

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

MAŠA STERNAD

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Socialna pedagogika

Odnos v procesu individualnega spremljanja
in sodelovanja
DIPLOMSKO DELO

Mentorica: dr. Jana Rapuš Pavel

Kandidatka: Maša Sternad

Ljubljana, junij, 2013

ZAHVALA

Hvala Ti, življenje, ki me na vsakem koraku učiš, kako postati boljši človek.

Hvala Vam, Jana Rapuš Pavel, za mentorsko pomoč, podporo in osebno bližino.

Hvala Vam, vsi moji bližnji, ki ste mi stali ob strani, in Tebi, Kaja Bradeško, za prevod povzetka.

POVZETEK

V diplomskem delu so raziskane značilnosti medosebnega odnosa, ki se tekom izvajanja delovne naloge individualnega spremljanja in sodelovanja razvije med študentkami in študenti socialne pedagogike ter otroki oziroma mladostniki. V teoretičnem delu je raziskan pomen, vloga in vpliv medosebnih odnosov v procesu psihosocialne pomoči uporabnikom. V okviru posameznih faz odnosa so izpostavljeni specifični elementi sodelovanja med (bodočimi) strokovnjaki in uporabniki, ki pomembno soustvarjajo proces pomoči. V sklepnem delu sta raziskani socialnopedagoška diagnostika in teoretična podlaga socialnopedagoških intervencij. Teoretični koncepti so ponazorjeni s citati iz zaključnih poročil individualnega spremljanja, ki so jih ob zaključku delovne naloge napisale študentke in študentje.

V empiričnem delu je izvedena kvalitativna analiza odnosa med študentkami socialne pedagogike in uporabniki, s katero je pridobljen poglobljen vpogled v posamezne značilnosti in razsežnosti odnosa, ki se med njimi razvije. Ključne ugotovitve raziskave, ki jih velja na tem mestu izpostaviti, so sledeče: načrtno vzpostavljanje novih odnosov študentkam povzroča določeno stopnjo strahu in treme; motnje v delovnem odnosu s strokovnimi delavci, pristojnimi za posameznega otroka, so pogostejše v primerih, ko študentke z njimi nimajo predhodno izoblikovanega odnosa; osebna dejavnika, ki v največji meri ovirata proces sodelovanja, sta uporabnikova nemotiviranost za delo ter dvom študentk v učinkovitost in smiselnost izvedenih interventnih posegov.

KLJUČNE BESEDE: individualno spremljanje in sodelovanje, osebni odnos, delovni odnos, faze odnosa, motnje v odnosu, socialnopedagoška diagnostika, socialnopedagoške intervencije.

ABSTRACT

Diploma thesis researches the characteristics of interpersonal relationship that gradually develops during the implementation of the work task that addresses the individual monitoring and collaboration between female and male students of Social Pedagogy and children or young persons. The theoretical part of this thesis studies the meaning, role and influence of interpersonal relationships in the process of psychosocial support to the users. Within individual relationship phases this thesis highlights specific elements of collaboration between (prospective) professionals and users that have a significant role in co-creating the process of support. In conclusion of this thesis the sociopedagogical diagnostics and the theoretical basis of sociopedagogical interventions are studied. Theoretical concepts are illustrated with quotations from closing reports written by students at the end of their work task involving the topic of individual monitoring.

In the empirical part a qualitative analysis is conducted regarding the relationship between female students of Social Pedagogy and users. Within that a comprehensive insight is acquired in relation to individual characteristics and dimensions of the relationship that develops between them. Key findings that can be exposed are the following: intentional establishment of new relationships can cause a certain level of fear and anxiety among female students; disruptions within the working relationship with professionals responsible for each child are more frequent in cases where the female students do not have a previously established relationship with them; personal factors that interfere with the process of collaboration to the greatest extent are the user's lack of motivation for work and female students doubting in interventions being sensible and effective.

KEYWORDS: individual monitoring and collaboration, personal relationship, working relationship, relationship phases, relationship disruptions, sociopedagogical diagnostics, sociopedagogical interventions.

KAZALO

I. UVOD	1
II. TEORETIČNI DEL.....	3
1 MEDOSEBNI ODNOS V PROCESU PSIHOSOCIALNE POMOČI.....	3
2 SPOZNAVANJE IN VZPOSTAVLJANJE ODNOSA V PROCESU POMOČI.....	6
2.1 POLOŽAJ IN INTERAKCIJSKO POLJE	6
2.2 RAZVOJ ODNOSA DO RAVNI MEDSEBOJNOSTI.....	9
2.3 TRANSFER IN KONTRATRANSFER.....	13
3 SOUSTVARJANJE ODNOSA IN PROCESA POMOČI.....	15
3.1 RAZREŠEVANJE KONFLIKTOV	15
3.2 ZAPLETENE IZHODIŠČNE SITUACIJE IN AKTIVNA PARTICIPACIJA UPORABNIKA	17
3.3 POLOŽAJ UPORABNIKA V PROCESU POMOČI.....	22
3.3.1 Socialna stigma in samostigma.....	22
3.3.2 Katalitičen učinek socialnopedagoške pomoči	25
3.4 POLOŽAJ IN VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA V PROCESU POMOČI	26
3.4.1 Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike	28
3.4.2 Inkluzivna paradigma in zaverovanost v strokovno ekspertizo.....	30
3.4.3 Iskanje ravnotežja med skrbjo zase in skrbjo za uporabnika.....	32
3.4.4 Mit o magičnem vsevednežu	34
3.4.5 Motnje v delovnem odnosu in razmišljujoči praktik	35
4 ZAKLJUČEVANJE ODNOSA IN PROCESA POMOČI.....	41
5 SOCIALNOPELAGOŠKA DIAGNOSTIKA IN INTERVENCIJE V PROCESU POMOČI.....	45
5.1 DIAGNOSTICIRANJE V ODNOSU DO "MRHOVINARSTVA"	47
5.1.1 Nevarnost deprofesionalizacije in metodične poljubnosti	47
5.1.2 Od perspektive defekta do perspektive moči	48
5.1.3 Tudi "mrhovinarstvo" je neizbežen del procesa pomoči.....	50

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

5.2 TEORETIČNA PODLAGA SOCIALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJ	51
5.2.1 Zagotavljanje optimalnega učinka intervencij	53
5.2.2 Metode dela z otroki in mladostniki s težavami v socialni integraciji.....	55
5.2.2.1 Intervencije v življenjskem prostoru	57
5.2.2.2 Trening socialnih veščin	60
III. EMPIRIČNI DEL.....	63
6 KVALITATIVNA RAZISKAVA	63
6.1 OPREDELITEV PROBLEMA IN NAMENA RAZISKAVE.....	63
6.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	64
6.3 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	64
6.3.1 Vzorec	64
6.3.2 Tehnika zbiranja podatkov.....	65
6.3.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov.....	65
6.3.3.1 Definicije pojmov procesa kodiranja.....	66
6.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA KVALITATIVNE ANALIZE PODATKOV	68
6.4.1 Utemeljena teorija.....	68
6.4.1.1 Značilnosti odnosa, ki ga vzpostavijo študentke in otroci oziroma mladostniki.....	68
6.4.1.2 Intervencije in tehnike dela, ki jih študentke uporabljajo pri soustvarjanju odnosa	78
6.4.1.3 Problemska področja procesa pomoči z vidika odnosa.....	80
6.4.2 Sklepne ugotovitve.....	86
IV. ZAKLJUČEK	91
V. VIRI IN LITERATURA.....	92
VI. PRILOGE.....	101
PRILOGA 1: NAVODILO ZA ZAKLJUČNO POROČILO INDIVIDUALNEGA SPREMLJANJA IN SODELOVANJA	101

I. UVOD

Pisanje uvoda v diplomsko delo, ki je zaznamovalo precejšen del mojega življenja v preteklih nekaj mesecih, v meni zbuja spomine na čase, zdaj že skoraj zgodovinske, ko sem vstopala na pot študija socialne pedagogike. Odločitev za to pot je bila nekaj najbolj naravnega, smiselnega in koristnega zame, kar pravzaprav ugotavljam šele v teh trenutkih, ko počasi dobivam jasno sliko o tem, kam so me vsi prehojeni koraki pripeljali. Začetki, kar je zanje značilno, niso bili enostavni, saj sem vanje vstopila bolj v vlogi nekoga, ki psihosocialno pomoč potrebuje, kot v vlogi tistega, ki jo je sposoben ponuditi nekemu drugemu. Medosebni odnosi, ki so tudi rdeča nit pričujočega dela, so se izkazali za enega izmed ključnih dejavnikov, ki lahko bodisi hromijo bodisi vzpodbujajo mojo osebno rast in razvoj. Znanje in izkušnje, pridobljene tekom procesa izobraževanja, predvsem pa velika mera lastne angažiranosti in samoiniciativnosti so pripomogli k temu, da sem primerno predelala svoje izkušnje, jih nadgradila s teoretičnimi koncepti in jih, upam in vse bolj verjamem, uspela sintetizirati do te mere, da lahko suvereno nastopim tudi kot nosilka procesa socialnopedagoške pomoči.

Individualno spremljanje in sodelovanje je ena izmed delovnih nalog, s katerimi smo se srečali študentje v okviru praktičnih vaj pri predmetu Socialnopedagoške intervencije. Na pobudo dr. Jane Rapuš Pavel sem sprejela izziv, da to delovno nalogo umestim v teoretične koncepte ter analiziram zaključna poročila spremljanja, ki smo jih napisali študentje. V diplomskem delu raziskujem značilnosti medosebnega odnosa, ki se tekom procesa sodelovanja razvije med študenti socialne pedagogike in otroki oziroma mladostniki. Proces sodelovanja razdelim na tri faze; spoznavanje in vzpostavljanje odnosa, soustvarjanje ter zaključevanje odnosa in procesa pomoči. Medosebni odnos raziskujem tako z vidika osebnega kot tudi z vidika delovnega odnosa, med katerima moramo kot bodoči strokovnjaki najti ravnovesje, če želimo zagotoviti optimalne učinke našega dela. Slednje pa je vse prej kot lahka naloga, saj se študentje pogosto srečujemo z občutkom nekompetentnosti in strahom pred odgovornostjo, ki nam jo naše delo nalaga. Zato v diplomskem delu posvečam pozornost tudi posameznim problemskim področjem, motnjam v osebem in delovnem odnosu ter raziskujem možnosti razreševanja le-teh.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

V sklepnem delu pišem tudi o socialnopedagoški diagnostiki, intervencijah in posameznih metodah dela z uporabniki, ki se soočajo s težavami v socialni integraciji.

Teoretični del naloge sem izoblikovala na podlagi tem, ki sem jih v analiziranih poročilih identificirala kot tiste, ki soustvarjajo in pomembno vplivajo na proces pomoči. Empirični del raziskovanja pa predstavlja kvalitativna analiza odnosa, ki se tekom spremljanja razvije med študentkami socialne pedagogike in otroki oz. mladostniki. Raziskava je izvedena na podlagi analize 25-ih dokumentov, tj. zaključnih poročil spremljanja in sodelovanja, v okviru katere sem ugotavljala, kakšne so značilnosti odnosa, ki ga vzpostavijo študentke in uporabniki, katere intervencije in tehnike dela uporabljajo študentke pri vzpostavljanju in soustvarjanju odnosa ter katera so problemska področja procesa pomoči z vidika odnosa.

Pri pisanju naloge sem si prizadevala za to, da bi proučevano temo čim bolj celovito raziskala in posredovala vsebinsko bogato razumevanje proučevanega področja, ki bi bilo tudi neposredno prenosljivo v prakso ter bi študentkam in študentom socialne pedagogike služilo tudi kot smernica in pomoč pri praktičnem delu z uporabniki.

II. TEORETIČNI DEL

1 MEDOSEBNI ODNOS V PROCESU PSIHOSOCIALNE POMOČI

Odnos. Četrty val v zgodovini konceptov pomoči, ki v duhu postmoderne paradigme nasledi svoje tri predhodnike, kot jih navajajo Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina (2011); usmerjenost v patologijo, usmerjenost v problem in reševanje le-tega ter usmerjenost v rešitve in njihovo iskanje.

Osredotočenost na značilnosti odnosa in procesa med udeleženiimi v procesih pomoči prinaša redefinicijo procesa razgovora, sporazumevanja in dogovora na ključni točki odnosa; »pomoč se soustvarja v procesu, ki ga zagotovi delovni odnos« (prav tam, str. 11). Pomembna elementa koncepta delovnega odnosa sta ravnanje po etiki udeležnosti ter ravnanje iz perspektive moči. Hoffman (1944, prav tam) pojasnjuje, da etika udeležnosti strokovnjaka usmerja v to, da odstopi od moči, ki mu ne pripada – od moči, da poseduje resnice in rešitve. Namesto slednjega v ospredje stopa sodelovanje, skupno raziskovanje ter soustvarjanje procesa pomoči skupaj in v dogovoru s sogovornikom. Drugi pomemben paradigmatski premik prispeva perspektiva moči, koncept Saleebeya (1997, prav tam), ki strokovnjaka usmerja v spoštljivo iskanje moči in virov sogovornika z namenom, da »pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove ovir in nesreč« (prav tam, str. 12).

Kot jih definira Ule (2009, str. 316), so medosebni odnosi »odnosi med dvema ali več osebami, za katere je značilna močna in raznolika soodvisnost, ki traja dlje časa.« Odnosi lahko obstajajo tako na konkretni ravni v obliki zaporedja vedenjskih interakcij med osebami, kot tudi brez tovrstnih neposrednih interakcij, brez fizične bližine. Ključna za odnos je predvsem kontinuiteta interakcij, kar pomeni, da so sedanje interakcije posledica predhodnih in hkrati vplivajo na prihodnje. Ta proces pa ni mehanski, temveč temelji na izmenjavah izkušenj in pričakovanj vseh vpletenih, pri čemer je praktično nemogoče postaviti ločnico med odnosi in komunikacijo (prav tam).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ker je komuniciranje socialni proces, v katerem se dogaja nenehen medsebojni vpliv komunikacijskih partnerjev, je potrebno izpostaviti tudi edinstveno transakcijsko naravo tega procesa (Miller, 2002). Komunikacijske situacije se namreč spreminjajo, četudi morda udeleženci ostajajo isti, zato je potrebno s tega naslova ostati pozoren na učinke socialnega okolja in morebitne spremembe s strani udeležencev, ter posledično spremembe na ravni odnosov (prav tam).

Dandanes smo navkljub poprejšnjim odporom in dvomom nevroznanstvenikov v preučevanje česar koli izven lobanje, priča ugotovitvam nastajajoče socialne nevrozanosti, kot v svojem delu raziskuje Goleman (2010, str. 8): »Najpomembnejše razkritje te nove panoge je, da smo ustvarjeni za stike. /.../ Možgani so že zaradi same sestave družabni, saj jih vsakič, ko smo v stiku z drugo osebo, neustavljivo vleče v intimno medmožgansko povezavo. Ta živčni most omogoča, da vplivamo na možgane – in s tem tudi na telo – vsakogar, s komer smo v interakciji, in obratno.« Razumevanje vpliva možganov na socialno vedenje in po drugi strani razumevanje vpliva, ki ga ima socialni svet na možgane in delovanje telesa, še povečuje pomembnost dejstva, da je odnos ključni temelj delovanja v procesu psihosocialne pomoči.

Kot izpostavljata Kobolt in Rapuš Pavel (2006b, str. 101) odnos v kontekstu socialnopedagoškega udejstvovanja pomeni »vzpostavitev osebnega in hkrati strokovnega polja z uporabnikom in njegovimi relacijskimi osebami. Na odnosnem temelju skozi proces sodelovanja, soustvarjanja in delitve ›resničnosti‹ med strokovnjakom in uporabnikom/-i delujemo s posegi, ki so v najširšem pomenu besede verbalni in/ali neverbalni.« Gre za obojestranski proces prejemanja in dajanja, pri čemer dobro vzpostavljen stik dvigne energijo dela socialnega pedagoga, kar v njegovo delo vnese sproščenost in stopnjuje pripravljenost, da bi se v odnosu čim bolj izživel in razdal (Bajželj in Krajncan, 2007). Značilnosti medosebnega odnosa so torej jedro vzgojnega procesa, zaradi česar je potrebno izdatno mero pozornosti nameniti interakciji med strokovnim delavcem in uporabnikom. Le-ta mora biti vselej nadzorovana in vodena s strani strokovnjaka, pri čemer se mora slednji v odnosu do uporabnika umestiti v okviru šestih področij (prav tam, str. 57):

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Uravnotežena osredotočenost na naloge in osebe.
- Upoštevanje simetrije in asimetrije odnosa in s tem komplementarnosti odnosa, pri katerem so možne menjave vlog, različni, spremenljivi funkcionalni in soodvisni vedenjski vzorci.
- Prava mera fleksibilnosti in doslednosti, ki ohranjata kakovosten odnos.
- Prezemanje in predajanje odgovornosti, ki omogoča, da uporabnik postaja vse bolj avtonomen, pri čemer ga mora strokovnjak motivirati, mu zaupati in omogočiti osebno rast.
- Ravnotežje med zadržanostjo in angažmajem, pri čemer strokovnjak, ki na uporabnika ne pritiska, omogoča prostor za samoiniciativno ravnanje in občutek soodgovornosti uporabnika za proces pomoči.
- Krmarjenje med bližino in distanco, ki je ena izmed težavnejših komponent odnosa, saj v primeru prevelike distance onemogoča celostno razumevanje problemske situacije in uporabnika, pri preveliki bližini pa uporabnika vodi v odvisnost od strokovne pomoči, strokovnjaka pa v sindrom izgorevanja in emocionalne izčrpanosti.

Sklicujoč se na Kemplerja (1974, str. 63) lahko odnos označimo tudi kot »proces, v katerem se postane človek,« česar pomen je skrit celo v sami besedi odnos – nekaj se nosi od in do nekoga. Pri slednjem je bistveno, da ima posameznik možnost prikazati svojo zgodbo pred drugimi, možnost, da sme obstajati in da obstaja nekdo, ki njegovo zgodbo sliši. Na tak način posameznik potrjuje svoj obstoj in obstoj drugih ljudi kot avtonomen obstoj, v katerem so bistvene lastne potrebe, mišljenja in občutki (prav tam).

2 SPOZNAVANJE IN VZPOSTAVLJANJE ODNOSA V PROCESU POMOČI

Naloga študentk in študentov, da si na podlagi diagnostične ocene, posredovane s strani pristojne inštitucije, izberejo otroka, s katerim želijo priti v kontakt in ga individualno spremljati, zahteva posebno pozornost in nemalokrat spravi študente v stisko. Ule (2009) namreč izpostavlja bistven subjektiven pogoj za to, da začnemo z neko osebo navezovati trajnejši in globlji odnos, to je privlačnost. Privlačnost je bistvena interakcijska in odnosna značilnost, je funkcija kvalitete odnosa, ki pomembno vpliva na začetek, nadaljevanje in ohranjanje odnosa. Privlačnost zajema obsežen kompleks kognitivnih, čustvenih, vrednotnih in motivacijskih komponent, ki izvirajo iz interakcij in komunikacij s to osebo (prav tam). Ravno ta bistven element pa je pri vzpostavljanju stika z otrokom, ki ga poznamo samo na podlagi diagnostične ocene ali drugih posrednih informacij, izpuščen. Privlačnost se lahko v takem primeru razvije šele takrat, ko študent/ka in otrok vzpostavita tudi fizičen kontakt. Značilnosti prvega stika med njima so običajno tiste, ki dajejo podlago za nadaljevanje in poglobljanje odnosa, oziroma v nasprotnem primeru tudi za prekinitev odnosa oziroma zadržke glede nadaljevanja le-tega. Nastalo situacijo bodočega strokovnjaka in uporabnika v interaktivnem prostoru v nadaljevanju raziskujem s terminoma sistemsko-kibernetske teorije interveniranja – položaj in interakcijsko polje, nadaljujem z razvojem odnosa do ravni medsebojnosti in poglavje sklenem s konceptom transfernega razmerja kot pomembnega pedagoškega orodja.

2.1 Položaj in interakcijsko polje

Položaj je definiran kot razmerje in odnos energij v skupnem polju, pri čemer ločimo znotrajosebni oz. intrapersonalni ter medosebni oz. interpersonalni položaj (Schumann, 1980). Prvi predstavlja notranjo psihično situacijo posamezne osebe, ki nastane zaradi različnih notranjih sil in njihove dinamike, drugi pa pomeni situacijo ene izmed oseb v skupnem interakcijskem polju z drugo osebo. Spekter dejavnikov, ki vpliva na oblikovanje posameznikovega položaja, je raznolik in zajema izkušnje iz preteklosti, cilje in pričakovanja vezana na prihodnost ter značilnosti trenutne situacije (prav tam).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ob srečanju študenta in otroka se vsi omenjeni dejavniki združijo v trenutni situaciji in nanjo posredno ali neposredno vplivajo.

Študentje so v vlogi bodočih strokovnjakov vezani tudi na principe socialnopedagoške stroke in etike, v duhu katere so zavezani k preseganju vsakodnevne komunikacije in interakcije tako, da svoje odzive in posege oblikujejo s strokovno vednostjo in zavedanjem. Na ravni konkretnih intervencij to pomeni ciljno usmerjeno delovanje, vključujoč željo po razumevanju, podpori in doseganju sprememb uporabnikovega doživljanja, mišljenja in ravnanja (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b).

Omenjene okoliščine botrujejo temu, da prvi stik z otrokom zahteva določeno mero previdnosti in občutljivosti:

»Posebnega pomena je tudi prvi stik, katerega sem se lotila z veliko mero previdnosti in občutljivosti. Špelo sem najprej spoznala preko opisa, nato s strani svetovalne delavke, razrednika. Vse povedano sem si poskušala zapomniti, po drugi strani pa sem si pustila nekaj prostora za samopredstavitve s strani Špele. Najin prvi stik sem tako poskušala v čim večji meri podrediti trenutni situaciji ter že slišane besede potisniti nekoliko v ozadje.«

Varen prostor in čas sta osnovna pogoja, ki omogočata, da se komunikacijski partner, v tem primeru otrok, obrne vase ter izrazi svoj trenutni življenjski položaj, težave, šibka in močna področja. »Odnos, ki omogoča takšno pripoved in s tem samorefleksijo kot pogoj za začetek spreminjanja, se začne takrat, ko strokovnjak sprejme uporabnika in njegov položaj, ter takrat, ko uporabnik tvega spreminjanje« (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b, str. 93).

Ker predvsem na uvodnem ter prvih začetnih srečanjih navedena pogoja, v kolikor začnemo nov odnos, še nista izpolnjena, ni nič nenavadnega, če se študentom po srečanju porodijo dvomi ali slabi občutki glede vzpostavljanja odnosa:

»... prvič sva se videli v pisarni svetovalne delavke na osnovni šoli Vrhovci. To prvo srečanje je potekalo v zelo nesproščenem in meni zelo neprijetnem vzdušju.«

»Z Marjanom sva počasi, res zelo počasi vzpostavljala odnos, saj je bil pretežno sramežljiv in zaprt vase – to vedenje pa je za mladostnike ob nasprotnem spolu značilno.«

»Usedel se je daleč od mene, malo je bilo očesnega kontakta, malo pa je bilo tudi komunikacije z mano (op. več se je pogovarjal z drugimi v sobi). Menim, da me je dojemal kot neko avtoriteto, saj sem imela občutek, da je želel name narediti vtis, npr. s tem, da je grajal sostanovalkino grdo vedenje. Poleg tega pa me je kar nekaj časa vikal (op. tudi kasneje), kljub temu, da sem mu razjasnila mojo vlogo, ki ni vloga vzgojiteljice.«

Kljub temu, da je vzpostavljanje odnosa podvrženo določeni količini stresa, strahu in nelagodja s strani obeh komunikacijskih partnerjev, se je potrebno zavedati, da je odnos eden najučinkovitejših kanalov prenosa sprememb in intervencij, zato mu je s tega naslova pomembno nameniti izdatno pozornost in čas:

»Ker se z Nežo prej nisva poznali (v stik z njo sem prišla preko naše profesorice in socialne delavke na šoli), sva kar nekaj časa namenili uvodnemu spoznavanju in izgradnji (sodelovalnega) odnosa, preden sva prešli na nivo ciljno usmerjenega intervaniranja. Z razlogom sem temu namenila precej pozornosti, ker je odnos eden najučinkovitejših kanalov prenosa sprememb, intervencij.«

O tem, kako aktualni položaj zajema znotrajosebne in medosebne situacije posamezne osebe, priča tudi naslednji zapis:

»Potek uvodnega srečanja ni bil tak, kot sem si ga zamislil. Miha je praktično takoj, ko sva stopila iz pisarne svetovalne delavke, odšel do nekega fanta. Z njim se je zmenil, da bo srečanje preživel z nama. Sam takoj na začetku stvari nisem želel zaostrovati, zato sem to dopustil. Miha si je na začetku predstavljal, da bo lahko na srečanja povabil prijatelje. Na koncu prvega srečanja, ko se je Miha začel s prijateljem meniti, kdaj se lahko naslednjič dobimo, sem jima povedal, da srečanja niso namenjena skupinskim druženjem. Razložil sem jima, da se lahko v taki zasedbi dobimo še kdaj in skupaj igramo košarko ali podobno.«

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ker ljudje težimo k zadovoljujočim znotrajosebnim in medosebnim položajem, se izogibamo situacijam, ki nas frustrirajo, tj. ovirajo zadovoljevanje fizioloških, psiholoških in socialnih potreb ali ki nas spominjajo na pretekle negativne izkušnje. Na ta način nekateri bolj in drugi manj konstruktivno iščemo možnosti za uravnoteženje položaja. To se dogaja tudi v profesionalnem odnosu, s čimer ni nič narobe, dokler odnos ne temelji zgolj na optimizaciji odnosa in izogibanju frustracijam (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b).

Kako je študentka sledila potrebam otroka in skupaj z njim ustvarjala varen medosebni prostor, ki je dobra podlaga za nadaljnje sodelovanje, je razvidno iz zapisa:

»Na začetku sem Jano vprašala, kje bi se najraje dobivala, in mi je odgovorila, da bi se najbolje počutila doma. Ker je za vzpostavitev odnosa nujno potreben varen prostor, prostor, kjer se otrok počuti varnega, sem se strinjala, da večino najinih srečanj preživiva pri njej doma, kar se je na koncu izkazalo za zelo dobro odločitev. Vmes sva sicer odhajali na sprehode, sladoled, travnik in zapustili dom, vendar se mi to ni zdelo tako odločilnega pomena, saj je včasih zaradi monotonosti potrebno zamenjati prostor.«

2.2 Razvoj odnosa do ravni medsebojnosti

Praviloma študentje v nadaljnjih srečanjih z otrokom zaznajo spremembe v odnosu:

»Že na drugem srečanju je bilo malce drugače, sam mi je postavil stol zraven njega in me povabil, da se usedem. S tem je nekako razbil mejo med nama in fizično sva se zbližala. Verjetno se je počasi začel počutiti sproščenega ob meni in me ni več toliko "ignoriral".«

Kot vsak odnos, se namreč razvija tudi delovni odnos. Ule (2000, str. 203) navaja sledeče faze, skozi katere se razvijajo medosebni odnosi:

1. Izbira – posameznik izbira ljudi, s katerimi si želi stopiti v interakcijo, nato sledi približevanje, preizkušanje različnih načinov vedenja in ustvarjanje prvih vtisov, pri čemer imajo ljudje običajno močno nagnjenje k temu, da se pokažejo v najboljši luči.

2. Pogajanje – sporazumevanje glede pričakovanj, ki jih imajo partnerji drug do drugega, kar lahko privede do konfliktov, razpada interakcije ali celo predčasne zaključitve odnosa, kadar sporazum ni možen, ali pa je povezan s prevelikimi stroški in tveganji.
3. Sporazum – partnerji ga dosežejo, če ugotovijo, da je to za njih v dani situaciji koristno.
4. Zadolžitev – partnerji začutijo svojo vpletenost v odnos in se odločijo, kako bodo sodelovali v nadaljevanju, da bodo investicije v odnos z vseh strani poplačane.
5. Institucionalizacija – simbolizacija interakcije, oblikovanje skupnih norm in vlog partnerjev v odnosu.

