DRUŠTVO
DEFEKTOLOGOV
SLOVENIJE

SEKCIJA
MVO

ptički brez gnezda

21

DESIGN

PTIČKI BREZ GNEZDA izdaja sekcija MVO, Vzgojni zavod Preddvor, 64205 Preddvor

Izdajateljski svet: Franc Imperl, Slavica Nečimer, Franc Ravnikar, Ivo Škoflek, Janez Vivod

Predsednik izdajateljskega sveta: Janez Vivod

Uredniški odbor: Nadja Čeplak, Mira Gartnar, Franc Imperl, Vesna Lavriša, Ernest List, Ivan Kos, Jože Peklaj, Jasna Šebjanič-Pupis

Glavni in odgovorni urednik: Franc Imperl

Lektor: Ivan Kos

Ovitek: Josip Gorinšek, akad. slikar

Razmnoženo v 500 izvodih

Po mnenju republiškega komiteja za kulturo je glasilo oproščeno temeljnega davka od prometa proizvodov

Tiskala: Ovitek Tiskarna Ljubljana, razmnoževanje in vezava Pleško, Ljubljana, Rožna dolina C. IV/36

GLASILO DRUŠTVA DEFEKTOLGOV SLOVENIJE - SEKCIJA MVO

LETO 10 ŠTEVILKA 21 Januar 1985

V S E B I N A : stran

KOMUNIKACIJA V VZGOJI

"PRILETELO V GNEZDO"

stran

Po sklepu občnega zbora Društva defektologov Slovenije, sekcije MVO, ki je bil spomladi 1984, se z 21. številko menja uredniški odbor revije PTIČKI BREZ GNEZDA. Ob prevzemu nove dolžnosti se zahvaljujemo staremu odboru za opravljeno delo, še posebej dosedanjemu glavnemu in odgovornemu uredniku Janezu Vivodu za dolgoletno požrtvovalno delo pri urejanju in izdajanju revije, novemu odboru pa želimo obilo uspeha pri nadaljnjem delu.

Vsebinsko se revija v bodoče ne bo bistveno spremenila. Še vnaprej bo spremljala in poglabljala teorijo in prakso vzgojnega in prevzgojnega dela. Vsaka številka bo zajemala tri področja:

Prvo področje bo vsebinsko zaokroženo, vendar prikazano iz različnih zornih kotov. Upamo, da bo to za bralca dovolj pestra predstavitev te, tako imenovane OSREDNJE TEME vsake številke. Naziv osrednje teme bo zmeraj natisnjen na prvi strani revije in bo torej takoj razviden.

Drugo, najširše vsebinsko področje bo strnjeno v rubriki s simboličnim imenom "PRILETELO V GNEZDO". V njej se bodo zbirali vsebinsko različni prispevki: teoretična razmišljanja, raziskave, novosti ali zanimivosti iz prakse, opisi pomembnih dogodkov, sugestije, pripombe itd. Še posebno vabimo k sodelovanju kar največji krog naših bralcev, da objavlja svoje prispevke v tej rubriki.

Tretje, zadnje vsebinsko področje pa bo le novost v reviji. V rubriki "S KNJIŽNIH POLIC" bo strnjeno podana vsebina in recenzija za naše delo pomembne strokovne literature.

Dragi bralci, upamo, da boste v reviji našli obilo zanimivega branja, obenem pa želimo, da bi bila revija praktikom tudi koristen pripomoček pri vsakdanjem delu.

UREDNIK

KOMUNIKACIJA V VZGOJI

UPORABNOST WATZLAWICKOVIH ZAKONOV KOMUNIKACIJE PRI DELU Z MLADINO

(B. STRITIH)

Beseda komunikacija se v zadnjem času uporablja vedno pogosteje. V Verbinčevem Slovarju tujk piše, da beseda komunikacija izhaja iz latinske besede communicatio, ki ima naslednje pomene 1. naznanilo, sporočilo, 2. občevanje, 3. povezanost; povezava, 4. prometna zveza. V vsakdanjem življenju uporabljamo besedo pogosto kot sinonim za besedo pogovor. Strokovni pomen pojma je širši, to se pravi, da "komunikacija, komunicirati" pomeni več kot pogovor, saj vključuje tudi druge oblike izmenjavanja sporočil, skupnega obveščanja in nastajanja nečesa skupnega, kar se pokaže v javnem mnenju, v skupnem vedenju o preteklosti, o skupnih zadevah, o nas samih in o naših medsebojnih razmerjih, naših željah in načrtih. Komuniciranje je povezano s potrebami posameznika po stikih z drugimi ljudmi, v katerih želi dobiti na eni strani orientacijo, na drugi pa čustveno zadovoljitev. Komuniciranje je povezano tudi s potrebami skupine in institucije, saj se prav na ta način ustvarja ne le občutek povezanosti, ampak dejanska povezanost. E. Berne poudarja, da s komuniciranjem strukturiramo razpoložljivi čas; s komuniciranjem postopoma nastaja tudi skupna vednost, ki ni le boljša ali slabša obveščenost vsakega člana skupnosti, ampak lahko rečemo, da na ta način nastajajo zelo zapletene strukture, ki nas povezujejo in razdvajajo in ki odločilno vplivajo na naše počutje, na naše doživljanje okolja in medsebojnih odnosov ter na naša dejanja.

Razlika med pogovorom v vsakdanjem življenju in poklicnim svetovalnim ali terapevtskim pogovorom

Ta sestavek govori predvsem o tem, kako vzgojitelji in drugi strokovni delavci delujejo v svojih strokovnih vlogah, s čimer ne mislimo zmanjše-

vati vrednosti vsakdanjih pogovorov v primerjavi z raznimi oblikami strokovnega komuniciranja.

Vsakdanji pogovori so eden glavnih načinov zadovoljevanja naših eksistencialnih potreb; lahko bi rekli, da so nam vsakdanji pogovori potrebni tako kot dihanje; brez vsakdanjih pogovorov bi se posameznik ne mogel uresničiti kot človek in najbrž sploh ne bi mogel živeti. Človek je po naravi obdarjen z zelo velikimi zmožnostmi komuniciranja, to dejavnost pa hkrati podpirajo tako močni motivacijski mehnizmi, da se v tem pogledu dogaja ogromno aktivnosti. Obsega naših lastnih aktivnosti na področju komuniciranja se zavedamo le v manjši meri, prav tako se ne zavedamo, kako se v pogovorih nenehno nekaj ustvarja, kako se v pogovorih nekaj nabira (kumulira) in kako se s tem uresničuje razvoj posameznikov, skupin in skupnosti.

V vsakdanjih pogovorih se zavedamo le manjšega dela aktivnosti, ki tvorijo celoten proces. Vse tisto, kar v strokovni terminologiji imenujemo neverbalno komuniciranje, v vsakdanjih pogovorih poteka bolj ali manj nezavedno, kot nekaj samoumevnega.

Glavna značilnost večine vsakdanjih pogovorov je njihova spontanost. Čimbolj spontano potekajo vsakdanji pogovori, tem boljši je stik z nezavednim. Čeprav s tem večkrat upade racionalnost pogovorov, se vsebina bogati, povečajo se učinki, ki sproščajo in mobilizirajo energijo posameznikov.

Vsakdanjih pogovorov otrok in mladostnikov v družinskem ali v prijateljskem krogu nikdar ne bi smeli podcenjevati. Če vzgojitelj, učitelj ali terapevt pripisuje pomen le strokovno vodenim komunikacijam, podcenjuje pa pomen spontanih vsakdanjih pogovorov, je podoben zdravniku ali fizioterapevtu, ki izvaja z bolnikom dihalne vaje in ki svetuje bolniku, naj odslej tudi v vsakdanjem življenju diha tako kot pri vajah. Ne vemo v kolikšni meri bi to lahko bolniku koristilo, po vsej verjetnosti pa bi bili koristni nasveti za usmerjanje splošne fizične aktivnosti, ki na koncu koncev pomenijo tudi spremembe dihalnih mehanizmov.

Strokovni vzgojni in psihoterapevtski pogovori postanejo potrebni takrat, kadar se v vsakdanjih komunikacijah mladostnika v družini ali v krogu prijateljev razvijejo motnje. Lahko bi rekli, da ni niti enega mladostnika z motnjami vedenja in osebnostnega razvoja, kjer ne bi prišlo tudi do motenj v njegovih načinih spontanega pogovarjanja. (Pustimo ob strani dilemo, kaj je vzrok in kaj posledica.) Vzgojitelj ali terapevt bo o teh motnjah izvedel določene stvari iz pripovedovanja mladostnikov samih, marsikaj pa mu bo postalo jasno, če bo prisluhnil pogovorom mladostnika

s člani njegove družine ali z vrstniki. Ne glede na to, kolikšne so te motnje, moramo poudariti tole:

a) Motnje v komunikaciji so povezane z globljimi procesi v osebnosti in v socialnem okolju, zato motenj ni možno odpraviti, ampak izginejo le toliko, kolikor se spremènijo globlje strukture.

b) Kljub očitnim motnjam so te komunikacije mladostniku življenjsko pomembne in do neke mere ustrezajo potrebam mladostnika in njegove primarne skupine. Seveda bi bilo dobro, če bi lahko kaj prispevali k bogatenju mladostnikovih spontanih komunikacij; nikakor pa ni dobro, če se spontane komunikacije zmanjšajo ali osiromašijo.

c) Komunikacijske motnje iz primarnega okolja bo posameznik prej ali slej vnašal tudi v vzgojne pogovore - v komunikacije v terapevtskih skupinah in v terapevtski skupnosti. To velja tako za otroke in mladostnike kakor tudi za strokovnjake (učitelj, psiholog, vzgojitelj, socialni delavec, psihiater idr). Te motnje praviloma lažje opazijo drugi, medtem ko je posameznik, ki motnje prenaša oziroma vnaša v konkreten odnos, za to početje bolj ali manj slep. To velja tudi za vse udeležence vzgojnega ali terapevtskega procesa.

V vsakdanjem življenju se motenj v komunikaciji le redkokdaj jasno zavemo. Ponavadi se dogaja, da se na neki točki pogovor vedno znova prekine, da v zvezi z nečim zmerom znova pride do očitkov, da ponavljamo vedno iste stvari, da posameznik ob razgovoru doživlja mučne občutke praznine, nemoči, nestrpnosti i.pd. Takim doživetjem se v življenju ni možno izogniti. Do tega pride takrat, kobi nas razgovor moral pripeljati do nečesa pomembnega, tega pa nismo pripravljeni zavestno sprejeti ali zavestno in odgovorno zavrniti.

Med doživljanjem motenj v življenjskih pogovorih in v strokovnem vzgojnem in terapevtskem delu so bistvene razlike.

V vsakdanjem življenju imamo veliko možnosti, da motnje ponovno in ponovno doživljamo. Kljub motnjam se v vsakdanjem življenju pogovorom oziroma komunikacijam po navadi le ne moremo izogniti. Ker smo v vsakdanjem življenju medsebojno povezani z mnogimi vezmi (skupno gospodinjstvo, različna skupna opravila, skupne zabave, povezave v zvezi z doživljanjem telesnih potreb itd.), posamezne motnje v komunikaciji ne morejo tako zlahka vplivati na prekinitev medsebojnih odnosov kot v zgojnoizobraževalnih in terapevtskih situacijah v ustanovah, kjer opravljamo svoje poklicno delo.

Motnje v komunikacijah v vsakdanjem življenju so lahko tudi mnogo bolj usodne kot motnje v strokovnih pogovorih, saj se lahko zelo dolgo ponavljajo (lahko trajajo od začetka življenja) in so prepletene z zadovoljevanjem osnovnih življenjskih potreb. Iz tega sledi, da imajo lahko globlji vpliv na strukturo odnosov in na posameznike. To lahko razumemo v pozitivnem smislu tako, da motnje privedejo ljudi do pomembnih uvidov in do pomembnih novosti v medsebojnih odnosih. Učinki so lahko tudi (a ne nujno in ne vedno) negativni, to pomeni, da motnje povzročajo odtujevanje v pomembnih medsebojnih odnosih in zapustijo neizbrisne brazgotine v duševnosti posameznikov.

Na kratko lahko povzamemo takole. V današnjem življenju se ni mogoče povsem izogniti motnjam v komunikacijah, to velja tako za vsaksanje življenje v družini in izven nje kakor tudi za strokovno zasnovane odnose v vzgojnih in terapevtskih ustanovah. Vplivi motenj v vsakdanjem življenju so lahko pozitivni ali negativni, praviloma se globlje in bolj usodno vtisnejo v osebnosti in v medsebojne odnose kot motnje komunikacij v ustanovah. Motnje v komuniciranju v vzgojnih in terapevtskih ustanovah pa hitreje povzročajo razpad odnosov.

Bistvena razlika v doživljanju komunikacijskih motenj v vsakdanjem življenju in v strokovnih odnosih pa je tudi v načinu doživljanja odgovornosti. V vsakdanjem življenju se navadno ne moremo izogniti posledicam odnosov, ki jih uresničujemo in katerih del so tudi pogovori in druge oblike komuniciranja. Spomnimo se na pregovore: "Kar boš posejal, boš tudi žel" ali pa "Kakor si človek v življenju postelje, tako tudi leži" ali "Kdor seje veter, bo žel vihar," ipd. Pri strokovnem delu pa se zdi, in tudi je tako, da se posledicam svojega ravnanja v medsebojnih odnosih lahko izognemo. Tudi če pride do tega, da mladostnik pobegne od doma, starši tega dejstva ne morejo povsem izbrisati iz spomina in s tem tudi ne morejo izbrisati vprašanja, ali so prav ravnali. Če mladostnik pobegne iz šole ali iz zavoda, se učitelj in vzgojitelj s tem mnogo lažje sprijaznita. Morda si tudi v zavodu zastavljajo vprašanje, kako so z njim ravnali, kako to, da se niso mogli sporazumeti ipd. , prav kmalu pa na vse pozabijo.

V vsakdanjem življenju so odnosi v družini ter med prijatelji in znanci predmet pozornosti in socialne kontrole sorodnikov, sosedov in drugih znancev, kar tudi vpliva na to, da se nikdar ne moremo docela otresti svoje odgovornosti za lastno ravnanje. Odnosi v vzgojnih in terapevtskih ustanovah se vedno razvijajo na meji dveh socialno bistveno različnih skupin, na eni strani je osebje in na drugi strani otroci, mladostniki učenci ali gojenci. Zaradi skupnih interesov na eni strani (n.pr. med vzgojitelji

kot poklicnimi delavci) in nasprotnih interesov na drugi strani (n.pr. med nasprotnima skupinama vzgojiteljev in gojencev) se kaj rado zgodi, da drugi pomagajo zamaskirati motnje in prikriti njihove posledice. Zato je potrebno, da spontano socialno kontrolo, ki deluje v vsakdanjem življenju, v ustanovah nadomesti organizirana in strokovno vodena supervizija, ki v nobenem primeru ne bi smela imeti značilnosti hierarhične kontrole. Supervizija tudi ne more služiti temu, da bi se vzgojitelji ali terapevti zaradi tega izognili motnjam v komuniciranju, do katerih prihaja tudi zato, ker tudi oni prenašajo v odnose z gojenci marsikaj, kar jim je kot nerazrešen problem ostalo iz lastnega otroštva. Supervizijski pogovori lahko le osvetlijo določene postopke ter povečajo razumevanje, s tem pa se posameznik usposablja za dejansko izpolnjevanje strokovne odgovornosti.

S pomočjo pojmovnega modela po T. Gordonu je možno natančneje opredeliti, kje nastopa motnja v komunikacijskem procesu. Z Watzlawickovimi zakoni pa je možno komunikacijske motnje nekoliko podrobneje osvetliti, ni pa možno odgovoriti na vprašanje, zakaj prihaja do motenj, niti ni možno odpraviti motenj z znanjem teh pravil. Kljub vsemu pa si lahko z vsemi temi znanji pomagamo tako, da se komunikacijski procesi ne prekinejo in da se v večji meri zavemo, kaj se pravzaprav dogaja in da se postopoma razvijajo vedno bolj bogati in polni odnosi med posamezniki v terapevtskih skupinah in v celotni skupnosti.

Pri tem se je potrebno zavedati, da kljub vsemu niti v šoli niti v vzgojnem zavodu ni možno razviti takih odnosov med strokovnjaki in mladostniki, ki bi lahko nadomeščali odnose v primarnem okolju. Z ozaveščenim in izčiščenim načinom komuniciranja v vzgojnem in terapevtskem delu dajemo otrokom in mladostnikom priliko, da privzemajo nove komunikacijske načine, ki jim bodo v njihovem primarnem okolju morda omogočili, da se bodo bolj kreativno in uspešno spoprijeli s težavami in oblikovali bolj zadovoljive odnose.

V učbeniku svetovalnega dela (Bachmair, Faber, Flenning, Kolb in Willig 1982) piše, naj ljudje, ki se usposabljajo za svetovalno delo, skušajo gledati na odnose med ljudmi kot na krožne procese. V zvezi s komuniciranjem je splošno razširjeno mnenje, da je to eno ali dvosmerni proces med dvema človekoma; sistemska teorija pa nam odkriva, da na komunikacije med dvema ali več ljudmi vedno vplivajo silnice dinamičnih procesov v instituciji. To pomeni, da vedenje vsakega posameznika vpliva na vedenjske načine drugih, obenem pa je posledica dejanj vseh drugih ljudi, četudi

imajo določeni posamezniki kot komunikacijski partnerji morda bolj neposreden vpliv. Posameznika in njegovih dejanj torej ne moremo razumeti iz njega samega, ampak moramo njegove reakcije pojmovati v povezavi z vedenjem in dejanji vseh drugih ljudi, ki so z njim v stiku. Vsak posameznik v okviru medčloveških sistemov deluje na druge posameznike v tem sistemu in hkrati sprejema njihove vplive. Potrebno je torej opustiti pojmovni model dražljaj-reakcija in ga nadomestiti s krožnim modelom komunikacije.

To pa pomeni tudi opuščanje miselnega modela vzrok-posledica. Vzrok simptoma ali problema ne more biti v prvi vrsti pomanjkljiva funkcija v osebnosti posameznika, ampak moramo iskati primarne vzroke v motnjah socialnega sistema osebe z določeno težavo (Watzlawick 1969, str. 48). Osebnostne lastnosti pa se v tej luči kažejo predvsem kot občutljivost za določene provokacije ali kot motnje v socialnem učenju.

Watzlawickovi zakoni komunikacije

1. Nemogoče je ne-komunicirati.

"Značilnost vedenja je, da nima svojega nasprotja, se pravi, da se je nemogoče "ne-vesti". Prav zato, ker je to osnovna značilnost vedenja, jo pogosto prezremo." (Watzlawick, 1969, str. 51.) "Vedno, kadar so ljudje v situaciji, ki jim dovoljuje, da se med seboj vidijo (face-to-face situacija), je nemogoče, da ne bi komunicirali. Celo, kadar ne govorijo drug z drugim ali kadar se kdo obrne proč in drugemu obrne hrbet, vsebuje tako vedenje določeno informacijo. S tem namreč partnerju v situaciji sporoča, da ne mara navezati pogovora in da o njem noče ničesar vedeti. Vsak od partnerjev, ki je udeležen v face-to-face situaciji, stalno spremlja vedenje drugega in ga interpretira. Vse, kar eden od njiju naredi, ima za drugega partnerja neki pomen." (Wulf, Groddek, 177, str. 2207.)

V zvezi z delovanjem tega zakona pride lahko do motenj v razgovoru:

- Strokovnjak včasih ne reagira na kakšen pomemben stavek sogovornika - ali ni takoj prepoznal pomembnosti povedanega ali pa se ne znajde

in ne ve, kako naj bi ustrezno reagiral. Če obidemo ali preslišimo kaj pomembnega, kar je rekel sogovornik, to zanj pomeni določen komunikacijski kažipot, na katerega bo najverjetneje reagiral, ne da bi se tega točno zavedal. Na ta način lahko pride do spremembe teme pogovora. Sogovornik bo morda začutil, da s pogovorom o temi, ob kateri je sogovornik umolknil, ni nekaj v redu, v takem primeru se kaj lahko prebudijo dvomi in sumničenja.

- Večkrat se zgodi, da mladostnik ne pride na pogovor iz lastnih nagibov, ampak je k temu prisiljen, bodisi zaradi lastnih problemov, zaradi splošnih razmer ali zato, ker je bil napoten na razgovor. V takem primeru intervjuvanec lahko vztrajno molči ali daje le kratke odgovore in s tem sporoča svetovalcu svojo nejevoljo. Svetovalec lahko sprejme molk kot sporočilo in to vključi v pogovor. Npr.: "Iz tvojih kratkih odgovorov sklepam, da ti je ta pogovor odveč." Verjetno je, da bo sogovornik potem neposredno izrazil svojo nejevoljo. Morda bo pogovor stekel, svetovanec bo dobil vtis, da ga svetovalec razume. Lahko pa se tudi zgodi, da bo svetovalec prišel do zaključka, da je pametneje pogovor prekiniti.

- Kadar delujemo v različnih strokovnih vlogah, imamo na razpolago veliko sredstev, da pripravimo druge (gojence, paciente, stranke) h govorjenju; pri tem se včasih niti ne zavemo, kakšno nasilje so lahko taki postopki.

2. Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik

Watzlawick se sklicuje na znanega filozofa Bertranda Russella, ki je menil, da vse vrste sodb o ljudeh in stvareh lahko razdelimo na dve veliki skupini:
1) sodbe o lastnostih predmetov ali ljudi, npr. jabolko je rdeče in
2) sodbe o odnosih med predmeti ali med ljudmi, npr. to jabolko je bolj rdeče od tistega. V vsakdanjih pogovorih pa tudi v strokovnih intervjujih vzporedno z izmenjavanjem informacij o predmetu pogovora tečejo tudi skrite informacije o odnosu med sogovornikoma. Npr. oče nagovori sina pri večerji: "No, Janez, kako je bilo danes v šoli ... ?" Vprašanje se nam zdi povsem naravno; pomislimo pa, kako bi zvenelo, če bi sin odgovoril: "Dobro. No, kako pa je bilo danes pri tebi v službi. . . ." Se vam ne zdi, da je z odgovorom nekaj narobe? Ob primerjavi obeh vprašanj se zavemo, da se v prvem primeru kaže očetova pravica, da sprašuje nekako od zgoraj navzdol, sin take pravice nima, zato njegov odgovor v gornjem primeru zveni nenavadno, če že ne neprimerno.

Vsak prispevek k razgovoru ima vsebinski vidik (to je lahko informacija, vprašanje), nanaša se na to, kar hočemo povedati. Odnosni vidik pa se

nanaša na odnos med dajalcem in sprejemnikom informacije. Svetovalec in svetovanec drug drugemu neopazno in največkrat nevede sporočata, kako gledata na svoj medsebojni odnos.

Praviloma se partnerji v pogovorih komaj zavedajo odnosne ravni komunikacije. To velja zlasti takrat, ko je odnos med partnerjema utečen. Vendar tudi v takih primerih odnosni aspekt komunikacije ni nič manj prisoten v vsakem izrečenem stavku in tudi ni nič manj pomemben za potek razgovora. Npr. učitelj z načinom razlage kaže tudi odnos do učencev. Isto velja za vse pogovore.

Motnje v zvezi z delovanjem tega pravila pa se pojavijo, kadar se eden od partnerjev ne strinja z opredelitvijo medsebojnega odnosa, ki jo čuti v komunikaciji drugega partnerja. V taki komunikaciji se kopičijo nesporazumi in napačne interpretacije informacij. Npr. enemu od staršev se zdi, da učitelj na roditeljskem sestanku nastopa do staršev tako, kot bi imel pred seboj učence, zdi se mu, da učitelj govori preveč na dolgo in podobno; taki starši kaj lahko napačno razumejo učiteljeva opozorila glede nerednega prinašanja domačih nalog, ker sami čutijo odpor do učitelja. Ker ne sprejemajo njegove vloge tako, kot si jo predstavlja učitelj sam, bodo morda omalovaževali pomembnost tega, kar je učitelj povedal. Podobno velja za odnose med svetovalci in svetovanci. Verjetno vsi poslušalci poznajo kakšen ponesrečen primer, kako je zdravnik komu svetoval, naj spremeni način življenja, bolnik pa nasveta ni bil pripravljen sprejeti kot strokovno mnenje, ampak ga je morda zavrnil: "Kaj bo on meni govoril, ko pa je mlajši od mene!" Neredko se celo dogaja, da eden od komunikacijskih partnerjev meni, da je predlog, ki ga je dobil, po vsebini dober in bi bil lahko koristen, če bi ga dobil od druge osebe (Wulf, Groddek, str. 221). Ker pa ne sprejema sogovornika kot svetovalca, zavrne tudi njegov nasvet.

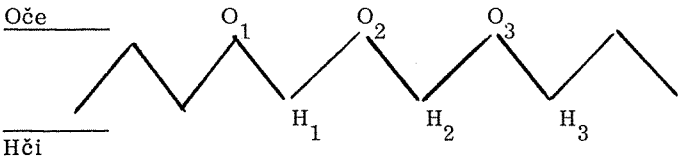
Motnje torej nastanejo, če ne posvečamo dovolj pozornosti odnosni ravni komunikacije. Svetovanec morda s tem, da molči, posredno sporoča, da ne sprejema vloge svetovanca. Če svetovalec tega ne upošteva in ne poskuša priti sogovorniku "do živega" z novimi, bolj spretno zastavljenimi vprašanji in ne načne pogovora o medsebojnem odnosu, ne bo mogel narediti nič konstruktivnega. Npr. zdravnik v zgornjem primeru bi lahko načel neposreden pogovor o odnosih takole: "Zdi se mi, da mi ne morete povsem zaupati ..." Vzgojitelj preide na pogovor o odnosih približno takole: "Občutek imam, da se pogovor zatika, ne vem, ali je kaj narobe ..."

Težave pri upoštevanju tega zakona nastajajo zlasti zaradi tega, ker sogo-

vornik kaže svoj odnos do strokovnjaka predvsem z mimiko, z raznimi pripombami, z molkom ipd., tako da strokovnjak večkrat ostaja negotov glede tega, kako ga sogovornik sprejema, njegovi slabi občutki pa ga hromijo in zmanjšujejo njegovo fleksibilnost, tako da je zaradi tega še težje preiti na pogovor o odnosih ali pa pogovor pametno zaključiti. Strokovnjak bi moral biti pozoren tudi na razne znake, ki kažejo, da ga sogovornik sprejema kot nekakšno očetovsko figuro. V takem primeru svetovanec morda kar preveč dobesedno sprejema vse, kar mu reče svetovalec, vendar to dela predvsem iz svojega "otroškega zaupanja". Če svetovalcu ne bo uspelo odnosa postopoma spremeniti, pride kaj lahko do hudega razočaranja.

3. V različnih gledanjih obeh partnerjev vsebuje vsaka komunikacija strukturo, ki se kaže kakor interpunkcija zaporednih dogodkov

Vsak partner ima za začetek določenega dela komunikacijskega poteka svojo začetno točko (interpunkcijo). (Bachmair in drugi 1982, str. 81.) To pomeni, da v lastnih predstavah vsak partner najverjetne opredeljuje drug dogodek (izmed zaporedja resničnih dogodkov) za začetek določenega poteka,s tem vsak partner pripisuje svojemu izbranemu dogodku ključni pomen pri razumevanju vzročnosti. Pri raznih sporih to pomeni, da partnerja drug drugemu očiteta krivdo za to, kar se je zgodilo, in se pri tem seveda sklicujeta vsak na drug dogodek (on je začel ... on je rekel). Nevtralni opazovalec pa ugotavlja, da je vsako dejanje partnerja A reakcija na predhodno dejanje partnerja B in hkrati sproži naslednje dejanje partnerja B. V tem smislu komunikacija nima ne začetka, ne konca, ampak je krožna.



Primer: Hčerka se je odselila od doma; ona pravi, da je oče pretiraval s strogostjo. Oče pa nasprotno utemeljuje svojo strogost s hčerkino lahkomiselnostjo. Ona mu odgovarja, da so bile njene neumnosti le majhne maščevalne akcije. Težko bi rekli, kje je bil začetek, in prav tako težko. kje bo konec. Oče vidi potek $H_1O_2H_2O_3H_3$, hčerka vidi potek $O_1H_1O_2O_3H_3$.

Oba partnerja sta nesposobna razumeti, kako je lastno ravnanje vsakega od njiju vzročno povezano z ravnanjem drugega partnerja. Oče in hči nista sposobna tako spremeniti interpunkcije zaporedja dogodkov, da bi se lahko pričela pogovarjati o tem, kako se pravzaprav pogovarjata, da bi torej lahko prišlo do metakomunikacije. Zaradi kršitev tega zakona prihaja do medsebojnih očitkov med sogovornikoma, ki drug drugega obtožujeta, da je s svojim dejanjem ali z besedami začel konflikt. Do takih scen med vzgojiteljem in gojencem prihaja le zelo poredkoma, če že, pa v zelo prikriti obliki, tako da se vzgojitelj le težko osvesti, da mu gojenec očita, da je on prvi naredil nekaj, kar je povzročilo nadaljnje probleme. Pač pa strokovnjak sam včasih pomisli na to, da ga je svetovanec izzval z nekim dejanjem ali z besedo; v takih primerih je svetovalec lahko popolnoma prepričan, da bi tudi svetovanec znal povedati, da ga je strokovnjak že prej izzval itd.

