

Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi?

Uvod

Socialno delo v svetovalnih službah osnovnih šol se naslanja na ista doktrinarna načela in konceptualne pristope, skratka, na isto strokovno ozadje, kot socialno delo na drugih področjih, torej socialno delo nasploh. Zato bom v prvem delu pričujočega prispevka navedel vsaj nekatera temeljna načela socialnega dela, osnovni kontekst, v katerem moramo misliti, razumeti in razvijati socialno delo. Socialno delo kot strokovno dejavnost v vseh pomenih in vidikih tega pojma. Namreč strokovno dejavnost kot prakso in strokovno dejavnost kot teorijo. Prakso kot skupek koherentno povezanih pristopov, dejavnosti, tehnik, metod, programov itd. Teorijo kot osmišljanje, analizo, reflektiranje, vrednotenje, spreminjanje prakse, teorijo kot: »...sistematično, logično povezano razmišljanje, v katerem oblikujemo pojme in jih med seboj povezujemo v sodbe in sisteme razlag, pojasnitev in/ali z razlagami utemeljenih navodil za ravnanje« (Mesec 2003a: 165).

Praksa in teorija socialnega dela nista dva nasprotna bregova, med njima ni prepada ali napetosti. Čeprav se komu ta trditev zdi samoumevna, to poudarjam zato, ker prepogosto slišimo, da je teorija socialnega dela eno, praksa pa nekaj drugega. Slišimo, da je teorija socialnega dela zgolj »leporečenje«, nizanje svetlih ciljev, praksa pa »kruta resničnost«, v kateri teoretski koncepti niso uporabni. Tudi s pričujočim prispevkom želim pokazati, da to nikakor ne drži. Praksa in teorija socialnega dela sta komplementarni razsežnosti, večkrat tudi nepregledno prepletene vidika socialnega dela.

Ob tem seveda predpostavljamo, da socialnemu delu sploh priznamo vidik teoretskega razmisleka in ga ne pojmujejo zgolj kot prakso. Naj opozorim, še posebej tiste strokovnjake na področju dela z mladimi in na področju dela svetovalnih služb v osnovnih šolah, ki niso socialne delavke in delavci, da smo prav zaradi omenjenih zagat v zvezi s prakso in teorijo socialnega dela razmišljali o kovanju posebnega izraza za teoretski razmislek o socialnem delu, s čemer smo želeli poudariti, da ta teoretski razmislek nedvomno obstaja. Na tem mestu in v okviru tega prispevka ni ne časa ne prostora za temeljitejšo osvetlitev nakazanih zagat. Jih je pa bilo nujno omeniti, ker odsevajo v samem socialnem delu in se jim ne moremo izogniti. Zato naj zgolj omenim, da je dr. Blaž Mesec skoval izraz **boetika**, s katerim označuje vedo o socialnem delu. Izraz boetika pomeni »*pomočoslovje*« ali »*proučevanje oblik dejavnosti, ki smo jih človeške skupnosti razvile za pomoč članom skupnosti v različnih vrstah stisk.*« Ob tem je Mesec predmet vede o socialnem delu opredelil kot »*univerzalni proces*

pomoči človeku v stiski na družbeni, medosebni in individualni ravni in metode pomoči« (Mesec 1990: 146). O samem izrazu boetika, njegovi primernosti in uporabnosti imamo različna mnenja (prim. Lamovec 1998: 43). O socialnem delu kot znanosti pa se odvija obsežna diskusija, ki ji lahko sledite v temu primerno obsežni literaturi (Mesec 1988, 1990, 1996, 2003a, 2003b; Stritih 1996, 1998; Čačinovič Vogrinčič 1990, 1996, 1998, 2003; Šugman Bohinc 1996, 1997, 1998; Dragoš 1994, 1996, 1997 itd.)

Psihologom in pedagogom so verjetno omenjene zagate znane, čeprav se je z njimi njihova veda ubadala že davno, predvsem v času nastanka in osamosvojitve v drugi polovici devetnajstega stoletja. V mislih imam področja naše dejavnosti, ki so se najprej vzpostavila in razvila kot praktična dejavnost, nato pa oblikovala še vidik razvidnega in zatem osamosvojenega teoretskega razmisleka. Pedagogika recimo vprašanja vzgoje, nato teorije vzgoje. Psihologija vprašanja človeške duševnosti, nato teorije človeške duševnosti. Dober primer te vrste je tudi medicina, ki pa je ne bom omenjal, saj bi nas to zapeljalo predaleč. Naj navedem le to, da se je tudi iz zdravstvene praktične dejavnosti, torej zdravstva, razvila veda o boleznih in njihovem zdravljenju, torej medicina. Razmerje med prakso in teorijo pri zdravljenju in medicini pa je, kot vidimo, tudi na pojmovni ali na poimenovalni ravni podobno, kot pri socialnem delu. Pri socialnem delu bi torej govorili o socialnem delu kot praksi in boetiki kot teoriji. Kot sem prejle že omenil, so te težave za pedagogiko in psihologijo verjetno že del zgodovine, saj sta obe priznani tako kot vedi kot dejavnosti. Tudi medicina je te težave očitno že zdavnaj razrešila, čeprav se pri njej morebiti bolj čuti razkorak med prakso, ki jo pooseblja zdravnik, in medicino, ki jo predstavlja znanstvenik. Antropologom so težave pri osamosvajanju še bolj sveže v spominu, saj se je pri njih vzpostavitev vede dogajala v prvih desetletjih dvajsetega stoletja, pa še sedaj jim nekateri, recimo posamezni sociologi, ne priznavajo samostojnosti vede. Nekateri jo imenujejo »sociologija, ki se ukvarja z arhaičnimi skupnostmi ali družbami« (Giddens 1987). Gotovo tudi zato nekateri teoretiki opažajo skupne točke med antropologijo in socialnim delom (Canals 1995).

S tem se seznam težav socialnega dela še ne konča. Ko teoretiki socialnega dela poskušamo razviti ustrezne teorije ali refleksije dejavnosti, se nam pogosto očita parazitizem, torej »sposojanje« ali kar »kraja« teorij iz drugih ved, od psihologije, preko pedagogike, do sociologije, antropologije itd. Vendar so t.i. teorije, torej logično-koherentni miselni konstrukti, pravzaprav last ali na razpolago vsem vedam, ne glede na to, v okviru katere vede so nastale. Namerno ne govorim samo o družboslovnih vedah, ker imamo veliko primerov, ko so si te vede sposodile teorije iz naravoslovja (prim. vsaj sistemska teorija, Stritih 1993, 1998;

Dragoš 1994). Primerov sposojanja teorij v znanosti je nepregledno število, pa se večinoma nihče ne razburja, da gre za parazitizem ali kaj podobnega. Ne preseneča, da je bil en od utemeljiteljev sociologije, Emile Durkheim (1884), tudi priznan pedagog, avtor sicer bolj ali manj neuspešnih pedagoških reform v Franciji, predvsem pa - kar je pomembno v našem okviru - avtor še vedno citirane socializacijske teorije, ki jo povzemajo tako sociologi kot (mogoče še bolj) pedagogi. Naj v isti sapi omenim tudi, da je bil nek drug pomemben teoretik s preloma devetnajstega v dvajseto stoletje in prva desetletja dvajsetega stoletja, G.H. Mead (1863-1931), prav tako cenjen v socioloških kot v psiholoških krogih. Tudi njega še sedaj navajajo in se nanj sklicujejo tako psihologi kot pedagogi in sociologi (prim. Tomc 1994, Poštrak 1994).

Ni pa treba posebej omenjati, da se želja posameznih ved, da bi bile zares razvidno razločene druga od druge, še dandanes odraža tudi v medsebojnih očitkih o nekakšnem »psihologizmu« v okviru sociologije, če sociolog, pedagog ali kdo drug uporabi kako teorijo ali del nje iz psihologije in seveda obratno (prim. Tomc 1994, Adam 1995). Socialnemu delu in, na nekoliko drug način, tudi antropologiji je tak pristop tuj (Canals 1995). Socialno delo je namreč naravnano izrazito celostno, holistično, s tem pa interdisciplinarno. O interdisciplinarnosti se še vedno krešejo mnenja (prim. Canals 1995, Adam 1995). Vendar naj takoj poudarim, da moramo interdisciplinarnost razumeti v kontekstu samostojne vede. Le samostojna veda si lahko privoščiti interdisciplinaren pristop: »Interdisciplinarnost je mogoča samo, če imamo svojsko disciplino, ne interdisciplinarnega sprimka; samo svojska disciplina lahko sodeluje z drugo disciplino« (Mesec 2003b: 261).

Socialno delo se torej razvidno in izredno naslanja na interdisciplinarni teoretski ali znanstveni pristop. Razlog je enostaven: socialna delavka/delavec se namreč srečuje z raznovrstnimi stiskami, težavami in problemi svojih uporabnikov. Srečuje se z življenjskim svetom uporabnikov v vsej njegovi totalnosti ali vseobsegajočnosti. Za stiske, težave ali probleme ne moremo reči, da izvirajo zgolj iz psiholoških ali osebnih, družbenih ali socialnih, vzgojnih ali pedagoških, zdravstvenih ali medicinskih okvirov. Večinoma gre za skupek med seboj prepletenih in povezanih razlogov ter posledic le-teh. Če se socialni delavci pri razmisleku o njih in njihovem reševanju opiramo na spoznanja posameznih ved, to torej ne pomeni parazitizma ali zgolj sposojanja teorij in spoznanj. Kontekst, v katerem socialni delavci uporabimo ta spoznanja, je specifičen. Je specifično »socialnodelavski« (Čačinovič Vogrinčič 2003). Nekaj malega o tem kontekstu moram povedati takoj zdaj, še preden se osredotočim na socialno delo v svetovalnih službah osnovnih šol.

Kontekst socialnega dela

V tem delu bom zelo na kratko navedel osnovna doktrinarna načela in splošni teoretski kontekst socialnega dela, vendar se bom temeljiteje posvetil le tistim vidikom, ki so še posebej pomenljivi za socialno delo z mladimi.

Ena od enostavnih, splošnih, a še vedno dovolj natančnih opredelitev socialnega dela bi bila naslednja: »socialna delavka ali delavec skupaj, družno z uporabnikom soustvarja nove možnosti, nove okoliščine za bolj kvalitetno življenje« (Milošević Arnold, Postrak 2003: 9). Definicij je še nešteto, tudi zelo različnih, ki opisujejo socialno delo v razponu od »umetnosti«, preko »uporabne znanosti«, do »praktične dejavnosti« (Milošević Arnold, Postrak 2003: 16-17). V socialnem delu odseva tudi napetost, ki prežema sodobno znanost, namreč razmerje med *objektivističnimi* (in/ali *pozitivističnimi*) in *konstruktivističnimi* (in/ali *interpretativnimi*) pristopi ali pogledi (Milošević Arnold, Postrak 2003: 23 - 28; Čačinovič Vogrinčič 1998, 2003). Eno od sodobnih temeljnih opredelitev socialnega dela, za katero recimo dr. Blaž Mesec meni, da je *edina* njemu znana »koherentna teorija socialnega dela, ki je uspela s celotno svojo razčlemba in argumentacijo prepričljivo utemeljiti *specifičnost* stroke in njene teorije...« (Mesec 2003b: 261), je ponudil nemški teoretik Luessi (Luessi 1990).

Dejavnosti socialnih delavcev so usmerjene bodisi v *varstvo* ali v *pomoč*, tako posameznikom kot skupinam ali skupnostim. Te dejavnosti vodijo k *spreminjanju* človeka samega in njegovih življenjskih razmer, spodbujajo in zagotavljajo njegov *razvoj* in izboljšujejo možnosti za *socialno integracijo* posameznika s sistemi v njegovem okolju (Milošević Arnold, Postrak 2003: 9). Metode, ki jih socialni delavci pri tem uporabljajo, so: *delo s posameznim primerom, delo s skupino, skupnostno socialno delo, raziskovanje v socialnem delu ter metodi intervizije in supervizije*. Glede na razumevanje posameznika in njegovega odnosa s skupnostjo ali družbo ter glede na vidike, kako pojmuje in kam umeščamo težavo, stisko ali problem in kje iščemo rešitve, lahko govorimo o petih *modelih* socialnega dela: *tradicionalni (klinični, terapevtski), reformistični, radikalni, systemsko-ekološki (holistični)* in *socialno-konstruktivistični model* (Milošević Arnold, Postrak 2003: 128-144).

Tradicionalni model, katerega začetke najdemo v zadnjih desetletjih devetnajstega stoletja, ko se je socialno delo še vzpostavljalo, je osredotočen predvsem na pomoč posamezniku pri prilagajanju na družbene razmere. Predpostavka je, da je »nekaj narobe« s posameznikom ali z določeno družbeno skupino. Pomagati jim je treba, da se težave, problemi in stiske uredijo in odpravijo, da se bodo lahko spet plodno vključili v družbeno življenje. V osnovnošolskem

prostoru bi to pomenilo, da se posvetimo »motečemu« učencu ali učencu, za katerega menimo, da »ima težave«. Kot svetovalci se z uporabo pretežno metod dela s posameznim primerom in dela s skupino trudimo posameznika ali člane skupine prilagoditi zahtevam osnovnošolskega okolja. Pomenljivo je, da - v okviru omenjenega modela - socialni delavec nastopa kot ekspert, izvedenec. Uporabnik, torej učenec, je - po tem pojmovanju - pasiven prejemnik pomoči, nasvetov, navodil in podobnega. O izpeljavah in posledicah takega pojmovanja in nanj oprtih pristopov več v drugem delu prispevka.

Reformistični (pojavil se je vzporedno s tradicionalnim modelom v zadnjih desetletjih devetnajstega stoletja) in *radikalni model* (razmahnil se je predvsem v šestdesetih letih dvajsetega stoletja) se naslanjata na predpostavko, da je stiska, težava ali problem posameznika ali določene družbene skupine tako rekoč simptom neustrezne, nepravilne ali kako drugače ogrožujoče družbe ali okolja. V osnovnošolskem prostoru bi to pomenilo, da učenci s težavami, problemi ali stiskami pravzaprav opozarjajo na neustrezno, obremenjujoče ali kako drugače ogrožujoče okolje. Sklepamo torej, da je uporabnik prikrajšan, njegove pravice je treba pravno zagotoviti. Modela se med seboj razlikujeta po načinu, kako to doseči. Reformistični model se trudi izboljšati socialno-ekonomski položaj nepriviligiranih in marginaliziranih družbenih skupin, za kar uporablja tehniko socialne akcije ali metodo skupnostnega socialnega dela, tudi metodo dela s skupino, manj pa dela s posameznikom. Tudi pri radikalnem modelu socialni delavec uporablja tehniko socialne akcije in predvsem metodo skupnostnega socialnega dela. Razlika med modeloma je v tem, da želi reformistični model obstoječe ustanove ohraniti, le spremeniti, torej izboljšati, prilagoditi jih, radikalni pa ima za cilj spremeniti družbeni sistem in ustanove. Socialni delavci v okviru reformističnega modela se bodo torej recimo v osnovni šoli osredotočali na varovanje pravic učencev in na spreminjanje, izboljšanje delovanja osnovne šole kot ustanove. Radikalni socialni delavci pa bodo iskali alternativne, drugačne, nadomestne možnosti izobraževanja in vzgoje. Torej drugačno šolo.

Sistemsko-ekološki model, ki se je razvil v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, je poskušal preseči pomanjkljivosti naštetih treh modelov. S holističnim, vseobsegajočim pristopom se ta model trudi preseči *dualizem* posameznik - družba, v našem primeru recimo dualizem učenec - šola, in enostransko rešena vprašanja, kje je »locirana« težava, problem ali stiska: v posamezniku ali v družbi, v učencu ali v šoli. Težavo, problem ali stisko iščemo v odnosu med udeleženci, v njihovih razmerjih, komunikacijah in transakcijah. Tovrstni socialni delavci so bodo v osnovnih šolah osredotočali na vidike medsebojnega učinkovanja več *sistemov*, od učencev, preko učiteljev, staršev, do drugih udeleženih posameznikov in

ustanov. Posvečali se bodo vprašanju socialne adaptacije in integracije, pri tem pa bodo uporabljali vse klasične in prej že naštetе metode socialnega dela. Naj posebej opozorim, da je pomembna pojmovna razlika med tem, če rečemo *metoda dela s posameznikom* ali *metoda dela s posameznim primerom*. Metoda dela s posameznikom bi ustrezala konceptu tradicionalnega modela, ki se osredotoča na pomoč posamezniku. Metoda dela s posameznim primerom pa izpostavlja, da gre za pomoč, ali bolje: za delovni odnos med socialnim delavcem in posameznim primerom. Ta posamezni primer ni izoliran posameznik, temveč oseba v kontekstu raznovrstnih odnosov z drugimi. V našem primeru recimo učenec v odnosu s starši, torej v kontekstu družine, v interakciji s sošolci, učitelji, svetovalci, ravnateljem ter drugimi osebami ali ustanovami (recimo Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Center za socialno delo itd.). S tem v zvezi lahko omenim t. i. *dejavnike prestopniškega vedenja*. Blanka Tivadar poroča o raziskavi, v kateri našteva te dejavnike. Med njimi navaja spol, gmotne razmere in izobrazbo staršev, družino, doživljanje šole in šolski uspeh ter religioznost in druge vrednote (v: Ule idr. 2000: 158). Iz tega lahko izpeljemo predpostavko, da socialni delavec upošteva celoten kontekst uporabnika, v našem primeru mladostnika. Njegov odnos s starši, njegove gmotne razmere, njegovo doživljanje šole in svojega položaja v njej, vrednote, ki jih je razvil itd.

Po pojmovanju sistemsko - ekološkega modela sta socialni delavec in uporabnik partnerja, sodelavca pri reševanju težav. Tudi o vidikih tako pojmovanega odnosa, še posebej med socialnim delavcem in učencem v okviru osnovne šole, bom več govoril v drugem delu.

Konstruktivistični model, ki se je razmahnil od osemdesetih let dvajsetega stoletja dalje, lahko pojmuje kot neke vrste dodatek k holistično ali celostno naravnemu sistemsko-ekološkemu modelu. Oprt je namreč na predpostavko, da tisto, čemur rečemo naša resničnost, torej vsakdanji svet, ljudje konstruiramo, ustvarjamo. Konstruiramo ali ustvarjamo tudi tiste vidike družbene realnosti, ki jim tu rečemo težave, problemi, stiske uporabnikov. V kontekstu osnovne šole lahko torej razberemo, kako je dana skupnost konstruirala ustanovo, ki ji rečemo osnovna šola. Kakšna je torej naša predstava o tem, kdo so učenci in kaj naj počnejo v šoli, kdo so učitelji in kaj so njihove naloge, kakšen je pomen staršev pri tem in podobno, vse od izhodiščnega vprašanja ali konstrukcije, kaj si predstavljamo pod vzgojo in izobraževanjem. Cilji socialnih delavcev v okviru tega modela so predvsem razvijanje novih smislov in življenjskih možnosti posameznikov in skupin. Pri tem uporabljajo vse metode socialnega dela. Posebej bi rad poudaril predpostavko o odnosu med socialnim delavcem in uporabnikom. V tem primeru socialni delavec ni izvedenec, ki bi objektivno poznal uporabnikovo stvarnost, temveč je uporabnik tisti, ki je najbolj kompetenten, da pove, kaj

misli, kaj čuti, kakšen je njegov odnos do sveta, kakšne so njegove strategije (pre)živetja, kakšna je njegova konstrukcija realnosti (Berger, Luckmann 1989, Tomc 1992). Uporabnik, v našem primeru učenec ali mladostnik, je z vidika tega pojmovanja aktiven soudeleženec v definiranju in načrtovanju reševanja stisk, problemov in težav (Milošević, Postrak 2003: 23-28).

Prispevek socialnega dela kot stroke v osnovnih šolah

Spomnim se predavanja, na katerem smo na Fakulteti za socialno delo (FSD) govorili o t. i. *ljudeh s posebnimi potrebami*. Omenil sem terminološke zagate. Kako naj poimenujemo ljudi, ki jih sicer označujemo z - iz raznih razlogov - neustreznimi izrazi, kot so *invalidi*, *hendikepirani*, *osebe z motnjami vedenja in osebnosti* (MVO), *osebe z omejitvami*, *osebe s posebnimi potrebami* in podobno. Med študenti je bil tudi en od »njih«: študent, ki je zaradi težke prometne nesreče v otroštvu sedaj težko hodil in, kot je sam navajal, imel težave pri koncentraciji. Pripomnil je, da se mu tudi izraz »oseba s posebnimi potrebami« ne zdi ustrezen, saj on nima nobenih posebnih potreb. Ima le običajne potrebe, kot vsi drugi ljudje. Potrebe po spoštovanju, ljubezni, pripadnosti itd. (s tem v zvezi prim. Maslow 1968). Terminološkega vprašanja, kako torej ljudi s tovrstnimi razsežnostmi poimenovati, s tem sicer nismo rešili, saj študent ni ponudil nadomestnega izraza, vendar pa je vsaj opozoril na pomemben vidik. O sebi lahko največ in najbolj kompetentno povedo uporabniki sami. Tudi zato si pomagamo s konceptom, vzetim iz antropologije, ki si ga je, mimogrede rečeno, sposodila iz lingvistike: *emski* in *etski* pogled. Emski pogled je pogled »od znotraj«, pogled domačina v kontekstu antropologije (Geertz 1996), pogled uporabnika v kontekstu socialnega dela. Etski pogled je pogled »od zunaj«, pogled antropologa ali pogled socialnega delavca (Canals 1995: 105). O tem, kako želi, da ga imenujemo, mora torej imeti besedo tudi uporabnik.