V prvi fazi, ko se študent/ka in otrok med seboj spoznavata in vzpostavljata prvi stik, običajno ni prisotnih večjih konfliktov, saj se zavedata, da oba izbirata in sta lahko ne/izbrana. Stopnja zaupanja v tej fazi odnosa običajno temelji zgolj na slepi veri v partnerja, neomejenem idealiziranju in zavračanju dvomov. Da je kot zlatolaska iz pravljice študentka povzame otrokove besede:

»Že od začetka ni bilo nobenih problemov, ko sem ga odpeljala stran od razreda in drugih otrok. Vedno je bil vesel mojega prihoda. Tukaj bi izpostavila tudi njegov opis mene, ki ga je povedal mami. Opisal naj bi me kot zlatolasko. Iz tega sklepam, da sem se mu zdela dobra in prijazna oseba, saj so takšne tudi zlatolaske v pravljicah.«

Kot ugotavlja Wood (2000), je verjetno najvplivnejši dejavnik, ki vodi k poglobitvi odnosa do ravni medsebojnosti, vztrajno samorazkrivanje, samoodprtost in rastoče medsebojno zaupanje. Poglobljen odnos vključuje ne le pogovor o bolj intimnih stvareh, temveč prinaša tudi vedno večjo pripravljenost na prevzemanje odgovornosti za odnos ter občutek zaupanja, da bo partner v odnosu zaupane osebne podrobnosti obdržal izključno zase (prav tam). Do te stopnje pa je običajno potrebno prehoditi dolgo in nemalokrat zahtevno pot skozi stopnjo pogajanja, oblikovanja pravil odnosa in definiranja vlog partnerjev v njem:

»Na začetku je večkrat preizkušal meje, do kje lahko gre. Ko sem mu jih večkrat postavila, me je sprejel in do konca prakse sva se dobro razumela.«

»Sprva so potekali tehnični dogovori, od tega kdaj in koliko časa bodo potekala najina srečanja, "brainstorming" želja in pričakovanj od najinih srečanj in spoznavanje v obliki lista Spoznaj me.«

Na vprašanje, kje in kdaj sta primeren prostor in čas za poglobljanje odnosa, ni enoznačnega odgovora, prav tako pa ni eksplicitne metode, ki bi nam narekovala, kako naj vzpostavimo temeljno zaupanje v odnosu. Slednje je namreč posledica raznovrstnih socialno-psiholoških dogodkov, v katerih si partnerja izkazujeta stopnjo pripravljenosti na medsebojno pomoč, solidarnosti, naklonjenosti in medsebojnega spoštovanja (Ule, 2009).

Skozi spodnji zapis študentke je možno razbrati, da lahko kljub običajni tremi in zadržanosti pred vstopanjem v nov odnos potek spoznavnega srečanja organiziramo tako, da ponudimo aktivnosti, ki so otrokom blizu in na ta način prebijemo led ter že v začetku odnosa ustvarimo ozračje, v katerem obstoji ugodna podlaga za vzklitje medosebnega spoštovanja ter zaupanja:

»Na prvem srečanju z Janom sem se usmerila na spoznavanje. Od prej sem vedela nekaj temeljnih razlogov, zaradi katerih mu je podeljena pomoč z moje strani. Po pozdravu sem se mu najprej predstavila in mu povedala nekaj o sebi. Nato sem dala besedo tudi njemu. Povedal mi je o sebi – kdo je, kaj rad počne, veliko mi je povedal o svoji družini. Na uvodnem srečanju sva se igrala tudi besedne igrice. Igrice so naju v nadaljnjih srečanjih najbolj zbližale. Igranje spomina, štiri v vrsto ... so v nama vzbujale tudi tekmovalnost, ki je najina srečanja ustvarjala bolj dinamična.«

Kadar se študentke in študentje odločijo, da bodo individualno spremljali otroka oziroma mladostnika, s katerim so v preteklosti že bili v stiku, začetna srečanja običajno potekajo brez večjih posebnosti, saj je med sogovornikoma v interakciji predhodno že ustvarjen osebni stik in z njim medosebni prostor:

»Kajo poznam že od prej, saj smo družinski prijatelji, tako da že takoj na začetku nisem imela nobenih problemov s spoznavanjem in vzpostavljanjem odnosa.«

»Z Nejcem sva se spoznala v lanskem šolskem letu, ko sem na šoli, ki jo obiskuje, opravljala enomesečno prakso. Na oddelku podaljšanega bivanja sem učencem 3., 4. in 5. razreda pomagala pri pisanju domačih nalog in učenju. Največ pomoči sem nudila prav Nejcu in lepo sva se ujela. Naloge je začel opravljati z veseljem in komaj je čakal na najino druženje. Ravno zaradi najinega dobrega odnosa sem se odločila, da se bom v letošnjem študijskem letu srečevala ravno z njim.«

»Na vzpostavitev odnosa so vplivala predvsem redna srečanja, odkrit pogovor in določena količina mojega samorazkrivanja, ki v delovni praksi sicer ni najbolj primerna, a ker je Jan družinski član, so v najinem odnosu veljala drugačna pravila, kot bi, tako si predstavljam, pri delu z uporabnikom, ki ga ne poznam osebno.«

Na vzpostavljanje osebnega stika in delovni odnos je potrebno, kot ugotavljajo Čačinovič Vogrinčič idr. (2011), gledati kot na dve različni entiteti, ki sta neprestano v odnosu soodvisnosti. Medtem ko delovni odnos razumemo kot dogovarjanje, soustvarjanje možnih rešitev skupaj s sogovorniki ob upoštevanju njihovih virov in moči, pa je vzpostavljanje osebnega stika proces, ki temelji na tehnikah razgovora in je predvsem odvisen od prepleta osebnih značilnosti posameznikov, udeleženih v procesu pomoči, ter od medosebnega prostora. Razvijanje pozitivne osebne vezi med strokovnjakom in uporabnikom lahko olajšajo sledeči dejavniki, ki jih predlagajo avtorji (prav tam, str. 103, 104):

- Empatično razumevanje – stopnja, do katere se strokovnjak v komunikaciji zaveda in razume uporabnikovo trenutno doživljanje.
- Neposivna toplina in pozitivna drža – stopnja, ko katere lahko strokovnjak izraža skrb in spoštovanje uporabnika, ga sprejema in upošteva ne glede na vrsto njegovih težav, ter stopnja, do katere lahko strokovnjak prenaša zahtevne vidike njunega odnosa oziroma intersubjektivnosti.
- Kongruentnost – stopnja, do katere lahko strokovnjak vstopi v interakcijo z uporabnikom brez obramb, celostno, osebno, usklajeno.
- Postavljanje meja in konfrontacija – kako in kje lahko strokovnjak postavi meje, sooči uporabnika, vztraja pri dogovorih tako, da ga ne ponižuje.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Umetnost vzpostavljanja osebnega stika in razvijanja medosebnega prostora je nenehno križarjenje med sprejemanjem, tj. empatičnim razumevanjem, in soočanjem, tj. postavljanjem meja (prav tam). Skozi ta proces se študentke in študentje običajno srečujejo ne le z otrokovo občutljivostjo in ranljivostjo, temveč tudi s svojo lastno. V kolikor uspejo ta notranja doživljanja ozavestiti ter jih ob pravem času in kraju na avtentičen način podeliti z otrokom oziroma sogovornikom v interakciji, je lahko to odlična iztočnica in priložnost za rast in razvoj tako medosebnega prostora kot delovnega odnosa.

2.3 Transfer in kontratransfer

Pedagoški eros, ki ga Kroflič (2000) definira kot emocionalno razsežnost vzgojnega odnosa, in iz njega izhajajoča avtoriteta, sta tesno povezana s transfernim razmerjem, ki se vzpostavi med strokovnim delavcem in uporabnikom. Koncept transfera namreč ni le pomemben pojem psihoanalitične teorije, temveč tudi teorije vzgoje, saj je z njim možno opisati specifične nezavedne podlage odnosa med vzgojiteljem in vzgajanim. Preneseno v polje socialnopedagoškega dela to pomeni, da učinki posegov socialnega pedagoga niso zgolj rezultat njegovih zavestnih teženj, temveč so omejeni z učinki nezavednega, tako strokovnjaka kot uporabnika (Kroflič, 1992). Gre torej za obojestranske učinke, ki delujejo kot vzajemno nezavedno in so lahko tudi pomembno pedagoško orodje. Omogoča namreč uspešen stik med uporabnikom in strokovnjakom, s tem ko slednjega postavi v vlogo osebe, vredne zaupanja in ji dodeli avtoriteto. Takšen položaj socialnemu pedagogu omogoča vzgojno-izobraževalno vplivanje, saj ga postavi na mesto objekta identifikacije. Pri tem procesu pa zgolj kvalitete oziroma osebnostne lastnosti socialnega pedagoga, kot jih na primer izpostavi študentka, niso dovolj:

»Razloge takšnemu dobremu odnosu lahko zagotovo pripišem tudi temu, da sem bila v odnosu z Dejanom vedno pristna, da sem bila sposobna vživljanja in sem tako lažje razumela njegovo življenjsko situacijo in težave, s katerimi se je srečeval tekom najinega druženja, in da sem sprejela Dejana takšnega, kot je, z njegovimi pozitivnimi in negativnimi platmi.«

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

V kontaktu z uporabnikom se mora namreč razviti tudi transferno razmerje, ki na nov način obarva vse strokovnjakove lastnosti (prav tam). Za vzpostavitev transfernega razmerja med soustvarjalcema procesa pomoči in procesa identifikacije pri otroku je ključno, da pedagog nudi dovolj dobro čustveno ravnovesje, meni Koštal (1998). V takšnem odnosu bo otrok verjetno podoživljal neizbežno ojdipsko rivaliziranje, zato je nujno, da je pedagog dovolj dobro strokovno usposobljen, da fenomen transfera prepozna v realni pedagoški situaciji in se zna nanj tudi adekvatno odzvati. Kadar razsežnosti transfernega razmerja začnejo škodljivo vplivati na otrokov razvoj, je strokovnjak dolžan poskrbeti, da se dejavniki tveganja odpravijo, oziroma že preventivno skrbeti, da do njih ne pride. Nič manj pa ni za socialnega pedagoga pomembno poznavanje in odkrivanje lastnih nezavednih procesov v duševnosti, nepredelanih vsebin oziroma t. i. slepih peg, za kar se v klasični psihoanalizi uporablja izraz kontratransfer (prav tam).

Transfer in kontratransfer sta torej neizbežna dela ne le terapevtskega, temveč tudi socialnopedagoškega procesa pomoči, pri čemer obstoji jasna ločnica obeh procesov glede na namen, cilje in metode dela, skupno pa jima je to, da sta v medosebnem odnosu med strokovnjakom in uporabnikom pomembna elementa, ki ju je treba temu primerno obravnavati in nadzorovati (Kroflič, 1992).

3 SOUSTVARJANJE ODNOSA IN PROCESA POMOČI

Načrtovanje pomoči je pomembno vprašanje skrbi v skupnosti, je bistvena povezava med strokovno službo in potencialnim uporabnikom. Suhoparni tehnični procesi zgolj večajo pregrade med ljudmi in kot poetično zapišeta Brandon in Brandon (1994, str. 5): »Bolj zaupam poeziji, duhu vlažne trave in sončnim zahodom. Le ti lahko zbližajo ljudi, premagajo ovire med tako imenovanimi ›njimi‹ in ›nami‹ – uporabniki in osebje.« Osredotočenost na uporabnika uslug, v tem primeru otroka ali mladostnika, ki ga individualno spremljamo, je nasledek in izziv poprejšnje tradicionalne vloge in kulture nosilcev skupnostne skrbi, ki se je osredotočala predvsem na usluge same. Integrirani model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja lahko ponazorimo z vzhodnjaškim sistemom jin-jang, ki ga opisujeta avtorja (prav tam), pri čemer priporočata tesno sodelovanje in enakovrednost med obema deloma – med dejavnostjo ocenjevanja in dejavnostjo načrtovanja skrbi. Medtem ko je jin v tem kontekstu povezan z odpiranjem navzven, prisotnostjo, voljnostjo, prilagodljivostjo in sprejemanjem, je jang povezan s formo, redom, sistemi, obliko in strukturo (prav tam).

V nadaljevanju raziskujem pomembna področja procesa socialnopedagoške pomoči, kot so razreševanje konfliktov in ravnanje z zapletenimi izhodiščnimi situacijami, posvečam se položaju uporabnika in strokovnega delavca v procesu pomoči ter v okviru slednjega izpostavljam ključne elemente in izhodišča, potrebna za celostno razumevanje in udejanjanje socialnopedagoškega sodelovanja z uporabniki ter soustvarjanja procesa pomoči.

3.1 Razreševanje konfliktov

Ker v socialnem življenju in sobivanju ljudi obstaja izjemno velik spekter različnosti, ki so posledica medkulturnih, socialnih, psiholoških ter bioloških razlik med ljudmi, lahko prihaja do nesporazumov, napetosti in neskladnosti v odnosih (Ule, 2009). Potrebno se je zavedati, da slednji niso posledica slabega odnosa, temveč je potrebno fokus usmeriti v konstruktivno reševanje nastalih konfliktov in morebitnih dilem ter s tem poiskati ugodne, sprejemljive rešitve za vse udeležene v situaciji.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Uspešno reševanje konfliktov lahko po tej poti prispeva k izboljšanju kakovosti odnosa, zato lahko rečemo, da so konflikti v določeni meri celo dobrodošli. O konfliktnih odnosih govorimo takrat, kadar eden ali več udeleženi v odnosu čuti, da ne more zadovoljiti svojih želja, potreb in zamisli, kadar odnosi niso iskreni, kadar so kršena temeljna pravila z odnosnimi sporočili ali kadar namesto medsebojnega dogovarjanja v ospredje stopi manipulacija in instrumentalizacija z odnosi in partnerji (prav tam).

Wood (2000, str. 195) izpostavlja tri pozitivne vzorce komuniciranja, ki jih je dobro ozavestiti tekom delovnega procesa in so lahko dobra izhodiščna točka za postopanje v primerih, ko v delovnem odnosu pride do motenj, prav tako pa delujejo v preventivni smeri, saj omogočajo sprotno refleksijo odnosa in vedenja:

- Odkrito izražanje nezadovoljstva v odnosu – to je del nujne refleksije odnosov, ob čemer je pomembno, da poskrbimo za »ohranjanje obraza« ter podajamo kritiko v obliki »jaz sporočil« ter se osredotočimo na kritiko ravnanja namesto kritike osebnosti.
- Izražanje nezadovoljstva naj ne zanika pozitivnih plati odnosa – za ublažitev teže konfliktov in napetosti se priporoča uporaba humorja in ironije, hkrati z zavedanjem, da niso vsi konflikti v odnosih rušilni, temveč lahko prispevajo k pozitivnim spremembam.
- Ohranjanje ravnotežja v odnosih – izražanje kritik je potrebno uravnovesiti z opozarjanjem na prednosti odnosa, kar nam omogoča, da ne pozabimo na temeljno vrednost odnosa. V komunikacijski teoriji se je s tem namenom uveljavil izraz »komunikacijski sendvič«, ki je del konstruktivnega podajanja povratne informacije in sestoji iz treh delov; pozitivne kritike, izražanja drugačnega mnenja in podajanja rešitev.

Bouwkamp in Vries (1995) opozarjata, da morajo strokovnjaki na področju socialnovarstvenih storitev razlikovati med življenjsko težavo, problemom in simptomom.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Če na tem mestu strnjeno povzamem njune ugotovitve, velja, da lahko ljudem z življenjsko težavo pomaga že zgolj informacija, nasvet, napotek k možni rešitvi, medtem ko je pri ljudeh s problemom potrebno v prvi vrsti ugotoviti, kje se jim je proces reševanja problema ustavil ter šele nato lahko pomagamo pri premagovanju ovir. V kolikor pa v delovnem procesu naletimo na človeka s simptomom, je potrebno v slednjem videti signal za dolgo nerešen problem. Simptom je namreč zgolj oblika, v kateri se določen problem pojavi, in nam sporoča tisto področje, na katerem ima človek najmanj obrambnih mehanizmov, to je človekova t. i. šibka točka. In čeprav sindrom pride na površje kot individualno vedenje, njegov nastanek, vzdrževanje in možna izginitev niso individualni procesi (prav tam).

Način, kako člani v posameznem sistemu, bodisi partnerskem, družinskem, šolskem, ipd., ravnaajo drug z drugim, tvori »problem-povzrojajoči, problem-vzdržujoči in problem-razrešujoči proces« (prav tam, str. 30). Posameznikovi problemi in simptomi torej nastajajo med ljudmi, se med njimi vzdržujejo in jih je možno rešiti samo med njimi.

Popotnico, ki jo lahko na tem mestu zapišem študentkam in študentom, ko vstopajo v proces individualnega spremljanja otroka oziroma mladostnika, ki ga lahko občasno zmotijo nepredvidljivi ovinki ter prekrizajo vnaprej zastavljene načrte, povzemam po Sprengerju (1997, str. 163), ki trdi, da »ovinki povečajo poznavanje kraja.« Ravno ovinki, še posebej tisti na najbolj nepravem mestu in času, nosijo potencial, da nas spodbudijo, da ciljem sledimo po drugi poti in se ob tem še marsičesa dodatno naučimo.

3.2 Zapletene izhodiščne situacije in aktivna participacija uporabnika

Zapletene izhodiščne situacije, v katerih je socialni pedagog le delno seznanjen z vzroki, posledicami in okoliščinami dogajanja, so pogoste, trdita Kobolt in Rapuš Pavel (2006a). V takšnih situacijah socialni pedagog zgolj »fragmentarno pozna povezanost dogodkov in odnosov, ne pozna subjektivnega doživljanja vpletenih, srečuje se z diskontinuiteto vedenja in nepredvidljivimi situacijami« (prav tam, str. 66).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Z namenom, da olajšamo proces (samo)spoznavanja, (samo)razumevanja, (samo)ocenjevanja in sodelovalnega procesa ocenjevanja ter interveniranja, avtorici predlagata, da strokovnjak in uporabnik poiščeta odgovore na sledeča vprašanja, povzeta na osnovi Myschkerjevega (1993, prav tam, str. 66) razmišljanja:

1. Katere izstopajoče vedenjske oblike se kažejo?
2. So prisotne na več pomembnih življenjskih področjih?
3. Kakšna je pogostost njihovega pojavljanja?
4. Kakšna je intenzivnost opaženih vedenjskih oblik?
5. Ali izstopajoče vedenjske oblike ovirajo posameznikov razvoj?
6. Ovirajo storilnost in uspešnost na bistvenih življenjskih področjih?
7. Je ovirana posameznikova socialna kompetenca?
8. Obstoji organska pogojenost?
9. Katere značilnosti socialnega okolja so povzročale/povzročajo motnjo oziroma jo vzdržujejo in utrjujejo?
10. Ali so pri posamezniku in njegovem okolju prisotni podporni dejavniki, na katerih lahko gradimo posege?
11. Kako te dejavnike vključiti v načrtovanje posegov?
12. Skupaj z uporabnikom postavljamo vprašanja o tem, kateri posegi bi/bodo omogočili odpravo, omilitev težav in rešitev problemske situacije?
13. Katere kompetence morajo vsi vpleteni imeti in uporabiti, da bodo v razreševanju problemskih situacij uspešni?

Sodobna socialnopedagoška hermenevtična diagnostika zahteva miselni premik v smeri sprejemanja negotovosti kot neizbežnega dela psihosocialnega procesa pomoči ter upoštevanja več kot le enega konceptualnega okvirja (Razpotnik, 2006). V kontekstu systemskega pristopa se predmet opazovanja iz uporabnika samega premesti na strokovnjakovo konverzacijo z njim ter interakcijo, ki jo oba udeležena soustvarjata v danem trenutku. Stremljenje k zagotavljanju čim širše perspektive razumevanja in razreševanja problemskih situacij socialnega pedagoga postavlja v položaj, v katerem je njegov prispevek zgolj eden izmed sestavnih delov sicer meddisciplinarne celote (prav tam).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Tudi delovna naloga bodočih socialnih pedagogov je organizirana na način, ki omogoča sistemski pristop in sodelovanje med pristojnimi strokovnjaki, otrokom in njegovo družino/skrbniki ter mentorjem na fakulteti in delovno skupino študentov, seveda pa je od posameznega primera odvisno, v kolikšni meri je sodelovanje dejansko izvedljivo ter smiselno. Poleg tega ima na tem mestu tudi študent/ka možnost lastne presoje in izbire, kakšno pot bo ubral/a:

»Vsaka nova spoznanja o otroku, mišljenja, njegova ravnanja, težave in opažanja sem si doma sproti zapisovala in poskušala najti ustrezne intervencije. Intervenirala nisem samo po lastni presoji, ampak sem se o vsem posvetovala tudi z otrokom, včasih z njegovo mamo, veliko koristnih nasvetov pa sem dobila od sošolk in mentorice na vajah.«

»Z učiteljico podaljšanega pouka sem se večkrat pogovorila o svojem delu in intervencijah pri delu s Sebastjanom. Govorili sva o tem, kaj bi lahko drugače naredila, kaj sem dobro naredila. Ona me je večkrat tudi pohvalila in mi bila opora in spodbuda za moje nadaljnje delo s Sebastjanom.«

Multidisciplinaren pristop omogoča, da vsak strokovnjak s svojim strokovnim in osebnim videnjem primera prispeva svoj delež v mozaiku, s čimer le-ta postaja vse bolj izgrajen, še vedno pa obstoji zgolj en "original" – uporabnik s svojo lastno percepcijo življenjske situacije (Kobolt, 1999). Študenta, ki sta v svojih poročilih še posebej poudarila pomembnost upoštevanja otrokovega doživljanja in soustvarjanja mozaika v procesu individualnega spremljanja, svoja razmišljanja zapišeta sledeče:

»Kljub temu, da sem si ustvaril mnenje, da je Žiga sam kriv za veliko konfliktov, sem še vedno pustil njemu prostor, da je povedal svoje mnenje o tem. Nisem ga hotel dušiti s svojim mnenjem, ampak sem skušal raziskovati tudi druge možnosti, kako bi lahko gledal na problem. Poskušal sem biti vselej odprt in pripravljen poslušati. S tega vidika ga nisem prepričeval o "svojem prav", ampak sem mu dopustil tudi "njegov prav".«

»Skozi srečanja sem jaz obdržala tisto vlogo "avtoritete", kar se mi zdi po eni strani dobro, da je tudi Nina ta srečanja jemala resno in odgovorno. Vendar pa sem ji vseskozi dovolila in ji tudi govorila, da naj tudi ona pove, kaj bi rada počela, kaj jo moti, kaj ji je všeč, da ne bi dobila občutka, da lahko o vsem odločam le jaz.«

Omenjene omejene možnosti spoznavanja uporabnikovega življenja kot izvirnika vplivajo na to, da tudi diagnostični izidi in ciljno interventni posegi postajajo vse bolj negotovi. Optiko konstruktivizma, ki nam narekuje, da svet ni objektivna realnost, ki jo lahko opisujemo in kategoriziramo, je potrebno sprejeti in ozavestiti svoj položaj v vlogi strokovnjaka kot tistega, ki je v posamezen primer vpleten in ga s tem soustvarja (Razpotnik, 2006). Primer študentke prikaže, da sprejemanje takšne vloge vsekakor ni lahka naloga in lahko povzroči tudi dvome v lastno kompetentnost in primernost strokovnega ravnanja:

»Med srečanji sem se spraševala, ali kaj dajem Roku in pripomorem k njegovi življenjski situaciji. Zavedam se, da nisem imela čarobne palice, ki bi vse popravila. Pri tako majhnem otroku je pomembno tudi sodelovanje z družino, predvsem s starši. Sama sem se skušala tega čim bolj držati. Imela sem priložnost opraviti nekaj pogovorov z mamo in slišati njeno perspektivo in pričakovanja. Zavedam se, da bi lahko z družino delala še veliko več in bolj strukturirano.«

Model petih magnetov avtorjev Brandon in Brandon (1994) lahko strokovnemu delavcu služi kot orodje za raziskovanje uporabnikovih življenjskih področij z njegovo aktivno participacijo pri procesu pomoči in na ta način postane eno izmed izhodišč skupnega načrtovanja ciljev ter aktivnosti. Avtorja opredeljujeta sledeče elemente modela (prav tam, str. 22, 23):

- Vpliv – je povezan z večanjem števila odločitev in izbir ter procesom širjenja zavedanja. Osrednjega pomena za preoblikovanje posameznikovega stanja je ozaveščanje, tj. proces v katerem človek doseže poglobljeno zavest tako o socialnokulturni resničnosti, ki oblikuje njegovo življenje, kot tudi o lastni zmožnosti, da to resničnost preoblikuje. S tem magnetom ugotavljamo, v kakšni meri je posameznik zadovoljen z močjo in vplivom, ki ga ima in na kakšen način lahko z njim upravlja.
- Spretnosti – pogosto vplivajo na to, kako nas vidijo drugi in pomagajo k občutku samozavesti. Pri delu s posameznikom se osredotočamo na spretnosti in veščine, ki jih nekdo poseduje, ter tudi na tiste, ki si jih želi razviti.
- Stiki – govorijo o ljubezni in naklonjenosti, ki vključujeta tako veselje kot bolečino. Primerno razvejane in zadovoljujoče socialne mreže lahko ugodno prispevajo k večanju občutka moči posameznika, pri čemer imajo pomembno vlogo in vpliv s svojimi intervencijami tudi strokovni delavci. S tem magnetom pridobimo informacije o posameznikovi socialni mreži ter kvaliteti, kvantiteti ter vzajemnosti stikov.
- Bolečina – trpljenje in bolečine ali njuna odsotnost pomembno vplivajo na občutke, ki se porajajo v odnosu do samega sebe in drugih. Posledice razkoraka med tem, kakšno je dejansko posameznikovo stanje in tem, kakšno bi lahko bilo oziroma moralo biti po njegovem mnenju, pogosto pridejo na površje v obliki depresije, obupa, napetosti, migrene, slabe prebave, občutka nesposobnosti. Ta magnet uporabimo z namenom, da ugotovimo, kaj posameznika aktualno obremenjuje, kako in kdo vzdržuje problemski položaj ter kaj si želi, da bi se spremenilo.
- Želje – v okviru tega magnetu se osredotočamo na pozitivne točke in močna področja pri posamezniku. Ugotavljamo, kaj je za posameznika najbolj pomembno, kako uresničuje svoje želje in kako jih je uresničeval v preteklosti ter komu jih zaupa in se o njih pogovarja.

Po opravljenem pogovoru o magnetih skupaj z uporabnikom zapišemo konkretne cilje, ki bodo predstavljali smer našega skupnega delovanja, nato pa še individualno reflektiramo svojo vlogo in prispevek, ki ga lahko vnesemo v odnos v obliki načrtovalca, podpornika, mediatorja, ipd. Ob zaključku sodelovanja skupaj z uporabnikom izvedemo tudi evalvacijo, s katero ocenimo uspešnost izvedenega načrta.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ugotovimo, kaj smo uspeli spremeniti, kakšen je bil prispevek vseh udeleženi in kaj je tisto, kar ostaja nerealizirano, ter kdo in na kakšen način lahko k realizaciji prispevamo v prihodnje (Rapuš Pavel, 2010/11).

3.3 Položaj uporabnika v procesu pomoči

»Teorija sistemov priča tudi o tem, da motnja v enem delu sistema vpliva na druge dele. Pri Dragani sem opazila predvsem prenos motenj na področju šole v družino. Možno bi bilo tudi nasprotno vplivanje – iz področje družine v šolo. Opazen pa je bil tudi vpliv družine na področje prostega časa. Dejavnosti Dragane so namreč v veliki meri uravnavale in omejevale težave, ki so se pojavljale v šoli. O tem prenosu govori tudi Mikuš Kos (1991), ki opozarja, da motnja pogosto prestopi iz sistema šole v sistem družine in v sistem prostega časa.«

Pogoji bivanja, ki hromijo celoten sistem družine, in jih v praksi pogosto zaznamo kot preplet različnih rizičnih dejavnikov, kot so nasilno in delinkventno vedenje, zlorabe, ločitve, psihosocialne težave na področju duševnega zdravja, zlorabe drog in alkohola, nizek izobrazbeni standard, problemi socialno-ekonomske narave in socialna izključenost (Asen, 2007), so še posebej obremenjujoči za otroke. Na dalj časa trajajoča destruktivna vedenja in okoliščine se otroci nezavedno prilagodijo in lahko postanejo nosilci motenj, kar pomeni, da razvijejo »svojski perceptivni mehanizem delovanja, razumevanja, imaginacije« (Gostečnik, 1997, str. 185), na podlagi katerega sprejemajo in zaznavajo svet, si ga organizirajo in v njem iščejo smisel ter se odzivajo na njegovo motivacijo in dražljaje.