Poznavanje tega zakona je zelo koristno za oprazovanje ravnanja drugih ljudi, npr. pogovora med možem in ženo, ki je prešel v prepir; pogovora med staršem in otrokom ipd. Svetovalec, ki pozna ta zakon, se ne bo spuščal predaleč pri razčiščevanju, kdo je povzročil neki problem. Tako npr. starši očitajo otroku, da se slabo uči, in s tem opravičujejo svojo kazen; otrok očita staršem, da ga preveč silijo k učenju, in s tem opravičuje odpor do učenja; ali pa mož očita ženi, da je sitna, in s tem opravičuje, da hodi v bife, medtem ko žena pravi, da je sitna, ker moža ni nikoli doma. V vseh teh primerih so korenine problema globlje in ponavadi ni možno govoriti o krivcu.

4. Človeška komunikacija lahko poteka na digitalni (= natančno označujoč) način ali pa na analogni način (= neverbalno ali verbalno nakazovanje podobnosti)

Ključna pojma sta prevzeta iz matematične teorije o obdelovanju informacij. O digitalni komunikaciji lahko govorimo takrat, kadar partnerji pri medsebojnem komuniciranju za posredovanje informacij uporabljajo znake, katerih predmetni ali pojmovni pomen je enoznačen; digitalna komunikacija je pretežno verbalna komunikacija, v kateri uporabljamo jezikovne simbole, ki jih ob uporabi splošnih jezikovnih pravil vsi partnerji lahko razumejo enako.

Pri analogni komunikaciji uporabljamo za posredovanje informacij znake, ki omogočajo le približno, posredno ali prenešeno predstavo (slike, govorica telesa). Sem spadajo neverbalna komunikacija (mimika, geste,

pogled), paraverbalna komunikacija (naglas, govorni stil) ali posredno verbalno izražanje ključnih sestavin sporočila. V vseh primerih manjkajo splošno veljavna pravila za enoznačno dešifriranje svebovane informacije, zato se zelo lahko zgodi, da različni sprejemniki interpretirajo komunikacijo različno. (Bachmair in dr. 1982, str. 83.)

Kot primer analogne komunikacije navajajo npr. smehljaj, ki lahko izraža zadrego, prisiljeno prijaznost, simpatijo ali zadovoljstvo. Kot primer analogne komunikacije po telefonu lahko vzamemo globok vzdih, ki lahko pomeni zaskrbljenost, lahko pa pomeni kakšno nepričakovano asociacijo.

Razlikovanje med digitalno in analogno komunikacijo je pomembno, ker pogosto tečeta oba načina komunikacije hkrati, in sicer posredujemo z digitalno komunikacijo vsebino sporočila, medtem ko posredujemo komunikacijo o odnosu (drugo Watzlawickovo pravilo) na analogen način. Zato največkrat nastajajo nesporazumi ravno glede medsebojnega odnosa. Nevarnost nesporazuma glede odnosa med svetovancem in strokovnjakom je veliko večja, kadar je sogovornik v stiski in se zato nagiba k temu, da bi strokovnjaku pripisal tak odnos, kakršen ustreza njegovim, verjetno nezavednim nagibom. Zato je dobro vedno paziti na to, da je potrebno tudi odnose vedno znova opredeljevati in pojasnjevati z neposrednim besednim izražanjem.

Analogna komunikacija je v principu vsaka nebesedna oblika izražanja, to je torej stalen komunikacijski kanal, na katerega vedno reagiramo,, ki pa ga dojemamo le redkokdaj zavestno. (Bachmair idr. 1982, str. 88.) Problem je v tem, da so analogna sporočila vedno večpomenska, zato je precejšnja verjetnost, da določene znake (analogna sporočila) razumeta sogovornika vsak po svoje.

Videti je, da glede nekaterih vsebin lahko razmeroma svobodno izbiramo en ali drug način izražanja, še posebej, če smo o teh zakonitostih poučeni. Vendar bi se pri vsakem človeku verjetno našlo marsikaj, česar ne more izraziti na digitalni, ampak le na analogni način, ki je filogenetsko starejši. Pri gojencih vzgojnih zavodov pa je marsikaj tako, da ravno tisto, kar je zanje najbolj pomembno, lahko izrazijo le analogno.

Pogosto potekajo hkrati protislovna obvestila, le da imajo ena obvestila analogno druga pa digitalno obliko. Npr. učitelj reče učencu: "To si pa res dobro naredil," in v tem se povsem nezainteresirano obrne od učenca ter se posveti drugemu delu; učenec v taki situaciji lahko začuti nejasna neprijetna občutja.

Strokovnjak mora upoštevati to, kako je z njegovimi komunikacijami. Morda tudi on z besedami pohvali vztrajnost in prizadevnost svetovanca, hkrati pa poklicni nasmeh priča nekaj drugega - morda celo ravnodušnost ali skepso. Pri ponavaljanju takega načina bo svetovanec začutil do svetovalca hudo nestrpnost in odpor ter bo skušal prekiniti komunikacije. Če se strokovnjak dovolj zgodaj zave svoje ambivalentnosti, bo morda lahko kaj naredil, še preden bo gojenec prekinil komunikacije.

5. Medčloveška komunikacija lahko poteka na simetričen ali na komplementaren način, glede na to, ali odnosi temeljijo na enakosti ali na različnosti

Bateson je leta 1935 v svojem poročilu o opazovanjih odnosov med domorodci v Novi Gvineji prišel do zanimivih ugotovitev, ki so kmalu prešle v širšo uporabo. Predpostavljal je, da se vsak trajnejši odnos med dvema posameznikoma razvija v določeni smeri, četudi odmislimo zunanje vplive. Odnos se lahko razvija v smeri krepitve dominantnosti oziroma podrejenosti ali pa v smeri enakosti dveh ali več partnerjev v paru oziroma v skupini. Do spreminjanja odnosov v določeni smeri pride zaradi notranje dinamike v medsebojnih odnosih. Kako si je Bateson to razlagal, lahko ponazorimo s primerom dveh prijateljev Andreja in Borisa; recimo da se A. nagiba k dominantnosti, medtem ko je B. bolj podredljiv; domnevamo lahko, da bo Andrej vplival na Borisa tako, da bo Boris pogosto poslušal njegov nasvet, upošteval njegove predloge in ubogljivo sledil njegovim zamislim. Tudi Boris bo s svojim odnosom vplival na Andreja - verjetno se bodo krepila Andrejeva pričakovanja, da ga bo prijatelj poslušal in mu ubogljivo sledil. Lahko si mislimo, da bi se odnos med prijateljema razvijal v smeri oblikovanja komplementarnih vlog, A bi postajal vse bolj dominanten, B. pa bi imel vedno bolj podrejeno vlogo.

Druga možnost pa bi bila dvojica prijateljev, ki bi vplivala drug na drugega tako, da bi se med njima vedno bolj razvijal odnos enakosti. V takem primeru bi bila komunikacija simetrična.

V komplementarnih odnosih sta vedno najmanj dva različna položaja: en partner zavzema tako imenovani superiorni- primarni položaj, medtem ko je drugi v inferiornem-sekundarnem položaju. Komplementarni odnosi lahko temeljijo na družbenih razlikah (n.pr. mati - otrok, zdravnik - pacient, učitelj - učenec), lahko pa temeljijo na osebnih značilnostih določene dvojice (ali skupine). V obeh primerih se vlogi partnerjev

ujemata kot zobata kolesa pri stroju in vplivata na različno, vendar dopolnjujoče se vedenje obeh. Pogosto ni možno reči, da en partner drugemu vsiljuje svojo voljo, pač pa vsak predpostavlja določeno vedenje drugega, tako oba partnerja z medsebojnimi pričakovanji vplivata drug na drugega in drug pri drugem poglabljata določene oblike vedenja.

Ilustrativen primer pričakovanj v zvezi s komplementarnimi odnosi so besede očeta v Balzakovem romanu, s katerimi pospremi sina na pot v visoko družbo: "Ko bodo ljudje zvedeli, kako visok družbeni položaj ti pripada, bodo tvoje besede toliko pridobile na vrednosti, da boš vse manj pazil na to, kaj govoriš. Lahko boš govoril brez slehernega smisla, lahko boš lagal, v ušesih tvojih poslušalcev bo vse povedano nekaj posebnega in nedvomno res. Moč, ki jo imaš, prenašaš v svoje besede, ne da bi se tega zavedal. Tega se ne zavedajo tudi tisti, ki te poslušajo. Moč je beseda, pred katero to ljudstvo pada na kolena. Nič ne moti, če si nič, kadar si nekaj".

Teoretično lahko predpostavljamo, da tako simetrična kot komplementarna komunikacija lahko predstavljata določeno obliko vzpostavljenega ravnotežja med partnerjema, če oba partnerja skladno definirata medsebojni odnos. Kadar zaradi različnih vzrokov pride do porušenja stabilnosti v odnosih, nastopijo težnje po stopnjevanju (eskalaciji) določene karakteristike. Pri komplementarnih odnosih to pomeni jačanje dominantnosti na eni in krepitev pasivne vdanosti na drugi strani. Pri simetričnih odnosih pa bi stopnjevanje lahko ponazorili z Orwellovo prispodobo: vsi so si enaki, le da so eni nekoliko bolj enaki od drugih. Značilno za stopnjevanje (eskalacijo) komplementarne komunikacije je, da čim več govori en partner, tem manj govori drugi; za stopnjevanje simetrične komunikacije pa je značilno, da si sogovornika segata v besedo, kot bi tekmovala, kateri bo povedal več.

Watzlawick poudarja, da lahko med istima osebama na nekaterih področjih poteka komplementarna komunikacija, na drugih pa simetrična. Menjavanje obeh načinov komunikacije v paru ali v skupini ni le mogoče, ampak je to znak zdravih odnosov. Pri vzgojnem in terapevtskem delu nam znanje in občutljivost za razlikovanje med simetričnimi ali komplementarnimi komunikacijami koristi pri usmerjanju pogovorov in pri diagnosticiranju problemov v medsebojnih odnosih (družinski odnosi, odnosi v delovnih skupinah). Ali je komunikacija na nekem področju pretežno komplementarna ali simetrična, se včasih zavemo šele, ko pride do pojavov eskalacije.

Motnje v simetričnih in komplementarnih interakcijah

Watzlawick posebej poudarja, da ne moremo reči, da je en način komuniciranja boljši od drugega ali da je prvi način bolj normalen kot drugi. Prvi in drugi način komuniciranja lahko pripeljeta do motenj, če se partnerji svojega načina oziroma skritih predpostavk ne zavejo in se nekega načina togo oklepajo, zaradi subjektivnih ali zaradi objektivnih dejavnikov pa bi bilo morda potrebno preiti na drug način. V takem primeru lahko pride do eskalacije in je komunikacija bolj ali manj onemogočena. Vzroki, ki posameznike ali skupine ovirajo, da bi uvideli neustreznost nekega komunikacijskega načina, so lahko socialno-kulturne ali psihološke narave.

Da bi razumeli zapletenost in globino zadržkov in ovir na poti razvijanja simetričnih načinov komuniciranja, moramo upoštevati tudi splošno prepričanje, da simetrične komunikacije lahko potekajo spontano, da se teh načinov komuniciranja ni potrebno učiti in da takih načinov komuniciranja tudi ni potrebno zavestno načrtovati in razvijati.

Gotovo v medsebojnih odnosih velikokrat prihajamo v razmerja, ki pomenijo medsebojno odvisnost. V takih situacijah se pokaže potreba po komplementarni komunikaciji, vendar je prav zaradi predsodkov, ki izvirajo iz upora proti hierarhičnim odnosom, nismo sposobni uresničiti. Ti problemi nas lahko ovirajo pri sprejemanju stvarne ali osebne pomoči, pri sodelovanju v učnovzgojnih procesih, pri samoupravljanju, pri političnem organiziranju in pri oblikovanju odnosov v delovnih skupinah.

INDIVIDUALNI POGOVOR

(J. BEČAJ)

Odnos vzgojitelj - gojenec je specifičen, odvija se v specifičnih razmerah in ga ni možno enačiti z odnosom terapevt - pacient. Slednja se dobivata v določenih časovnih intervalih, praviloma v ambulantni situaciji, vzgojitelj in gojenec pa živita skupaj. Tehnika pogovora, ki ustreza ambulantni obravnavi, v čisti obliki zato ni prenosljiva. Druga značilnost pa je v tem, da v vzgojnem zavodu ni mogoče ločiti med seboj vsakodnevnega komuniciranja in t. im. "svetovalnih" ali "terapevtskih" pogovorov. Vsaka oblika komuniciranja med vzgojiteljem in gojencem že nosi v sebi elemente "svetovanja" in že pomeni socialno vplivanje.

Vzgojitelj ima lahko z gojencem neke posebne pogovore, ki imajo tudi posebne cilje, in bi jih bilo mogoče imenovati svetovalne, terapevtske ali še kakšne drugačne pogovore. Vendar ostaja dejstvo, da sta oba svoj medsebojni odnos izoblikovala že v vsakodnevnem, trajnem kontaktu in ta odnos je pravzaprav tisti, ki odloča, ali se bo "svetovalni" pogovor sploh lahko razvil oziroma ali sploh obstaja kakšna možnost, da bo učinkovit. Vzgojitelj, ki gojenca ne more sprejeti, ker je zaradi kateregakoli vzroka z njim v konfliktu, ali pa gojenec odklanja njega, pač nima prevelikih možnosti, da bi mu bil dober "svetovalec".

Pogoj za uspešen svetovalni pogovor je ustrezen odnos med svetovalcem in svetovancem. Za razliko od ambulantne situacije se ta odnos v vzgojnem zavodu med vzgojiteljem in gojencem ustvarja v vsakodnevnem kontaktiranju in ne v občasnih pogovorih s posebnimi cilji. Vsakodnevno komuniciranje je zato v vzgojnem zavodu osnovnega pomena in predstavlja pogoj za katerokoli drugo dejavnost. Vzgojitelj in gojenec ne mo-

reta biti v dveh različnih odnosih: če se v skupini odklanjata, se enkrat na teden v posebnem pogovoru ne moreta sprejemati.

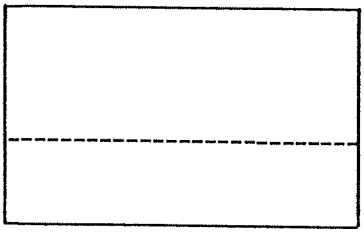
Principi uspešne komunikacije v vsakodnevnem srečevanju vzgojitelja z gojencem so povzeti, v nekoliko spremenjeni obliki, po Treningu večje učinkovitosti Thomasa Gordona (Teacher Effectiveness Training), ki je v obliki povzetka izšel pri Svetovalnem centru v Ljubljani, 1983.

Tri osnovna izhodišča so:

1. Splošen odnos vzgojitelja do gojenca.
2. Za uspešno sodelovanje je treba najprej rešiti težave, ki jih utegneta imeti gojenec ali vzgojitelj.
3. Če si vzgojitelj in gojenec želita pomagati, je potrebno najprej "očistiti" komunikacijo.

Splošen odnos vzgojitelja do gojenca

Predvsem je pomembno, katere vedenjske oblike pri gojencu so za vzgojitelja moteče. Celotno gojenčevo vedenje si lahko predstavljamo v pravokotniku. Vse vedenje, ki je za vzgojitelja sprejemljivo, je v vzgornjem delu, vse, kar je nesprejemljivo, pa v spodnjem. Obe vrsti vedenja sta ločeni s črto, ki se imenuje črta sprejemanja. Ta je seveda relativna, ni fiksna. Nanjo vpliva utrujenost vzgojitelja, njegovo splošno počutje ipd. Različna je tudi pri različnih vzgojiteljih - nekaterim gre na živce praktično vse, kar počnejo gojenci (visoka črta sprejemanja), drugim pa le redko kaj.



Visoka črta sprejemanja ima pri vzgojitelju za posledico izrazito slabo počutje in nezadovoljstvo s svojim delom. Izrazito visoka črta

sprejemanja verjetno pomeni slabše možnosti za uspešno delo.

Poleg vprašanja, kje je moja črta sprejemanja, je za nadaljnje delo izrednega pomena vprašanje: Zakaj me pravzaprav neka stvar moti? Kje je izvor motnje? To je učitelju in tudi vzgojitelju včasih prav težko določiti, praviloma se v gojencu vidi več "krivde", kot je je objektivno možno določiti. Osnovni kriterij, s katerim si pomagamo, je: Ali me gojenčevo vedenje neposredno prizadeva, in sicer tako, da je objektivno možno dokazati, da me ovira pri mojem delu, mi preprečuje zadovoljevanje lastnih potreb? Sicer pa predvidevamo tri možne izvore doživetih motenj:

1. Vzrok za to, da me nekaj moti, je v gojencu. Njegovo vedenje ima za vzgojitelja neposredne, objektivno dokazljive posledice (gojenec mu je ukradel denar).

2. Vzrok za vzgojiteljevo nezadovoljstvo je v njem samem, in ga ne bi smel pripisati gojencu. Vzgojitelja n.pr. jezi gojenčeva nenavadna frizura, vendar ne zaradi tega, ker bi ga to objektivno oviralo pri delu, pač pa zaradi lastnega stališča, norme. Morda zaradi tega, ker je ostalo neizpolnjeno pričakovanje, da se bo gojenec ravnal po njegovih nasvetih. Ali pa zaradi tega, ker se vzgojitelj boji, da bodo njegovo delo drugi ocenjevali po gojenčevi frizuri ("Kakšen vzgojitelj pa ste, če ne dosežete, da bi bili fantje normalno ostriženi?").

3. Vzrok za nezadovoljstvo je lahko v okolju, n.pr. v slabi organizaciji, ki vzgojitelja morda prav sili v konflikte z gojenci.

Vzroke nezadovoljstva, ki prihaja iz vzgojitelja samega, iščemo dalje v:

a) njegovih normah, stališčih:
- kako naj se vede otrok do avtoritete;
- koliko denarja je pametno dati otroku;
- kateri športi so primerni;
- koliko in kako se lahko govori o sexu, drogah;
- kako gleda na probleme v zvezi z alkoholom;
- odnos do religije;
- itd., itd.;

b) v njegovih pričakovanjih:
- kakšni so njegovi cilji;
- kaj se lahko ima za uspeh in kaj ne;

- kakšne so minimalne zahteve;
- Kakšen odnos pričakuje do sebe;
- v kolikšnem času mora priti do spremembe;
- koliko odpora, agresivnosti je pripravljen prenesti;
- kaj pričakuje v zameno za svoje žrtvovanje;
- kaj ocenjuje kot neuspeh;
- itd., itd.;

c) v tem, kako definira svojo odgovornost:
- za kaj je odgovoren;
- komu je odgovoren;
- kdo mu določa odgovornost (norme, stališča, institucija).

Kot moteč faktor srečamo večkrat toga, rigidna stališča, previsoka, nerealna pričakovanja ter napačno razumljeno odgovornost. Napačno v tem smislu, da si jo predstavljamo zlasti v dovršni obliki glagola (ne vzgajati, ustvarjati možnosti, pač pa vzgojiti, na določen način garantirati uspeh, kar vse seveda nujno povečuje nestrpnost).

Niti gojenec niti vzgojitelj ne moreta učinkovito delovati, če imata težave.

Vzgojitelj, ki ima polno težav, ki ga vse moti in je neprestano nezadovoljen, pač ne more biti uspešen pri svojem delu. Enako velja za gojenca. Tudi on ne more slediti zavodskemu programu, če ima preveč težav. Ne enemu ne drugemu ne pomaga kaj dosti parola: "Delaj, bodi uspešen, pa bo tudi tvoje nezadovoljstvo minilo."

Za uspešno sodelovanje je potrebna orientacija k sprotnemu reševanju lastnih in gojenčevih problemov oziroma težav. Šele to omogoča polno funkcioniranje tako enega kot drugega. Smisel tega početja je v ustvarjanju možnosti in ne v nepopustljivih zahtevah po želenem končnem stanju. Torej namesto: "Biti moraš tak in tak, sicer se s teboj nimam kaj pogovarjati!" raje: "Kaj te ovira, da ne zmoreš tega?" Istočasno pa vzgojitelj ne dopušča, da bi ga gojenec izrabljal, z njim manipuliral, mu, skratka, "objektivno škodil." Vzgojiteljevo stališče je torej približno tako: "Če imaš težave, zaradi katerih ne moreš dobro sodelovati, ti jih bom pomagal reševati, kolikor si to želiš in kolikor zmorem. Vendar pa ti ne bom dovolil, da mi s svojim vedenjem onemogočaš moje delo in mi preprečuješ izpolnjevanje mojih potreb. Želim

si, da imaš tudi ti enak odnos do mene." Jasno je, da v "nedovoljenem vedenju" ne morejo nastopati vzgojiteljeva stališča, norme, njegova pričakovanja in po njegovem razumljena odgovornost, pač pa le tisto, kar je objektivno, resnično dokazljivo in sprejemljivo za gojenca. Za slednjega pač ni kaj dosti verjetno, da vzgojitelj ne more delati zaradi njegove frizure.

Za učinkovito sodelovanje je potrebna "čista" komunikacija

Človek, kot vemo, redko v pravi obliki pove ali pokaže, kaj se v njem v resnici dogaja. Sporočila so praviloma kodirana. Tako gojenec n.pr. gnjavi svojega vzgojitelja v neskončnost, ko poskuša z njim vzpostaviti primeren kontakt, pa ne ve, kako bi to storil. Zlasti pri disocialni populaciji je zunanje vedenje pogosto prav obratna slika od resnične vsebine. Ustreznost vzgojiteljeve reakcije je tako odvisna od tega, kako točno zna "dekodirati" gojenčevo vedenje ali govorjenje. Če se ravna le po zunanji podobi, bo največkrat reakcija na taki osnovi prinesla več slabega kot dobrega.

Če ima gojenec težave in bi mu vzgojitelj rad pomagal, je najprej potrebno ugotoviti, v čem so te težave. Gojencu je treba omogočiti, da jih pove, ustvariti je treba možnosti, da se to lahko zgodi. Tehnika, ki to omogoča, se imenuje "aktivno poslušanje", vzgojitelj je tu usmerjen predvsem v to, kaj poskuša gojenec v resnici sporočiti. Običajne reakcije v tovrstnih situacijah (ko gojenec kaže tako s svojim verbalnim kot neverbalnim vedenjem neke težave) so take, da gojenca prej potisnejo v obrambo, kot da bi mu omogočale, da pojasni svoj problem. Med take reakcije spada lahko tudi pohvala!

Po drugi strani pa je prav, da takrat, kadar gojenec vzgojitelju s svojim vedenjem objektivno povzroča neko škodo, ga ovira pri delu ipd., tudi on bolj jasno pove, v čem je problem. Tudi tu je običajna, spontana reakcija pri vzgojiteljih in učiteljih taka, da vzbudi odpor in potrebo po maščevanju. Z aktivnim poslušanjem pomaga vzgojitelj "očistiti" sporočila gojenca, svoja sporočila v teh situacijah pa pove v smislu JAZ sporočil. Ta so sestavljena iz treh delov: konkretno vedenje gojenca (če ne pospraviš orodja za seboj), konkretne posledice za vzgojitelja (moram to narediti jaz, ko se mi mudi) ter čustvo (in sem razočaran). Jaz sporočila se imenujejo za razliko od TI sporočil, ki se običajno uporabljajo: "Samo še enkrat mi kaj takega naredi" "Boš že videl" "Kako moreš biti tak" ipd.

Jaz sporočila imajo še neko funkcijo. Poleg tega, da gojenec dobi "čisto" informacijo, ima vzgojitelj s tako formulacijo še to možnost, da odreagira svoja negativna čustva na način, ki minimalno škodi odnosu z gojencem. Vse druge reakcije so nevarnejše, vključno z možnostjo, da vzgojitelj "požre" gojenčevo vedenje, da ga spregleda. Tako ravnanje lahko povzroči rano na želodcu in pa gotovo tudi pregorevanje vzgojitelja v dokaj nedolžnih situacijah. Vzkipi pač takrat, ko ne more več požreti, ob zadnji kaplji v kozarec.

Aktivno poslušanje in jaz sporočila sta dve osnovni tehniki komuniciranja, v kombinaciji sta uporabni za reševanje konfliktnih situacij. Omogočata čisto komunikacijo, s tem pa tudi čist, fair odnos. Ko je enkrat tak odnos vzpostavljen (pošten, odprt, obojestransko sprejemanje), si lahko tako vzgojitelj kot gojenec brez škode privoščita tudi "nečisto komuniciranje", ti-sporočila in različne formulacije, ki sicer komunikacije zavirajo. Vzpostavljen je namreč bazični, prijateljski odnos, v katerem se seveda marsikaj spregleda in v katerem se marsikaj dovoli. Aktivno poslušanje in jaz sporočila pomagajo tak odnos ustvariti, in ko je enkrat ustvarjen, t.im. "svetovalni pogovor" verjetno ni več problem. Vzgojitelj v takem pogovoru, ki je predvsem prijateljski, običajno pač nima težav z iskanjem besed ipd.

Jaz sporočila so tista, ki so značilna za situacije, ko dva človeka, ki sicer sodelujeta, živita skupaj. Teh sporočil v ambulantni situaciji praviloma ni. Tam je odnos umeten, neživljenjski, in da bi svetovalec terapevt dobil ustrezen kontakt, mora iti predvsem v sprejemanje (aktivno poslušanje je tako ali tako vzeto iz klinične prakse - klinični intervju). Ker pa s pacientom ne živi skupaj, ga ta v resnici s svojim vedenjem ne ogroža, zato je lahko do njega tako naravnan. Iste principe bi bilo zgrešeno prenesti na vzgojitelja. Ta živi skupaj z gojencem in ga sicer lahko v vsem razume, ne more pa vsega prenesti, zato potrebuje poleg sprejemanja in razumevanja (aktivno poslušanje), za razliko od strokovnjaka v ambulanti, tudi neko obliko samozaščite (jaz sporočilo). Slednje je potrebno tudi gojencu kot odslikava realnosti, izven katere socialno sprejemljiva eksistenca pač ni možna. Bistvenega pomena je pri tem seveda presoja, kaj je realnost in kaj so lastna stališča, norme, pričakovanja.

Preglednico uporabe aktivnega poslušanja in jaz sporočil bi lahko naredili tudi na tak, zelo poenostavljen primer. Vprašali bi se, kdaj se

vzgojitelj odloča "za akcijo", torej za pogovor z gojencem:

1. v okviru normalne običajne komunikacije, do katere pride, ker sta pač skupaj.
   Tu se uporabljata obe tehniki pa tudi tiste oblike, ki sicer veljajo kot škodljive, pod pogojem, da je odnos med vzgojiteljem in gojencem dober, obojestransko sprejemajoč.

2. Kadar se vzgojitelju zdi, da mora nekaj ukreniti zaradi službe, zaradi zahtev institucije .
   Jaz sporočilo bo potrebno takrat, ko je gojenec jasno prekršil institucionalna pravila (če so neustrezna, jih je treba spremeniti, ne pa spregledovati kršitve) in mora vzgojitelj po službeni dolžnosti reagirati.
   Aktivno sporočilo bo prišlo v poštev takrat, ko gojenčevo vedenje ni v nasprotju s pravili ustanove, je pa jasno, da je treba nekaj ukreniti.

3. Kadar vzgojitelj sklepa, da je z gojencem nekaj narobe. Tu pride v poštev praviloma aktivno poslušanje. Vzgojitelj n.pr. opazi, da je gojenec že nekaj časa depresiven, da popušča v šoli, da je bolj razdražen kot običajno ipd.

4. Kadar je vzgojitelj sam v negativnem čustvenem stanju. Reakcija mora biti v skladu z vzrokom tega stanja. Če je to posledica gojenčevega vedenja, ki je objektivno dokazljiva, potem mora uporabiti jaz sporočilo. Aktivno poslušanje skoraj ne pride v poštev (jezen in nezadovoljen človek pač ne more biti kaj prida prijazen, kar aktivno poslušanje zahteva).
   Če je vzrok slabe volje in nezadovoljstva v lastnih stališčih, normah ipd., lahko vzgojitelj gojenca le prosi, da spremeni svoje vedenje, ne more tega zahtevati.

Ni torej pametno reči: "Dokler boš tukaj in dokler bom jaz tvoj vzgojitelj, take frizure ne boš nosil!", ker to ustvarja konflikt in vzpodbuja gojenca k odporu in maščevanju. Bolje je enostavno obvestiti gojenca, da mi dela taka frizura težave, čeprav vem, da ima pravico do nje. Če pa je izvor nezadovoljstva v slabi organizaciji, je treba pogledati, kje se da na tem področju kaj spremeniti. Z boljšo organizacijo, bolj smiselnimi zahtevami in pravili se da marsikatero težavo preprečiti in tako vzgojitelju kot gojencu prihraniti, da se znajdeta v medsebojnem konfliktu.

VZGOJNI ZAVODI IN NJIHOVA KOMUNIKACIJA NAVZVEN

(M. VONČINA)

Vzgojni zavodi v Sloveniji so še vedno locirani v stoletnih gradovih in tako se njihova fizična podoba ujema s podobo njihovih komunikacij do zunanjega sveta. Zaprtost in vsesplošno pomanjkanje komunikacij navzven je ena temeljnih značilnosti vzgojnih zavodov v Sloveniji.

Pri analiziranju komunikacij vzgojnih zavodov navzven je seveda možno uvesti množico bolj ali manj relevantnih kriterijev. Tukaj smo se odločili za dva kriterija:

- za kriterij institucionalnega prostora,
- za kriterij družbenih skupin.