Izhajati moramo iz splošnih človekovih potreb. S tem pa nočem reči, da posamezni ljudje ali skupine ne potrebujejo posebne obravnave, posebne pozornosti, posebnih pristopov. Lahko bi jih torej imenovali »ljudje, ki imajo, ob splošnih, še posebne potrebe«. Oseba na vozičku potrebuje dostop do objektov brez arhitektonskih ovir. Slepa ali slabovidna, gluha ali slabo slišča oseba potrebuje posebne pripomočke. Itd. Oseba, ki je doživela posebej ogrožujoče stiske, pretrese, zlorabe itd., gotovo potrebuje posebno obravnavo. Vendar ne »posebno obravnavo« v kakorkoli diskriminatornem smislu, temveč posebno obravnavo, da se ji omogoči dostop do lastnih ustvarjalnih potencialov. Saleebey pravi: »Formula je preprosta:

mobiliziraj moč (talente, znanja, sposobnosti, vire) klientov s ciljem, da podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in stranke bodo imele boljšo kvaliteto življenja, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete. Čeprav je recept enostaven, mu sledi trdo delo« (cit. po Čačinovič Vogrinčič 2003: 200). Predpostavka je torej, da smo vsi ljudje potencialno ustvarjalni in sposobni obvladati naše vsakdanje življenje, da se torej znajdemo v svojem življenjskem svetu. Osebe v stiski, v težavi ali s problemom pa večkrat izgubijo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Naša naloga je, da v delovnem odnosu načrtujemo tak proces reševanja problema, da osebe spet vzpostavijo stik z lastno ustvarjalnostjo. Pri tem lahko uporabimo tudi pristope in tehnike iz konteksta umetnosti, recimo slikarstva, glasbe, drame, plesa itd. Temu lahko rečemo *socialno kulturno delo* (Poštrak 1996, Plotajs 2002).

Učenec v osnovni šoli, ki je na tak ali drugačen način opozoril nase, »povzročal težave« sebi ali drugim, »motil pouk« ali karkoli je že počel, je oseba z enakimi potrebami, kot vsi drugi. Iz različnih razlogov teh potreb ni mogel zadovoljiti, zato je v težavah, v stiski. Zato bi lahko rekli, da ima »posebne potrebe«. Te posebne potrebe pa so, da sploh dobi možnost zadovoljiti osnovne potrebe.

Pri ponazoritvi prej navedenih predpostavk posameznih modelov socialnega dela in njihovih izpeljav ali posledic si bom pomagal z znano opredelitvijo oblik vodenja. Oblike vodenja ponavadi delimo na *demokratično*, *avtoritarno* in *laissez-faire*, *laissez-passer* ali vsedopuščujočo. Ob tem naj omenim, da govorimo tudi o *permisivni* vzgoji in o *represivni* vzgoji ali vzgojnem pristopu. Ker so ti pojmi splošno sprejeti in uporabljeni, vendar jih večkrat dokaj različno definiramo, torej pojmujeemo in uporabljamo, si bom privoščil krajšo opredelitev.

Permisivni vzgojni pristop bom pojmoval kot tistega, v katerem se osredotočamo na pozitivne plati uporabnikovega ravnanja. Podpiramo tiste uporabnikove strategije (pre)živetja, za katere menimo, da so zanj učinkovite, produktivne, ustrezne. Pod izrazom *strategija (pre)živetja* pojmujem vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja, komuniciranja itd., ki jih je določena oseba razvila v dosedanjem življenju (prim. Poštrak 2001: 214 - 215). Pri mladih lahko s tem v zvezi govorimo tudi o socializacijskih procesih (Durkheim 1981, Mead 1934, Poštrak 1994).

V primeru otroka in mladostnika, torej učenca v osnovni šoli, bi permisivni pristop pomenil, da se osredotočamo na tista njegova ravnanja, ki jih ocenimo kot sprejemljiva zanj, za druge in za šolski sistem, kot neogrožujoča zanj, za druge in kot ugodna za navezovanje stikov in odnosov z ostalimi udeleženci (sošolci, učitelji, starši itd.). Opiramo se torej na tisti, četudi še tako majhen, del celotnega razpona ravnanj določenega mladostnika ali skupine, ki ga

označimo kot ustrezen. Iz tega izhajamo, na tem gradimo. V tej točki navežemo stik. Mladostnika ali skupino veskozi podpiramo v razvijanju in utrjevanju ustreznih oblik ravnanja, torej v izgrajevanju ustreznih strategij (pre)živetja. Ne osredotočamo se torej na kazni za neustrezna ravnanja, temveč podpremo ustrezne oblike. Vendar to ne pomeni, da ukrep o kršenju dogovorov ni predviden, dogovorjen in razviden.

Kot represivni pristop bom v pričujočem prispevku označil tistega, ki je osredotočen na kaznovanje. V tem primeru kaznujemo mladostnika ali skupino za neustrezno ravnanje. Za razliko od permisivnega pristopa, ki ima predvidene ukrepe za kršitve, vendar je poudarek na podpori ustreznemu ravnanju, se represivni pristop - kot ga opredeljujem - omejuje na kaznovanje. Ni treba posebej poudarjati, da svetovalna delavka/delavec na tej točki ne more graditi produktivnega odnosa z mladostnikom ali skupino. Stik pravzaprav sploh ni vzpostavljen. Posledično slabše samopodobe mladostnika in posledic, izvirajočih iz tega, gotovo ni treba posebej omenjati in opisovati.

Po drugi strani naj opredelim pojmovanje demokratičnega, avtoritarnega in laissez-faire načina vodenja. Pri tem si bom pomagal z naslednjimi vprašanji: kako teče razgovor med udeleženci, kako je razporejena odgovornost, kako so razvidne družbene vloge udeležencev in kako je v posameznih oblikah vodenja opredeljen ukrep ob kršitvi ali nespoštovanju dogovora.

Oblika vodenja	razgovor	odgovornost	vloge	ukrep
demokratična	dogovorni	obojestranska	razvidne	dogovorjen
avtoritarna	nedogovorni	enostranska	razvidne	predpisan
laissez-faire	mimobežni	odsotna	nejasne	ni predviden

Pri demokratični obliki vodenja je razgovor ali *konverzacija* dogovorna. Pojem konverzacija uporabljam v smislu, kot ga je opredelil Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje *osebne koncepte* /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni *obogatitev* njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno *delitev* enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ *konceptov* /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost« (Šugman Bohinc 1996: 403). V našem kontekstu pomeni, da se udeleženci pogovarjajo o skupnem početju in se tudi slišijo, upoštevajo. Pogovarjajo se starši in otrok, pogovarjajo se vzgojitelj in gojenec ali več njih, pogovarjajo se učitelj in učenec/i, pogovarjajo se socialni delavec in uporabnik/i. Pogovarjajo in dogovarjajo se o tem, kaj v določenem trenutku, v določenem primeru storiti. Skupaj načrtujejo dejavnost. V okviru socialnega dela bi rekli, da

se socialni delavec/ka in uporabnik/ca skupaj pogovorita o tem, kaj je socialna težava, stiska ali problem, skupaj torej definirata predmet dela. Skupaj načrtujeta ali soustvarjata korake procesa reševanja stiske, težave ali problema. Pri tem sta oba odgovorna za uresničevanje dogovorjenega. Odgovornost je torej obojestranska. Naj opozorim, da odgovornost udeležencev ni identična. Odgovornost starša je drugačna od odgovornosti otroka, odgovornost vzgojitelja je drugačna od odgovornosti gojenca itd. Odgovornost socialnega delavca/ke je, da strokovno utemeljeno in kompetentno vodi postopek. Odgovornost uporabnika je, da skrbi, da v okviru svojih možnosti in sposobnosti udejani, uresniči dogovorjene korake reševanja problema/težave/stiske. Odgovornost socialnega delavca/ke v osnovni šoli je torej, na splošno vzeto, da udejanja vsa temeljna načela doktrine socialnega dela. Odgovornost mladostnika/učenca je, da aktivno sodeluje v dogovorjenem procesu reševanja problema. Navedeno je povezano z opredelitvijo družbene vloge. Ta je, kot sem navedel, v kontekstu demokratičnega pristopa razvidna. Jasno in natančno razvidno je, da je nekdo starš/vzgojitelj/socialni delavec itd., nekdo pa otrok/mladostnik/učenec/uporabnik itd. Dogovorjen in razvidno opredeljen je tudi ukrep ob nespoštovanju dogovorjenega. In to za vse udeležene, za vse strani. V našem primeru to konkretno pomeni, da čuti otrok/mladostnik/učenec, ki je aktiven udeleženec v reševanju njegovega problema/težave/stiske, do uspešnega reševanja problema globok osebni odnos. On sam se je, skupaj s strokovnim delavcem, odločil, da bo recimo nekaj spremenil v svojem neustreznem, ogrožujočem, mogoče tudi samouničujočem ravnanju ali vedenju. Ker se je sam odločil za spremembo, ker je bilo ravnanje obojestransko odgovorno dogovorjeno, pri čemer so bile jasno razvidne vloge vseh udeležencev, tudi prav tako dogovorjen in jasno določen ukrep pojmuje in sprejema kot upravičen, kot ustrezen. Tu odseva temeljna doktrina socialnega dela, da socialni delavec in uporabnik skupaj soustvarjata proces reševanja problema.

V primeru avtoritarnega vodenja je razgovor nedogovoren. Konverzacija ali razgovor (v Paskovem smislu) sploh ni vzpostavljen. Vodja/starš/vzgojitelj/učitelj/socialni delavec daje navodila ali ukaze otroku/gojencu/učencu/uporabniku. Vodja daje navodila, ki so brez možnosti oporekanja. Uporabnik nima besede pri tem. Porinjen je v pasiven položaj tako rekoč opazovalca reševanja njegovega lastnega problema. S tem je tako subjektivno kot objektivno razrešen odgovornosti. Odgovoren za uspešnost reševanja problema je izključno vodja/učitelj/socialni delavec. On določi tudi ukrep ali kazen v primeru nespoštovanja navodila ali ukaza, ki jo uporabnik/gojenec/učenec sicer pozna, vendar je ne sprejme. Seveda jo mora sprejeti, ko naredi »prekršek« (ko ne spoštuje tistega, kar mu je ukazal vodja) in je kaznovan, vendar kazni ne sprejme kot »svojo«, kot upravičeno, kot dogovorjeno, kot

posledico nespoštovanja dogovora. Dogovora namreč sploh ni bilo. Bilo je samo navodilo, zahteva. V osnovni šoli to pomeni, da otroci/mladostniki/učenci do tako določenih pravil, torej v okviru avtoritarnega odnosa, ne vzpostavljajo pozitivnega odnosa. Pojmujejo jih kot vsiljene in se s subjektivnega zornega kota mogoče niti ne čutijo dolžne spoštovati jih. Vloge v tem okviru so jasno in ostro določene ter razločene. Učitelj/vzgojitelj/starš/socialni delavec je eno, učenec/gojenec/otrok/uporabnik je nekaj drugega. Tu se razpre tudi prostor za dvojna merila. Kar velja za eno vlogo, en, nadrejen položaj, ne velja za drugo vlogo, drug, podrejen položaj.

Laissez-faire, laissez-passer, vsedopuščujoča oblika vodenja se je pojavila kot svojevrsten odziv na avtoritaren pristop. Menim, da je bila v svojem odzivu neustrezna v naslednjih točkah. V idealnotipski obliki omenjenega pristopa pri tej obliki vodenja razgovor ali konverzacija teče mimobežno. Udeleženci se seveda pogovarjajo, vendar se ne dogovarjajo o skupnem početju. Starši se z otroki sicer pogovarjajo o marsičem, vendar se ne dogovarjajo. Vzgojitelji lahko z otroki govorijo ali kramljajo o marsičem, vendar otrokom ne dajo nobenih navodil za dano dejavnost, prepustijo jih samim sebi. Tudi otroki govorijo z voditelji o marsičem, ne pa o njihovem skupnem početju. Konverzacija ali razgovor je v tem smislu mimobežen. Govorijo drug mimo drugega. Posledično tudi odgovornost ni določena in je odsotna. Udeleženci ne čutijo odgovornosti za svoje ravnanje, saj ni bilo določeno, opredeljeno. Zato tudi ukrepi, kazni, sankcije ne morejo biti predvidene. Tudi vloge so nejasne. Starši ne ravnaajo kot odgovorne odrasle osebe, ki so dolžne kompetentno vzgajati svoje otroke. Z otroki lahko vzpostavljajo nekakšen »kvazivrstniški« odnos. Po drugi strani lahko otroci in mladostniki prevzemajo vloge in naloge staršev. Primerov ni treba naštevati, saj jih gotovo dobro poznate. Naj opozorim, da so navedene oblike vodenja analitski pojmi. To ne pomeni, da jih v praksi ne moremo udejaniti ali prepoznati v čisti obliki. Hočem reči, da v resničnosti najdemo tako »čiste oblike« demokratičnega, avtoritarnega ali laissez-faire, torej vsedopuščujočega vodenja, kot pojavne oblike, ki vsebujejo sestavine posameznih načinov vodenja. Lahko bi govorili o demokratičnem pristopu, ki občasno zdrsne v avtoritarni ali laissez-faire in obratno. To poudarjam tudi zato, ker nedoslednost pri udejanitvi omenjenih pristopov generira nešteto težav in nejasnosti. Učitelj, ki želi v kontekst avtoritarnega pristopa vnesti drobec demokratičnega vodenja, lahko doživi neuspeh in zanj obsodi demokratično vodenje. V smislu: »preveč demokracije škodi«. Vendar v tem primeru ni šlo za »preveč demokracije«, temveč za nedoslednost pri uporabi načel demokratičnega vodenja. Pogosto tudi menimo, da demokratično vodenje ne predvideva ukrepov ob nespoštovanju ali kršitvi dogovorov. Nasprotno, ukrep je neločljiv del tega pristopa. Če je odsoten, zdrsnemo v nedoslednost, v

okvir laissez-faire pristopa. Nadaljnje razvijanje nakazanih možnosti si privoščite bralke in bralci sami.

Menim, da je smiselno razlikovati in za analizo uporabljati oba omenjena modela, torej po eni strani permisivno/represivni pristop, po drugi demokratični/avtoritarni/laissez-faire načini vodenja, saj je to za teoretsko refleksijo produktiven pripomoček. Modela sta namreč, po mojem mnenju, kompatibilna. Ko ju soočimo, lahko ugotavljamo zanimive povezave.

Če omenjena modela vnesemo v kontekst prej omenjenih modelov socialnega dela, lahko ugotovimo vsaj naslednje: Tradicionalni model socialnega dela, za katerega smo omenili, da pojmuje socialnega delavca kot izvedenca, eksperta, bi lahko povezali z avtoritarnim načinom vodenja. Model namreč predpostavlja, da socialni delavec kot strokovnjak najbolje ve, kaj je dobro za uporabnika. V našem primeru bi to pomenilo, da socialni delavec najbolje ve, kaj je dobro za otroka/mladostnika/učenca. On mu torej da navodila, on načrtuje dejavnosti, s katerimi namerava pomagati uporabniku/otroku/mladostniku/učencu. Le-ta je pojmovan kot pasiven prejemnik pomoči, ki se ne čuti dolžnega, torej odgovornega aktivno sodelovati v procesu reševanja njegovega problema. Tak odnos, tak poseg bo torej pogosto neuspešen, neučinkovit.

V okviru reformističnega in/ali radikalnega modela socialnega dela se je težišče dejavnosti preneslo na družbene vidike ustanov, v našem primeru osnovne šole. Položaj uporabnika/otroka/mladostnika/učenca se je, glede na tradicionalni model, sicer bistveno spremenil. Postane namreč bolj ali manj aktiven udeleženec v procesu reševanja problema. Socialni delavec se pogosto postavlja na »njegovo stran«, na »drugi strani« pa so - po tem pojmovanju - bolj ali manj ne/ustrezne ustanove, bolj ali manj ne/ustrezni učitelji, pred katerimi je učence treba zavarovati in zagotoviti njihove pravice. Tak »zaščitniški« odnos ima lahko zelo neproduktivne posledice za vse vpletene.

Sistemsko-ekološki model presega nakazano dihotomijo. Del problema so vsi vpleteni. Socialni delavec upošteva zorne kote vseh udeležencev, pristop je holističen, interdisciplinaren, torej vseobsegajoč. Tak pristop kar kliče po demokratični obliki vodenja. Predvideva aktivno udeležbo vseh vpletenih, dogovorni razgovor ali konverzacijo, obojestransko odgovornost, temelji na razvidnih vlogah udeležencev in na razvidnih ter dogovorjenih regulacijah odnosa, torej ukrepih.

Konstruktivistični model socialnega dela vnaša, po mojem prepričanju, v omenjeni sistemsko-ekološki model še eno pomembno razsežnost. Omogoča namreč, da pojasnimo, kako se naš človeški svet sploh vzpostavlja. Predpostavlja, da naš družbeni svet ni dan, temveč ga mi ustvarjamo, konstruiramo. Mi konstruiramo lastne predstave o tem, kdo smo. Kdo je učitelj,

kakšna je njegova vloga, odgovornost itd. Kdo je starš, kdo je učenec itd. Mi ustvarjamo, konstruiramo tudi predstave in stališča o tem, kakšno je ustrezno, primerno ravnanje, vedenje. S konstruktivističnim pristopom se razpira nesluteno široko polje ponovnega razmisleka o nekaterih ključnih vprašanjih našega bivanja. Razpirajo se tudi novi vidiki ponovnega razmisleka o tem, kaj je šola, kdo so učitelji, njihove naloge, kdo so učenci, njihov položaj, odgovornosti itd. In nikakor ne nazadnje: kako definiramo, opredeljujemo težavo, problem, stisko, posebno potrebo, disciplinski prekršek itd. Naj vnesem še pojem *zorni kot*. Ob upoštevanju zornih kotov vseh vpletenih, od staršev, učenca, sošolcev, učiteljev, ravnatelja, svetovalne službe, lahko ugotovljamo, da različni udeleženci dogajanje različno vidijo, vrednotijo, razlagajo. Za nekoga od vpletenih je neko dejanje »disciplinski prekršek«, za drugega »klic na pomoč«, za tretjega »neustrezen odziv na ogrožujoče stanje« itd. Nov kontekst razmišljanja zahteva tudi nove pojme, nov jezik (Čačinovič Vogrinčič 2003).

S tem se odpirajo tudi nove možnosti, novi temelji za dialog med učitelji in učenci, med svetovalnimi delavci in uporabniki. Svetovalni delavci naj zares poslušajo, kaj imajo o svojem življenjskem svetu povedati učenci. Njihovo predstavo o svetu moramo vzeti resno in zares, kot realnost, v kateri mladostniki bivajo. Iz te realnosti, iz te konstrukcije resničnosti izhajamo. Otroci/mladostniki/učenci so najbolj kompetentni, da povedo nekaj o sebi, o svojih občutkih, ravnanjih, strahovih in veseljih. To ne pomeni, da imajo vnaprej prav, to ne pomeni, da je njihovo ravnanje vedno ustrezno zanje in za druge. To pomeni zgolj in predvsem, da so aktivni udeleženci v procesu reševanja problemov. So aktivni udeleženci v procesu reševanja konteksta stisk, težav in problemov, v katerih so se znašli.

To stališče, da je uporabnik vedno soustvarjalec načrtovanja procesa reševanja lastne težave, je, po mojem prepričanju, pomemben in poseben - ter nikakor ne samoumeven - prispevek socialnega dela kot stroke za svetovalno delo v praksi. Nato pa, kot pravi tudi Saleebey, sledi trdo delo.

Literatura:

Adam Frane (1995), Kompendij socioloških teorij, Scripta, ŠOU, Ljubljana.

Berger Peter, Luckmann Thomas (1989), Družbena konstrukcija realnosti, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Canals Joseph (1995), Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela, Socialno delo 34, št. 2, 97-107, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (1990), Specifičnost metodologije znanosti socialnega dela, Socialno delo 29, št. 1-3, 126-134, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (1996), Socialno delo z družino (prispevek k doktrini), Socialno delo 35, št. 5, 395 - 402, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (1998), Socialno delo z družino: Prispevek konstruktivizma, Socialno delo 37, št. 3-5, 225-228, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (2003), Jezik socialnega dela, Socialno delo 42, št. 4-5, 199-203, Ljubljana.

Dragoš Srečo (1994), Socialno delo - sistemski vidik I-III, Socialno delo 33, št. 2, 3, 4, Ljubljana.

Dragoš Srečo (1996), Teorija in praksa VŠSD, Socialno delo 35, št. 5, str. 417 - 432, Ljubljana.

Dragoš Srečo (1997), Socialno delo in terminologija, Socialno delo 36, št. 4, 259-273, Ljubljana.

Durkheim Emile (1981), Vaspitanje i sociologija, Saznanja, Beograd.

Geertz Clifford (1996), Z domorodskega zornega kota: o naravi antropološkega razumevanja, Časopis za kritiko znanosti, let. XXIV, št. 179, str. 91-105, Ljubljana.

Giddens Anthony (1987), Social Theory and Modern Sociology, Polity Press, Cambridge.

Gillis R. John (1999), Mladina in zgodovina, Založba Aristej, Šentilj.

Hočevar Franc, Mesec Blaž (1981), Prosti čas, ZKOS, Ljubljana.