3.3.1 Socialna stigma in samostigma

Otroci, odraščajoči v takšnih ogrožajočih družinskih okoliščinah, so tako stigmatizirani z dveh naslovov; prvi se nanaša na okoliščine njihovega bivanja, drugi pa na simptomatiko vedenjskih in čustvenih vzorcev, ki jih ob takšnih pogojih bivanja razvijejo. »Stigma je posledica stereotipiziranja družbenih interakcij. Stigmatiziran je tisti človek, ki ne izpolnjuje pričakovanj, ki jih do njega imamo, in ki ni tisto, kar zanj predpostavljamo, da je,« razlaga Flaker (2002, str. 98).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ob tem opozori na začaran krog tega procesa, ki se sklene zaradi omejenega poznavanja družbenih problemov s strani tistih, ki stigmatizirajo: »poznavanje in vidnost sta torej pogoja stigmatizacije, hkrati pa stigmatizacija onemogoča pravo poznavanje« (prav tam, str. 56).

Mnogo posameznikov je poleg socialne stigme obremenjenih še s ponotranjenim občutkom zaznamovanosti, t. i. samostigmo in pojavi, ki jo spremljajo; nizko samozavestjo in samoučinkovitostjo (Corrigan, Larson in Rüsche, 2009). Do samostigme pride v primerih, ko se posameznik zaveda stereotipov, predsodkov ali diskriminacij, zaradi katerih je zaznamovan, jih prepozna kot resnične in jih v zadnji fazi tudi ponotranji. Za takega posameznika je značilno, da razvije t. i. "zakaj bi se trudil" model razmišljanja in ravnanja, zaradi katerega se začne izogibati situacijam, v katerih bi bil zaznamovan zaradi stigme, lahko se celo popolnoma socialno izolira, doživlja občutke ničvrednosti in nesposobnosti, kar včasih privede tudi do težjih psihičnih težav. Na drugi strani pa lahko socialna stigma na posameznika vpliva tudi pozitivno, v kolikor ima dovolj dobro razvito samopodobo in najde ustrezno podporo v okolju ali s strani pristojnih strokovnih služb. Ob vzpodbudnem vplivu podpornih dejavnikov lahko socialno stigmo dojame kot neupravičeno, se izogne njenemu ponotranjenju in energijo usmeri v opolnomočenje, osebno rast, iskanje individualnih in socialnih virov moči in načinov, kako jih optimalno izkoristiti (prav tam).

Da socialna umeščena pomembno sooblikuje razvoj samopodobe in samospoštovanja, kar vpliva na oblikovanje motivacijskih mehanizmov in vedenjskih strategij, meni tudi Kobolt (2010). Od načina obvladovanja prehodov iz otroštva v adolescenco in odraslost je odvisna kasnejša biografija posameznika, njegovo psihosocialno (ne)ravnatežje in socialna umeščena. Dejavniki, ki vplivajo na izid posameznikovega razvoja, so med seboj krožno prepleteni, in jih ločimo (prav tam) na individualne (značilnosti temperamenta, kognitivnih sposobnosti, posameznikove odpornosti, sposobnosti samouravnavanja in spoprijemanja) ter dejavnike socialnega okolja (družina, predšolsko varstvo, šola). Za socialnopedagoško delo z otrokom je pomembno, da navedene dejavnike raziščemo, jih opredelimo glede na njihov varovalen in ogrožajoč vpliv na otrokov psihosocialen razvoj ter nadalje razvijemo takšno obliko razreševanja težav, ki bo regulirala ravnatežje v življenju posameznika in spodbujala optimalen razvoj njegovih potencialnih zmožnosti (Žnidaršič, 2004). Študentka zapiše:

»Skozi odnos in srečanja sem poskušala krepiti in izpostavljati njena močna področja in uporabiti varovalne dejavnike ter zmanjšati dejavnike tveganja pri deklici. Usmerjena sem bila v opolnomočenje, krepitev njenih spretnosti, velik poudarek pa sem dajala razbremenjevanju napetosti in obremenitev z uporabo sprostitvenih dejavnosti oz. aktivnosti in socialnih iger. V procesu sem želela Oti omogočiti več izkušenj doživetja osebnega uspeha (izbor tem, ki so ji blizu, skupinska aktivnost v razredu, ipd.).«

Petevi (2000, v Kobolt, 2010, str. 74) attribute, ki prispevajo k psihični odpornosti otroka, in so med seboj povezani v medsebojni dinamični interakciji, združi v sledeči shemi:

Preglednica 1: Atributi, ki prispevajo k odpornosti (Petevi, 2000, v Kobolt, 2010, str. 74).

Individualni atributi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prisotnost osebne usmeritve in zavest o lastnem poslanstvu v življenju, ▪ sposobnost realistične ocene samega sebe in svojega okolja, ▪ jasna etična, religijska ali politična verovanja, ▪ pozitivno videnje lastnih zmogljivosti za obvladovanje nalog in težav, ▪ socialne veščine za reševanje problemov, ▪ sposobnost fizičnega in psihičnega distanciranja ob travmatskem dogajanju v okolju,
Družinski atributi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dobro družinsko vzdušje, dobri odnosi, ▪ družina, ki prevzema odgovornosti tudi za dogajanja v skupnosti, ▪ družina, ki otroku zaupa odgovornosti, ▪ pričakovanja staršev, da bo otrok obvladal travmatsko doživetje in težave, ▪ topli pozitivni odnosi otroka z odraslo osebo zunaj družine, če otrok nima takšne osebe znotraj družine,
Skupnostni atributi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vključenost v šolo, različne občolske ali zunajšolske dejavnosti, ▪ za otroka skrbi biološka ali nebiološka družina oz. skrbniki, ▪ skupnostni program zaščite otrok, ki so bili izpostavljeni travmatskim doživetjem.

3.3.2 Katalitičen učinek socialnopedagoške pomoči

»Ko sem prišla na šolo, sem se bala, da bo Bine zaradi individualnega spremljanja stigmatiziran, ker je šola majhna, nihče pa ni takoj na začetku dobro razumel, kaj je moj namen, ker se s tem še niso srečali. Prvi strah se je pojavil, ko je bilo treba sošolcem razložiti, da bom ob petkih prihajala v razred in da bom pri pouku sedela ob Binetu. Zadevo sem predstavila tako, da mi Bine pomaga pri izvedbi naloge, jaz pa mu bom pomagala tam, kjer bo pomoč potreboval. Sošolci so me sprejeli lepo in Bine zaradi tega ni bil izločen, kvečjemu nasprotno – še bolj so ga sprejeli. Nekateri so mu mojo pomoč celo zavidali, saj je v razredu kar nekaj učencev, ki imajo podobne težave kot Bine. Bine se je zaradi tega, ker sem sedela zraven njega, počutil močnejšega in bolj pogumnega in zanimivo je bilo opazovati, kako je njegov pogum naraščal čez celo leto. Učil se je postavljati zase, kar se mi zdi dobro. To je bila ena od zmožnosti, ki jih je Bine okrepil tekom srečevanj in na kar sem ponosna. Opazila sem, da so tudi učitelji začeli drugače gledati na Bineta. Z njimi sem se večkrat pogovarjala in evalvirala šolsko situacijo. Vsi so opazili Binetov napredek. Všeč mi je bilo, da so upoštevali moje nasvete – npr. naj Bineta večkrat pohvalijo, naj ga večkrat poskušajo priklicati, če začne razmišljati o čem drugem, naj mu dajo možnost, da pobriše tablo in se tako vsaj malo razgiba ...«

Ob zavedanju in upoštevanju otrokove socialne umeščenosti v okviru ožjega družinskega in širšega družbenega okolja, ter poznavanju omenjenih izhodišč, vezanih na konstruiranje socialne zaznamovanosti in njene mogoče izide, je potrebno, da (bodoči) socialni pedagog v področje otrokovega življenja vstopa s tehtnim premislekom o tem, kako bo preventivne in kurativne interventne posege oblikoval tako, da ne bo socialnopedagoška pomoč zgolj še eden v nizu dejavnikov, ki otroka stigmatizirajo in njegovo stisko še poglobljajo.

Za konstruktivno soustvarjanje procesa pomoči, ki se želi izogniti povzročanju dodatne socialne zaznamovanosti uporabnikov, Luke (1998) predlaga, da se strokovni delavci izognejo tradicionalnim pojmom vodenja in koordiniranja pomoči ter vlogi glavnega akterja v njej, in namesto tega raje prevzamejo vlogo katalizatorja, pobudnika in usmerjevalca dogajanja. Za doseganje takšne vloge v procesu pomoči opredeljuje štiri glavne, med seboj povezane naloge, preko katerih lahko strokovni delavci dosežejo katalitičen učinek (prav tam, str. 41–146):

- Ozaveščanje – usmerjanje pozornosti na določen problem ali vprašanje, brez promoviranja in iskanja rešitev zanje, z namenom pritegniti k sodelovanju čim širši krog pristojne ali zainteresirane javnosti.
- Oblikovanje delovnih skupin – združevanje in povezovanje posameznikov in institucij ter pobuda k skupnemu reševanju problemov.
- Načrtovanje strategij dela – spodbujanje delovne skupine v iskanje različnih strategij in možnosti reagiranja na problem, vzporedno s tem pa je potrebno graditi in negovati tudi skupinsko dinamiko, ki je podlaga za kvalitetno opravljeno delo. Poleg tega je potrebno pozornost delovne skupine usmeriti v vrednotenje rezultatov njihovega dela in prevzemanje odgovornosti.
- Ohranjanje delovnega procesa – pomoč pri izvajanju strategij in vzdrževanju delovnega elana, zagona. To je najtežje opravilo katalitičnega vodenja in zahteva več kot enega človeka, saj je potrebno poiskati skrite rezerve, potrebne za vzdrževanje delovnega procesa, vzpodbuditi sodelovalno vedenje, vzdrževati osredotočenost skupine na rezultate, kontinuirano učenje, graditi medsebojno zaupanje in na sploh krepiti skupna prizadevanja.

3.4 Položaj in vloga socialnega pedagoga v procesu pomoči

»Spomnila sem se na Müllerjev članek (2006), ki govori o tem, da je socialnopedagoški način interveniranja to, da se postavimo med silami, ki otroka izpostavljajo pritisku in njegovimi ključnimi silami, s katerimi se bori za preživetje, pri tem pa mu zmanjka energije za iskanje boljše poti. Počutila sem se res kot vmesni člen, ki razume obe strani, hkrati pa razume tudi konflikt in vidi, da s ponavljanjem vzorcev, ki se dogajajo, ne bo mogoče kmalu rešiti konflikta. Ker sama nimam moči in možnosti spreminjati Ivanovega okolja, sem skušala z Ivanom skupaj pogledati na situacijo tako, da bi jo tudi on še drugače razumel in da bi se čutil opolnomočenega, da v situaciji, ko pride do konflikta zaradi branja in učenja, ravna tudi drugače, kot je do zdaj. Skušala sem mu predstaviti tudi stran učiteljev in staršev, da bi razumel, da mu s svojimi zahtevami ne skušajo uničiti življenja, kakor on to navadno doživlja.«

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Naj izčrpen zapis študentke služi kot uvod v razumevanje socialnopedagoškega dela, ki je v konkretnih življenjskih situacijah tako teoretično kot praktično skrbno zasnovan, četudi včasih zunanji opazovalec in strokovni delavec dobita občutek, da je področje poklicne usposobljenosti socialnih pedagogov nekoliko nejasno opredeljeno v primerjavi z ostalimi družbenimi poklici. Na to opozori tudi Müller (2006, str. 150), ki pravi, da je delo socialnih pedagogov bližje modelu vodnika, katerih naloga je »opremiti ljudi s šibkimi resursi skozi divjino, in sicer tako, da jim v procesu ne odvzamemo možnosti izbiranja lastnih ciljev, jih ne ogradimo in jim ne omejujemo možnosti pomoči le na določeno področje, zgolj zato, ker se v njem sami počutimo varne in domače.« Strategija omejitve dejavnosti na ožje področje, na t. i. model naseljenca, je mamljiva, še posebej, ker je vseskozi prisoten določen pritisk, da bi socialnopedagoško stroko naredili podobno drugim. Vendar pa, še dodaja Müller (prav tam), je ravno ta nejasna opredelitev stroke njeno bogastvo, ki lahko nosilcu dejavnosti predstavlja izziv in pelje v obogatitev strokovne identitete.

Socialna pedagogika se vse bolj spopada tudi z na novo nastalimi izzivi, ki jih prinaša modernizacija družbenega delovanja. Slednja poleg očitnih prednosti prinaša tudi nove pojavne oblike socialnega izključevanja in ranljivosti. Danes je moč zaznati vse večji pomik k dekonstrukciji mladine, katere vsakdanji svet sestavlja mešanica apatije, resignacije in umika v zasebnost, ugotavlja Ule (2002). Priča smo vedno bolj tekmovalnim izobraževalnim sistemom, zahtevnim in omejujočim trgom delovne sile, upadajoči kakovosti delovnih odnosov in pomanjkanju sistema blaginje, ki so značilnosti sodobne družbe tveganj. Negotovi prehodi v odraslost mlade silijo v iskanje fleksibilnih strategij preživetja. Dosežki na izobrazbeni in poklicni poti postajajo osrednje merilo posameznikove uspešnosti, zaradi česar se prostor za eksperimentalni moratorij v mladosti vse bolj zmanjšuje. Vse daljši proces izobraževanja in težave pri zaposlovanju povzročajo vse daljšo ekonomsko odvisnost mladih, hkrati pa se zmanjšuje tudi odločilna vloga vrstniških skupin in mladinskih kultur pri oblikovanju identitete v odraščanju. Vse bolj je razviden tudi dvorezen položaj informacijske tehnologije, ki sicer z vsakim dnem odpira nove možnosti medosebnega komuniciranja, a ga tudi vse bolj prestavlja iz javnosti v virtualnost računalniških okolij.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Namesto kontrolnih sistemov družine in šole se vse bolj uvajajo nove oblike socialne kontrole mladih s strani potrošnje, institucij prostega časa in kulturne industrije, ki postajajo tudi vse bolj brezosebne, kar vodi do dolgoročnejših sprememb (prav tam).

Naloga sodobne socialne pedagogike je, da se omenjenim spremembam prilagaja in ohranja izdatno pozornost na tisti segment družbene populacije, ki v soočanje z na novo nastalimi družbenimi razmerami stopajo z oslabljenim naborom podpornih dejavnikov, tako materialnih kot socialnih, izobraževalnih in vzgojnih. Marginalizirane družbene skupine imajo namreč težave pri doseganju postavljenih storilnostnih in socialnih zahtev ter izpolnjevanju normativnih družbenih pričakovanj, kar njihovo ranljivost še povečuje (Kobolt in Rapuš Pavel, 2004).

3.4.1 Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike

Vprašanja, ki si jih je v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja zastavljala študentka v spodnjem zapisu, so pogost obremenilni dejavnik bodočih strokovnjakov, ki lahko povzroči občutke nekompetentnosti:

»V meni so švigala vprašanja: Kaj, če delam narobe? Ali je to sploh pomembno zanje? Ji to koristi? Ali sem dovolj sposobna, kompetentna?«

Pa vendarle nanje ne smemo gledati z vidika pomanjkanja znanja in kompetenc za socialnopedagoško delo, temveč z vidika izziva, pred katerega so postavljeni tako poklicni kot nepoklicni delavci. Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004) jih namreč zavezuje k etičnemu ravnanju, usmerjenemu v najboljše dobro za uporabnike, kar pa ni nekaj stalnega ali trdno določenega, temveč ima vsaka posamezna situacija edinstvena izhodišča in vsebino (Dekleva, Kobolt, Razpotnik, Sande in Zorc Maver, 2006). Strokovna usposobljenost socialnih pedagogov namreč poleg znanj in metod v ožjem pomenu besede vključuje tudi pripravljenost, motiv in znanje za reflektiranje svojega dela ter odprtost za socialno učenje in razvijanje občutljivosti za socialna dogajanja. Razmišljanje o smiselnosti in pravilnosti strokovnega ravnanja ter prepoznavanje lastnih kontratransfernih doživljanj lahko po tej poti umestimo v polje odgovornosti, ki jo ima socialni pedagog do samega sebe:

»Tekom spremljanja sem preveč površno opazovala, medtem ko Müller (2006) pravi, da je to eden izmed ključnih elementov in kriterijev strokovnih kompetenc našega poklica. Lahko bi rekla, da sem se preveč osredotočala na kakšno stvar, ki ni potrebovala tolikšne pozornosti, hkrati pa sem se premalo posvečala kakšni temi, ki bi bila bolj relevantna. Zavedam se, da bom morala na tem področju še malo dozoreti.«

Ta odgovornost socialnega pedagoga zavezuje h kontinuiranemu procesu izpopolnjevanja, povečevanju lastne profesionalne in osebne kompetentnosti, skrbi za svoj celostni razvoj ter s tem kreptvi svoje poklicne identitete. Poleg osebne odgovornosti pa socialni pedagog nosi odgovornost tudi do uporabnikov in njihovega ožjega socialnega okolja, svoje stroke, ustanove, kjer je zaposlen, sodelavcev, drugih institucij in strokovnih delavcev, s katerimi sodeluje pri obravnavi ter do širše javnosti (Dekleva idr., 2006).

Splošna izhodišča Etičnega kodeksa delavcev na področju socialne pedagogike (2004, IV. točka) zajemajo naslednje usmeritve:

- Socialni pedagog pozna in upošteva pravice uporabnikov, ki so utemeljene v mednarodni deklaraciji o človekovih pravicah, konvenciji OZN o otrokovih pravicah, deklaraciji o psiholoških pravicah otrok ali drugih konvencijah, ki se smiselno nanašajo na delo socialnega pedagoga.
- Socialni pedagog dela po svojih najboljših močeh, se etično odloča v najboljše dobro uporabnikov ter prevzema za svoje delo polno odgovornost.
- Kadar je v situaciji, da mora izbirati med najboljšim dobrim za uporabnika ter interesi ali zahtevami svoje ustanove (ali drugih subjektov), se odloča za korist uporabnika, ki mu je etično prvenstveno zavezan.
- Socialni pedagog izhaja iz človekoljubnosti, ki se kaže v spoštovanju življenja, veri v človekovo rast, razvoj oziroma zmožnost spreminjanja, v spoštovanju njegove edinstvenosti in osebne svobode ter v zavedanju, da različnost človeštvo bogati.
- Socialni pedagog se zavzema za take standarde dela, ki uporabnikom zagotavljajo optimalne pogoje za razvoj njihovih zmožnosti.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Socialni pedagog se zaveda vrednosti in čudovitosti vsega živega ter človekove povezanosti in usodne soodvisnosti z vsem živim in neživim okoljem. Pri svojem delu tako sledi viziji, da bi prihajajočim generacijam zapustil/a svet, v katerem je vredno živeti, k čemur usmerja in spodbuja tudi druge ljudi.
- Socialni pedagog skrbi, da uporabnika zaradi kakršnihkoli razlogov ne diskriminira in ga zagovarja, če ga diskriminirajo drugi. Prizadeva si za uresničevanje pravic vseh do enakih možnosti.

3.4.2 Inkluzivna paradigma in zaverovanost v strokovno ekspertizo

Razpotnik (2011) osvetli pomembno področje prehoda socialnopedagoških konceptov, ki kategorijo motenj vedenja in osebnosti preimenuje v kategorijo čustveno-vedenjskih motenj, vendar pa obstoječe klasifikacije in poimenovanja ostajajo dekontekstualizirana in brez prave refleksije ter izražajo ostanke prejšnjih diskurzov brez prilagajanja spreminjajočim se družbenim razmeram. Zdi se, da nameni, usmeritve in načela integracije ter inkluzije otrok s posebnimi potrebami ostajajo zgolj črke na papirju, depriviligirani subjekti pa ostajajo objektivizirani, patologizirani in viktimizirani zaradi obravnave, ki še vedno zgolj parcialno odgovarja problemom, s katerimi se soočajo, ter vzdržuje prizmo individualne odgovornosti. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) namreč predvideva takšno vzgojo in izobraževanje, ki vsem otrokom iz omenjene skupine omogoča enakovredne možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok, zagotovitev ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka, individualiziran pristop in interdisciplinarnost obravnave, ter s tem tudi možnost pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda, kot ga zagotavljajo izobraževani programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja. Načelo inkluzivne vzgoje in izobraževanja pa ima v Sloveniji obilo nerazvitega potenciala ne le v šolskem temveč tudi v predšolskem sistemu, v okviru katerega lahko pravočasna strokovna pomoč omeji, prepreči in celo odpravi nadaljnji razvoj otrokovih težav (Krek in Metljak, 2011). Medtem ko ustrezen in učinkovit celostni sistem zgodnje obravnave, ki bi bil usmerjen v vse skupine otrok s posebnimi potrebami in bi omogočil dostop do pomoči tudi njihovim družinam oziroma skrbnikom, v Sloveniji še ni vzpostavljen, je npr. v Veliki Britaniji, Avstriji in na Finskem že dobro utečen (prav tam).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Tuje prakse nam tudi na tem področju lahko služijo za dober zgled, vprašanje, ki do sedaj ostaja nerazrešeno, pa je, v kolikšni meri in na kakšen način bomo uspeli uskladiti interese in zakonske podlage ter najbolj pomembno, koliko fleksibilnosti bomo sposobni udejanjiti v vzgojno-izobraževalni praksi, ki se še relativno močno oklepa že preživelih konceptov in metod dela.

Da inkluzivna paradigma v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ne bo zaživela v pravem pomenu besede, vse dokler bo fokus na otroke s posebnimi potrebami in na njihovo odstopanje od uveljavljenega pojma normalnosti ostajal isti, meni Metljak (2010). Nujna je sprememba perspektive v smeri normalizacije razlik med posamezniki in temu primerna prilagoditev vzgojno-izobraževalnih procesov. S ciljem uresničevanja inkluzivne paradigme je potrebno na šolski sistem gledati z vidika prepletajočih se odnosov, na čemer temelji tudi ena ključnih predpostavk t. i. odnosnega razumevanja in soočanja s čustvenimi, vedenjskimi ter socialnimi težavami, ki narekuje, da se »moramo s težavami vsi udeleženi naučiti shajati, da moramo vplivati najprej nase, da težav ne krepimo ali jim ne dodajamo novih. Šele nato sledi delovanje, usmerjeno v odnose otroka s težavami ter različne kontekste teh težav« (prav tam, str. 227, 228). Odnosni pristop nadalje (prav tam) zavrača preveliko usmerjenost na težave in njihovo odpravljanje, saj to prinaša dodatno stigmatizacijo in zavira celosten pogled na otroka, ker pozornost usmerja le na tiste potrebe in težave, ki motijo druge. »Prav zato je večina vplivanja v odnosno naravnem pristopu neintervencija, le v pomembnem dejavniku, vzroku, konkretnem vedenju ali funkciji tega vedenja, pa mora biti načrtno izvedena intervencija namenjena najprej ohranjanju (dobrega) odnosa vseh vključenih, nato preprečevanju razraščanja težav oz. nastajanju sekundarnih posledic in šele nato uresničevanju cilja odpraviti to težavo,« še dodaja Metljak (2010, str. 229).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Zaverovanost v strokovno ekspertizo, ki predpostavlja, da imajo strokovnjakove sodbe večjo vrednost, in ki pušča ob strani osebne izkušnje, lahko ljudem odvzema moč, trdita tudi Brandon in Brandon (1994). Da tudi same postanejo demoralizirane in defenzivne, je nevarnost predvsem tistih strokovnih služb, ki se ukvarjajo z depriviligiranimi in zapostavljenimi skupinami ljudi, saj smo v poklicih pomoči preplavljeni z lastno bolečino in zrcaljenjem, ki nas silita v nevednost – ignoriranje: »službe delujejo kot paradokсна slaba/dobra mati, neizprosna v svoji moči, in daje vtis, da maščevalno čaka na vsako priložnost, ko bo lahko ovrla učinkovitost svojih uslužbencev/otrok« (Lawton, 1982, v Brandon in Brandon, 1994, str. 9). Avtorja nadalje razlagata, da do tega pojava pride, če (prav tam, str. 10):

- pomoč drugim zadovoljuje potrebe tistega, ki pomaga,
- potreba po nadzoru izvira iz strokovnjakovega otroštva,
- je organizacija podobna izvorni strokovnjakovi družini,
- služba postane oder, na katerem lahko strokovni delavci izživijo dele svojega otroštva,
- odločitev za poklic izvira prav iz tega razmerja med delavcem in njegovo organizacijo.

3.4.3 Iskanje ravnotežja med skrbjo zase in skrbjo za uporabnika

Iskanje ravnotežja med skrbjo zase in skrbjo za otroka je nedvomno težka naloga za študentke in študente v procesu individualnega spremljanja. Bouwkamp in Vries (1995, str. 79) jo uvrščata celo med osnovne svetovalčeve dileme: »Zgodovino dajanja pomoči bi lahko označili kot vrsto odgovorov na to dilemo. Ves terapevtski arzenal metod, tehnik, taktik, strategij in intervencij je rezultat iskanja terapevtov, da bi našli pravi odgovor na to vprašanje.« Ker socialnopedagoško delo temelji na odnosu, slednji se udejanja preko interakcije, manifestacija interakcije pa je pogovor (Razpotnik, 2006), je potrebno nastalo dilemo predvsem primerno ubesediti, pri čemer nam je lahko v pomoč t. i. tehnika popolnega oz. celotnega sporočila, ki je sestavljena iz treh elementov (Kempler, 1974, str. 99):

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

1. Ti-sporočilo – govornikovo sporočilo sogovorniku (primer: »Moti me, da zamujaš na najina srečanja.«)
2. Jaz-sporočilo – govornikovo osebno stališče do sporočila (primer: »Ne vem, kaj naj storim, da se to ne bi več ponavljalo.«)
3. Ti-jaz-sporočilo – izražanje govornikovega doživljanja dosedanjega odnosa ali želje za nadaljnji razvoj (primer: »Občutek imam, da zaradi preobremenjenosti pozabiš na najino srečanje, jaz pa si ne želim, da bi se to dogajalo.«)

Z oblikovanjem sporočila po tem modelu ustvarjamo »sočustvujočo neposredno komunikacijo« (Bouwkamp in Vries, 1995, str. 81), skozi katero oblikujemo svoje dvojno hotenje po avtonomiji in povezanosti. Ko se na osebni način pogovorimo z uporabnikom o lastnem problemu, se osebno udeležimo odnosa. Na ta način nismo več zgolj katalizator procesa, ki uporabnike spodbuja, da se sami spoprimejo s problemom, temveč postanemo udeleženec z lastnim problemom v skupni interakciji. Vztrajno posluževanje tehnike celotnega sporočila pripomore k temu, da tudi uporabnikov problem postane bolj jasen, na podlagi česar lahko postopoma razvije drugačno vedenje ter s tem nove strategije pristopanja k težavam (prav tam).

Tendence sodobnih socialnopedagoških ravnanj, ki so usmerjena v »spreminjanje elementov življenjskega prostora s ciljem aktiviranja podpornih mrež ter doživljajskih, vedenjskih in socialnih strategij uporabnikov« (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b, str. 103), pa ni moč uresničevati preko vzpostavljanja t. i. idealnega psihosocialnega okolja. Razvojni pogoji namreč nikdar ne morejo biti idealni, kot poudarja Praper (1995, str. 9): »/.../ otrok ne potrebuje idealnih pogojev, ampak optimalne frustracije – takšne, ki ga aktivirajo, da aktivno premaguje krize in ob tem spoznava, kje je meja njegovih lastnih zmožnosti. Potrebuje torej povprečno dobre starše, poprečno dobro varstvo in vzgojo.«

3.4.4 Mit o magičnem vsevednežu

Izobraževanje in usposabljanje študentov socialne pedagogike stremi k cilju, da se bodočega strokovnjaka opremi s potrebnimi znanji in veščinami za kompetentno delo, hkrati pa ga, predvsem z bogatim naborom možnosti za pridobivanje izkušenj v praksi, seznanja z realno sliko dogajanja na področju psihosocialne pomoči in pripravlja na ovire, s katerimi se lahko sreča pri svojem delu (Klemenčič, 2005). Avtorica (prav tam, str. 125) karikira, da gre pri tem tudi za »razbijanje idealističnih in pretirano entuziastičnih želja po spreminjanju sveta,« za razvoj kompetentnega strokovnjaka pa je nujno potrebno tudi to, da si prizna lastno ranljivost in predvsem – ranjenost.