V svojem vsakdanjem delovanju vzgojni zavod komunicira (oziroma bi moral komunicirati) z raznovrstnimi institucijami, ki jih je mogoče razdeliti na naslednje sklope:

1. Institucije, ki se posredno ali neposredno tudi ukvarjajo z MVO populacijo

Tukaj gre za centre za socialno delo, sodišča in milico, s katerimi je komunikacija dokaj intenzivna in formalizirana. Gre pa tudi za institucije, ki se posredno ukvarjajo z MVO populacijo. To so predvsem pedagoška akademija in filozofska fakulteta, ki vzgajata bodoče kadre za delo z MVO populacijo, in inštitut za kriminologijo v Ljubljani. Ugotavljamo, da vzgojni zavodi s temi institucijami v glavnem ne komunicirajo. Za obe šolski instituciji resda občasno organizirajo praktično

delo študentov, vendar pa za poglobljeno komunikacijo primanjkuje iniciative tako na eni kot na drugi strani. Želje po uporabi znanstvenih ugotovitev na področju kriminologije v vzgojnih zavodih ni opaziti. S tem je seveda opredeljena tudi komunikacija s kriminološkim inštitutom. Vzgojni zavodi se ne pojavljajo kot naročniki raziskav oziroma analiz v zvezi s svojo dejavnostjo. Če pa se te raziskave na pobudo kake druge institucije vendarle izdelajo (primer za to je "Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SRS" iz leta 1982), so njihovi rezultati prehitro pozabljeni in zato niso temelj za spremembe v delovanju vzgojnih zavodov.

2. Istovrstne institucije

Gre za komunikacijo med vzgojnimi zavodi v Sloveniji, za katero sicer ne bi mogli reči, da ne obstaja, lahko pa ugotovimo, da ni dovolj poglobljena.

Obstaja več oblik komuniciranja, ki so že dokaj ustaljene in formalizirane. Prva oblika je "Aktiv ravnateljev", kjer se občasno izmenjujejo informacije s področja upravljanja in financiranja. Druga oblika je "študijska skupina" v okviru sekcije MVO pri Društvu defektologov Slovenije, ki nastopa kot glavni organizator izobraževanja delavcev, zaposlenih v vzgojnih zavodih. To izobraževanje poteka na strokovnih seminarjih, ki se kaže kot tretja oblika komuniciranja med vzgojnimi zavodi.

Ko trdimo, da komunikacije med vzgojnimi zavodi niso dovolj poglobljene, mislimo na izmenjavo informacij o vsakdanjem delu v zavodih, o majhnih vsakdanjih problemih, o resničnih metodah dela v zavodu, o konkretnih razhajanjih in stičnih točkah vsakdanjega dela, pa tudi o sporih med člani kolektiva, ki so posledica različnega gledanja na problematiko prevzgoje. Skratka, mislimo na komunikacijo, ki presega zaprtost in nesamozavestno prikrivanje realnih problemov.

3. Institucije v ožjem zavodskem okolju

Pri tem mislimo na krajevne skupnosti, ZSMS in kulturna (predvsem mladinska) društva.

Zaradi pomanjkanja informacij bi o komunikacijah s temi institucijami težko sodili. V primeru vzgojnega zavoda v Logatcu so komunikacije s

temi institucijami enake ničli. Predpostavljamo, da tudi v drugih slovenskih zavodih ni dosti drugače.

4. Institucije, ki uresničujejo sistem družbenega obveščanja

Javnost delovanja vsake institucije je pogoj za njeno demokratično delovanje. V primeru vzgojnih zavodov lahko rečemo, da javnost delovanja ne obstaja. Obstajajo sicer posamezni primeri komunikacij s sredstvi javnega obveščanja, vendar pa te komunikacije niso relevantne, saj se pojavljajo enostransko in le v ekscesnih primerih (primer za to so pisanja o problemih v vzgojnem zavodu v Višnji gori), kar vse vodi k še večjemu zapiranju in neinformiranju. Komunikacije s sredstvi javnega obveščanja bi morale biti stalne, pobudniki zanje pa bi morali biti vzgojni zavodi sami. To je temeljni pogoj za relevantno informiranje.

Drugi kriterij, ki smo ga vpeljali, je kriterij družbenih skupin, vendar pa nas tukaj ne zanima komunikacija vzgojnega zavoda z vsemi družbenimi skupinami. Zanima nas le komunikacija z eno samo družbeno skupino, to je z mladino.

Tovrstne komunikacije lahko opazujemo v dveh relacijah:

1. Komunikacija med osebjem zavoda in mladino.

   Pravilo, ki ga v praksi vse preveč zapostavljamo, je, da bi strokovnjak, ki dela z MVO populacijo, moral poznati probleme mlade generacije nasploh. Moral bi biti seznanjen s položajem mladih v družbi, moral bi poznati temeljne vrednote mladih, moral bi poznati kulturo mladih. Da bi vse to dosegel, bi moral komunicirati z mladimi.

   V poročilu o veliki nemški raziskavi o mladini Mirjana in Andrej Ule omenjata pojma "mladocentričen" in "starocentričen" (glej prilogo "Mladine", Prizma, leto XI, št. 5, 6, 1982). Skoraj brez pridržkov lahko rečemo, da je osebje v zavodih bližje "starocentrični" kot pa "mladocentrični" orientaciji, zato v glavnem ne obstaja interes za komunikacijo z mladimi.

2. Komunikacije med mladimi v vzgojnih zavodih in mladino zunaj zavodov

V tem primeru lahko ugotovimo, da so komunikacije v glavnem šibkejše v zavodih zaprtega tipa, torej tam, kjer je šolanje organizirano znotraj zavoda. Toda tudi v zavodih odprtega tipa je ta komunikacija nezadostna.

Problem izločitve iz matičnega okolja je eden temeljnih problemov zavodske vzgoje. To, da mladi, nameščeni v vzgojne zavode, ne komunicirajo z mladimi zunaj zavoda, pa predstavlja še poseben problem, saj je s tem v veliki meri zmanjšana možnost za identifikacijo s kulturnimi in političnimi stališči in vrednotami mladih, kar prispeva k še večji inferiornosti mladostnik z motnjami vedenja in osebnosti. Uvajanje prostovoljnega dela znotraj zavodov bi glede na dejstvo, da so prostovoljci mladi ljudje, lahko predstavljalo vsaj majhen korak k povečanju komunikacij med mladimi iz vzgojnih zavodov in mladino nasploh.

VZGOJNO OSEBJE MED SKUPINSKO DINAMIKO IN INSTITUCIJO

(J. PEKLAJ)

A. Vzgojno osebje in institucija

Vzgojna ustanova je del družbe, vzgojno osebje je del družbe. A ta družba je "konkretnega" mladostnika namestila v vzgojno ustanovo. To namestitev v imenu družbe običajno izvedeta ali občinska skupnost socialnega skrbstva oziroma center za socialno delo ali sodišče z namenom:

- da se mladostniku pomaga s posebnimi vzgojnimi pristopi razrešiti njegove težave, pomaga najti pot iz začaranega kroga konfliktov med njim in okoljem;
- da se izolacija oziroma odstranitev iz nekega okolja izkoristi za prekinitev motečega medsebojnega vplivanja.

Ti zelo poenostavljeni razlogi pa komajda zdrže ostrejšo kritiko, saj se v vzgojni ustanovi ukvarjamo le z motenim posameznikom oziroma mladostnikom, ne pa z motenim okoljem. Kar samo po sebi se zato ponuja vprašanje upravičenosti oziroma potrebnosti institucionalnega obravnavanja.

Moj odgovor je DA - institucionalno obravnavanje je potrebno predvsem zaradi mladostnika samega in to takrat, ko se ugotovi, da ima mladostnik premalo lastnih moči za razrešitev svojih težav, in takrat, ko je odstranitev iz patogenega okolja temelj nadaljnje pomoči. Vzgojno osebje je deležno s strani mladostnika, ki pride v vzgojno ustanovo, veliko nezaupanja in sovraštva, saj nas mladostnik v veliki večini pri-

merov doživlja kot podaljšano roko družbe. Istočasno je takšno doživljanje ena od osnovnih manipulacij, s katero mladostnik izraža svoj odpor do ukvarjanja z lastnimi težavami.

Na drugi strani predstavlja konflikt med stališči vzgojnega osebja in stališči vzgojne ustanove eno od osnovnih ovir uspešnega vzgojnega delovanja. Za kaj gre? Vemo, da je vzgojna ustanova kot institucija nekaj abstraktnega, nekaj neživljenjskega, saj je zbir mnogoterih interesov, tako širših družbenih kot ožjih, notranjih interesov same vzgojne ustanove. Vemo, da vstopa vzgojitelj v odnos z vzgojno ustanovo kot nekaj konkretnega, s sebi lastnimi stališči, s sebi lastnim odnosom do družbene stvarnosti in seveda tudi do mladostnika, ki mu je zaupan.

Ta različnost omogoča vzgojitelju in mladostniku, da najdeta pot drug do drugega in tako zmanjšata prepad med vzgojno ustanovo in mladostnikom. Če so razlike med stališči vzgojitelja in stališči vzgojne ustanove v sozvočju z usmeritvijo vzgojne ustanove, je takšna različnost konstruktivna, saj bomo mladostniku pomagali, da se bo razvijal kot avtonomna osebnost.

Dogodi pa se, da pride do bistvenih razhajanj med stališči vzgojitelja in stališči vzgojne ustanove. Tedaj govorimo o konfliktnosti stališč, ki se negativno odraža predvsem na mladostniku. V takih situacijah se mladostnik ne počuti varenga, saj je zbegan, razdvojen, ker mu vzgojna institucija (vzgojno osebje in vzgojna ustanova) ne nudi potrebne opore v obliki jasnih in enotnih zahtev oziroma jasno in enotno definiranih pravic in dolžnosti.

B.. Vzgojna ustanova in skupinska dinamika

Kot vemo, obstaja skupinska dinamika v vzgojni ustanovi na dveh nivojih:

- kot način komuniciranja med vsemi udeleženci vzgojnega procesa;
- kot metoda socialnega učenja.

Premalokrat se zavedamo pomena prvega nivoja, saj prav ta daje barvo, ton, vzdušje vsaki vzgojni ustanovi. Tu mislim na vse tiste drobne neformalne stike, ki jih ima mladostnik z osebjem (od snažilke do ravnatelja), ki mu dajo vedeti, ali so vsi ti ljudje njemu

resnično naklonjeni in ali so mu pripravljeni pomagati. Pogosto se niti ne zavedamo napak v takšnih stikih, ki pa bistveno vplivajo na kvaliteto mladostnikovega odnosa do nas in s tem na celotno vzdušje v vzgojni ustanovi. V trenutku se lahko z eno samo besedo, gibom, dejanjem (npr. nepripravljenostjo) podre tisto, kar smo mesece in mesece gradili.

Na zdušje vzgojne ustanove negativno vplivajo tudi naslednje motnje v komuniciranju vzgojnega osebja: neenotnost vzgojnega vplivanja, nedoslednost, nezaupanje v sodelavčeve postopke. Pa smo spet pri stališčih!

Še pomembnejše je zaupanje med vzgojiteljem in mladostnikom, oziroma zaupanje v mladostnika, sprejemanje le-tega kot človeka. Mladostnik si želi prijateljski in iskren odnos človeka, ki zna in želi prisluhniti viharjem v mladostnikovi duši. Tu lahko vzgojitelj iz vzgojne ustanove kot institucije naredi nekaj več. In to nekaj več je human odnos med dvema človekoma, ki hočeta najti pot drug do drugega.

Posebno pozornost zasluži skupinska dinamika kot metoda socialnega učenja v začetni fazi mladostnikovega bivanja v vzgojni ustanovi. Skupinsko delo omogoča mladostniku prvi stik z življenjskim okoljem, kjer se njegovim sovrstnikom in njemu zna in hoče prisluhniti. Te izkušnje so najpomembnejše zato, ker predstavljajo začetek načrtnega razgrajevanja mladostnikovih odporov, brez katerega ni mogoče nobeno vzgojno vplivanje. Tako mladostnik spoznava, da imajo vrstniki podobne težave, ob tem pa ne doživlja obsojanja in odklanjanja. Dovoli se mu, da je takšen, kot je. Vse to povečuje njegovo pripravljenost za soočenje s samim seboj.

Na osnovi takšnih izkušenj se začne skorajda istočasno učenje in iskanje novih, sprejemljivejših življenjskih rešitev, ki bodo omogočale mladostniku vzpostaviti stik s svetom odraslih na tvoren način. Tu omogoča skupinski pristop uporabo mnogoterih tehnik skupinske psihoterapije (od transakcijske analize in gestalt terapije do psihodrame in relaksacijskih tehnik).

C. Skupinska dinamika vzgojnega osebja

Odločil sem se, da se bom dlje zadržal ob tem zelo občutljivem vprašanju - na odnosu med vzgojiteljiv isti vzgojni skupini. Znano je, da je vzgojno delo v naših zavodih v večini primerov organizirano tako,

da posamezno vzgojno skupino vodita vsaj dva vzgojitelja. Razlogov za takšno organizacijo je več, glavni je vsekakor zahtevnost dela, ki zahteva celega človeka. Tolikšnega razdajanja pa en sam človek ne zmore tako zaradi vsem nam znanih psiho higienskih razlogov kot zaradi nenaravnosti življenjske situacije (v življenju mladostnika ne sme obstajati neka osrednja figura, če ga hočemo pripraviti za življenje; ob več vzgojiteljih ima preprosto več možnosti nabiranja širših in ustreznejših življenjskih izkušenj).

1. Osnova dobrega sodelovanja dveh ali več vzgojiteljev v vzgojni skupini (v nadaljevanju skupini) je vsekakor zelo soroden izhodiščni položaj (približno enaka stopnja izobrazbe in znanj s področja vzgoje otrok oziroma mladostnikov s tovrstnimi težavami - motnjami vedenja in osebnosti, podobna osebnostna naravnanost oziroma sorodnost stališč do te populacije, iskrena pripravljenost za kritično pretresanje vsakdanjih vzgojnih situacij in trdno zaupanje v sodelavca in njegove postopke, sposobnost empatije, sposobnost sprejeti sodelavca kot enkratno osebnost, ki s svojo drugačnostjo bogati vzgojna prizadevanja).

2. V praksi se je kot zelo uspešna pot za dosego "enotne različnosti" pokazalo skupno delo obeh vzgojiteljev s skupino (vodenje skupinskih diskusij in drugih aktivnosti), skozi katero neposredno spoznavata drug drugega, se učita drug od drugega ter se medsebojno podpirata. Slednje je zelo pomembno tudi zato, ker se tako v kali zatrejo možnosti manipuliranja s strani skupine.

3. Kasneje, ko je vzpostavljen kooperativni odnos med obema vzgojiteljema, se seveda lahko občutno zmanjša njuno skupno delo s skupino. Priporočljivo je, da ga ohranita za takšne situacije, ko v vzgojno skupino vnašata kakšno novost ali ko to zahteva kakšna akutna situacija, v kateri se znajde skupina. Nedvomno pa se morata vsaj enkrat tedensko temeljito pogovoriti o:

   - vzgojni situaciji v skupini, o trenutni dinamiki skupinskih odnosov;
   - vsakem posameznem članu skupine;
   - načrtih za naslednji teden;
   - vseh njunih pomembnejših postopanjih in odločitvah;
   - transfernih in kontratransfernih doživljanjih v interakciji z mladostniki in še posebej med seboj samima.

Le vzgojitelj, ki se počuti varno, ki zaupa vase, v svoje delo in v sodelavca, le vzgojitelj, ki ve, kaj hoče, lahko daje oporo in pomoč mladost-

nikom, ki so mu zaupani. Istočasno pa je takšen odnos med dvema vzgojiteljema lahko obema velika opora in vzpodbuda za iskanje novih poti vzgojnega delovanja.

"PRILETELO V GNEZDO"

PRIČAKOVANJA V VZGOJI

(A. MURN)

V okviru študijskih raziskav, ki jih opravlja skupina delavcev vzgojnih zavodov - študijska skupina, je bil sprejet tudi dogovor, da povprašamo : - centre za socialno delo,
- starše otrok - gojencev
- gojence
- strokovne delavce zavodov

o stališčih, pričakovanjih in doživljanju zavodske vzgoje. V ta namen smo pripravili za vse vzgoraj navedene strukture posebne vprašalnike na osnovi katerih smo skušali izvedeti navedena stališča.

Vprašalnike za centre za socialno delo smo razposlali 60 centrom s področja cele Slovenije, ne glede na to, da morda kateri od teh centrov trenutno v slovenskih vzgojnih zavodih nimajo nobenega gojenca. Gotovo pa je, da se s tovrstno problematiko soočajo in imajo stališča do vzgojnih zavodov formirana.

Odgovorilo je 22 centrov ali 36.6 % anketiranih. Na te odgovore se nanaša tudi interpretacija. Pričakujemo, da bomo v doglednem času še prejeli večje število odgovorov in v kolikor bo to terjalo spremenjeno interpretacijo, bo to dodatno napravljeno. Rok za odgovore je bil namreč zelo kratek - roke pa smo navajeni zamujati.

Kako povprašati starše, saj je v slovenskih zavodih preko 500 otrok in mladostnikov? odločili smo se, da za vzorec vzamemo vse starše otrok, ki so na dan razpošiljanja ankete bivali v vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku.

Anketni vprašalnik za starše smo razposlali staršem 49 otrok. Odgovorilo je 42 staršev ali 85.7 %. Gotovo je, da so se odgovori nanašali na naš zavod - dokaj verjetno pa je, da te odgovore lahko posplošimo na stališča staršev do zavodske vzgoje tudi v drugih zavodih.

Povprašali smo tudi vse gojence Vzgojnega zavoda Frana Milčinskega v Smledniku - odgovori so 100%. Vprašali smo tudi vse strokovne delavce našega zavoda. Pri interpetaciji teh odgovorov lahko upoštevamo delno dejstva, ki so evidentna tudi pri starših otrok, saj se nanašajo na naš zavod - čeprav jih lahko do določene mere posplošimo.

Velikokrat pogovor nanese na naša pričakovanja pri delu. Ko tako v praksi spoznavamo svoj milje, se velikokrat vprašamo, kaj pričakujejo otroci, s katerimi delamo in živimo, kaj njihovi starši in končno tudi socialna skrbstva, ki so poslala otroke v zavod z določenimi upi, pričakovanji. Iz pogovorov z vsemi naštetimi se slišijo mnenja, ki se razlikujejo, vsak gleda na stvar malo po svoje. Zato mislim, da je še veliko možnosti, da v tej smeri kaj naredimo, da bodo naša prizadevanja bolj enotna.

Ta prispevek je le poskus malo bolj odkriti večje ali manjše razlike pri delu v našem zavodu. Poskus zato, ker ne morem točno vedeti, v kakšni meri so odgovori zares iskreni, vendar pa se da iz njih marsikaj razbrati. Vprašanja sem razporedil tako, da je posamezna skupina odgovarjala na to, kaj pričakuje od svoje vloge in od vloge ostalih skupin. Pri otrocih sem vprašanja razširil na pričakovanja o njih samih. Sodelovanje staršev je bilo presenetljivo dobro, zanimivi so bili tudi odgovori otrok. Manj izpolnjenih vprašalnikov, kakor sem pričakoval, pa sem dobil od socialnih skrbstev, saj sem poslal vprašalnike prav vsem. Tudi odziv sodelavcev je bil slabši. Pri pripravi tega prispevka so sodelovali Alenka Kobolt, Franc Ravnikar, Jožica Komotar in Bojan Bogataj.

Vzroki oddaje otrok v zavod; in pričakovanja ob oddaji

Centri za socialno delo navajajo, da so bile osnova oddaje otrok v zavod vedno neurejene družinske razmere, porušeni odnosi znotraj nje in šele nato, kot posledica tega, beganje od doma, druženje s problema-

tičnimi vrstniki, kraje, problemi v zvezi s šolo in vse, kar označuje otroka kot neprilagojenega, motečega za okolico. CSD se odločijo za oddajo otroka v zavod šele, ko po njihovem odpovejo vsa sredstva in možnosti, ki so jim na voljo, da s starši sodelujejo, in ko s starši nimajo dobrih stikov ali so brez njih. Torej, če imajo stike s starši in s tem zagotovljeno sodelovanje, se zelo redko zgodi, kljub neprilagojenosti in motenosti otroka, da ga oddajo v zavod. Ne glede na to ali prav zato, ker so odnosi v družini porušeni, so pričakovanja CSD usmerjena na to, kako bi odpravili simptome, predvsem pa, da bi otrok postal sprejemljivejši za okolje ob svoji vrnitvi vanj, da bi si pridobil učne in delovne navade in samostojnost v življenju. Nihče ne omenja neposredno osebnostnih lastnosti niti odnosov s starši, čeprav je slednje omenjeno kot prvi vzrok oddaje otroka v zavod. Pri večini CSD so pričakovanja visoka.

S stališči, da je zavod zadnja možnost, gledajo na to problematiko tudi starši. Nihče se ni počutil prijetno, spremljali so jih razni neugodni občutki, velika večina je gledala na zavod kot zadnjo rešilno bilko, vsi pa so pričakovali, da se bo v zavodu vsekakor nekaj spremenilo. Večina staršev pričakuje, da bo otrok dokončal šolo in da bo šel potem naprej v usmerjeno izobraževanje ali pa da se bo uspešno zaposlil. Sledi splet pričakovanj o tem, kako naj bi se odnosi doma spremenili, da bi jih otrok ubogal, poslušal, da ne bi več ne begal od doma, da ga ne bi več zapeljala klapa. Komaj pa omenjajo ostale vzroke. Verjetno gre pri tem za to, da bi se znebili občutka, da so slabi starši. Iz njihovih odgovorov pa se da razbrati, da v resnici želijo otroku boljšo bodočnost.

Tudi pričakovanja otrok so zelo podobna; šola in delo sta na prvem mestu. Večina, okoli 9/10, je pričakovala in želela, da bodo rešili ali reševali svoje probleme, da jim bodo vzgojitelji pomagali, se z njimi pogovarjali, da jim bodo v oporo in pomoč. Nekoliko manj, vendar še vedno precej, omenjajo pričakovanja v zvezi z domačimi razmerami. Ostali so odklonilni do zavoda. Razen enega so vsi vedeli, zakaj so prišli v zavod, poznali so vzroke. Otroci mislijo, da so prišli v zavod, ker so imeli slab učni uspeh, ker so špricali, ker so se veliko družili s problematičnimi vrstniki, zaradi potepanja, pretepanja, beganja od doma, kajenja. Šola je zopet na prvem mestu in šele nato ostala vedenjska problematika. Tudi odnosi doma niso zelo izpostavljeni. V celoti gledano, pričakovanja niso majhna.

Strokovni delavci menijo, da se bodo v zavodu omilili simptomi zunanje neprilagojenosti, vzroki pa naj bi bili odpravljeni. Delno se v zavodu

pojavijo novi vedenjski simptomi kot posledica načina življenja v zavodu. Na splošno pridobijo otroci tudi nove socialne izkušnje in pozitivna življenjska spoznanja ter tudi nekaj samostojnosti za življenje. Delavci menijo, da se bodo opazile spremembe na učnem, delovnem, interesnem in nekaj tudi na kulturnem področju. Vedenje postane manj moteče na tistih področjih, kjer ni potrebno direktno sodelovanje staršev. Mnoge slabe navade se zakrijejo, na videz odpravijo, preoblikujejo v manj moteče za okolje. Bistvenih sprememb na osebnostnem področju po mnenju strokovnih delavcev ni. Le to je posledica samega starostnega dozorevanja in odvisno od sodelovanja s starši in sprejemanja zavoda s strani otroka. Navzven se to vedenje kaže v malo boljšem kontroliranju svojih doživljanj. Skupina otroka uči in brusi, da mora upoštevati tudi druge. Do pravega uvida v svoje probleme ne pride nihče, ker je za to potrebna zrelost, tudi starostna. Do delnega uvida, vsaj v nekatere svoje probleme, pa pride večina otrok. Tega ne pokažejo radi. Vsi tudi niso pripravljeni odpravljati svojih napak, čeprav se jih zavedajo, saj nimajo moči oziroma cilja, zakaj bi jih (slabe domače razmere, slabo počutje v zavodu, slab kontakt z delavci).

Če povzamemo te odgovore vseh skupin, zasledimo, da so pričakovanja CSD in tudi delavcev v zavodu usmerjena predvsem na spremembe v vedenju otrok, v odnosu do šole in dela, skoraj nič pa na odpravljanje vzrokov, urejanje domačih razmer. Za razliko od teh pa so pričakovanja staršev in otrok kar močno usmerjena tudi na spremembo le-teh odnosov.

Življenje otrok v zavodu in kaj o tem mislijo starši, otroci sami in centri za socialno delo

Med bivanjem otrok v zavodu postanejo vezi med njimi in starši močnejše, vsaj navidezno. Vprašanje pa je, kako bo s tem odnosom po odhodu otroka iz zavoda. Otroci odgovarjajo, da jim sedaj dom pomeni več kot prej, doma se zadržujejo več časa, več se pogovarjajo s starši, manj je prepirov doma in doma tudi več pomagajo. Le četrtina jih meni, da se ni nič spremenilo, da je celo slabše kot prej. Tudi starši pravijo, da je otrok bolj dopovedljiv, da se več pogovarja z njimi, ne beži več od doma, je več časa doma. Po drugi strani pa so starši na vprašanje, česa se bojijo po prihodu otroka domov, odgovorili, da se bojijo ponovitve istih problemov, da se ne bi začelo vse po starem. Nihče ni prepričan o uspehu, večina upa in navaja pogoje za uspeh. Tudi veliko otrok se boji prav istega.

Dvojnost v odgovorih staršev zasledimo, ko pravijo, da so ugodno presenečeni nad zavodom tako v odnosu delavcev do otrok kot glede urejenosti stavbe in okolja. Res je, da jih kar tretjina ni odgovorila, vendar so si ostali enotni, da so mislili, da bo slabše. V začetku so navedli dokaj visoka pričakovanja, torej bo verjetno bliže resnici, da zaupanja do zavoda pred prihodom otrok vanj ni bilo in njihova pričakovanja izražajo nekaj drugega, morda bolj želje.

Kaj pa pravijo troci? Pravijo, da je v zavodu marsikaj drugače, kot so si predstavljali. Predvsem zavod ni zapuščen grad v gozdu, prostori so urejeni, sicer pa jih je kar okoli 4/5 na splošno zadovoljnih, motijo pa jih predvsem učne ure, delo na vrtu, to, da se ne sme kaditi, da je premalo izhodov. Zanimivo je, da o samih delavcih govorijo malo.

Dve tretjini otrok meni, da so spremenili odnos do sošolcev na bolje, ostali pravijo, da ne. Kot so pričakovali, imajo tudi boljši učni uspeh ali vsaj enak- tako jih meni velika večina (9/10). Ko natančneje opisujejo to, pravijo, da so bolj strpni, da se bolje vedejo, da so boljši v šoli, manj lažejo, ne kradejo, so boljši v odnosu do staršev, vzgojiteljev, manj se družijo s klapo, ko so doma, ali pa se sploh ne. V glavnem govorijo o vedenjskih težavah. O tem, da razmišljajo o sebi, svoji vlogi v življenju, pa jih piše zelo malo. Tudi tistih, ki trdijo, da je enako ali slabše kot prej, je malo, le desetina. Pravzaprav so ti deleži razporejeni enako kot pri odgovoru na vprašanje, ali so nameravali spremeniti vedenje, ko so prišli v zavod. Kar 9/10 jih je odgovorilo, da so imeli tak namen.

Skoraj vsi CSD navajajo, da gredo otroci v zavod šele, ko vse drugo odpove in ko ni možno več sodelovati s starši. Pravijo celo, da so nekateri starši bolj potrebni zavoda kot otroci in da so bolj moteni, poleg tega pa že močno utrjene osebnosti, ki težko menjajo svoja stališča in ravnanja, ali pa tega sploh nočejo. Po mnenju CSD naj bi starši pričakovali, da se bodo stvari uredile same od sebe, ko pridejo otroci v zavod, in ker do sedaj niso bili uspešni vzgojitelji svojih otrok, naj bi mislili, da ni nujno, da bi še posebej sodelovali. Starše naj bi pestili občutki krivde, manj naj bi sodelovali tudi zaradi krajevne oddaljenosti, pomanjkanja časa, denarja. Nekaj od teh vzrokov je objektivnih. Tako podobno razmišljajo o starših tudi v zavodu.

Nekaj takega mišljenja je zaslediti tudi iz odgovorov staršev, ki izražajo razne občutke krivde, po drugi strani pa skoraj vsi starši pritrjujejo temu, da brez njihovega sodelovanja v zavodu ne morejo uspešno

delati. Vendarle so nekaj pričakovali, želijo več konkretnih nasvetov, kako naj ravnajo z otrokom, želijo, da bi jim več povedali o otroku, kako je z njim, da bi jih več poslušali, se z njimi pogovarjali, jih prišli večkrat obiskat na dom, večkrat pismeno obveščali. To vsekakor kaže na neko zanimanje staršev za sodelovanje in na to, da jim ni vseeno za otroka, čeprav se da iz teh odgovorov razbrati tudi njihova želja, da bi se ukvarjali več z njihovimi problemi. Od nas pričakujejo neke čarobne besede, formulo za odrešitev.

