, W. (1991). Die Einzelsupervision von »Beziehungsarbeitern«. V G. Fatzer (ur.), *Supervision und Beratung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. Milošević-Arnold, V. (1996). Etika v superviziji. V L. Toplak (ur.), *Profesionalna etika pri delu z ljudmi*. Maribor: Univerza: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno v Ljubljani.

Noble, C. in Irwin, J. (2009). Social Work Supervision: An Exploration of the Current Challenges in a Rapidly Changing Social, Economic and Political Environment. *Journal of Social Work*, 9(4), str. 345–357.

Shulman, L. (1995). *Interactional Supervision*. Wahington, D.C.: Nasw Press.

Tsui, M. (2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Yelloly, M (2002). Professional Competence in Higher Education. V M. Yelloly in M. Henkel (ur.), *Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice*. London and Bristol: Jessica Kingsely Publishers.

Zeira, A. in Schiff, M. (2009). Testing Group Supervision in Fieldwork Training for Social Work Students. *Research on Social Work Practice, 20*(2), str. 1–9.

Žorga, S. (2002). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pregledni znanstveni članek, prejet decembra 2009.

Ples naših sanj – projekt z učenkami plesnega oddelka glasbene šole

The Dance of Our Dreams – Project with Students of the Music School's Dancing Class

Spela Medved

Povzetek

Špela Medved, univ. dipl. soc. ped., Glasbena šola Radeče, Šolska pot 5, 1433 Radeče, e-pošta: medved.spela@gmail.com

Prispevek obravnava načrtovanje, izvedbo in evalvacijo plesnega projekta Ples naših sanj, ki je bil izpeljan s šestimi skupinami učenk plesnega oddelka Glasbene šole Radeče, Podružnične glasbene šole Laško. Pozornost je namenjena razumevanju plesa kot kreativnega medija pri delu z mladimi ter kot vidik uspešnega pedagoškega dela, s poudarkom na poučevanju plesa, delu s skupino in pomenu plesno ustvarjalne dejavnosti z vidika učenca plesa. Izhajajoč iz teorije in praktične izpeljave projekta, so postavljene smernice, ki so se izkazale pomembne za plesno pedagoško projektno delo. Izkazalo se je, da je plesno projektno delo zelo konstruktivna metoda, saj nudi postopno razvijajoč plesno gibalni ustvarjalni proces, ki ga idejno vodijo prav otroci. Glede na pozitiven odziv deklet 3. in 4. razreda sodobnega plesa, s katerimi smo opravile intervjuje, sklepam, da je sodobni ples dober primer interesne dejavnosti, ki lahko deluje preventivno in terapevtsko.

Ključne besede: *ples, glasbena šola, prosti čas in interesi mladih, samopodoba, plesno projektno delo, skupinska dinamika, plesno-gibalna terapija, akcijsko raziskovanje.*

Abstract

The contribution discusses the planning, execution, and evaluation of the dance project Ples naših sanj [The Dance of Our Dreams], which was carried out by six groups of students of the dancing class at the Radeče Music School, a Laško Affiliated Music School. Focus is on understanding dance as a creative medium in working with young people, and as an aspect of successful pedagogical work, with an emphasis on teaching dancing, group work, and the importance of the dancing and creative activity from the perspective of a student of dancing. Deriving from the theory and practical execution of the project, guidelines have been set that have proved to be important to the dance pedagogical project work. It has been found that dance project work is a highly constructive method, since it offers a gradually developing dance and movement creative process, which is ran in principle by the children themselves. In light of the positive response of the girls of the 3rd and 4th classes of modern dance, with whom interviews were carried out, it is my conclusion that modern dance is a good example of an extra-curricular activity that can function in a preventive and therapeutic manner.

Key words: *dance, music school, free time and the interests of young people, self-image, dance project work, group dynamics, dance-movement therapy, action research.*

Uvod

V popularizaciji plesno-izobraževalnih programov in šol je potreben razmislek, kaj je tisto, kar določen program dela kakovostnejšega od preostalih. Moja plesna pot me je pripeljala do poučevanja na glasbeni in osnovni šoli, kjer kot plesna pedagoginja pri svojem delu pomembno potrebujem in vključujem znanja, pridobljena s študijem socialne pedagogike. Izhajajoč iz dejstva,

da moramo pred plesno izkušnjo vedno najprej vzpostaviti odnos, ki lahko kot dobro zgrajen temelj nudi odskočno desko nadaljnjega plesnega dela, mora biti učitelj plesa najprej dober pedagog. Seveda je strokovna, plesna podkovanost tudi pomembna, vendar nam nič ne pomaga, če z odnosom odvrčamo plesalce.

Pobuda plesnega projekta izvira iz želje po tematsko zastavljenih letnih produkcijah plesnega oddelka Podružnične glasbene šole Laško, na katerega je vezano moje petletno poučevanje. Lanskoletna izkušnja je klicala po daljšem ustvarjalnem procesu, ki omogoča, da se plesno ustvarjanje razvije do konca. *Ples naših sanj* je projekt, ki ga je snovalo in izpeljalo 72 plesalk iz šestih različnih skupin v starostnem razponu od 4 do 15 let.

Izobraževalni program ples v glasbenih šolah

Pri programu plesnega izobraževanja v glasbenih šolah velja, da se vanj lahko vključijo otroci pri šestih letih oziroma starejši. Sprva se učence vodi skozi triletni program plesne pripravnice – starejši novinci se vpišejo v razred vrstnikov. Ko učenci končajo program plesne pripravnice, lahko svoje plesno izobraževanje nadaljujejo po programu baleta ali sodobnega plesa. Nadaljnje plesno izobraževanje traja šest let, in če učenec v petem in šestem razredu obiskuje ter uspešno konča tudi pouk glasbene teorije, ima opravljeno nižjo glasbeno šolo iz plesa.

Po programu gre za razumevanje plesa kot osnovnega izraznega sredstva in telo je pri tem instrument, s katerim lahko sproščamo čustva, ustvarjamo in se sporazumevamo. (Sodobni) ples omogoča otroku celovit telesni in duševni razvoj. Pouk (sodobnega) plesa spodbuja tudi otrokov socialni razvoj, saj poteka v skupini, kjer se večja pozornost posveča posameznikovi osebnosti. S svojo sistematiko spodbuja otrokov telesni in duševni razvoj, še posebno čustveni, intelektualni, ustvarjalni in umetniški, ter čut za estetiko.

Plesno izobraževanje v okviru glasbene šole je zastavljeno tako, da se posameznik dejansko razvija na ravni plesne tehnike in ustvarjalnosti, zaradi skupinskega pouka pa pride tudi do učnih situacij prilagajanja, sodelovanja, medsebojne pomoči itd. Vsekakor je plesni pouk strokovno zasnovan, vendar pa je od plesnega učitelja

odvisno, kako izpelje plesno izobraževanje. Nadgradnjo plesnega izobraževanja pomenita srednja glasbena šola, ki ima baletni oddelek, ali Umetniška gimnazija – modul sodobni ples.

Ob vse večji popularnosti plesnih šol in tečajev je verjetno težko izbrati kakovostno zasnovan izobraževalni plesni program. Menim, da ni vseeno, kam vključimo otroka, in resnično mi je težko gledati nastope malih otrok, ki plešejo na pop glasbo in posnemajo zvezdnike iz televizijskega programa MTV. Tudi to je svojevrsten izziv, vendar vse ob svojem času. Po mojem mnenju je treba v začetkih otrokovega razvoja dati prednost procesu plesne ustvarjalnosti in tehnike za izgradnjo pravilne drže telesa, s čimer otrok pridobiva telesno izraznost. Mislim, da mi je pri lastnem pedagoškem delu v glasbeni šoli prav v izziv, da otrokom ponudim glasbene posnetke, ki jih ne poslušajo vsak dan, ter z njimi spodbudim kreativnost in pogum za samosvoje gibalno izražanje. Torej gre za glasbo, ki nudi ustvarjalni navdih. Pomembno je ločevati med plesnimi zvrstmi in tudi med kakovostnimi plesnimi nastopi ter tistimi, ki so vsebinsko prazne. Starši so pogosto nekritični do nastopov svojih otrok, kar je seveda z vidika čustvene navezanosti razumljivo. Z vsem tem apeliram na plesne pedagoge, ki se pogosto premalo zavedajo pomembnosti svoje vloge in tega, da otroka peljejo skozi proces plesne vzgoje.