V mit o magičnem vsevednežu (Cowen, 1982, v Klemenčič, 2005), ki bo z nekaj dobrimi in razumnimi besedami rešil vso dialektiko posameznikove eksistence, so najprej verjeli strokovnjaki sami, saj, kot pojasnjuje Horvat (1999, v Klemenčič, 2005), se strokovnjaki v poklicih pomoči pogosto čustveno predajajo delu, zato sta njihova samopodoba in samovrednotenje pogosto pogojena s poklicem, do rezultatov lastnega dela pa imajo ponavadi tudi visoka pričakovanja. Primer iz poročila študentke:

»Začetnih ciljev nisem v celoti realizirala, saj so bili previsoki, kar je značilno zame. Na začetku sem bila preveč storilnostno naravnana in sem si delala utvare, kaj vse bova z Žanom v tem letu dosegla.«

Naj torej mit o vsemogočnem pomočniku ostane zgolj to, kar je – mit. Pred bodočimi strokovnjaki pa je naloga, da dodobra ozavešijo motive za odločitev za poklic pomoči, predvsem tisti motiv, ki tiči v zadovoljevanju svojih lastnih potreb. Nerešeni notranji konflikti, kompleksi in notranji odpori nas namreč lahko zlahka zavedejo v početje, s katerim bomo obšli glavnega pomoči potrebnega subjekta in namesto tega pomagali zgolj samemu sebi, še dodaja Klemenčič (2005).

3.4.5 Motnje v delovnem odnosu in razmišljujoči praktik

Iskanje ustreznih načinov ravnanja in konstruktivnega soočanja z uporabnikom lahko strokovnjaku povzroči občutek, da se je znašel v slepi ulici. To se lahko zgodi predvsem v primerih, ko uporabnikovo vedenje, doživljanje in vzpostavljanje odnosov na tak način interferira z izkušnjami strokovnjaka, da se zmanjša njegova prožnost odzivanja. Čačinovič Vogrinčič idr. (2011, str. 114, 115) menijo, da lahko strokovni delavec zazna motnje v delovnem odnosu, ko:

- zazna simetrično stopnjevanje v komunikaciji, ki hromi kreativnost,
- zazna upadanje čustvene intenzivnosti,
- premalo sledi uporabniku (npr. hiti z nasveti, prehitro ponudi svoje rešitve),
- ohromi, ko bi moral soočiti uporabnika (npr. ko ga slednji žali),
- se preveč identificira z uporabnikom,
- zanemari ali spregleda posameznega uporabnika ali uporabniški podsistem,
- premalo vodi,
- vodi preveč direktivno,
- se umakne, izogiba (npr. ko uporabnik brez opravičila izostane, ga strokovnjak ne sooči z neprimernim ravnanjem, ampak ga sam pri sebi opravičuje),
- se preveč zanaša na uradne metode in postopke pomoči.

Okoliščin in situacij ter z njimi povezanih reakcij študentov, za katere lahko sklepamo, da so posledica motenj v delovnem odnosu, se je v poročilih zvrstilo kar nekaj. Naj navedem nekaj najbolj pogostih:

»In nazadnje sem tudi tokrat bila v odnosu prijateljska – tudi moja vloga je bila bolj nagnjena k temu, kot pa k nekakšni vzgojiteljici. Zato sem težko vzpostavljala neko avtoriteto, sploh ko je postal Janez že dovolj sproščen. Meje sem sicer postavila, a včasih še vedno premalo.«

»Včasih sem se počutila nelagodno, pa tega Timu nisem povedala, da ga ne bi s čim užalila.«

»Glede svoje iskrenosti sem opazila, da si na začetku Eriku kar nisem upala povedati realnih stvari, ki jih opažam. Bala sem se odziva, bala sem se, da bi ga s tem mogoče prizadela ali pa bi porušila odnos.«

»Še vedno mi ne uspeva biti manj empatična, kot bi si želela. Tudi v tem odnosu sem se kdaj preveč vživela v Lanovo situacijo, potem pa se mi je začel nekako smiliti in sem mu želela na vsak način pomagati. Zavedam se, da usmiljenje za odnos ni dobro, ampak ne morem iz svoje kože.«

»Na začetna srečanja in tudi na zadnje srečanje pa sem prišla bolj nepripravljena. Opazila sem, da nepripravljenost, katere prvotni cilj je sicer spontanost, lahko prinese tudi zadrego in postavlja pod vprašaj smiselnost srečanj.«

»Ugotovila sem namreč, da te Peter hitro potegne v ta svoj krog, kjer je on žrtev, vsi ostali pa se vedejo, kot sam želi. Pogosto sem bila v stiski, kako reči ne, ker nisem želela, da bi to vplivalo na najin odnos /.../.«

»Urbanove želje sem večkrat opazila, a včasih sem jih hotela tudi podrediti svojim željam in na njegove pozabiti. To sem opazila predvsem pri njegovi želji po tem, da bi šla na računalnik. Ko je to željo prvič izpostavil, sem mu rekla, da bom vprašala učiteljico, če lahko greva. Ker pa sem imela za najina srečanja drugačne načrte, sem prošnjo izpustila in mu naslednjič povedala, da sem si premislila in da ne bova šla na računalnik.«

Čačinovič Vogrinčič idr. (2011) za razreševanje motenj v osebnem in delovnem odnosu predlagajo upoštevanje načela osebnega vodenja z vzpostavitvijo prostora za refleksijo dogajanja tukaj in zdaj. Tak način razreševanja motenj strokovnemu delavcu omogoča, da ohrani pozicijo soudeležnosti v procesu nastajanja motenj in soodgovornosti pri njihovem razreševanju. Z namenom, da strokovni delavec pozitivno okviri motnje in ponudi zgled za odkrit pogovor na način, ki pripomore k razreševanju zapletov, pri čemer se upošteva avtonomija vseh interakcijskih partnerjev, se lahko na motnje, ki jih zazna v odnosu, odzove na več različnih načinov (prav tam, str. 115, 116):

- Vpraša, kaj se dogaja tukaj in sedaj – pri raziskovanju tega vprašanja je ključno, da strokovni delavec sprejme doživljanje uporabnika, obrazloži svoj delež v interakciji ter sprejme odgovornost za svoje ravnanje.
- Povabi uporabnika k raziskovanju njegovih predpostavk o sebi v odnosu z drugimi – s tem spodbudi uporabnika, da prepozna značilnosti svojega doživljanja v odnosu s strokovnim delavcem ter nato ugotovi morebitne povezave in podobnosti doživljanja tudi v odnosu do drugih oseb v njegovem življenju.
- Upošteva uporabnikov strah in razume njegove poskuse varovanja (npr. pred raziskovanjem določenih tem in občutkov).
- Omogoči novo odnosno doživetje, ne da bi raziskoval eksplicitni pomen interakcije – to stori na način, ki je v nasprotju z dosedanjimi uporabnikovimi izkušnjami (npr. če je uporabnik do sedaj največkrat doživljal poskuse nadziranja, se strokovni delavec temu izogne in se odzove drugače, na primer tako, da izrazi nemoč).

Prepoznavanje motenj v osebnem in delovnem odnosu ter vnaprej zamišljeno in načrtovano spoprijemanje z njimi vsekakor sodi v temeljni seznam kompetenc, ki jih socialni pedagog potrebuje pri svojem delovanju. Rupnik Vec (2006) ta seznam nadgradi s pojmom reflektirajoči oziroma razmišljujoči praktik, ki je sinonim za strokovnega delavca, zmožnega preseči razmišljanje zgolj o vsebini, tehnikah in metodah svojega dela. Tak strokovnjak svojo pozornost usmerja v lastne sisteme prepričanj, predpostavk, vrednot in filozofij svojega profesionalnega delovanja, ki vplivajo na njegovo celostno doživljanje, odločanje in ravnanje v različnih profesionalnih situacijah. Za reflektirajočega praktika je značilno, da je sposoben metakognicije in »helikopterskega pogleda« (Kobolt in Žorga, 1999, prav tam, str. 448) ter s tem novega zaznavanja in razumevanja dogodkov. To doseže tako, da se sprašuje sledeče (prav tam, str. 447):

- Kaj pomeni ta odziv uporabnika? Kaj mi sporoča? Kako razumem njegovo ravnanje? Bi ga lahko drugače? Katere so možne razlage tega ravnanja, dogodka, situacije?
- Kaj ob tem uporabniku doživljam? Kako uporabnik doživlja mene? Kakšen odnos si želim z njim? Kako si želim, da bi v odnosu do mene ravnal? Kako prispevam k temu, kar se dogaja med nama?

- Kaj je meni v tej situaciji pomembno? Kaj je pomembno uporabniku? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljal/a in ravnal/a drugače?
- Kakšen učinek naj imajo moje intervencije na uporabnike? Za kaj si je vredno prizadevati?
- Zakaj sem izbral/a ravno to metodo in ne katere druge? Kaj želim z njo doseči? Kako bom ugotovil/a, če sem s to metodo resnično dosegel/la vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za doseg teh ciljev?
- Zakaj sem se na to reakcijo uporabnika odzval/a na ta način? Kako bi še lahko ravnal/a in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos z uporabnikom?

Način spopadanja z motnjami v odnosu vpliva na oblikovanje in značilnosti odnosa med študentom/ko in otrokom, pri čemer situacijam adekvatni odzivi omogočajo pozitivne razplete in dobro počutje obeh udeleženi v odnosu. Osebni in profesionalni cilji, ki si jih študentje zastavijo pred začetkom delovne naloge, so nujen sestavni del načrtovanja procesa pomoči, saj usmerjajo njihovo pozornost na področja, ki zahtevajo dodatno teoretično in praktično izpopolnjevanje:

»Na začetku spremljanja sem si zastavila nekakšen cilj, da bom ubesedila, verbalizirala dogajanja, ki jih zaznavam, saj tega prej nisem počela, vem pa, da je to učinkovita tehnika. Skozi celo leto sem Ivanu večkrat ubesedila, kaj sama zaznavam in vidim. Na takšen način sem večkrat izvedela, kaj ga teži, zakaj mu je nelagodno in ga soočila z nekaterimi temami.«

V nadaljevanju navajam nekaj primerov razreševanja motenj v odnosu in stališč, iz katerih so izhajali študentje v procesu spremljanja otroka:

»Če se ni želel pogovarjati, nisem vztrajala, sem pač poskušala spoštovati njegovo zasebnost. Več uspeha sem imela, kadar je bil dobre volje, ker je potem bil zelo odprt in se je veliko pogovarjal. Nisem mu dajala občutka, da ga ocenjujem. Pri delu z njim sem bila strpna in potrpežljiva.«

»Pomembno mi je bilo, da zgradiva odnos, ki bo temeljil na zaupanju in sproščenosti, zato nisem preveč silila vanj, ampak sem ga pustila, da govori o stvareh, o katerih želi. Večkrat sem tudi poudarila, da če bova kdaj naletela na področje, o katerem ne želi govoriti, naj mi to pove in da mu ni treba obujati neprijetnih spominov, če tega noče.«

»Tomaža v različne dejavnosti nisem silil, saj so se v tem primeru te dejavnosti izkazale za neprimerne. Na noben način mi ga namreč ni uspelo motivirati za dejavnost, kljub temu, da si je sam izbral, kdaj jo bova počela. Predvsem na začetku srečanj sem si pred vsakim druženjem naredil načrt, kaj bi počela, vendar sem kmalu videl, da to nima smisla zaradi prej omenjene težave.«

Eichsteller in Holthoff (2009) poudarjata, da so otroci rojeni učenci; so radovedni, raziskujejo in imajo bogato domišljijo. Bistvo socialnopedagoškega dela vidita v ustvarjanju takšnih razmer, ki omogočajo razvijanje otrokovega potenciala, s ciljem učenja sposobnosti prevzemanja odgovornosti za lastno učenje, dobro počutje in srečo, kot tudi za odnos s skupnostjo. Socialnopedagoška pomoč naj bi torej služila kot podpora pri trudu za neodvisnost in odvisnost hkrati. Še posebej za mladostnike, ki so prikrajšani v svojem odrasčanju, katerih razvoj je obremenjen z različnimi stresnimi ali neugodnimi življenjskimi možnostmi, je lastna aktivnost in z njo povezano novo učenje ter izkušnje še posebej pomemben element, ki vodi k občutku lastne uspešnosti, pozitivni samopodobi in izboljšanju socialnega položaja med vrstniki (Kobolt, 2001). Hkrati lahko rečemo, da sta lastna aktivnost in izkušnjsko učenje v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja pomembna elementa tudi v procesu socialnopedagoškega izobraževanja, saj študentje ugotavljajo sledeče:

»Delo z Jako je tudi zame pomenilo priložnost za rast v svojem poklicu in osebnem življenju.«

»Če je beseda moč socialnega pedagoga, potem je govorna umetnost tista, znotraj katere socialni pedagog ustvarja,« zapiše Martinjak (2002, str. 399). Sistemska teorija komuniciranja razvije tezo o dveh vidikih komuniciranja, tj. vsebinskem in odnosnem (Beavin, Jackson in Watzlawick, 1967, v Ule, 2009).

Medtem ko vsebinska funkcija komuniciranja označuje semantično vrednost sporočila – nanaša se na to, kaj sporočamo, odnosna funkcija določa njegovo pragmatično vrednost – določa, kako moramo na podlagi obstoječega odnosa med sporočevalcem in poslušalcem interpretirati sporočilo (prav tam). Ker ljudje običajno sočasno komuniciramo na oba načina, je potrebno ohranjati pozornost na dogajanje z obeh omenjenih vidikov, sicer lahko pride do motenj v sporazumevanju in komuniciranju. Dialog je namreč temelj vsega komuniciranja in vzpostavlja medoseben odnos, ki presega zgolj neposreden kontekst komuniciranja. Ključna značilnost kvalitete odnosnega komuniciranja je medosebna vpletenost vseh udeležencev v odnosu, kar po mnenju Uletove (prav tam) vodi do domneve, da je bolj kot število udeležencev pomembna kakovost odnosov med njimi. Galvin in Wilkinson (2003, str. 10) navajata ključna pravila odnosnega komuniciranja:

- Ni pravega načina odnosnega komuniciranja – vsaka odnosna komunikacijska situacija ustvari sebi lastno identiteto, ki se razlikuje od drugih vzorcev odnosov in komuniciranja.
- Odnosno komuniciranje omogoča tako konstruiranje kot refleksijo odnosov – skozi komunikacijo definiramo medosebne odnose ter odnose do sveta.
- Skozi odnosno komuniciranje izdelujemo poglede in jih delimo z drugimi, razvijamo odnosno kulturo in skupen pogled na stvarnost.
- Komuniciranje spreminja odnose – odnos se spreminja zaradi sprememb v kontekstih in sprememb v načinih komuniciranja.
- Odnosni komunikacijski slog osebe je odvisen od kontekstualnih dejavnikov; socialnih in kulturnih značilnosti, spola, življenjskih izkušenj, dejavnosti, vrednostne orientacije, življenjskega sloga.

4 ZAKLJUČEVANJE ODNOSA IN PROCESA POMOČI

»Enkrat pa se tudi odnos konča, kar je popolnoma običajno in s tem sem se tudi sama nekako sprijaznila. Kot mi je bilo težko zadnji dan na fakulteti, mi je bilo težko na zadnjem srečanju z Urbanom, ampak vse to je del mojega življenja. Izzivi prihajajo in grejo, individualno spremljanje je bil eden od teh izzivov, s katerim sem tudi nadvse zadovoljna.«

Fazo zaključevanja odnosa je težko enoznačno opredeliti, s čimer se strinjata tudi Dragon in Duck (2005), ki menita, da je potrebno razlikovati med razpustom, upadanjem in zlomom medosebnega odnosa. Medtem ko razpust odnosa pomeni njegov dokončen razpad, je za upadanje odnosa značilna zmanjšana tesnost in intenzivnost, o zlomu pa govorimo takrat, ko se v odnosu pojavi vrtinec ali kaos, ki lahko vodi tudi do njegovega razkroja. Avtorja (prav tam, str. 197) definirata tudi nekaj splošnih vzorcev razpadanja odnosa, ki jih združita v štiri med seboj prekrivajoče se faze:

- Osebna faza – udeleženci individualno razmišljajo o vzrokih za svoje ne/zadovoljstvo v odnosu, razmišljajo o svojih zaslugah, napakah, posledicah umika iz odnosa in morebitnih alternativah.
- Odnosna faza – vsaj eden od udeležencev odnosa sporoči partnerju svojo namero o zaključitvi odnosa, sledi izmenjava pogledov na odnos, ohranitev odnosa pa je odvisna od konsenza, ki ga sklenejo udeleženi v odnosu.
- Socialna faza – udeležence zanimajo predvsem posledice razpadanja odnosa na njihovo socialno okolje, v tej fazi rešujejo sami sebe.
- Faza žalovanja – udeleženci se prilagajajo razpadu odnosa in morebitnim stresnim dejavnikom, ki so zaradi tega nastali.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Zaključevanje delovnega odnosa spominja na situacijo odhoda od doma, pojasnjuje Rožič (2003). Tako kot starši, se tudi strokovni delavec lahko ukvarja s skrbmi, vezanimi na uporabnikovo nadaljnje življenje, vendar avtorica (prav tam) pove, da najboljšo popotnico uporabniku zapustimo tako, da vanj verjamemo in mu zaupamo, skrbi pa zadržimo zase. Končan delovni odnos in vsa njegova vsebina preide na globljo raven obeh udeleženi in zaznamuje njuno psihično vsebino.

Ker kvaliteta socialnopedagoške pomoči ni zagotovljena sama po sebi, jo je potrebno v sklepnem delu procesa tudi evalvirati. To je neizbežen del odgovornosti, ki jo imajo nosilci psihosocialnih pomoči, saj so povratne informacije tako s strani uporabnikov kot tudi s strani strokovnih sodelavcev in supervizorjev tiste, ki zagotavljajo podlago za njihovo prihodnje delo in razvoj programov pomoči. Da bi se izognili ritualizirani evalvaciji, ki je nemalokrat posledica časovne stiske in preobremenjenosti, jo moramo izpeljati tako, da bo smiselna in koristna za vse vpletene – postati mora orodje v rokah uporabnikov, s katerim lahko vplivajo na programe pomoči, v katere so vključeni, strokovnim delavcem pa mora zagotoviti oceno njihovega dela, izpostaviti pomanjkljivosti le-tega in možnosti korekcije (Kobal, Rihter in Rode, 2006).

Predstopnja evalvacijskega procesa je dobro poznavanje ciljev in temeljnih vrednot, povezanih s predmetom evalvacije. Predhodno zastavljeni cilji pa nikoli niso statični in absolutni, saj nanje vpliva sistem medsebojno povezanih in soodvisnih problemov. Tako novo nastali problemi porajajo nove cilje, ki vnaprej niso bili predvideni. Da bi ugotovili povezanost problemov in opredelili glavnega ter preverili ustreznost intervencijskih posegov, je potreben konstanten proces evalvacijskega raziskovanja, ki ni vezan zgolj na izide procesa pomoči, temveč je sestavni del vseh predhodnih korakov v procesu pomoči (prav tam). S tem se strinjata tudi Kobolt in Rapuš Pavel (2006a), ki proces evalvacije v modelu sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja razdelita na sledeče elemente (prav tam, str. 71):

- preverjanje usklajenosti med pričakovanji in poteki intervencij,
- preverjanje ustreznosti dogajanja glede na pričakovanja in sprejete dogovore,
- analiza novih potreb,

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- analiza novih pomembnih sprememb,
- preverjanje uresničevanja načrta in učinkov intervencij,
- prepoznavanje napredka, ovir in novih možnosti,
- preverjanje strokovnosti in etičnosti postopka.

Način zaključevanja delovnega odnosa pa je poleg strokovnih smernic za ravnanje v tej zaključni fazi procesa pomoči odvisen tudi od subjektivnih, povsem individualnih dejavnikov partnerjev, ki so vanj vpleteni.

Kako so se na zaključevanje odnosa pripravljali študentje in otroci, na kakšen način so evalvirali skupna druženja ter kakšni občutki so jih ob tem spremljali, lahko razberemo skozi nekaj izbranih zapisov iz poročil:

»Zaključno evalvacijo sva izvedli v obliki nedokončanih stavkov. Kasneje sva se o tem še pogovorili, tako da je bila evalvacija še celovitejša.«

»Na predzadnjem srečanju sva skupaj nekoliko pogledala nazaj na preteklo leto in na vse, kar sva skupaj doživela. Spomnil se je iger, risanja in delanja z glino, branja in pisanja ni omenjal. Z Denisom se mi zdi težko direktno pogovarjati o tem, v čem on vidi pomen najinih srečanj, kaj si je pridobil z njimi. Žal ga tudi nisem vprašala, kaj bi spremenil. Lahko pa na njegovo doživljanje sklepam iz neverbalnih sporočil, ki mi jih je dajal skozi leto.«

»Odnos sem zaključevala postopno tekom treh srečanj. Zajemal je pogovor o tem, zakaj se nisva do sedaj srečevali (razložila sem ji, da nisem imela časa – konkretna raven → ocenila sem, da ne bo razumela, če ji začnem opisovati svoja počutja – abstraktna raven), kaj bova počeli tekom naslednjih srečanj in nenazadnje sem v zaključevanje vključila tudi evalvacijo najinih srečanj.«

»Odnos sva tudi lepo zaključila. Že tri srečanja prej sem mu najavila, kdaj bo najino zadnje srečanje. To je lepo sprejel. Ko je prišel ta dan, je bil sicer nekoliko žalosten, vendar se je potolažil, da bo tako ali tako kmalu zaključek šole.«

»Na zaključevanje najinih srečanj sem Dašo opominjala večkrat skozi vse šolsko leto. Povedala sem ji, da se s tem končuje tudi najin odnos. Nisem ji želela dajati upanja v smislu, da se bova srečevali tudi v prihodnje, kajti ne vem, kateremu izzivu se bom posvetila v naslednjem študijskem letu. Daša je to sprejela, čeprav je izrazila željo, da bi se srečevali še naprej. Na zadnjem srečanju sem svojo pozornost usmerila v Dašine kvalitete, ki sem jih pri njej opazila. Tudi Daša se mi je na poseben način zahvalila za čas, ki sva ga preživeli skupaj, kar je celoto zaokrožilo na prav poseben način.«

5 SOCIALNO PEDAGOŠKA DIAGNOSTIKA IN INTERVENCIJE V PROCESU POMOČI

Pri srečevanju z izstopajočimi oziroma motečimi oblikami vedenja je potrebno zavedanje, da so odzivi mladostnikov na norme, standarde in zahteve, vzpostavljene v izobraževalnih ustanovah ter družbi na sploh, pogojeni z razumevanjem, izkušnjami in osebnimi razmerami, v katerih odraščajo (Kobolt, 2010). Za otroke z vedenjskimi in čustvenimi težavami je značilno, da zgolj učna podpora in različne didaktične prilagoditve ne obrodijo želenih sprememb, saj ne zagotovijo tistega, kar ti otroci potrebujejo, da bi se čustveno in vedenjsko umirili in se odzivali v skladu s pričakovanimi zahtevami. Slednje je moč doseči po poti grajenja kulture skupnosti, ki jih bo vključila in podprla v njihovih potrebah po pripadnosti in participaciji, ter mladim s tem odprla dostop do novih učnih priložnosti. Slednje zahteva korenite spremembe v prostoru slovenskega šolstva, pri čemer bi morala, kot predlagata Cornwall in Walter (2006), tradicionalno administrativno in normativno urejanje standardov znanja, zamenjati t. i. proceduralna kompetenca pedagoškega osebja. Spremembe v izobraževanih ustanovah bi morale biti naravnane k udeleževanju fleksibilnih oblik izvajanja kurikuluma ter odzivanju na ključne potrebe mladih ljudi, pri čemer je pomemben prispevek vseh, ki se z mladimi srečujejo – tako učencev, pedagoških in nepedagoških delavcev kot tudi staršev, ki posedujejo najmočnejši vir vzgoje in izobraževanja – svoj vzgled. Nemogoče je govoriti o absolutnem in vsestransko uporabnem disciplinskem pristopu, ki vselej prinaša uspeh pri delu z otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami (prav tam). Pri razreševanju težkih odnosnih relacij, razvoju socialnih in emocionalnih spretnosti ter ostalih oblikah izstopajočega, neadekvatnega vedenja, posamezniki v času odraščanja potrebujejo primerne odzive odraslih, izpostavlja Rapuš Pavel (2010). Poleg sodelovalnega odnosa in participacije vseh komunikacijskih partnerjev pri razreševanju disciplinskih problemov, so ključne tudi pravočasne pedagoške intervencije, ki upoštevajo izvore, pojavnost in ostale dejavnike, ki vplivajo na pojavnost določene nezaželene oblike vedenja (prav tam).

Ker kakovost in učinkovitost socialnopedagoških intervencij nista samoumevna atributa, jih je potrebno predhodno dobro načrtovati, pri čemer pa se ne moremo izogniti postavljanju hipotez o izhodiščni življenjski situaciji uporabnika.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Socialnopedagoška diagnostika se izogiba neposrednemu raziskovanju vzrokov oziroma razlogom, ki vplivajo na nastanek vedenjskih in čustvenih težav. Namesto tega pozornost raje usmerja v aktualno stanje posameznika in išče rešitve v danih življenjskih situacijah. Socialni pedagog razume uporabnikov položaj, doživljanje in ravnanje takrat, ko pridobi dovolj informacij o njegovih življenjskih okoliščinah, preteklem vedenju, doživljanju in ko osvetli različne zorne kote okoliščin, problemske vidike ter oceni morebitne vzroke zanje (Plajnšek, 2004). Avtorica (prav tam, str. 371) navaja sledeča vprašanja, ki lahko strokovnjaku služijo kot vodilo pri diagnosticiranju:

- Kako uporabnik vidi samega sebe, svoj položaj, kako vidi lastno spoprijemanje z razvojnimi nalogami?
- Kaj želi in pričakuje od sebe?
- H kakšnim ciljem stremi in kako načrtuje svojo prihodnost?
- Kakšni so njegovi odnosi z drugimi?
- Kaj je zanj bolj in kaj manj pomembno?
- Katere teme ga posebej zaposljujejo?
- Kako moramo oblikovati življenje in učno okolje posameznika, da bomo v praksi vsakodnevno podpirali njegov osebni razvoj?
- Rešitev katerih problemov in težav je realna in s čim se bo uporabnik moral spoprijemati tudi kasneje?
- Kako naj delam z uporabniki, da bodo razrešili svoje največje težave?

Vendar pa, kot ugotavlja Uhlendorff (1999), izraz diagnoza pri socialnih pedagogih povzroča različne zadržke, saj beseda zbuja asociacije na obravnavo, obdelavo in zdravljenje, ki ga mora človek potrpežljivo prenašati. V nadaljevanju zato raziskujem področje socialnopedagoške diagnostike z vidika t. i. mrhovinarstva, ki ga razumem kot odpor do tradicionalnih oblik pomoči. Pozornost usmerjam na nevarnosti, ki jih prinaša konstitutivna nezanesljivost socialne interakcije in z njo povezana načelna ne-standardizacija socialnopedagoških intervencij, nadalje povzemam prehod iz perspektive defekta v perspektivo moči ter nenazadnje ugotavljam, da je tudi mrhovinarstvo neizbežen del procesa pomoči.

5.1 Diagnosticiranje v odnosu do "mrhovinarstva"

Podlaga za raziskovanje socialnopedagoškega dela z vidika t. i. mrhovinarstva, ki v živalskem svetu označuje hranjenje z mrhovino oziroma živalskimi trupli, v žargonu pa lahko pomeni takšno strokovno ravnanje, ki ni v skladu s predpisi (SSKJ, 2005), je sledeč zapis študentke:

»Velikokrat se mi zdi, da je brskanje po neprijetnih dogodkih podobno delu mrhovinarjev in da je včasih bolje, da se osredotočamo na prijetne stvari, kot pa da vso pozornost posvečamo samo temu, česa vse uporabnik ne zmore in kje vse potrebuje pomoč. S tem, ko ga obravnavamo kot običajnega človeka, ki je sam odgovoren za svoje življenje, mu damo možnost, da ohrani svoje dostojanstvo in od tu naprej se šele lahko začne graditi na njegovih močnih točkah. Če nismo pozorni na odnos z uporabnikom, če se vidimo kot mogočnega svetovalca, ki pozna rešitev za vse uporabnikove probleme in ve, kaj je za nekoga drugega najboljše, se kaj hitro lahko ujamemo v zanko napačnih prepričanj in zgrešimo cilj, ki bi ga socialni pedagogi naj pri svojem delu zasledovali, to pa je, kot razumem jaz, dovoliti osebi, da živi na sebi lasten način in se truditi, da jo razumemo in podpiramo tam, kjer si želi in ne tam, kjer se zdi potrebno nam.«

Zapis lahko v veliki meri naslonim na poglavje, v katerem sem pisala o etični zavezanosti strokovnega delavca in izogibanju usmerjenosti zgolj na problemska področja ter njihovo odpravljanje, zato bom na tem mestu nadaljevala s poudarkom na socialnopedagoški diagnostiki in z njo povezanim načrtovanjem socialnopedagoške pomoči.