Iz odgovorov CSD, otrok in staršev se da sklepati, da so kontakti zavod-starši in zavod-otroci v večini močnejši kot pa stiki s CSD. Delavci zavoda ugotavljajo, da imajo z nekaterimi CSD zares dobre odnose, da solidno sodelujejo, da pa je pri večini CSD čutiti dokaj birokratski, površinski odnos, kar po svoje razkrivajo tudi odgovori samih CSD, ko pravijo, da želijo po odpustu otroka iz zavoda z njim čim manj problemov. Kot oviro pri delu s starši CSD navajajo asocialnost staršev, njihovo nepripravljenost za sodelovanje in pa, da imajo sami veliko, tudi birokratskega dela.

Kaj pa pričakujejo CSD od zavodov in kako so zadovoljni z njihovim delom? Nikjer niso navdušeni, nekaj jih ostro nasprotuje načinu dela in zavodom samim. Bolj so sicer zadovoljni z osnovnošolskimi zavodi, vendar menijo, da naj bi bila OŠ zunaj zavoda. Manj pa so zadovoljni s pošolskimi zavodi, ker naj bi le-ti imeli premalo možnosti izbire za bolj atraktivne poklice. Zaradi heterogenosti populacije niso zadovoljni z DV Višnja gora, omenjajo pa tudi PMD Jarše v Ljubljani. Veliko jih tudi odgovarja, da zavodov niti dela v njih ne poznajo dovolj. Močno poudarjajo večje sodelovanje zavodov s CSD in z okoljem, v katerem žive otroci; poudarjajo, da bi se morali zavodi bolj odpirati v okolje, v katerem delujejo in v širšo družbo, ter da bi morali dati več poudarka delu pred odpustom otroka iz zavoda. Kar precej jih zaradi nepoznavanja razmer v zavodih nima pripomb, sicer pa nekateri zahtevajo delo po načelih humanističnih ved, delo z ljubeznijo, modrostjo, sprejemanjem otroka takšnega, kakršen je, delo po principih družinske vzgoje in demokratičnost. Predlagajo, da se življenje v zavodih čimbolj približa življenju zunaj ter uvajanje družinske psihoterapije in ustanavljanje dislociranih oddelkov kot pri VZ Logatec. V zavodih naj bi delali bolj strokovno, precej več časa bi naj posvetili delu s posameznikom in njegovemu prostemu času. V svojih odgovorih pa so CSD velikokrat poudarili, da se morajo zavodi čimbolj odpirati v javnost, da bi čim več ljudi spoznalo, kaj se dela, kako in zakaj, ker se sedaj kopičijo razne neutemeljene, nepreverjene in zlasti negativne informacije in je

stara miselnost o zavodih kot o poboljševalnicah izpred vojne tudi med starši naših otrok močno zakoreninjena. Na CSD pravijo, da so tudi sami premalo seznanjeni z delom v zavodih, radi pa bi tudi sodelovali pri izdelavi programov dela.

Kot omejitve zavodov omenjajo finančne, prostorske in kadrovske težave, premajhno poznavanje zavodov med ljudmi, premajhno povezanost zavodov z okolico, omenjajo, da je delo z otroki le preloženo na ramena zavodskih delavcev od družbe, ki rada kritizira, s konkretno pomočjo pa odlaša. Kot omejitev navajajo tudi heterogenost populacije in pa nemoč vplivanja na odnose v družinah otrok.

Kaj o tem menijo otroci in starši? Otroci pravijo v večini, da je v zavodu še kar v redu, sicer pa želijo manj dela, manj učenja, manj kazni, da bi redno hodili domov, da bi lahko kadili. Ravno obratno zahtevajo in želijo starši, in sicer, da naj bomo strožji, da se naj otroci še več učijo in da bi bili delavci bolj razumevajoči. Le petina staršev meni, da bi lahko otroci pogosteje prihajali domov, ostali pa se strinjajo z načinom, ki obstaja, ali pa želijo, da bi otroci redkeje prihajali na obiske domov.

Kako otroci premišljujejo o svoji prihodnosti? Večina jih razmišlja o šoli in delu, veselijo se odhoda iz zavoda, da bodo imeli vesele počitnice, da bodo zadihali po svoje, da bodo spet doma med svojci in prijatelji. Le-te odgovore si lahko razlagamo kot pozitivno usmerjenost v nadaljnje življenje ali pa kot pričakovanje lagodnosti. Na vprašanje, česa se najbolj bojijo po odhodu iz zavoda, so največkrat odgovorili, da tega, da bodo ljudje kazali nanje, češ, ta je pa iz zavoda. Bojijo se, da bo vse po starem, tudi doma, da bodo problemi na delu ali v šoli. Odgovori kažejo na nezaupanje v lastne sile, pomoči so torej potrebni tudi po odpustu. Tako jih pravi oziroma želi kar 2/3 vprašanih. Nekaj jih je tudi odgovorilo, da želijo, da jim socialni delavec uredi šolanje ali službo, stanovanje itd....

Starši so še bolj pasivni pri dajanju predlogov za spremembe pri delu v zavodih. Kar tretjina jih ni odgovorila na to vprašanje, veliko jih tudi nima posebnih pripomb, le dva pa sta podala svoj predlog, in sicer, da se bolj kaznuje in da se problematika zavodov in vseh, ki so pri tem udeleženi, razširi na vse možne nivoje. Iz tako skopega odziva na to vprašanje bi lahko sklepali na njihovo bojazen, da bi morali pri tem sami kaj več delati in na nezmožnost sodelovanja.

Delavci v zavodu zato menijo, da je potrebno delo s starši bolje organizirati, izboljšati in kolikor se le da omogočiti, da prevzamejo odgovornost tudi starši, ker so otroci njihovi in se bodo k njim vrnili. Pogoj za tako kvalitetnejše delo pa je dobro sodelovanje s starši, ki želijo od zavodov prav tisto, kar je njim spodletelo.

Vse to kaže na vzgojno nemoč staršev, ki pa obenem želijo, da se nekaj spremeni. Potrebno je najti pravo mero za sodelovanje, upoštevajoč njihove želje in možnosti oziroma pripravljenost za sodelovanje. Za to so potrebni strokovnost in pa odkriti odnosi med vsemi, ki delajo na tem področju ali so udeleženi v njem. Pri tem lahko veliko pomaga tudi to, da vsi skupaj čim bolj uskladimo naša pričakovanja.

ZAKLJUČKI S SEMINARJA O DELU S STARŠI

(Š. KOCIPER)

"Na takem seminarji bi se še morali srečati, ker je zelo povezan s prakso," je zapisano v enem od zapisnikov. "Seminar naj bi okrepil motivacijo zavodskih delavcev za tovrstno delo," je ugotovitev druge skupine. Pa tole: "Seminar je dal veliko praktičnih izkušenj, ki jih bomo lahko prenesli v delo v zavodu." Še nekaj podobnih zaključkov in stališč bi lahko širše osvetlilo namen seminarja in dogajanja na njem. Vendar bodi to za uvod dovolj.

Ker smo udeleženci, bilo nas je kakšnih devetdeset v obeh izmenah skupaj, prišli na seminar z različnimi izkušnjami iz dela s starši, predvsem pa z različnimi pričakovanji, smo si pričakovanja že takoj na začetku razjasnili, predvsem pa znižali. To so s svojega vidika storili tudi že trije referati, ki so se zvrstili prvi večer drug za drugim. Drugi dan dopoldne je ob razjasnjevanju referatov in usklajevanju pri-

---

+ Pod tem naslovom so skoraj dobesedno povzeti zaključki, do katerih so po bolj ali manj napornem naprezanju prišle posamezne skupine in so lahko zelo zgoščen, vendar verodostojen prikaz dogajanja v skupinah ob tako zastavljeni obliki seminarja. Ker so ti zaključki po temeljitih diskusijah v skupinah postali del vseh udeležencev seminarja (zato tudi nismo ničesar izpuščali, čeprav se marsikaj pokriva s tezami referatov), pomenijo lahko tudi smernice za nadaljnje delo. Za dobro razumevanje tega besedila je nujno predhodno prebrati vse tri referate, ki so bili podani na seminarju.

čakovanj prihajalo v skupinah do soočanj z najsplošnejšimi vprašanji glede dela s starši oziroma glede sodelovanja s starši, kot je bila primerneje poimenovana ta oblika dela v zavodu. Tako se je ena od dilem razvila v skupno spoznanje, da imamo ne samo pravico, ampak tudi dolžnost "posegati" v družino, ker gre za pomoč otroku oziroma mladostniku, in le v tem okviru dela z njim nas zanima sodelovanje s starši. Če vsak poseg v družino ruši ravnovesje v njej, je res vprašanje, kaj lahko v zameno za to ponudimo. Vendar je odgovor jasen; to počnemo samo v interesu otroka oziroma mladostnika.

V fazi odločanja za sodelovanje s starši je potrebna temeljita diagnostična ocena družinske situacije, ki zahteva vsekakor timski pristop in je nepogrešljiva sestavina individualnega programa. Poleg zavodskega tima mora pri tem gotovo sodelovati tudi socialni delavec s terena, ki je otroka oziroma mladostnika obravnaval pred vključitvijo v zavod. Kdaj pa kdaj je nujno potrebno vključiti tudi še starše. Vsekakor, kot se je pozneje pri obdelavi konkretnih primerov še bolj pokazalo, so zelo dobrodošle temeljite socialne anamneze. Tako je diagnostična ocena lahko tudi temeljitejša in ji sledi več realnih alternativnih programov, ki jih v delu preverjamo. V nekaterih primerih je lahko velikega pomena, če je na rednih sestankih s starši redno prisoten tudi terenski socialni delavec, medtem ko ima njegovo samostojno delo s starši smisel le, če je to prav tako sestavni del programa.

K sodelovanju je pomembno pritegniti oba: očeta in mater. Osnova za dobro sodelovanje s starši je seveda stik, potrebno pa je tudi teoretično in praktično znanje. Za temeljitejše delo s starši v smislu rednega sestajanja je odločilno sodelovanje dveh strokovnih delavcev: vzgojitelja in socialnega delavca oziroma psihologa (kar potrjuje večletna praksa vzgojnega zavoda v Logatcu - pripomba avtorja). Prvi bolj pozna otroka oziroma mladostnika, drugi pa je bolj usmerjen na kontinuiteto pogovorov in jih tudi vodi.

Pri vseh starših ni upati na kakšrnokoli pomoč v vzgojnem procesu, zato je potrebna selekcija. Starši-kronični alkoholiki in hujši nevrotiki po tej selekciji v glavnem odpadejo. Tako nam ostane približno še dobra polovica staršev, pa tudi z njimi ne delamo enako intenzivno, odvisno pač od potrebe, ki jo sproti preverjamo. Vendar je v primerih, ko je le kaj upanja za uspeh in odnosi med starši in otroki niso popolnoma porušeni, potrebno graditi program na tem, da se otrok oziroma mladostnik vrne v družino, kar je najprimerneje, kot nam kaže praksa. S spremembo otroka se tudi odnosi v družini spremenijo.

Redne sestanke s starši je izredno koristno kombinirati z obiski na domu in to v fazi, ko vzgojitelj pripelje gojenca do take stopnje, da ga le-ta sam povabi na obisk. To pride v poštev vsaj enkrat letno. Na ta način lahko vzgojitelj doživi realnejšo družinsko situacijo in poglobi stik z družino. Seveda starši včasih pričakujejo, da bomo reševali njihove probleme, vendar moramo težiti k prvotnemu cilju in se ne smemo pustiti speljati za vsako ceno. K poglobitvi stika lahko prispevajo tudi prikazi dela in življenja v zavodu in prinašanje lastnih izdelkov domov.

Za šolske zavode je sodelovanje s starši nekoliko drugačno kot za pošolske. V prvih je le-to pomembno zaradi vzdrževanja in poglabljanja čustvenih vezi, odhodov domov, preprečitve dvotirnosti vzgoje in poklicnega usmerjanja, medtem kot je pri pošolskih ob vsem tem pomembno še, da se mladostnik nauči dogovarjati s starši, sprejemati drugega takega, kot je, čeprav ni prijeten, in sproti razreševati konfliktne situacije s starši in drugimi okrog sebe.

Žal je precej mladostnikov, kot smo prej zapisali skoraj polovica, pri katerih s starši ni možno kakšno koristno sodelovanje. Pri teh mladostnikih je nujno potrebno iskati alternativne rešitve. Ena od teh je sodelovanje s prostovoljnimi sodelavci. Te naj bi poiskali centri za socialno delo. Skupno pa bi morali poskrbeti za njihovo strokovno usposobljenost in jasno definirati njihovo vlogo za posameznika in njihov delokrog. Tukaj nam še precej manjka. V glavnem naj bi se med bivanjem mladostnika v zavodu vključevali pri preživljanju prostega časa ob izhodu mladostnika iz zavoda, po odpustu pa pomagali premostiti težave pri prehodu v samostojno življenje (služba, stanovanje - psihično, fizično).

Pri mlajših polnoletnikih, kakršni so večinoma v celjskih zaporih in ki starše že preraščajo, pa je vprašanje alternativ še aktualnejše. Vendar pravega odgovora na seminarju nismo našli.

Morda lahko v tem kontekstu povemo še to, da je pametno podpirati zveze z nasprotnim spolom, če so le te pozitivne. Pa še ena alternativa se je večkrat ponujala, in to, da bi bilo potrebno izkoristiti kontakt med vzgojiteljem in gojencem, ki nastane med bivanjem v zavodu, za delo z (otrokom, predvsem pa) mladostnikom po odpustu iz zavoda. Vendar za posttretmansko pomoč s strani zavodov materialno ni še nič storjeno. Tako je ena od skupin izrecno zapisala v zapisnik, da na tem seminarju "nima smisla razpravljati o sredstvih, ki so za to potrebna, razvojno gledano pa vemo, da bo ta dejavnost zahtevala dodatna sredstva za funkcioniranje zavodov".

Vsemu doslej zapisanemu na rob samo še stališče nekega vzgojitelja, ki se je prav tako znašlo v enem od zapisnikov, da je "preobremenjen s svojim delom in zato sodelovanje s starši prepušča svojim strokovnim sodelavcem". To samo v osebni razmislek k vsemu, kar je bilo povedanega v prvi etapi dela po skupinah, kar smo skušali v najbolj zgoščeni obliki povzeti v gornjem besedilu!

Popoldne drugega dne in dopoldne zadnji dan so skupine ob konkretnih primerih na osnovi socialnih anamnez, diagnostičnih poročil ali poročil zavodov poskušale diagnosticirati družinsko situacijo, odnose v družini in pripraviti program za sodelovanje s starši oziroma tudi alternativne programe. Ta program so potem z igro vlog spravljale v življenje. "Igra vlog je po mnenju udeleženoev osnova za boljše razumevanje različnih vlog pri delu s starši in za ustreznejše ukrepanje, je ocenila ena od skupin mesto igre vlog na tem seminarju. Podobne ugotovitve so prišle tudi iz drugih skupin: da je bil seminar "praktično usmerjen: iz prakse za prakso" in da "je bila posrečena igra vlog, kjer so lahko sodelovali vsi". Ena od skupin se je ob analizi igre vlog osvestila, da v praksi mnogokrat ne delajo tako, kot so zaigrali, zato takšno delo ne more imeti tolikšnega uspeha.

Nekateri se s tovrstnim delom še niso srečali, zato so prišli na seminar s predsodki. Med delom na seminarju se jim je razjasnilo marsikatero vprašanje. Ob taki obliki dela po skupinah so lahko zaključili, da ponekod delajo s starši dokaj poblobljeno, da pa je na splošno po zavodih to delo precej nenačrtno.

Pri obdelavi primerov so bile skupine zelo prožne. Ob temeljiti analizi, diagnostiki družinske situacije so iskale alternativne rešitve in ob teh konkretizirale tudi cilje. Skušale so izhajati iz potreb, sposobnosti in pričakovanj otroka oziroma mladostnika ter delovale v smislu negovanja čustvenih odnosov in njihove nadgradnje v družini. Ob tem se je še enkrat potrdila teza, da je v vsakem primeru potrebno delati s starši, če se le da vzpostaviti z njimi kakšen kontakt in če lahko pričakujemo kakšno korist za medsebojne odnose v družini oziroma za otroka ali mladostnika. Ob različnih primerih, ki so jih obdelovali v skupinah, so udeleženci začutili potrebo po temeljitem diagnosticiranju družinske situacije, stalnem dodiagnosticiranju in na tej osnovi programiranju ter sistematičnem delu s starši ter analizi tega.

Vzgojitelj ima središčno vlogo pri prevzgoji in s tem tudi pri sodelovanju s starši, drugi sodelavci mu morajo biti pri tem v pomoč in ga

lahko dopolnjujejo. Pri tem se zdi eni od skupin pomembno sodelovanje med zavodi, predvsem s tistimi, v katerih je sodelovanje s starši bolj sistematično utečeno.

Pripravljenost centrov za socialno delo za sodelovanje s starši je zelo različna, vendar bi morale iz zavodov prihajati pobude, kako in koliko naj bi centri pri tem sodelovali. Povezava med centri, zavodi in starši bi morala trajati nepretrgoma od sprejema do odpusta. Včasih smo v zavodih premalo pozorni, kaj vse je potrebno storiti za dober odpust iz zavoda. Vsekakor bi na takih seminarjih, kot je bil tale, moralo biti prisotnih čimveč socialnih delavcev iz centrov za socialno delo pa tudi mladinskih sodnikov, da bi se lahko na ustrezen način seznanili z delom v zavodih, seminar pa bi lahko pripravljali tudi skupaj. Tako je sklenila svoja razmišljanja ena od skupin na koncu seminarja. K temu pa je dodala v svojem zapisniku druga skupina, da bi lahko bila tudi za strokovnjake-teoretike udeležba na takem seminarju zelo dobrodošla (eden od njih je bil nekaj časa prisoten - opomba avtorja).

Kaj pa z drugimi našimi gojenci, ki jih je, kot smo ugotavljali, kar lepo število in za katere imamo izkušnje, da je najtežje z njimi zato, ker nimamo s kom sodelovati, k nikomur ne morejo zahajati ob izhodih in ob odpustu jih praktično nimamo kam dati? Tu smo govorili o alternativnih oblikah. Te je potrebno vsekakor podpirati in razvijati, saj je vedno večja potreba po njih. Zato so enakovredne prvim oblikam dela. O prostovoljcih je tudi ob študiji posameznih primerov v skupinah bilo veliko povedanega. Kot smo ponovno ugotavljali, smo na tem področju še prav na začetku. Gotovo bi bilo potrebno jasneje formulirati njihovo vlogo in naloge ki jih lahko imajo v okviru zavodov, ob tem pa pripraviti ustrezen način usposabljanja, za zelo angažirano in kvalitetno delo pa tudi način nagrajevanja. To zamisel so udeleženci seminarja v celoti podprli in poudarili, da bi bilo nujno urediti status svetovalcev oziroma vzgojiteljev, ki bi spremljali gojenca še po odpustu iz zavoda in z njim intenzivno delali. S tem pa je tudi končan seznam alternativnih možnosti, če seveda ne omenjamo stanovanjske skupine v Ljubljani, ki je lahko za kakšnega mladostnika tudi to.

Izkušnje, ki smo si jih pridobili z igro vlog, so pokazale, da marsikdaj ne moremo zadosti jasno predvideti vseh okoliščin, ki vplivajo na izvedbo zastavljenega programa. To dokazuje, da je potrebno preverjanje zastavljenega programa, dodiagnosticiranje in tudi, da je v umetnosti diagnosticiranja in programiranja nujno permanentno usposabljanje, predvsem pa vztrajno in dosledno izvajanje in dopolnjevanje zastavljanega programa.

HUMANIZACIJA VZGOJNIH TRETMANOV

(F. IMPERL)

V predgovoru k svoji knjigi "Jugend und Krise" omenja Erik Erikson svojega profesorja, ki je večurno tolmačenje enega od svojih psihoanalitičnih pojmov zaključil z vprašanjem: "No, sem končno samega sebe razumel?"

Humana vzgoja, humanizacija vzgojnega procesa, vse to so pojmi, s katerimi se srečujejo in jih uporabljajo strokovnjaki v vzgoji pa tudi laiki še posebno v zadnjem času. Podobno kot omenjeni profesor bi se lahko tudi mi vprašali, ali te pojme razumemo, ali vemo, kaj hočemo. Ali je naše razumevanje humanizma v vzgoji, humanega odnosa dozorelo v spoznanje, ki upošteva vsestransko pojavnost človeške eksistence, še predvsem človeško naravo samo? Ali se morda ne konča naš humanizem v vzgojni praksi z nasmejanim obrazom, z nudenjem obleke in strehe, z zavzetostjo do otroka in mladostnika, traja pa le do trenutka, ko nas zavzetost osebno ne obremenjuje? Katera načela stojijo za našim humanizmom, našo humano vzgojo? Ali smo kritični do dediščine naše kulture in tradicije, ki v mnogočem temelji na izključnih pravicah starejšega?Ali nam vsebine, kot so spoštovanje, upoštevanje, razumevanje, sprejemanje, odgovornost, ustvarjalnost, pomenijo v vsakodnevnem pedagoškem vodenju vsaj toliko, kot višina oskrbnega dne? Ali torej vemo, kaj hočemo, ko želimo humanizirati vzgojni proces?

Namen pričujočega referata ni vsestransko razglabljanje o humanizaciji vzgoje. Opredeliti želim humanost v vzgojnem procesu (predvsem v permisivnem vzgojnem sistemu, kot ga uresničuje Vzgojni zavod Logatec) in na koncu še opisati enega od novejših poskusov (stanovanj-

ska skupina) humaniziranega vzgojnega tretmana mladine z motnjami v vedenju in osebnosti.

Ne glede na to, katere vsebine vstavljamo v pojem humane vzgoje, ne glede na nivo spoznavno teoretičnega razumevanja tega pojma, lahko rečemo, da ni organiziranega vzgojnega procesa brez elementov humanega kot tudi ne tretmanov, ki bi z vseh vidikov zadostili temu kriteriju. Po drugi strani pa tudi vsak vzgojni poseg, ne glede na to, ali je to le skupek intervencijskih strategij ali tretmanska orientacija, ki se smotrno načrtuje in zato tudi verjame v vzročnost med intervencijsko strategijo in pozitivnimi posledicami, utemeljuje humanost v tem posegu s svojega vidika, prepričanja, skratka iz določenega, največkrat posameznega zornega kota.

Tako represivno naravnana vzgoja glede na svoje izhodišče, da je človek po svoji naravi slab, zatrjuje, da s pretežno negativnimi vzgojnimi sredstvi, kot so prepovedi, omejitve, in predvsem s kaznovalnimi (največkrat fizičnimi) vzgojnimi intervencijami hoče človeka "počlovečiti", slediti torej "humanemu" smotru.

Mnogi vidijo opravičilo za represivni odnos v vzgoji v pogosti represivni praksi družbe v celoti. Odtujene medsebojne odnose, agresivno vedenje kot posledico tudi deformacij v karakterju posameznikov, neupoštevanje specifičnosti posameznikov zaznavamo tako kot splošno prakso in zato "primerno" merilo za "sprejemljive" medsebojne šloveške odnose. Še zelo prisotna enotnost funkcionalnega in represivnega intencionalnega vzgojnega področja tako po eni strani navidezno povečuje elemente humanega odnosa v represivni vzgojni naravnanosti, po drugi strani pa odkriva skrivnost zunanjih pedagoških uspehov, ki izhajajo iz te povezanosti. Tako pragmatično tolmačenje humanega v vzgojnem procesu je slepo, omejeno in reakcionarno, ker ne izhaja dovolj iz zakonitosti človeške narave in kritične analize odnosov kot posledice teh zakonitosti.

Permisivno - nekomunikativna vzgoja ali laisser faire vzgojni sistem zaradi stališča o človekovi nedotakljivosti in individualnosti zagovarja popolno avtonomijo posameznika in spontani razvoj, otrokove oziroma mladostnikove osebnosti. Tako zanje pomeni "humano" izogibati se kakršnikoli vzgojni intervenciji. Vzgojitelj naj bi otroka samo opazoval, proučeval in stregel njegovim prirojenim potrebam. Najbolj humana vzgoja bi bila po tem sistemu tista, ki je sploh ne bi bilo in bi bilo vse prepuščeno otroku ali mladostniku samemu.

Ne da bi analizirali različne stvari, ki bi jih lahko očitali taki "humani" vzgoji, lahko rečemo, da so taka teoretična izhodišča o otrokovem biološkem samorazvoju popolnoma napačna in so v praksi vodila v vzgojno zanemarjenost in osebnostno nerazvitost. Tako enačenje otrokovih dispozicij s sposobnostmi, ki se "samorealizirajo", je zgrešeno in torej v bistvu nehumano.

Vzgojne metode so bile vedno v mnogočem odvisne od vzgojnih ciljev, ki so izražali družbeno zaželjeno človekovo osebnost in lastnosti. K represivnim vzgojnim ukrepom se je družba zatekala predvsem takrat, kadar je bil njen ideal pasiven, vdan in poslušen človek, ki se je bal avtoritete. Cilj je v takem primeru vzgojiti človeka, ki bo težil k takemu idealu. Taki cilji so žal še marsikje prisotni tudi v naši specialno-pedagoški praksi.

Medtem ko ima represivni vzgojni sistem svojo bogato tradicijo, se je permisivno - nekomunikativna vzgoja ali laisser faire sistem uveljavljala predvsem v zahodnem svetu med obema vojnama.

Bistveno pozitivnejši odgovor na dilemo humana - nehumana vzgoja pa je prinesla tako imenovana permisivno - komunikativna vzgoja (v nadaljnjem permisivna vzgoja). Pravimo "prinesla", ker se je začela kot sistem uveljavljati predvsem v zadnjih desetletjih, posamezne elemente pa lahko seveda zasledimo v celotni človeški zgodovini.

Permisivna vzgojna naravnanost, še posebno na področju institucionalne vzgoje, je odraz spremenjenih družbenih odnosov in novih teoretičnih spoznanj, še predvsem humanistične psihologije.

Glavni poudarek permisivne naravnanosti je na spremenjenem odnosu med vzgojiteljem in otrokom ali mladostnikom. Tega odnosa ne obremenjuje več prepričanje o prirojeni človeški slabi naravi, ki postavlja v središče avtoritarni odnos vzgojitelja do otroka in telesno kazen, omejevanje človeških potreb pa kot glavno metodo dela. Tudi ne gre več za to, da bi fanatično trdili, da je otrokova oziroma mladostnikova narava idealna in da ne potrebuje vzgoje ter vodenja in načrtnega razvijanja. Gre za to, da spoznamo, da otrokova oziroma mladostnikova dobra narava ni predvsem biološki produkt, temveč posledica vzgojnih prizadevanj in družbenih okoliščin uspešne socializacije. Permisiven odnos v vzgoji izhaja iz empiričnih preoučevanj, da vodi do motene osebnosti tako brutalna in represivna vzgoja kot tudi nasprotna, preveč popustljiva, laisser faire vzgoja.

Teoretične utemeljitve permisivne vzgojne naravnanosti neprimerno bolj izhajajo iz zakonitosti človeške narave, zato je permisivna vzgoja garancija humanejšega pristopa do otroka oziroma mladostnika kot pa represivni ali laisser faire odnos.

Permisivno naravnana vzgoja ima svoj razvoj. Za razliko od pretežno "popustljive" permisivnosti pred drugo svetovno vojno v Ameriki je gibanje po drugi svetovni vojni prineslo bistvene popravke, ki prispevajo k večji humanizaciji vzgojnih tretmanov. In sicer: ne gre več za to, ali priznavamo na vzgojnem področju vzgojne smotre ali ne, temveč je bistveno, kakšne vzgojne smotre želimo doseči v vzgojnem delu.

Ne gre več za to, ali smemo na področju moralne vzgoje otroka omejevati, temveč za to, kakšne meje postavljamo pred otroka v procesu socializacije. Ne gre več za to, ali imamo pravico otroka kaznovati, temveč za to, kakšna je lahko ta kazen oziroma kako ga lahko kaznujemo.

Kazen ne sme biti več sredstvo dresiranja, temveč le eno izmed drugih sredstev, ki utrjujejo razvoj odgovornosti do sebe in drugih.

Ne gre več za to, da bi otroka prisiljevali, da bi poslušno sledil našim vzgojnim ciljem, temveč, da bi otroka motivirali ali aktivirali, da bi bil sposoben prizadevati si za dolgoročnejše in zahtevnejše življenjske smotre.

Ne gre več za to, ali smemo otroku posredovati kulturne vsebine, saj brez tega ne moremo razvijati otrokovih sposobnosti in človeških kvalitet. Gre za to, s kakšnim namenom to delamo: ali bomo otroka pasivno konformirali z danim kulturno-socialnim stanjem ali pa bomo razvijali v njem do vseh področij življanja tudi kritičnost in ustvarjalnost.

Ne gre več za to, da bi bila v vzgojnem procesu otrok ali mladostnik in vzgojitelj enaka ali da bi se vzgojitelj celo podrejal otroku. Gre za to, da bi bila oba, otrok oziroma mladostnik in vzgojitelj, enakopravna v osnovnih človeških pravicah, ko gre za njune medsebojne odnose.

II.