Plesna vzgoja v luči ustvarjalnosti

Človekov vsakdan je prežet z gibanjem. Verjetno se nemalokrat zgodi, da nam je določeno gibanje spontano in ga izvajamo avtomatsko. *The Mastery of Movement* (Mojstrstvo gibanja) je naslov knjižnega dela plesnega pedagoga in teoretika Rudolfa Labana, pionirja sodobnega plesa in začetnika moderne plesne teorije. Laban (2002) meni, da se človek giblje iz potrebe in z gibom skuša doseči nekaj, kar ima zanj posebno vrednost. Če je gib usmerjen k otipljivemu predmetu, ni težko uganiti cilja gibanja. Vendar gib navdihujejo tudi 'neotipljive vrednote'. To so tiste vrednote, pri katerih gibanja ni treba prilagoditi osebi, dejanju, času ali situaciji, najpomembnejša je notranja nuja po gibanju. Iz te notranje nuje po gibanju tako izhajajo posebni vzorci stila in načina doseganja teh neotipljivih in težko opisljivih vrednot. Gibanje je

rezultat želje po nečem, kar naj bi imelo neko vrednost, ali pa stanja duha. Oblika in ritem gibanja opredeljujeta namen osebe, ki se giblje v določeni situaciji.

Gibanje zavzema v otrokovem življenju pomembno mesto, saj je ena od njegovih osnovnih potreb. Nujno je za pridobitev in izražanje občutij, spoznanj, razpoloženj in čustev. Je sredstvo samozavedanja in naraven način izražanja. Zelo pomembno je za razvoj mišljenja in z gibanjem se otrok tudi uči. Ker spodbuja domišljijo in ustvarjalnost, lahko otrok z gibom izrazi to, kar se poraja v njegovem telesu in duševnosti (Koban Dobnik, 2005).

Kdaj lahko gibanje poimenujemo ples? Povezava gibanja in plesa je tesna in mnogo avtorjev (Kroflič, 1992; Kos 1982; Vogelnik, 1993) vidi gib kot izrazno sredstvo plesa. Skupna so si mnenja, da gibanje lahko postane svobodna simbolična oblika, umetniški element, plesna kretnja, kadar posreduje ideje emocij, značilnosti vedenja, izražanja različne fizične in mentalne napetosti. Plesalec z ustvarjanjem gibalne oblike ali dinamične podobe v času in prostoru izraža iz vsakdanjosti posplošene oblike čustvovanj, občutenj, odnosov. Iz realne vsebine nekega čustva in njegove realne gibalne oblike plesalec oz. koreograf izlušči čisto dinamično obliko poteka tega čustva. Plesna umetnost izraža skozi gibanje idejo o doživljanju različnih subjektivnih izkušenj in tako omogoča objektivno predstavitev subjektivne realnosti.

Gibanje, navdihnjeno z 'neotipljivimi vrednotami' (Laban, 2002), ponuja umetniški izraz in pomeni tisti presežek, ko plesno gibanje postane mojstrsko. Pomembno je, da pri vodenju posameznika prek plesno ustvarjalnega procesa spodbujamo k razmisleku o izvoru, poteku giba in njegovi kakovosti. Otrokom je gibanje zelo spontana oblika izražanja, in zato jih je treba postopoma voditi in usmerjati, da plesna improvizacija in ustvarjanje ne postaneta zgolj brezglavo prepuščanje gibanju, kot ga narekuje glasba, ampak da je izvor gibanja in plesa premislek o načinu, občutju, karakteristiki itd. Sprva jim v nalogi plesnega raziskovanja postavimo zelo konkretne primere (npr. gibanje neke živali), postopoma pa jim lahko prepustimo več abstraktnosti (npr. ples čustev). Gibalna izraznost je vrednota pri razvijanju sodobnega in izraznega plesa, ki od posameznika zahteva gibalno in miselno angažiranost v duhu izhodiščne teme, vodila plesnega ustvarjanja.

Vsako plesno poučevanje pomeni neko vrsto vzgajanja plesalcev v smeri določene plesne zvrsti. Seveda pa je vprašanje, katera plesna vzgoja je za posameznega mladega plesnega nadobudneža najboljša. Krofličeva (1992) in Kosova (1982) razlagata plesno vzgojo kot tisto, ki spodbuja razvoj telesnih in duševnih sposobnosti kakor tudi emocionalni, socialni in intelektualni razvoj. Vzgajanje s plesom je proces spodbujanja razvoja ustvarjalnega mišljenja, oblikovanja ustvarjalnih stališč in usposablja za ustvarjalno reševanje vsakršnih problemov, tudi iz vsakdanjega življenja. Individualno ustvarjanje in ustvarjanje v skupini ponujata priložnost sodelovanja, prilagajanja, vodenja, podrejanja itd.

Krofličeva (1992, str. 47) razdela cilje plesne vzgoje, ki se ozirajo predvsem na prispevke ter plesno dejavnost postavijo v funkcijo preventivnosti:

- usmerjati otroke v samostojno gibalno ustvarjalnost, da vsak najde v gibanju samosvoj plesni izraz, v neposrednost in naravnost gibanja, ki izhaja iz doživetja;
- skrbeti za skladen razvoj otrokovih gibalnih sposobnosti ter pravilen razvoj organizma, za pridobivanje gibalne koordinacije in orientacije v lastnem telesu in v prostoru;
- spodbujati z gibanjem razvoj posluha in umski razvoj;
- omogočiti otrokom telesno in čustveno sprostitvev, da se uveljavijo v skupini in kot posamezniki;
- z gibalno sprostitvijo preprečevati pojave motenih oblik vedenja.

Ples kot kreativni medij v luči metode dela z otroki in mladostniki pomeni razvoj celovite osebnosti posameznika in ima več pozitivnih vplivov. Gre za ples, ki pomaga posamezniku pri integraciji in osebni rasti. Skozi ples lahko posameznik izraža svoj notranji svet, ki ga tako deli z drugimi. Ples pomeni telesno aktivnost in ta ima po mnenju Tomorijske (1990) veliko pozitivnih lastnosti. Aktivnost posameznika preprečuje stres, anksioznost in depresijo. Izkušnja lastne sposobnosti pa pozitivno vpliva na samospoštovanje in vpliva na višje samovrednotenje. Telesna aktivnost preprečuje pasivnost in hkrati razvija zdravo agresivnost. Posameznik se prek gibanja nauči potrpežljivosti, obvladovanja in sproščanja nakopičene agresije.

Ustvarjalno gibanje, ki je bistvena sestavina plesa, pantomime

in sociodrame, visoko cenijo predvsem avtorji, ki se ukvarjajo s posebnimi skupinami otrok, kot so otroci s specifičnimi učnimi težavami, otroci z manj spodbudnega kulturnega okolja, mentalno prizadeti otroci ipd. Sociodramske igre so sredstvo za spodbujanje in vzgajanje empatičnosti ter kritičnega in ustvarjalnega mišljenja (Kroflič, 1992).