5.1.1 Nevarnost deprofesionalizacije in metodične poljubnosti

Klasično, tj. medicinsko razumevanje diagnostike, nasprotuje sodobnim prizadevanjem na področju vzgojnih pomoči. Vse od uveljavitve nemškega zakona o zaščiti in varstvu otrok in mladostnikov leta 1991 (Uhlendorff, 1999, str. 446) se namreč vloga otrok oziroma mladostnikov ter njihovih staršev v razmerju do vzgojno-izobraževalnih in socialnih ustanov bistveno spreminja v smeri enakovredne participacije in soodgovornosti do načrtovanja procesa pomoči.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Iz te usmeritve se je razvila socialnopedagoška diagnostika, ki je usmerjena na »vzpostavljanje mostu med subjektivno optiko posameznika, njegovimi pomembnimi življenjskimi koncepti in sposobnostmi ter splošno pričakovanimi razvojnimi linijami« (prav tam, str. 449).

Tako v Nemčiji kot na Nizozemskem se učinkovito razvija in izvaja tudi koncept celostnih, prožnih in v življenjsko polje uporabnikov naravnanih socialnopedagoških pomoči, ki poskuša preseči razdrobljenost in preveliko specializacijo ponudb pomoči, hkrati pa pomeni odmik od klasične zavodske vzgoje (Peters, 2000). Ta koncept izhaja iz premise, da je potrebno pomoč prilagoditi uporabniku in njegovemu življenjskemu položaju, hkrati pa poskrbeti za enotnost pomoči, ki odgovornost za organizacijo in koordinacijo individualno prilagojene pomoči nalaga eni osebi. Integrirane oblike pomoči stavijo na zvišano »samorefleksivno profesionalnost« (prav tam, str. 451), s katero skušajo premagovati negotovost pri ukrepanju, a pri tem trčijo na problem konstitutivne nezanesljivosti socialne interakcije in z njo povezane načelne ne-standardizacije socialnopedagoških intervencij. Poglavitni vzrok temu lahko pripišemo pomanjkljivim metodičnim strategijam, zaradi česar obstoji nevarnost deprofesionalizacije in »metodične poljubnosti« (prav tam, str. 451).

5.1.2 Od perspektive defekta do perspektive moči

Socialna pedagogika je, tako kot tudi nekatere druge sorodne stroke, proceduralno spreminjala svoj pogled na posameznike in skupine s težavami v socialni integraciji; od začetne usmerjenosti predvsem na primanjkljaje je pozornost usmerjala v procese interakcij in preostale kontekste, v katerih ljudje odraščamo, ni pa se zadovoljila niti z vzročno-posledično razlago, temveč jo je nadgradila s sistemskim pogledom in krožnim modelom, ki pojasnjuje medsebojni preplet vseh delujočih vplivov, ki vodijo do nekega stanja, položaja v skupini in socialne umeščenosti ter je s tem prešla na koncept soustvarjanja procesa pomoči skupaj in v dogovoru s sogovorniki s težavami v socialni integraciji (Kobolt, 2011). V toku teh sprememb se je spreminjala tudi poklicna identiteta socialnih pedagogov in njihovih delovnih praks, ki vse bolj temeljijo na odkrivanju, raziskovanju in krepitvi moči ter zmogljivosti uporabnikov, izboljšanju motivacije, opolnomočenju in se raje kot s pretirano usmerjenostjo na težave ukvarjajo z iskanjem rešitev (Gray, 2011).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kljub kritikam na račun redefinicij psihosocialne pomoči v smeri perspektive moči (Drake, Howard in Staudt, 2001), da naj le-ta ne bi bila v ničemer drugačna od drugih pristopov, da je zgolj radikalna alternativa pod krinko odpora do tradicionalnih oblik pomoči, poleg tega pa ji manjkajo elementi preverljivosti učinkovitosti, Saleebey (2002) zagovarja tezo, da se pomembnost in učinkovitost perspektive moči kaže v tem, kako dobro nam služi pri strokovnem delu in ustvarjanju priložnosti za uporabnike, da se spremenijo v smeri svojih lastnih upov in aspiracij. Poleg tega perspektiva moči predpostavlja demokratičen pogled na človeka in se bori za odvzem moči pokroviteljskim praksam pomoči, zaradi česar je kritična do distance in neenakomerne razporeditve moči med strokovnim delavcem in uporabnikom, saj ju vidi kot možnost kontrole in manipulacije s pomočmi potrebnimi (prav tam).

Da morajo strokovni delavci pri svojem delovanju izhajati iz apriornega spoštovanja človekove svobode, avtonomije in samodeterminacije, meni Mesec (2006). Njihova naloga je zaščititi avtonomijo posameznika, kadar je ogrožena, in mu z legalnimi socialnointerventnimi ukrepi v okviru javnih pooblastil in svetovalnega postopka pomagati s podpiranjem njegovega avtonomnega odločanja o življenjskih možnostih. Posredovati v življenjsko polje avtonomnih subjektov na način, ki ne ogroža njihove avtonomije, je veččina, ki v posameznih primerih terja tudi dodatno strokovno izpopolnjevanje. Mesec (prav tam) je kritičen tudi do uporabe terminov pomoč in opolnomočenje, saj ničesar ne spremenita v temeljni strukturi odnosa med strokovnjakom in osebo, ki pride po moč. Ta odnos je hierarhičen že po naravi in tega s poimenovanjem ne odpravimo. Strinja se, da bi moral biti bistven poudarek na perspektivi moči, tj. spodbujanju samostojnosti in sodelovanja kot metodičnemu vodilu pri reševanju socialnih problemov ter usmerjenosti na vire, ki so udeleženi na voljo pri reševanju problemov, z namenom, da se okrepijo tako telesno kot psihično, da razvijejo svoje socialne mreže in odnose z drugimi. V nasprotju s perspektivo moči pa t. i. perspektiva defekta (prav tam, str. 240) služi stereotipizaciji posameznika, neutemeljenemu prognosticiranju, izključevanju iz vsakdanjega okolja in vnaprejšnjemu neutemeljenemu odrekanju razvojnih in življenjskih možnosti.

5.1.3 Tudi "mrhovinarstvo" je neizbežen del procesa pomoči

Bodisi dovolj izhodišč, ki dokazujejo, da teorija in praksa strokovnih panog, ki soustvarjajo procese pomoči s posamezniki in skupinami s težavami v socialni integraciji, še zdaleč nista homogeni in usklajeni področji. To na eni strani vnaša nekaj nejasnosti in dilem v okviru iskanja najbolj primernih odgovorov in posegov v področje uporabnikovega življenja, na drugi strani pa je, kot že poprej omenjeno, ravno to doprinos k socialnopedagoški stroki, ki se izogiba biti tista, ki bi mehansko posredovala univerzalne recepte za diagnosticiranje in razreševanje uporabnikovih težav. Namesto tega se podaja v bitko nenehnih spraševanj in odkrivanja novih razumevanj pojavov v svojem strokovnem polju:

»V odnosu z Matejem mi je najtežje to, da ga je včasih težko "prebrati", ne vem, kaj si misli, kako je razpoložen ..., sam od sebe pa tudi ne pove. Če ga vprašaš, kako se počuti, vedno odgovori: »Fino!«, pa čeprav včasih to reče z nasmeškom na obrazu, včasih pa je videti pobit in slabe volje. Zato sem mogla večkrat vprašati kaj bolj specifičnega, npr. »Ali te kaj skrbi? Česa se danes veseliš? Kako si spal?« ..., da sem se znala približno orientirati, kako je Matej razpoložen.«

Naj zaključim tam, kjer sem začela – pri mrhovinarstvu. Če ostanem pri takšni metaforični opredelitvi socialnopedagoškega dela, je potrebno razumeti še drugo plat medalje; tudi mrhovinarji so neizbežen del ekosistema, v katerem so organizmi med seboj in v odnosu do okolja v biološkem ravnovesju. Neprijetne občutke ob soočanju in raziskovanju težav, ki jih imajo otroci in mladostniki, s katerimi študentje individualno sodelujejo, je možno razumeti kot odpor do tradicionalni praks pomoči, ki so na uporabnike gledale s perspektive defekta, monokavzalno pojasnjevale vzroke nastanka težav in jih po tej poti tudi obravnavale. Klemenčič (2005, str. 127) vzpostavi celo vzporednico med poklici pomoči in inkvizicijo: *»Sodobni socialni delavec s svojimi psihološkimi znanji ni nič manj v nevarnosti, da bo inkvizitorsko uporabil svojo moč nad uporabnikom. S "psihologizacijo" uporabniku vzame še zadnjo instanco moči – poznavanje samega sebe, saj pozna uporabnika bolje, kot se pozna sam.«*

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

A bilo bi nesmiselno, celo pogubno za našo stroko, če bi se a priori izogibali tistemu delu socialnopedagoškega udejstvovanja, ki terja ukvarjanje z manj prijetnimi vsebinami in z njimi povezanimi intervencijami. Ko se začnemo izogibati stvarim, ki v nas zbujejo neprijetne občutke in strah, lahko izgubimo stik z realnostjo, pred katero bežimo, poudarja Frelc (2005). Naj dodam, da to velja tako za strokovnjake kot uporabnike, ki so udeleženi v procesu pomoči. Če želimo uporabnikom pomagati v smeri, da začnejo uspešno premagovati svoje težave, namesto, da se jim izogibajo, če jih torej želimo opremiti za življenje, se moramo najprej sami soočiti s svojimi strahovi in odpori, nato pa skupaj z njimi kreirati tak socialni kontekst, ki bo vzpodbudil razvijanje ustreznih kompetenc, ki jih posameznik potrebuje, če želi avtonomno upravljati s svojim življenjem. Če je samoučinkovitost produkt virov, na katere naslanjamo socialnopedagoške posege, velja torej izdatno pozornost namenjati krepitvi te pomembne determinante vedenja, ki sicer izhaja iz socialnokognitivne teorije Bandure (1991, v Frelc, 2005) in je izredno pomemben motivacijski konstrukt, saj vpliva na posameznikove odločitve, cilje, emocionalne reakcije, na trud, ki ga posameznik vlaga v dejavnosti, in na obvladovanje stresa.

5.2 Teoretična podlaga socialnopedagoških intervencij

Na tem mestu nadaljujem uvodoma začeto razpravo o socialnopedagoških intervencijah in se pri tem sklicujem na teoretične koncepte, ki to področje opredeljujejo. Žižak (2010) definira pojem intervencij v dveh obsegih; širši značaj intervencij se nanaša na reakcije in odgovore družbe na nek pojav, pri čemer so lahko intervencije do neke mere globalizirane ali pa specifične za določene družbene in strokovne kulture. Na ravni kulture neke profesije se intervencije navezujejo na področje njenega delovanja, zato lahko o socialnopedagoških intervencijah govorimo kot o odgovorih družbe na izzive odraščanja, psihosocialna tveganja in vedenjske težave v najširšem smislu besede. Intervencije, s katerimi socialni pedagog vpliva na elemente v svojem poklicnem področju, Kobolt (1997) umesti na kontinuum od izobraževanja, vzgoje, usmerjanja, vzpodbujanja, svetovanja, vodenja, korektivnih posegov do intervencij s socialnoterapevtsko dimenzijo. Nadalje Žižak (2010) opredeljuje ožji značaj intervencij, ki se nanaša na postopke oziroma skupine postopkov strokovnjaka, za katere se običajno uporabljajo sinonimi kot so »tehnika dela, odgovor strokovnjaka, strokovna veščina, strategija vplivanja« (prav tam, str. 21).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Da bi bile intervencije socialnega pedagoga ciljno usmerjene in strokovno utemeljene, morajo vsebovati šest temeljnih dimenzij, ki jih navaja Cohen (1995, v Žižak, 2010, str. 73–76):

- Teoretično podlago, ki pojasnjuje vzroke in značilnosti problema ter njihovo povezanost s cilji intervencij in metodami, s katerimi je mogoče te cilje doseči.
- Določeno stopnjo strukturiranosti, ki se nahaja na kontinuumu od visoko do nizko strukturiranih in je po navedbah avtorjev Epps, Hollin, in Kendrick (1995, v Žižak, 2010) odvisna od stopnje kontrole prostora, omejenosti osebnega prostora uporabnika in prostora za rekreacijo, stopnje nadzora s strani strokovnih delavcev, ipd.
- Fokus intervencije, ki je lahko usmerjen na specifičen problem, več ravni problemskih področij ali širše celostno zastavljen.
- Uporabnika ali skupino uporabnikov.
- Opredeljeno dolžino trajanja, ki variira v odvisnosti od narave in kompleksnosti problema.
- Opredeljeno intenzivnost odnosa med uporabnikom in strokovnim delavcem, ki prav tako variira v odvisnosti od narave in kompleksnosti problema.

Intervencije socialnega pedagoga morajo prav tako vsebovati tudi sledeče elemente, ki jih navajata Kobolt in Rapuš Pavel (2004, str. 290):

- zavezanost etičnim in strokovnim standardom,
- varovanje pravic vpletenih do lastne interpretacije in odločitve o ravnanju,
- usmerjenost v samopotrjevalne potenciale,
- krepitev varovalnih in poskus zmanjšanja ogrožajočih dejavnikov,
- razbremenjevanje napetosti in konfliktov,
- vzpostavljanje varovalnih meja,
- komunikacija med vpletenimi v problemsko situacijo,
- intervencije kot usposobitev za samopomoč,
- razvoj novih vedenjskih stilov, ki vodijo do učinkovitejšega poravnavanja s samim seboj in z okoljem,
- pridobivanje novih kompetenc,

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- usklajeno delovanje ter komunikacijsko razvidno sodelovanje med člani tima.

5.2.1 Zagotavljanje optimalnega učinka intervencij

S socialnopedagoškimi posegi, katerih cilj je doseganje sprememb tako pri posamezniku kot v njegovem socialnem okolju, moramo vzpodbujati spremembe na treh ključnih področjih, menita Corsini in Wedding (1989, v Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b, str. 99):

- Kognitivno področje – spoznati in sprejeti, da so problemi sestavni del življenja, poglobljanje poznavanja sebe in drugih, sodelovanje z drugimi in učenje drug od drugega.
- Emocionalno področje – čutiti sprejetje in povezanost, izkusiti, da so drugi pripravljeni pomagati; čustvena izmenjava v polnovrednih socialnih odnosih.
- Vedenjsko področje – testiranje realnosti in preizkušanje novih vedenjskih vzorcev ob podpori, usmerjanju in pomoči, sproščanje napetosti in konfliktov ter učenje uspešnejših oblik razreševanja težav, socialna interakcija in prevzemanje odgovornosti za posledice svojega ravnanja.

Delovni pogoji pa nam pogosto ne dopuščajo, da bi delovali celostno, še posebej v primerih, ko je proces pomoči časovno in prostorsko omejen. Pomembno je, da svoj delež prispevamo na mestih, kjer je to mogoče in izvedljivo. Študentka zapiše:

»Potrudila sem se delovati na kognitivnem, emocionalnem kot tudi vedenjskem nivoju. Najtežje se mi je bilo dotakniti njenega vedenja, ker sem se z Anjo srečevala le v šoli, enkrat na teden, in je nisem imela priložnosti opazovati v vsakdanjih situacijah, družinskem okolju.«

Z namenom zagotavljanja optimalnega učinka intervencijskih posegov ter spodbujanja sprejemanja odgovornosti za lasten prispevek k razreševanju uporabnikove življenjske situacije s strani oseb in institucij, ki spadajo v področje njegovega socialnega okolja, je dobro že na začetku delovne naloge določiti, kdo vse bo v njej sodeloval.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Bouwkamp in Vries (1995, str. 133, 134) navajata nekaj splošno veljavnih principov, s katerimi lahko nosilec pomoči odstrani večino ovir pri razreševanju problemske situacije, kot so zadržanost, strah in pomanjkljiv vpogled v problemsko situacijo:

- Izhajaj iz stališča, da si ti tisti, ki v prvi vrsti potrebuješ sodelovanje ljudi iz uporabnikovega socialnega okolja – tako lahko zagotoviš učinkovito celostno obravnavo.
- Izogni se obsojanju – povzročanje občutka krivde za probleme pri ljudeh izzove obrambno reakcijo in prepričanje, da jim bo sodelovanje v obravnavi prineslo le težave.
- Poudarjaj, da so vsi sodelujoči potrebni pri reševanju problema – s tem, ko jih prosimo za mnenje in sodelovanje pri iskanju rešitve, se obračamo na njihovo pozitivno motivacijo.
- Povej specifičen cilj potrebnosti njihovega sodelovanja in jim predstavi običajen potek sodelovanja – na tak način pridobimo zaupanje sodelujočih.
- Ustavi se pri zadržanosti in nasprotovanju, če ju opaziš – obravnavanje tovrstnih zavirajočih dejavnikov je lahko učinkovit poseg v socialno okolje, saj nam daje pomembne informacije v zvezi z njim, hkrati pa kaže na strokovnjakovo resnost in zavzetost pri razreševanju težav.
- Bodi fleksibilen – predvsem pri dogovarjanju glede na čas in mesto sestanka, prav tako pa poskušaj tudi tekom procesa pomoči pridobiti k sodelovanju tiste ljudi, ki se temu izogibajo.

Razsežnosti vpliva ljudi iz otrokovega socialnega okolja, še posebej v primerih, ko študentje naletijo na ovire pri izvajanju intervencijskih posegov, niso zanemarljive, zato jih velja izkoristiti v pravem trenutku in na preišljen način. Kako je to storila študentka, ki se je soočila s težavo pomanjkanja avtoritete, zaradi česar je imela težave pri izvajanju posegov, usmerjenih na otrokovo šolsko področje, je razvidno iz zapisa:

»Zgolj eno izmed srečanj pa sva namenili učenju matematike, ki ji dela največ preglavic. Zaradi tega včasih dobim slabo vest, da sva bili premalo storilnostno naravnani, po drugi strani pa vem, da je vsak poskus učenja kot kaplja v morje, če ona sama nima interesa in motivacije. Za kaj takega pa imam kot prostovoljka premalo avtoritete, ki pa jo Tjaša vsaj pri učenju potrebuje. Z namenom, da se vsaj na enem srečanju učiva, sem apelirala na mamo, naj reče Tjaši kakšno besedo v tej smeri, in to se je izkazalo kot dobra poteza.«

5.2.2 Metode dela z otroki in mladostniki s težavami v socialni integraciji

V iskanju najbolj primernih metod dela z otroki in mladostniki s težavami v socialni integraciji je potrebna predvsem kritična presoja različnih pristopov in prepoznavanje tako prednosti kot slabosti posamezne metode, trdita Bašić in Žižak (1992). V nadaljevanju (prav tam, str. 61–94) navajata sledeče vrste metod:

- klasične metode – metoda prepričevanja, navajanja, spodbujanja, tekmovanja, preprečevanja, prisile, poučevanja, zagotavljanja, privajanja, preprečevanja,
- metode skupinskega dela – metoda vodenja, diskusije, igre vlog, skupinskih aktivnosti, simulacije,
- sociometrična metoda,
- terapijske metode – realitetna terapija, transakcijska analiza,
- biblioterapija,
- modifikacija vedenja.

Individualno spremljanje in sodelovanje med študenti socialne pedagogike ter otroki je tako teoretično kot praktično zasnovano na način, ki študentom omogoča avtonomno presojo in izbiro metod in tehnik dela. V nadaljevanju navajam nekaj zapisov študentk, ki ponujajo vpogled v specifična področja procesa pomoči in na njih nanašajoče se socialnopedagoške posege ter metode dela:

»Poskušala sem mu podajati jaz-sporočila, da bi vedel, da mene včasih moti njegovo vedenje, ampak ne on kot osebnost.«

»Tima sem prav tako spodbujala k temu, da spremeni prepričanja o tem, da nekaj ne zna, v to, da bo znal, če se bo potrudil in si vzel nekaj časa.«

»Zavedam se, da sem za Matjaža in zase naredila ogromno, da sem se veliko naučila, pridobila praktična znanja, se urila v pogovorih, jaz-sporočilih, dajanju pohval, videnju majhnih napredkov, spodbujanju, v timskem sodelovanju, v dajanju predlogov in nasvetov ...«

»Na vajah smo tudi gledali primer terapije s pomočjo likovnih pripomočkov. Skušala sva izvesti tehniko čečkanja, ki naj bi odprla različne teme, področja njegovega življenja. A takrat nisva prišla do pomembnih novosti v odnosu. Veliko več zanimivega pa je odprla tehnika z glino. Naredila sva živali in preko živali je Ivo spregovoril o prijateljstvu, tudi o bolečini, ki jo je doživel, ko se je moral preseliti iz prejšnje šole in se tako ločiti od svojih starih prijateljev. Čeprav sem za to vedela že prej, sem šele na tem srečanju znala prav ovrednotiti tudi to, da je Ivo letos na novo v tem okolju.«

»Večkrat sem dobila občutek, da se Leon počuti manjvrednega in nepomembnega, zato sem mu večkrat poskušala dati občutek, da je meni pomembna oseba. To sem počela na način, da sem ga obveščala, ko nisem utegnila priti v šolo, spraševala sem ga, kako se mu zdi najino druženje, spodbujala sem ga, da je sam predlagal, kaj bi počela med razrednimi urami. Poskušala sem doseči, da bi tudi on imel nekaj odgovornosti, da bi se počutil pomembnejšega, in mislim, da nama je to uspelo.«

»Ker Jaka na eno srečanje sploh ni bilo in ker se mi nekaj časa ni javil, sva imela odlično priložnost za učenje odgovornega vedenja in ravnanja na tem primeru. /.../ Jaka se mi je opravičil, zakaj ga ni bilo na srečanje, in mi v opravičilo kupil čokolado, vendar sem ugotovila, da beži pred odgovornostjo, kadar ga stvar, ki jo mora narediti, ovira ali mu ni toliko v interesu, da bi se zanjo bilo vredno potruditi. Sama sem v tem primeru ravnala zelo jasno in asertivno. Povedala sem mu, da mi njegovo ravnanje ni bilo všeč, in mu razložila, kaj v prihodnje v podobnem primeru želim in pričakujem od njega.«

»Moje delovanje je bilo usmerjeno predvsem k cilju, da ustvarim situacije, v katerih je moč vzpostaviti bolj pristen stik in se podrobneje spoznati, kar se mi zdi dobra alternativa Tininemu običajnemu popoldnevu, ko ponavadi le teka z bratoma in se udeležuje različnih konfliktnih situacij. Na srečanjih je bil nekajkrat prisoten tudi moj prijatelj, večkrat pa tudi moj fant. To je bil bolj splet dogodkov in nekakšen naravni potek dogajanja, vendar menim, da je bilo to za Tino koristno in vzpodbudno, saj je imela priložnost vstopiti v moj življenjski prostor, ne le jaz v njenega.«

»Večkrat se je zgodilo, da sem Karlu s pomočjo lastnih izkušenj in različnih primerov dala nekakšne nasvete, predloge ali pa vsaj smernice za bolj konstruktivno vedenje. Bila sem mu podpora, pogovor, vzor, avtoriteta, prijateljica, od njega pa je odvisno, koliko bo to izkoristil.«

»Velikokrat je dvignil stol in pokazal, kako je močan. Ugotovila sem, da je takrat rabil pohvalo in vzpodbudo. Vseeno pa se nisem želela osredotočiti le na pohvale fizičnih moči, ampak sem bila pozorna, da sem ga pohvalila tudi pri risanju, igri in ostalih pozitivnih stvareh, ki jih je pokazal. S tem sem mu dala vedeti, da ni samo močan, ampak da je lahko uspešen tudi na drugih področjih.«

5.2.2.1 Intervencije v življenjskem prostoru

»Tudi jaz sem se osredotočila na življenjsko okolje Tadeja, ki sem ga sprva preko pogovora in tudi različnih dejavnosti skušala spoznati. Kasneje sem začela konkretnije posegati vanj. Predvsem zopet preko pogovorov, iskanja močnih točk, igre in ustvarjanja zaupnega ter sproščenega okolja.«

Socialna pedagogika ne sme postati imuna na družbene spremembe, temveč jih mora sproti reflektirati in svoje delovanje utemeljiti ter načrtovati na podlagi razmer v danem prostoru in času. Potreba po podpori in pomoči posamezniku pri obvladovanju aktualnih življenjskih razmerij je botrovala konceptu življenjsko usmerjene socialne pedagogike, ki ga je v 70-ih letih prejšnjega stoletja utemeljil nemški socialni pedagog Thiersch (1986).

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ta koncept predstavlja odmik od birokratske administrativne pomoči in socialnih terapij. Temelji na načelih prevencije, regionalizacije, decentralizacije pomoči, usmerjenosti v vsakdan, integraciji in participaciji (Thiersch, 1986, v Zorc Maver, 1997).

Ker je potrebno socialnopedagoško ravnanje tudi profesionalno utemeljiti, mora teorija interveniranja razložiti osnovne elemente življenjskega prostora uporabnika (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b). Avtorici (prav tam, str. 88) navajata nekaj ključnih vprašanj, s katerimi pridobimo bolj poglobljen vpogled v življenjsko polje uporabnika: »Kako ljudje doživljamo sami sebe in svoje okolje? Po katerih principih potekajo naše komunikacije in interakcije? Kako si postavljamo cilje in kakšne strategije ubiramo, da bi jih dosegli? Kakšni so načini spoprijemanja s konflikti? Kako se obnašamo v skupinah? Kaj vpliva na naše ravnanje v kriznih življenjskih situacijah?« Koncept življenjske usmerjenosti strokovnjaku narekuje delovanje v smeri vzpodbujanja in pomoči pri kreiranju takšnih življenjskih razmer, ki omogočajo izobraževanje, vzgojo, socialno in osebnostno realizacijo posameznika znotraj ožjega in širšega življenjskega konteksta. Koncept se izkaže za učinkovito orodje tudi v konkretnih življenjskih situacijah, v katerih izkoristi razpoložljive resurse in skozi pogovor, nova izkustva in drugačna ravnanja išče rešitve zapletov (prav tam).

Long in Wood (1991) pojasnjujeta koncept intervencij v življenjskem prostoru v okviru terapevtske, verbalne strategije za intervencije v krizi. Slednja je osnovana na način, ki uporabnikove reakcije na stresne dogodke uporabi za spremembo vedenja, okrepitev pozitivne samopodobe, manjšanje anksioznosti in razširjanje razumevanja in vpogleda v njihovo lastno ter tuje vedenje in čustvovanje. Ker se nanaša na uporabnikovo aktualno življenjsko izkušnjo, je to optimalen čas za učenje: »Kriza, s katero se dobro soočimo, lahko prispeva k pozitivnim, daljnosežnim spremembam; kriza, s katero upravljamo neprimerno, bo prispevala k uničujočemu krogu odtujenosti, sovražnosti in agresije« (prav tam, str. xi) (prevod Maša Sternad).

Podlaga za te pogovorne strategije je Redlov (1959) koncept intervjuja v življenjski prostor, ki ima vlogo mediatorja med otrokom in vsem tistim, kar mu življenje prinaša. Namen te metode je, da posreduje odraslo osebo kot mediatorja med stresom, otrokovim vedenjem, reakcijami drugih ljudi in zasebnim svetom čustev, s katerimi otroci pogosto ne znajo učinkovito upravljati. Cilj intervencij v življenjski prostor kot ga pojasnjujeta Long in Wood (1991), je usmerjanje in spodbujanje otroka oziroma mladostnika, da sprejme odgovornost za spreminjanje svojega disocialnega vedenja na način, ki prinaša konstruktivne in daljnosežne rezultate. Samoregulacija pa se sproži šele tedaj, ko otrok razume ljudi in dogodke v svojem okolju, ko je motiviran, da spremeni neprijetne pogoje in ko ima zaupanje v odrasle. Ker večina otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji teh kvalitet ne poseduje, je njihova percepcija dogodkov pogosto kratkovidna ali izkrivljena. Največkrat se ne zavedajo, da njihovo vedenje moti ostale ljudi, čustva pa hitro preplavijo njihov razum, zaradi česar se začnejo obnašati impulzivno, obrambno in destruktivno. Običajno se izkaže, da večina teh otrok živi v razmerah, ki jim dnevno povzročajo frustracije in razočaranja, pri razreševanju katerih so potrebne podpirne intervencije s strani odraslih oseb (prav tam).