In kako je z vzgojno prakso pri nas? Sledimo splošnemu in še posebno našemu družbenemu razvoju k vse večji humanizaciji medsebojnih odnosov, torej tudi odnosov v vzgoji? Kaj smo v tem smislu naredili na področju institucionalne vzgoje? Ali nismo morda v svojih vsakdanjih razmišljanjih, predvsem pa v praksi, v dilemi, da morda pri vedenjsko in osebnostno moteni populaciji le ne gre kar slepo slediti permisivno naravnani vzgoji? Na žalost je ta dilema še pogosta, tragično pa je pri tem to, da se v največ primerih permisivni vzgojni sistem pojmuje pomanjkljivo in enostransko.

Ker izhajam iz vzgojne ustanove (Vzgojni zavod Logatec), kjer se je permisivni vzgojni pristop kot sistem pri nas najprej začel uveljavljati, mislim, da je prav, da ob tej priložnosti opišem osrednja izhodišča permisivne vzgojne naravnanosti, kakršna se je razvila pri nas.

Teoretična zasnova vzgojnega dela v Vzgojnem zavodu Logatec je bila v svoji osnovi podana v času tako imenovanega "logaškega eksperimenta". To znanstveno raziskovalno delo sta opravila s celotnim strokovnim zborom VZ Logatec in inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti v Ljubljani v letih 1967-1972. Izhajali so iz spoznanj sodobnih (zlasti iz humanističnih psiholoških šol in permisivne pedagogike po svetu. Vzgojni pristop, ki so ga izoblikovali, vsebuje predvsem naslednje kvalitete:

- vzgojo, ki dopušča mladostnikom, da se vključujejo v vzgojni sistem zahtev in nalog na osnovi svojih dejanskih zmožnosti in sposobnosti;
- vzgojo, ki terja, da ima osebje do mladostnikov priroden, human in razumevajoč odnos;
- odgovornost za dogajanje, vsebino življenja in dela v zavodu prevzamejo na osnovi dejanskih možnosti in sposobnosti tudi mladostniki in v tem oziru ta odgovornost ni izključno odgovornost vzgojnega osebja;
- skupina in moč njene dinamike se uporablja kot sredstvo in metoda za doseganje ciljev resocializacije.

1. Prostovoljnost vključitve mladostnika v zavodsko obravnavanje

Bistvo tega izhodišča je v tem, da mora vsak mladostnik prostovoljno sprejeti oziroma še pred sprejemom ali na začetku bivanja spoznati, da zavod ni kazenski ukrep, ampak določen okvir življenja in dela, v katerem se bo lahko konstruktivno soočil s svojim za družbo nesprejemljivim vedenjem in se tudi sicer usposobil za življenje.

V tem smislu pripravimo mladostnika za sprejem (največkrat to napravi socialni delavec na centru za socialno delo), seznanimo ga z vsem, kar ga v zavodu čaka, in mu tako pomagamo premagati negotovost in strah, ki ga ima pred zavodom. Priprava mladostnika za sprejem je potemtakem najmanj tako pomemben kot priprava na odpust.
To izhodišče se na žalost ne izvaja dosledno, kar je odraz sistemske nedorečenosti!

2. Mladostnikova pravica sodelovanja in soodločanja

Razen izbire skupine, kar praviloma opravi team oziroma strokovni zbor brez sodelovanja mladostnika, je treba opraviti vse nadaljnje vključevanje z mladostnikovim sodelovanjem. Tako mora imeti mladostnik zagotovljeno možnost, da sodeluje, soodloča o tem, kako in kaj bo v zavodu dosegel.

3. Svoboda izražanja stališč in občutkov

Ob permisivnem pristopu in tretmanskem obravnavanju mladostnikovih problemov je za osebje izredno pomembno poznavanje mladostnikovih stališč do življenja in sveta ter občutkov, ki jih ima v stiku z odraslimi. To spoznanje je orientacija za terapevtsko in pedagoško dejavnost osebja. Zaradi tega mora osebje dovoljevati mladostniku svobodno izražanje svojih stališč in občutkov, z eno samo omejitvijo, da namreč zahteva nežaljivo obliko izražanja.

4. Neposredna in posredna odgovornost osebja do mladostnikov

Neposredno je vzgojitelj odgovoren za mladostnike (posameznika in skupino) tedaj, ko jih poučuje, vzgaja, ima z njimi razgovore (npr. skupinske sestanke) ali kakšrne koli druge aktivnosti (krožke,

šport, izlete, obiske itd). Neposredno odgovoren za razvoj in napredovanje mladostnikov je torej delavec pri izpolnjevanju svojih neposrednih nalog. Posredno odgovoren je delavec za vse mladostnike, ki ne pripadajo njegovi skupini, ali za mladostnike svoje skupine, kadar z njimi (neposredno) dela sodelavec.

Odgovorni pa morajo biti tudi mladostniki - do sebe in do skupine oziroma zavoda v celoti. Čeprav govorimo tu o vzgoji k odgovornosti, so nekatere obveznosti nujne in se njihovo izpolnjevanje zahteva od mladostnikov od prvega dne.

5. Realiteta mladostnikove osebnosti

Specialno pedagoško načelo - mladostnika jemati takšnega, kakršen je - je le izhodišče za delo z mladostnikom, nekakšna zapovrstnost njegovega osebnostnega razvoja. Tak pristop k delu z mladostnikom je pravzaprav pristop k programirani vzgoji (individualizacija vzgojnega procesa).

6. Mladostnik mora doživljati odnose v zavodu ugodno

Glede na to, da so bili mladostniki več ali manj v stalnem konfliktu s svojo okolico, je bilo njihovo doživljanje življenja in sveta neugodno. Pogoj za kakršnokoli uspešno delo z mladostniki je pravšnja psihosocialna "atmosfera" zavoda, ki jo ustvarja osebje s svojimi medsebojnimi odnosi in odnosi do mladostnikov.

7. Mladostnik se osebnostno spreminja, če je osebno aktiven

V bistvu gre za odnos med pedagogovo besedo, akcijo in mladostnikovim spoznanjem oziroma doživljanjem, ki so pogoj za kvalitativno spremenjena oziroma nova spoznanja. Pedagogovemu delu, ki ga opravi z govorjeno besedo (informacija, nasvet, navodilo, poučevanje), mora slediti njegova operativa. Končni uspeh pa je odvisen od tega, kaj in koliko bo mladostnik v določeni aktivnosti doživljal in kaj in koliko od tega bo tudi sam aktualiziral. Mladostnikova aktivnost je praktična vaja, praktično osvajanje tistega, kar ga učimo z besedami. Mladostnik v zavodu mora dojeti tudi to, da je od kvantitete njegove dejanske aktivnosti odvisna tudi dolžina bivanja v zavodu. Pri aktivnosti je pomembno doziranje in smotrnost.

8. Mladostnike je treba navajati k različnim aktivnostim

Večina mladostnikov, ki se je po odpustu iz zavoda izgubila (recidiva), se je izgubila tudi zaradi tega, ker se niso znali zaposliti v svojem prostem času. Čeprav pridejo v vzgoji v poštev različne aktivnosti, bi se naj mladostnik vsaj v eni toliko usposobil, da bi mu postala konjiček, ki bi ga lahko gojil zunaj zavoda.

9. Etika medsebojnega komuniciranja

Poleg pravice mladostnika, da lahko svobodno, vendar pa brez žalitev izraža svoja stališča in občutke (pravilno), in pogojev, ki jih mora izpolnjevati osebje, da bo mladostnik zavod ugodno doživljal, je za medsebojno komuniciranje (za obstoječi koncept dela) obvezno naslednje:

- zaničevanje mladostnika zaradi motenj v vedenju in osebnosti ni sprejemljivo,
- odklanjanje mladostnika zaradi osebnih (privatnih) življenjskih principov ne sodi v pedagogiko,
- osebje mora biti do mladostnikov pristno ("odprte karte"),
- osebje vzgaja tudi z vzgledom medsebojnih odnosov (komuniciranje pred mladostniki).

10. Skupinsko delo z mladostniki je osnovna metoda dela

Uporablja se v različnih oblikah (- skupinsko delo v ožjem terapevtskem smislu - vsebuje elemente, kot so skupinski pogovor z upoštevanjem skupinske dinamike, analizo, nedirektiven način vodenja, konfrontacijo stališč, skupinsko pomoč posamezniku, dialektiko odnosa skupina - posameznik in obratno, konfrontacijo o načinu življenja in dela skupine itd, in mehanizme, kot so imitacija, sugestija, identifikacija, pritisk skupine, čustvo simpatije in antipatije itd. Delo s skupino je sleherna aktivnost, ki terja otrokovo ali mladostnikovo psihofizično aktivnost, ki je v pretežni večini vodena direktivno, z določenimi formalnimi smotri in cilji in lahko poteka na iniciativo formalnega vodje ali na iniciativo skupine) in na različnih nivojih (vzgojna, delovna, interesna, razredna, terapevtska skupnost, skupina vzgojnega osebja).

11. Povezovanje zunanjih vzgojnih dejavnikov v vzgojni proces

Od zunanjih zavodskih dejavnikov (športna društva, nekatere dejavnosti ZSMS, krajevna skupnost) v polni meri vključujemo v sodelovanje pri vzgoji tudi starše, kar pripomore k večji motiviranosti za delo med bivanjem v zavodu, obenem pa omogoča oblikovanje kvalitetnejših komunikacijskih vzorcev, še posebno na relaciji gojenec - starši. Sodelovanje s starši se v zavodu izvaja organizirano v obliki skupinskega dela na nivoju ene enote: mladostnik, starši ali rejniki, njegov vzgojitelj, psiholog ali socialni delavec. Po dogovoru je član te skupine tudi socialni delavec iz centra za socialno delo. Pri sodelovanju s starši mora biti zagotovljena stalnost, čeprav se praviloma ne odvija tedensko, temveč na dva ali štiri tedne.

12. Kontinuiteta vzgojna procesa

Tretman v vzgojnem zavodu naj bi imel za svoj končni cilj resocializacijo mladostnika s poudarkom na njegovi samostojnosti. Pot do tega pelje prek različnih stopenj osebnostne in socialne zrelosti. Ta kontinuirani vzgojni proces v smislu pravilnega doziranja stopnje soodločanja, sokreiranja lastnih življenjskih vsebin, zahtevnosti objektivnega okolja, nudenja motivov v smislu individualizacije itd. skuša zavod dosegati z dvostopenjskim sistemom oziroma strukturiranim programom, kjer predstavlja drugo ali prehodno stopnjo življenje v stanovanjski skupini v Ljubljani.

III.

Z obširnejšim prikazom osnovnih izhodišč permisivne vzgojne naravnanosti, kot jih je opredelil Vzgojni zavod Logatec, sem želel podati eno od konkretizacij splošnih načel humanih vzgojnih tretmanov. Ker smo pa dediči evropskega prostora, kjer se je pedagoška teorija v novejšem času bolj nagibala k permisivnim oblikam vzgoje, pedagoška praksa pa je bila bolj "represivna", ne bi bila odveč kritična ocena prakse, ki izhaja iz tako opredeljenih izhodišč humane vzgoje. To je še toliko koristneje zaradi nadaljnjega iskanja takih oblik vzgojnih tretmanov, ki bodo v največji možni meri izpolnjevali potrebe človekove

Imenujmo permisivni vzgojni sistem, kot ga je oblikoval VZ Logatec, kar "poskus oblikovanja humanega vzgojnega tretmana". V kolikšni meri je ta "poskus" prinesel pozitivne rezultate?

Ocena oziroma kritika, ki jo bom podal, ni uradno mnenje niti ne rezultat raziskav. Navajam torej lastna opažanja in razmišljanja, s katerimi se pa, tako upam, strinja večina strokovnih delavcev zavoda.

1. Zavod kljub ustrezni načelni opredelitvi ni razrešil nekaterih protislovij "permisivne prakse", kot se je oblikovala v VZ Logatec. Pri tem mislim na:

   a) Prenatrpanost negativne problematike, ki je posledica neustreznih bivalnih prostorov (npr. en sam nočni prostor za celo skupino). Septičnost življenjskega prostora mladostnikov se tako umetno poveča za ceno humanejših odnosov in pozitivnih vzgojnih procesov.

   b) Ni možnosti za zagotovitev zasebnosti, za delovanje posameznika brez nenehnega (vsaj psihičnega) pritiska skupine, kar pripomore k hromitvi občutka, da je sam subjekt svojega delovanja, hromi potrebo po občutku istovetnosti, ki je sicer tako živa in imperativna, da človek ne more ostati psihično zdrav, če je ne zadovolji.

   c) Zavod nudi s svojimi izhodišči in načeli mladostniku širok prostor realizacije, praktično pa mladostnika omejuje na mnogih pomembnih področjih. Tako mladostnik skoraj nič ne kreira svojega vsakdanjika, razen nekaterih prostočasnih aktivnosti. Pri poklicnem usposabljanju je omejen na nekaj "klasičnih" delovnih področij. Omejen je na emocionalnem področju, saj je npr. njegov odnos do deklet ali dekleta, če ga ima, omejen na minimalne možnosti izvenzavodskega druženja itd.

   d) Zavod nudi mladostniku veliko možnosti za dela po programu, dela po razporedu itd., premalo pa je možnosti za efektuiranje, realizacijo mladostnika z lastnim kreativnim delom. Posledica tega so tudi obdobja povečane destruktivnosti in agresije vseh vrst.

2. Bistvena razlika med permisivnim in represivnim vzgojnim pristopom je v obsegu dovoljenega, dopustnega. Prostor dopustnega je v permisivnem vzgojnem sistemu neprimerno večji kot v represivnem sistemu. Praksa zavoda se je na tem področju delno spre-

minjala, premalo pa so se pri tem upoštevali kriteriji, oziroma se ti kriteriji sploh niso dovolj poglobljeno iskali.

Kar občutne razlike so na tem področju med posameznimi strokovnimi delavci. Tako postane posamezen strokovni delavec eden od vidnejših kriterijev dopustnega oziroma nedopustnega ravnanja. Za enovit vzgojni sistem je to prav gotovo hiba, ki hromi vzgojno in prevzgojno činkovitost, postavlja se pa pri tem tudi vprašanje humanosti. Kajti, če je neka vsebina, metoda, smoter nujen (ali če je škodljiv) za razvoj konkretne osebnosti, potem je njegova uporaba v tretmanu humana (ali nehumana).

3. Eden od razlogov, da je zavod ustanovil v Ljubljani stanovanjsko skupino, je kontinuiteta tretmana, ki se prične z bolj strukturirano vzgojo v zavodu in bi se naj pri mnogih mladostnikih nadaljevala v stanovanjski skupini, kjer so življenjske razmere izredno približane normalnemu življenju, metode oziroma postopki, še posebno pa vzgojni cilji in režim znotraj skupine pa so specifični in prilagojeni zahtevam realnega življenja. Podatki kažejo, da je bil v letu 1981 delež mladostnikov iz zavoda v primerjavi z deležem mladostnikov, sprejetih direktno iz centrov za socialno delo, 100%, v letu 1982 je bil ta odstotek že manjši, in to 67%, leta 1983 se je še zmanjšal na 60 %, leta 1984 pa je bil do 31. avgusta še samo 33 %.

Kontinuiranost vzgojnega procesa je odsev strokovnega pristopa k vzgoji vedenjsko in osebnostno motene mladine in v skladu s humanimi načeli, pa vendar kljub jasni konceptualni opredelitvi praksa šepa.

4. Human vzgojni sistem mora upoštevati tudi psihodinamične, predvsem motivacijske dejavnike, ki pospešujejo vzgojni proces. Brez motiviranosti, predvsem še intrinzične, permisivni vzgojni sistem ne more uspešno delovati. Kot sem omenil že v prejšni točki, je zavod s stanovanjsko skupino in še z nekaterimi drugimi oblikami dela in nudenja pomoči (uvajanje prostovoljnega dela, vzgojiteljevo spremljanje mladostnika po odpustu) konceptualno zadovoljivo odgovoril na problem stimulacije in vzpostavljanja ustrezne motiviranosti pri mladostniku tudi po odpustu iz zavoda. Zelo malo konkretnega pa je uresničenega za fazo pred sprejemom mladostnika v zavod, tako s strani centrov za socialno delo kot tudi zavoda samega, čeprav so bili v tem smislu posamezni pozitivni poskusi.

5. Če želimo, da bo permisivni sistem dosegel humane cilje v vzgoji in prevzgoji, morata biti uresničena tudi naslednja dva pogoja:

a) Izogibati se je treba večjih koncentracij mladostnikov s težavami v vedenju in socialnem delovanju. Take koncentracije onemogočajo mladostnikom doživljanje individualnosti, saj se v razreševanju lastne identitete oprejo na pripadnost množici. Asocialna in disocialna uniformnost in konformizem sta tako prikrita z iluzijo individualnosti. Ker pa je individualnost potreba človeške narave, vzgojni sistem, ki ne oblikuje individualnosti, te narave ne počloveči, je ne humanizira.

Iz objektivnih razlogov tega problema zavod do sedaj ni mogel ustrezno razrešiti. Vendar pa se je nudila manjša možnost zmanjšanja kapacitete z odpiranjem stanovanjske skupine v Ljubljani. Osebno mislim, da je to zamujena možnost realizacije sprejemljivejših razmer za osebnostno rast vedenjsko in osebnostno motenih mladostnikov.

b) Drugi pogoj pa zadeva osebje. Kot je pogoj za izvajanje represivnega sistema ustrezen fizičen aparat, tako so za izvajanje permisivnega sistema nujno potrebni ljudje z ustreznimi osebnostnimi kvalitetami ter dispozicijami. Tu mislim predvsem na osebnostno stabilnost, na sposobnost empatije, življenjski optimizem, na kreativnost, na svežino, ki jo odraža v svojem vedenju in ravnanju, na vztrajnost itd. Selekcija strokovnega osebja se od eksperimenta naprej v zavodu izvaja, vendar še vedno nismo prerasli splošnih sprejemnih kriterijev. Mislim, da bi lahko sprejeli strokovnega delavca v zavodu za nedoločen čas šele po enem letu poskusne dobe. Bolj kot na konkreten predlog razrešitve tega problema želim seveda opozoriti na problem sam. Problem, ki na žalost seže prek zavodskega področja na področje kadrovskih šol ter možnosti zaposlovanja na splošno.

IV

Bolj kot podati kritični prikaz naše prakse želim s to analizo konkretno obogatiti naše iskanje humanejše vzgoje. Zato v analizi ne ponavljam vseh doseženih, za humanizacijo vzgojnega tretmana pozitivnih dosežkov zavoda, ki sem jih pa omenil v prikazu osnovnih izhodišč vzgojnega dela v VZ Logatec. Moj sprehod skozi "poskus", kot sem v tekstu imenoval uvajanje permisivne vzgojne naravnanosti v VZ Logatec, naj

končam s kratkim prikazom stanovanjske skupine kot ene od zadnjih realizacij znotraj tega "poskusa".

Razmišljanja o ustanovitvi stanovanjske skupine izhajajo predvsem iz problematike poodpustne dobe in iz dejstva, da zavod, kakršenkoli že je, ne more mladostnika dovolj utrditi za normalne življenjske okoliščine, ki ga čakajo že prvi dan po odpustu.

Za reševanje tovrstne problematike so nujne manjše vzgojne skupine, ki bi bile po načinu življenja in dela analogne vsebinam mladostnikovega življenja po preteku vzgojnega ukrepa.

Stanovanjska skupina v Ljubljani pomeni prvi tak poskus pri nas. Zastavljena je predvsem kot dopolnilo Vzgojnemu zavodu Logatec. Za bivanje v stanovanjski skupini mora biti mladostnik primerno motiviran. Zato so tudi cilji, vsaj osrednji, že ob samem prihodu v skupino dokaj jasni.

Skupina stanuje v privatni stavbi, kjer je zavod odkupil šest prostorov: kuhinjo z jedilnim prostorom, dnevno sobo, tri spalnice, sobo za študenta-prostovoljca in WC s kopalnico. Kapaciteta skupine je šest do sedem mladostnikov. S fanti delata dva vzgojitelja.

Delo vzgojitelja v skupini je zelo pestro, saj pokriva vse službe, ki so značilne za zavode. Vzgojitelj je v skupini samo v določenem času čez dan ter v večernem času. Ponoči so fantje v skupini sami. Vsak mladostnik je vključen v eno od srednjih šol ali je zaposlen. Skrb za vstajanje in odhajanje v šolo ali na delo je prepuščena fantom samim. Prav tako je osebni iniciativi mladostnikov prepuščena poraba večine prostega časa.

V stanovanjski skupini se srečamo s tako obliko in takim stilom vzgoje, ki v celoti upošteva individualne potrebe in zahteve mladostnika. Vendar to ni značilno zgolj za vzgojo v sklopu te skupine. Značilnejše so pri tem možnosti vzgojitelja, da v sklopu tega specifičnega socialnega ambienta in ob prisotnosti temu primerne dinamike realizira vzgojne cilje. Osrednje pedagoške značilnosti vzgoje v Stanovanjski skupini so:

1. prostovoljni vstop in lasten interes živeti v stanovanjski skupini;
2. spoznanje člana skupine, da se bo moral tu bolj kot kjerkoli drugje sam aktivirati in delovati;

3. majhna skupina, v kateri je vsak opazen in kjer ni anonimnosti;
4. skrb zase v vsakem oziru in naloge ter dolžnosti, ki izhajajo iz tega;
5. upoštevanje in kultiviranje odnosov na relaciji mladostnik sostanovalci;
6. posebni osebni odnosi, ki se oblikujejo v stanovanjski skupini med mladostniki in starejšimi osebami-vzgojitelji;
7. popolna odgovornost vzgojitelja za mladostnika v skupini brez možnosti prenosa odgovornosti na druge strokovne delavce;
8. možnost oblikovanja pristnih odnosov do sovrstnikov, še posebno deklet;
9. razširitev možnosti izobraževanja in zaposlovanja.

Iz prikazanega je možno razbrati vsaj naslednje:

Nekatere pomanjkljivosti, ki se pojavljajo pri realizaciji humanejšega vzgojnega tretmana v okviru zavoda in ki sem jih navedel v analizi permisivnega vzgojnega sistema v VZ Logatec (prenatrpanost z negativno problematiko, slabe možnosti za zagotovitev zasebnosti, omejene možnosti sodelovanja in sokreiranja, neenotnost pri oceni dopustnega, premalo učinkovita priprava na stvarno življenje po odpustu), so teoretično in praktično presežene. Poleg tega je stanovanjska skupina kot tretmanska oblika v precejšni meri realizirala prostovoljnost vključevanja v ta tretman, kar je odsev sprožitve aktivirajoče pobude, na osnovi katere se sprožijo vzajemni impulzi in vzajemno delovanje. Neprimerno manjša prisotnost destruktivnih impulzov v stanovanjski skupini kot v zavodu je prav gotovo rezultat te aktivirajoče pobude, ki prerašča težnjo po zadovoljitvi vsakokratnih trenutnih potreb na lažji način, n.pr. jezo, besom, okrutnostjo, destruktivnostjo. Zato je doseganje prostovoljnosti vključevanja v stanovanjsko skupino dokaz večje humanosti tretmana v stanovanjski skupini.

Kazalcev, da je zavod z uvedbo vzgojnega tretmana v stanovanjski skupini dosegel v permisivnem sistemu elemente humanejšega pristopa, je še več. Ker bi se prispevek preveč razširil, naj zaključim razmišljanja o humanizaciji znotraj logaškega "poskusa" s podatkom mini raziskave (ki še ni do konca obdelana). Raziskava vključuje le nekatere elemente vključevanja mladostnikov v življenje po odpustu iz zavoda oziroma iz stanovanjske skupine. Rezultati so zanimivi prav z vidika teme, ki jo v prispevku obravnavam. Med odpuščenimi iz zavoda oziroma iz stanovanjske skupine ni pomembnih razlik v kategorijah, kot so trenutna zaposlenost, pogostost menjave dela, izvršitev kaznivih dejanj (recidiva), pač pa v kategorijah, kjer je pomembna samoiniciativnost, socialna prodornost in neke vrste krea-

tivnost. Tako so bili fantje, odpuščeni direktno iz zavoda, skoraj trikrat dlje nezaposleni že na samem začetku ali ob menjavi službe kot pa fantje, odpuščeni iz stanovanjske skupine.

Zanimivo je preživljanje prostega časa. Če rangiram prve štiri načine preživljanja prostega časa, potem velja za fante, odpuščene iz zavoda, naslednji rang: največ jih preživlja svoj prosti čas doma (v smislu pasivnega odnosa do katere koli aktivnosti), nato v lokalih, na tretjem mestu je šport in na četrtem dodatne zaposlitve. Pri fantih, odpuščenih iz stanovanjske skupine pa je na prvem mestu hoby ali konjiček, na drugem čitanje knjig, na tretjem dodatna zaposlitev in na četrtem mestu lokali.

Razlike so očitne, in to glede bolj angažiranega in vsebinsko bogatejšega preživljanja prostega časa. Če velja predpostavka o podaljšanem učinku mladostnikove aktivnosti v tretmanu v zavodu ali v stanovanjski skupini, potem je jasno, da je tretman v stanovanjski skupini sam po sebi na področju prostočasnih aktivnosti produktivnejši, oziroma da je postavka o aktivirajočih pobudah, ki jih je v večji meri deležen mladostnik v stanovanjski skupini, pravilna.

Zanimivi in pomembno različni so tudi odgovori na vprašanje o deležu preživljanja prostega časa s prijatelji oziroma z dekleti. Medtem ko je pri fantih, odpuščenih iz zavoda, odstotek druženja z dekletom neprimerno višji kot odstotek druženja s prijatelji, pa sta odstotka tovrstnega druženja pri mladostnikih odpuščenih iz stanovanjske skupine, izenačena. Če interpretiram ta podatek z večjo "emocionalno lakoto" pri fantih, odpuščenih iz zavoda, mislim, da nisem daleč od resnice.

V

Ob koncu prispevka pa morda še samo tole. Vsaka družbena ureditev s svojo tradicijo in dinamizmi razvoja, vsak prostor in čas prezentira vrednote, s tem pa tudi cilje, smotre s svojega vidika dojemanja človeka, družbe, odnosov, napredka. Ne glede na to raznolikost pa ostane področje humanega nekaj univerzalnega (pa čeprav so lahko v dani družbi nosilci humanega le posamezniki - npr. v nacizmu).

Utemeljitev za to podobnost lahko vidimo v človeški naravi, ali kot

pravi Erich Fromm, v potrebah, ki izhajajo iz človeške eksistence. Celo najpopolnejša zadovoljitev vseh instinktivnih potreb, pravi E. Fromm, ne rešuje njegovega človeškega problema. Njegove najbolj intenzivne strasti niso tiste, ki koreninijo v telesu, pač pa tiste, ki tiče v posebnosti njegove eksistence. Človek mora rešiti svoj problem, alternativo, ali živalska ali človeška eksistenca, človek ne more ostati v danem položaju pasivne prilagojenosti. Z dialektično ustrezno zadovoljitvijo teh človeških potreb se človek "počloveči", humanizira. Tako lahko npr. potrebo po odnosu zadovoljimo z bratstvom, spoštovanjem ali pa z zavistjo, sadizmom, destruktivnostjo. V prvem primeru se humaniziramo, v drugem pa ne.

Če je pričujoči prispevek vsaj delno spodbudil vaša razmišljanja o vzgojnih tretmanih, ki ustrezajo človeški naravi, je dosegel svoj namen.

O OBISKU HRVATSKE SEKCIJE MVO V SR SLOVENIJI

(HUDINA)

Republiški sekciji strokovnjakov za delo z mladino z motnjami v vedenju in osebnosti Društev defektologov SR Hrvatske in SR Slovenije sta se letos dogovorili (v sodelovanju z vzgojnima zavodoma v Logatcu in Smledniku ter pedagoško akademijo v Ljubljani) za obisk hrvatskih strokovnjakov tega področja pri slovenskih kolegih.

Vzrok za obisk so bile - poleg rednega sodelovanja in stikov, ki jih naši sekciji gojita že več let - informacije o novih oblikah vzgojnega dela, in sicer o tako imenovani stanovanjski skupini, ki jo vzgojni zavod Logatec že dalj časa razvija v Ljubljani. Poleg tega smo želeli izvedeti kaj več tudi o zunanjih oblikah dela, kot so delo v krajevni skupnosti, delo v mladinski organizaciji in druge oblike dela, ki na svojstven način predstavljajo alternativo tradicionalnim oblikam organiziranosti.

Društvo defektologov SR Slovenije je nekoliko drugače organizirano kot pri nas (Društvo in ne Zveza društev ter Sekcija in ne Zveza sekcij), zato smo želeli zvedeti, katere so prednosti take organiziranosti. Posebno nas je zanimal koncept študijske skupine, ki dela v okviru sekcije MVO ter vzpodbuja organizacijo in izvajanje dodatnega izobraževanja, raziskovanja in analiziranja ter ima očitno znaten vpliv na oblikovanje politike na tem področju.

Strokovnega obiska v Sloveniji se je udležilo 17 ljudi, in sicer predstavniki republiškega zavoda za socialno delo SR Hrvatske, zavoda za socialno delo mesta Zagreb, fakultete za defektologijo v Zagrebu,

centra za vzgojo otrok in mladine v Dugavi ter strokovnjaki zagrebških centrov za socialno delo, ki delajo na tem področju.

Med zelo dobro organiziranim obiskom smo si ogledali tudi stanovanjsko skupino v Ljubljani. Iz razgovorov z ljudmi, ki tam delajo, smo mnogo izvedeli o konceptu dela in na lastni koži občutili utrip dela, kar je za praktika še posebno važno.