Mislím, da so kreativni mediji pri socialnopedagoškem delu z različnimi ciljnimi skupinami, še posebej pa z otroki in mladostniki, zelo dobrodošli. Kot socialna pedagoginja in učiteljica plesa opažam, da je ta medij otrokom in mladostnikom, na katere so vezane moje izkušnje, ponudil pomembne prispevke na osebostnem, socialnem in psihomotoričnem področju. Ples kot kreativni medij je lahko uporabna metoda tako v terapiji kot tudi v vseh drugih programih vzgojno-izobraževalnih ustanov, kjer lahko pomaga in deluje preventivno pri zgodnjem odkrivanju motenj ter ukrepanju in preprečevanju frustracij, konfliktov in težav na bio-psiho-socialnem področju.

Warren (1993) meni, da moramo umetniški proces približati družbi, ki se potem lahko razvija v dobro posameznika in celotne skupnosti. V umetnostni terapiji je poudarek na procesu dela, končni produkt je obrobnege pomena. V klasičnem pomenu besede razumemo terapijo kot točno določeno, predpisano zdravljenje z vnaprej pričakovanimi rezultati. V umetnosti je drugače, saj ne predpisuje jemanja zdravil v določenih odmerkih, lahko pa nahrani našo dušo in pri posamezniku zbudi željo po spremembah. Ustvarjanje je eden najpomembnejših elementov v umetnostni terapiji. Omogoča nam celostno delovanje. Zaradi neverbalnega izražanja ima ples vlogo univerzalnega jezika.

Sodobnemu plesu in gibno-plesni terapiji je skupno ustvarjanje z gibanjem in razvijanje procesov, ki nastajajo ob plesu. Izobraževanje se od terapije razlikuje v obravnavi, odnosu do nastalega plesnega materiala. Shreevesova (2006) primerja naravo postmoderne plesne koreografije in ustvarjalnosti v kontekstu koreografije v plesno gibalni terapiji. Meni, da bi se koreografi morali odmakniti od vsakdanjih, navajenih gibov, in poiskati nov svež gibalni material. V okviru plesno gibalne terapije je osnovno, da se vsakdo lahko giblje, pleše, in pri tem ima gib pomenskost na osebni ravni. Ustvariti je treba zaupno okolje za izražanje čustev in misli, ki se prek plesne izkušnje izražajo na simbolični ravni.

Vidiki uspešnega pedagoškega dela

»Najpogosteje vprašujemo po predmetu poučevanja, vprašujemo »kaj?«: Kaj naj poučujemo? Če gre diskusija nekoliko globlje, vprašamo »kako?«: Katere metode in tehnike so potrebne za dobro poučevanje? V posebnih primerih, kadar gre še globlje, vprašamo »čemu?«: S kakšnim namenom in zaradi katerih ciljev poučujemo? Toda redko, če sploh, vprašujemo »kdo?«: Kdo je tisti jaz, ki poučuje?- moje ravnanje z učenci, učnim predmetom, kolegi in svetom? Kako lahko vzgojno-izobraževalne strukture podpirajo in poglobljajo osebnost, ki je vir poučevanja?« (Palmer, 2001, str. 4).

Menim, da dober plesalec še ni nujno dober plesni pedagog, seveda ob tem ne zanemarjam pomena strokovne usposobljenosti plesnega pedagoga. Znanja pedagogike so pomemben člen plesnega poučevanja, saj nam omogočajo razumevanje procesov v skupini, hkrati pa z njimi lažje razumemo, kaj se dogaja s posameznikom. Še preden se s posameznim plesalcem spustiva v ples, morava namreč zgraditi odnos in zaupanje. Boljši ko so odnosi v skupini in celotna skupinska dinamika, večja je uspešnost skupine, saj so plesalci bolj motivirani in se upajo svobodno plesno izražati.

Dobri učitelji imajo sposobnost za stik (Palmer, 2001). Sposobni so spletati zapleteno mrežo povezav med seboj, predmetom in učenci, tako da se ti sami lahko naučijo plesti svoj svet. Povezave, ki jih ustvarjajo dobri učitelji, niso v njihovih metodah, ampak v njihovih srcih. Srce je tu pojmovano v svojem starodavnem pomenu kot točka v človekovem jazu, kjer se stikajo razum, čustva, duh in volja.

Smernice, kako z učenci ustvarimo trajen stik, poda Sims (2000, str. 147):

1. Bodite resnični. Bodite ranljivi. Delite s svojimi učenci del sebe. Bodite človek, v čigar bližini se bodo učenci počutili čustveno varne. Bodite dosledni. Na vsa vprašanja se odzivajte z ljubeznijo.
2. Učite s skrbjo za učence, ne z nadziranjem. Svoje učence spodbujajte, naj ne bodo brezbrizni drug do drugega.
3. Govorite s prijaznim glasom. Upoštevajte pristen odziv svojih učencev.

4. Usmerjajte z zgledom, ne z zastraševanjem.
5. Storite in recite, kar je pomembno, da omogočite svojim učencem, da so tako dobri, kot zmorejo.

Dobro poučevanje ne more biti skrčeno na tehniko (Palmer, 2001), ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja. Avtor (prav tam) meni, da identiteta in integriteta nista granitni skali, iz katerih bi bili izklesani namišljeni heroji. Sta občutljivi razsežnosti kompleksnega, zahtevnega in vseživljenjskega procesa spoznavanja sebe. Identiteta je v stičišču različnih sil, ki oblikujejo življenje; integriteta je v takšnem razmerju do teh sil, da prinaša celovitost in življenje, ne pa razdrobljenosti in smrti. Z izbiranjem integritete postaja učitelj bolj celovit, toda celovitost ni popolnost. Pomeni pa, da postaja bolj pristen, ko priznava celovitost tega, kar je.

Otroci cenijo lastnosti, ki izhajajo predvsem iz učiteljeve osebnosti. Posredovanje znanja oziroma obvladovanje učnega področja je samo po sebi umevno. Bolj pomembno je, kako je to znanje posredovano, kakšen odnos ima učitelj do učencev in še bolj pomembno, kako učitelj obvladuje življenjske situacije pri posameznikih (Zalokar Divjak, 1998).

Poiskati v slehernem učencu tisto, s čimer naj se predstavi, pomeni ključ uspešnega dela. Delo z odnosi in sodelovanjem gradi močno skupino, ne glede na to s kakšnim namenom se je vzpostavila. Vsekakor velja verjeti temu, da se napredek prej pokaže s spodbudo in napotki kot s kritiko ali grajo.

Buckroydova (2004, str. 79) predlaga naslednji seznam temeljnih smotrov v poklicnem plesnem šolanju, ki jih lahko dosežemo v sodelovalnem okolju in so pomembni tudi pri vsakršnem, ne zgolj poklicnem, plesnem šolanju:

- vzpostavitev optimalnega čustvenega okolja, ki spodbuja učenje;
- maksimalni razvoj učenčevih ustvarjalnih in izraznih možnosti;
- spodbujanje učenčeve avtonomije in odgovornosti za šolanje;
- nenehno omogočanje učenčevega zrelostnega razvoja.

Če je plesno šolanje strokovno zastavljeno in sledi širšim potrebam posameznega učenca, lahko zanj pomeni zelo dobro popotnico za življenje, lahko bi rekli, da ne gre zgolj za ples, ampak za vsestransko razvijanje osebnosti posameznika.

Ples naših sanj

Ples naših sanj je plesni projekt, ki je od decembra 2008 do maja 2009 zelo dinamično potekal na plesnem oddelku Podružnične glasbene šole Laško. Namen projekta je bil snovanje, izvedba in evalvacija plesnega pristopa na temo sanj. Cilji projekta so bili skozi pogovore seznaniti plesalke s sanjami in jih spodbuditi k sproščanju domišljije ter plesne ustvarjalnosti na izbrano temo. V šestih mesecih smo s šestimi skupinami plesalk (skupine so v tem letu sestavljala samo dekleta) izhodiščno idejo projekta pripeljale do realizacije. V skupini 3. in 4. razreda sodobnega plesa pa smo projekt z intervjuji in skupnim ogledom videoposnetka predstave tudi evalvirale.