Avtorja (prav tam, str. 109–153) predstavita šest osnovnih korakov v življenjski prostor usmerjenih intervencij, ki jih pri uporabi prilagajamo danim okoliščinam in prepoznanim vedenjskim ter emocionalnim značilnostim udeleženca v problemski situaciji:

1. Usmerjanje pozornosti na problemsko situacijo – s sproščanjem napetosti udeležencu nudimo podporo in razumevanje njegove problemske situacije in ga vzpodbudimo, da o njej spregovori. Pogovor nadaljujemo šele takrat, ko se udeleženec umiri in ko so fizične nevarnosti, ki bi lahko ogrozile nadaljnji potek dogodka, omejene ali odstranjene.
2. Pogovor – faza, v kateri udeleženi govori, svetovalec pa sprašuje z namenom, da razjasni njegovo pripoved. Pomembno je, da udeleženec razjasni svoj pogled na situacijo, čustva, ki jih je ob tem doživljal, ter svoj odziv na dogajanje. Pridobiti je potrebno tudi podatke o kraju, času in vseh ljudeh, ki so bili vpleteni v dogodek. Strategije, ki jih strokovni delavec lahko uporabi pri razjasnjevanju, so; spraševanje, poslušanje, opazovanje, reflektiranje in interpretiranje.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

3. Iskanje bistva konfliktne situacije in določitev terapevtskega cilja – raziskujemo udeleženčevo razumevanje dogodka in z njim povezana čustva, vse dokler ne pridobimo dovolj dobrega razumevanja, da lahko izpostavimo bistvo dogodka ter določimo kratkoročne in daljnosežne terapevtske cilje.
4. Iskanje rešitve – skupaj z udeleženi sodelujemo pri iskanju rešitve, ki jo udeleženi oceni kot tisto, ki bo zanj najbolj koristna in bo prispevala k zadovoljivi rešitvi njegovega problema.
5. Načrt za uspeh – z udeleženi predvidevamo prihodnje problemske situacije in načrtujemo alternativne možnosti vedenjskih in čustvenih odzivov nanje. Razmislimo tako o pozitivnih kot tudi negativnih vidikih posamezne rešitve in pomagamo pri razumevanju vedenjskih sprememb, ki jih bo potrebno realizirati. Z vajo novih veščin spodbujamo udeleženega, da se izogiba starim vedenjskim vzorcem, pri čemer lahko uporabimo različne metode dela, npr. igro vlog, vodeno vizualizacijo, ipd.
6. Prenos naučenega v realnost – načrtovanje vrnitve udeleženca v socialno situacijo ter razjasnjevanje tem in čustev, ki se ob tem porajajo. Cilj je, da udeleženec pri tem "ohrani obraz" in nadaljuje odnose ali jih na novo vzpostavlja.

5.2.2.2 *Trening socialnih veščin*

Nastanek številnih vedenjskih težav je povezan s slabo razvitimi socialnimi veščinami in osebnimi kompetencami, kar dokazujejo tudi raziskave; Griffin in sodelavci (2002, v Žižak, 2009) slabo razvite vedenjske veščine in osebne kompetence prišteva h glavnim vzrokom za kajenje v adolescenci, za zlorabo drog in alkohola (Botvin in Griffin, 2002, v Žižak, 2009), za internalizirane in eksternalizirane vedenjske motnje in zavračanje od vrstnikov (Garrett, Hair in Jager, 2001, v Žižak, 2009) ter za agresivno in delinkventno vedenje (Griffin in sod., 2001, v Žižak, 2009).

Metoda treninga socialnih veščin se izkaže učinkovita za tisti del populacije, ki se z življenjskimi situacijami in na novo nastajajočimi izzivi odraščanja težje spoprijemajo. Podpora in pomoč takim posameznikom in skupinam uporabnikov sta usmerjeni v učenje socialnih spretnosti za sprejemljivo in uspešno vzpostavljanje ravnotežja med svojimi lastnimi potrebami in potrebami soljudi (Plajnshek, 2004).

Z oblikami dela kot so socialne igre, interaktivne vaje in vaje za razvijanje čustvene inteligence udeleženci dobijo možnost za izražanje svojih misli, fantazij, želja, strahov. Interakcije med udeleženci treninga so tudi pomembno diagnostično orodje, ki strokovnemu delavcu služi kot vodilo za nadaljnje interventne posege v okviru procesa pomoči, saj pokažejo, kakšne so uporabnikove strategije za soočanje s težavami, na kakšen način rešuje konflikte, kakšna je struktura njegovega prostega časa, ipd. Skozi trening socialnih veščin uporabniki tudi spontano povedo stvari o sebi, ki bi jih sicer v strukturiranem pogovoru izpustili (prav tam).

Ta metoda je uporabna za učenje prosocialnega vedenja, tako na preventivni kot na tretmajski ravni, pri čemer je uporabnike z internaliziranimi motnjami potrebno učiti takšnih vedenj, ki jim bodo pomagala pri vključevanju v družbo, tiste z eksternaliziranimi motnjami pa takšnih, ki jim bodo pomagala obvladovati socialne situacije na prosocialen način. Glede na takšno opredelitev motenj Žižak (2003, v Žižak, 2009, str. 402) navaja sledeča področja vsakdanjega delovanja, na katerih lahko imajo otroci pomanjkljive socialne veščine:

Preglednica 2: Vzporedni prikaz pomanjkanja socialnih veščin pri otrocih z eksternaliziranimi in internaliziranimi vedenjskimi motnjami (Žižak, 2003, v Žižak, 2009, str. 402).

Otroci z eksternaliziranimi motnjami	Otroci z internaliziranimi motnjami
<ul style="list-style-type: none">▪ samonadzor,▪ dogovarjanje in razpravljanje,▪ prošnja za dovoljenje,▪ izogibanje težavnim situacijam,▪ ocena socialne situacije,▪ zastavljanje ciljev,▪ osredotočanje na nalogo,▪ razumevanje lastnih občutkov,▪ razumevanje občutkov drugih,▪ spoprijemanje z lastno jezo,	<ul style="list-style-type: none">▪ vzpostavljanje/ohranjanje pogovora,▪ sodelovanje,▪ spoprijemanje s strahom,▪ odločanje,▪ spoprijemanje z izključenostjo,▪ spoprijemanje z nagovarjanjem vrstnikov,▪ spoprijemanje s pritiskom skupine,▪ spoprijemanje z dvojnimi sporočili,▪ dajanje/prejemanje komplimentov,

Otroci z eksternaliziranimi motnjami	Otroci z internaliziranimi motnjami
<ul style="list-style-type: none">▪ spoprijemanje s tujo jezo,▪ delitev,▪ opravičevanje,▪ poslušanje.	<ul style="list-style-type: none">▪ opravičevanje/dajanje nasvetov,▪ spoprijemanje z neuspehom.

Trening socialnih veščin je standardiziran proces strukturiranega učenja, ki običajno poteka strnjeno skozi daljše časovno obdobje in kombinira sodobno tehnologijo, medije in druga orodja za intenzivno učenje (Žižak, 2009). Pri delu s posamezniki s težavami v socialni integraciji ga lahko umestimo znotraj formalne učne aktivnosti, njegove teoretične in praktične smernice pa so uporabne tudi v neformalnih in priložnostnih situacijah, v katerih ocenimo – tudi ob pomoči vzporednega prikaza problemskih področij vsakdanjega delovanja, da je učenje socialnih veščin smiselno vključiti in pridružiti k že obstoječim socialnopedagoškim interventnim posegom in metodam dela (Metelko Lisec, 2004). Rozman (2006) dodaja, da je ustrezno razumevanje in upoštevanja posameznika, njegovega mišljenja, čustvovanja in socialnega okolja, v katerem se nahaja, ključni pogoj za načrtovanje vsebine posameznega treninga socialnih veščin, pri čemer je pomembno, da se strokovni delavci držijo sledečih načel dela (prav tam, str. 31–38):

- poslušanje brez vnaprejšnjih sodb,
- vzpostavljanje sodelovanja in dogovarjanje,
- nemoraliziranje,
- krepitev moči,
- aktivna participacija,
- usmerjenost na rešitve,
- ustvarjalnost.

III. EMPIRIČNI DEL

6 KVALITATIVNA RAZISKAVA

6.1 Opredelitev problema in namena raziskave

Odnos, ki kot četrti val v zgodovini konceptov pomoči nasledi svoje tri predhodnike, tj. usmerjenost v patologijo, usmerjenost v problem in reševanje le-tega ter usmerjenost v rešitve in njihovo iskanje, predstavlja temelj postmoderne paradigme psihosocialnega dela na področju socialnovarstvenih storitev. Osredotočenost na značilnosti odnosa in procesa med udeleženi v procesih pomoči v ospredje postavlja sodelovanje, skupno raziskovanje ter soustvarjanje zelenih izidov in rešitev skupaj in v dogovoru s sogovornikom (Čačinovič Vogrinčič idr., 2011). Omenjeni elementi so bistveni pri načrtovanju in udejanjanju procesa individualnega spremljanja in sodelovanja med študentkami in študenti socialne pedagogike ter otroki, ki imajo težave v socialni integraciji. Individualno spremljanje je priložnost za učenje ter osebno rast in razvoj obeh soustvarjalcev odnosa. Otrokom ponuja možnost stopanja v odnos z odraslo osebo, ki mu prisluhne in se mu posveti na individualni ravni, s poudarkom na izgradnji takšnega osebnega odnosa, v katerem so bistvene otrokove lastne potrebe, mišljenja in občutki, kar je ugodna podlaga za razvoj delovnega odnosa in načrtovanja vnaprej preišljenih in organiziranih intervencij na področje otrokovega življenja in udejstvovanja. Na drugi strani individualno spremljanje študentom predstavlja edinstveno priložnost, da svoje znanje in izkušnje prenesejo na raven praktičnih posegov in ciljno usmerjenega delovanja, ki vključuje željo po razumevanju, podpori in doseganju sprememb na področju otrokovega doživljanja, mišljenja in ravnanja (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006b). Individualno spremljanje in sodelovanje temelji na metodi študije primera, ki od študentov zahteva, da izhajajo iz premis integriranega modela sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja, pri čemer je ključnega pomena delovanje v življenjskem prostoru in sodelovanje z otrokom. Na tej poti pa se lahko tako študent/ka kot tudi otrok srečata s situacijami, ki bodisi vzpodbudno bodisi zavirajoče vplivajo na njun osebni in posledično tudi delovni odnos.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Namen empiričnega dela naloge je raziskati značilnosti odnosa med študentkami 4. letnika socialne pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani ter otroki in mladostniki, ki so sodelovali v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja. Raziskana so tudi specifična problemska področja z vidika odnosa, ki so jih študentke izpostavile kot tista, ki so jim v procesu pomoči predstavljala težave, hkrati pa se je izkazalo, da so ravno ovinki na poti do cilja edinstvene priložnosti za medsebojno učenje ter izboljšave v procesu sodelovanja z otrokom. In nenazadnje je namen empiričnega dela tudi ugotoviti, katere so temeljne intervencije, ki so jih bodoče strokovnjakinje tekom delovne naloge udeležile na področju soustvarjanja odnosa ter katerih tehnik dela so se pri svojem delu posluževale.

6.2 Raziskovalna vprašanja

1. Kakšne so značilnosti odnosa, ki ga vzpostavijo študentke in otroci oz. mladostniki?
2. Katere intervencije in tehnike dela uporabljajo študentke pri soustvarjanju odnosa?
3. Katera so problemska področja procesa pomoči z vidika odnosa?

6.3 Raziskovalna metodologija

6.3.1 Vzorec

Za potrebe raziskave sem v vzorec vključila 25 študentk 4. letnika socialne pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani in 25 uporabnikov, ki so sodelovali v procesu individualnega spremljanja. Med procesom izvajanja spremljanja so bile študentke v povprečju stare 23 let, njihovi uporabniki (15) in uporabnice (10) pa povprečno 11 let. Vse študentke so državljanke Slovenije in imajo tako teoretična kot tudi praktična znanja ter veščine za delo z uporabniki s težavami v socialni integraciji. Večina uporabnic in uporabnikov je bila za sodelovanje v procesu spremljanja naključno izbrana, z nekaterimi pa so imele študentke že predhodno vzpostavljen odnos in so jih za sodelovanje načrtno izbrale (ob njihovi privolitvi). Med uporabniki je tudi nekaj takih, ki že imajo izkušnje s tovrstnim spremljanjem.

6.3.2 Tehnika zbiranja podatkov

Izbrala sem posredno tehniko zbiranja podatkov in sicer analizo (osebnih, neuradnih) dokumentov (tj. zaključnih poročil individualnega spremljanja in sodelovanja), ki jo Cenčič (2002) priporoča v primerih, ko so osebe, od katerih želimo pridobiti informacije, nedosegljive ali težje dostopne, saj na tak način ne obremenjujemo vprašanih. Tehnika omogoča pridobitev različnih vrst podatkov (besednih in slikovnih) in je povezana z nizkimi stroški. Vogrinc (2008) dodaja, da je to nevsiljiva in nereaktivna tehnika, ki zagotavlja dostop do avtentičnega gradiva, saj le-to ni nastalo neposredno zaradi potreb raziskave. Prednost analize dokumentov je tudi v tem, da ni časovno in prostorsko omejena, raziskavo pa je možno zaradi dostopnosti gradiva tudi večkrat ponoviti. Med pomanjkljivostmi te tehnike pa naj izpostavim predvsem odvisnost interpretacije gradiva od subjektivne presoje raziskovalca (Fraenkel in Wallen, 2006), nezanesljivost in enostranskost zbiranja podatkov na tak način ter dolgotrajno in zahtevno obdelavo (Cenčič, 2002).

Usmeritev na proučevanje posameznih primerov (študija primerov) je idiografski pristop, pri katerem poskušamo razumeti delovanje, probleme in pojave konkretnega sistema iz njega samega in njegovih interakcij z okoljem ali kontekstom. Namen raziskave, ki sem jo izvedla, pa ni zgolj idiografski, temveč tudi nomotetski, saj služi abstrahiranju pojmov in formuliranju obćih zakonitosti proučevanega področja (Mesec, 1998).

6.3.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pri postopku zbiranja dokumentov sem sodelovala z dr. Jano Rapuš Pavel, ki mi je omogočila dostop do poročil individualnega spremljanja in sodelovanja. Kvalitativna obdelava dokumentacije je potekala v zaporedju naslednjih korakov; (1) prvi del analize zajema branje in urejanje dokumentov, (2) v drugem delu analize sem iz dokumentov izločila relevantna področja (kodirne enote) za raziskovanje procesa pomoči z vidika odnosa. (3) V tretjem koraku sem izvedla postopek odprtega kodiranja (določitev enot kodiranja, kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov, oblikovanje in definiranje kategorij) ter (4) v sklepnem delu oblikovala končno teoretično formulacijo.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ker gre za t. i. pluralno študijo, tj. študijo več primerov, sem obdelavo podatkov v prvi fazi izvedla kot singularno študijo posameznega primera, v nadaljevanju pa sem primere med seboj primerjala oziroma analizo vsakega nadaljnjega primera gradila na že dobljenih spoznanjih predhodnih primerov.

Čačinovič Vogrinčič in Mesec (1996) opozarjata, da analiziranje zgolj ene vrste dokumentacije, zbrane v dosjeju posameznega primera, omejuje veljavnost, zanesljivost in možnost posploševanja ugotovitev. Kot vsaka analiza, se mora torej tudi moja sprijazniti z določenimi omejitvami in se izogniti temu, da bi iskala absolutno veljavno resnico. Zaradi zahtevnosti in dolgotrajnosti obdelave poročil sem se odločila, da ne bom analizirala še kakšne druge obstoječe dokumentacije, npr. dnevniških zaznamkov, ki so jih študentke pisale po vsakem posameznem srečanju z uporabnikom. Lahko pa bi se odločila tudi za preverjanje in dopolnjevanje dokumentacije z izjavami udeležencev v procesu individualnega spremljanja. Na tem mestu zato obstoji možnost za druge raziskovalce, da mojo analizo dopolnijo še s kakšnimi drugimi viri podatkov ter na ta način pridejo do še bolj poglobljenih ali celo drugačnih ugotovitev.

6.3.3.1 Definicije pojmov procesa kodiranja

Preko procesa odprtega kodiranja poročil sem identificirala sledeče kategorije:

- Spoznavanje in vzpostavljanje odnosa;

je kategorija, s katero sem označila začetno fazo odnosa med študentkami in otroki, ki sodelujejo v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja. V tej fazi komunikacijski partnerji izbirajo ljudi, s katerimi si želijo stopiti v interakcijo, se med seboj približujejo, preizkušajo različne načine vedenja in si ustvarjajo prve vtise drug o drugem. Vzpostavljanje odnosa se nadaljuje takrat, ko se posamezniki odločijo z nekom stopiti v delovni odnos, čemur sledi faza pogajanja in medsebojnega sporazumevanja glede pričakovanj in vlog v odnosu.

- Soustvarjanje odnosa;

je kategorija, ki nasledi začetno fazo odnosa med študentkami in otroki. V fazi soustvarjanja odnosa študentke in otroci oblikujejo sporazume glede njihovega druženja;

sprejemajo zadolžitve in se odločajo, kako bodo sodelovali v nadaljevanju srečanj, oblikujejo skupne norme in vloge v odnosu. Soustvarjanje odnosa temelji na vzpostavitvi osebnega in strokovnega polja med študentko in otrokom ter njegovim ožjim socialnim okoljem in ostalimi pristojnimi institucijami, vpletenimi v proces pomoči. In nenazadnje je soustvarjanje odnosa kategorija, s katero pojmujem vse posameznemu odnosu lastne elemente, značilnosti, reakcije in situacije, ki soustvarjajo in narekujejo potek odnosa med študentko in otrokom.

- **Zaključevanje odnosa;**

s to kategorijo sem označila poslednjo fazo odnosa med študentkami in otroki. Odnos se lahko zaključi na več načinov, pri čemer razlikujemo med razpustom odnosa (dokončen razpad), upadanjem odnosa (zmanjšana tesnost in intimnost) ter zlomom odnosa (prisotnost konfliktov v odnosu, ki lahko privedejo do razpada odnosa). Obstoji tudi nekaj splošnih vzorcev razpadanja odnosa, ki vsebujejo štiri med seboj prekrivajoče se faze; osebno, odnosno, socialno in fazo žalovanja. Pomemben element zaključevanja odnosa je tudi evalvacijski proces, ki je poleg strokovnih smernic za ravnanje v tej fazi procesa pomoči odvisen tudi od individualnih dejavnikov, pričakovanj in interesov partnerjev, ki soustvarjajo posamezen odnos.

- **Problemska področja z vidika odnosa;**

v to kategorijo sem zajela nesporazume, napetosti in neskladnosti, ki so neizbežen sestavni del odnosa med študentkami in otroki v procesu individualnega spremljanja. O konfliktnih odnosih govorimo takrat, kadar eden ali več udeleženi v odnosu čuti, da ne more zadovoljiti svojih želja, potreb in zamisli, kadar odnosi niso iskreni, kadar so kršena temeljna pravila z odnosnimi sporočili ali kadar namesto medsebojnega dogovarjanja v ospredje stopi manipulacija in instrumentalizacija z odnosi in partnerji. Problemska področja, ki se pojavljajo v odnosu med študentkami in otroki, ne pomenijo nujno slabega odnosa, temveč so predvsem znak, da partnerski sistem ne deluje optimalno. V kolikor partnerji v odnosu te znake pravočasno razpoznajo in si prizadevajo za izboljšanje kakovosti odnosa, so lahko problemske situacije v določeni meri celo dobrodošle, saj terjajo primerne odzive in spremembe v smeri ugodnih, sprejemljivih rešitev za vse udeležene v situaciji.

6.4 Rezultati in interpretacija kvalitativne analize podatkov

Teorije kvalitativnih raziskav je težje posploševati, saj je posploševanje odvisno od velikosti vzorca, sistematiziranja zbranega in obdelanega gradiva ter od povezanosti s kontekstom (Cenčič, 2002). Prednost na tak način dobljenih rezultatov pa je v tem, da nam pomagajo priti do celovitega, vsebinsko bogatega razumevanja raziskovanega področja, ki je neposredno prenosljivo v prakso in lahko služi kot smernica pri praktičnem delu (Mesec, 1998).

Preden predstavim rezultate analize in jih interpretiram, naj še dodam, da je na poročila individualnega spremljanja in njihovo analizo potrebno gledati kot na refleksijo odnosa med študentko in uporabnikom. V poročilih so izpostavljeni tisti elementi posameznega odnosa, ki so se študentkam zdeli relevantni in so jim pripisale tolikšno pomembnost, da so jih v poročilih izpostavile. Tudi navodilo za pisanje zaključnega poročila, ki so ga prejele študentke in je priloženo diplomskemu delu, podaja zgolj okvirne smernice za predstavitev študije primera. Slednja je torej v veliki meri prepuščena subjektivni zaznavi in presoji posamezne študentke in ni nujno objektivni prikaz dejanskega stanja oziroma odnosa.

6.4.1 Utemeljena teorija

6.4.1.1 Značilnosti odnosa, ki ga vzpostavijo študentke in otroci oziroma mladostniki

V tematsko področje »Značilnosti odnosa, ki ga vzpostavijo študentke in otroci oz. mladostniki« sem združila sledeče kategorije; spoznavanje in vzpostavljanje odnosa, soustvarjanje odnosa in zaključevanje odnosa.

Kategorijo »Spoznavanje in vzpostavljanje odnosa« sestavljajo naslednje kode drugega reda:

- študentkine priprave in občutki pred prvim stikom,
- okoliščine spoznavanja z uporabnikom,
- značilnosti prvega stika med študentko in uporabnikom,
- študentkini občutki po prvem stiku,
- značilnosti procesa spoznavanja in vzpostavljanja odnosa,
- vpliv dejavnikov okolja na vzpostavljanje odnosa,

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- vedenje uporabnika,
- preobrat v odnosu.

Subjekti, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu, objekti, ki proces tvorijo, ter okoliščine, v katerih proces poteka, so ključni dejavniki, ki vplivajo na razvoj in značilnosti posameznega vzgojno-izobraževalnega procesa (Kramar, 2006). Odnos, ki se v procesu individualnega spremljanja razvije med študentkami in študenti socialne pedagogike ter otroki oz. mladostniki, je specifičen v svoji pojavnosti, saj gre izhodiščno za delovni odnos, katerega namen je v prvi vrsti ta, da študentom nudi učno-delovno bazo v procesu njihovega strokovnega izobraževanja. Gre torej za načrtovan vstop v odnos s posameznikom, ki v tovrstno spremljanje privoli, prav tako pa morajo svoje soglasje podati tudi njegovi starši oziroma skrbniki. Več kot $\frac{3}{5}$ študentk, katerih poročila sem analizirala, je otroka spoznalo preko fakultete oziroma otrokove osnovne šole, ki sta se že predhodno dogovorili za sodelovanje in izmed učencev izbrali tiste, ki bi potrebovali dodatno pomoč in podporo. Preostali del študentk navaja, da so otroka spoznale preko stanovanjske skupine, v kateri je nastanjen, preko opravljanja prostovoljnega dela, tekom opravljanja pedagoške prakse, dve študentki pa sta si za sodelovanje otroka poiskali med družinskimi prijatelji in sorodniki. Obstoji torej tudi možnost, da vstop v odnos med študentko in otrokom ni vnaprej načrtovan, temveč je med njima že predhodno vzpostavljen in izoblikovan.

Omenjene študentke, ki so z otrokom že imele predhodno vzpostavljen odnos, vstopajo v nadaljevanje le-tega z različnimi predvidevanji in pričakovanji glede otrokovega odziva ob njunem ponovnem srečanju: *»Ker je med lansko prakso in ponovnim srečevanjem minilo pol leta, sem mislila, da bo imel Nejc težave pri nadaljevanju odnosa – da mu bo težje.«*

Ustvarjanje pričakovanj in zamisli glede druženja je prisotno tudi pri študentkah, ki so v stik z otrokom stopile prvič, vendar slednje poteka nekoliko manj obremenjeno glede odnosa samega. V njihovih poročilih sem identificirala predvsem soočanje s strahom in tremo pred vstopanjem v nov odnos. Začetek novega odnosa namreč za posameznika pomeni spremembo v njegovem življenju, strah pred spremembami pa je za človeka naraven (Žigon, 2012). Ljudje se praviloma bojimo prehodov iz znanega v neznano, saj tovrstne spremembe v nas zbujejo negotovost in povzročajo stres.

Avtorica (prav tam, str. 1) opredeljuje običajne probleme v odnosih, ki segajo od strahu pred intimnostjo do strahu pred zavrnitvijo: »Za strah pred intimnostjo je značilno, da hočemo biti neodvisni, ko gre za našo osebnost, preference, prednosti in slabosti. Težava nastane, če v odnosu izgubimo identiteto, zaradi česar nastopi strah pred izgubo osebnosti.« Strah pred zavrnitvijo pa izvira iz človeške potrebe po druženju, saj se večina ljudi izogiba samoti, hkrati pa je pogosto ne razlikujejo od osamljenosti. V partnerskem odnosu lahko obstoji tudi strah pred odgovornostjo (prav tam), ki ga identificiram tudi v analiziranih poročilih – študentke se namreč v vlogi bodočih strokovnjakinj zavedajo pomembnosti prvega stika z otrokom in z njo povezane odgovornosti, ki jo nosijo: »Posebnega pomena je tudi prvi stik, katerega sem se lotila z veliko mero previdnosti in občutljivosti.«

Analiza poročil me je pripeljala tudi do ugotovitve, da so se študentke, ki so otroku nudile pomoč in podporo že v preteklosti, glede vsebin in smernic za individualno spremljanje dogovorile tudi strokovnimi delavci, odgovornimi za posamezen primer. Podobno so sicer storile tudi nekatere druge študentke, ki so z otrokom in strokovnimi delavci prišle prvič v stik, vendar gre v teh primerih bolj za enosmerno komunikacijo brez medsebojnega dogovarjanja in sklepanja kompromisov: »Seveda je razredničarkina prioriteta uspeh v šoli in je pri Tjaši videla le to, da je neuspešna. Zato mi je vedno začela nalagati obveznosti, kaj vse morava narediti in kje vse je Tjaša v zaostanku.«

$\frac{3}{5}$ študentk v svojih poročilih navaja, da so se na prvem srečanju z otrokom posvetile predvsem medsebojnemu spoznavanju, pridobivanju informacij o uporabniku, izmenjavi pričakovanj in idej ter oblikovanju dogovorov glede druženja. Zgolj $\frac{1}{5}$ študentk je to priložnost izkoristila tudi za razjasnjevanje namena srečanj ter njihove vloge v odnosu. Glede samih značilnosti prvega stika pa najpogosteje navajajo, da je bil slednji prostorsko in časovno omejen ter je potekal v nesproščenem vzdušju s spremljajočo tišino.

Manjšina študentk je v poročilih zapisala svoje občutke po prvem srečanju z otrokom. Izpostavljajo, da jim prvi stik ni omogočal vzpostavitve dobrega kontakta in je v njih vzbudil občutek negotovosti glede nadaljnjih vsebin srečanj. Kljub temu pa, kot doda ena izmed njih, ji individualno spremljanje predstavlja tudi izziv, s katerim se je pripravljena spopasti.

Glede samega procesa spoznavanja in vzpostavljanja odnosa študentke ($\frac{2}{5}$) izpostavljajo, da je pogovor tisti medij, ki jim je omogočal razviti medosebno vez z uporabnikom, predvsem pri mlajših otrocih pa je se izkazalo, da v ta namen dobro služijo tudi družabne, športne in socialne igre. Spoznavanje in vzpostavljanje vezi z otrokom pa se lahko prične tudi preko delovnega odnosa, ki študentkam služi kot izhodiščna dejavnost z uporabnikom, ki jo v nadaljevanju nadgrajujejo in na ta način poglobljajo odnos. Sistemski pogled na razumevanje in razreševanje uporabnikovih življenjskih situacij, ki ga narekuje socialnopedagoška veda, študentke postavlja v položaj, v katerem je razumevanje zgolj ene perspektive nezadostno, da bi življenjsko polje uporabnika spoznale v vsej njegovi kompleksnosti. Tega se študentke zavedajo že na začetku svoje delovne naloge, zato poleg puščanja odprtega prostora za samopredstavitve s strani uporabnika težijo k temu, da spoznajo tudi stališča drugih ljudi iz njegovega ožjega socialnega okolja. Pri tem svoje delovanje usmerjajo predvsem v sodelovanje z uporabnikovo družino oziroma skrbniki ter pristojnimi strokovnimi delavci, vendar preveč površinsko in nesistematično, kar ugotavljajo šele ob koncu delovne naloge.