Priznati moramo, da smo dobili zelo ugodne vtise; upamo, da bomo te izkušnje, ob ustreznem prilagajanju našim razmeram, lahko uporabili pri organizaciji podobnega dela pri nas.

Zelo prijeten in koristen razgovor smo imeli na pedagoški akademiji v Ljubljani. Alternativne vzgojne rešitve verjetno nikoli ne bodo postale alternativa zavodskemu tretmanu, vendar pa so v celokupnem delu dragocene v preventivnem smislu. Tako delo seveda zahteva znanstveno resnost, ki se v SR Sloveniji dosega s strokovno analitičnim in raziskovalnim delom. Impresivno je deloval na nas ogled notranjosti pedagoške akademije ob šarmantnem komentarju dekana.

Posebno nam je ostalo v spominu bivanje v vzgojnem zavodu v Smledniku, čeprav je bilo na žalost le kratko. Nismo se namreč mogli izogniti primerjavi s podobnimi institucijami pri nas; pri čemer so se pokazale vse prednosti majhne kapacitete v takšnih prostorskih razmerah, kakršne so v Smledniku - seveda ob izpolnjenih drugih okoliščinah, kot sta opremljenost in kadrovska zasedenost. Kar nas je posebno navdušilo, je vzgojno delo s pomočjo likovnega oziroma umetniškega izražanja, ki preveva celotno zavodsko atmosfero.

V sproščenem ozračju smo razgovor nadaljevali in izvedeli osnovne podatke o študijski skupini, zatem pa smo se okvirno dogovorili za nadaljnje sodelovanje.

Ob tej priložnosti se zahvaljujemo organizatorjem obiska in svojim gostiteljem, ki so nam nudili obilo strokovnih informacij in nam omogočili spoznavanje dela slovenskih strokovnjakov na področju motenj v vedenju in osebnosti. Upamo, da se bomo v nadaljevanju strokovnega sodelovanja slovenskim kolegom lahko oddolžili za izkazano gostoljubje in podane informacije.

"S KNJIŽNIH POLIC"

PROSTOVOLJNO DELO NA PODROČJU SOCIALNIH DEJAVNOSTI
skupina avtorjev

(B. STRITIH)

Zbornik prispevkov o prostovoljnem delu na področju socialnih dejavnosti je izdala Dopisna delavska univerza Univerzum. Zbornik je nastajal tako, da so avtorji dopolnili referate, ki so jih pripravili za dva posveta, ki ju je pod istim naslovom organizirala v zadnjih letih višja šola za socialne delavce. Naslov zbirke "Socialno delo" in sam naslov zbornika lahko bralca zavedeta do napačne predstave, da se vsebina nanaša predvsem na določene oblike socialnega dela. Da ni tako in da vsebina presega strokovni okvir socialnega dela, nam kaže že izbor sodelavcev, ki zastopajo temeljne koncepte različnih znanosti od psihologije in sociologije do medicine, prava in socialnega dela. Vsebina prispevkov kaže na to, da so avtorji zbirali svoje izkušnje na zelo različnih področjih: v šolah, mentalnohigienskih ustanovah, bolnici, centrih za socialno delo, v gospodarstvu, pri delu z vedenjsko moteno mladino itd.

Prostovoljno delo je precej nenavaden fenomen moderne dobe. Pri nas smo pričeli s strokovno vodenimi akcijami delno zaradi potreb, delno pa tudi po vzgledu drugih industrijsko razvitih dežel, kjer prostovoljno delo na zdravstvenem, vzgojnem in socialnem področju narašča. Mnogi sodobni teoretiki menijo, da je prostovoljno delo potreba sodobne družbe in da so se ljudje pripravljeni vključevati v tako delo, če je strokovno organizirano in vodeno.

Drugi izvor pobud je skoroda nasproten, saj prihajajo pobude ravno od ljudi, ki so kritično in marsikdaj negativno razpoloženi do prevladujočih oblik strokovnega dela. Praktične izkušnje kažejo, da proti-

slovje vendarle ni tako nerešljivo in da se v prostovoljnem delu marsikdaj lahko povežejo na videz precej različne, če že ne kar nasprotne težnje.

Čeprav je zbornik s svojimi 240 stranmi precej obsežno delo, dejansko pomeni predvsem začetek nekih prizadevanj in iskanj.

Knjigo je možno dobiti na Višji šoli za socialne delavce v Ljubljani, in to po znižani ceni 700,00 din.

AGRESIVNI OTROK
F. Redl & D. Wineman

(J. BEČAJ)

Leta 1980 je pri Svetovalnem centru v Ljubljani izšel povzetek knjige avtorjev Redla in Winemana, ki ima originalni naslov "The Aggressive Child". Knjiga je bila izredno hitro razprodana, prav tako prvi ponatis. Sedaj je izšel že drugi in verjetno je ta podatek zadostna garancija za kvaliteto tega dela.

Delo "Agresivni otrok" je sestavljeno pravzaprav iz dveh knjig, ki sta izšli prvotno vsaka zase. Prva je izšla pod naslovom "Otroci ki sovražijo" (Children who hate) leta 1951, druga, "Notranja kontrola" (Controls from within) pa leto pozneje - 1952. Sledilo je mnogo ponatisov, in sčasoma sta se knjigi združili v eno samo, saj v resnici predstavljata organsko celoto. Delo je relativno staro, skoraj 30 let in na strokovnem področju je velika večina knjig v tem času že pozabljenih. To pa za "Agresivnega otroka" prav gotovo ne velja, delo je še vedno popularno, strokovno aktualno in na področju ukvarjanja z delinkventno mladino prav gotovo v samem vrhu kvalitete. Boljše strokovne ocene za svoje delo F. Redl in D. Wineman prav gotovo ne potrebujeta.

Avtorja sta psihoanalitično usmerjena, kar je iz dela samega dovolj razvidno. Je pa ta psihoanaliza daleč od običajne predstave, ki jo imamo sicer o tej smeri. Namreč - to ni klasični pristop s terapevtskim kavčem, ampak trdo neposredno delo na "bojnem polju" samem. Avtorja teoretično in praktično izhajata iz raznih strokovnjakov, ki so se že pred njima ukvarjali z delinkventno mladino. Kot vzor omenjata predvsem Augusta Aichorna in njegovo delo "Wayward youth", ki je izšlo leta 1935. Po mnenju Redla in Wine-

mana je bil to prvi človek, ki je po strokovni in praktični plati prišel do ugotovitve, da se z delinkventno mladino ne da delati po principih, ki veljajo za normalno vzgojo, ter da je torej potrebno najti drugačen pristop. Poleg njega navajata še Anno Freud (ego psihologija), S. R. Slavsona (skupinsko delo z otroki, mladino) ter Bruna Bettelheima. Pri slednjem sta prevzela koncept miljejske terapije, bil pa jima je tudi svetovalec pri njunem delu.

Gradivo, na osnovi katerega je nastala ta knjiga, je bilo zbrano v okviru treh projektov, ki so tekli med drugo vojno oziroma po njej. "The Detroit group project" je osnoval l. 1942 Redl sam - bila je to neke vrste servisna agencija za grupno terapijo otrok. Od 1944 pa do 1947 se ji je pridružil še "The Detroit group project summer camp". To je bil neke vrste tabor za otroke z vedenjskimi motnjami. V njem je delal Redl kot direktor in instruktor, prihajali pa so tja otroci iz vseh ZDA ne glede na raso oziroma etnično pripadnost. Povezani so bili tudi s šolo za socialne delavce na bližnji Wayne univerzi. Zlasti zadnji projekt je pokazal veliko odprtih vprašanj o delu z vedenjsko najbolj moteno mladino. Da bi to populacijo čimbolje proučili in praktično tudi preizkusili nove prijeme, je bil septembra 1946 odprt Pionirski dom (Pioneer house). Do decembra istega leta se je usposabljalo osebje, nato pa so prišli prvi gojenci. Ta "eksperimentalni zavod" za skupinsko terapijo je ostal odprt do junija 1948, ko ga je bilo treba zaradi pomanjkanja denarja zapreti. V tem času je bilo v njem vsega skupaj le deset gojencev, ki jih v knjigi dobro spoznamo, saj so vsi primeri, s katerimi avtorja ilustrirata svoje strokovne ugotovitve, prav iz tega doma.

Osnovna vprašanja, ki sta si jih avtorja ob začetku dela postavila, so: razumeti, zakaj pride pri otrocih, ki sovražijo, do tega, da jim odpoveduje kontrola; kakšni ti otroci v resnici so in zakaj so taki; na kakšen način jih lahko uspešno obravnavamo (v smislu resocializacije). Ob tem je pomembno, kar avtorja tudi poudarjata skozi vso knjigo, da je z opisano populacijo nemogoče uspešno delati po principih, ki jih poznamo iz "vzgoje za normalne otroke". Gre za tako specifično moteno populacijo, da je potrebno najti prav tako specifične vzgojne, oziroma prevzgojne prijeme.

Prav ta obojestranska specifičnost (populacije in pristopa) pa je tista, ki to delo naredi tako težko. Kot pravita avtorja, je eden največjih problemov dela s temi otroki enostavno ta, kako sploh zdržati ob njih. Resnično je to težava, ki je prav teoretiki običajno

ne vidijo. Potrebno se jim zdi, da se pokažejo pravilni pristopi, ki so strokovno utemeljeni in če stvar v praksi potem ne deluje, je to predvsem krivda izvajalcev - torej vzgojiteljev. Tej napaki sta se Redl in Wineman zelo učinkovito izognila in sicer s tem, da sta tudi sama resnično prijela za delo in na svoji koži preizkusila vso težavnost dela z vedenjsko moteno mladino. Brez dvoma je prav to morda njuna glavna odlika, saj tak pristop omogoča, da ni pred nami le nova razlaga strokovnjakov, zakaj je obravnavana populacija taka kot je, ampak da je tu tudi vrsta tehnik, ki nam dajejo odgovor na vprašanje, kako naj delamo. Prav to je tisto, česar strokovna literatura s tega področja običajno nima, je pa za praktika najbolj pomembno.

Vrednost knjige pa je še v nečem. Čeprav namreč s prijemi in tehnikami "normalne vzgoje" delinkventom ne moremo blizu, za obratno smer to ne velja. Nasprotno, vse kar učinkuje pri njih, je uporabno tudi pri normalni populaciji. V tem smislu je knjiga vzgojni pripomoček za kakršnokoli delo z otroki in mladino in ne le "učbenik" za vzgojne zavode. Prav bo prišla ne le vzgojitelju, ki dela z vedenjsko problematičnimi otroki, ampak tudi vzgojitelju in učitelju pri vsakodnevnem delu.

Knjigo lahko dobite pri Svetovalnem centru v Ljubljani, Gotska 18. Lahko jo naročite tudi po pošti ali telefonu.

BOSONOGI PSIHOANALITIK
J. Southate & R. Randall

/J. PEKLAJ/

Knjigo Bosonogi psihoanalitik s podnaslovom Ilustrirani priročnik terapije samopomoči sta napisala člana združenja psihoanalitičnih svetovalcev Karen Horneyeve. Osnovni cilj združenja je vpeljati skupine samopomoči med navadne ljudi, namen te knjige pa pomagati učiti se in naučiti vzajemne psihoanalize.

V predgovoru knjige B. Stritih pravi, da je sosvetovanje v enaki meri metoda samopomoči, kolikor je metoda medsebojne pomoči. Posebnost te metode je, da se ne uresničuje v enosmernem procesu kot pomoč enega človeka drugemu (ali skupini), ampak se vlogi svetovalca in svetovanca menjata tako, da pride do dvosmernega procesa medsebojne pomoči.

V prvem delu knjige avtorja podajata navodila, namenjena postopnemu poglabljanju komunikacije in medsebojnega razumevanja. Drugi del je namenjen poglobitvi razumevanja lastnega ravnanja. V tem delu je še posebej zanimiva misel, da se za prisilnimi (obrambnimi) dejanji vedno skrivajo ustvarjalna dejanja. Izoblikovanje obrambnega mehanizma je ustvarjalno dejanje, s katerim si je človek ustvaril neko samostojnost. Sprejetje tega kot realnosti pa omogoča človeku vzpostavljanje fleksibilnejših odnosov z ljudmi in s tem večanje ustvarjalnih potencialov.

Delovni postopki, ki so opisani v tretjem delu, lahko koristijo le tistim parom in skupinam, ki so postopoma prešli celoten program prvih dveh delov. Podana so namreč navodila za delo na nezavednem

področju duševnosti, zato avtorja predlagata sklenitev dogovora ali pakta o medsebojnih odnosih, preden se lotimo tega dela.

Metoda sosvetovanja ni le uporabna oblika medsebojne pomoči v odnosih s svojimi sodelavci, s katero lahko razvijamo občutljivost za medčloveške odnose, ampak je lahko ena od oblik vzgojnega dela. Marsikatero vajo - in teh v knjigi ni malo - je mogoče koristno uporabiti v vzgojni skupini.

Knjigo sta v oktobru 1984 izdali Sekcija za skupinsko dinamiko in osebnostno rast in Višja šola za socialno delo, kjer jo je moč nabaviti po ceni 600,00 din.

TRENING VEČJE UČINKOVITOSTI ZA UČITELJE dr. T. Gordon

/J. BEČAJ/

Pogosto lahko srečamo učitelje oziroma vzgojitelje, ki s svojim delom niso zadovoljni. Pritožujejo se nad tem, kako je učence težko motivirati, kako jih nič ne zanima, da niso pripravljeni sodelovati in podobno. Problem torej ni toliko v vsebini dela kot v tem, da se včasih zdi popolnoma nemogoče pripraviti otroka za sodelovanje. Eden od udeležencev "Treninga večje učinkovitosti" je dokaj dobro opisal svoje doživetje ob začetku poklicne poti, ko je rekel, da je bil prav šokiran, ko se je prvič znašel pred učenci in se zavedel, da je v tej novi situaciji več ali manj prepuščen le samemu sebi. To občutje je dobro poznano mnogim učiteljem, in ko opisujejo, kaj jih pri učencih najbolj moti, skoraj brez izjeme navajajo disciplinske težave. In občutek nemoči je tista osrednja negativna izkušnja, ki pogosto zakrije in vzame vrednost tudi učiteljevim uspešnim potezam.

"Trening večje učinkovitosti za učitelje", oblikovan po delu dr. Thomasa Gordona, ima za cilj pomoč prav v tej smeri. Izhodišče je v predpostavki, da sta učenec in učitelj v zelo podobnem položaju. Vsak s svojimi potrebami in problemi sta drug od drugega odvisna in vsaka resnejša motnja v njunem odnosu ima posledice za oba. Proces poučevanja, učenja in seveda vzgajanja pa lahko poteka uspešno le v primeru, ko je nujn odnos odkrit, jasen in pošten z obeh strani. Le v takih razmerah se učenec lahko uspešno uči, učitelj pa uspešno poučuje in vzgaja. Namen treninga in knjige je torej pomagati učitelju, da si bo znal ustvariti tako situacijo, da se bo njegova komunikacija z učencem izboljšala in uredila do take mere, da bosta lahko oba drug drugemu odkrito sporočala svoje misli, želje, zahteve in

probleme na drugi strani pa seveda tudi drug drugemu primerno prisluhnila.

Vsebina knjige je naravnana na to, kako tako situacijo ustvariti. Avtor vidi naslednje možnosti:

1. Učitelj oziroma vzgojitelj mora biti najprej sposoben "slišati" otroka, s katerim dela, in ga razumeti, ne v tem smislu, da mu vse dopušča, ampak da pravilno ugotovi, kaj tiči za njegovim vedenjem, kakšne težave ima. Tehnika, s katero si lahko uspešno pomaga, se imenuje "aktivno poslušanje".

2. Učitelj oziroma vzgojitelj mora biti sposoben zaščititi samega sebe pred otrokovim vedenjem, ki je zanj ogrožujoče. To je potrebno narediti na direkten, jasen in za otroka čim bolj sprejemljiv način, ki ne povzroča odpora in želje po maščevanju. Za ta namen se priporoča t.im. "JAZ sporočilo".

3. Kombinacija aktivnega poslušanja in JAZ sporočil je izredno primerna za reševanje konfliktnih situacij, ker omogoča iskanje možnih rešitev, ki so ugodne za obe strani. Na ta način se lahko izognemo običajnemu reševanju konfliktnih situacij, ko gre bolj za to, kdo bo koga "premagal" in torej izsilil le zase ugodno rešitev. Ta možnost seveda vedno v "premaganem", pa naj bo to učitelj ali učenec, vzbudi željo po maščevanju in odporu. Kombinacija aktivnega poslušanja in JAZ sporočil omogoča situacije "brez zmagovalca in brez poraženca".

4. Z večjo pozornostjo do okolja, v katerem poteka učno vzgojni proces, lahko odkrijemo različne moteče faktorje, ki nam povzročijo težave. Z ustreznimi spremembami v okolju in v načinu dela lahko pogosto preprečimo, da bi do težav prišlo. Možnosti na tem področju je veliko več, kot se nam običajno dozdeva.

5. Z uporabo omenjenih tehnik se ustvarja med učencem in učiteljem, med gojencem in vzgojiteljem odnos, ki omogoča, da postane učitelj lahko tudi uspešen svetovalec, t.j. uspešen vzgojitelj. Le znotraj takega odnosa namreč otrok sprejema stališča, norme odraslega človeka, ki mu omogočajo uspešno vključevanje v normalno okolje.

Vrednost knjige je predvsem v njeni praktični uporabnosti. Napisana je namreč na osnovi treningov, ki se jih je udeležilo nekaj deset tisoč učiteljev. Ti so vse omenjene tehnike preizkušali na svojih delovnih mestih in mnogo takih praktičnih izkušenj je vključenih v knjigo.

Izkušnje s Treningom pri nas se v glavnem zelo dobro pokrivajo z ameriškimi. Morda pri nas nekoliko bolj izstopajo problemi v zvezi s previsokimi pričakovanji do samega sebe, ki jih imajo učitelji-vzgojitelji, in pa težave, ki nastanejo zaradi napačno razumljene odgovornosti. Slednja je doživeta praviloma v dovršni obliki glagola (učitelj je odgovoren za to, da učenca nauči, in ne za to, da ga poučuje na ustrezen način), kar seveda veča učiteljevo nestrpnost in slabo počutje. Prav s tem v zvezi večina udeležencev pravi, da jim Trening pomaga bolj objektivno videti situacijo, v kateri so, da se zato počutijo bolj mirne, sproščene, kar jim nadalje seveda omogoča tudi več zadovoljstva ob sicer težkem delu.

Kot nobena druga tudi ta knjiga ne daje čarobne formule, s katero bi lahko čez noč spremenili situacijo v razredu ali v vzgojni skupini. To, kot vemo, lahko naredimo le z vztrajnim delom. Vrednost knjige pa je v tem, da za tako delo daje trdne temelje in realna izhodišča, kar ni pogosta kvaliteta tovrstne literature. Najboljše priporočilo za knjigo pa so gotovo že tudi pri nas številni udeleženci treningov, ki so ponujene tehnike preizkusili v svoji praksi. Velika večina je bila z njimi zadovoljna.

Knjigo je možno dobiti pri Svetovalnem centru v Ljubljani, Gotska 18. Lahko jo naročite tudi po pošti ali telefonu.

DODATEK
h »KOMUNIKACIJI V VZGOJI«

MNENJA IN PREDLOGI

FRANC IMPERL

Od 24. do 26. in od 27. do 29. januarja 1985 je bil organiziran v Izoli seminar o komunikacijah v vzgoji. Skupno se ga je udeležilo približno 135 udeležencev iz različnih slovenskih vzgojnih in prevzgojnih ustanov, ki obravnavajo otroke ali mladostnike z različnimi vedenjskimi težavami. Slišali smo dve plenarni predavanji, sicer pa je bil glavni poudarek na delu v manjših skupinah. Osrednja metoda je bila igra vlog. Prvikrat smo na seminarju uporabili tudi sodobno AV sredstvo video, ki daje svojevrstne možnosti.

Pričakovanja udeležencev so bila dokaj stvarna. Želeli so si pridobiti nova spoznanja s področja komuniciranja, predvsem pa drobne izkušnje za premagovanje določenih dilem iz neposredne vzgojne prakse.

Osrednja ugotovitev ob koncu je bila, da je seminar delček tega vsakemu nudil, osnovna pridobitev pa je bilo prav izkustveno spoznanje, da morajo biti za vzgojno učinkovito komunikacijo izpolnjeni določeni pogoji. Delovno izhodišče je bilo, da je treba komunikacijo "očistiti". Odgovor na vprašanje, kako to napraviti, pa smo iskali prek izkustvenega preverjanja takšnih ali drugačnih komunikaij in analize njih učinkovitosti. V zvezi s tem se je seveda pojavilo vprašanje pravilnega dekodiranja gojenčevega sporočila; vprašanja, zakaj me nekaj moti, kdo ima v dani situaciji problem, kaj vse lahko obremenjuje klimo, znotraj katere se odvija komunikacija. Poudarjen je bil pomen socialnega prostora, ki se v njem odvija komunikacija, in problematika "očiščevanja" tega prostora itd.

Pri tem je odigrala zelo pomembno vlogo metoda igre vloge, še posebno, ker smo lahko igre vlog posneli in nato posnetke analizirali. Udele-

ženci so to metodo dela ocenili zelo ugodno, saj jih je do maksimuma angažirala, s tem pa je bilo doseženo tudi zelo intenzivno podoživljanje raznih stanj tako pri vzgojitelju kot pri otroku ali mladostniku. Večina je menila, da je za spremljanje in analiziranje raznih vsebin z ožjega vzgojnega področja ta oblika seminarskega dela od vseh doslej uporabljenih metod najučinkovitejša in jo zato priporočajo tudi v bodoče.

Zelo pomembno je poudariti mnenje ene od skupin, s katerim so se strinjali tudi ostali udeleženci v plenarnem izvajanju, da bi bila namreč vrednost seminarja za kvalitetnejše delo vzgojne ustanove še večja, če bi se ga udeležili vsi strokovni delavci posamezne ustanove. Marsikaj lahko "očistimo" samo takrat, kadar je to volja in spoznanje vzgojnega teama v celoti, zato je delegatsko zastopstvo s strani nekaterih zavodov pomanjkljivost v permanentnem izobraževanju vzgojnega kadra, čemur so ti seminarji namenjeni. Predlog, da bi kaj takega, vendar s prilagojeno vsebino, potrebovali tudi tehnični delavci zavodov, samo potrjuje prejšnjo ugotovitev.

Podobna mnenja so izražali tudi predstavniki centrov za socialno delo in predstavniki dijaških domov (udeležba tako prvih kot drugih je bila zelo skromna). Oboji so menili, da je za njihovo strokovno delo velika škoda, da se tovrstnih seminarjev ne udeležuje širši krog njihovih sodelavcev.

Ob koncu naj omenim še željo mnogih, da se takšna strokovna razmišljanja in treningi ne bi končali s tem seminarjem. V premislek vsem vzgojnim ustanovam prepuščam, kako bodo to izpeljali konkretno na svojem nivoju. Morda jim bodo v pomoč prispevki v pričujoči številki Ptičkov brez gnezda, pa tudi dodatek v tej številki, ki zajema del delovnega gradiva minulega seminarja.

GOJENEC IMA PROBLEM
aktivno poslušanje

JANEZ BEČAJ

Aktivno poslušanje imenujemo tudi jezik sprejemanja , saj s tovrstnimi formulacijami pokažemo sogovornoku, da sprejemamo njegova čustva, ga poskušamo razumeti, ga, skratka, sprejemamo kot človeka. To lahko dosežemo seveda le na ta način, da je sporočilo v smislu vrednotenja popolnoma nevtralno- v njem ne sme biti nikakršnega zgražanja ali obsojanja zaradi sogovornikovega dejanja ali vedenja. (Če je to vedenje tako, da so posledice za nas realno ogrožujoče, seveda uporabimo JAZ sporočilo.) Po svojem globljem smislu se aktivno poslušanje kot jezik sprejemanja torej glasi: "Vidim, da imaš težave, da je nekaj narobe. Razumem, da je to zate težko, poskušam te razumeti in biti na tvoji strani. Če želiš, mi lahko poveš, kaj te teži. Če želiš in če je v moji moči, sem ti pripravljen tudi pomagati." Iz te formulacije je razvidno, da jo je resnično mogoče uporabiti le takrat, ko je problem pri gojencu, ko torej ta s svojim vedenjem ne ogroža direktno vzgojiteljevega dela. Skoraj pa ni mogoče poslušanja uporabiti takrat, ko je vzgojitelj poln negativnih čustev - ki so posledica njegovih stališč, norm ali nesmiselnih institucionalnih zahtev! Oblikovanje aktivnega poslušanja namreč zahteva vsaj nevtralen čustveni odnos - ni mogoče biti prijazen do tistega, na katerega sem zaradi česarkoli jezen. Pot do aktivnega poslušanja kot jezika sprejemanja vodi lahko torej samo prek tega, da se človek najprej zave, od kod njegovi negativni občutki sploh izvirajo - se pravi, ali je zanje res kriv gojenec s svojim vedenjem (direktne posledice) ali pa vzgojiteljeve norme, vrednote, pričakovanja in napačno razumljena odgovornost. Z drugimi besedami, čim višja je pri nekom črta sprejemanja, tem težje bo uporabljal aktivno poslušanje. V vsakdanjem življenju se ta zakonitost kaže v tem, da aktivno poslušanje upora-

bimo spontano takrat, ko gre za dobrega prijatelja, s katerim iskreno sočustvujemo tudi takrat, ko je zašel v težave, ker je prekršil neko normo, za katero se nam zdi, da je nujno potrebna. Prav tak odnos naj bi veljal tudi za gojenca, kadar nas ta ne ogroža direktno - ko je problem resnično njegov. Aktivno poslušanje ne pomeni odobravanje vedenja, pomeni le razumevanje za težave.

Zlasti takrat, ko gre za velike statusne razlike med sogovornikoma (učitelj - učenec, vzgojitelj - gojenec), gre aktivno poslušanje težko z jezika. Nadrejenemu v takem odnosu se zdi običajno pomembneje držati se norme kot pa pokazati preprost človeški odnos. Ne glede na to, zakaj do tega pride, pa to povzroči, da se v situacijah, ko je problem pri sogovorniku (gojencu), uporabi v ogromni večini formulacija, ki jo imenujemo jezik nesprejemanja. Vsebina tega sporočila je približno taka: "S teboj zaradi tvojega vedenja resnično ne morem biti zadovoljen. Ti nisi tak, kot se od tebe zahteva, in to me spravlja v jezo in bes. Vidim, da če te ne morem pripraviti do tega, da bi bil v redu, zlepa, te bom pač zgrda. Jaz sem zate odgovoren in ti ne smem dovoliti, da bi bil takle. Tvoja presoja situacije me ne zanima, saj jaz sam dobro vem, kaj je zate dobro." Jezik nesprejemanja tudi nima prostora za ugotavljanje, kaj se v gojencu pravzaprav dogaja (ali zmoreš ali ne, kje so pravzaprav tvoje težave). Jezik nesprejemanja tudi daje občutek nekakšne bitke med sogovornikoma - nadrejeni v odnosu poskuša zlepa ali zgrda pri podrejenem doseči, da bi bil ta tak, kot si ga želi. In tu je bistvo: gre za revaliteto, za spopad. Jezik nesprejemanja ne stimulira iskanja boljših rešitev, ampak povzroča odpor in potrebo po maščevanju. Ne daje možnosti, da bi se gojenec odprl, s tem pa seveda ni mogoče resničnega problema učinkovito reševati.

Jezik nesprejemanja komunikacije blokira, zaradi tega tovrstne formulacije imenujemo tudi "komunikacijske zavore". Razvrstimo jih lahko , po Gordonu, v 12 različnih oblik:

1. Ukazovanje

"Me nič ne briga, če si žejen, sedi in miruj, dokler ne rečem, da je učne ure konec!"	Gojenčevi občutki, potrebe oz. problemi niso pomembni.
"Nehaj se dreti, saj nisi dojenček!"	Gojenec v tem trenutku za učitelja ni sprejemljiv (s svojim vedenjem).

"Izgini iz razreda!"	Boj se moje moči! - grožnja s pozicije moči. To povzroča strah pred učiteljevo močjo, ta pa vzbuja občutke jeze in sovražnosti pri učencu.
"Naredi zvečer načrt za učenje in mi ga jutri pokaži!"	Ne zaupam ti, da bi se tega lahko sam spomnil in naredil.

2. Opozorilo, grožnja

Podobno je kot ukazovanje, s tem da so tu dodane še posledice, do katerih lahko pride, če ukaz ne bo izpolnjen.

"Nehaj se cmeriti ali pa bom poskrbel za to, da se boš imel za kaj dreti!"	Tvoja čustva in problemi me prav nič ne zanimajo.
"Če ne boš dokončal naloge do zvonjenja, boš ostal tukaj toliko časa, dokler ne boš končal!"	Ne zanimajo me tvoje želje in potrebe.
"Če ne boš v redu, bom poklical tvoje starše (socialno, sodnika)!"	Biti mi moraš podrejen. Boj se me. Pri učencu se oblikuje sovražnost do učitelja.

3. Moraliziranje, pridiganje

"Moral bi ravnati drugače; me nič ne briga, kaj si ti mislil!"	Tvoja presoja ni dobra, ne verjamem vanjo, narediti bi moral tako, kot se zdi prav drugim - meni.
"Ne bi smel delati stvari, ki so v sramoto vsemu zavodu."	Ti si slab (občutki krivde so posledica).
"Starejše moraš spoštovati!"	Ne verjamem, da bi ti sam znal ugotoviti, kaj je prav, in pravilno presojati.