Lamovec Tanja (1998), O vedi, ki nima dovolj dobrega imena, Socialno delo 37, št. 1, str. 43 - 47, Ljubljana.

Luessi Peter (1990), Sistemski nauk o socialnem delu, Socialno Delo 29, 1-3, Ljubljana.

Maslow H. Abraham (1968), Toward a Psychology of Being, Van Nostrand, Princeton, NJ.

Mead George Herbert (1934), Mind, Self and Society, Chicago University Press, Chicago.

Mesec Blaž (1988), Veda o socialnem delu kot znanstveno jedro visokošolskega študija, Socialno delo 27, 2, str. 235 - 245, Ljubljana.

Mesec Blaž (1990), Nekaj opomb k specifičnosti vede o socialnem delu. V: Milošević Vida, Mesec Blaž (ured.), Teoretični koncepti socialnega dela in izobraževanje; Izbrani referati 6. bienalnega seminarja Mednarodnega združenja šol za socialno delo, Bled, 2. - 4. 11. 1989, Socialno delo 29, 1-3, str. 143 - 149, Ljubljana.

Mesec Blaž (1996), Neskončna ali samo dolga pot do celovitega sistema izobraževanja za socialno delo?, Socialno delo 35, št. 5, str. 363 - 384, Ljubljana.

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

Mesec Blaž (2003a), Primer kvazi sistemske sociološko-organizacijsko usmerjene teorije socialnega dela, Socialno delo 42, št. 3, 139-167, Ljubljana.

Mesec Blaž (2003b), Mikro, mezo, makro: ekspanzija, integracija in specifičnost socialnega dela, Socialno delo 42, št. 4 - 5, str. 259 - 270, Ljubljana.

Miheljak Vlado (ured.) (2000), Mladina 2000, Aristej, Šentilj.

Milošević Vida (1989), Socialno delo, Samozaložba, Ljubljana.

Milošević Arnold Vida, Poštrak Milko (2003), Uvod v socialno delo, Scripta, Študentska založba, Ljubljana.

Payne Malcolm (2001), Savremena teorija socijalnog rada, Filozofski fakultet univerziteteta u Banjoj Luci, Banja Luka.

Plotajs Matjaž (2002), Socialno kulturno delo v Malem domu, Socialno delo 41, št 5, str. 273 – 280, Ljubljana.

Poštrak Milko (1994), V znamenju trojstev, Socialno delo 33, št. 4, 325-342, Ljubljana.

Poštrak Milko (1996), Socialno kulturno delo, Socialno delo 35, št. 5, str. 407 - 416, Ljubljana.

Poštrak Milko (2001), Antropološki zorni kot, Socialno delo 40, št. 2 - 4, str. 207 - 230, Ljubljana.

Stritih Bernard (1993), Iskanje novih možnosti pri reševanju kompleksnih osebnih in socialnih problemov, Socialno delo 32, št. 5-6, Ljubljana.

Stritih Bernard (1996), Pogled na socialno delo v sedanjosti za prihodnost, Socialno delo 35, št. 5, str. 385 - 394, Ljubljana.

Stritih Bernard (1998), Na poti k avtonomiji socialnega dela kot stroke in znanosti, Socialno delo 37, št. 3-5, 159-168, Ljubljana.

Šugman Bohinc Lea (1996), Socialno delo - znanost?, Socialno delo 35, št. 5, 403-405, Ljubljana.

Šugman Bohinc Lea (1997), Epistemologija socialnega dela, Socialno delo 36, št. 4, Ljubljana.

Šugman Bohinc Lea (1998), Epistemologija socialnega dela II, Socialno delo 37, št. 6, Ljubljana.

Tomc Gregor (1992), Osebna konstrukcija realnosti, Družboslovne razprave 13, str. 62-78, SSD, Ljubljana.

Tomc Gregor (1994), Profano, Krt, Ljubljana

Ule Mirjana, Mihelj Vlado (1995), Pri(e)hodnost mladine, DZS, Ljubljana.

Ule Mirjana, Renner Tanja, Mencin Čepelak Metka, Blanka Tivadar (2000), Socialna ranljivost mladih, Založba Aristej, Šentilj.

Vidanović Ivan (2003), Terapijski modeli socijalnog rada, Tiro-erc, Beograd.

Metode dela z mladimi

Uvod

V prispevku želimo predstaviti enega od možnih pristopov pri delu z mladimi. To poudarjamo zato, ker je vsako konkretno delo vedno in neizogibno oprto na določene koncepte, na določen paradigmatični sklop. Različni pristopi se lahko med seboj tudi izključujejo, si nasprotujejo, niso združljivi. Zato bomo v prvem delu, res da zgolj na kratko in v obrisih, povzeli naš konceptualni kontekst. V drugem, osrednjem delu pa bomo predstavili aplikacijo, uporabo teh konceptov, torej načine, pristope, kako jih uresničiti.

Na splošno lahko rečemo, da v polju dela z mladimi delujeta dva koncepta, od katerih enega nekateri opredeljujejo kot tradicionalnega, drugega kot progresivnega (prim. Egan 2009: 13-15). Drugi je reakcija, odziv na prvega. Ob tem se pojavljajo poskusi poiskati nekakšno »tretjo pot«. Pristop, ki naj ne bi zgolj povzel najboljše od obeh omenjenih in poiskal neko srednjo pot, temveč bi naj predstavljal paradigmatični prelom z obema omenjenima. Seveda si lahko predstavljamo, da se tudi posamezni predstavniki predvsem t.i. progresivnega pristopa opredeljujejo na enak način, torej kot nosilci paradigmatičnega preloma. Še več, tudi predstavniki t.i. konservativnega (vsaj z našega zornega kota) pristopa uporabljajo tako rekoč enake izraze (recimo »šola po meri človeka«), kot jih uporabljajo »progresivisti« in tisti, ki iščejo »novo pot«. Tem zadregam se bomo kajpak poskusili izogniti, čeprav že v naprej vemo, da nam vedno ne bo uspelo. Poskušali bomo tudi z »novorekom«, z novimi strokovnimi izrazi (v smislu, kot ga izpostavljata Dragoš 1997 in Čačinovič Vogrinčič 2003), s katerimi bomo želeli vzpostaviti distinkcijo med različnimi koncepti. Vemo, da tudi ta pristop ne more razrešiti vseh konceptualnih zadreg, vendar nam drugega pač ne preostane.

V ostalih prispevkih v pričujočem zborniku je bilo dovolj govora o vprašanjih, ki opredeljujejo naš prispevek. Namreč o tem, kako v tem konkretnem primeru pojmuemo družbo, kaj si predstavljamo pod procesi, nameni, cilji, vidiki skupnega življenja, predvsem

pa, kaj si predstavljamo pod kategorijo mladina. Tudi in predvsem o tem, kako je mladost prehodno obdobje, kam – v kakšno odraslost - mladostniki prehajajo. Skratka, kako si tu udeleženi družboslovci predstavljamo in razlagamo raziskovalno polje, imenovano mladost. Na tem mestu zato namerno ne bomo segali v makro okvir analize. To sicer ne pomeni, da bomo makro raven zanemarili. Zavedamo se, da, tudi v kontekstu, ki ga obravnavamo in mu lahko rečemo mikro raven, vedno znova trčimo na zakonitosti družbenega dogajanja. Drugače rečeno: tudi če nadvse uspešno vzpostavimo stik in dogovor o delovnem odnosu z danim mladostnikom, recimo s tistim, ki je izpadel iz procesa šolanja, in z njim nato uspešno delamo, da se vrne v izobraževanje, to še ne bo pomenilo, da bo ta isti mladostnik nekoč kasneje zasedel delovno mesto, ki bi si ga želel in ki je mogoče bilo v sklopu naših skupnih ciljev. Menimo pa, da so nastavki dela z mladimi, ki jih bomo razgrinjali v nadaljevanju, neizogibni za kakršno koli učinkovito delo z mladimi sploh.

Na tem mestu ni dovolj časa in prostora, da bi se dovolj celovito in vseobsegajoče lotili vsaj tistih dilem, vprašanj, protislovij, ki smo jih doslej v zgodovini dela z mladimi že identificirali. Za naše nujne potrebe bomo tista vprašanja, ki so za nas ključna, odgovori nanje pa tako rekoč neizogibni za kakršno koli smiselno in reflektirano delo z mladimi, vsaj omenili in nakazali, kje najdemo bolj ali manj celovite odgovore ali vsaj relevantne poskuse odgovorov nanje. V osrednjem delu bomo predložili vzorec dela z mladimi, za katerega menimo, da je produktiven in da je smiselno graditi na njegovih temeljih. Vsekakor pa je ponujeni vzorec vpet v resničnost. Drugače rečeno, na učinkovitost pristopa vpliva cela vrsta dejavnikov, ki jih bomo omenili ali vsaj nakazali. Nikakor pa predstavljenega vzorca ne želimo pojmovati kot idealno tipskega, če manj kot vzorec, h kateremu stremimo, v resničnosti pa ga ne moremo izpeljati. Nasprotno, menimo, da je zastavljeni pristop ustrezno izhodišče, ki pa ga moramo dosledno izpeljati. Ne kot recept, temveč kot konceptualno preiščljeno in argumentirano pristop.

Pri razumevanju življenjskega sveta mladih si lahko kot mladinski, svetovalni ali socialni delavci pomagamo s konceptom, vzetim iz antropologije, ki si ga je ta, mimogrede rečeno, sposodila iz lingvistike: *emski* in *etski* pogled. Emski pogled je pogled »od znotraj«, pogled domačina v kontekstu antropologije (Geertz 1996), pogled uporabnika v kontekstu socialnega dela. Pogled mladostnika, njegova refleksija lastnega položaja. Etski pogled je pogled »od zunaj«, pogled antropologa, družboslovca, mladinskega delavca ali pogled socialnega delavca (Canals 1995: 105), v tem primeru na mladost in mladino. To lahko povežemo s pojmom »od zgoraj« in »od spodaj«, ki ju Albert Mrgole v kontekstu svojega neformalnega dela z mladimi uporabi v naslednjem smislu: »...na kakšen način bo 'od zgoraj', s pozicij moči,

zaznana potreba po delu z mladimi, kako bo projekt dela utemeljen in kako bo vzpostavljeno temeljno zaupanje pri delu z mladimi. Vzporedno je potekal projekt animacije in vzpostavljanja zaupanja z mladimi, v polju uporabnic/kov, kjer so strategije prilagojene razumevanju in delovanju sistema 'od spodaj'« (Mrgole 2003: 22). To izhodišče je ključno za vzpostavitev okvirjev, ki sploh omogočijo neformalno delo z mladimi: »Pri tem gre za *notranjo motiviranost udeleženk/cev in njihovo prostovoljno udeležbo*« (ibid: 28). Mrgole opozarja tudi na »*pomen medsebojnih odnosov*« (ibid.). Nadalje govori o prepoznavanju potreb mladih (ibid: 34), kar bo mladinski delavec lažje ugotavljal z vživljanjem, spoznavanjem življenjskega sveta mladostnika. Pomembno razsežnost življenjskega sveta mladostnika predstavlja tako imenovana mladinska subkultura.

Konceptualni triptih

Zdi se, da imajo pravljica števila veliko moč pri našem racionalnem, ne pravljicnem razmišljanju (prim. Postrak 1994). Tako veliko avtorjev govori o treh načinih prehoda skozi mladost. Nekateri recimo navajajo »tri značilne odgovore mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi« (Ule et al 2000: 60): »odgovori mladinskih subkultur«, »'tiha' in kolikor se da brezkonfliktna integracija v družbo« in »brezpogojno prilagajanje ali celo okrepitev vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet« (ibid). In naprej: »Naveden tri skupine mladih predstavljajo tri precej različna mladostniška sredstva za predelovanje realnosti:

- Ironiziranje stvarnosti in njeno simbolno predelavo v nasprotje
- konformno prilagajanje stvarnosti ob zavesti o izgubi globalne družbene perspektive
- začasen izstop iz vsakdana v iluzorno skupnost, kar pomaga prebiti ostali čas.« (ibid: 61).

Seveda bi lahko razpravljali o omenjenem konceptu, kjer se nam zdi, da je mogoče nekoliko preveč optimistično pripisovati tako imenovanim mladinskim subkulturam sposobnost »samosvojega in celo 'protistrukturnega' predelovanja realnosti« (ibid: 60). Vendar je to na koncu koncev vprašanje konceptualizacije pojma subkulture. Z našega zornega kota namreč pojmujeemo mladinske subkulture kot strategijo (pre)živetja (v smislu, kot ga zastavlja Carrithers 1992). Ali, kot pravi ena bolj razširjenih opredelitev subkultur: »subkulturalna ravnanja /so/ pravzaprav poskusi razrešitve kolektivno izkušenih problemov, ki se porajajo iz protislovij družbene strukture, (in da) subkulture porajajo oblike kolektivne identitete, iz katere je mogoče doseči individualno identiteto, ki ni določena z razredom, izobrazbo in s

poklicem. Ta rešitev je začasna, ni stvarna, je zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni« (Brake, 1984: 15). Tudi zato, namreč, ker bi naj bila subkultura »zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni«, se z vidika realizma socialnega dela ne opiramo na idealizacijo kakršnekoli domnevne prevratniške moči katerekoli subkulture. To so le poskusi (pre)živeti mladost kot prehodno obdobje. Lahko bi torej rekli, da je vsaka posamezna mladinska subkultura neke vrste bolj ali manj produktiven, bolj ali manj real(istič)en poskus razrešitve kolektivno zaznanih protislovij življenjskega sveta udeleženih mladostnikov. V okviru mladinskih subkultur bi torej potemtakem lahko govorili o zgoraj navedenih treh značilnih odgovorih mladih. Ali drugače: mladinske subkulture bi lahko kategorizirali (tudi) na zgoraj navedeni način. Hkrati lahko vnesemo zorni kot protagonistov, akterjev, torej mladih, ki jih raziskovalci opredelimo, ob tem pa se tudi sami, ali pa ne, pojmujejo kot pripadnike določene mladinske subkulture.

Življenjski slogi mladih

Simon Frith (1986) izpostavlja, da ima življenjski slog, povezan s subkulturo, pri posameznih mladostnikih različne pomene. Nekateri se v celoti, tako rekoč od jutra do večera, nenehno, doma in v šoli ali službi, posvečajo negovanju vidikov subkulturnega sloga življenja. Drugim je to način zabave konec tedna, tretjim le občasen izlet, dogodivščina. Mike Brake pa je recimo razločeval prestopniške subkulture, kulturniško prestopništvo, reformistična gibanja ter politično militantnost. Prestopniške subkulture bi naj bile po njegovem mnenju zlasti razvite med mladino delavskega razreda kot odzivi na kolektivno doživljane probleme (prim. Brake 1984: 15, Poštrak 1994a: 36 in drugod). Dodali bi lahko torej, da so po tem pojmovanju subkulture predvsem simbolizirane manifestacije ali simptomi neke vrste samorefleksije položaja mladostnikov. Oblike subkultur so različne, tudi glede na položaj mladostnikov v širšem okvirju t.i. vsakdanjega življenja. Vezane so tudi na družbeni položaj, spol in ostale vidike mladostnikov. Tako lahko pogosto govorimo o nekakšnih subkulturah mladih iz delavskega razreda, pa mladih iz srednjega in višjih slojev.

Za določena ravnanja mladih v okviru dane oblike izražanja, torej v okviru konkretne mladinske subkulture, večkrat enostavno ne vemo, kako jih opredeliti. Vemo, da odstopajo, da so torej deviantna. Ne vemo pa, ali odstopajo v pozitivnem smislu, so torej ustvarjalna, ali odstopajo v negativnem smislu, so prestopniška. Pri razločevanju nam zelo koristi poznavanje značilnosti mladinske subkulture kot simbolizirane oblike samorefleksije, torej poskusov razreševanja vprašanj, povezanih z odraščanjem, samodefiniranjem in hkratnim

spreminjanjem svojega položaja v družbi, skupnosti. Vodilo nam mora biti, ali so dane oblike obnašanja, slogi ravnanja, strategije pre/živetja koristne ali vsaj neškodljive za mladostnike, ali so škodljive, neustrezne za mladostnike in njihovo okolico. Ločiti moramo torej med inovacijo in delinkvenco. To ni vedno enostavno. Temeljitejše ubadanje s tem vprašanjem presega okvirje in domete pričujočega prispevka, zato lahko na tem mestu omenimo le, da moramo razlikovati med ravnanji, ki so škodljiva za mladostnika in okolico, ter ravnanji, ki lahko, kljub nekonvencionalnosti, okrepijo psihosocialno stanje mladostnika in vplivajo pozitivno na njegov razvoj. Gotovo bi naš odklonilen odziv na sicer ustvarjalno, čeprav nekonvencionalno ravnanje nekega mladostnika deloval izrazito neproduktivno.

Pravila in svoboda

V zvezi s tem nam takoj pride na misel še ena trojka: analitska, idealno tipska delitev na t.i. filistra, boema in ustvarjalno osebo (Makarovič 1986). Poudarjamo, da te pojme v pričujočem sestavku dosledno uporabljamo zgolj kot analitske pripomočke. Nikakor torej nočemo reči, da v resničnosti hodijo okoli mladostniki, ki bi jim rekli filistri, boemi ali ustvarjalne osebe. Filister je po tem pojmovanju oseba s togo strukturo mišljenja in obnašanja, ki se drži pravil, od njih za nobeno ceno ne odstopa. Tak mladostnik bi, idealno tipsko vzeto, odrasel v odraslega filistra, ki bi lahko deloval kot birokrat. Avtorji tudi opozarjajo, da se iz okvirja filistrov novačijo tisti pripadniki tihe večine, ki lahko podpirajo ali so protagonisti avtoritarnih, totalitarnih oblik vladavine. Tak analitski tip bi za naše potrebe lahko povezali s tistim, čemur nekateri rečejo »'tiha' in kolikor se da brez konfliktna integracija v družbo« (Ule et al 2000: 60).

Otrok ali mladostnik z značilnostmi filistra je lahko staršu ali vzgojitelju najljubši. To bi naj bila poslušna, vodljiva oseba, s katero je, z vidika vzgojitelja, »veselje delati«. Ravna se po navodilih, naredi to, kar mu rečemo, ne krši ali spreminja norm. Ne dela sivih las vzgojitelju ali mladinskemu delavcu. Vendar ni samoiniciativen, ustvarjalen. Naredi res le to in samo to, kar mu rečemo.

Po drugi strani lahko govorimo o boemu. Njegova notranjost je ne strukturirana, kaotična. Zato se v kaosu počuti kot riba v vodi. Brez težave se prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, vendar pri tem ne ustvarja ničesar novega. Za razliko od filistra lahko boem mladinskemu delavcem gotovo povzroča kopico sivih las. Je težko vodljiv, ne drži se navodil, tudi dogovorov ne, ves čas krši pravila in norme. Vprašanje je, če bi lahko ta idealni tip osebnosti vezali na »brezpogojno prilagajanje ali celo okrepitev vnaprej danih družbenih

standardov, predsodkov in mentalitet« (ibid), bi pa se nam lahko zdela bližja povezava z obliko predelave stvarnosti, ki bi ji lahko rekli tudi eskapistična: »začasen izstop iz vsakdana v iluzorno skupnost, kar pomaga prebiti ostali čas« (ibid: 61).

Boemu in filistru postavlja Makarovič nasproti ustvarjalno osebo: »Kreativni posameznik pa se od filistra in boema razlikuje po tem, da spremembe v okolju sicer upošteva, vendar jih hkrati ustvarjalno preoblikuje in strukturira« (Makarovič 1986: 21). V zvezi s tem analitskim tipom bi lahko pričakovali recimo naslednje mladostniško sredstvo za predelavo realnosti: »ironiziranje stvarnosti in njeno simbolno predelavo v nasprotje« (Ule et al 2000: 61).

Blanka Tivadar navaja ugotovitev o povezanosti prestopniškega vedenja s hedonizmom in tradicionalizmom: »Bolj kot je posameznik hedonističen, pogosteje se vede prestopniško, in bolj kot je tradicionalen, bolj je tudi konformističen« (ibid: 170). Izraz »hedonističen« bi lahko v tem primeru vezali na »boema«, »tradicionalen« in »konformističen« pa na »filistra«. Težava bi verjetno za nekatere nastopila, če bi hedonistično vedenje pripisali tudi nekaterim ravnanjem »kreativnega posameznika«. Ob tem Blanka Tivadar opozarja, da lahko tradicionalizem, ki je v zgodnji mladosti produktiven, odraslega človeka vodi v okorelost in fundamentalizem, ki so v težko obvladljivem in slabo preglednem sodobnem svetu povsem neproduktivni. Torej podobno opozorilo, kot ga navaja Makarovič v zvezi z idealnim tipom, imenovanim filister. Hedonistične vrednote, ki so za mladostniško prestopništvo videti najbolj problematične, pa so v svetu odraslih celo zaželjene, pravi Blanka Tivadar: »Sposobnost uživati življenje je namreč danes eden od pogojev za rekrutiranje v družbeno elito, ki ve, kaj je dobro in si to lahko tudi privoščiti« (ibid: 171). Taki so, po Makarovičevi idealno tipski razdelitvi, sicer tako boemi kot kreativni posamezniki. Vendar tisti, ki bodo zgolj sledili modnim tokovom in trendom (boemi), ob tem ne bodo ustvarjalni.