Izhodiščna ideja je bila s plesom izraziti sanje, tako kot jih razume več kot 70 plesalk. Želja je bila, da si v izhodišču projekta v skupinah podelimo med seboj občutja, misli, opise in zaznavanja lastnih sanj. Začetna pobuda je bila zelo odprta, saj mi je bilo v interesu izhajati iz plesalk in njihovih idej. Polje akcije je bilo že predhodno določeno, saj je projekt potekal v okviru plesnega pouka oddelka glasbene šole. Moja želja, da bi bile letne produkcije učencev plesa tematsko in projektno zastavljene, pa je pomenila izhodiščni impulz snovanja letošnjega plesnega projekta. Začetni krogi asociacij na temo sanj, ki smo jih izvedli v vsaki skupini, so ponudili vrsto idej, na katerih smo nato gradile plesni material. Ustvarjalni proces je potekal v dveh delih, v vsakem smo s skupino plesalk pripravile plesno koreografijo. Do meseca marca smo ustvarjale na prvo izbrano idejo ter se z njo predstavile na območni plesni reviji v Laškem. Po nastopu na reviji smo začele z ustvarjanjem na drugo izbrano temo. Sinteza vseh pripravljenih plesnih koreografij – vsaka skupina je imela pripravljene dve – je ponudila nabor plesnih materialov, ki smo jih dramaturško povezale v predstavo. Plesnemu ustvarjanju je bilo namenjeno veliko časa, tako da so se lahko ideje poglobljeno razvijale in nastala je plesna predstava, ki ponuja splet sanjskega sveta. Pričakovano je bil proces prekinjen s trojimi počitnicami – novoletnimi, zimskimi in prvomajskimi. Predvsem zadnje so bile tik pred predstavo, zato smo jih s starejšimi učenkami izkoristile za izdelavo scene in dodatno vajo.

Nepričakovano pozitiven je bil odziv publike na predstavo, kar

sem vzela kot spodbudo za nadaljnje plesno delo. Presenetil nas je tudi izbor strokovne spremljevalke, ki je za regijsko plesno srečanje izbrala štiri plesne koreografije, in tako smo imele v kratkem času kar dva pomembna nastopa – predstavo *Ples naših sanj* in nastop na regijski plesni reviji v Velenju. V sklepnem delu plesnega projekta je bila premiera predstave 10. maja 2008 v Kulturnem centru Laško in po njej so bili izpeljani intervjuji z učenkami 3. in 4. razreda sodobnega plesa. Intervjuji in osebni kritični pogled na izpeljani projekt nudijo izhodišča razmišljanj pričujoče analize projekta.

Danes postaja ustvarjalnost vse večja človekova potreba. Ustvarjalnost je dejavnost, lastnost in način mišljenja, sposobnost, osebnostna lastnost oz. poteza. Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacij v okolju, izvirno preoblikovanje informacij. Za ustvarjalni proces je značilna spontanost, ko naključne zunanje spodbude učinkujejo na podzavest. Motivi za ustvarjalno mišljenje so: radovednost, potreba po raziskovanju in manipuliranju, potreba po dosežkih, zadovoljstvo ob reševanju kreativnih nalog, potreba po samopotrjevanju idr. (Kroflič, 1992).

Ponuditi otrokom in mladostnikom priložnost za kreativno plesno izražanje je torej lahko pomembna popotnica za življenje, tudi če se s plesom na profesionalni ravni verjetno velika večina nikoli ne bo ukvarjala. Sedem učenk (Ana, Anja D., Anja K., Nika, Nina J., Nina T. J. in Tjaša) udeleženk plesnega projekta navaja različne **motive za ples**. Ples in ustvarjanje z gibom jim pomenita predvsem sprostitev, izražanje čustev ter priložnost biti svoboden in sam svoj:

- Nina T. J.: *»Jaz sem ful rada svobodna, ne, in med plesom, ko ga plešem, se prav tak svobodno počutim in na vajah se včasih oziram na to, kaj bodo drugi rekli, ampak ko je pa predstava, ko so luči in oder... ko je publika noter, tist pa plešem z dušo ... mi je vseeno kdo me gleda ... ful fajn mi je, ker se počutim svobodno.«*
- Tjaši pomeni ples sprostitev: *»... da se sprostim in izražam svoje počutje, čustva z gibi in ne z govorom ... da ustvarjam in sem v svojem svetu in ob tem ne razmišljam, kaj se okol mene dogaja.«*
- Ana izpostavi, da pri plesu: *»... res lahko pač delam tist, kar jaz hočem, kar je men všeč ... da lahk plešem tist, kar jaz želim ...«*
- Tako kot so vsa dekleta omenila, je tudi Anji K. ples priložnost, da izrazi svoja čustva: *»... se izrazim ... mislim, ta čustva so*

men najbolj pomembna in potem to izrazim z gibom ... aja, pa če imam kakšno temo, si skušam zamisliti zgodbo in potem po tej zgodbi plešem.»

- Nini J. pomeni ples: *»sprostitvev ... pa užitek ... mislim, kadar sem napeta al pa kaj takega, grem plesat, tak za sprostitvev.«*
- Anja D. zaznava pomen plesa bolj kot zabavo: *»Tko velik, ker rada jaz pač plešem ... uživam v tem, mi je zabava in prosti čas ... pa tud s plesom lahko pokažem vse, čustva pa tko.«*
- *»Ma to lahk daš ven tist, kar čutiš ... ne to, da mora biti vse tok natančno, ampak da daš res ven to, kar čutiš, al pa ne vem glede na glasbo ... ne vem, ven pač pride to, kar pride, in če tud se pol kje ustavi, pomisliš, kaj pa mi da zdaj glasba ... kako se pa zdele počutim ... kaj bi lahko naredila drugače, se predstavila z gibi ... al pa kaj takega,«* meni Nika.

Komponenti sprostitve in izražanja čustev v plesu se mi zdita zelo pomembni, še posebej ker so ju omenila prav vsa dekleta. Tomorijska (1990) meni, da je telesna sprostitvev pogoj za duševno sproščenost. Le človek, ki se zna osvoboditi vplivov stresa in napetosti, lahko zadovoljivo aktivira tudi svoje duševne potenciale. Tudi Kosova (1982) in Krofličeva (1992) pišeta o tem, da imajo gibanje in čustva veliko skupnega. Čustva se kažejo skozi ekspresivno gibanje, govoro telesa, imenovano tudi simptomatsko gibanje – gib je znak, simptom za določeno čustvo, npr. strahu, veselja, žalosti, jeze. Zato gibalne plesne izkušnje lahko pripomorejo k integraciji fizičnega in emocionalnega, usposabljaajo otroka za ustrežnejše odzivanje na okolje.

Izpostavljeni vidiki govorijo o **terapevtskih učinkih plesa**, o katerih spregovorita Nina T. J. in Anja K. *»Ples je priložnost, da se prepustiš in odvržeš vse skrbi. Ples je res neki, kjer lahko postaneš drug človek ... se sprostiš ... hmmm ... se lahko ponovno rodiš in lahko izraziš vsa svoja občutja v tem ... ples lahko pomaga na psihičnem nivoju ... v plesu je velik dobrega ... tisti, ki imajo polno skrbi, bi moral it plesat ... jaz osebno se res sprostim ... tko kot nekakšna terapija,«* v intervjuju omeni Anja K., ko jo povprašam o njenih ciljeh za prihodnost.