4. Nasvet, ponujanje rešitve, sugeriranje

"Kar na kaj drugega misli, pa bo šlo."	To kar doživljaš, ni nič posebnega. Ti sam ne znaš najti rešitve.
"Zakaj ne vprašaš, zakaj hočeš vedno vse po svoje?"	Bolje je zate, da si odvisen od mene.
"Jaz že vem, kaj je zate najboljše!"	Jaz sem ti nadrejen, sem več kot ti.

Splošno: V gojencu povzroča občutek odvisnosti, podrejenosti, tudi občutek, da ga vzgojitelj ne razume, sicer mu namreč ne bi dal takega nasveta. Vzgojitelj s tovrstnimi reakcijami tudi izraža svoje nezaupanje v učenčeve sposobnosti, da bi lahko sam rešil problem.

5. Poučevanje, navajanje logičnih argumentov

Veš, takole delo te ne bo pripeljalo daleč. Poglej, kaj je bilo lani z gojenci, ki so začeli na šolo gledati tako kot ti. Vsi so propadli. To se lahko zgodi tudi tebi. Moraš se potruditi in stisniti zobe, pa bo gotovo šlo.	Tvoje vedenje je neustrezno in sam ne znaš presoditi, kakšne so posledice; jaz, ki vem več kot ti in sem ti narejen, pa to vem.

Splošno: Tako reagiranje je lahko popolnoma v redu v delu pravokotnika, kjer nima nihče problema. Tu pa povzroča pri učencu odpor in potrebo po obrambi, vsak namreč težko prizna, da se moti. Včasih imajo gojenci tudi v resnici boljši vpogled v situacijo in več informacij kot vzgojitelj.

6. Dajanje sodb, kritiziranje, grajanje

"To je zanič."	Ti si neumen in nesposoben, manjvreden, slab.
"Ti nikoli ne narediš nobene stvari, kot bi bilo treba!"	
"Sram te bodi! Kako lahko na kaj takega sploh pomisliš!" "Si len, da smrdiš!"	

Splošno: To povzroča vedno negativno nastrojenost v obratni smeri. Posledica kritiziranja ipd. pri gojencih je, da ti poskušajo čimbolj

skriti svoje prave misli in občutja. Tvegati je prenevarno! Bolj ogrožujoče od negativnega vrednotenja je le še pogosto negativno vrednotenje.

7. Nagrajevanje, pozitivno vrednotenje

"Joj, kako lepo si to naredil!"	Jaz sem tisti, ki bolj prav presojam, kaj je v redu, kot ti.
"Saj ti znaš te stvari ja tako lepo narediti!" "Zakaj si pa žalosten, saj si naredil vse tako v redu!"	Ne poznaš svojih sposobnosti. Nimaš pravih čustev.

Splošno: Če se pohvala ne ujema z učenčevo samopodobo, dobi učenec obraten občutek: "Jaz nisem v redu, zato sem potreben tolažbe." Tudi dobi občutek: "To mi praviš samo zato, da bi bolj delal." Posledica je lahko tudi odvisnost gojenca od vzgojitelja in njegova nesamostojnost ("Tovariš, poglejte, ali je v redu?"). Možno je tudi, da učenec doživi pohvalo v smislu: "To si mi rekel samo zato, da se ti ni treba ukvarjati z menoj."

8. Dajanje vzdevkov, smešenje

"Ti si cepec!" "No, poglejte, kakšnega dojenčka imamo tukaj!"	Nisi v redu.

Splošno: To so oblike negativnega vrednotenja in direktno vplivajo na samopodobo (jaz nisem v redu). Gojenci se na to odzivajo z odkritim ali prikritim odporom (po principu "Ti sam si cepec").

9. Interpretiranje, analiziranje, diagnosticiranje

"To počneš samo zato, da bi te vsi gledali!" "Le izgovarjaš se, v resnici ti je pa nerodno."	Vem, kaj se dogaja v tebi, lahko te "prečitam", ne moreš mi prikriti tega, kar je v tebi.

Splošno: Gojenec se tukaj počuti razgaljenega pred sošolci, če je interpretacija pravilna, še posebej pa v zadregi, če ni. Posledica tega je jeza na vzgojitelja in skrivanje čustev; jih je pretvegano izraziti.

10. Hrabrenje, simpatiziranje, tolaženje, podpora

"Nikar ne glej tako črno na vse, že jutri bo vse drugače."
"Nikar ne bodi tako žalostna, saj si vendar tako pridna deklica."
"Saj ni res, da te ne bi marali, prav vsi te imamo radi".

Tvoja čustva so napačna, niso ustrezna. Tako se počutiš brez razloga.
Počuti se drugače!

Splošno: V bistvu sporočilo gojencu, da je z njim nekaj narobe, saj občuti nekaj, česar "normalni človek ne bi smel." Istočasno tudi dobi gojenec občutek, da ga učitelj ne razume.

11. Spraševanje, preiskovanje, navzkrižno zasliševanje

"No, koliko časa si se učil? Samo eno uro? vidiš to je pa premalo za odlično!"

Ne zaupam ti, da veš, kako je treba delati.
Pokazal ti bom, kako se reši ta problem (ti sam ga ne znaš).

Splošno: Poleg sporočanja nezaupanja povzročajo ta sporočila pri učencu negotovost, če ne vedo, kam vprašanja vodijo. Vprašanja na splošno omejujejo odgovore.

12. Sarkazem, humor

"Pa imamo spet enega Einsteina!"
"Če bi v fiziki veljali taki zakoni, kot praviš ti, bi sedajle sedeli na stropu."

Ne zanimaš me, ne zanima me, kaj doživljaš. Ne sprejemam te.

Naštete komunikacijske zavore torej komunikacijo blokirajo. No, to pa še ne pomeni, da bi bilo potrebno enkrat za vselej tak način reagiranja ukiniti. Tako hudo vendarle ni, vseh 12 grehov si lahko privoščimo, vendar spet le pod določenimi pogoji. Takrat, ko smo z nekom v dobrem odnosu. Če se vzgojitelj z gojencem zelo dobro razume, ko gre za obojestransko sprejemanje, ki temelji na resničnem zaupanju, naštete formulacije niso nevarne. Izredno nevarne, še zlasti pri disocialni populaciji so pa takrat, ko se odnos še ni vzpostavil, in takrat, ko je gojenec resnično v težavah. V taki situaciji pač ni nikomur do "heca".

Potrebnost in umestnost aktivnega poslušanja v vzgojni situaciji, kakršna je v vzgojnem zavodu, lahko utemeljimo še na en način.

Ko ima gojenec s seboj kake težave, ki so razvidne tudi iz njegovega vedenja, je s seboj praviloma nezadovoljen. Kako je s takim nezadovoljstvom pri dosicialcu, pa vemo - vsaka stvar mu pride prav, da jo lahko brez občutka krivde strese na koga drugega. Potrebuje nadomestnega krivca za situacijo, kar mu omogoča, da se mu ni treba ukvarjati s seboj. Jezik nesprejemanja je odličen strelovod, s pomočjo katerega vzgojitelj potegne gojenčevo nezadovoljstvo nase! Rečemo lahko torej takole: Če ima gojenec problem (ne ogroža direktno vzgojiteljevega dela), potem mora vzgojitelj paziti, da mu ne da nobenega povoda za to, da bi svoje nezadovoljstvo lahko usmeril nanj. Varna pot v taki situaciji je aktivno poslušanje.

VZGOJITELJ IMA PROBLEM
ti in jaz sporočila

JANEZ BEČAJ

Tu gre za situacije, ko gojenec s svojim vedenjem direktno ogroža oz. onemogoča vzgojitelja pri njegovem delu. Posledice so objektivno dokazljive, izkustveno preverljive tudi za gojenca. Ta običajno verjame, da je neprijetno pospravljati za drugim, da je človek lahko jezen, ker mu je nekdo nekaj vzel brez dovoljenja (cigarete, denar), da smo resnično lahko razočarani, kadar nam kdo kaj obljubi, pa tega ne izpolni, da je vsak prizadet, če se ga kritizira pred prijatelji ipd. To so stvari, za katere se ljudje ponavadi strinjamo, da je res tako. Če torej komu rečem, da mi je zoprno, ker mi jemlje cigarete z mize, ne da bi kaj vprašal, zato ker so pač moje in jih sam potem nimam (moram kupiti drugo vrsto, ki je ne maram; nimam možnosti kupiti novih; jih preprosto nočem dati, ker so moje), potem je velika verjetnost, da bo ta verjel, da je to zoprno. Možnost, da bi zaradi moje reakcije ta človek reagiral napadalno, da bi šel v konflikt, je minimalna. Veliko večja verjetnost, da se bo to zgodilo, pa je takrat, kadar v isti situaciji rečem nekomu, da imam dovolj njegove nesramnosti in pomanjkanja kulture. V prvem primeru se človek sklicuje na konkretno dejanje in konkretne posledice, v drugem primeru pa na neprimerno osebnost tistega, ki je nekaj naredil (ti si nesramen). In to seveda vedno povzroča odpor. V tem je razlika med TI in JAZ sporočili.

Kadar ima problem učitelj ali vzgojitelj (ki je konkretna posledica otrokovega vedenja), zelo rad reagira v obliki TI sporočila. V glavnem so mogoče tri različne oblike:

1. Ukaz, ki pomeni rešitev problema. Sem spadajo reakcije kot: "Takoj bodi tiho!" - "Samo še enkrat naredi kaj takega, pa boš videl!" - "Da te nikoli več ne slišim reči kaj takega!" ipd.

2. Sporočila, ki "zatolčejo": "Seveda, od takega norca ne moreš pričakovati kaj drugega." - "Si ti popolnoma zmešan, ali kaj?"

3. Indirektna sporočila: "No, kaj tega se pa res ne da zlepa doživeti" - "Saj ne vem, če se, med ljudmi ali v živalskem vrtu."

Možne so seveda še kakšne druge razdelitve, pomembno pa je, da so vsa TI sporočila v svojem bistvu zelo podobna, za komunikacijo pa imajo enake posledice. Tistega, ki jih je deležen, vzpodbujajo k odporu, maščevanju in tako zmanjšujejo možnost za sodelovanje. TI sporočila jih imenujemo zaradi tega, ker je osebni zaimek v njih praviloma ti ali vi.

Uporaba TI sporočil predpostavlja, da tisti, ki jih je deležen, dobro ve, zakaj taka reakcija, v čem je njegovo vedenje problematično. Ne glede na to, da to pogosto ni res, vzbujajo taka sporočila vedno jezo in odpor - tudi takrat, ko otrok res ve, za kaj gre. To je pač splošna človeška lastnost, da se na ukazovanje, grožnje in podobno ne odzivamo z veseljem in pripravljenostjo za sodelovanje. Ukaz, sramotenje ipd. vedno povzročijo odpor. Da bi se takemu odporu izognili, istočasno pa vendarle povedali, česa ne trpimo, nam omogoča JAZ sporočilo, ki za razliko od TI sporočila pove nekaj o meni, torej o tistem, ki ima problem. Pri tem računamo, da je to tista oblika sporočila, ki je za drugega najbolj sprejemljiva, ga ne ponižuje, sramoti, mu ne ukazuje ipd., ampak enostavno na konkreten način obvešča, kaj s svojim vedenjem povzroča in se tega pač ne more dopuščati. Tako sporočilo ima vedno tri dele: navedeno mora biti vedenje, ki povzroča problem (jemlješ mi cigarete brez vprašanja), konkretne posledice tega vedenja (potem jih sam nimam) ter čustvo (sem jezen na tebe, ker me sploh ne upoštevaš). Najbolj je videti pomemben srednji del - konkretna posledica. Če je ta za drugega sprejemljiv, izkustveno preverljiv, če vanj verjame, potem se bo na JAZ sporočilo verjetno odzval ustrezno. Kakor hitro pa ta srednji del ni tak ali ga pa JAZ sporočilo niti ne vsebuje, pa na to ne moremo računati. Zaradi tega lahko kot svoj problem v obliki JAZ sporočila navedemo le tisto vedenje pri gojencu, ki ima za nas konkretne posledice. V tej obliki torej od gojenca ni mogoče zahtevati spremembe vedenja takrat, ko je izvor vzgojiteljeve motnje v njegovem stališču ali normi. Gojenec

ponavadi verjame v to, da je zoprno pospravljati za drugimi in da tega pač nihče rad ne dela. Ne verjame pa, da je prav tak način pospravljanja postelje najboljši samo zato, ker tako pravi vzgojitelj. Vsi smo deljenega mnenja o tem, ali je treba avtoriteto brezpogojno ubogati ali ne, vsi si nismo enotni glede tega, kaj je lepo in kaj ne, tudi nismo pripravljeni ubogati kar tako vsakega, ki nam je nadrejen ipd. Ljudje smo se pripravljeni prilagajati drug drugemu, kadar gre za kaj objektivnega, veliko manj pa takrat, kadar gre za stališča, norme. In sploh ne takrat, ko nas v kaj takega kdo sili.

Vzgojitelj tako lahko v principu odločno in brezpogojno zahteva spremembo vedenja pri gojencu takrat, ko ga ta s svojim vedenjem resnično, objektivno ogroža. To je tudi takrat, ko gojenec s svojim vedenjem krši osnovna pravila v zavodu, za izvajanje katerih je vzgojitelj odgovoren. Vendar pa je potrebno biti tukaj skrajno previden. Taka pravila so pogosto nesmiselna, v popolnem nasprotju z naravo obravnavane motnje. Če se jih gojenci ne držijo, se jih ne držijo zaradi tega, ker se jih sploh ne morejo. Problema vzgojitelju v takem primeru seveda ne povzroča gojenec s svojim vedenjem, ampak nesmiselno pravilo ali tisti, ki ga postavlja. JAZ sporočilo v takem primeru bi moralo biti naslovljeno na nekoga drugega. "Če od mene zahtevate, da je otrok v redu že prvi dan, ko pride v zavod, potem ne morem delati, ker je to nemogoče. To me sili v to, da sem nestrpen, da preveč pritiskam na gojenca in ta se mi zaradi tega vedno bolj upira. Taka situacija mi je skrajno zoprna."

Poseben problem so seveda tiste motnje, ki imajo svoj izvor v vzgojiteljevih pričakovanjih, odgovornosti, njegovih stališčih in normah. Kar se tiče pričakovanj in odgovornosti, je potrebno skrbno pregledati, katera pričakovanja so smiselna in realna, katera pa ne. Prav tako je potrebno bolj objektivno presoditi, za kaj je vzgojitelj lahko odgovoren, za kaj pa ne more biti. Kar se pa tiče stališč in norm ter vrednot, pa velja princip, da se jih lahko prenaša na nekoga drugega le brez prisile. Zaradi tega so seveda najbolj primerne indirektne poti, nikakor pa ne pritisk. To je najprej vzgojiteljevo vedenje samo (kdor zahteva nekaj, česar sam ne dela, nima kaj prida možnosti, da bi mu resnično uspelo), poleg tega pa razne oblike pogovorov o tem, kaj je lepo in kaj ne, kaj je primerno in kaj ne ipd. Ob ustreznem odnosu med vzgojiteljem in gojencem se te vrednote avtomatično prenašajo na gojenca, in to v neformalnih situacijah veliko bolj kot v formalnih. Če pa tega odnosa ni, potem tudi sila kaj dosti ne pomaga. Z njo sicer lahko prisilimo nekoga, da se drži postavljenih mu pravil, za svoja jih pa ne bo sprejel in takoj, ko bo možno, se bo dalje vedel "po svoje".

PRIMER 1

17-letna mladostnica biva v zavodu 10 mesecev. Je zaposlena, v rednem delovnem razmerju 4 mesece, potem ko je samovoljno opustila dve zaposlitvi.

Mladostnica je najranejša leta preživela v rejniški družini, od 7.leta dalje je živela v matični družini, ko je bila stara 10 let, so se starši razvezali in je do prihoda v zavod živela z materjo.

Pri mladostnici opažamo lagodnostno problematiko: pred prihodom v zavod kraje, potepuštvo z verjetnim razpuščanjem, ki nakazujejo njeno disocialno težavnost. V sklop njene osebnostne problematike sodi tudi oralitetna problematika; navajenost na alkohol in cigarete, ima značaj oralnega nadomeščanja frustracij v preteklih letih.

Osrednjo težavo pri vodenju mladostnice predstavlja njena nepripravljenost slediti dogovorom, ki jih sklepa z odraslimi in s skupino. Dogovore pogosto krši in tako vedno znova ruši odnose z odraslimi in vrstnicami. Kršitev doživlja kot zmago, zlasti nad odraslimi, ocene svojega postopka dejansko ni zmožna, prav tako tudi ne presoje posledic - izgube zaupanja in naklonjenosti ljudi, s katerimi živi. Nerazrešen konflikt z materjo ji služi kot izgovor, da vztraja v neprilagojenem vedenju.

Vzgojiteljica in dekle se pogovarjata o preteklem koncu tedna, ki naj bi ga dekle po dogovoru preživelo doma z materjo. Vzgojiteljica ve, da dekle ni bilo doma, da je pohajkovalo po disco klubih s svojo družbo in se opijalo. V razgovoru vzgojiteljica usmerja dekle h kritični oceni postopka. Dekle se brani z vrsto racionalizacij,

najpogosteje navaja, da ji kršitev služi kot maščevanje materi, ker ji ta ni nudila dovolj naklonjenosti in razumevanja, brani se z lažmi, polresnicami, tišino, zanika prekršek, se prilizuje vzgojiteljici.

Vzgojiteljica (V1): "No, Ksenija, kako je bilo na tem vikendu?"
Ksenija (g1): "V redu. Z mamo sva se lepo razumeli, pa vse sem doma naredila, kar mi je mama rekla."
Vzgojiteljica (v2) : Še enkrat premisli, ali je bilo res v redu doma."
Ksenija (g2): Katera je pa povedala?"
Vzgojiteljica (v3): "To res ni pomembno. Pomembno je nekaj drugega. Bi hotela ti povedati, kaj se ti zdi pomembno?"
Ksenija (g3): "Saj vem, da nisem v redu naredila, kako pa naj bi bila v redu, če me mama pušča že celo življenje. Ne morem drugače."

Analiza iz vidika Gordonove teorije [1]

Izhodišče za obravnavanje problema je presoja, komu problem pripada, kdo ima problem. Diskusija bo verjetno šla v širino in jo je morda kar dobro pustiti - nekaj časa - da teče kot pač teče. Vsebina te diskusije je dragocena, ker pokaže osebni model diskutanta, skozi katerega gleda na problem. Običajno se pokaže, da diskutanti ne gledajo dejanja samega po sebi, ampak ga povezujejo s svojimi stališči, pričakovanji, odgovornostjo ipd.

Zoženje problema pomeni definiranje dejanja, ki ga presojamo. To je dejstvo, da je mladostnica, namesto da bi bila doma, pohajkovala po disco klubih, in se opijala. (Predpostavljamo, da je informacija točna.) Potrebno je presoditi samo, za čigav problem gre. Če pravi vzgojitelj, da je to njegov problem, mora znati povedati konkretne posledice, ki jih ima zanj opisano vedenje mladostnice. Običajno bo vzgojitelj navajal razloge, da je zanjo odgovoren, da ga skrbi, ker dekle ne spoštuje dogovora itd. itd.

Obravnavanje problema na tej točki omogoča izredno bogato vsebino za diskusijo, prek katere lahko vzgojitelj bolje vidi svojo vlogo, odgovornost in seveda tudi stališča, norme, odnos do populacije. Poleg tega postane pomembno vedeti, kaj izhod sploh pomeni. Je to nagrada je odvzem izhoda kazen? Je torej vzgojitelj tisti, ki kaznuje oz. nagrajuje, ki ima vse niti v svojih rokah? Je vedenje gojenke zunaj zavoda obveznost do vzgojitelja oz. institucije? Je problem neustreznega vedenja mladostnice na izhodu v tem, da je to slab znak za institucijo

[1] JANEZ BEČAJ

(Kaj pa sploh delate? Kako pa morete take gojenke pošiljati na izhod?) ali za vzgojitelja (Ti si me razočarala. Kako mi moreš kaj takega storiti ipd.).

Videti je, da gre v tem primeru za problem, ki ga ima mladostnica. Vzgojitelj, zdi se tako, bi težko dokazal, da ima njeno vedenje zanj neke konkretne, neposredne posledice. Njegova slaba volja, jeza ipd. verjetno prej izhaja iz njegovih počakovanj, stališč in vrednot. Dejstva, da se utegnejo pritoževati nad zavodom in vzgojiteljem socialna služba, LM ali sodišče, vendarle ni možno pripisati vedenju mladostnice. Pritožba teh ljudi oz. institucij je namreč nesmiselna, ker nalaga popolno odgovornost za vedenje gojenca zavodu oz. vzgojitelju, kar je nesmisel. Pritožba bi bila na mestu, če bi zavod puščal na izhode vse gojence brez vsakega kriterija. In še v tem primeru kritika oz. pritožba ne gre na vedenje mladostnika, ampak na delo institucije. Brez dvoma pa vzgojitelj ne more garantirati, da se bo vsak gojenec, ki ima dovolilnico za izhod v skladu s pravili hiše, na izhodu tudi vzorno obnašal.

Če je problem pri mladostnici, potem je potrebno aktivno poslušanje, ki se pa mora nujno začeti s tem, da mladostnici jasno povemo, da vemo, kaj se je zgodilo. Primer za to bi bil:

"Poslušaj, povedali so mi, da je bilo konec tega tedna (spet) nekaj narobe. Videli so te tam in tam in povedali so mi, da si bila tudi pijana. Kaj je pravzaprav s temi tvojimi izhodi?" ali "Kaj se je pravzaprav zgodilo?" ipd. Če gojenka taji, je potrebno ponoviti: "Informacije, ki jih imam, so popolnoma zanesljive in okrog tega se nisem pripravljen nič pogajati. Raje mi povej, kako se je to zgodilo? Popolnoma je pa razumljivo, da morajo biti informacije resnično zanesljive. Če gojenka ne sodeluje, pač ne sodeluje, k temu je ni mogoče pripraviti. Aktivno poslušanje je ustvarjanje možnosti za odkrit pogovor. Če bo ta možnost izkoriščena, je odvisno tudi od gojenke same. Ima vso pravico, da se zanj ne odloči. Vzgojitelj ima tako ali tako možnost, da reče: "Škoda, da se ne moreva pogovoriti. Če bi mogel, bi ti rad pomagal. Če bi kadarkoli želela, da se o tem pogovoriva, se le obrni name." Dejstvo, da je bilo njeno vedenje neustrezno, bo tako ali tako vplivalo na bodoče izhode. Pogovor sam po sebi, če do njega pride ali ne, na to direktno nima nobenega vpliva!!! Če namreč gojenec na izhodih vedno znova prihaja v konflikte, se stepe, se napije ipd., potem pa ne more na izhod, dokler na neki način ne dobimo zagotovila, da je vsaj zelo verjetno, da tokrat težav ne bo. To zagotovilo pa ni ustna obljuba!!!

(pri disocialnosti že ne). Zato pogovor ne sme imeti za gojenca tega pomena, da je namreč od njega odvisno, kaj se bo zgodilo. Namen pogovora je dati gojencu možnost, da vidi, kako prihaja do problemov, kaj je ozadje in kakšne bi bile možne rešitve. Vendar je problem (v tem primeru) njegov in on naj o njem razmišlja, on naj išče rešitve zanj. Vzgojitelj mu prepušča iniciativo in mu kaže predvsem pripravljenost za pomoč. V tem je smisel aktivnega poslušanja.

V navedenem primeru je šibka točka že takoj na začetku skrivanje informacije. To ima verjetno pomen s "Da vidimo, koliko si poštena." V resnici je pa to zavajanje s strani vzgojiteljice. Ta bi v vsakem primeru verjetno vprašala, kako je bilo doma. Samo vprašanje gojenki torej ne pove, ali je vzgojiteljici znano, kako je bilo. Koliko pa je pravzaprav gojencev in gojenk v vzgojnih zavodih, ki pridejo z izhoda in spontano povejo, kaj so vse narobe naredili? Normalno je, da gojenka odgovori, da je bilo vse v redu. Pri disocialni populaciji kaj drugega ni mogoče pričakovati. Vzgojiteljica torej s to formulacijo torej v samem začetku vnese v pogovor nezaupanje in začne nekakšno igro. Da je tako in da je komunikacija nejasna, je razvidno iz njene druge formulacije: "Pa še enkrat premisli ... ." Ali vzgojiteljica resnično misli, da je gojenka pozabila in zaradi tega pravi, da je bilo doma vse v redu? To je navzkrižno zasliševanje, torej ena od 12 ovir za komunikacijo. Pravi pomen zlasti druge vzgojiteljičine formulacije je: "Ti spet lažeš, vidiš, kakšna si, kar lepo po resnici povej." Gojenka je torej razkrinkana, vendar še vedno ne ve, kaj je tisto, kar vzgojiteljica ve. Po takem uvodu bo zelo težko nadaljevala pogovor tako, kot bi rada vzgojiteljica. (Morda nekako tako: "Ja, tovarišica, spet sem ga polomila, oba dneva sem bila pijana, ponoči me sploh ni bilo doma, samo po discih sem hodila. Prekršila sem vse dogovore." itd. itd.)

Gojenkin odgovor: "Katera je to povedala?" je tako popolnoma razumljiv. Za konstruktivno nadaljevanje pogovora ni bila motivirana. Vidi, da je v kaši, in jo seveda zanima, kdo jo je vanjo spravil, morda tudi zato, da bi lahko presodila, koliko vzgojiteljica ve. Vzgojiteljica mora pa to seveda skriti, saj ji neznan izvor informacij daje to prednost, da gojenka ne ve točno, koliko ji je znanega. Kakršenkoli pameten pogovor, ki naj bi bil mladostnici v korist, tu ni možen. In mladostnica zato končno odgovarja vzgojiteljici in ne sebi, kar je osnovni smisel vsakega terapevtskega pogovora (tudi svetovalnega). Odgovor je pa učinkovit!!! Povedala je to, kar vzgojiteljica napiše v poročilo za sodišče ali CSD, ko razlaga gojenkino vedenje! Učinkovit je zaradi tega, ker je to tudi

končna resnica za vzgojiteljico. Od tu dalje lahko samo še moralizira: "Pa kaj misliš, boš sedaj kar do konca življenja takole delala!" Morda ni slučajno, da se primer konča prav tukaj. Težko je pričakovati, da bi gojenka "šla vase" in začela govoriti o tem, kaj njej pomeni takle weekend, zakaj to počne in ali so to zanjo sploh težave. Če so, v čem so, ipd. Aktivno poslušanje omogoča prav to - ukvarjati se s seboj in svojimi težavami. Nikoli ni to polaganje računov ali opravičevanje pred vzgojiteljem ali pa prestajanje preizkušenj poštenosti kot v tem primeru. Bistvo aktivnega poslušanja je sprejemanje - tudi težav, ki jih nekdo ima. To ni dovoljevanje niti podpiranje, samo razumevanje. To je pa mogoče le takrat, ko je problem pri gojencu in ko vzgojitelj ni preveč čustveno prizadet zaradi nekih svojih stališč, vrednot, norm, pričakovanj ipd. V tem primeru je čutiti v ozadju prav slednje. Za kakšna stališča, pričakovanja in norme gre, je pa spet lahko predmet zelo bogate diskusije. Pri tem je potrebno posebej paziti na to, da razumevanje nikakor ne pomeni razvajanja, spregledovanja, ujčkanja ipd.

Nejasna komunikacija je zlasti za disocialno populacijo zelo nevarna. Vzpodbuja namreč manipulacijo namesto srečanja z realnostjo. Porušen kontakt s socialnim okoljem je ravno ena glavnih značilnosti disocialne populacije. Ta nima ustreznih vedenjskih tehnik, s katerimi bi lahko uspešno komunicirala. Med drugim se pomaga tudi z manipulacijo, kot jo opisuje Redl. Nejasnost komuniciranja s strani vzgojiteljev je voda na njihov mlin in podpiranje simptomatike. S tem se utrjuje disocialni slog vedenja!!!

Analiza pogovora z vidika Watzlawickovih pravil [2]

1. Ali ima prvo vprašanje kakšen dodaten pomen?

"No, Ksenija, kako je bilo na tem vikendu?".
Na prvi pogled ta nagovor vsebuje predvsem sporočilo, da bi vzgojiteljica želela nekaj izvedeti o tem, kako je Ksenija preživela zadnji konec tedna. Po drugem Watzlawickovem pravilu (2.W.p.) vsebuje vsako sporočilo poleg vsebinskega tudi odnosni vidik. To pomeni, da govorec oblikuje svoje sporočilo tako, da bi ga sprejemnik razumel in sprejel tako, kakor on (oddajnik) želi. Se pravi, da vsako sporočilo poleg informacije, ki tvori njegovo vsebino, vsebuje tudi osebno stališče govorca do sogovornika.

1.1. Kakšen odnos vzgojitelja do Ksenije se kažev uvodnem vprašanju?

Z vprašanjem vzgojitelj izpolnjuje svojo poklicno dolžnost, zato je vprašanje zastavljeno "naravnost", videti je, da se vzgojitelj zaveda svoje dolžnosti in pravice. Vprašanje je dovolj široko, da bi omogočalo svoboden odgovor. Gojenka s svojim odgovorom pokaže, da sprejema vlogo gojenke, odgovor je v odnosnem smislu povsem korekten, lahko bi rekli, da je tak, kakor si ga vzgojitelj lahko le želi.