Ustvarjalno odstopanje

Gotovo bodo torej nekateri imeli težave med razlikovanjem odgovorov mladostnikov na protislovja, zaznana v njihovih življenjskih svetovih. Predvsem razlikovanje med tistim, čemur bi rekli odziv ustvarjalne osebe ali ustvarjalni odziv, in odzivom boema ali boemskim odzivom, torej med tipoma, za katera je značilno odstopanje ali deviacija. Deviacija v smislu, kot jo opredeljuje Tomc. Po njegovem je eno ključnih obeležij človekove narave, da ne sledi zgolj konvencijam kulturnega tipa, ampak je do te dediščine v trajno ustvarjalnem odnosu. Ustvarjalnost po njegovem mnenju predstavlja obliko deviacije, ki je izraz posameznika (Tomc 1994). Berger in Luckmann s tem v zvezi govorita o »deviantnih inačicah

simboličnega univerzuma«. Skupina, ki je objektivirala to deviantno realnost, postane nosilec alternativne definicije realnosti (Berger, Luckmann 1989). Enostavneje rečeno: določena skupina, v našem primeru mladostnikov, si na podlagi izkušenj razvije lastno, samosvojo razlago sveta, odnos do sveta, način življenja, vrednote. Ta odnos do sveta, ki je drugačen, odstopajoč od recimo sveta njihovih staršev, torej devianten, postane za te mladostnike njihova resničnost. To je tudi eno od osnovnih gibal družbene in kulturne spremembe. Po navadi s tem v zvezi govorimo o mladinskih subkulturah.

Kako torej opredeliti, si razlagati določeno samosvoje ravnanje mladostnika? Kako vedeti, kdaj in tudi zakaj mladostnik krši dane norme, pravila v smislu delinkventnega, prestopniškega, neustreznega ravnanja? In kdaj je to ravnanje ne nazadnje tudi po eni strani svojevrsten klic na pomoč, po drugi simptom stisk ali škodljivih, neustreznih okoliščin, v katerih odraščča mladostnik? Kako delinkventno ravnanje, ki je simptom, klic na pomoč mladostnika, ločiti, razlikovati od inovacije, ustvarjalnosti, domiselnosti mladostnika? Kako vemo, kdaj ravna kot boem, kdaj kot ustvarjalna oseba? Še bolj natančno: kateri vidiki, segmenti njegovega ravnanja imajo obeležja boema, kateri značilnosti ustvarjalnega?

Moramo pa opozoriti, da samo po sebi - torej z vidika vprašanja, ali je neko ravnanje inovacija ali delinkvenca - sploh ni pomembno, ali je to ravnanje boemsko ali ustvarjalno. Drugače rečeno: ne moremo potegniti enačaja med boemskim in delinkventnim. Vsako ravnanje ali delovanje, ki ima značilnosti boemskega, zaradi tega še ni nujno delinkventno, škodljivo. Je lahko čisto družbeno sprejemljivo, vendar nima obeležij ustvarjalnega. Po drugi strani pa lahko tudi v okviru ustvarjalnih iskanj najdemo za mladostnika in/ali njegovo okolico škodljive oblike ravnanj. Recimo poskusi uporabe omamnih sredstev z namenom povečati ustvarjalnost ali produktivnost. Še več, med filistri lahko najdemo neustrezna, čeprav v družbi prikrita tolerirana ravnanja. Recimo diskriminatoren odnos do drugačnih, do tujcev itd. Tudi Makarovič navaja, da so lahko iz vrst filistrov rekrutirani pripadniki totalističnih organizacij, kakršna je bila recimo nacistična (Makarovič 1986). Ali pa pripadniki tovrstnih mladinskih subkultur.

Občutek pripadnosti

Še ena trojka: Bourdieu in njegov koncept kapitalov: socialnega, kulturnega, ekonomskega (Bourdieu 1984). Nanje lahko vežemo konceptualizacijo dejavnikov, ki v mladostnikovem življenjskem svetu pomenijo ključne točke, ključne vidike, ki ne nazadnje opredeljujejo tudi njegove strategije ravnanja ali strategije preživetja. Te strategije ravnanja so izdelani vzorci

odzivov na vsakokratno resničnost, torej na dogajanje v življenjskem svetu mladostnika. So izdelani vzorci odzivov na vse tisto dogajanje, ki je lahko ogrožujoče ali varujoče, podporno ali destruktivno, ki mu lahko daje ali jemlje moč. Dejavnike odraščanja lahko opredelimo kot pozitivne, torej varovalne dejavnike, ali kot negativne, dejavnike tveganja (Ule et al. 2000: 158), ali dejavnike prestopniškega vedenja (Šelih ur. 2000). Socialno mrežo, vrstniško skupino, torej socialni kapital, lahko (ogrožen, ranljiv) mladostnik najde v tako imenovani mladostniški bandi ali gangu. Če so mladostniki porinjeni v položaj, da je tako združevanje zanje edina možnost, da si ustvarjajo socialni kapital, si lahko mislimo, kaj so ukrepi, da to preprečimo. Zgražanje in moralna panika nedvomno niso med učinkovitimi odzivi na te probleme.

Pri delu z mladimi lahko neposredno uporabimo še en koncept iz okvira socialnega dela. Dennis Saleebey razvija koncept krepitve moči, ki ga med drugim uporablja tudi v polju dela z otroki in mladimi: »Formula je preprosta: mobiliziraj moč (talente, znanja, sposobnosti, vire) klientov s ciljem, da podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in stranke bodo imele boljšo kvaliteto življenja, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete« (cit. po Čačinovič Vogrinčič 2003: 200). Gabi Čačinovič Vogrinčič v isti sapi, na istem mestu dodaja, mi pa za njo s poudarkom ponavljamo: »Čeprav je recept enostaven, mu sledi trdo delo« (ibid). Predpostavka je torej, da smo vsi ljudje, torej tudi vsi mladostniki, potencialno ustvarjalni in sposobni obvladati naše vsakdanje življenje, da se torej znajdemo v svojem življenjskem svetu. Osebe v stiski, mladostniki v težavah ali s problemom pa večkrat izgubijo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Naša naloga je, da v delovnem odnosu načrtujemo tak proces reševanja problema, da osebe spet vzpostavijo stik z lastno ustvarjalnostjo. Pri tem lahko uporabimo tudi pristope in tehnike iz konteksta umetnosti, recimo slikarstva, glasbe, drame, plesa itd. Temu lahko rečemo tudi socialno kulturno delo ali uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z mladimi (Poštrak 1996, 2007; Plotajs 2002).

Med zaščitniki in preganjalci

Po navadi ločimo med tremi vrstami pristopov pri delu z mladimi. Po eni od delitev tradicionalno govorimo o demokratičnem, avtoritativnem in laissez-faire, laissez-passar pristopu. Vendar so, kot opozarjajo nekateri, ti izrazi, posebej »demokratično« in »avtoritarno«, lahko zelo zavajajoči in nasploh neustrezni. Na tem mestu ni časa in prostora za temeljitejšo razgrnitev razlogov za pomisleke. Zato naj zadošča, da v pričujočem prispevku predlagamo preimenovanje demokratičnega načina vodenja v dogovorni način vodenja,

avtoritarnega v ukazovalno ne dogovorni način vodenja in laissez-faire, laissez-passer v ne ukazovalno ne dogovorni način vodenja. Vsekakor je to poimenovanje zgolj predlog, ki ga bomo morali v bodočih razpravah sprejeti ali zavreči. Hkrati je pomenljivo, da pojmovna zmeda vsekakor odraža tudi konceptualno zmedo. Za potrebe našega prispevka bomo torej uporabljali naslednje izraze: dogovorni, ukazovalno ne dogovorni in ne ukazovalno ne dogovorni pristop.

Ukazovalno ne dogovorni pristop predvideva odločilno, tako rekoč izključno vlogo mladinskega ali socialnega delavca, pri čemer med mladostnikom in delavcem ni dogovora, komunikacija je enosmerna, v smeri od delavca do mladostnika. Ni vzpostavljen tak odnos, ki bi omogočal razgovor, kakor ga opredeljuje Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost« (Šugman Bohinc 1996: 403). Mladinski delavec določi program, da navodila, mladostnik se ravna po navodilih in programu. Sklepali bi lahko, da bo takšen pristop najbolj učinkoval pri mladostnikih, ki imajo značilnosti prej omenjenega filistra. Največje težave bi imeli tovrstni mladinski delavci s tipom boema, največje težave z njimi, torej z mladinskimi delavci, pa bi lahko imeli v tem primeru ustvarjalni mladostniki.

Laissez-faire, laissez passer, »pustite, naj dela vsak, kar hoče, naj gre vse po svoji poti«, koncept, ki so ga recimo kot prvi ponudili fiziokrati, nato dograjevali in utemeljevali Rousseau in drugi (prim. Kroflič 1997, Egan 2009) v našem primeru ne ukazovalno ne dogovorni, je pristop, v katerem je mladinski delavec pravzaprav odsoten, čeprav je tam. Ni torej dogovarjanja, razgovora med njim in mladimi. Mladinski delavec se ne vtika v dogajanje, ne daje nobenih navodil, niti nasvetov, pušča, da stvari tečejo svojo pot, kakršnakoli ta že je. Z vidika socialnega dela ne bo dogovora o delovnem odnosu. To je bistveno. Tako torej ne moremo govoriti o strokovnem socialnem delu z mladostnikom. Mladi z značilnostmi filistra ne bodo vedeli, kaj početi, čakali bodo navodil, ki pa jih ne bodo dobili. Verjetno bi mladim z značilnosti boema tako stanje še najbolj odgovarjalo. Bi pač počeli, kar bi jim padlo na pamet. Ustrezno bi lahko bilo tudi za ustvarjalne mlade, vsaj v tistih primerih, ko bi lahko brez avtoritativnih prepovedi udeleževali svojo ustvarjalnost. Vendar bi gotovo tudi ustvarjalnim mladim manjkala povratna informacija, refleksija njihovega ravnanja. Ne bi vedeli, ali je njihova dejavnost res ustvarjalna, saj se mladinski delavec ne bi odzval ali bi bil, glede na izhodišče, zadovoljen z vsem, kar bi se zgodilo.

Najustreznejši pristop bi bil torej demokratičen, v našem primeru poimenovan dogovorni pristop. Delavec vzpostavi z mladimi komunikacijo v obliki razgovora, kot ga opredeljuje Pask. Udeleženci sodelujejo, se dogovarjajo, skupaj načrtujejo. Z vidika socialnega dela vzpostavijo osebni stik in delovni odnos, se dogovorijo o instrumentalni definiciji problema. Mladi z značilnostmi filistra bodo dobili jasna navodila za svojo dejavnost, ob tem pa tudi možnost, izziv in podporo, da kaj storijo tudi sami, samoiniciativno, samostojno. Mladi z značilnostmi boema ne bodo avtoritarno omejeni v svojih kaotičnih ravnanjih. Podprti bodo tisti vidiki njihovega delovanja, ki bodo vsebovali ustvarjalne razsežnosti. Ustvarjalni mladostniki bodo v dogovorno naravnanih in strokovno usposobljenih delavcih imeli kompetentnega, koristnega sogovornika, so načrtovalca in podpornika za njihovo dejavnost. Avtoriteta mladinskega delavca je pri dogovorni obliki vodenja oprta na njegovo znanje, sposobnosti, kompetence, torej na »moč argumentov«. Pri ukazovalno ne dogovornem načinu vodenja je avtoriteta oprta na položaj, vlogo mladinskega delavca, torej na moč položaja ali na »avtoriteto moči«. Pri ne ukazovalno ne dogovornem načinu vodenja je avtoriteta odsotna (prim. tudi Poštrak 2003).

Sam svoj gospodar

Zelo produktivno opredelitev ponuja tudi Robi Kroflič. Po eni strani je razne teorije moralne vzgoje razvrstil v tri osnovne koncepte: kulturno-transmisijski, permissivni in procesno-razvojni model moralne vzgoje (Kroflič 1997: 25), ki so sami po sebi vredni obravnave, ob tem pa je navajal tri še danes prevladujoče koncepte pedagoške avtoritete: apostolska avtoriteta, značilna za klasično patriarhalno vzgojo, mi bi rekli, da je značilna za ne dogovorno ukazovalni način, prikrita avtoriteta vzgojnega okolja, značilna za permissivno pedagoško gibanje, v našem primeru ne dogovorno ne ukazovalni način, in, kot pravi: »nastajajoči koncept samo omejitvene avtoritete, ki v največji meri omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb: potreb po varnosti in sprejetosti in potreb po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju« (ibid: 59). Samo omejitvena avtoriteta bi bila v osnovi dogovornega načina dela. Pri samo omejitveni avtoriteti moramo seveda predpostaviti koncept Kantovega kategoričnega imperativa (prim. Svetlič 2003: 161 in naprej), pomagamo pa si lahko tudi s konceptom ego stanj – starš, odrasli, dete - Erica Berna. Torej: subjekt s samo omejitveno avtoriteto mora biti oseba, ki deluje v ego stanju odrasli (Berne 2007). Ob tem moramo upoštevati, da naši mladostniki, predvsem tisti v stiski, ranljivi, ogroženi, ne bodo vedno in takoj v stanju vzpostavljati samo omejitveno avtoriteto.

Dobršen del našega svetovalnega dela bo lahko usmerjen v to, da se bodo temu približali. Da bodo torej sposobni samo omejitvene avtoritete vsaj v posameznih segmentih svojega ravnanja.

Za dogovorni pristop dela z mladimi je torej značilno, da z mladostnikom vzpostavimo stik in z njim vodimo razgovor, vloge so jasne, razvidne in sprejete, odgovornost je obojestranska, vendar seveda različna. Mladinski delavec je odgovoren drugače in za druge vsebine, kot mladostnik. Ukrepi so dogovorjeni in razvidni. Avtoriteta je »samo omejitvena« (Kroflič 1997: 59). Oprta je na kompetence. Mladostnik spoštuje in ceni mladinskega delavca zaradi njegovih znanj in sposobnosti. Vsi udeleženci v problemu sodelujejo, soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo, so aktivni udeleženci. Pri ne dogovornem ukazovalnem pristopu stik ni vzpostavljen, ni komunikacije na ravni razgovora, odgovornost je na strani vodje, mladinskega delavca, čeprav le-ti odgovornost pogosto prenesejo na mladostnika. V smislu: »Sam si kriv/odgovoren, da se ti je to zgodilo, ker me nisi poslušal.« Mladostnik se po drugi strani ne čuti odgovornega za svoja ravnanja in za uresničevanje ukazane, saj pri tem sam ni sodeloval. Sam recimo ni sodeloval pri organiziranju pristočasnne dejavnosti v mladinskem klubu, čeprav je ta pristočasna dejavnost namenjena prav njemu. Vloge so sicer razvidne, vendar vsiljene. Mladostnik je pravzaprav pasivni udeleženec dogajanja. Ukrepi so predpisani, mladostnik pri njih ni imel nobene besede. Avtoriteta je »apostolska« (ibid), oprta na položaj. Pri ne dogovorno ne ukazovalnem pristopu stik prav tako ni vzpostavljen. Natančneje, ni temeljev za vzpostavitev kakršnega koli, kaj šele delovnega odnosa. Komunikacija ni na ravni razgovora, temveč je mimobežna. Udeleženci lahko kramljajo o marsičem, vendar ne o skupnem projektu. Odgovornost je tako odsotna, nihče ni za nič odgovoren, tudi ni nič dogovorjenega. Vloge so nejasne, ukrepi na niso predvideni. Avtoriteta je »prikrita« (ibid) ali odsotna, na ničemer utemeljena. Delovni odnos tako sploh ni vzpostavljen.

Dogovorni pristop pri delu z mladostniki mora biti dosleden. Nedorodnost pri uresničevanju omenjenih pristopov generira nešteto težav in nejasnosti. Mladinski delavec, ki želi v kontekst ukazovalnega pristopa vnesti drobec dogovornega vodenja, lahko doživi neuspeh in zanj obsodi prav to dogovorno vodenje.

Omenjeni predlog dogovornega pristopa ustreza sodobni doktrini socialnega dela. Podobne predloge o »drugračnih pristopih«, o »ponovnem premisleku«, o »participaciji mladih«, o »reflektirani praksi«, dajejo tudi drugi avtorji (Ruch ur. 2009; Wood, Hine ur. 2009; Whyte 2009). Socialni delavec upošteva zorne kote vseh udeležencev, pristop je holističen, interdisciplinaren, torej vseobsegajoč. Tak pristop predvideva aktivno udeležbo vseh

vpletenih, dogovorni razgovor ali konverzacijo, obojestransko odgovornost, temelji na razvidnih vlogah udeležencev in na razvidnih ter dogovorjenih regulacijah odnosa, torej ukrepih (prim. Milošević Arnold, Poštrak 2003). Ob upoštevanju zornih kotov vseh vpletenih lahko ugotavljamo, da različni udeleženci dogajanje različno vidijo, vrednotijo, razlagajo. Za nekoga od vpletenih je neko dejanje »disciplinski prekršek«, za drugega »klic na pomoč«, za tretjega »neustrezen odziv na ogrožajoče stanje« itd. Nov kontekst razmišljanja zahteva tudi nove pojme, nov jezik (Čačinovič Vogrinčič 2003).

Zaključek

Z udejanjanjem opisanega medsebojno spoštljivega, dogovornega, sodelovalnega delovnega odnosa se odpirajo tudi nove možnosti, novi temelji za dialog med socialnimi in mladinskimi delavci in mladimi. Oboji, socialni in mladinski delavci, morajo zares poslušati, kaj imajo o svojem življenjskem svetu povedati mladi. Njihovo predstavo o svetu moramo vzeti resno in zares, kot realnost, v kateri mladostniki bivajo. Iz te realnosti, iz te konstrukcije resničnosti izhajamo. Mladostniki so najbolj kompetentni, da povedo nekaj o sebi, o svojih občutkih, ravnanjih, strahovih in upanjih. So torej »eksperti iz vsakdanjih izkušenj«, kot bi rekla Gabi Čačinovič Vogrinčič. Imajo emsko izkušnjo o svojem življenju (Canals 1995: 105). To seveda ne pomeni, da imajo vnaprej in vedno prav. To ne pomeni, da je njihovo ravnanje vedno ustrezno zanje in za druge. To pomeni zgolj in predvsem, da so v kontekstu socialnega dela aktivni udeleženci v procesu reševanja problemov. Socialni delavci in mladi skupaj ustvarjajo rešitve. Vsak s svojo odgovornostjo in vsak s svojimi pristojnostmi. Socialni delavci dosledno uporabljajo doktrinarna strokovna načela sodobnega socialnega dela (Milošević, Poštrak 2003; Čačinovič Vogrinčič 2009). Mladi pa imajo v okviru tovrstnega delovnega odnosa možnost povedati, kaj je njim pomembno in kake predstave o svojem življenju imajo oni. So aktivni udeleženci v procesu reševanja konteksta stisk, težav in problemov, v katerih so se znašli. Na tej podlagi socialni delavci in mladi skupaj načrtujejo ustrezne načine dela, ustrezne postopke, ki bodo vodili do zelenih zastavljenih ciljev.

V okviru mladinskega dela pa mladi participirajo, sodelujejo, soustvarjajo njim namenjene dejavnosti v okviru mladinskih ustanov in na drugih mestih, kjer so njihovi prostori (Mrgole 2003).

Oboji, socialni in mladinski delavci, pa morajo neizogibno imeti tudi etsk (Canals 1995: 105) pogled, morajo torej biti strokovnjaki. Dobro morajo poznati mladost kot družboslovno kategorijo. Morajo spoštovati mlade in vedeti, kako delati z njimi. Skupaj z njimi.

Literatura

Berger Peter, Luckmann Thomas (1989), Družbena konstrukcija realnosti, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Berne Eric (2007), Katero igro igraš?. Sinesis, Ljubljana.

Egan Kieran (2009), Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta. Krtina (knjižna zbirka Krt), Ljubljana.

Canals Joseph (1995), Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela, Socialno delo 34, št. 2, 97-107, Ljubljana.

Carrithers Michael (1992), Why Humans Have Cultures, Oxford University Press, Oxford.

Čačinovič Vogrinčič Gabi et al (2009), Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (2003), Jezik socialnega dela, Socialno delo 42, št. 4-5, 199-203, Ljubljana.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (1990), Specifičnost metodologije znanosti socialnega dela, Socialno delo 29, št. 1-3, 126-134, Ljubljana.

Dragoš Srečo (1997), Socialno delo in terminologija, Socialno delo 36, št. 4, 259-273, Ljubljana.

Geertz Clifford (1996), Z domorodskega zornega kota: o naravi antropološkega razumevanja, Časopis za kritiko znanosti, let. XXIV, št. 179, str. 91-105, Ljubljana.

Gordon Thomas (1983), Trening večje učinkovitosti za učitelje, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.

Harris John, White Vicky (2009), Modernising Social Work. The Policy Press, Bristol.

Howe David (2003), Uvod u teoriju socijalnog rada, Naučno-istraživački centar zasocijalni rad i socijalnu politiku, FPN, Beograd.

Kroflič Robi (1991), O avtoriteti nekoliko drugače... Sodobna pedagogika, br. 3-4, str. 148 – 155. Ljubljana.

Kroflič Robi (1997), Med poslušnostjo in odgovornostjo, Vija, Ljubljana.

Makarovič J.(1986). Sla po neskončnosti. Maribor. Založba Obzorja.

Marcus F. Robert (2007), Aggression and Violence in Adolescence. Cambridge University Press, Cambridge.

Mead George Herbert (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago University Press, Chicago.

Milošević Arnold Vida, Poštrak Milko (2003), *Uvod v socialno delo*, Scripta, Študentska založba, Ljubljana.