Težnja študentk, da na začetku delovne naloge spoznajo uporabnika, je po mojem mnenju tista, ki vpliva na to, da v tej fazi izdatno pozornost namenjajo opazovanju otrokovega vedenja. Največji delež študentk ($\frac{2}{5}$) zapiše, da so zaznale otrokovo zadržanost v komunikaciji, navajajo pa tudi ostale značilnosti; izogibanje očesnemu kontaktu, živčnost, nelagodje, sledenje navodilom ter fizično in osebno distanco. Na slednjo sklepajo predvsem na podlagi tega, da jih je otrok vikal in jih doživljal kot avtoriteto, ki jo je potrebno poslušati in ubogati. Manjši delež študentk pa je pri otroku zaznal tudi pozitivne vzorce vedenja, npr. pogost fizični kontakt, zgovornost, radovednost ter visoko stopnjo zaupanja. Tekom nekaj nadaljnjih srečanj študentke opažajo vedenjske spremembe pri otroku, in sicer pri več kot polovici primerov se zmanjšuje njegova zadržanost v komunikaciji, postajajo pa tudi bolj sproščeni in zaupljivi, upajo si vzpostaviti večjo fizično in osebno bližino (študentko pričnejo tikati) ter bolj pogosto vzpostavljajo očesni kontakt. V nekaj, sicer redkih primerih otrok, pa so te spremembe presegle meje dobro vzpostavljenega osebnega kontakta ter se razvile v manipulativno, nespoštljivo vedenje.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Četudi delovna naloga individualnega spremljanja otroka s svojim poimenovanjem nakazuje na odnos med dvema posameznikoma, pa ni mogoče zanemariti vpetosti vsakokratnega odnosa v socialno okolje, ki ga obdaja. Študentke v poročilih ugotavljajo, da ima lahko socialno okolje tako vzpodbuden kot tudi zavirajoč vpliv na vzpostavljanje in soustvarjanje odnosa. V primeru vzpodbudnega vpliva navajajo, da je prisotnost drugih ljudi prispevala k večji sproščenosti in zgovornosti uporabnika, kar je posledično vplivalo tudi na razvoj odnosa s študentko: *»Na četrtem srečanju sva se res veliko pogovarjala in od takrat naprej nisva imela težav s tišino, vedno sva našla neko temo, o kateri bi se lahko pogovarjala. Menim, da je ravno prisotnost sostanovalca na začetku pripomogla k temu, da sva se oba sprostila in da sva kasneje vzpostavila dober odnos.«*

Da pa je lahko vpliv okolja tudi zavirajoč, študentke ugotavljajo na podlagi opazovanja uporabnikovega vedenja. Nekatera socialna okolja, bodisi šolska, družinska ali katera druga, lahko v otrocih vzbujajo neprijetne občutke, zaradi česar postanejo zadržani in težje vzpostavljajo in vzdržujejo interakcijo z ljudmi v takšnem okolju. V teh primerih študentke ugotavljajo, da nevzpodbudno okolje zavira vzpostavljanje in razvijanje odnosa z otrokom: *»Tako ko sva ostali sami in poleg ni bilo svetovalne delavke oziroma koga drugega, je Špela postala veliko bolj sproščena in zgovorna. Kot da bi bil nek preklon med tem, ko sva sami, in časom, ko so okrog drugi ljudje.«*

V kategorijo »Soustvarjanje odnosa« sem uvrstila naslednje kode drugega reda (zadnje tri kode obravnavam v tematskem področju »Intervencije, ki jih študentke uporabljajo na področju soustvarjanja odnosa«):

- značilnosti delovnega odnosa,
- značilnosti osebnega odnosa,
- študentkina načela v odnosu,
- študentka kot reflektirajoči praktik,
- vloge študentke v odnosu,
- študentkine intervencije na področju delovnega odnosa z uporabnikom,
- študentkine intervencije na področju osebnega odnosa z uporabnikom,
- tehnike dela z uporabnikom.

Za proučevanje obeh komponent socialnopedagoškega odnosa, torej tako osebnega kot tudi delovnega odnosa, sem se odločila, ker med njima obstajajo specifične razlike, zaradi katerih ju ni mogoče proučevati kot homogena sestavna dela posameznega medosebnega odnosa. Na ta način odnose razdeli tudi Bratanić (1993, str. 34, 35) in navaja sledeče značilnosti posamezne skupine odnosov:

- Osebni odnosi:
 - so zasnovani na osebni naklonjenosti,
 - primarno vlogo imajo čustva,
 - trajanje odnosa je odvisno od medsebojne privlačnosti,
 - so rezultat osebnega izbora,
 - nimajo posebnega namena in praktičnega cilja,
 - temeljijo na sprejemanju oseb takšnih, kot so,
 - težijo k zmanjšanju frustracij,
 - niso hierarhični,
 - so izrecno privatni.

- Profesionalno-družbeni odnosi:
 - imajo jasno opredeljen namen in cilj,
 - so objektivni, zasnovani racionalno,
 - so rezultat vpliva okolja,
 - trajanje odnosa je odvisno od njegovega cilja,
 - so hierarhični,
 - vsebujejo latentno agresijo,
 - so javni.

Zapisi v poročilih, ki opisujejo proces soustvarjanja odnosa z otrokom in njegovim ožjim socialnim okoljem, so obširni, kadar gre za opis značilnosti delovnega odnosa in z njim povezanimi intervencijami, ter razmeroma skopi in površinski, kadar gre za opis značilnosti osebnega odnosa in intervencij na tem področju.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

V okviru značilnosti delovnega odnosa študentke ($\frac{4}{5}$) navajajo, da so gradile na sodelovalnem odnosu z uporabnikovim ožjim socialnim okoljem (tj. z družino oz. skrbniki ter pristojnimi strokovnimi delavci na šoli, v stanovanjski skupini ali pri projektu prostovoljne pomoči). V polovici poročil študentke izpostavljajo, da so pri delu upoštevale in udeleževale sistemski pogled na razreševanje problemskih situacij, glede preostalih značilnosti delovnega odnosa pa navajajo, da so:

- zagotavljale celostno obravnavo otroka (tj. spodbujale spremembe na kognitivnem, emocionalnem in vedenjskem nivoju),
- sprotno evalvirale delovni proces,
- udeleževale koncept opolnomočenja uporabnika,
- zagotavljale komplementaren vpliv odnosa na oba soustvarjalca (tj. odnos dajanja in prejemanja),
- načrtovale in organizirale delovni odnos,
- bile usmerjene na varovalne in ogrožajoče dejavnike za uporabnikov razvoj.

Med značilnosti osebnega odnosa z otrokom, ki jih navaja največ študentk, sodi vzpostavljanje medosebne bližine, navezanosti in zaupanja. Zgolj dve študentki z otrokom teh kvalitiet nista uspeli vzpostaviti, dve izpostavljata, da sta v odnosu čutili večjo potrebo po distanci, tri študentke pa ugotavljajo, da osebni odnos ni nekaj statičnega, temveč se konstantno spreminja glede na zunanje dejavnike in notranje doživljanje obeh soustvarjalcev.

Iskanje ravnotežja med osebnim in delovnim odnosom je izziv, ki ga v poročilih reflektira $\frac{3}{5}$ študentk: *»V odnosu se mi zdi zelo pomembno, da se otroku, mladostniku približaš, a hkrati postaviš distanco. Iskanje ravnotežja med tema dvema kategorijama mi je na začetku mojega individualnega dela z Dejanom predstavljalo velik izziv.«* Njihovi zapisi pričajo o tem, da delovna naloga individualnega spremljanja otroka terja usklajevanje več vlog hkrati (tj. vloga študentke oz. učenke, bodoče strokovnjakinje, prostovoljke in prijateljice), kar v odnos prinaša nenehno potrebo po iskanju pravega ravnovesja med bližino in distanco, med prijateljstvom in avtoriteto ali kot zapiše študentka: *»V ta odnos sem stopila zelo prijateljsko, hkrati pa sem se zavedala strokovnosti in etičnosti, ki sem se ju morala držati.«*

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Usklajevanje več vlog hkrati pa lahko pripelje tudi do občutka, da je študentka odgovorna za vsa tista področja, na katera imajo ostali strokovnjaki in institucije nezadosten vpliv in možnost, da bi nanje primerno in pravočasno odgovorili: *»Pri svojem delu sem se v mislih večkrat ujela v past vloge čistilnega servisa, /.../ v katero lahko socialni pedagogi zaidemo v praksi. V vlogi t. i. čistilnih servisov se lahko namreč specializiramo za probleme, definirane kot neobvladljive s strani drugih (npr. za šolske, zdravstvene, pravne probleme, ipd.).«*

Študentke so se v vlogi reflektirajočega praktika znašle tudi v številnih drugih situacijah. Schön (1987, v Cvetek, 2003) refleksijo definira kot vedenje v akciji in ji pripiše ključno vlogo v epistemologiji prakse, označi pa jo tudi za bistveno značilnost dela profesionalcev. *»Praktik, ki reflektira v akciji, postane s tem raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč ustvarja novo teorijo enkratnega pomena«* (Cvetek, 2003, str. 107). Na ta način refleksija postane tudi ključna sestavina izkustvenega učenja, kot ga je znanstveno utemeljil Kolb (1984, prav tam). Študentke se v vlogi reflektirajočega praktika v procesu individualnega spremljanja znajdejo, ko:

- opazujejo uporabnikovo vedenje in notranje doživljanje ter iščejo vzroke zanj,
- iščejo načine za motiviranje uporabnika,
- iščejo načine za vzpostavljanje medosebnega odnosa,
- iščejo ravnovesje med bližino in distanco v odnosu,
- raziskujejo svoj vpliv na uporabnika,
- razmišljajo o odgovornosti do uporabnika,
- razmišljajo o svojih pričakovanjih v odnosu,
- razmišljajo o svojih kvalitetah in pomanjkljivostih,
- razmišljajo o primernosti svojih strokovnih prijemov in intervencij.

Pri pisanju poročil študentke pozornost namenjajo tudi vrednotam in načelom, za katere so si prizadevale tekom izvajanja individualnega spremljanja in sodelovanja. Več kot $\frac{4}{5}$ študentk izpostavlja načelo upoštevanja uporabnikovih potreb in želja v odnosu.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

$\frac{3}{5}$ študentk si je prizadevalo za vzpostavljanje sproščenega okolja in skrb za dobro počutje uporabnika, malo manj kot $\frac{3}{5}$ študentk pa je težilo k temu, da postavljajo dogovore skupaj z uporabnikom (načelo aktivne participacije), skrbijo za enakovreden položaj v odnosu (odnos dajanja in prejemanja) in vzpostavijo zaupen, pristen odnos z uporabnikom. $\frac{2}{5}$ študentk menita, da je v odnosu pomembno spontano vnašanje intervencijskih posegov (fleksibilno odzivanje na aktualne situacije) ter izkazovanje zanimanja za uporabnika. Ostala načela, za uresničevanje katerih so si študentke še prizadevale in jih omenjajo v poročilih, pa so:

- upoštevanje svojih potreb,
- skrb za svoje dobro počutje,
- zagotavljanje varnega medosebnega prostora,
- skrb za dinamiko v odnosu,
- pozitivna naravnost do uporabnika,
- asertivno izražanje,
- izogibanje dajanju potuhe (tj. izkazovanju prevelike popustljivosti),
- spodbujanje uporabnikove odgovornosti v odnosu,
- izkazovanje strpnosti in potrpežljivosti v odnosu,
- sprotno razreševanje nesporazumov,
- ohranjanje kontinuitete srečanj in odnosa.

V kategorijo »Zaključevanje odnosa« sem združila naslednje kode drugega reda:

- značilnosti procesa zaključevanja odnosa,
- študentkin odziv na zaključevanje odnosa,
- uporabnikov odziv na zaključevanje odnosa,
- študentka kot reflektirajoči praktik.

Če primerjam vsebino zapisov v poročilih glede na posamezne faze v odnosu, ugotovim, da je faza zaključevanja individualnega spremljanja tista, ki ji študentke v povprečju namenjajo najmanj pozornosti in refleksije. Iz nekaterih poročil ne razberem nobenih značilnosti te faze odnosa, četudi je iz ostalega pisanja razvidno, da se je odnos končal.

Nekatere študentke v času pisanja poročila odnosa še niso zaključile, zgolj ena študentka pa je z uporabnikom sklenila dogovor, da odnos nadaljujeta tudi po formalnem zaključku delovne naloge. Štiri študentke navajajo, da je uporabnikov odziv na zaključevanje odnosa vključeval željo po nadaljevanju le-tega, ostali zapisi pa, razen dobrega sprejemanja zaključevanja odnosa in zahval, ne vključujejo kakšnih ostalih posebnosti ali težav glede uporabnikovega odziva. Tudi zapisi glede odzivov študentk na zaključevanje odnosa so skopi. Nekatere študentke racionalizirajo zaključevanje odnosa: *»Enkrat pa se tudi odnos konča, kar je popolnoma običajno in s tem sem se tudi sama nekako sprijaznila. Kot mi je bilo težko zadnji dan na fakulteti, mi je bilo težko na zadnjem srečanju s Karlom, ampak vse to je del mojega življenja,«* odzivi drugih pa so bolj emocionalni: *»Kar močni občutki so prišli tudi na zaključnem srečanju, ko sem se zavedla, da je to najino srečanje zadnje in da sem se kar navezala nanj.«*

Poglavitna značilnost zaključevanja odnosa, ki jo študentke najbolj pogosto zapišejo v poročilih, je zaključna evalvacija, ki so jo izvedle z uporabnikom. Slednja je bila tako skupna, v obliki pogovora in izmenjave mnenj glede spremljanja, v nekaterih primerih pa tudi individualna, npr. v obliki PowerPoint predstavitve. Zaključevanje odnosa v nekaterih primerih poteka postopno, pri čemer študentke izpostavljajo, da se jim je zdelo pomembno, da otroke na zaključek primerno pripravijo in ga predhodno napovejo. Na zadnjem srečanju z otrokom so pozornost namenile razbremenilnim aktivnostim, s katerimi so želele odnos zaključiti na sproščen in prijeten način, hkrati pa so to priložnost izkoristile tudi za opolnomočenje in podajanje pozitivnih povratnih informacij o uporabniku. V treh primerih so problemska področja z vidika odnosa med študentko in otrokom do tolikšne mere vplivala na proces spremljanja, da so se študentke odločile za predčasno prekinitev oziroma zaključek odnosa.

V sklepnem delu poročil študentke reflektirajo delovni proces, odnos, ki so ga vzpostavile z uporabnikom ter učinkovitost izpeljanih intervencij. Tudi samorefleksija je pomemben del zaključka individualnega spremljanja, v okviru katere študentke razmišljajo o primernosti in možnostih izboljšave svojih strokovnih prijemov in reakcij, ugotavljajo, katere osebne in profesionalne cilje so uspele uresničiti in kateri ostajajo neuresničeni.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

6.4.1.2 *Intervencije in tehnike dela, ki jih študentke uporabljajo pri soustvarjanju odnosa*

Tako kot značilnosti odnosa sem tudi interventne posege razmejila na tiste, ki jih študentke uporabljajo na področju soustvarjanja delovnega odnosa, in tiste, ki jih študentke uporabljajo na področju soustvarjanja osebnega odnosa z uporabnikom.

Ponovno ugotavljam, da so zapisi s področja delovnih intervencij obširnejši in bolj temeljito reflektirani kot zapisi o intervencijah s področja osebnega odnosa. Ta razlika se mi ponuja kot zanimiv predmet analize. Na eni strani se mi zdi logična posledica dejstva, da je individualno spremljanje delovna naloga študentk, ki so jo obvezane opraviti v okviru praktičnih vaj na fakulteti. Menim, da je to tisti ključni dejavnik, ki študentkam narekuje držo strokovnjakinje, četudi morda na nezavedni ravni. V vlogi strokovnjakinje pa so se posledično primorane držati teoretičnih in praktičnih izhodišč socialnopedagoškega dela ter si prizadevati za pomoč in podporo uporabniku na njegovi življenjski poti in pri razreševanju težav, s katerimi se na tej poti sooča. Kot protiutež tem navedbam pa naj izpostavim, da je pri socialnopedagoškem sodelovanju z uporabnikom praktično nemogoče ločiti delovni odnos od osebnega, saj sta med seboj vzajemno povezana. Tudi Kovačič (2008), ki raziskuje vlogo učiteljev v šolah, ugotavlja, da je njihov položaj večdimenzionalen, saj nastopajo tako v vlogi uslužbencev, kot v vlogi strokovnjakov ter tudi kot osebe in osebnosti. Ti položaji jim nalagajo tudi različne odgovornosti; pogodbeno odgovornost, ki jih zavezuje, da kot uslužbenci svoje delo opravljajo v skladu s predpisi in zakonodajo; profesionalno odgovornost, ki jih zavezuje, da delo opravljajo v skladu s stroko in strokovnimi spoznanji; ter moralno odgovornost, ki se izraža predvsem v neposrednem odnosu do učencev in njihovih staršev, nad katerimi imajo po eni strani moč, po drugi strani pa z njimi prihajajo v odnos kot človek s človekom (prav tam).

Glede na to, da sem delovno nalogo individualnega spremljanja opravljala tudi sama in sem imela možnost vpogleda v razvoj odnosa med nekaterimi drugimi otroki in študentkami, katerih poročila analiziram, lahko trdim, da se omenjene razlike glede obsega značilnosti in intervencij s področja osebnega in delovnega odnosa večinoma pojavljajo zgolj v poročilih. V praksi torej osebni in delovni odnos obstajata v vseh svojih razsežnostih, četudi pri tem vseeno ne gre zanikati, da je v nekaterih primerih eden bolj v ospredju kot drugi.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Problem se, kot kaže, pojavlja zgolj v refleksiji posameznega odnosa, pri kateri so elementi delovnega odnosa bolj razpoznavni in manj zahtevni za refleksijo, medtem ko je osebni odnos še vedno tisti, ki ga je težje opisati in analizirati: »Ustvarili sva dober odnos, čeprav je to pojem, ki ga še vedno ne znam teoretično opredeliti, ga pa čutim v sebi in vanj verjamem.«

Z analizo intervencij s področja delovnega odnosa sem ugotovila, da je pogovor o uporabnikovih aktualnih temah intervencija, ki so jo izvedle prav vse študentke. Naslednje najbolj zastopane intervencije, ki jih študentke ($\frac{4}{5}$) zapišejo v poročilih, so učne intervencije in vzpodbujanje ter potrjevanje uporabnikovih potencialov oziroma močnih točk. Malo manj kot $\frac{3}{5}$ študentk navaja sledeče intervencije s področja delovnega odnosa:

- motiviranje uporabnika za šolsko delo,
- vzpodbujanje uporabnikove lastne aktivnosti in samoiniciativnosti,
- posredovanje nasvetov, predlogov in smernic za vedenje uporabnika,
- povečevanje uporabnikove psihosocialne kompetence.

Intervencije, ki jih študentke v poročilih reflektirajo v manjši meri kot že navedene, pa so:

- postavljanje in razjasnjevanje meja, pravil v odnosu,
- pomiritev, razbremenitev napetosti,
- ubeseditev zaznav in opažanj glede uporabnika (t. i. postavljanje ogledala),
- ustvarjanje priložnosti za učenje po modelu,
- ustvarjanje priložnosti za izkušnjsko učenje,
- raziskovanje posledic uporabnikovega vedenja,
- raziskovanje in posredovanje alternativnih možnosti uporabnikovega vedenja,
- iskanje boljših, primernejših in učinkovitejših rešitev za uporabnikove težave,
- opazovanje, poslušanje (neintervencija),
- intervencije na področju uporabnikove samopodobe,
- kritika vedenja,
- spodbujanje fizične aktivnosti uporabnika,
- opolnomočenje uporabnikove družine.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Glede intervencij na področju osebnega odnosa z uporabnikom pa študentke najbolj pogosto navajajo razbremenilne aktivnosti ter postavljanje in iskanje meja v odnosu, v manjši meri pa izražanje osebnih občutkov in počutja ter vzpodbujanje uporabnikove empatije.

V poročilih pa ni reflektiran zgolj širši temveč tudi ožji značaj intervencij, in sicer posamezne tehnike dela, ki so se jih študentke posluževale v procesu spremljanja otroka. Pogovor z uporabnikom je tehnika, ki je reflektirana prav v vseh poročilih. Več kot $\frac{4}{5}$ študentk poroča o tem, da so odnos z otrokom soustvarjale preko različnih družabnih, športnih in socialnih iger, več kot $\frac{3}{5}$ z uporabo tehnike risanja, pisanja ali čečkanja, $\frac{2}{5}$ pa preko likovnega ustvarjanja. Ostale tehnike dela, ki jih študentke še navajajo, pa so sledeče:

- branje knjig in pesmi,
- kuhanje in pečenje,
- nagrajevanje, obdarovanje,
- model petih magnetov avtorjev Brandon in Brandon (1994),
- intervju,
- uporaba množičnih medijev,
- reševanje testov osebnosti,
- vodena fantazija.

6.4.1.3 Problemska področja procesa pomoči z vidika odnosa

Težave so neizogibna realnost vsakega odnosa, tudi tistega, katerega prvovrsten namen je razreševanje le-teh. Problemska področja, ki jih analiziram v odnosu med študentkami in otroki, so nemalokrat podobna tistim, s katerimi se otroci soočajo tudi v odnosih z drugimi ljudmi v svojem življenju. Ker se kvaliteta posameznega odnosa ne kaže v odsotnosti težav, temveč v načinu, kako se z njimi soočamo, je individualno spremljanje tudi priložnost za izkušensko učenje, preko katerega tako študentje kot otroci pridobivajo nove kompetence in lahko pridobljena znanja uporabijo tudi v drugih življenjskih situacijah. Po tej poti so problemska področja v odnosu med študenti in otroki celo dobrodošla, saj se preko njih razkrijejo tudi tiste dimenzije težav, ki v ostalih situacijah in priložnostih niso prišle do izraza.

Vsak konflikt vsebuje določen problem, vendar vsak problem ne vodi nujno v konflikt, opozarja Iršič (2004). Medtem ko konflikt ohranja nekompatibilnost vse do tedaj, ko ga ne razrešimo, je za problem značilno, da lahko tudi povezuje, npr. nas združi v prizadevanju za njegovo rešitev. Avtor (prav tam) dodaja, da neuskklajenost sama po sebi ni niti problem niti konflikt, temveč pomeni zgolj to, da določeni vidiki sistemov niso usklajeni, kar pa ni nujno, da moti optimalno delovanje. Da je neka situacija konfliktna ali problemska, lahko trdimo takrat, ko se dejansko stanje razlikuje od želenega in to povzroči tudi neoptimalno delovanje sistema. V nadaljevanju navajam nekatere vrste neuskklajenosti oz. konfliktov, ki iz njih izhajajo (prav tam, str. 77):

Preglednica 3: Različne neuskklajenosti kot možen vir konfliktov (Iršič, 2004, str. 77).

Neuskklajenost		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ informacij, ▪ znanja, ▪ pomena besed in pojmov, ▪ namena sporočila, ▪ ciljev ali interesov, ▪ stališč, pogledov, ▪ vidikov ali gledišč, ▪ zanimanj, ▪ želja in hotenj, ▪ pričakovanj, ▪ predstav, ▪ prepričanj, ▪ vrednot, ▪ načina delovanja, ▪ navad, ▪ osebnosti, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ teritorija, ▪ teritorialnih stilov, ▪ pozornosti, ▪ čustev, ▪ razpoloženj, ▪ energijskega nivoja, ▪ motiviranosti, ▪ ritma, ▪ procedur, ▪ odgovornosti oziroma pristojnosti, ▪ socialnih vlog, ▪ odnosov do drugih, ▪ pomembnosti odnosa, ▪ dojemanja situacije, ▪ načinov vplivanja, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ signalnih sistemov, ▪ razumevanja ali pomembnosti dogovora, ▪ gramatike interakcije, ▪ puntuacije, ▪ stilov odzivanja na konflikt, ▪ pragov zaznavanja konflikta, ▪ pragov prepoznavanja konflikta, ▪ tolerance na konflikt.

Kategorijo problemskih področij, ki sem jih identificirala v poročilih, sem razdelila v sledeče kode drugega reda; proces vzpostavljanja odnosa, osebni dejavniki uporabnika, osebni dejavniki študentke, motnje v osebni odnosu z uporabnikom, motnje v delovnem odnosu in kontinuiteta, obseg ter struktura srečanj.

Manjšina študentk izpostavlja, da je proces vzpostavljanja odnosa potekal počasi, v nekaterih primerih kar skozi celotno druženje z otrokom, kar jim je predstavljajo problem pri poglobljanju odnosa do ravni t. i. medsebojnosti.

Med osebnimi dejavniki uporabnika, ki so se skozi proces spremljanja izkazali za moteče in so pričeli zavirati razvoj tako osebnega kot delovnega odnosa, največ študentk (več kot $\frac{2}{5}$) izpostavlja uporabnikovo nemotiviranost za delo. Dobra petina študentk v to problemsko področje uvrsti uporabnikovo zadržanost v komunikaciji in neodgovorno vedenje, predvsem zamujanje in izostanke na srečanjih. Ostali osebni dejavniki uporabnika, ki so kot moteči za razvoj odnosa izpostavljeni v manjši meri, pa so:

- sramežljivost in introvertiranost,
- ignoriranje študentkinega mnenja,
- težave z besednim izražanjem in nerazumljiv govor,
- manipulativno vedenje.

Med osebnimi dejavniki, ki so jih študentke razpoznale pri sebi kot tiste, ki so jim predstavljali težave v odnosu z uporabnikom, v največji meri ($\frac{2}{5}$) izpostavljajo dvom v učinkovitost in smiselnost izvedenih interventnih posegov. Navajajo pa tudi različne druge dejavnike:

- postavljanje visokoletečih ciljev in pričakovanj v odnosu,
- pretirana organiziranost in profesionalnost,
- dolgčas zaradi konstantnosti v odnosu,
- prekomerno čustveno odzivanje,
- psihofizična izčrpanost,
- pomanjkanje samoiniciativnosti,

- strah pred tem, da bi spremljanje stigmatiziralo otroka,
- strah pred "mrhovinarstvom" v odnosu,
- strah pred sodelovanjem z otrokovo družino,
- soočanje z vlogo t. i. čistilnega servisa.

Primerjava problemskih področjih v okviru motenj v odnosu med študentko in uporabnikom me ponovno privede do ugotovitve, da so motnje v osebni odnosu v poročilih reflektirane v opazno manjši meri kot motnje v delovnem odnosu. Preko izkušnje individualnega spremljanja so študentke ugotovile, da so motnje v osebni odnosu z uporabnikom predstavljali sledeči dejavniki:

- pomanjkanje pristnosti in iskrenosti obeh udeležencev v odnosu,
- njihov strah pred tem, da bi užalile ali prizadele uporabnika,
- njihov strah pred tem, da bi porušile odnos.