2. Ali je komunikacija med vzgojiteljem in Ksenijo komplementarna ali simetrična?

Iz nadaljnjega poteka razgovora se pokaže, da vzgojitelj z gojenkinim odgovorom ni zadovoljen. Morda je odgovor gojenke preveč "gladek", mogoče pa je tudi, da vzgojitelj glede vednosti o tem, kako je Ksenija preživela vikend, ni tako nepoučen, kakor je videti. Razvoj nadaljnjega razgovora lahko razumemo le, če upoštevamo, da je v uvodnem vprašanju vsebovano tudi pričakovanje vzgojitelja, da mu naj gojenka odgovori odkrito in da vzgojitelj misli, da je on pristojen o tem presojati.

Pravilnost gornje domneve lahko preverimo na ta način, da si zamislimo podoben pogovor med dvema kolegoma, npr. med dvema vzgojiteljema. Na primer: "No, Janez, kako je bilo na tem vikendu?" "V redu. Z ženo sva se dobro razumela, pa še tapete sem položil

[2] BERNARD STRITIH

v predsobi..."
"Pa še enkrat premisli, ali je bilo res v redu čez vikend."
Tak pogovor med kolegoma se nam ne zdi le smešen, ampak se nam zdi popolnoma nemogoč; tak pogovor bi si lahko izmislili le med odraslim in otrokom ali pa med zdravim človekom in izrazito duševno manj razvitim človekom ali z duševno bolnim človekom. Že ob analizi začetnega vprašanja z vidika 2.W.p. smo ugotovili, da vprašanje vsebuje tudi odnosni vidik. Medmet "no" je na začetku stavka uporabljen tako, da takoj zaslutimo, da je možen le odgovor iz komplementarnega sekundarnega položaja (podrejeni sogovornik).

Če ob tem pomislimo, da je vzgojitelj morda že prej izvedel, da gojenka vikenda ni preživela doma, ampak da je izrabila izhod za potepanje, potem se nam zazdi vzgojiteljeva pozicija na začetku še močnejša in pozicija gojenke sorazmerno slabša. Ne le, da je gojenka formalno v podrejenem položaju in da jo bremeni prekršek, ampak se tudi vzgojitelj pogovarja z njo tako, da je njena negotovost maksimalna. Vzgojitelj Kseniji ne pokaže, kaj je že izvedel, zato je gojenka pred dilemo: "Ali mi bo uspelo prikriti prekršek - ali pa bom storila še en dodaten prekršek zaradi laganja. "Položaj spominja na igro mačke z mišjo, ki je tolıko bolj negotova, kolikor bolj se izkaže, da "močni maček" v celoti obvlada položaj.

3. Ali bi se v danem položaju Ksenija lahko izognila komunikaciji in kako? (1.W.p.)

Na začetno vprašanje se je Ksenija zlagala, pri tem pa ni pokazala kakšne posebne domiselnosti. Zdi se, da je laž v zgornjem primeru precej prozorna. Kako to? Možna bi bila domneva, da je gojenka v odnosu na svoj položaj precej resignirana, da ji je vseeno, če vzgojitelj odkrije njeno laž. Precej verjetna je domneva, da se je Ksenija zlagala predvsem iz zadrege; pravzaprav noče odgovoriti na vzgojiteljevo vprašanje, vendar odgovora praktično ne more odkloniti; če bi obmolknila, bi bilo to še bolj sumljivo.

3.1. Poskušajte si zamisliti, kako bi se Ksenija lahko izognila odgovoru na postavljeno vprašanje. Lahko bi se naredila neumno in začela govoriti o čem drugem, kakor da vprašanja ni razumela. Lahko bi rekla, da jo boli glava itd. Poskušajte odigrati nekaj takih scen.

4. Kaj pomeni vprašanje (V2): "Še enkrat premisli, ali je bilo res v redu doma." Razmislite, kaj bi gojenka na to pripombo lahko odgovorila, če bi jo vzela oziroma razumela kot digitalno sporočilo?

Vprašanje vsebuje protislovje, z začetnim delom pripombe vzgojiteljica kaže, kot da v glavnem verjame gojenki, da bi želela le še nekoliko bolj tankovestno osvetlitev dogajanja. Z drugim delom svoje pripombe vzgojiteljica nekako pribije gojenko na križ. Če ni bila doma, gojenka ne more odgovoriti niti na prvi del vprašanja.

Pripombo (V2) lahko razumemo le na analogen način kot nekakšno past. Če bi hotela vzgojiteljica izraziti to, kar misli, na digitalen način, bi morala uporabiti nekaj stavkov. Na primer: "Tvoj odgovor se mi dozdeva sumljiv. Še enkrat pomisli, jaz se ti ne bom pustila kar tako nalagati. Domnevam, da morda sploh nisi bila doma."

4.1. Kaj pomeni odgovor gojenke? (G2)

Gojenka prizna svojo laž na ta način, da tudi ona na analogen način - z vprašanjem - dejansko hkrati izrazi očitek v zvezi z odnosi v zavodu. Njen odgovor dejansko pomeni, "iz ponovljenega vprašanja sklepam oziroma sem uganila, da me je ena od sogojenk že zatožila", zato nadaljnje laganje nima smisla. Zafrknila si me, spregledala sem, da tvoja vprašanja niso dobronamerna. Tak postopek (vohunjenje, tožarjenje in sprenevedanje) ni fair - play.

Vzgojiteljica je verjetno začutila očitek. Da bi ohranila dominantno vlogo (5 W.pravilo) v razgovoru, zanika pomembnost tega, da se v zavodu gojenci tožarijo, in da se s tožarjenjem vzgojitelji tudi okoriščajo. Takoj v naslednjem trenutku vzgojiteljica stopnjuje svoj pritisk s tem, da odločno zavrne vprašanje gojenke kot nepomembno in takoj pokaže v smer, kjer se mora izkazati moralna krivda gojenke (pri tem vzgojitelj opusti prvotno nakazane cilje razgovora):

"To res ni pomembno, pomembno je nekaj drugega (nekaj za kar ti veš, da je pomembno, vendar tega ne izpolnjuješ). Bi hotela ti povedati, kaj se ti zdi pomembno?"

To vprašanje je le na videz mehko (bi hotela...), v resnici vsebuje ironijo; v vprašanju verjetno tiči sledeče sporočilo: "Povej, kaj se ti zdi pomembno - če upaš - ker se zavedam, da tega ne smeš in tudi ne boš upala povedati, pričakujem, da se boš sama obtožila." Gojenka se izvije s tem, da zaigra nemočnost in izpove svojo formulo problema, s tem pokaže, da vzgojitelju prizna njegovo vlogo, saj se sama pokaže kot slabo vzgojena. S tem pa gojen-

ka blokira tudi agresivnost vzgojiteljice.

5. Poskusite se vživeti v položaj gojenke potem, ko vzgojiteljica odrezavo odbije njen prikriti protinapad.

To res ni pomembno. Pomembno je nekaj drugega. Bi hotela ti povedati, kaj se ti zdi pomembno?
Poskušajte dati svoj odgovor vzgojiteljici. Ta del razgovora dejansko pomeni komplementarno eskalacijo (5.W.p.).

5.1. Primerjajte vaše odgovore in odgovor gojenke. Sedaj pa naj se dva ali trije ljudje v skupini vživijo v položaj vzgojiteljice in naj poskušajo ugotoviti, kateri od različnih možnih odgovorov bi jih najbolj blokiral, če bi bili oni na mestu vzgojiteljice.

Z odgovorom (g3) gojenka verjetno sporoča vzgojiteljici:
Ne misli, da bom priznala svojo odgovornost. Odgovornost lahko pričakuješ le od relativno zrelega človeka, ki je imel možnost odrasti; jaz take možnosti nisem imela, zato ne le ne morem sprejeti odgovornosti za svoja dejanja, ampak tudi nisem kriva za svojo nezrelost. V ozadju pa se čuti še očitek oziroma dokaz: "Saj tudi vi tukaj ne ravnate z menoj tako kot z zrelim in odgovornim človekom, to si pravkar pokazala s svojim postopkom.

Ker je v ozračju še čutiti tudi krivico, ki jo doživlja gojenka v zavodu (tožarjenje, igra mačke z mišjo), ji to daje "moralno pravico", da naredi korak v smeri komplementarne eskalacije. Umakne se v polževo hišico, ki jo predstavlja drža nemočne, čustveno motene in čustveno prikrajšane deklice. Iz vaše krivičnosti dobivam moč, da lahko vztrajam v svoji drži, da se me v resnici nič ne dotakne. Kar poskušajte mi pomagati, jaz edina najbolje vem, da mi ne bo mogel nihče povrniti tistega, za kar sem bila prikrajšana. Ker niste fair do mene, boste čutili, kako težka sem.

PRIMER 2

Dekle je stara 16 let in biva v zavodu 5 mesecev.

Mladostnica je odraščala v rejniški družini v kmečkem okolju, kjer je bila sicer dobro oskrbovana, ni pa bila čustveno sprejeta. Družina sama je usmerjena predvsem v delo in so tudi deklici pogosto nalagali pretirane delovne dolžnosti. Do pubertete je sledila rejnikom. V pubertetnem obdobju pa je postala težko vodljiva, predvsem pa je odklanjala postavljene zahteve in dolžnosti. Konflikti med rejniki in dekletom so se stopnjevali do te mere, da so rejniki odpovedali rejništvo in je bilo dekle pri 13 letih nameščeno v mladinski dom. Uspešno je končala osnovno šolo, se zaposlila in preselila k materi, na materino pobudo. Socialna služba je ugotovila, da se je mati z leti nekoliko ustalila, je zaposlena in ima stanovanje. Med materjo in med hčerko seveda ni prave čustvene zveze, saj se je mati v celotnem obdobju zelo malo zanimala za hčerko. Dekle je sprva upoštevalo materine zahteve, vse dokler si ni poiskalo družbe vrstnikov, s katero je prebila veliko časa po lokalih, se pričela opijati, izostajati z dela. Vse to je pripeljalo do konfliktov med materjo in hčerko, ki se je kar preselila k nekemu slučajnemu prijatelju in opustila delo. Ko je prišlo med dekletom in prijateljem do konflikta, jo je le-ta postavil na cesto, dekle pa se je zateklo po pomoč na center za socialno delo.

Tudi v zavodski situaciji se izkaže dekle nezanesljivo pri dolžnostih, izredno lagodno pri delu, z močnimi težnjami po sprejetju in pri tem s pasivnimi pričakovanji. Najbolj moteče v odnosu z ljudmi je spletkarjenje, ki vodi dekle v konflikt z ljudmi in ji utrjuje občutja nesprejetosti.

Deklici ponudimo usposabljanje za pomožna dela v kuhinji, kar navidezno sprejme, ko pa bi morala pričeti z delom, pobegne. Ponudimo ji tudi zaposlitev v proizvodnji, kjer bi delala na tekočem traku. Delo odklanja. Zateče se k socialni delavki centra s pritožbo, da jo silimo v zaposlitev in ne upoštevamo njenih želja. Socialna delavka prenese dekličino pritožbo. Mislimo, da se je o dekličinih težavah potrebno skupaj pogovarjati.

V razgovoru sodelujejo: gojenka Barbka, vzgojitelj, socialna delavka centra in socialna delavka zavoda.

Vzgojitelj (v1): "Barbara, zbrali smo se, da nam vsem poveš, v čem je po tvoje problem pri tej zaposlitvi."

(g1) Barbara molči.

Socialna delavka (s.d.1) vzpodbuja: "Barbara medve sva se že pogovarjali, da se bomo dobili, da nam boš povedala, zakaj si jezna in kaj te ovira, da ne sprejmeš te zaposlitve."

Barbara (g2): "Povedala sem vam že vsem, da na tekočem traku ne bom delala. (Joče.) Že prejšnje službe nisem marala, ko sem morala cele dneve nalagati tiste smrdljive konzerve na trak in je ropotalo, da me je kar naprej bolela glava. Še slon ne vzdrži kaj takega! Pa tiste stare ženske! Samo komandirale bi, mene pa nihče ne razume, tudi vi ne. Samo moja socialna me razume. Tudi ona misli, da tako delo ni zame, saj mi je to zadnjič rekla, ko sem bila pri njej."

Soc.delavka centra (s.d.2): "Ja, veste, res tako mislim. Mislim pa tudi, da ne bi smeli pozabiti, kako važno je, da se dekle najprej usposobi za delo, saj tudi vi veste, da je dovolj sposobna. Zanima me, ali ste iskali usposabljanje v kuharstvu, kot smo se dogovarjali na teamski konferenci."

Vzgojitelj (v2): "Res je, deklica je sposobna, je pa zelo lagodna. Presenečen sem, da ne veste, da smo usposabljanje že uredili, da pa je Barbka pobegnila tisti dan, ko bi morala začeti z delom."

Analiza z vidika Gordonove teorije [3]

V tem primeru gre verjetno za konfliktno situacijo, ki pa iz teksta ni jasno razvidna. Spet bi bilo potrebno najprej ugotoviti, katero vedenje ali dogodek pravzaprav obravnavamo. Dejstvo je, kot izhaja iz teksta pred pogovorom, da je bilo za dekle dvakrat organizirano neko delo, vendar je obakrat odpovedala. Videti je tudi, da je bil pred tem že teamski sestanek, kjer je bilo sklenjeno, da se bo dekle usposabljalo v kuharstvu. Možno je tako tudi, da gre za problem realizacije sklepov teamske konference. Če je problematično slednje (realizacija sklepov), potem bi glede na shemo za reševanje konfliktnih situacij bilo potrebno iti na začetek. So bili cilji sploh realni, v čem je osnovni problem, ki ga je teamska konferenca poskušala rešiti s sprejetim ciljem (t.j. z usposabljanjem v kuharstvu)? Trenutna situacija kaže, da realizacija ni uspela. Smisel tega sestanka bi bil torej v iskanju vzrokov. Ker ni videti, da bi bile na poti kake objektivne ovire (n.pr. da ne bi bilo mogoče dobiti učnega mesta ali kaj podobnega), kaže, da je bil cilj napačen - kritična točka je verjetno v oceni, kaj je dekle sposobno prenesti. Uvod v sestanek bi tako moral biti približno takle:

"Na zadnji teamski konferenci smo se dogovorili za to in to. Za gojenko smo organizirali to možnost. Ker je delo pustila, smo poskusili še s tem, pa spet ni šlo. Sedaj bi morali ugotoviti, kje so težave oz. spremeniti naš dogovor, če ga ne moremo uresničiti. V čem so pravzaprav težave?" Problem je torej spet pri gojenki - ona je tista, ki ne zdrži na delovnem (ali učnem) mestu, kar pomeni, da ima probleme. Ti so lahko v tem, da je bilo ponujeno učno mesto objektivno zanjo prezahtevno, ali pa v tem, da je ona tista, ki ne zdrži.

Opisana situacija običajno ni vzgojiteljev problem (ali pa problem socialne delavke), ker je normalno, da se za nekega gojenca večkrat išče delovno mesto. Pač pa bi imel vzgojitelj (ali socialni delavec) verjetno "pravico do problema" takrat, kadar bi dekle odklonilo več možnosti. Tako mejo je seveda težko postaviti, razlika je v tem, da je do neke mere večkratno poskušanje normalno. Če bi bil to vzgojiteljev problem (ali problem socialne delavke), bi se JAZ sporočilo, ki se v takih primerih uporablja, glasilo približno takole: "Če zapustiš prav vsa delovna mesta, ki ti jih najdem (vedenje), ti moram iskati nova in nova, za kar porabim ogromno časa, tako da mi ostaja drugo delo neopravljeno (posledica) in sem tega že prav naveličan (čustvo)".

---

[3] JANEZ BEČAJ

JAZ sporočilo je torej v tem, da se gojenki sporoči, da s svojim ravnanjem vzgojitelju nalaga neko delo, ki presega njegovo dolžnost in "normalnost". Če se to zgodi enkrat ali dvakrat, je to za disocialno populacijo še normalno in v takem primeru vzgojitelj najbrž še "nima pravice do problema". Če se to stalno ponavlja, pa seveda ima pravico do tega, da reče, da tega ne bo več počenjal, ker bi lahko samo še iskal službo zanjo.

Težje pa je pri disocialni populaciji utemeljiti svoj problem s formulacijo: "Če pustiš delo, ki smo ti ga uredili (vedenje), potem v tej delovni organizaciji izgubijo zaupanje v naš zavod in ne bo mogoče urediti tam več nobenega dela za koga drugega (posledica), nad teboj smo zato razočarani (čustvo)." To pa zaradi tega, ker je tako vedenje disocialne populacije vendarle dokaj normalno in je potrebno z njim vnaprej računati ter seveda opozoriti na to možnost delovno organizacijo vnaprej. Omenjena formulacija bi bila podobna naslednji: "Če imaš visoko temperaturo kljub temu, da ti dajemo antibiotike (vedenje), potem drugi pacienti izgubljajo zaupanje v zdravila, ki jih predpisujemo (posledica), in smo nad teboj razočarani (čustvo)." Nesmisel takega sporočila je tu bolj razviden.

Težava tega pogovora je morda v tem, da je bil že v preteklosti postavljen neki nerealen cilj. Zelo rado se v takih primerih zgodi, da se to spregleda in se še kar vztraja pri postavljenem cilju. Ker ga seveda ni mogoče doseči, morajo biti vsi sodelujoči nezadovoljni in mora vsak zase najti tudi krivca za tako situacijo. To pa je lahko le nekdo drug. To je seveda nujno konfliktna situacija.

Kakšna bi utegnila biti naravnanost udeležencev tega pogovora? Lahko seveda le predpostavljamo izhodišča vsakega posebej. Videti je, da vzgojitelj in socialna delavka v ustreznost delovnega mesta (ponujenega) ne dvomita. Vzrok vidita v dekletovi lagodnosti. Verjetno sta tudi prepričana, da tako dekle kot socialna delka s terena ne znata ustrezno presoditi položaja. Vzgojiteljeva formulacija morda nakazuje tako možnost in to predvsem tisti del, kjer pravi: "V čem je po tvoje problem..." Resnic je torej več. Če bi vedeli, kako je vzgojitelj to izrekel, bi lahko bolje presojali. Verjetno tako vzgojitelj kot socialna delavka mislita, da je socialna delavka s terena na dekletovi strani zato,ker jo je gojenka zmanipulirala. Na tem sestanku je torej treba gojenko razkrinkati in dokazati svoj prav. Gojenka seveda ve, da je dvakrat odpovedala, njena težava je v tem, da pričakuje, da bo vsa odgovornost za polomijo padla nanjo. Treba je torej narediti vse, da bi se to lahko preprečilo.

Tu torej ni motivirana za reševanje svojega problema (ne morem zdržati, silijo me v nekaj, česar nočem in v čemer ne vidim nobenega smisla, ipd.), ampak za to, da dokaže, da sama ni kriva. Socialna delavka s terena ima morda negativno stališče do zavoda. Morda se ji zdi, da zavod naredi premalo, morda ima občutke krivde, ker je sodelovala pri oddaji v zavod; če dekle ne bo uspelo (in kaže, da ne bo), mora reševati sebe. Verjetno tako vzgojitelj kot zavodska socialna delavka čutita njeno nezaupanje do njunega dela in obratno.

Zapletenost tega primera je v tem, da je sestanek sklican zato, "da bi bolje sodelovali", v resnici pa zato, da bi ugotovili, kdo je krivec, in dokazali drug drugemu, kdo ima prav. Torej sta dve možnosti. Ena je tista, ki smo jo omenili na začetku, da namreč takoj jasno povemo, za kaj gre. (Torej: "Dve učni mesti smo priskrbeli, obakrat je stvar propadla." Če začnemo s to formulacijo, odpade izzivanje:" Presenečen sem, da ne veste...") Prav tako bi socialna delavka s terena imela druge možnosti za sodelovanje v pogovoru. Tako pa je padla v past, ko je izrazila svoje nezaupanje: "Zanima me, ali ste iskali ..." Ko je to enkrat izrekla, bo pač morala vztrajati v sprejetem boju ali pa se obrniti proti dekletu. Oboje je slabo.

Druga možnost, ki jo imamo, pa je ta, da za aktivnim poslušanjem direktno pomagamo socialni delavki s terena izraziti svoje pomisleke. Tako n.pr.: "Vam se zdi, da ni bilo dovolj narejenega?" ipd. Pri tem se seveda zavedamo, da ima zavod svojo polno in suvereno pravico, da reče: "Do tukaj smo pripravljeni poskušati, od tu naprej pa ne več." Ne gre torej za to, kdo bo koga.

Analiza pogovora z vidika Watzlawickovih pravil [4]

1. Kakšen je odnosni aspekt (2.W.p.) prvega stavka v razgovoru, s katerim vzgojitelj opredeljuje cilje skupnega pogovora.

> Barbara, zbrali smo se, da nam poveš, v čem je po tvoje problem pri tej zaposlitvi.

Kaj lahko pomeni to, da se vzgojitelj najprej obrne na gojenko? Običajno se ob skupnih pogovorih iniciator najprej obrne na osebo, ki ima najvišji status. Lahko domnevamo, da je vzgojitelj smatral koalicijo s socialno delavko za samoumevno ali pa je ravno na ta način socialni delavki dal vedeti nekaj, česar se še sam morda ni povsem jasno zavedal.

1.1. Kakšno je skrito sporočilo namenjeno Barbari.
Vzgojiteljev uvod je precej neroden, če ga vzamemo v dobesednem pomenu. Da bi se sestala socialna delavka in vzgojitelj zato, da bosta slišala mnenje gojenke o problemih v zvezi z njeno zaposlitvijo, ni verjetno in bi pomenilo zapravljanje časa, saj bi vsakdo od obeh Barbaro lahko že sam povprašal, v čem je po njenem problem pri njeni zaposlitvi, če bi šlo res le za to, da bi ona povedala. Torej uvodni stavek verjetno "med vrsticami" skriva še drugo sporočilo. Mogoče je skrito sporočilo takole: "Barbara, sedaj smo te soočili s socialno delavko; tukaj ponovi tisto, kar ji hodiš pravit na center; cilj pogovora je, da se izkažejo tvoje spletke (4.W.pravilo).

1.2. Kakšno je skrito sporočilo, namenjeno socialni delavki? Morda začetek razgovora vsebuje tudi analogno sporočilo, ki bi lahko imelo takle smisel: "Sedaj poslušajte in poglejte, morda gojenka pred menoj sploh ne bo upala povedati tistega, kar vam tvezi; če pa bo povedala kaj neresničnega, bomo to takoj razčistili, pri tem pa se bo pokazala tudi vaša naivnost in lahkovernost, s katero nam otežujete delo; boste videli, da vi na centru sploh ne veste, kakšni so dejanski problemi z mladostnico. "Če hočete o tem kaj vedeti, bi se morali najprej obrniti name." Gre torej tudi za problem kompetenc (4.W.pravilo).

---

4 BERNARD STRITIH

Bistvo analognega sporočila je, da le-to ni enoznačno, se pravi, da ga ni možno zanesljivo prevesti v digitalno obliko. Tudi v našem primeru sogovornika verjetno nista razumela sporočila povsem enako. Pogosto ima posameznik ob sprejemanju analognega sporočila predvsem nejasen občutek, ki je bolj čustvene narave, miselni odziv na prejeto sporočilo pa navadno zamuja. Neredko slišimo, da se nekomu šele po pogovoru "posveti", kaj mu je pravzaprav sogovornik povedal. Zato tudi pri obravnavi pomena analognih sporočil v skupini lahko pričakujemo zelo različna in celo nasprotna mnenja. V tem je ravno bistvena značilnost analognih sporočil.

2. Kaj pove Barbarin molk (1.W.p.)?

Barbara verjetno čuti protislovnost uvodnega stavka. Čuti nevarnost, da bi med obema strokovnjakoma ostala "sama", se pravi tisti član trojice, ki uživa najmanj podpore pri ostalih dveh. Verjetno socialna delavka to začuti zaradi pozitivne transference med njo in gojenko.

2.1. Kako bi ocenili situacijo glede na simetričnost oziroma komplementarnost odnosov, ki si jo lahko zamislimo v trenutkih, ko Barbara molči (5.W.p.)?

3. Komu so namenjena sporočila socialne delavke (s.d.1)?
V čigavem imenu govori socialna delavka?
Kakšni so odnosni vidiki njenih sporočil (2.W.p.)?

Prvi stavek je morda namenjen v enaki meri Barbari kakor vzgojitelju. Barbari prigovarja: "Saj sva se že pogovarjali, to zate torej ni nič novega. Kar povej tisto, kar si povedala meni."

Z istim stavkom socialna delavka odgovarja na skrito sporočilo vzgojitelja v stavku. Socialna delavka priznava, da se je z Barbaro res že o vsem pogovarjala. Nadalje socialna delavka govori v imenu Barbare - posreduje njeno jezo. Vprašanje je, ali je s tem kaj pripomogla k čustveni sprostitvi Barbare. Marsikaj kaže, da je res prišlo do tega, saj je Barbara potem spregovorila, in to s precejšnjim agresivnim nabojem.

Hkrati pa se socialna delavka pred vzgojiteljem tudi distancira od Barbarinega občutja jeze.

S svojim prispevkom (s.d.1) je socialna delavka izrazila svojo predstavo o cilju razgovora in svojo opredelitev medsebojnih odnosov. Tudi v tem govornem prispevku so odnosni aspekti sporočila zelo pomembni, podani pa so v "šifrirani obliki", se pravi na analogen način.

3.1. Ali se je s prispevkom socialne delavke situacija spremenila v smeri večanja simetričnosti ali v smeri večanja komplementarnosti odnosov? Ali se po vašem mnenju Barbara po vključitvi socialne delavke v pogovor lahko čuti kaj bolj enakopravna?

4. Kakšen je odnosni vidik Barbarinega sporočila?
"Povedala sem vam že..." Torej dvakrat ali večkrat sem vam že povedala... Pa tiste stare ženske, samo komadirale bi, mene pa nihče ne razume, tudi vi ne. Samo moja socialna delavka me razume.

Barbara vidi v vzgojitelju nekoga, ki ni občutljiv za njene probleme, ki je ne posluša in ne razume. Komandiranja vzgojitelju direktno ne očita, vendar se za vsem skupaj verjetno skriva misel: "Z menoj delate kot s predmetom, bolj mislite na to, kam me boste "porinili" kakor pa name kot človeka." Tako doživljanje položaja jo spravlja v obup in resignacijo. Ker se kot človek ne čuti sprejeta, tudi ne more doživeti konstruktivno tistega, kar ji v zavodu nudijo. "Samo moja socialna me razume," je bolj zatekanje v idealizacijo nekega odnosa kot pa iskanje konkretne človeške pomoči.

Čeprav je ob (s.d.1) morda nakazana težnja k simetriji v odnosu med socialno delavko in Barbaro (5W.p.), se Barbara ob koncu (g2) zateče k socialni delavki kot otrok v naročje matere.

5. Kakšni so odnosni aspekti odgovora socialne delavke (s.d.2)?

Najprej potrdi, da misli drugače kot vzgojitelj. Drugi del sporočila se nanaša na Barbaro, ampak gre mimo nje. Značilno je, da Barbare ne imenuje z imenom, ampak govori o njej kot o "dekletu". Vse skupaj zazveni, kot da Barbara ni navzoča. Verjetno bi lahko sporočilo socialne delavke Barbari razumeli nekako takole: "Saj sem povedala, kaj mislim, nisem pa pripravljena, da bi se me moje stranke oklepale, zato govorim mimo Barbare. Če bova midva z vzgojiteljem razčistila najine račune, bo moje delo opravljeno, zate pa morajo vendarle poskrbeti v zavodu."

5.1. Kaj mislite, kako je lahko Barbara dojela sporočilo (s.d.2)?
Sporočilo Barbari si lahko zamislimo tako, kot si pri branju časopisa včasih mislimo, da lahko najdemo kakšno pomembno novico tako rekoč med vrsticami, torej je odnosni aspekt sporočila Barbari posredovan analogno. Lahko si mislimo, da Barbara iz besed socialne delavke ni razbrala niti približno tega, kar smo razbrali mi. Ker Barbara potrebuje vsaj enega zaveznika, verjetno ne more zaznati fines v odnosu s socialno delavko oziroma v trikotniku sogovornikov.

6. Kakšen je odnosni aspekt vzgojiteljeva drugega govornega prispevka (v2)?
Tudi vzgojitelj govori mimo Barbare, imenuje jo "deklica", drugič pa uporabi njeno ime v tretji osebi, se pravi, kot da ni prisotna.

Vzgojitelj izrazi dvom v zvezi z odnosom med socialno delavko in Barbaro. Pokaže, da ali Barbara ni iskrena ali pa je socialna delavka nekoliko naivna, najbrž pa je oboje.

Barbara, ali vidiš, kako znam obrniti socialno delavko? Ne zanašaj se na zavezništvo z njo, lahko ji hodiš še naprej jokat, jaz pa bom še naprej odločal o tvoji usodi, do tebe kot človeka sem ravnodušen, delal pa bom za to, da se boš prilagodila. Pri delu moram in hočem biti učinkovit, zato te moram poriniti v neko zaposlitev, če ne gre zlepa, bo pa šlo na silo in s pomočjo manipulacij. Važno je, da spregledaš, da nimaš nobenega drugega izhoda.