Mrgole Albert (2003), *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.

Plotajs Matjaž (2002), *Socialno kulturno delo v Malem domu*, *Socialno delo* 41, št 5, str. 273 – 280, Ljubljana.

Poštrak Milko (1994), *V znamenju trojstev*, *Socialno delo* 33, št. 4, 325-342, Ljubljana.

Poštrak Milko (1994a), *Kje so subkulture danes?*, v: *Socialno delo*, letnik 33, št. 1 - 4, Ljubljana. VŠSD.

Poštrak Milko (1995), *Razsežnosti ustvarjalnosti*. *Socialno delo*, letnik 34, št. 1, str. 37 – 44.

Poštrak Milko (1996), *Socialno kulturno delo*. *Socialno delo*, letnik 35, št. 5, str. 407 – 416.

Poštrak Milko (2007), *Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki*. Šolsko svetovalno delo, letnik XII, št 1/2, str. 11-17.

Resman Metod et al (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Ruch Gillian ur. (2009), *Post-Qualifying Child Care Social Work, Developing Reflective Practice*. Sage Publications, London.

Salecl Renata (1991), *Disciplina kot pogoj svobode*. Krt, Ljubljana.

Svetlič Rok (2004), *Dve vprašanji sodobne etike*, založba Goga, zbirka Anagoga, Novo mesto.

Šelih Alenka ur. (2000), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*, založba Bonex, Ljubljana.

Šugman Bohinc Lea (1996), *Socialno delo - znanost?*, *Socialno delo* 35, št. 5, 403-405, Ljubljana.

Tomc Gregor (1994), *Profano*, Krt, Ljubljana

Ule Mirjana, Rener Tanja, Mencin Čeplak Metka, Blanka Tivadar (2000), *Socialna ranljivost mladih*, Založba Aristej, Šentilj.

Ule Mirjana, Mihelj Vlado (1995), *Pri(e)hodnost mladine*, DZS, Ljubljana.

Whyte Bill (2009), *Youth Justice in Practice, Making a Difference*. The Policy Press, Bristol.

Wood Jason, Hine Jean, ur. (2009), *Work with Young People*. Sage Publications, London.

Nasilje kot sporočilo

»Don't push me, 'cause I'm close to the edge,
I'm trying not to loose my head!«

The Message

(Grandmaster Flash & The Furious Five)

Uvod

Pojem nasilje je večpomenski, ohlapen. Več vrst je tistih dejavnosti ali ravnanj, ki jim rečemo nasilna. Če želimo natančno govoriti o tem pojmu in nanj vezanih vidikih, ga moramo opredeliti in vedno znova navesti, o kaki vrsti nasilja v danem trenutku razpravljamo.

Zdi se, da je v zadnjem času (spet) veliko govora o nasilju in nasploh o neustreznem vedenju, obnašanju, ravnanju otrok in mladostnikov, v osnovnih in srednjih šolah, v prostem času. Tudi v strokovni literaturi vedno znova zasledimo opazke o domnevnem porastu nasilja. Če bi te opazke vzeli zares, ne zgolj kot pavšalne, zdravo razumarske pripombe, bi sklepali, da nasilje med mladimi konstantno linearno narašča. Relevantni in ustrezno interpretirani statistični podatki pa tega ne potrjujejo. Tako Katja Filipčič v zvezi z mladoletniškimi žrtvami kaznivih dejanj navaja, da nekateri podatki kažejo recimo trend naraščanja mladoletnih žrtev kaznivih dejanj po 1997. letu, vendar bi bil ta podatek lahko narobe interpretiran, če se ne upošteva tudi rast zaznane kriminalitete v istem opazovanem obdobju. Torej lahko sklepamo predvsem, da je delež mladoletnih žrtev kaznivih dejanj v celotni zaznani kriminaliteti v zadnjih desetih letih stabilen (Filipčič, v Črnak-Meglič 2005: 239-240). Podobno bi lahko ugotavljali za prekrške in kazniva dejanja mladoletnikov. Tako Franc Brinc meni, da je iz prikaza pojava mladoletniškega prestopništva v svetu razvidno, da se v nekaterih državah, med te sodi tudi Slovenija, mladoletniško prestopništvo zmanjšuje ali vsaj ne narašča (Brinc, v Šelih ur. 2000: 128). Torej so pavšalna mnenja o nekakšnem splošnem trendu vse večjega nasilja med mladimi neutemeljena. Drži pa, da še pred kratkim o nasilju v osnovni šoli določeno obdobje ni bilo toliko govora. Tako bi lahko sklepali, da gre pravzaprav za nihanje, za občasne izbruhe povečanega nasilja. Ali pa, da vsake toliko v laični in strokovni javnosti nekoliko več govorimo o nasilju, več pozornosti posvetimo tistemu, kar opredeljujemo kot nasilje. V zvezi s tem je ponavadi tudi veliko govora o 'avtoriteti' učiteljev in drugih

strokovnih delavcev. Ponavadi takrat, ko se zgodi kaj neobičajnega, kaj posebnega. Ali vsaj, ko tisto dogajanje pride v javnost. Bojan Dekleva (Dekleva, v Šelih ur. 2000: 137-141) meni, da je nasilje bilo vedno prisotno, vendar o njem – v našem primeru o nasilju med mladimi ali o nasilju mladih do učiteljev - vpleteni, torej učitelji, svetovalne službe, vodstvo šole, niso radi govorili, če pa so, so v smislu: slišali smo o tem, dogaja se drugje, ne pri nas. Kot da je nasilje nekaj, česar se je treba sramovati, ker je to nekaj, kar kaže na neučinkovitost, neuspešnost dane ustanove. Kot da se v 'dobrih šolah' nasilje – v kakršnikoli obliki - ne dogaja.

Pričujoči prispevek nikakor noče prispevati k določeni »moralni paniki« v zadnjih letih. Prav nasprotno. Naše izhodišče je, da so vedenja, strategije preživetja, načini ravnanja, ki jih opisujemo kot nasilniške, prisotni ves čas. Res da v različnih, v bolj ali manj prikritih ali v manifestnih, v značilnih ali v ekscesnih oblikah, vendar so stalna razsežnost našega življenjskega sveta. O načinih spoprijema z njimi, o načinih njihove obravnave, urejanja itd., so se vpleteni, od laikov do strokovnjakov, bolj ali manj uspešno in učinkovito ukvarjali že vselej. Spotoma so razvili učinkovite načine urejanja, hkrati pa tudi opozarjali na t.i. dejavnike tveganja, okoliščine, ki so določenega posameznika ali družbeno skupino pripeljali v stanje, v katerem je/so razvijal/i neustrezne načine ravnanja. S tega zornega kota lahko torej nasilje obravnavamo kot sporočilo. Kot simbolizirano sporočilo mladostnika, da se v njegovem življenjskem svetu dogaja nekaj zanj ogrožujočega, neprijetnega. Nekaj, na kar se je odzval z določenim ravnanjem, ki ga opredeljujemo kot nasilno do sebe ali do drugih.

Kontekst nasilja

Noben človek ni nasilen vedno in kjerkoli. Nasilje se rojeva v interakciji med posameznikom, drugimi ljudmi in okoljem (Dekleva, v Šelih ur. 2000: 142). Torej se bomo morali proučevanja in ukrepanja v zvezi z nasilnimi ravnanji lotiti celostno. Vedno bomo morali upoštevati vse vidike, vse dejavnike tveganja, od družine, šole, vrstnikov, preko spola do vrednot (Ule et al.: 143 – 171, Šelih ur. 2000: 95 - 105). Naša analiza bo torej morala upoštevati tako mikro, kot mezo in makro raven. Nasilje je tudi – kot vsa ostala družbena dejstva ali družbeni pojavi – družbeno konstruirano. Določena ravnanja so v določeni skupnosti opredeljena kot nesprejemljiva, kot nasilna in podobno, v drugi mogoče kot znak samozavesti, junaštva, podjetnosti in podobno. Na tem mestu ni prostora za poglobljene razprave v tej smeri. Omejili se bomo na razpravo o okoliščinah nastanka tistega, kar opredeljujemo kot nasilje. Natančneje: zanimalo nas bo, v kakšen okvir lahko postavimo

ravnanje, ki ga vsaj en udeleženec v dogajanju (ali učenec, ali sošolec, ali učitelj, ali starši, ali hišnik itd.) opredeljuje kot nasilno. Na podlagi tega šele lahko zastavimo ustrezno dejavnost. Strinjamo se z avtorji, ki trdijo, da bi tudi 'nasilni' posamezniki bili nenasilni ali manj nasilni v drugačnem okolju (Šelih ur. 2000: 142). To pomeni, da lahko tudi šola kot ustanova, s tem mislimo na interakcije med vsemi udeleženi v dani ustanovi (med učitelji in učitelji, med učitelji in vodstvom šole, med učitelji in učenci, med učitelji in starši itd.) deluje kot tisti dejavnik tveganja, ki lahko vzpodbuja, sproži ali celo izzove 'nasilniško' ravnanje posameznih učencev, lahko ga dovoljuje ali ga vsaj omogoča, predstavlja (zgolj) prostor nasilnega ravnanja. O tem imamo obsežno literaturo, v katero se sedaj ne bomo spuščali. Zgolj omenimo Thomasa Gordona in njegov splošno znani priročnik za učitelje. Če rečemo splošno znani, pa nismo prepričani, če je tudi splošno sprejet in še manj, če ga splošno udejanjamo. Za našo razpravo naj izpostavim vsaj razlikovanje med tem, kdo ima problem (Gordon 1983: 32), kaj lahko naredijo učitelji, ko imajo problem učenci, in kaj morajo narediti učitelji, ko imajo problem oni (ibid: 35 – 60). Verjetno ni treba posebej poudarjati, da so pomembni tudi drugi dejavniki tveganja, recimo družina in okolje, ki so lahko med vzroki, razlogi ali povodi nasilnega ravnanja mladih. Ali drugače rečeno: mladostnik lahko pride v šolo z lastno stisko, 'prinese' jo torej od drugod, iz 'okolja' šole. To stisko nato poskuša v šoli razreševati ali omiliti tudi na načine, ki jih opredelimo kot nasilno ravnanje. V šoli lahko učitelji in svetovalni delavci pomagamo te stiske mladostnikov razreševati na ustrezne načine. To pa bomo lahko seveda storili le, če jih bomo poznali in razumeli. Če torej nekega neustreznega ravnanja mladostnika ne bomo označili z vrednostnimi sodbami, kot so 'žaljiv', 'len', 'nesramen', 'nespoštljiv' in podobno, temveč bomo poskušali razumeti, kaj nam mladostnik – res da na neustrezen in neprijeten način – sporoča. Če torej ne bomo 'demonizirali' mladostnika, ki je ravnal nasilno (Dekleva, v Šelih ur. 2000: 140). Če ga ne bomo naredili za tujega, grozečega, s tem pa tako rekoč že vnaprej z njim ne bomo vzpostavili tistega, kar tako zelo poudarjamo v socialnem delu: osebnega stika in delovnega odnosa (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005).

Zdi se nam odveč sploh omenjati metodo dela brez poraženca (Gordon 1983: 161), čeprav nas posamezne izkušnje na žalost vedno znova opozorijo, da nekateri učitelji odnos med učitelji in učenci še vedno pojmujejo kot boj, spopad. Na srečo nekatera poročila kažejo, da pa so učitelji kljub vsemu tudi dobro obveščeni in strokovno usposobljeni ter da dobro in uspešno delajo (Ozimek 2006). V našem prispevku tako niti nimamo pretirane potrebe po tem, da bi predstavljali morebitne inovacije na področju ravnanja z različnimi oblikami nasilja. Nasprotno: naša teza je, da je potrebno zgolj udejaniti že obstoječa spoznanja. Ne vsa, kajpak, temveč tista obstoječa, za katera menimo, da so produktivna. Hkrati pa opozoriti na tista, za

katera menimo, da so neproduktivna, tudi škodljiva. Dejavnosti na podlagi teh neustreznih 'spoznanj' o mladih, nasilju med mladimi, razlogih zanje in potrebnih ukrepov, bi lahko bile izrazito kontraproduktivne, z njimi bi dosegali nasprotno učinke od zelenih. Z njimi bi sprožali nadaljnja nasilna - ali kot nasilna opredeljena - ravnanja mladih. Tu nastopi prva in, tako se nam zdi, ključna zagata, s katero seveda v pričujočem prispevku ne bomo mogli opraviti. Obstoječih spoznanj, razlag nasilniškega vedenja, je namreč veliko, tudi med seboj nasprotujočih in izključujočih se. Na njihovo podlago pa so oprti praktični ukrepi, ki se prav tako med seboj večkrat razlikujejo, si nasprotujejo in se izključujejo. So torej nezdržljivi, nekompatibilni ali logično nekonsistentni. Pričujoči prispevek ne more pregledati, analizirati in kritično ovrednotiti vseh znanih pristopov. Dodatna zagata je po našem prepričanju tudi ta, da teze v tem prispevku predvidoma ne bodo prepričale vseh vpletenih. O tem nenazadnje priča obstoječa literatura, ob kateri različni strokovnjaki ne moremo doseči konsenza o tem, katere razlage vzrokov in povodov za nasilniško ravnanje so ustrezne in kateri pristopi, oprti nanje, so učinkoviti. O tem priča tudi vrsta okroglih miz in razprav, večkrat posredovanih preko množičnih medijev, kjer so udeleženi strokovnjaki polemizirali brez neke končne skupne sinteze ali strinjanja.

Subjekt v odnosu do drugih

V družboslovju lahko razberemo opredelitve človeka, ki jih lahko – poenostavljeno rečeno - polariziramo v dva skrajna pola. Na eni strani pojmovanje človeka kot izhodiščno 'dobrega', v družbo, v usklajeno življenje z drugimi naravnane itd. Za naše potrebe lahko v ta okvir umestimo vsaj koncepte Georgea Herberta Meada (Mead 1934, prim. Poštrak 1994). Po drugi strani imamo pojmovanja, ki opredeljujejo človeka kot v osnovi 'divjega', ki ga moramo socializirati tudi s prisilnimi postopki, če je treba. Sem bi lahko – vsaj kot simbol in upošteva le določene vidike njegovega dela – umestili Sigmunda Freuda (Freud 1955, Freud 1987). Že na tej podlagi se je razvilo kar nekaj načinov obravnave vzrokov in posledic nasilnega ravnanja ali vedenja. Zanimivo je, da so si sicer različni koncepti, oprti na omenjeni pojmovanja, lahko podobni, natančneje, na videz podobni v tem, da si oboji pojav nasilja razlagajo s ponesrečeno, neustrezno socializacijo. Razlika nastopi v pojmovanju, kaj bi naj šlo narobe pri socializaciji in posledično v strategijah, kako to popraviti. Pristopi, ki menijo, da je človek izvorno divje bitje, bi ob nasilnem ravnanju rekli, da socializacija ni uspela, zato bi predlagali ukrepe, ki bi naj to 'divje bitje' (ponovno) socializirali na kakršenkoli način, tudi s prisilo. Na to so lahko vezani represivni in/ali v kazni usmerjeni

pristopi. Po drugi strani pa tisti, ki izhajajo iz predpostavke, da je človek izvorno dobro bitje, pojav nasilja pojmujejo kot sporočilo, da je nekaj narobe v samem procesu socializacije, nekaj, kar je mladostnika ogrozilo. V skrajnem primeru je s tega zornega kota lahko vprašljiva že sama socializacija, ki nas mogoče včasih hoče socializirati v neustrezno, 'bolano' družbo, mladostnik, ki se temu upre, bi lahko rekli nekateri tovrstni avtorji, pa je pravzaprav ustvarjalno, 'zdravo' bitje. Seveda poenostavljamo, vendar za temeljitejšo analizo tu ni prostora. Iz navedenega izhajajo tudi permissivni in/ali v pohvalo usmerjeni pristopi. Mi bomo sicer izhajali iz tega zornega kota, torej iz predpostavke, da je človek izvorno dober, ne bomo pa se strinjali s tem, da zadošča, da bi mladostnika enostavno pustili, da se sam razvije, ker naj bi vsak poseg zgolj škodil, kot menijo nekateri permissivni pristopi, oprti na vzgojne koncepte Jean-Jacquesa Rousseauja (prim. Kroflič 1997). Tu seveda nastopi kup zagat. Za izstop iz njih si bomo pomagali z naslednjimi koncepti.

Meadova teorija socializacije

G. H. Mead (Mead 1934) pojmuje človeka kot biološki organizem, kot potencial, ki je izvorno naravnano v druženje z drugimi. Nenazadnje subjekt sebe definira skozi podobo, ki jo imajo drugi o njem. Predvsem t.i. 'pomembni drugi'. Mead sicer ni priznaval podzavesti ali nezavednega in je na nekem mestu Freudovo početje imenoval 'fantastična psihologija', a na tem mestu spet ni časa in prostora za temeljitejše opazke s tem v zvezi. V mislih imamo diskurz o impulzih, o nezavednih ali podzavestnih ravnanjih (prim. Šelih ur. 2000: 89 – 111). Tega diskurza ne želimo zanemariti, vendar ga bomo zdajle dali v oklepaj. Zato zgolj omemba, da je Mead 'družbeni jaz' opredelil kot tisti segment osebnosti, v katerega dani subjekt vsrkava, ponotranji vse tisto, česar je – skozi procese socializacije - deležen s strani drugih. Torej tisto, čemur rečemo navade, šege običaji, pravila, tudi morala, strategije ravnanja ali strategije preživetja. Z dobršno mero poenostavljanja lahko ta del osebnosti primerjamo s Freudovim superegom (Freud 1955, Freud 1987). Vendar omenjenih družbenih vsebin dani subjekt ne sprejema pasivno, temveč jih, vsaj od določenega obdobja naprej, aktivno obdeluje, tudi selekcionira. In to skozi svoj 'osebni jaz' ali 'delujoči jaz', segment osebnosti, ki je nosilec samozavedanja in lastne aktivnosti. Zato Mead loči dve fazi socializacije: play ali igra in game ali organizirana igra. Prva faza, torej igra, je tista pred vznikom osebnega jaza, druga, organizirana igra, po njem. To je obdobje, ko subjekt že reflektira svoje početje. Takrat je torej na nek način avtonomen ali vsaj delno avtonomen pri

sprejemanju odločitev, katere strategije preživetja bo ubral. Torej bi se lahko razmeroma avtonomno odločal tudi, ali bo izbral nasilne ali nenasilne strategije preživetja.

Posameznikova reflektirana ustvarjalnost

Meadov koncept nam pomaga tudi pri raziskovanju ustvarjalnosti človeka, v našem primeru mladih. Pomaga nam razmeti, zakaj se mladi, ki so se znašli v zelo podobnih okoliščinah, na le-te lahko zelo različno odzovejo. To tudi pomeni, da moramo k prej naštetim dejavnikom tveganja pri naši analizi nujno dodati tudi vidik samodejavnosti. Subjekt namreč ni zgolj pasivna oseba, ki jo determinirajo nekakšni zunanji, četudi ponotranjeni dejavniki. Koncept samodejavnosti lahko vežemo na Meadov koncept osebnega ali delujočega jaza (prim. Poštrak 1994: 326 - 332). Na to lahko vežemo še dva koncepta. En je tisti, ki govori o treh vidikih konstituiranja subjekta, torej o dednosti (v Meadovem okviru bi to predstavljal biološki organizem), okolju (v Meadovem primeru je nosilec teh vidikov družbeni jaz) in samodejavnosti (v Meadovem primeru je nosilec samodejavnosti osebni ali delujoči jaz). Hkrati si lahko pomagamo z idealnimi tipi osebnosti, kot so jih opredelili Znaniecki, Thomas in Makarovič: kreativni posameznik, filister in boem (prim. Poštrak 1994: 339). Lahko bi rekli, da je pri t.i. 'filistru' v ospredju družbeni jaz. Osebni ali delujoči jaz brez nasprotovanja sprejme ponotranjene koncepte dane družbene konstrukcije stvarnosti. Pravila pozna in jih sprejme kot dana, kot nespremenljiva. Pri analitskem tipu, imenovanem 'boem' je v ospredju osebni ali delujoči jaz. Dialog med osebnim in družbenim jazom, torej mišljenje, je v tem – seveda idealno-tipskem analitskem – primeru nejasno, kaotično. Oseba ne pozna pravil, četudi jih pozna, jih ne spoštuje. Pri t.i. 'kreativnem posamezniku' pa je vzpostavljeno svojevrstno ravnovesje med osebnim in družbenim jazom. Dialog, torej mišljenje, je ustvarjalno. Oseba pozna pravila, vendar jih, če so neustrezna, tudi spreminja. Če to vežemo na koncept načinov prehoda skozi mladost (Ule et al. 2000: 60 - 61) in na Meadov koncept osebnega ali delujočega jaza, dobimo že kar nekaj vidikov, ki nam lahko plodno pomagajo pri postavljanju teoretskega okvira za naše delo. Na primer: pojem ustvarjalnega ali kreativnega posameznika lahko vežemo na tisti značilni odgovor mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi, ki ga Mirjana Ule opredeli kot odgovori mladinskih subkultur, ki predstavljajo varianto samosvojega ali celo 'protistrukturnega' predelovanja realnosti. Ti mladostniki lahko tudi ironizirajo stvarnost in jo predelujejo v njeno nasprotje. Pojem filistra lahko vežemo na tiste odgovore mladih na življenjsko situacijo, za katere pravi Mirjana Ule, da so prav obratni: namreč 'tiha' in kolikor se da brezkonfliktna integracija v družbo. Ti mladostniki se

konformno prilagajajo stvarnosti ob zavesti o izgubi globalne družbene perspektive. Pojem boema pa lahko vežemo na strategije mladih, ki nihajo med poskusom časovno omejiti zasnutke lastne identitete in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitvijo vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet. Ta strategija predstavlja začasen izstop iz vsakdana v iluzorno skupnost, kar jim pomaga, da nekako prebijejo ostali čas (ibid).