Dekleta 3. in 4. razreda sodobnega plesa so stara od 12 do 15 let. Ko spregovorijo o pomenih njihovega plesa, se zdi, da so se v njem našla in zaživela – ne zgolj fizično, ampak tudi osebno. Iz razvojne psihologije vemo, da je mladostništvo obdobje razvojnih

sprememb. Hitra telesna rast, telesno dozorevanje pogojuje samopodobo in samovrednotenje. Zato je za posameznika v tem obdobju še posebej pomembno, da se ukvarja z dejavnostjo, v kateri je lahko iskren in ustvarjalen na svoj način ter ob tem dobiva potrditve zase. Tomorijeva (1990) meni, da mladostnik, ki ima veliko interesov in je zaposlen z vrsto opravil, med katerimi so tudi spodbudna in prijetna, povezuje s temi izkušnjami tudi svoja pričakovanja glede prihodnosti. Zato ga izid razvoja določene zunanje podrobnosti njegovega videza ne skrbi toliko kot njegovega vrstnika, ki vso svojo pozornost posveča opazovanju svoje zunanosti. Kolikor bolj je mladostnik svoje odnose z drugimi razvijal ob skupnih prizadevanjih, zabavnih dogodivščinah in skupni sprostitev, toliko manj je obremenjen s strahom, da bi ga drugi sprejemali ali odklanjali le zaradi njegovega videza.

Nina J. v razmišljanju o tem, kaj je skozi ustvarjalni proces projekta pridobila zase, pravi: *»Mogoče v tem raziskovanju gibov in tko ... prej se nisem tok ukvarjala s tem, kaj lahko, kaj ne ... zdej pa mi je mogoče tko izziv, da se mal preizkušaš, kaj zmoreš al pa kaj ti bolj odgovarja ... da najdeš neko svojo točko, ko si močen v njej. Pa mogoče tud tko ... mal pač ... kako bi rekla ... nekak drugač ... se mi zdi, da sem bol samozavestna ... ja, samozavest je po mojem največ.«* Tjaša vidi ples kot priložnost, *»da se pridobi znanje ... pa kok se na nastopu obvladat, pač vsaka sebe in se izkazat ... pa vse to preoblačenje, da si vse pripraviš ... pa tud samozavest, da si pridobiš, to je zagotov dobr.«* Nina T. J. je letos nova v skupini in svoj napredek vidi predvsem v spoznanju, da velja vztrajati in verjeti v svoje sposobnosti: *»Jaz si tako velikrat kakšno temo začrtam in potem jo nekaj časa peljem, pol pa recimo neham, ne ... ampak sem se pa zdaj naučila, da ne smeš odnehat, ampak da moraš vztrajat naprej, in da je skoz upanje ... ne vem ... zase ... mogoče na začetku sem bila mal bolj lesena.«*

Plesno projektno delo, ki temelji na **kreativnosti mladih, je vir izvirnih idej in pristopov**. Treba se je rešiti vloge avtoritete ter jim priti nasproti, jih spodbujati in jih voditi s potrditvami, kar je lahko žerjavica za nastanek ognja samozavesti.

»Da lahko izpelješ tako predstavo, moraš imeti pogum in samozavest, da veš, da jo boš lahko izpeljal ... hmm, in te sanje dat med publiko in jih odplesat, je res uau, mislim, moraš res verjeti vase in v svoje sposobnosti.« (Nina T. J.)

Plesni projekt *Ples naših sanj* pomeni intenzivno kreativno delo nadobudnih plesalk, ki sem jih spodbudila k lastnemu ustvarjanju in gibalnemu odkrivanju teme sanj. Anja K. razmišlja o nastali predstavi: *»Ta plesna predstava predstavlja naše sanje, kako jih razumemo, občutimo, oživljamo in jih skušamo na nek način predstaviti, ampak to je le drobec sanj, ker so sanje zelo široka tema in vsega se ne da predstaviti. V bistvu si želimo deliti naše sanje z ostalimi, da bi tud oni lahka vidl, kake sanje mamó mi.«*

Kateri trenutek procesa snovanja predstave je bil dekletom najmočnejši, najbolj intenziven? Pri tem so si mnenja različna – omenjajo pomembnost ustvarjalnega procesa, drugačen pristop h gibalnemu raziskovanju, ustvarjanje solo plesa, začetno razmišljanje o sebi in iskanje ustvarjalnega navdiha, nekatere omenijo tudi posebnost letošnje skupinske točke zaradi uporabe rekvizita, koprene, pomembno jim je bilo tudi skupno izdelovanje scene. Tjaša izpostavi pomen začetka: *»... ko smo iskale ideje in tisti začetki, ko smo ustvarjale ... potem pa mi je blo snovanje mojga solota zlo zanimiv, ko sem začela razmišlat o seb, pa o svojih sanjah in svojih stvaréh ... takrat mi je blo res velik, ko sem tok o seb razmišlala, pa o razpoloženju, dogodki pa vse, kar se je takrat pač dogajal ... in od tega je blo pol odvisn, kok mi je šlo ... včasih sem laži ustvarjala ... včasih mi je šlo bol težko ... in pol je blo tud tko različno, včasih mirno, žalostno al pa veselo.«* Tudi Nini J. je bil pomemben del procesa njen: *»... solo ... ker se kar spomnim tiste slike, ki mi je pomenila nemoč ... in solo kot tisto nasprotje, da si svoboden, kot nasprotje te slike ... nisi tak obvezen, pa tud če pozabiš, greš naprej, sej ne vejo, kaj si ti pač mel zasnovan ... delaš, kar občutiš«* in *»... to, ko smo sceno delale, je blo tud fajn ... tak, ne vem ... ko veš, da za sebe delaš, in pol tko drugač občutiš do tega ... je mal drugač, če si sam narediš al pa če ti vse drugi naredijo.«* Niki je bil pomemben trenutek: *»Tak na začetku tik pred produkcijo ... takrat, ko sem se začela zavedat, uau, zdaj bomo pa vse to predstavile. In pol ko je prišu aplavz ... tist polna dvorana ... in smo se samo pogledale med sabo in si rekle, uau, uspel nam je, bravo ... res (tišina in solza) ... solza ... (joče in zraven govori) ... tak ne vem ... ful mi je bla močna predstava ... «*

Sproščanje in izražanje čustev sta kazalca osebne angažiranosti posameznice v proces plesnega ustvarjanja. Gre za zaupanje in iskrenost, ki ju je treba skrbno negovati. Ples lahko pomeni

podoživljanje lastnih občutij, priložnost, da se morebitne duševne napetosti v nas prek giba sprostijo. Z vidika plesnega pedagoga je potrebna skrb za vzpostavljanje in negovanje varnega vzdušja, kjer je posameznik lahko čustven.

»Čustvena nepismenost« je pojem, s katerim Goleman (1996, v Kroflič 1999: 113) označuje usoden primanjkljaj sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomanjkanje čustvenih sposobnosti označuje kot univerzalni davek, ki ga današnji otroci plačujejo sodobnemu življenju. Kaže se v značilnih pojavih, kot so težave v komunikaciji, anksioznost in depresivnost, težave s pozornostjo, odklonsko vedenje in agresivnost, ne glede na socialni status ter etnično in rasno pripadnost. Rešitev za mnogo tegob otrok in odraslih naše dobe vidi Goleman (prav tam) v »čustvenem opismenjevanju«, to je v razvijanju ciljno naravnanih preventivnih projektov.