Seznam motenj v delovnem odnosu pa je precej daljši. V skoraj polovici primerov so na nastanek motnje vplivala različna pričakovanja v odnosu, predvsem glede mej v odnosu in namena srečanj. Različna pričakovanja se niso pojavljala zgolj v odnosu študentke z otrokom, temveč tudi z njegovim ožjim socialnim okoljem. Študentke navajajo, da je otrokova družina pogosto napačno razumela namen individualnega spremljanja in od njih pričakovala, da bodo otrokom nudile predvsem učno pomoč. Podobno so pričakovali tudi nekateri strokovni delavci na šoli, kar lahko študentke postavi v neprijeten položaj, v katerem se čutijo dolžne, da ugodijo njihovim pričakovanjem: *»Po karakterju sem zelo prilagodljiva in rada vsem ustrezem. Tukaj se je pojavila težava na začetnih spremljanjih, ker so me učiteljice dojele, kot da sem jaz s Timom zato, da bi mu samo ponujala učno pomoč. Pri tem jaz nisem bila zadovoljna, ampak nisem imela poguma, da se zoperstavim učiteljicam. Na vajah, ki jih imamo na fakulteti, sem se opogumila s pomočjo nasvetov sošolcev in sem našla način, kako naj svoje potrebe ubesedim pred učiteljicami.«*

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Naslednji najbolj pogost vzrok za motnje v delovnem odnosu je pomanjkanje znanja za ravnanje, o čemer poročata skoraj $\frac{2}{3}$ študentk. Tudi v teh primerih je delovna skupina ostalih študentk in mentorice na fakulteti tista, ki lahko pomaga pri razreševanju tovrstnih stisk: *»Pri delu z Matejem sem glede interveniranja imela kar velike težave, saj se kot študentka nisem čutila kompetentna za kakršnekoli posege. To sem izpostavila tudi na vajah. Po pogovoru in mnenju ostalih sem se nato le nekako opogumila in šla v odnos s prepričanjem, da če naletim na težavo, bom pač morala intervenirati.«*

Motnjo v delovnem odnosu je v dobri petini analiziranih primerov povzročila težava z vzpostavljanjem avtoritete, ki pa je po mojem mnenju posledica že prej omenjenega izziva, s katerim so se študentke soočale, tj. iskanja ravnotežja med osebnim in delovnim odnosom. Ker je individualno spremljanje naloga, ki ne predvideva izključno enega ali drugega, temveč uravnoteženo kombinacijo obeh, je element avtoritete tisti, ki ga razpoznam kot ključni razločevalni dejavnik med osebnim in delovnim odnosom. Slednji namreč predpostavlja določeno hierarhično razmerje med strokovnjakom in uporabnikom, ki ga kljub novodobnim poizkusom v smeri izenačevanja vlog v delovnem odnosu po mojem mnenju ni dobro v preveliki meri odpraviti. V kolikor bi se to zgodilo, in se v nekaterih primerih tudi je, odnos med (bodočim) strokovnjakom in uporabnikom izgubi svoj namen obstoja in z njim avtoriteto, ki jo strokovnjak poseduje, da z interventnimi posegi sooblikuje uporabnikov življenjski prostor. Pomanjkljivo vzpostavljena avtoriteta pa ni zgolj motnja za delovni odnos, temveč lahko privede tudi do posledic, ki imajo na odnos destruktiven vpliv, npr. do manipulativnega vedenja uporabnika, o čemer priča sledeč zapis študentke: *»Žal mi je, da sem se mu večkrat prilagodila in da sem bila popustljiva. Sedaj vidim, da bi mogla vztrajati pri svojem, kajti le tako bi dosegla želen učinek, moje priprave pa ne bi šle v nič. Otrok je velikokrat poskušal manipulirati z mano.«*

Ostale motnje v delovnem odnosu, ki jih študentke še navajajo v poročilih, so sledeče:

- ignoriranje uporabnikovega neprimerne vedenja,
- zadržki pri izvajanju potrebnih intervencij,
- pomanjkljiva podpora uporabniku,

- pretirana storilnostna naravnost,
- prekomerno vživljanje v uporabnika, sledenje uporabniku,
- pomilovanje uporabnika,
- preveč prijateljski odnos z uporabnikom,
- težave z vzpostavljanjem meja,
- težave z vzpostavljanjem komunikacije preko telefona,
- pomanjkljivo upoštevanje potreb uporabnika,
- pomanjkljivo upoštevanje svojih potreb, distanciranje od sebe,
- izogibanje konfliktom,
- nepripravljenost na sodelovanje s strani družine,
- omejene možnosti sodelovanja z družino,
- omejene možnosti sodelovanja z uporabnikom,
- pomanjkljiva podpora uporabnikovi družini, sodelovanje z družino,
- pomanjkljivo sodelovanje s šolo,
- finančna omejenost pri izboru aktivnosti,
- površno opazovanje uporabnika in dogajanja v odnosu.

V poročilih so se pojavila tudi problemska področja, ki sem jih uvrstila v kodo kontinuiteta, obseg in struktura srečanj. Študentke najpogosteje (skoraj $\frac{2}{5}$) navajajo, da so se težave v odnosu z uporabnikom pojavile zaradi nekontinuiranih srečanj. Srečanja analiziranih primerov so bila dalj časa prekinjena zaradi različnih vzrokov, ki sem jih navedla že v okviru ostalih problemskih področij; npr. zaradi težav z vzpostavljanjem komunikacije z uporabnikom preko telefona, omejenih možnosti sodelovanja z uporabnikom, psihofizične izčrpanosti študentke in neodgovornega vedenja uporabnika. V nekaterih drugih primerih pa je šlo za vnaprej načrtovano odsotnost študentke zaradi potreb opravljanja pedagoške prakse, pri čemer so imele študentke težave z usklajevanjem svojih obveznosti in so bile primorane srečanja prekiniti tudi za daljše časovno obdobje.

Ostale vzroke za težave v odnosu z uporabnikom študentke pripisujejo časovni omejenosti posameznega srečanja, preveč strukturiranim srečanjem, na katerih so imele občutek, da so umetno ustvarjena, ter na drugi strani premalo strukturiranim srečanjem, ki so se odražala v upadu delovne motivacije, dvomu v učinkovitost izvedenih interventnih posegov in v skrajnih primerih celo v izgubi smisla nadaljevanja individualnega spremljanja.

6.4.2 Sklepne ugotovitve

Z analizo dokumentov sem ugotovila, da je večina študentk stopila v stik z uporabniki preko fakultete oziroma uporabnikove osnovne šole, ki sta predhodno sklenili dogovor o sodelovanju v delovni nalogi individualnega spremljanja in sodelovanja. Za odnose, vzpostavljene na ta način, je značilno, da so vnaprej načrtovani in na strani študentk povzročajo določeno stopnjo strahu in treme, saj v njihovo življenje prinašajo spremembe in nova, do tedaj nepoznana izkustva. Prav tako ugotavljam, da v teh primerih pogosteje prihaja do motenj v delovnem odnosu z otrokovim ožjim socialnim okoljem, predvsem s strokovnimi delavci na šoli, ki so odgovorni za posameznega otroka. Študentke namreč navajajo, da so bili strokovni delavci pogosteje osredotočeni zgolj na otrokove primanjkljaje na šolskem področju in so poskušali vplivati na proces spremljanja v smeri favoriziranja učne pomoči kot edine potrebne intervencije. Študentke, ki so v stik z otrokom oz. mladostnikom prišle v drugačnih okoliščinah (tj. preko stanovanjske skupine, prostovoljnega dela, pedagoške prakse, družinskih prijateljev ali sorodnikov) in so imele z njim že predhodno vzpostavljen in izoblikovan odnos, pa so se soočale predvsem s predvidevanji in pričakovanji glede nadaljevanja odnosa. V teh primerih zaznam manj motenj v delovnem odnosu z otrokovim ožjim socialnim okoljem – študentke navajajo, da je sodelovanje z odgovornimi strokovnimi delavci potekalo skozi medsebojno dogovarjanje in sklepanje kompromisov glede poteka procesa spremljanja in izvajanja potrebnih intervencij.

Za prvo srečanje med študentko in uporabnikom je značilno, da se partnerja medsebojno spoznavata, izmenjujeta pričakovanja, ideje ter oblikujeta dogovore glede poteka in vsebine njunega druženja. Manjši delež študentk je to priložnost izkoristil tudi za razjasnjevanje namena srečanj ter njihove vloge v odnosu.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Značilnost prvega stika, ki še izrazito izstopa, je tudi prostorska in časovna omejenost ter nesproščeno vzdušje, ki pri študentkah povzroči občutek, da z uporabnikom niso uspele vzpostaviti dobrega, pristnega stika. Povzroči pa jim tudi negotovost glede nadaljnjih vsebin srečanj.

Najbolj pogosti mediji, preko katerih so se študentke in uporabniki medsebojno spoznavali in vzpostavljali odnos, so pogovor ter družabne, športne in socialne igre. Manj pogosto se študentke odločajo, da v samem začetku pričnejo vzpostavljati stik preko delovnega odnosa in z njim povezanimi intervencijami.

Ugotovila sem, da se študentke zavedajo pomembnosti systemskega pogleda na razumevanje in razreševanje uporabnikovih problemskih situacij, zato poleg uporabnikove percepcije želijo spoznati tudi mnenja drugih ljudi iz njegovega ožjega socialnega okolja – informacije pridobivajo predvsem s strani otrokove družine oz. skrbnikov ter pristojnih strokovnih delavcev.

Študentke tekom procesa spremljanja prepoznavajo tudi vedenjske spremembe pri uporabnikih – v začetnih srečanjih so zadržani v komunikaciji, se izogibajo očesnemu kontaktu, sledijo navodilom ter ohranjajo fizično in osebno distanco. V nadaljnjih srečanjih pa postajajo vse bolj komunikativni, sproščeni, pogosteje vzpostavljajo očesni kontakt ter večjo fizično in osebno bližino. Izkušnje študentk kažejo na to, da tudi socialno okolje vpliva na njihov odnos z uporabnikom – za uporabnike nevzpodbudna okolja zavirajo proces vzpostavljanja odnosa, medtem ko okolja, v katerih so uporabniki sproščeni in se v njih dobro počutijo, vzpodbudno vplivajo na razvoj odnosa.

Ugotovila sem, da študentke praviloma obširno in poglobljeno reflektirajo delovni odnos in z njim povezane intervencije, medtem ko so zapisi v poročilih z vidika osebnega odnosa in intervencij na tem področju bolj skopi in tudi površinski. Najbolj zastopani značilnosti delovnega odnosa, ki ju navajajo študentke, sta sodelovalni odnos z uporabnikovim ožjim socialnim okoljem ter udejanjanje systemskega pogleda na razreševanje problemskih situacij. Ugotovila sem, da je pogovor o uporabnikovih aktualnih temah intervencija, ki so jo izvedle vse študentke.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prav tako so pogoste tudi učne intervencije, potrjevanje uporabnikovih potencialov, motiviranje za šolsko delo, vzpodbujanje uporabnikove lastne aktivnosti in samoiniciativnosti, posredovanje nasvetov in smernic za vedenje uporabnika ter povečevanje njegove psihosocialne kompetence. Kar se tiče osebnega odnosa z uporabnikom, pa je zanj v največji meri značilno vzpostavljanje medosebne bližine, navezanosti in zaupanja. Študentke so osebni odnos z uporabnikom soustvarjale z izvajanjem sledečih intervencij; razbremenilne aktivnosti, iskanje meja v odnosu, izražanje osebnih občutkov in počutja ter vzpodbujanje uporabnikove empatije.

Refleksija se je izkazala kot pomemben del procesa individualnega spremljanja in sodelovanja. Študentke medosebni odnos z uporabnikom ter njegovim ožjim socialnim okoljem reflektirajo tako tekom procesa kot tudi po zaključku delovne naloge. Najbolj pogost element refleksije v poročilih je iskanje ravnotežja med osebnim in delovnim odnosom.

Vrednote in načela, za katere so si tekom procesa spremljanja prizadevale študentke, so raznovrstne; upoštevanje uporabnikovih potreb in želja v odnosu, skrb za dobro počutje uporabnika, aktivna participacija uporabnika, vzpostavljanje sproščenega okolja, skrb za enakovreden položaj v odnosu, vzpostavljanje zaupnega in pristnega odnosa z uporabnikom, itd. Ugotavljam, da so študentke večjo pozornost namenjale udejanjanju načel, usmerjenih v dobro počutje uporabnika, v manjši meri pa se posvečajo načelom, ki zagotavljajo njihovo lastno dobro počutje.

Faza zaključevanja odnosa je v poročilih skopo reflektirana. Zanj je značilna zaključna evalvacija spremljanja, izvajanje razbremenilnih aktivnosti ter podajanje pozitivnih povratnih informacij o uporabniku. Zaključek delovne naloge praviloma pomeni tudi zaključek odnosa med študentko in uporabnikom, v nekaj redkih primerih pa pride tudi do predčasne prekinitve odnosa – vzrok zanj so bila izključno problemska področja, pri katerih ni prišlo do razrešitev temeljnih konfliktov, ki so ovirali nadaljnji razvoj odnosa.

Ugotovila sem, da so problemska področja neizbežen in tudi dobrodošel sestavni del procesa individualnega spremljanja, saj lahko služijo kot priložnosti za izkušensko učenje obeh soustvarjalcev odnosa. V poročilih sem identificirala težave na sledečih področjih; proces vzpostavljanja odnosa, osebni dejavniki uporabnika, osebni dejavniki študentke, osebni in delovni odnos z uporabnikom ter kontinuiteta, obseg in struktura srečanj. Med osebnimi dejavniki uporabnika izrazito izstopa njegova nemotiviranost za delo, na strani študentk pa pogosto prihaja do dvoma v učinkovitost in smiselnost izvedenih interventnih posegov. Hkrati ugotavljam, da so motnje v osebni odnosu v poročilih reflektirane v opazno manjši meri kot motnje v delovnem odnosu. Na nastanek slednih so v največji meri vplivala različna pričakovanja glede mej v odnosu in namena srečanj. Tako otrokova družina oz. skrbniki kot tudi pristojni strokovni delavci so izvajanje učne pomoči videli kot edini ali pa najpomembnejši namen spremljanja, kar je študentke v mnogih primerih postavilo v neprijeten položaj, v katerem so se čutile dolžne, da tovrstnim pričakovanjem ustrezajo. Naslednji izstopajoč dejavnik, s katerim so se soočile študentke in ki je vplival na nastanek motenj v delovnem odnosu, pa je pomanjkanje znanja za ravnanje. Težave, ki so se pojavile v okviru področja kontinuiteta, obseg in struktura srečanj, so manj pogoste, vendar intenzivno vplivajo na proces spremljanja v primerih, ko do njih vseeno pride. Najbolj izstopajoča težava, ki jo študentke izpostavljajo v okviru tega področja, so nekontinuirana srečanja, ki so pravzaprav posledica različnih drugih problemskih področij oziroma nerešenih konfliktov.

Želim si, da bi lahko to poglavje zaključila z usmeritvami, ki bi bile v pomoč študentkam in študentom socialne pedagogike pri načrtovanju in izvajanju delovne naloge individualnega spremljanja in sodelovanja. Četudi bi to na podlagi analiziranega vzorca oseb lahko storila, se zavedam, da je ugotovitev in interpretacij na področju medosebnih odnosov toliko, kolikor je odnosov samih. In prav zaradi slednjega se ni mogoče niti dobro postavljati v vlogo nekoga, ki lahko preko lastne izkušnje in analize dokumentov, pri kateri se ni moč izogniti osebni vpletenosti v proces raziskovanja, posreduje smernice za nadaljnje delo študentov. Storiti slednje bi pomenilo, da lahko v medosebne odnose vstopamo "šablonsko" in predvidevamo vse njihove možne poteke in izhode, kar pa je daleč od resnice.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vsakokratni medosebni odnos namreč zaživi in obstaja pod določenimi pogoji, ki so specifični glede na njegove soustvarjalce in dane situacijske okoliščine. Največ, kar lahko na tem mestu zaključim, je dejstvo, da je vsak odnos edinstven in neponovljiv, zato se mu velja dodobra posvetiti in raziskati, kakšne so razsežnosti njegovega vpliva na vse vpletene interakcijske partnerje. Slednje je še toliko bolj pomembno v odnosu med (bodočim) strokovnim delavcem in uporabnikom, ki se združita v skupnem interesu po preseganju ustaljenih življenjskih tirnic ter v iskanju boljšega, učinkovitejšega spoprijemanja v življenjskimi izzivi.

IV. ZAKLJUČEK

Ko sem pričela z raziskovanjem odnosa v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja, sem imela občutek, da se podajam v neznano, četudi sem se tekom študija veliko naučila o tej temi. Do tedaj pridobljeno znanje se mi je zdelo razpršeno in neoprijemljivo, kot nekaj, za kar sicer vem, da obstaja v literaturi, ni pa mi bila jasna aplikativna, praktična raven tega pojma. Pogosto se mi je zdelo, da tratimo čas z razglabljanjem o pomembnosti medosebnih odnosov pri socialnopedagoškem delu z uporabniki in zamujamo priložnosti, da bi na lastni koži izkusili razsežnosti vpliva in pomena odnosov. Študij socialne pedagogike sicer nudi obilo priložnosti za pridobivanje tovrstnih izkušenj, vendar po mojem mnenju preveč stavi na udejstvovanje v prostovoljnem delu izven študija, premalo pa je priložnosti za organizirano in strukturirano delo ob mentorski pomoči v delovni skupini, kot smo jo imeli v procesu individualnega spremljanja.

Neoprijemljiv značaj našega dela, pri katerem je prostovoljstvo ena izmed redkih možnosti za pridobivanje praktičnih izkušenj tekom študija, ti lahko priraste k srcu in te notranje izpolnjuje, lahko pa tudi porodi dvom v smiselnost in učinkovitost takšnega udejstvovanja – še posebej takrat, ko ugotoviš, da si kot študent nemalokrat v vlogi t. i. čistilnega servisa in se moraš v svojih prizadevanjih in pričakovanjih podrediti sistemu, v katerega vstopaš. Dejstvo je namreč, da niso vsa okolja v tolikšni meri naravnana v smeri meddisciplinarnega sodelovanja in sprejemanja alternativnih možnosti razreševanja problemskih situacij, kot je to značilno oz. se pričakuje v sferi socialnopedagoškega dela. Usklajevanje tovrstnih različnosti od socialnega pedagoga terja zadostno mero potrepljivosti, iznajdljivosti in samoiniciativnosti, če želi ohraniti in okrepiti svojo poklicno identiteto vodnika, ki nam jo narekuje naša stroka. Ne le pri delu z uporabniki, tudi pri sodelovanju z različnimi profili strokovnjakov so lahko dobro vzpostavljeni medosebni odnosi sredstvo vplivanja, soustvarjanja skupne resničnosti in kot taki priložnost za osebni in profesionalni razvoj vseh sodelujočih.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

V. VIRI IN LITERATURA

Asen, E. (2007). Changing 'Multi-Problem Families' – Developing a Multi-Contextual Systemic Approach [Spreminjanje 'družin z več problemi' – razvijanje večdimenzionalnega sistemskega pristopa]. *Social Work and Society. International Online Journal*, 5(3), 1–10.

Bajželj, B. in Krajnčan, M. (2007). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V B. Bajželj, M. Krajnčan, D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 56–70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bašić, J. in Žižak, A. (1992). *Programski aspekti tretmana djece i omladine s poremećajima u ponašanju [Programski vidiki obravnave otrok in mladostnikov z vedenjskimi težavami]*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad republički fond socijalne zaštite.

Bouwkamp, R. in Vries, S., de (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

Brandon, A. in Brandon, D. (1994). *Jin in jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija [Mikropedagogika]*. Zagreb: Školska knjiga.

Cenčič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Cornwall, J. in Walter, C. (2006). *Therapeutic Education. Working Alongside Troubled and Troublesome Children [Terapevtsko izobraževanje. Delo z otroki v težavah in težavnimi otroki]*. London, New York: Routledge.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Corrigan, P. W., Larson, J. E. in Rüsche, N. (2009). Self-Stigma and the "Why Try" Effect: Impact on Life Goals and Evidence-Based Practices [Samostigma in "zakaj bi se trudil" učinek: vpliv na življenjske cilje in utemeljene prakse]. *World Psychiatry*, 8(2), 75–81.

Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 104–121.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal L., Mešl, N. in Možina, M. (2011). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. in Mesec, B. (1996). Analiza kronoloških in interakcijskih vzorcev: kvalitativna analiza na primeru socialnega dela z družino. *Socialno delo*, 35(2), 89–103.

Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š., Sande, M. in Zorc Maver, D. (2006). Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. V M. Sande in sodelavci (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 191–196). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dragon, W. in Duck, S. (2005). *Understanding Research in Personal Relationships [Razumevanje raziskave medosebnih odnosov]*. London: SAGE.

Drake, B., Howard, M. O. in Staudt, M. (2001). The Operationalization, Implementation, and Effectiveness of the Strengths Perspective: A Review of Empirical Studies [Operacionalizacija, izvajanje in učinkovitost perspektive moči: Pregled empiričnih študij]. *Journal of Social Service Research*, 27(3), 1–21.

Eichsteller, G. in Holthoff, S. (2009). *Social Pedagogy in Practice [Socialna pedagogika v praksi]*. Pridobljeno 20.12.2012, s <http://www.slideshare.net/gaz12000/holthoff-eichsteller-social-pedagogy-in-practice>

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. (2004). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko. Pridobljeno 26.11.2012, s: <http://www.zzsp.org/kodeks.htm>

Flaker, V. (2002). *Živeti s heroinom I.: Družbena konstrukcija uživalca drog*. Ljubljana: Založba/*cf.

Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education [Kako načrtovati in ovrednotiti raziskave na področju izobraževanja]*. New York: McGraw Hill.

Frelc, Š. (2005). *Samoučinkovitost v kontekstu delovnega mesta*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Galvin, K. M. in Wilkinson, C. (2003). The Communication Process: Impersonal and Interpersonal [Proces komunikacije: neoseben in medoseben]. V K. M. Galvin, P. J. Cooper (ur.), *Making Connections: Readings in relational communication [Ustvarjanje povezav: O relacijski komunikaciji]* (str. 4–10). Los Angeles: Roxbury Publ. Comp.

Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gostečnik, C. (1997). *Človek v začaranem krogu*. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center.

Gray, M. (2011). Back to Basics: A Critique of the Strengths Perspective in Social Work [Nazaj k osnovam: Kritika perspektive moči v socialnem delu]. *Families in society*, 92(1), 5–11.

Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: Rakmo.

Kempler, W. (1974). *Gestalttherapie voor het gezin [Geštalt terapija za družine]*. Haarlem: De Toorts.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Klemenčič, M. M. (2005). Prepoznavanje lastnih motivov za odločitev za poklic pomoči. *Socialna pedagogika*, 9(2), 123–150.

Kobal, B., Rihter, L. in Rode, N. (2006). *Evalvacija programov v socialnem varstvu. Model in postopek izvedbe*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

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

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323–356.

Kobolt, A. (2001). Mediji v socialnopedagoški praksi. *Socialna pedagogika*, 5(3), 231–236.

Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. *Socialna pedagogika*, 8(3), 275–294.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006a). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V M. Sande in sodelavci (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 53–73). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006b). Osnove interveniranja. V M. Sande in sodelavci (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 87–105). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Koštal, R. (1998). Socialni pedagog (v šoli) med vzgojo in terapijo? *Socialna pedagogika*, 2(1), 45–67.

Kovačič, M. (2008). Odnos učitelj–učenec. *Pedagoška obzorja*, 23(3–4), 171–185.

Kramar, M. (2003). Metode pouka in izobraževanja: teoretične didaktične razsežnosti. *Sodobna pedagogika*, 54(5), 116–138.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kroflič, R. (1992). Psihoanalitična percepcija vzgoje in analitične prakse – vzpodbude pedagoški teoriji. *Sodobna pedagogika*, 43(9–10), 526–543.

Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 56–83.

Long, B. J. in Wood, M. M. (1991). *Life Space Intervention: Talking with Children and Youth in Crisis [Intervencije v življenjskem prostoru: komunikacija z otroki in mladostniki v krizi]*. Austin: Pro-ed.

Luke, J. (1998). *Catalytic Leadership: Strategies for an Interconnected World [Katalitično vodstvo: strategije za povezan svet]*. San Francisco: Jossey-Bass.

Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6(4), 395–404.

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

Mesec, B. (2006). Očarani z močjo. *Socialno delo: časopis za teorijo in prakso*, 45(3–5), 235–247.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Metelko Lisec, T. (2004). Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost. *Socialna pedagogika*, 8(1), 97–112.

Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialni težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 209–240). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Miller, K. (2002). *Communication Theory [Teorija komunikacije]*. Boston: McGraw Hill.

Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V M. Sande in sodelavci (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 149–159). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peters, F. (2000). Koncept celostnih prožnih socialnopedagoških pomoči. *Socialna pedagogika*, 4(4), 443–460.

Plajnič, N. (2004). Razumevanje socialnopedagoške diagnoze in njenih uporabnikov v šolskem prostoru z vidika šolskega svetovalnega dela. *Socialna pedagogika*, 8(3), 367–384.

Praper, P. (1995). *Tako majhen pa že nervozen!?* *Predsodki in resnice o nevrozi pri otroku*. Nova Gorica: Educa.

Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 241–269). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rapuš Pavel, J. (2010/11). *Načrtovanje individualnega spremljanja s pomočjo petih magnetov*. Interno gradivo za vaje Socialnopedagoške intervencije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Razpotnik, Š. (2006). Pogovor kot prizorišče ustvarjanja pomena. V M. Sande in sodelavci (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 73–85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Razpotnik, Š. (2011). Družbeni kontekst kategorije 'čustvene in vedenjske motnje'. *Socialna pedagogika*, 15(2), 103–123.

Redl, F. (1959). Strategy and Techniques of the Life Space Interview [Strategije in tehnike intervjuja v življenjski prostor]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 29, 1–18.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa.

Rožič, T. (2003). Sistemsko relacijska terapija in primer iz klinične prakse. *Psihološka obzorja*, 12(2), 137–148.

Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*, 10(4), 429–466.

Saleebey, D. (2002). *The Strengths Perspective in Social Work Practice [Perspektiva moči v socialnem delu]*. New York: Longman.

Schumann, H. E. (1980). *Gezielt helfen. Pragmatische Sozialtherapie [Ciljno usmerjena pomoč. Pragmatična socialna terapija.]*. Reinbek – Hamburg: Rowohlt.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). (2005). Ljubljana: DZS.

Sprenger, R. K. (1997). *Načelo samoodgovornosti: poti k motivaciji*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Thiersch, H. (1986). *Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einen alltagsorientierten Sozialpädagogik [Izkušnje iz realnosti: perspektiva življenjsko usmerjene socialne pedagogike]*. Weinheim/Basel: Juventa.

Uhlendorff, U. (1991). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika. *Socialna pedagogika*, 4(4), 445–460.

Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ule, M. (2002). Spremembe odraščanja v sodobnih družbah tveganj. *Socialna pedagogika*, 6(3), 221–238.

Ule, M. (2009). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wood, J. (2000). *Relational Communication [Odnosna komunikacija]*. Belmont/CA: Wadsworth Publ. Co.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zorc Maver, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja. *Socialna pedagogika*, 1(1), 36–44.

Žigon, N. (2012). *Premagajte strah pred spremembami*. Pridobljeno 15.3.2013, s <http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/3136/Premagajte-strah-pred-spremembami>

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Žižak, A. (2009). Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin. *Socialna pedagogika*, 13(4), 339–416.

Žižak, A. (2010). *Teorijske osnove intervencija – socijalnopedagoška perspektiva [Teoretične osnove intervencij – socialnopedagoška perspektiva]*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žnidaršič, D. (2004). Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju: delo z otrokom s težavami v socialni integraciji. *Socialna pedagogika*, 8(3), 315–330.

VI. PRILOGE

PRILOGA 1: Navodilo za zaključno poročilo individualnega spremljanja in sodelovanja

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Oddelek za socialno pedagogiko

Socialnopedagoške intervencije/vaje, šol. l. 2010/11

Izvajalka: dr. Jana Rapuš Pavel

<p style="text-align: center;">ZAKLJUČNO POROČILO INDIVIDUALNEGA SPREMLJANJA IN SODELOVANJA</p>
--

Poročilo se nanaša na celoletno spremljanje otroka/odrasle osebe. Oblikovano naj bo kot prispevek, ki predstavi študijo primera. Pri tem upoštevajte naslednjo strukturo:

<p>Ime in priimek</p>

<p>E-mail naslov</p>

<p>Naslov (predlog: to je lahko moto, ki izhaja iz življenjske zgodbe oz. iz življenja osebe, s katero ste sodelovali tekom leta)</p>

<p>Ključne besede</p>

<p>Kratek uvod (navezava na relevantno in izbrano teorijo)</p>
--

<p>Spoznavanje in vzpostavljanje odnosa</p>

<p>Postavljanje hipotez o življenjski situaciji uporabnika (diagnostična ocena)</p>

<p>Sodelovanje in interveniranje v procesu enoletnega spremljanja</p>

Sternad, M. (2013). *Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Evalvacija pedagoških intervencij

Zaključki

Literatura

Priloge

V prikazu študije primera izhajajte iz načel in korakov integriranega modela sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006a) in pri tem upoštevajte vso zbrano gradivo/informacije, ki ste jih pridobili tekom individualnega spremljanja. Spoznanja primera navezujte na relevantno teorijo. Zaključki naj vsebujejo tudi refleksijo zastavljenih osebnih in profesionalnih ciljev ter ključne dileme in spoznanja, s katerimi ste se tekom leta soočali pri individualnem delu z uporabnikom.

Poročilo v obliki prispevka naj obsega do 12 strani + priloge oz. do cca 30.000 znakov (s presledki) + priloge.