Misliti nasilje v osnovni šoli

Že ob navedenih konceptih si lahko predstavljamo, kako večplastno postane nenadoma vprašanje pojmovanja in raziskovanja pojava, ki mu rečemo nasilje v osnovni šoli. Lahko si predstavljamo, da bomo filistre/brezkonfliktno integrirane/konformno prilagojene mlade obravnavali kot tiste, pri katerih je nasilja najmanj ali ga sploh ni. A pozor: ta družbena skupina lahko razvija prikrite, družbeno sprejemljive oblike nasilja do vrstnikov, ki jih starši, učitelji, vzgojitelji pogosto ne zaznajo. Recimo ogovarjanje, izločanje iz skupine, osamitev, prezir, omalovaževanje itd.. Tudi neopažen ali kar družbeno sprejet sovražni govor in različne vrste diskriminacij.

Po drugi strani bomo ravnanje mladih kreativnih posameznikov, pripadnikov subkultur, ki ironizirajo stvarnost in jo simbolno predelujejo v njeno nasprotje, pogosto razlagali kot nasilje. Lepa ponazoritev tega so vsakokratne 'moralne panike', ki spremljajo pojav neke nove oblike mladinske subkulture. En najbolj značilnih primerov te vrste, vrednih temeljitejše obravnave, je nedavni medijsko zelo odmeven primer kriminalizacije mladih, ki so v neki slovenski šoli ustvarjali v okviru mladinske subkulturne izrazne oblike, imenovane rap. Odziv vodstva šole, dela učiteljev in nato dela strokovne in laične javnosti je pokazal popolno nepoznavanje in nerazumevanje izraznosti dane mladinske subkulture. Mladostniki so bili 'demonizirani', ožigosani, z njimi se ni vzpostavil nikakršen dialog, kaj šele stik. Če uporabimo zgolj že navedene izpeljave: niti nekateri strokovnjaki niti del laične javnosti ni prepoznal niti tako očitnega ironiziranja stvarnosti in simbolnega predelovanja v njeno nasprotje.

Pogosta tarča nerazumevanja so tudi mladi, ki uberejo strategijo tretje vrste. Za razliko od pravkar navedenega primera odgovorov mladinskih subkultur, se nam pogosto zazdi, da bi pri tretji obliki odgovora mladih na različne življenjske situacije lahko našli največ utemeljenih razlogov za skrb. V primeru pretežnega dela odgovorov mladinskih subkultur gre namreč predvsem za simbolizirane oblike odpora, ki ne predstavljajo nasilja, le napačno jih prepoznamo ali opredelimo kot nasilje. V primeru tretje oblike odgovorov, namreč pri

brezpogojnem prilagajanju ali celo okrepitvi vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet, lahko kot primer navedemo športne navijače (ibid: 60). Iz tega izhodišča se lahko razvijejo prestopniške oblike ravnanja, recimo t.i. 'športni huligani'. Začasen izstop iz vsakdana v iluzorno skupnost, značilen za to tretjo obliko strategij preživetja mladih in njihovih odgovorov na protislovja vsakdanjega življenja, ob upoštevanju odsotnosti dialoga med osebnim in družbenim jazom, torej ob odsotnosti upoštevanja družbenih norm, lahko predstavlja, ob drugih dejavnikih tveganja (neustrezen odziv staršev, torej družine, učiteljev, torej šole) vstop v življenjski svet, ki ga opredeljujemo kot prestopniškega ali delinkventnega. Ravnanje nekaterih mladih v okviru teh strategij preživetja ali teh načinov prehoda skozi mladost, torej teh odgovorov mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi je lahko bolj ali manj konkretno nasilno. Nasilno do drugih in/ali do samih sebe. Naj opozorimo, da tudi mladinske subkulture niso imune na tovrstne oblike ravnanja. Nasploh bi lahko rekli, da lahko, pravzaprav moramo tudi mladinske subkulture odsevajo vse našete vidike. Torej moramo tudi mladinske subkulture obravnavati skozi prizmo boem/filister/kreativni posameznik. Tiste, ki ustvarijo dano strategijo preživetja, torej subkulturo, in so njeni dejavni protagonisti, lahko opredelimo kot kreativne posameznike, ostale pripadnike in privržence pa lahko razslojimo na filistre in/ali boeme. Ena najbolj razvpitih, zloveščih in hkrati najbolj nerazumljenih, najbolj 'demoniziranih' subkultur, v zvezi s katero se pojavlja največ predsodkov in vrednostnih sodb tudi med strokovnimi krogi, je gotovo subkultura skinheadov (prim. Dekleva, v Šelih ur. 2000: 137 – 141). Prav v zvezi z njimi moramo dosledno udejanjati naše lastno načelo, da je nasilje sporočilo. Simbolizirano, kodirano sporočilo, ki ga moramo ustrezno dekodirati, razumeti. Nasilje – četudi se zdi, mogoče še posebej v tem primeru, v primeru skinheadov, da je točno in zgolj to - ni nekaj iracionalnega, temveč mladi z nasilnim ravnanjem vedno tudi nekaj sporočajo.

Odnos učiteljev in svetovalnih delavcev v osnovni šoli do učencev

S tako opredeljenim pojmom mladine in njenih strategij preživetja ali načinov prehoda skozi mladost lahko odrasli, starši, učitelji, strokovni delavci, vstopamo v odnose z mladimi na različne načine. Na tem mestu ni časa niti prostora za vsaj omembo vseh spoznanj v zvezi z vzgojnimi in svetovalnimi pristopi do mladih. Omejili se bomo zgolj na eno od opredelitev načinov vodenja mladostnikov. Ponavadi se v literaturi pojavlja delitev na demokratiški, avtoritarni in laissez-faire pristop (prim. Poštrak 2004: 31). Iz raznih razlogov bi predlagali poimenovanje 'dogovorni' za tisti pristop, ki smo mu rekli demokratični, 'nedogovorni

ukazovalni' za avtoritarni in 'nedogovorni neukazovalni' za pristop, ki smo ga prej opredeljevali kot laissez-faire ali tudi vsedopuščajóči. Slednji izraz, torej 'vsedopuščajóči', je lahko problematičen ali povzročá zmedo tudi zato, ker se je v slovenski strokovni literaturi pojavljal kot prevod pojma permisivni pristop. Menimo, da je produktivno ohraniti pojem permisivni in – po drugi strani – represivni pristop, ob tem recimo še 'v kazen usmerjen' in 'v pohvalo usmerjen' pristop (ibid: 30). Zelo produktivno opredelitev ponuja tudi Robi Kroflič. Po eni strani je razne teorije moralne vzgoje razvrstil v tri osnovne koncepte: kulturno-transmisijski, permisivni in procesno-razvojni model moralne vzgoje (Kroflič 1997: 25), ki so sami po sebi vredni obravnave, ob tem pa je navajal tri še danes prevladujoče koncepte pedagoške avtoritete: apostolska avtoriteta, značilna za klasično patriarhalno vzgojo, prikrita avtoriteta vzgojnega okolja, značilna za permisivno pedagoško gibanje in, kot pravi: »nastajajoči koncept samoomejitvene avtoritete, ki v največji meri omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb: potreb po varnosti in sprejetosti in potreb po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju« (ibid: 59). Tu se prav vsiljujejo povezave. Najprej navezava teh treh konceptov pedagoške avtoritete na tri koncepte vodenja. Apostolska avtoriteta (posredovana od Boga, Gospodarja ali nekega drugega koncepta vrhovne, brezprizivne itd. inštanice), ki jo lahko vežemo na avtoritarni ali nedogovorno ukazovalni koncept, prikrita avtoriteta, vezana na laissez-faire ali nedogovorno neukazovalni koncept in samoomejitvena avtoriteta, vezana na demokratični ali dogovorni pristop. Pri samoomejitveni avtoriteti moramo seveda predpostaviti koncept Kantovega kategoričnega imperativa (prim. Svetlič 2003: 161 in naprej), pomagamo pa si lahko tudi s konceptom ego stanj – starš, odrasli, dete - Erica Berna. Torej: subjekt s samoomejitveno avtoritetó mora biti oseba, ki deluje v ego stanju odrasli (Berne 1980).

Za dogovorni pristop je značilno, da z mladostnikom vzpostavimo stik in z njim vodimo razgovor, kakor ga opredeli Pask (Poštrak 2004: 31), vloge so jasne, razvidne in sprejete, odgovornost je obojestranska, vendar seveda različna. Svetovalni delavec je odgovoren drugače in za druge vsebine, kot mladostnik. Ukrepi so dogovorjeni in razvidni. Avtoriteta je 'samoomejitvena' (Kroflič 1997: 59). Oprta je na kompetence. Mladostnik spoštuje in ceni učitelja in svetovalnega delavca zaradi njegovih znanj in sposobnosti. Vsi udeleženci v problemu sodelujejo, soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo, so aktivni udeleženci. Pri nedogovornem ukazovalnem pristopu stik ni vzpostavljen, ni komunikacije na ravni razgovora, odgovornost je na strani vodje, vzgojitelja, svetovalnega delavca, čeprav le-ti odgovornost pogosto prenesejo na mladostnika. V smislu: »Sam si kriv/odgovoren, da se ti je to zgodilo, ker me nisi poslušal.« Mladostnik se po drugi strani ne čuti odgovornega za svoja

ravnanja in za uresničevanje ukazanega, saj pri tem sam ni sodeloval. Vloge so sicer razvidne, vendar vsiljene. Mladostnik je pravzaprav pasivni udeleženec procesa reševanja lastnega problema. Ukrepi so predpisani, mladostnik pri njih ni imel nobene besede. Avtoriteta je 'apostolska' (ibid), oprta na položaj. Pri nedogovorno neukazovalnem pristopu stik prav tako ni vzpostavljen. Natančneje, ni temeljev za vzpostavitev delovnega odnosa. Komunikacija ni na ravni razgovora, temveč je mimobežna. Udeleženci lahko kramljajo o marsičem, vendar ne o skupnem projektu reševanja problema. Odgovornost je tako odsotna, nihče ni za nič odgovoren, tudi ni nič dogovorjenega. Vloge so nejasne, ukrepi na niso predvideni. Avtoriteta je prikrita (ibid) ali odsotna, na ničemer utemeljena. Delovni odnos tako sploh ni vzpostavljen.

Seveda so to spet idealni analitski tipi, jih torej redko, če kdaj, v teh oblikah zasledimo v resničnosti. S to pomembno opombo, da so izvedljivi, torej realni, in ne recimo idealizirani. V resničnosti se pogosto pojavljajo tudi različice, ki imajo posamezne sestavine navedenih vzgojnih pristopov. Njih bi lahko imenovali nedosledni pristopi. Pogosto vzgojitelji, učitelji, tudi starši, drsijo iz okvirja enega v drugi vzgojni pristop. Taka nedosledna vzgoja seveda povzroča dodatno nepopisno zmedo, obdelano v obsežni literaturi.

Zaključek in predlogi

Naše stališče je, da je dogovorni pristop v dosledni udejanjeni obliki najbolj primeren, učinkovit, uporaben. Uporaben tudi pri delu z različnimi pojavnimi oblikami nasilnih ravnanj. In še, kar očitno sploh ni odveč poudariti: dogovorni pristop je realističen, izvedljiv, ne nekakšen idealen ali idealiziran konstrukt. Kadarkoli se pojavijo tovrstne opazke, lahko ugotovimo, da v resnici v danem primeru ni bil dosledno udejanjen.

V pričujočem prispevku torej želimo ponuditi naslednje izhodišče za učinkovito in plodno delo učiteljev in svetovalnih delavcev v osnovni šoli: delavke in delavci svetovalnih služb na osnovnih šolah morajo dosledno upoštevati že obstoječa ustrezna, preverjena strokovna spoznanja. Nekatere od njih smo opisali, nekatere nakazali, nekatere omenili, nekaterih se tokrat niti dotaknili nismo. Nismo se recimo dotaknili izredno obširnega in pomembnega področja preventivnega dela (prim. Mesec et al. 1999). Vsekakor je pomembno vse tisto, kar tvori produktiven proces reševanja problema (Čaćinovič Vogrinčič et al. 2005): vzpostavljanje osebnega stika z vsemi udeleženci. Načrtovanje delovnega odnosa z njimi. Instrumentalna definicija problema, torej konsenzualna ugotovitev, kaj vsi udeleženci (otroci, mladostniki, starši, učitelji, vodstvo šole, ostali vpleteni) menimo, da je problem. Delavke in

delavci svetovalnih služb v osnovni šoli morajo dobro poznati življenjske svetove mladostnikov, njihove načine, strategije (pre)živetja. Dosledno morajo udejanjati ustrezní dogovorni način vodenja, koncepte osebne pomoči. Biti morajo senzibilni do znakov, simptomov. Prepoznavati moramo torej in ustrezno dekodirati sporočila, ki nam jih pošiljajo otroci in mladostniki. Trdimo, da imamo nakopičenega dovolj ustreznega znanja in kompetenc, le dosledno in sistematično jih moramo udejaniti. Trdimo tudi, da so formalni zakonski predpisi in pravilniki le okvir, seveda nujen in neizogiben okvir, vendar res le okvir, v katerega moramo vpeti svoje strokovno delo. Ne potrebujemo torej še več pravilnikov, niti spreminjanje le-teh (v smislu preveč pravic za ene in premalo za druge, premalo predvidenih kompetenc v pravilnikih itd.), temveč udejanitev našega obstoječega strokovnega znanja.

Literatura

Berne Eric (1980), *Koju igru igraš?*, Nolit, Beograd.

Čačinovič Vogrinčič Gabi et al (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*, Fakulteta za socialno delo, zbirka Katalog socialnega dela, Ljubljana.

Črnak-Meglič Andreja (2005), *Otroci in mladina v prehodni družbi, Analiza položaja v Sloveniji*, založba Aristej, zbirka Juventa, Maribor.

Freud Sigmund (1955), *The Standard Edition Of The Complete Psychological Works Of Sigmund Freud, Volume XIII*, The Hogarth Press, London.

Freud Sigmund (1987), *Metapsihološki spisi*, Studia humanitatis, Ljubljana.

Gordon Thomas (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.

Kroflič Robi (1997), *Med poslušnostjo in odgovornostjo*, Vija, Ljubljana.

Mead George Herbert (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago University Press, Chicago.

Mesec Blaž et al. (1999), *Evalvacija preventivnih programov centrov za socialno delo 1995 - 1998*. Revija Socialno delo, letnik 38, št. 3, str. 135-150.

Ozimek Martina (2006), *Refleksija lastne prakse*. Revija Vzgoja in izobraževanje, letnik 37, št. 3, str. 57 – 61, Ljubljana.

Poštrak Milko (2004), *Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladino*. Revija Šolsko svetovalno delo, letnik VIII, št. 3-4, str. 26 – 33, Ljubljana.

Poštrak Milko (1994), *V znamenju trojstev*. Revija Socialno delo, letnik 33, št. 4, str. 325 – 342, Ljubljana.

Svetlič Rok (2004), Dve vprašanji sodobne etike, založba Goga, zbirka Anagoga, Novo mesto.

Šelih Alenka ur. (2000), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje, založba Bonex, Ljubljana.

Ule Mirjana et al. (2000), Socialna ranljivost mladih, založba Aristej, zbirka Juventa, Šentilj.

Kakovostno preživljanje prostega časa in preprečevanje prestopniških ravnanj mladih

Uvod

Prosti čas ni izolirana, avtonomna, od ostalih področij ali sfer našega življenja ločena dejavnost. Drži, da se v prostem času, posebej v tistem njegovem delu, v katerem se lahko zares v največji meri sami odločamo, kaj bomo počeli in kako, pogosto ukvarjamo s take vrste dejavnostmi, ki lahko predstavljajo nasprotje tistega, kar počnemo v na šolo, službo ali druge obveznosti vezanem času. S tega vidika je prosti čas res lahko videti kot polje svobode, tudi pobeg od resničnosti. Od našega vsakdanjega življenja ločeno območje. Vendar je to zgolj videz. V prostem času smo na različne načine opredeljeni, omejeni, obremenjeni, določeni z vidiki in procesi, ki opredeljujejo naše celotno življenje. In to na materialni, emocionalni in vsaki drugi ravni. Enostavno rečeno: če je naš gmotni položaj dober ali odličen, bomo imeli v prostem času večje in drugačne možnosti, kot, če smo brez materialnih sredstev. Če je naše primarno okolje čustveno revno, bomo v prostem času imeli temu primerno siromašnejšo izbiro dejavnosti. In obratno. V zvezi s tem lahko omenimo koncept kapitalov, ki ga je razvijal Bourdieu (Bourdieu 1984: 114, Dragoš, Leskošek 2003: 43-46): socialni, kulturni in ekonomski kapital. Kulturni kapital kot objektiviran kulturni kapital, recimo materialni in virtualni izdelki, definirani kot umetniški, kot institucionaliziran kulturni kapital, recimo število kulturnih ustanov, ter kot personificirani kulturni kapital, torej s socializacijo in inkulturacijo pridobljene in ponotranjene kulturne dobrine. Ta zadnja oblika kulturnega kapitala, torej personificirani kulturni kapital, opredeljuje in je povezan s tistim, kar ponavadi imenujemo kvalitetno preživljanje prostega časa. Ekonomski kapital pri Bourdieuju predstavlja dohodke in premoženje, s čemer je tudi določen način preživljanja prostega časa. In pa socialni kapital, ki označuje interakcijske lastnosti mrež, ki posameznikom olajšujejo ali pa otežujejo dosegljivost in rabo različnih kapitalskih virov. Socialni kapital v našem primeru

pomeni tudi, s kom oseba preživlja prosti čas. Torej kako nekdo preživlja prosti čas, s koliko razpoložljivimi sredstvi in s kom ga preživlja.

Ta vprašanja so vseskozi aktualna, gotovo pa so v zadnjem času tudi pri nas, v Sloveniji in gotovo tudi v Srbiji in Črni Gori, kjer ugotavljamo porast revnih, vse bolj pereča. Ne zgolj vprašanje ekonomskega kapitala, temveč nanj na razne načine vezana vprašanja kulturnega kapitala. Na tem mestu sicer ne bo časa in prostora podrobneje ukvarjati se z vprašanjem prostega časa brezposelnih. En od največjih problemov mladih pa je gotovo prav nezaposlenost. Kot zelo velik problem ga je že pred desetimi leti v raziskavi Mladina 95 navajalo 66.8% vprašanih. Še dve leti prej, v raziskavi Mladina 93 kar 72,1%, še dodatno desetletje prej, v raziskavi Mladina 85, čeprav v nekoliko drugem vzorcu, pa recimo »le« 41,8% (Ule idr. 1996: 68). V omenjeni raziskavi iz 1995. leta je bil problem brezposelnosti na prvem mestu, na drugem alkohol in droge (60,6%, 68,6% in 11.9%), na tretjem pomanjkanje denarja, ki ga lahko vsaj po eni strani spet povežemo z brezposelnostjo, tako mladostnika kot morebiti tudi staršev (38,0%, 47,0% in 18.8%). Sledijo osamljenost, problemi v šoli, storilnostni pritisk, pomanjkanje vzorov, idealov, dolgčas in konflikti z odraslimi. Marsikatere od teh problemov, recimo osamljenost, konflikti z odraslimi in podobno, lahko razumemo v kontekstu socialnega kapitala posameznega mladostnika. V zvezi s tem, namreč z osamljenostjo, lahko omenimo zanimivo vprašanje, ki so ga sprožili novinarji ob rezultatih ene od raziskav o preživljanju prostega časa v Ljubljani v zadnjem času (2004-2005): ali je posedanje po kafičih in druženje z vrstniki kakovostno preživljanje prostega časa ali zgolj zabijanje časa. Lahko bi rekli, da je koristno vsaj z vidika ohranjanja in razvijanja socialnih stikov mladostnikov in posledično zmanjševanja občutkov osamljenosti.

Kako se bo določen mladostnik soočil, spoprijel, kaj bo naredil s svojo brezposelnostjo in s svojim razpoložljivim časom v obdobju brezposelnosti, pa je odvisno od še vrste dejavnikov. Ob Bourdieaujevih kapitalih je tu uporabnih še par razlagalnih konceptov. Recimo dejavniki tveganja, o katerih bomo govorili nekoliko kasneje.