Pri izražanju čustev pa odločilno vlogo odigrajo tudi **odnosi**, bodisi s posameznikom ali v skupini. *»Predno smo šle na oder ... ko smo si rekle, zdaj bo ... pokaži to, kar pač si ... en trenutek je bil, predno sva z Anjo začele in sva se gledale preko odra in obe naenkrat pogledale proti publiki, kot da bi si rekle, dejva ... to pač. Ja, tud predno smo šle z vrteksi gor ... ko smo se tiste, ko smo bile pač na isti strani, objele in si rekle srečno ... dajmo na polno, samo me smo še ... dajmo jim pokazat, da smo pika na i ... res, tisto ... pejmo gor in pokažimo, kaj je pač nastalo.«* Tako opisuje Nika svoje doživljanje skupine tik pred nastopom. Anja K. pa o pomenu skupine pravi: *»Ja, dobro je to, da smo mele priložnost delat solo pa duo ... da je vsaka mela priložnost ustvarjat svoj gib, in mislim, da je to lahka z leti napredek ... pa tud v skupini ... da delaš gibe z drugimi in te to poveže ... da občutiš skupno srečo pa skupna čustva, da se povežeš, prepleteš ... pa da se začutiš in pol veš, kdaj sledi skupni gib z nekom.«*

Pri delu s skupinami me je vodila misel, da je skupina toliko močna, kolikor je močan njen najšibkejši člen. Plesno delo je treba zasnovati tako, da mu bodo lahko sledili vsi. Z vidika plesnega ustvarjanja je pomembno, da v skupini vladajo zaupljivi, kooperativni, empatični in prijateljski odnosi, saj sicer posamezniki ne morejo sproščeno razvijati lastnega giba, če pa ga že, ta ni zgrajen iz osebne izpovedi, kar seveda nima tiste prave teže. Seveda je z manjšo skupino lažje delati in skupina 3. ter 4. razreda sodobnega

plesa ima prav to prednost. Dekleta se zelo dobro razumejo med seboj in v skupini vlada zelo kooperativno vzdušje, kjer se je varno iskreno in osebno plesno izraziti.

Nika meni, da je pomembno »da lahko vsaka pokaže pač to, kar je, na odru s plesom in da lahk skupaj pokažemo, kaj pač zmoremo, in da pokažemo, kaj smo pač delal skoz, pa da se skoz v bistvi trudimo s tem.«

Projektno delo lahko skupino poveže. Pomembno je, da si za ustvarjalni proces vzamemo dovolj časa, da lahko nastanejo poglobljene stvari. Čas je pomembna komponenta, ki pripomore k temu, da ne delaš stvari na 'prvo žogo', da se sestavljene stvari 'usedejo', saj šele takrat lahko kot plesalec začneš uživati v plesu.

V tej omenjeni skupini sedmih deklet sodobnega plesa so **faze skupinske dinamike** potekale različno intenzivno. Podobno kot v tej skupini je potekalo delo tudi v preostalih skupinah. Deklice so bile skupaj v skupinah že od septembra, od začetka šolskega leta, in zato so se že dobro spoznale. Preden smo začele s projektom, smo plesno ustvarjale in razvijale program za nastope na novoletnih koncertih. Z januarjem je bil tako začetek projekta primeren, saj smo se lahko v skupinah ukvarjali samo z njim.

V fazi priprave smo se veliko pogovarjale o sanjah ter se prepustile domišljiji in idejam na to temo. Faza orientacije je pomenila spoznavanje sanj prek različnega teoretičnega in slikovnega materiala ter lastnih izkušenj sanj, na katere smo nato gibalno ustvarjale. Skozi začetne faze smo šle zelo hitro, saj so bili v skupini že vzpostavljeni varni odnosi. V fazi začetnega strukturiranja je šlo predvsem za plesno ustvarjanje in medsebojno povezovanje v različnih gibalnih zaposlitvah. Konfliktna faza skoraj v nobeni skupini ni bila posebej izpostavljena. Vzrokov za to je lahko več, predvsem smo sproti reševale kakšna manjša nesoglasja in enotedenska srečanja so bila časovno omejena na 45 ali 60 minut, kar je pomenilo dokaj intenzivno plesno ustvarjalno delo. V mlajših skupinah smo občasno reševale nelagodje posameznic, ki niso bile zadovoljne z menjavo parov ali z ekipo, v kateri so se znašle pri delu v malih skupinah. Vendar je bila zamera kmalu pozabljena, ko se je pozornost usmerila na plesno ustvarjanje. Bolj ko se je bližal datum premierne predstave, bolj so se skupine povezale med seboj. V duhu vsi za enega, eden za vse smo prešle v fazo 'zaljubljenosti'.

Storilnostno naravnane smo se v tej delovni fazi trudile, da bi osvojile zastavljeni cilj. Faza sovplivajočega sodelovanja je prišla do izraza na nastopu, ko je morala vsaka plesalka poskrbeti za svoje kostume, da si jih je pripravila na pravo mesto, ter za urejeno pričesko in podobno. Faza zaključevanja je bila opravljena v vseh skupinah z namenom evalviranja vsega, kar smo med procesom snovanja predstave doživele, hkrati se naše delo s tem ni prekinilo, saj se šolsko leto še ni končalo. Poglobljena analiza je bila opravljena v skupini sedmih deklet 3. in 4. razreda sodobnega plesa, s katerimi smo opravile skupinski ogled videoposnetka in intervjuje.

Pri plesni umetnosti je konstruktivno delovanje skupine velikega pomena in plesni pedagogi, predvsem kadar gre za sodobni ali izrazni ples, morajo biti pozorni tako na posameznika kot tudi na procese, ki v skupini nastajajo. Sama nenehno iščem v posamezniku tisto posebno, njegove močne točke. Individualiziran pristop pripomore k razgibanosti plesne koreografije, hkrati posamezniku nudi potrditev in izpostavljenost v svoji posebnosti. Tudi pri postavitvi skupinske koreografije naj gre za splet plesnih predlogov vseh plesalcev, saj je tako dejansko plesna koreografija njihova in jo zato tudi veliko raje izvajajo.

Naj se ozrem na nekaj naključnih opažanj, pogledov, ki so jih odprli intervjuji. V intervjujih Anja D. in Nika izpostavita nekakšen **strah, da publika, gledalci ne bi razumeli** vsega, kar želimo s plesom sporočiti. Abstraktnost sodobnemu plesu ni tuja in tudi sama se zavedam, da v Laškem niso bili vajeni plesa, ki ima vsebino, zgodbo in je drugačen od vseh popularnih plesnih zvrsti. Gledalce si moramo 'vzgojiti', jih pripraviti na to, da bodo znali videti v ustvarjalnem plesu več kot le mehanično izvajanje gibov in zaznati v koreografijah vzgojni moment, kar pa seveda ne gre čez noč. Prej nisem zaznala te dileme in bilo bi mi zelo žal, če bi plesale za publiko namesto zase. Hkrati pa gre tu za vzporedni proces – bolj ko plesalec verjame v to, kar predstavlja, bolj mu bo tudi publika sledila. Včasih se moramo prepustiti svoji domišljiji in si stvari po svoje razložiti, ker pogosto je tudi tako, da ples ni enopomenski, ampak dopušča posamezniku, da si prek njega izoblikuje svoje sporočilo.

Nina T. J. omeni, da ji je bil **letošnji projekt izziv**, ker je prišla na novo, in ob tem pove: »*Ja ... nisem vedla, da sploh znam še tak plesat, pa nikol nisem še čutila plesa tak ko zdaj ... tak da mi j blo*

zlo fajn.« Hkrati pa si v zvezi s plesom postavlja cilje, ki morda niso vezani toliko na ples kot na občutek pomembnosti in samopotrditve: »*Ja, zdaj bom šla na gimnazijo, ne, in bi želela, da bi me pač tudi na gimnaziji spoznali kot tako, da rada plešem ... da bi me tudi učiteljica pocukala kdaj za rokav in rekla, če bi kaj zaplesala ... pa želim si tud, da bi kerga spoznala, ki tud rad pleše, da bi skupaj plesala, in na primer, da bi imel na šoli kakšno prireditev, da bi pol skupi midva ali pa midve zaplesale. Imam, imam cilje in jih tudi mislim uresničit.*« Z Nino sva imeli med projektom nekaj trenutkov, ko sem jo popravila, in se je na to odzvala, kot da ji je odveč. Tako kot tudi v intervjuju omeni: »... *rada imam, če mi stvari uspejo.*« Pokaže se, da ima težnjo po perfekcionizmu, in to, da sem jo jaz popravila, ji je pomenilo poraz, saj bi želela popraviti stvar brez mene. Plesno se ji malo pozna, da je prišla pozneje, ampak bo zaradi ustvarjalne energije in zagnanosti kmalu nadoknadila to neskladje.

Nina J. in Tjaša v intervjuju poudarita **pomen solo plesa**. Nina J.: »*Jaz, ko sem mela solo in si pol tam na odru, pa luči, pa nisi nič obremenjen, če se kaj zmotiš, ker publike sploh nisem vidla ... na odru mi je blo ful všeč ... sploh mi ni blo pomemben, kok izgledam, ampak kaj sem dala ven in da sem bla pol zadovoljna.*« Tjaša opiše svoj solo nastop: »*Ja tak čustven, ko o mojih sanjah razmišlam in o vsem tem ... vse je pač povezano z mano ... moje misli ... (tišina) ... pol ko sem zaplesala ... v bistvu pol, ko sem enkrat na odru, se čist prepustim ... mislim, me odnese čist ... nimam nekega strahu ... razen prej, no, ampak pol ko sem enkrat na odru, je vse čist drugač ... itak imaš vse v mislih in ti ni treba razmišlat, kaj bom pa zdej naredila, ampak samo plešeš svojo idejo ... če maš neki sestavljen, potem te res lahk kar odnese, ker si to že večkrat zaplesu ...*«

Anja K. izpostavi kritičen odnos do dueta, ki ga je imela z Niko, in v spremembah za naprej navaja: »*Ja, verjetno bi zaplesala solo, in ne duo, ker z Niko nisva imeli kej velik skupnega časa ... v bistvu, ko sva bile pa pri njej, pa so bile tud druge reči – televizija, računalnik ... ni blo tak intenzivno delo ... Če bi bla sama, bi se verjetno bol globok spustila pa še verjetno kake stvari dodala.*«

Spremembe so dobrodošle, saj brez kritičnega pogleda ni napredka. Celotni proces nastajanja predstave je bil zame zelo intenziven, predvsem s koordinacijskega vidika. Uskladiti delo v šestih različnih skupinah mi je vzelo veliko časa. Sem pa letos glede izpeljave generalke in nato predstave prosila za spremstvo, tako da

so logistično stvari tekoče tekle, ko sem odgovornost nad skupinami prepustila še drugim učiteljicam glasbene šole. Projektno zastavljeno delo je omogočalo postopno nastajanje plesnega materiala, ki je bil zaradi tega bolj poglobljen in izdelan – seveda se je to razlikovalo tudi glede na starost plesalk. V celoti mislim, da so stvari lepo stekle. Čeprav je na predstavi prišlo do nekaterih plesnih napak, to sploh ni tolikšnega pomena, saj se tega ne da nikoli predvideti. Skratka, tehnično (z vidika plesa, scenografije, videoposnetkov, luči in podobno) se da stvari vedno narediti bolje. Zdi se mi, da je bil projekt časovno smiselno izpeljan (predvsem, ker smo vpeti v potek šolskega leta), in to prakso velja ohraniti tudi v prihodnje.

Analiza plesnega projekta pokaže, da ima ustvarjalni pristop k plesu ugodne vplive na posameznika ter njegov motorični, socialni in emocionalni razvoj. Krepi samozavest in omogoča posamezniku kreativno izkušnjo razvijanja lastnega gibalnega izraza. Glede na to, da so potrebe otrok različne, velja pri plesnopedagoškem delu izhajati iz interesov in potreb učencev. Pri tem pa je potrebna pedagoška usposobljenost učitelja, ki se empatično odziva na skupino.

Izpeljani plesni projekt *Ples naših sanj* pomeni sintezo teorije in prakse, ki je prispevala k mojim novim spoznanjem, drugačnemu razumevanju plesnopedagoškega dela. Izhajajoč iz teoretičnih spoznanj procesa skupinske dinamike, projektne delo in značilnosti plesne pedagogike ter spoznanj, ki so sledila iz izkušnje izvedbe projekta, postavljam **smernice**, ki so se med izvajanjem projekta izkazale kot pomembne za uspešno izpeljan plesnopedagoški projekt:

- ***Ples potrebuje koncept in vsebino.*** Vnašanje zgodbe osmišlja plesno koreografijo tako pri plesalcu kot tudi pri gledalcu. Otroci si plesno koreografijo z lahkoto zapomnijo, saj sledijo vsebini, in ne zaporedju gibov. Sicer pa plesno ustvarjanje, improvizacija potrebuje vsebino kot impulz za gibanje in okvir za plesno raziskovanje.
- ***Izhajanje iz plesalcev.*** Spoštovanje osebnosti otrok, zadovoljevanje potreb, upoštevanje interesov, razvijanje splošnih in posebnih sposobnosti. Ne omejujmo mladih plesalcev z našimi, njim nenaravnimi gibi, saj prav oni nudijo vir iskrenega plesnega izraza. Če izhajamo iz otrok, je manj možnosti, da jim

bo plesna kompozicija postala dolgočasna. Hkrati pa to pomeni, da sledimo močnim točkam vsakega posameznika, kar lahko plesni koreografiji da posebno kvaliteto.

- **Procesnost.** Projekt je proces, ki je v svoji zasnovi ustvarjalno dogajanje. Plesno ustvarjanje potrebuje čas, da se stvari lahko razvijejo do konca, zato je vsakršno časovno omejevanje ustvarjalnega procesa izguba tako z vidika plesalcev, ki ne gredo do konca, kot tudi za plesni material, ki se nima priložnosti razviti. Pomembno je slediti skupinski dinamiki in korakom projektnega ustvarjalnega dela.
- **Skupina naj šteje od 12 do 15 članov.** Število velja kot normativ za plesne oddelke v glasbenih šolah, vendar je, izhajajoč iz lastne prakse, tudi sicer zelo primerno. Pri mlajših otrocih je celo bolje, če je kakšen otrok manj. Poleg starosti pa je številčnost skupine odvisna predvsem od prostorskih pogojev. Dober plesni pedagog bi moral pozorno spremljati vsakega otroka pri tehničnih vajah, kajti pri plesu lahko hitro pride do poškodb ali pa napačno naučenih elementov, ki pomenijo več škode kot koristi. Tako individualno usmerjeno vodenje pouka je seveda lažje v manj številčni skupini.
- **Spodbujati delo v parih ali manjših skupinah.** Otroci zelo radi ustvarjajo v skupinicah, predvsem kadar si skupino formirajo iz prijateljev. Učitelj bi moral skozi tovrstno delo otrokom omogočiti stik z vsemi člani skupine, seveda postopoma in ob pomoči nekakšnega sistema (igrice), tako da se skupine naključno formirajo. Lahko se zgodi začetno nezadovoljstvo, vendar bo to s plesnim delom kmalu pošlo. Tovrstno delo poveže člane skupine med seboj, zato je še posebej pomembno v začetnem obdobju skupinskega dela.
- **Kooperativnost.** Interakcija in komunikacija med vsemi udeleženci pri projektnem vzgojnem delu dvigne raven kooperativnosti. Pri plesu so sodelovalni odnosi v skupini zelo pomembni, saj se sicer otroci pri plesnem ustvarjanju ne morejo sprostiti in tako niti niso najbolj učinkoviti. Konflikte je treba sproti reševati in naj nam ne bo žal časa za to, ker se to pri plesnem delu zagotovo obrestuje.
- **Odprtost.** Vsebinska, časovna, prostorska, z vidika virov informacij, z vidika sodelovanja staršev in drugih odraslih. Če

se odpremo, lahko najdemo vir idej in navdih prav tam, kjer najmanj pričakujemo. Vključitev otrok v celoten proces pomeni nenehen dotok idej, samo prisluhniti jim je treba.