Prosti čas kot tak je predvsem analitski pojem. To pomeni, da ga lahko kot takega, kot izločenega iz konteksta našega celotnega življenja, obravnavamo le v raziskovalne namene. Prosti čas je torej po eni strani predvsem fenomen, entiteta, ki jo iz ali od ostalih sfer življenja izločimo strokovnjaki, da jo lažje proučujemo. Po drugi strani pa jo tudi v vsakdanjem, laičnem življenju radi pojmujejo kot nekaj posebnega, večkrat tudi idealiziranega, in ob tem pozabljamo, kako zelo je naša prostočasna dejavnost vpeta v naše celotno življenje. Kako zelo je odvisna od strategij pre/živetja, od taktik ravnanja, ki smo jih razvili, se jih naučili, jih ponotranjili v našem vsakdanu. Hočem reči: v prostem času smo isti subjekt, ista oseba, resda

v drugi družbeni vlogi. V šoli smo recimo učenec ali učitelj, v družini smo recimo partner, starš ali otrok in podobno. Naša predstava o tem, kaj smo in kako se počutimo, vpliva tudi na načine preživljanja prostega časa. Lahko predpostavljamo, da bo mladostnik, ki nima težav v družini ali v šoli, v prostem času razvijal take načine preživljanja prostega časa, torej strategije preživetja, ki bomo bolj ustrezne družbenim normam, manj moteče za okolje. Ali drugače rečeno: neustrezni načini preživljanja prostega časa so lahko znak, simptom stisk, v katerih je mladostnik. In še: z ustreznimi, načrtovanimi načini dejavnosti v mladostnikovem prostem času lahko blažimo njegove stiske ali pomagamo pri njegovem soočanju z njimi.

O prostem času kar naprej in vedno znova govorimo, kako vse pomembnejši del naših življenj je (prim. Ule idr. 2000: 62). Ob tem razni strokovnjaki tovrstno trditev podpirajo po eni strani z ugotovitvami, da ima sodobni človek vse več prostega časa, da je torej vse večja težava, kaj narediti z njim, kaj pametnega, koristnega, smiselnega početi v njem. Po drugi strani omenjeno trditev podpirajo z ugotovitvami, da je pravzaprav prostega časa v sodobnem, z obveznostmi natrpanem življenju vse manj, da je torej vse bolj dragocen. Zato pa je spet pomembno, da ga čimbolj kakovostno izrabimo. Ostaja pa vprašanje, kaj je kakovostno preživljanje prostega časa. V tej točki, v tem vprašanju se zgošča cela vrsta vprašanj, pogledov, protislovij, tudi ideologij in celo demagogij. To so vprašanja, ki pa presegajo okvirje tega prispevka, čeprav so hkrati bistvena za temeljito in celovito obravnavo obravnavane problematike, namreč preživljanja prostega časa mladostnikov. Tako bi radi opozorili, da nekatera poenostavljanja in nedorečenosti, ki si jih bomo privoščili v nadaljevanju, nikakor ne razumemo kot dokončne izsledke, temveč kot v okviru naših namenov zadostne razlage ali vsaj opise.

Dejavniki prestopniškega vedenja

V zvezi z vprašanjem, ki smo ga sprožil prej - namreč, kaj sploh je kakovostno preživljanje prostega časa, še več, ali sploh lahko govorimo o univerzalni, za vse veljavni, za vse uporabni definiciji prostega časa – je vprašanje življenjskega sveta posameznega, konkretnega mladostnika. Že prej, v uvodu, smo omenili Bourdieuja in njegov koncept kapitalov: socialnega, kulturnega, ekonomskega (Bourdieu 1984). Zdajle pa bomo predstavili še koncept dejavnikov tveganja. Torej tistih dejavnikov, ki v mladostnikovem življenjskem svetu pomenijo ključne točke, ključne vidike, ki nenazadnje opredeljujejo tudi njegove strategije ravnanja ali strategije preživetja. Te strategije ravnanja so izdelani vzorci odzivov na vsakokratno resničnost, torej na dogajanje v življenjskem svetu mladostnika. So izdelani

vzorci odzivov na vse tisto dogajanje, ki je lahko ogrožujoče ali varujoče, podporno ali destruktivno, ki mu lahko daje ali jemlje moč. Dejavnike tveganja bomo v tem prispevku tudi pojmovali kot take, ki so lahko pozitivni ali negativni. Izhajamo iz splošne predpostavke, da subjekt opredeljujejo trije sklopi dejavnikov: dednost, okolje in samoaktivnost. Dejavniki tveganja so razpeti preko vseh teh treh sklopov. Ali še drugače rečeno: dejavnike tveganja bomo razumeli kot kompatibilne, v kontekstu omenjenih treh sklopov.

Blanka Tivadar poroča o raziskavi, v kateri našteva omenjene dejavnike prestopniškega vedenja. Med njimi navaja spol, gmotne razmere in izobrazbo staršev, družino, doživljanje šole in šolski uspeh ter religioznost in druge vrednote. Mnogi raziskovalci menijo, da naj bi bilo prestopništvo, zlasti njegove hujše oblike, v domeni nižjih slojev, vendar podatki omenjene raziskave kažejo šibkejšo zvezo ali sploh nikakršno. Resda avtorica opozarja na metodološke omejitve te raziskave, saj v njej niso zbirali podatkov o poklicu staršev in vrsti zaposlitve (v: Ule idr. 2000: 158). Kljub temu opozorilo, da ne moremo kar tako pristati na neposredno zvezo med gmotnim položajem in prestopništvom, zadošča in ga moramo vzeti resno. Nekoliko kasneje bom to poskušal še dodatno pojasniti, sedaj naj omenim le, da ljudje delujemo kot samozavedajoča se in samoreflektirajoča bitja, ki lahko izbiramo med možnostmi, med različnimi strategijami razrešitev težav, različnimi načini življenja. Tako nikakor ni samoumevno, da bo vsak mladostnik brez sredstev zgolj zato dobrine, ki si jih ne more kupiti, enostavno ukradel.

V zvezi z odnosom med gmotnim položajem in prestopništvom mladih Blanka Tivadar navaja še en pomenljiv vidik, ki je neposredno povezan tudi z našo tematiko, namreč s kakovostnim preživljanjem prostega časa. Otroci iz premožnejših družin bi naj imeli lažji dostop do bolj raznolikih oblik preživljanja prostega časa. Imajo torej večjo možnost izbire, hkrati pa lahko njihove načine preživljanja prostega časa starši in vzgojitelji bolj nadzorujejo. Slojevska pripadnost lahko vpliva na pojavljanje prestopniškega vedenja še na drug način. Številne raziskave namreč opozarjajo na velik razkorak med kulturo delavskih otrok in šolsko (uradno, organizirano) kulturo, ki je oprta na srednjeslojne vsebine. Učitelji recimo pogosteje kritizirajo način govorjenja in nasploh vedenja otrok iz nižjih slojev, ti pa lahko tudi zato razvijejo negativen odnos do šolskih avtoritet. Manj možnosti imajo tudi vključiti se v tiste šolske in obšolske, prostočasne dejavnosti, ki jih je treba plačati. Vidiki odrinjenosti, marginalizacije, diskriminacije so tu že zelo očitni. Po drugi strani se otroci in mladostniki iz delavskih družin v vsakdanjem okolju srečujejo z ljudmi (starši, sorodniki, sosedi), ki s svojim delom, če ga sploh imajo, niso zadovoljni in ga pojmujejo kot nujno zlo, ne pa kot možnost ustvarjalnega delovanja in osebne izpolnitve. Srednjeslojna mladina ima drugačne

izkušnje in ugotavlja, da se dober šolski uspeh splača. To je potrdila tudi omenjena raziskava (v: Ule idr. 2000: 159). Tu že lahko vidimo, kako problematično je posploševati določene vrednote na vse družbene sloje in razrede. V nekem družbenem razredu, sloju ali družbeni skupini so lahko izrazite vrednote pozitiven odnos do dela, do skupnosti, do države. V drugem razredu, sloju ali družbeni skupini se lahko te vrednote kažejo v bistveno drugačni obliki. Nenazadnje se zdi popolnoma razumljivo, da bo recimo vladajoči razred videl, dojemal, konstruiral družbeno resničnost s popolnoma drugih izhodišč, iz drugega zornega kota, kot recimo podrejeni razred. Na tem mestu ni prostora in časa, da bi se bolj poglobljeno ukvarjali s temi vprašanji, zato zgolj omenimo dobro znano Marksovo tezo o odtujenem delu in koncept hegemonije Antonia Gramscija, ki sta v tem kontekstu zelo uporabna analitska pojma. V kontekstu Marksovega odtujenega dela lahko pojmuje prosti čas kot polje svobode, ki se vzpostavlja nasproti polju nesvobodnega (da ne rečem suženjskega) dela. Poenostavljeno rečeno: mladostnik, ki doživlja šolo kot njemu odtujen, zanj nesmiseln, obremenjujoč koncept vzgoje in izobraževanja, bo pojmoval prosti čas drugače od mladostnika, ki pojmuje šolo kot varen, ustvarjalni prostor vzgoje in izobraževanja. Prvi mladostnik bo pojmoval prosti čas kot nasprotje šolskega časa, drugi mladostnik kot zgolj dodatno razsežnost. Mogoče bo celo dovršen del svojega prostega časa preživel v okviru obšolskih dejavnosti.

V zvezi z dejavniki prestopniškega vedenja omenimo še, da raziskovalci ugotavljajo razlike med spoloma. Te razlike poskušajo razložiti na razne načine. Te razlage pa so pomenljive tudi za nas, ko načrtujemo prostočasne dejavnosti za mladostnice in mladostnike. Ena od razlag je povezana s socializacijo. O tem več nekoliko kasneje.

Kriminološke teorije pogosto razlagajo prestopniško vedenje kot posledico nepopolne družine. To naj bi zlasti veljalo za prestopništvo, ki nastane do 14. leta starosti. Razlogi naj bi bili v psihičnih stiskah zaradi ločitve od biološkega starša, napetih odnosih med starši in otroki, manj učinkovitem opravljanju starševske vloge ter drugih stresih, ki škodljivo vplivajo na socializacijski proces ali pa ga celo prekinejo. Vendar so prepričljivejše teze, ki pravijo, da enostarševstvo in reorganizirane družine niso kriminogene same po sebi, temveč so lahko problematični dejavniki, ki so pripeljali do njih: »Enostarševstvo zaradi smrti starša v družini, ki se je dobro razumela, je nekaj povsem drugega kot enostarševstvo, ki je posledica dolgotrajnih nasilnih preprirov med nekdanjima partnerjema. Po drugi strani pa je lahko smrt starša za otroka veliko bolj stresna kot pa odhod nasilnega starša, ki marsikdaj prinese olajšanje in mir« (prim. Ule idr. 2000: 160). Tu lahko citiramo Gabi Čačinovič Vogrinčič, ki poudarja, da so veliko bolj od kvantitete, torej količine, pomembni vidiki kvalitete, torej

kakovosti odnosov v družini. V našem primeru to pomeni, da ni tako zelo pomembno, koliko časa preživijo starši s svojimi otroki, temveč, kako preživijo ta čas. Kaj v tem času z njimi počno. Če so odnosi med starši in otroki ustrezni, neogrožujoči, potem starši otroku predstavljajo oporo, ga krepijo. To podporo mladostnik čuti tudi, ko ni fizično skupaj s starši, ko torej preživlja prosti čas sam ali v družbi vrstnikov ali drugih odraslih. Če pa so odnosi med starši in otroki obremenjeni, polni zlorab, nasilja itd., potem je lahko po eni strani čas, ki ga mladostnik preživlja stran od staršev, celo blagodejen, čas počitka in celjenja ran. Po drugi strani pa je lahko to tudi čas in prostor, ko mladostnikove stiske eskalirajo v takih ali drugačnih manifestacijah, simptomih. V manifestacijah, ki so lahko ogrožujoče za mladostnika (recimo uporaba omamnih sredstev) in/ali za okolico (nasilniško obnašanje, »vandalizmi«, »huliganstvo« itd.). Tu tudi vidimo nastavke za našo tezo, da ni ključno, koliko prostega časa ima mladostnik, temveč, kaj počne v njem. Ključna za to, kaj počne v njem, pa je njegova celotna življenjska izkušnja, tisto, kar doživlja v svojem življenjskem svetu nasploh. Način preživljanja prostega časa je – s tega zornega kota – torej predvsem manifestacija izkušenj iz vsakodnevnega življenjskega sveta danega mladostnika.

Zanimivo, da raziskava, o kateri poroča Blanka Tivadar, ne kaže neposredne povezave med družinskimi problemi in prestopniškim vedenjem mladih (v: Ule idr. 2000: 163). Ti rezultati bi lahko vodili v vsaj štiri različne sklepe: da so odnosi staršev do otrok za nastanek prestopništva nepomembni; da so anketiranci neiskreno odgovarjali na vprašanja o starševski podpori in (ali) prestopniškem ravnanju; da imajo otroci, ki živijo v nepodpornih družinah, zunaj njih vsaj eno referenčno odraslo osebo, ki blaži negativni vpliv slabih odnosov s starši; ter da slabi odnosi staršev do otrok vplivajo na prestopništvo, ki nastane do 14. leta, po tej starosti pa postanejo pomembnejši drugi dejavniki, recimo druženje z delinkventnimi vrstniki. Ob tem prestopništvo ni le posledica slabega odnosa staršev do otrok, ampak tudi njegov vzrok, saj dodatno slabi že tako krhke čustvene vezi med starši in otroki (Ule idr. 2000: 164). Tudi ti vidiki, namreč vprašanja, kako ravnajo starši v primerih neustreznih, družbeno nesprejemljivih oblik ravnanja otrok ali mladostnikov, kako mogoče nehote vplivajo na nadaljnjo eskalacijo problemov, so zelo pomembni, a hkrati preširoki in pregloboki za temeljitejšo obravnavo v tem prispevku.

En od dejavnikov prestopniškega vedenja mladostnikov je tudi doživljanje šole in šolski uspeh. Nekateri celo menijo, da so šolske izkušnje temeljne za odnos do vseh drugih družbenih avtoritet. Ob tem raziskovalci ugotavljajo, da šolske ocene vključujejo veliko več kot oceno znanja (prim. Ule idr. 2000: 165). Za nas so ta vprašanja še posebej pomembna zato, ker tudi same šole organizirajo veliko obšolskih dejavnosti, v katerih otroci in

mladostniki preživljajo dobršen del svojega prostega časa. Raziskava Blanke Tivadar potrjuje tudi posredni pomen šolskega uspeha: »Kajti boljši kot je, manjša je možnost, da bodo otroci prestopniški, tudi če se v šoli sicer slabo počutijo« (v: Ule idr. 2000: 166). Če torej našo organizirano prostočasno dejavnost načrtujemo tako, da bomo vzpodbujali ustvarjalnost in samozavest otrok in mladih, bomo lahko posredno prispevali k temu, da bodo morebiti izboljšali učni uspeh. S tem bodo izboljšali svojo samopodobo in lažje izbirali zanje ustreznejše strategije razreševanja življenjskih težav.

Med dejavnike prestopniškega vedenja mladih od osemdesetih let dalje uvrščajo, ob splošnih vrednotah, tudi religioznost. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da religioznost vpliva samo na tista vedenja, za katera ni jasnih družbenih pravil o tem, ali so dovoljena ali ne. Ob tem menijo, da religioznost varuje pred delinkvenco tako, da izboljšuje družinske odnose in povečuje navezanost na starše. Vendar teh sklepov ne moremo podpreti brez temeljitega premisleka: »Mogoče je, da otroci iz vernih družin bolj naklonjeno ocenjujejo odnose v svoji družini, ker sta družinska ljubezen in spoštovanje drugih religiozni dogmi. Še več, možno je, da so ravno zaradi religioznih zapovedi manj pripravljeni priznati svoje morebitno prestopništvo« (Ule idr. 2000: 168). Vsekakor so nakazane ugotovitve za naš prispevek zanimive vsaj zato, ker v prosti čas mladih dejavno posegajo tudi različne verske organizacije, od verouka, preko skavtov, do raznih dobredelnih prostovoljnih programov, recimo v okviru Karitasa.

Vseobsegajoča definicija prestopniškega vedenja mladih je torej zelo problematična. Dejavnikov in razlogov je ogromno, še bolj nepregledna je množica njihovih možnih medsebojnih učinkovanj. Podatki mnogih raziskav recimo namigujejo na povezanost med tatvinami in vlomi ter uživanjem prepovedanih drog. Za to obstajata vsaj dve razlagi: prva bi lahko bila, da uporaba mamil vodi v prestopniško vedenje tako, da zmanjša posameznikovo razsodnost in ta počne stvari, ki jih trezen ne bi. Druga pa, da so vlomi in kraje način pridobivanja denarja za nakup droge. Ob tem britanski podatki o uživanju heroina kažejo, da gre večino premoženjske kriminalitete pripisati posameznikom, ki ga ne uživajo, in da je večina sedanjih uživalcev heroina kradla in vlamljala že, preden ga je začela uživati (prim. Ule idr. 2000: 152).

Raziskovalci si s tem v zvezi postavljajo tudi vprašanje, ali je prestopniško vedenje mladih enodimenzionalna, homogena kategorija ali večdimenzionalni pojav? Ali to pomeni, da nekdo, ki piše grafite, hkrati tudi uživa heroin, napada ljudi na ulici in vlamlja v stanovanja? Vrsta raziskav tega ni potrdila. Njihovi izsledki so kazali predvsem na enodimenzionalnost mladoletnega prestopništva. Večino prestopniškega vedenja so lahko pojasnili ali zajeli z

naslednjimi kategorijami: uživanje nelegalnih drog, nasilništvo in premoženjska kriminaliteta. V raziskavi, o kateri poroča Blanka Tivadar, so nadalje »iz analize izločili sedem spremenljivk, ki so pojasnjevale manj kot 30% variabilnosti v skupnem faktorskem prostoru. To so bile: pisanje grafitov, pitje mešanic iz alkohola in energetskih napitkov, pobegi z doma, vožnja avtomobilov, kajenje cigaret, hitra vožnja ter špricanje šole« (Ule idr. 2000: 151). Vsekakor torej ne moremo kar tako recimo trditi, da nekdo, ki kadi cigarete, uživa tudi trde droge. Pomenljiv podatek, ki ga moramo upoštevati tudi na primer pri razpravah o dekriminizaciji nekaterih mamil, recimo marihuane.

Socializacija

Socializacijski procesi, torej medsebojno součinkovanje posameznika in drugih, skupnosti, družbe, niso pomembni zgolj v zvezi z razmišljanjem o otrokih in mladostnikih ter o njihovem preživljanju prostega časa, temveč so pomenljivi tudi pri analizah prostočasne dejavnosti odraslih in starih. Ker pa se v pričujočem prispevku osredotočamo na mlade, se bomo tokrat omejili le na te vidike.

Naj v zvezi z vprašanji socializacije opozorim na vsaj en problematični vidik. Socializacija je, enostavno rečeno, večplasten proces vključevanja otroka in mladostnika v dano skupnost. Je torej odvisna od vrednot, stališč obstoječe skupnosti. Socializacija je torej zgolj splošen pojem, vsebina, namen in cilj vsakokratne socializacije pa so odvisni od vsake posamezne skupnosti. Zato seveda strokovnjak težko določi splošne, takorekoč idealnotipske vsebine socializacije. Lahko zgolj beleži obstoječe vrednote in morebiti tudi predlaga spremembe, nove rešitve. To vprašanje je za pričujoči zapis še posebej pomembno, saj izhajam iz predpostavke, da je prosti čas, pa če gre za organizirane ali neorganizirane prostočasne dejavnosti, del ali pomemben vidik socializacijskega procesa. Tudi mnogi raziskovalci razlagajo prestopništvo mladih s pomanjkljivo socializacijo (prim. Ule idr. 2000: 154). Tu se spet odpira celo polje premisleka, kaj je ustrezna, kaj pa neustrezna, pomanjkljiva socializacija. Vendar je tudi to vprašanje preobsežno za pričujoči prispevek.

Za naše potrebe bomo ponudili opis socializacijskega procesa, kot ga je opredelil G. H. Mead (Mead 1934), saj ga pojmuje tudi kot enega od možnih uporabnih konceptov v zvezi z osmišljanjem in razlaganjem prostočasne dejavnosti mladih. Mead namreč meni, da lahko pri posamezniku, subjektu razlikujemo dva vidika, segmenta: osebni jaz in družbeni jaz. Družbeni jaz je tisti del nas, v katerem se kopičijo izkušnje iz okolja. Torej navade, šege, običaji, načini ravnanja, razlage sveta. Skratka, zaloge znanja, ki jih posameznik hote ali

nehote, na zavedni ali nezavedni ravni sprejme iz okolja, od pomembnih drugih, staršev, sorodnikov, prijateljev, sosedov, učiteljev itd. Osebni jaz pa je tisti delujoči del naše osebe, ki omenjene podatke, vsebine, zaloge znanja, s katerimi razpolaga, osmisli. Z njimi deluje. Oseba v Meadovem smislu je torej razmeroma avtonomna, se torej sama odloča, sama reflektira, osmišlja svoje ravnanje. Vendar to počne v okviru, ki so ji ga vzpostavili pomembni drugi. Predhodniki. Predniki, ki so konstruirali svet, realnost, v katero je posamezna oseba rojena. Realnost, ki je pravzaprav edina, ki jo (vsaj v začetku) pozna (prim. Berger, Luckmann 1989). Odzivi osebe na to realnost so odvisni od raznoraznih zapletenih procesov, ki jih na tem mestu ne moremo natančneje osvetliti in analizirati. Naj omenim le, da s tem razložimo, kot sem omenjal že prej v zvezi z gmotnim položajem in prestopništvom, zakaj se lahko dva posameznika, ki sta odraščala v takorekoč identičnem okolju, ki sta torej takorekoč enako opremljena za življenje, imata podobne zaloge znanja, podobno vsebino svojega družbenega jaza, različno odzivata, zakaj lahko razvijeta različne strategije pre/živetja, taktike ravnanja. Zaradi svojega osebnega jaza, delujočega dela svoje osebe. Temu lahko rečemo tudi samoaktivnost. Tu mislimo na prej omenjene tri sklope dejavnikov, ki vplivajo na konstitucijo subjekta: dednost, okolje in samoaktivnost. Ta razmišljanja nam pridejo prav, ko ugotavljamo, da se mladostniki v isti sošeski, ki imajo podobne ali enake življenjske izkušnje, podobno osebno zgodovino, podoben gmotni položaj, podobne možnosti izbire, odločajo za različne posamične, konkretne oblike preživljanja prostega časa.