- **Vključitev rekvizitov in pripomočkov** lahko prinese posebno energijo v plesnem ustvarjanju in tudi pozneje pri koreografiji. Pomembno je paziti, da ne zasičimo plesa s preveč postranskimi elementi. Pri plesu velikokrat velja manj je več. Včasih kakšna preprosta stvar deluje zelo učinkovito. Plesni pedagog bi moral med nastajanjem plesne koreografije večkrat zavzeti vlogo gledalca in se objektivno osredotočiti na to, kaj njegovo oko lahko zazna in česa ne.
- **Izbor glasbe.** Menim, da bi moral biti gib, ples pred glasbo, saj se s tem izognemo možnosti, da bi nas ta omejila. Glasba lahko podpre ali poruši idejo plesne koreografije. V zasičenosti pop glasbe ponudimo otrokom vsebinsko drugačne posnetke, kjer se ritem spreminja in je mogoče slišati zvoke iz narave ali polnost različnih instrumentov. Tudi tišina prinese posebno energijo. Od plesnega pedagoga terja izbor glasbe veliko angažiranosti, vendar je pri tem pomembno, da jo sprejmejo tudi plesalci. Oni najbolj vedo, kaj je skladno z njihovim gibalnim ustvarjanjem, zato jih pri izboru glasbe ne velja izpustiti.
- **Cilj naj bo zadovoljstvo.** Prikaz rezultatov ustvarjalnega dela je seveda pomemben, vendar bo ta prikaz zaživel zgolj takrat, ko bo sledil prijetni plesni izkušnji. Pomembno je predvsem to, kar smo pridobili zase v izkušnji ustvarjalnega dela. Zadovoljstvo je največja nagrada za vloženi trud.

Sklep

Verjetno odgovora na vprašanje, kateri plesnoizobraževalni program je kakovosten, ne velja enopomensko presojati, saj so potrebe plesalcev različne. Vendarle pa lahko, predvsem z vidika sodobnega in izraznega plesa, postavljene smernice opozorijo na nekatere pomembne segmente plesno projektne dela. Dobro je, da pri snovanju plesa izhajajo iz vsebine, zgodbe ali sporočila, predvsem pa naj ples izhaja iz plesalcev in njihovih potreb. Projektno zasnovano delo ponudi proces, ki plesalcem v plesni ustvarjalnosti

nudi priložnost, da razvijajo gib do konca. Skupine naj ne bodo prevelike ter naj bodo prilagojene zmogljivostim prostora in starosti plesalcev. Plesni pedagog naj spodbuja učence k plesnem ustvarjanju v majhnih skupinah ali parih, saj tovrstno delo nudi priložnost, da se posamezni člani skupine bolje spoznajo, kar vpliva na povezanost celotne skupine. V skupini je treba negovati kooperativne odnose med člani. Vsestranska odprtost, vključitev rekvizitov in izbor glasbe so zelo pomembni člani plesno projektnega dela, ki v sodelovanju s plesalci dajo nastalemu plesu posebno kvaliteto. Projektno delo naj ne bo obremenjeno s ciljem, naj živi tukaj in zdaj ter se razvija v duhu zadovoljstva vseh udeležencev.

Plesno projektno delo je zelo konstruktivna metoda, ki omogoča plesno gibalni ustvarjalni proces mladih in se lahko udejanja v vseh vzgojnoizobraževanih ustanovah. Glede na pozitiven odziv deklet 3. in 4. razreda sodobnega plesa sklepam, da je sodobni ples dober primer interesne dejavnosti, ki ima preventivne in terapevtske učinke. Razvijanje plesno ustvarjalne dejavnosti vpliva na izgradnjo pozitivne samopodobe, omogoča večjo motorično spretnost, spodbuja sproščanje čustvenih napetosti ter posamezniku nudi priložnost kreativnega preživljanja prostega časa in vpetost v socialno skupino. Torej ne samo v glasbenih šolah, tudi v osnovnih šolah in drugih vzgojno-izobraževanih institucijah pomeni ukvarjanje s tovrstnim kreativnim medijem pomemben prispevek za posameznika.

Projektno delo prinese posebno dinamiko in v kombinaciji s plesom pomeni intenziven ustvarjalni proces razvijanja giba na izbrano temo. Če pri tem prisluhnemo otrokom in jih spodbudimo, da se prepustijo svojim kreativnim idejam, je uspeh zagotovljen. Zakaj? Ples, ki nastane tako, je iskren in ima dušo vsakega plesalca.

Literatura

Buckroyd, J. (2004). *Učenec plesa: čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa* (prevod: Prosenc Šegula, I.). Ljubljana: Zavod EN-KNAP.

Koban Dobnik, M. (2005). *Glasba in gib*. Nova Gorica: Založba EDUCA, Melior.

Kos, N. (1982). *Ples – od kod in kam*. Ljubljana: ZKOS.

Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja* (prevod: Simonović, I.). Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Palmer, J. P. (2001). *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. (prevod: Dolgan, T). Ljubljana: Educy.

Sims, P. (2000). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec* (prevod: Blažič Klemenc, A.). Tržič: Učila.

Shreeves, R. (2006). *Full circle: From choreography to dance movement therapy and back. V: Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice* (Ur.: Payne Helen). London: Routledge.

Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: DZS.

Vogelnik, M. (1993). *Ustvarjalni gib: plesno – gledališki priložnik*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Warren, B. (1993). *Using the Creative Arts in Therapy. A Practical Introduction*. New York and London: Routledge.

Zalokar Divjak, Z. (1998). *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana: Educy.

Strokovni članek, prejet oktobra 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. Grafikoni 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

Kazalo/Contents

Članki

Articles

- Bojan Dekleva in Špela Razpotnik*
Evalvacija prvega leta
delovanja programa
nastanitvene podpore v
društvu Kralji ulice 1
- Slađana Đurić, Branislava
Popović Ćitić in Gorazd Meško*
Usmerjeni skupinski intervju v
pedagoškem raziskovanju 37
- Majda Hrzenjak in Živa Humer*
Interseksionalni pristop v
preventivnih programih
preprečevanja medvrstniškega
nasilja 63
- Mija Marija Klemenčič Rozman*
Doživljanje supervizijskega
procesa pri (bodočih)
strokovnjakih v
poklicih pomoči 83
- Špela Medved*
Ples naših sanj – projekt z
učenkami plesnega oddelka
glasbene šole 101
- Bojan Dekleva in Špela Razpotnik*
Evaluation of the First Year of
Operation of the Resettlement
Support Programme in the
Association Kralji Ulice
- Slađana Đurić, Branislava
Popović Ćitić in Gorazd Meško*
Focus Group Interview in
Pedagogical Research
- Majda Hrzenjak in Živa Humer*
Intersectional Approach
in Peer Violence Prevention
Programmes
- Mija Marija Klemenčič Rozman*
Experiencing the Supervision
Process in the Case of
Professionals (to-be) in the
Helping Professions
- Špela Medved*
The Dance of Our Dreams –
Project with Students of the
Music School's Dancing Class
- Navodila avtorjem 125 Instructions to authors**