Popolna socializacija antropološko ni mogoča (Berger, Luckmann 1989), kar - v že opisanem okvirju - pomeni, da mladi niso in ne morejo biti zgolj nekakšni kloni, podobniki svojih staršev ali, v splošnejšem smislu, svojih predhodnikov, prejšnje generacije. Ne zgolj zaradi posameznikovih osebnih ali delujočih jazov, temveč tudi zaradi tistega, čemur lahko nekoliko poenostavljeno rečemo družbeni okvir ali družbeno dogajanje. Družba ni statična entiteta. Družba je spet predvsem analitski pojem. V resničnosti poskušamo s tem izrazom opredeliti dobesedno nepregledno in mnogoplastno, raznoliko ter neobvladljivo dogajanje, spremembe, preobrate, načine življenja. Posameznik, mladostnik, ki vstopa v družbo, vstopa takorekoč v tok reke, ki ostaja ista, torej reka, vendar je voda v njej vsak trenutek nepovratno druga. Nakazano nam zgolj še otežuje celovito razmišljanje o vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov.

Ustvarjalnost

Naj omenim vsaj še en splošnejši teoretski ali spoznavni vidik, ki je prav tako ključen za osmišljanje prostočasnih dejavnosti. Prosti čas je tako v teoriji kot v vsakdanjem življenju pogosto opredeljen tudi kot prostor svobode, svobodne izbire. V tem prostoru je torej priložnost za inovacijo, za ustvarjalnost. Za deviacijo. Deviacijo ali odklonskost lahko pojmujeemo kot odstopanje od družbenih norm, pravil. V tem smislu lahko deviacijo pojmujeemo vrednostno nevtrarno (Tomc 1994). Torej kot pozitivno ali kot negativno odstopanje od obstoječih, danih norm in pravil. Pozitivno odstopanje ali deviacija bi bila inovacija, ustvarjanje novih oblik, mogoče tudi ustrežnejših oblik ravnanja. V našem primeru recimo ustrežnejših, bolj kakovostnih oblik preživljanja prostega časa. Negativno odstopanje pa bi lahko opredelili kot delinkvenco, prestopok. Vprašanje deviacije je torej pomemben vidik našega razmišljanja o prostočasnih dejavnosti mladih. Vedeti moramo namreč, kdaj mladostnik, ki odstopa od ustaljenih, nam znanih norm, ravna kot inovator ali izumitelj novih oblik ravnanja, kdaj pa kot delinkvent, prestopnik, ki s svojim ravnanjem škodi sebi in/ali drugim. Še bolj zapleteno: katere vidike neke njegove dejavnosti lahko opredelimo kot inovativne, katere kot delinkventne.

S tem v zvezi naj omenim dva pomenljiva podatka. Najprej analitsko, idealnotipsko delitev na t.i. filistra, boema in ustvarjalno osebo (Makarovič 1986). Naj opozorim, da so to res analitski pojmi. V resničnosti bi jih torej težko našli. Filister je po tem pojmovanju oseba s togo strukturo mišljenja in obnašanja, ki se drži pravil, od njih za nobeno ceno ne odstopa. Lahko bi rekli, da je takšen recimo mladostnik, ki se vestno udeležuje prostočasnih dejavnosti, ki so jih zanj izbrali, predpisali, pripravili, izvajali odrasli. Tak mladostnik bi, idealnotipsko vzeto, odrasel v odraslega filistra, ki bi lahko deloval kot birokrat. Avtorji tudi opozarjajo, da se iz okvirja filistrov novačijo tisti pripadniki tihe večine, ki lahko podpirajo ali so protagonisti avtoritarnih, totalitarnih oblik vladavine, recimo fašizma, nacizma, komunizma. Otroek ali mladostnik z značilnostmi filistra pa je lahko staršu ali vzgojitelju najljubši. To je namreč poslušna, vodljiva oseba, s katero je, z vidika vzgojitelja, »veselje delati«. Ravna se po navodilih, naredi to, kar mu rečemo, ne krši ali spreminja norm. Ne dela sivih las vzgojitelju ali mladinskemu animatorju. Vendar ni samoiniciativen, ustvarjalen. Naredi res le to in samo to, kar mu rečemo.

Po drugi strani lahko govorimo o boemu. Njegova notranjost je nestrukturirana, kaotična. Zato se v kaosu počuti kot riba v vodi. Brez težave se prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, vendar pri tem ne ustvarja ničesar novega. Za razliko od filistra boem vzgojiteljem

in mladinskim animatorjem gotovo povzroča kopico sivih las. Je težko vodljiv, ne drži se navodil, tudi dogovorov ne, ves čas krši pravila in norme.

Boemu in filistru postavlja Makarovič nasproti ustvarjalno osebo: »Kreativni posameznik pa se od filistra in boema razlikuje po tem, da spremembe v okolju sicer upošteva, vendar jih hkrati ustvarjalno preoblikuje in strukturira« (Makarovič 1986: 21). Vzgojitelji, mladinski animatorji in ostali strokovnjaki ter laični odrasli, od staršev, sorodnikov, do sosedov in drugih, ki prihajamo v stik z mladostniki v njihovem prostem času, bomo gotovo imeli obilico težav, da bomo znali razlikovati med ravnanji mladostnikov, ki bodo imela obeležja filistrskega, boemskega in ustvarjalnega. Verjetno bomo še najtežje razlikovali med boemskim in ustvarjalnim ravnanjem. Filistrsko ravnanje mladostnikov nam bo morebiti še najbolj odgovarjalo, čeprav gotovo ne bo najustreznejše. Tudi Blanka Tivadar ugotavlja nekaj podobnega. Najprej navaja ugotovitev o povezanosti prestopniškega vedenja s hedonizmom in tradicionalizmom: »Bolj kot je posameznik hedonističen, pogosteje se vede prestopniško, in bolj kot je tradicionalen, bolj je tudi konformističen« (v: Ule idr. 2000: 170). Ob tem pa opozarja, da vrednote ne vplivajo na vedenje neposredno, ampak preko stališč, ki pa jih raziskava, o kateri poroča, ni merila. Nadalje navaja študije, ki ugotavljajo, da je prestopništvo najbolj značilno za tiste mladostnike in mladostnice, pri katerih ni bilo mogoče zaznati nobenih pomenljivih vrednostnih struktur. Ob tem opozarja, da tradicionalizem, ki je v zgodnji mladosti produktiven, lahko odraslega človeka vodi v okorelost in fundamentalizme, ki so v težko obvladljivem in slabo preglednem sodobnem svetu povsem neproduktivni. Torej podobno opozorilo, kot ga navaja Makarovič v zvezi z idealnim tipom, imenovanim filister. Hedonistične vrednote, ki so za mladostniško prestopništvo videti najbolj problematične, pa so v svetu odraslih celo zaželjene, pravi Blanka Tivadar: »Sposobnost uživati življenje je namreč danes eden od pogojev za rekrutiranje v družbeno elito, ki ve, kaj je dobro in si to lahko tudi privoščiči« (v: Ule idr. 2000: 171). Taki so, po Makarovičevi idealnotipski razdelitvi, sicer tako boemi kot kreativni posamezniki, vendar verjetno ni treba posebej poudarjati, da bodo v sodobnem svetu uspešnejši ustvarjalni ljudje. Tisti, ki bodo zgolj sledili modnim tokovom in trendom, ob tem pa ne bodo ustvarjalni. Bodo sicer imeli obeležja hedonističnega ravnanja, vendar ne bodo ustvarjali pogojev za to, da bi jih lahko zares udeležili.

Kako torej opredeliti, si razlagati določeno samosvoje ravnanje mladostnika? Kako vedeti, kdaj in tudi zakaj mladostnik krši dane norme, pravila v smislu delinkventnega, prestopniškega, neustreznega ravnanja? In kdaj je to ravnanje nenazadnje tudi po eni strani svojevrsten klic na pomoč, po drugi simptom stisk ali škodljivih, neustreznih okoliščin, v katerih odraščata mladostnik? Kako delinkventno ravnanje ločiti, razlikovati od inovacije,

ustvarjalnosti, domiselnosti mladostnika? Kako vemo, kdaj ravna kot boem, kdaj kot ustvarjalna oseba? Še bolj natančno: kateri vidiki, segmenti njegovega ravnanja imajo obeležja boema, kateri značilnosti ustvarjalnega?

Preden nadaljujem, pa le moram opozoriti, da samo po sebi - torej z vidika vprašanja, ali je neko ravnanje inovacija ali delinkvenca - sploh ni pomembno, ali je to ravnanje boemsko ali ustvarjalno. Drugače rečeno: ne moremo potegniti enačaja med boemskim in delinkventnim. Vsako ravnanje ali delovanje, ki ima značilnosti boemskega, zaradi tega še ni nujno delinkventno, škodljivo. Je lahko čisto sprejemljivo, vendar nima obeležij ustvarjalnega. Po drugi strani pa lahko tudi v okviru ustvarjalnih iskanj najdemo za mladostnika in/ali njegovo okolico škodljive oblike ravnanj. Recimo poskusi uporabe omamnih sredstev z namenom povečati ustvarjalnost ali produktivnost. Še več, med filistri lahko najdemo neustrezna, čeprav v družbi prikrita tolerirana ravnanja. Recimo diskriminatoren odnos do drugačnih, do tujcev itd. Tudi Makarovič navaja, da so lahko iz vrst filistrov rekrutirani pripadniki totalističnih organizacij, kakršna je bila recimo nacistična (Makarovič 1986). To pa so že vprašanja, ki bi spet potrebovala nekaj več in bolj natančne pozornosti. Zato se tudi z njimi v tem prispevku ne moremo podrobneje ukvarjati.

Gregor Tomc in Berger in Luckmann so se osredotočili predvsem na opredeljevanje tiste vrste ravnanj, ki so značilne za ustvarjalnega posameznika. Tomc recimo pravi, da je eno ključnih obeležij človekove narave, da ne sledi zgolj konvencijam kulturnega tipa, ampak je do te dediščine v trajno ustvarjalnem odnosu. Ustvarjalnost po njegovem mnenju predstavlja obliko deviacije, ki je izraz posameznika (Tomc 1994). Berger in Luckmann pa s tem v zvezi govorita o »deviantnih inačicah simboličnega univerzuma«. Skupina, ki je objektivirala to deviantno realnost, postane nosilec alternativne definicije realnosti (Berger, Luckmann 1989). Enostavneje rečeno: določena skupina, v našem primeru mladostnikov, si na podlagi izkušenj razvije lastno, samosvojo razlago sveta, odnos do sveta, način življenja, vrednote. Ta odnos do sveta, ki je drugačen, odstopajoč od recimo sveta njihovih staršev, torej devianten, postane za te mladostnike njihova resničnost. To je tudi eno od osnovnih gibal družbene in kulturne spremembe. Ponavadi s tem v zvezi govorimo o mladinskih subkulturah. Zato je na tem mestu nujno potrebnih par opazk o njih.

Mladinske subkulture

Vzgojitelji, ostali strokovnjaki in laiki, ki se ukvarjamo z mladimi in njihovimi pristočasnimi dejavnostmi, bomo veliko lažje razumeli ravnanja mladih, razlikovali filistrske, boemske in

ustvarjalne razsežnosti njihovega delovanja, če bomo vsaj v osnovnih črtah razumeli tudi, kaj pomenijo in prinašajo t.i. mladinske subkulture. Mirjana Ule sicer ugotavlja, da se v zadnjem času zmanjšuje odločilna vloga vrstniških skupin in mladinskih kultur v oblikovanju identitete v odraščanju. Vse bolj bi ga naj zamenjeval nov pojav medgeneracijskega združevanja in solidarnosti (Ule idr. 2000: 25, 62). Ta ugotovitev sama po sebi seveda ne zmanjšuje potrebe po poznavanju osnovnih zakonitosti nastanka in delovanja mladinskih subkultur kot pomembnega fenomena v kontekstu prostega časa. Naj tu dodam, da Frith (1986) izpostavlja, da ima življenjski slog, povezan s subkulturo, pri posameznih mladostnikih različne pomene. Nekateri se v celoti, tako rekoč od jutra do večera, nenehno, doma in v šoli ali službi, posvečajo negovanju vidikov subkulturnega sloga življenja. Drugim je to način zabave konec tedna, tretjim le občasen izlet, dogodivščina.

Blanka Tivadar meni, da so bili mladi v šestdesetih letih problematični predvsem zato, ker so hoteli biti drugačni od svojih staršev, danes pa jim povzročajo probleme, ker jih prezgodaj posnemajo. Največji del mladoletniškega prestopništva namreč tvorijo vedenja, ki so mladim začasno prepovedana - kajenje, uživanje alkohola, vožnja avtomobilov, samovoljno odhajanje od doma idr. Ko bodo odrasli, bodo dovoljena ali celo zaželjena. Le majhen del prestopništva pa predstavljajo huda kazniva dejanja, kot so denimo umori ali posilstva (v: Ule idr. 2000: 145). Mogoče drži, vendar ostaja vprašanje, koliko so taka dejanja, namreč uživanje omamnih sredstev in prezgodnje izostajanje od doma, zgolj del odraščanja in preizkušanja svojih meja, koliko pa simptom stiske mladostnika? Kakšen pomen ima za mladostnika kajenje, uživanje alkohola ali vožnja avtomobila?

Odgovorov na vprašanja o vzrokih človekovega vedenja je nešteto, tudi odgovorov na vprašanje, zakaj ljudje prestopajo tanko in nejasno ločnico med dovoljenim in prepovedanim (Ule idr. 2000: 147). S temi vprašanji so se vedno znova ubadali tudi proučevalci subkultur, ki jih je zanimalo, zakaj nekateri mladostniki razvijejo prestopniške oblike ravnanja. Mike Brake je recimo razločeval prestopniške subkulture, kulturniško prestopništvo, reformistična gibanja ter politično militantnost. Prestopniške subkulture bi naj bile po njegovem mnenju zlasti razvite med mladino delavskega razreda kot odzivi na kolektivno doživljene probleme (prim. Brake 1984: 15, Poštrak 1994a: 36 in drugod).

Izraz mladinske subkulture uporabljamo predvsem od konca šestdesetih in od sedemdesetih let dvajsetega stoletja naprej, čeprav so pojem prvič uporabili že v tridesetih, vsekakor pa v štiridesetih letih dvajsetega stoletja (prim. Brake 1984). Pojmovanj in definicij je cela vrsta, za naše potrebe uporabimo le eno od bolj razširjenih, ki pravi, da so subkulturna ravnanja pravzaprav poskusi razrešitve kolektivno izkušenih problemov, ki se porajajo iz protislovij

družbene strukture, in da subkulture porajajo oblike kolektivne identitete, iz katere je mogoče doseči individualno identiteto, ki ni določena z razredom, izobrazbo in s poklicem. Ta rešitev je začasna, ni stvarna, je zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni (Brake, 1984: 15). Dodali bi lahko torej, da so po tem pojmovanju subkulture predvsem simbolizirane manifestacije ali simptomi neke vrste samorefleksije položaja mladostnikov. Oblike subkultur so različne, tudi glede na položaj mladostnikov v širšem okvirju t.i. vsakdanjega življenja. Vezane so tudi na družbeni položaj, spol in ostale vidike mladostnikov. Tako lahko pogosto govorimo o nekakšnih subkulturah mladih iz delavskega razreda, pa mladih iz srednjega in višjih slojev. Govorimo lahko tudi o kontrakulturah, s čimer so nekateri sociologi poskušali opredeliti »kulturo« ali ravnanje kriminalnih združb. Mimogrede, izraza kontrakultura v pravkar navedenem pomenu in kontekstu ne smemo zamenjati z opredelitvijo kontrakulture, kot jo je ponudil Roszak (1969), ki je izraz kontrakultura ali »counter culture« uporabil za označitev tistih pojavov, ki so jih nato opredeljevali kot subkultura. Te podrobnosti zdajle navajam zato, ker nam razmišljanje o kontrakulturi kot opredelitvi tistih ravnanj, ki so značilna za kriminalne združbe, vsaj deloma tudi za delinkventne združbe mladih, pride zelo prav tudi pri vsebinah, s katerimi se ukvarjamo zdajle. Vsaj v naslednjem primeru: ločiti moramo namreč med tistimi ravnanji mladih ali simbolnimi manifestacijami ravnanja mladih, ki jih bomo opredelili kot inovativna ali vsaj neškodljiva za mlade in/ali druge po eni strani, in po drugi strani tistimi ravnanji mladih, ki jih bomo opredelili kot prestopniška, delinkventna, kriminalna. Zaradi različnih opredelitev subkultur v razpoložljivi literaturi ne moremo enostavno potegniti enačaja med ustvarjalnimi ravnanji mladih, ki se manifestirajo kot subkulture po eni strani, in delinkventnimi ravnanji mladih, ki bi jih lahko označili za kontrakulture. Zadevo namreč zapletejo opredelitve, ki kot subkulturo opisujejo tudi tiste oblike ravnanja mladih, ki imajo v večji ali manjši meri tudi delinkventne ali kriminalne sestavine. V mislih imam predvsem subkulturno obliko, imenovano skinheadi ali »obritoglavci«. Ta zlovešča subkulturna oblika ravnanja mladih, ki jo v nekaterih različicah, predvsem v zahodni Evropi, sestavljajo predvsem pripadniki delavskega razreda, je namreč izrazito nacionalistično, šovinistično, seksistično in rasistično naravnana. Večkrat se navezuje tudi na skrajne desničarske politične organizacije, kot so predvsem nacistične ali nacionalistično obarvane stranke. Naj hkrati opozorim, da so se pojavile tudi oblike ali različice subkulture skinheadov, ki se imenujejo SHARP skinheadi. Te so ohranile nekatera obeležja skinheadovske ideologije. Recimo poveličevanje moškosti, moči, delavskosti in podobnega. Opustile pa so ali se celo vzpostavljajo kot nasprotniki nacionalističnih, seksističnih, šovinističnih in rasističnih prvin. So torej nekakšna pozitivna različica

skinhedovske subkulture. S tem v zvezi naj zgolj omenim, da moramo razlikovati tudi, v kolikšni meri in obliki so se posamezne subkulturne oblike lotile ukvarjanja z različnimi sferami človeškega življenja. Torej s prostočasnimi dejavnostmi, politiko in podobnim. Tako Gregor Tomc loči tri med seboj dokaj različne oblike ali vrste mladinskih gibanj. To so: subkulture, subpolitike in kontrakture. Mladinske subkulture so tista gibanja mladih, ki oblikujejo predvsem svoje lastne oblike ustvarjanja in življenjskega stila. Mladinske subpolitike so tista gibanja mladih, ki razvijajo lastne oblike političnega prepričanja in delovanja. Mladinske kontrakture pa skušajo subkulturni in subpolitični vidik združiti v enotno držo (Tomc, 1989:8). Mi se bomo za naše potrebe omejili zgolj na vidik, ki mu Tomc reče mladinske subkulture. Oblike ustvarjanja mladih in življenjski slogi mladih se namreč v najbolj vidni, manifestirani ali kar manifestativni, demonstrativni obliki odražajo prav v tistem segmentu vsakdanjega življenja, s katerim se ukvarjamo v pričujočem prispevku: v prostem času.

Za vse strokovnjake in laike, ki delamo z mladimi v prostem času, je pomemben naslednji vidik, pogosto povezan z mladinskimi subkulturami: moralna panika. Manifestacije nove mladinske subkulture so namreč ponavadi tako posebne, drugačne od znanega in poznanega, da pri nepoučenih vzbujajo občutke ogroženosti, strahu pred neznanim in predsodke. Za določena ravnanja mladih v okviru dane oblike izražanja, torej v okviru konkretne mladinske subkulture, večkrat enostavno ne vemo, kako jih opredeliti. Vemo, da odstopajo, da so torej deviantna. Ne vemo pa, ali odstopajo v pozitivnem smislu, so torej ustvarjalna, ali odstopajo v negativnem smislu, so prestopniška. Pri razločevanju nam zelo koristi poznavanje značilnosti mladinske subkulture kot simbolizirane oblike samorefleksije, torej poskusov razreševanja vprašanj, povezanih z odraščanjem, samodefiniranjem in hkratnim spreminjanjem svojega položaja v družbi, skupnosti. Vodilo nam mora biti, ali so dane oblike obnašanja, slogi ravnanja, strategije pre/živetja koristne ali vsaj neškodljive za mladostnike, ali so škodljive, neustrezne za mladostnike in njihovo okolico. Ločiti moramo torej med inovacijo in delinkvenco. To ni vedno enostavno. Temeljitejše ubadanje s tem vprašanjem spet presega okvirje in domete pričujočega prispevka, zato lahko na tem mestu omenim le, da moramo poznati in upoštevati vzgojne smotre, spoznanja o socializacijskih procesih in potrebah mladostnikov. Prav tako moramo razlikovati med ravnanji, ki so škodljiva za mladostnika in okolico, ter ravnanji, ki lahko, kljub nekonvencionalnosti, ojačajo psihosocialno stanje mladostnika in vplivajo pozitivno na njegov razvoj. Vsekakor moramo dobro poznati zgodovino in pojavne oblike mladinskih subkultur, da bomo znali razlikovati med ustvarjalnimi in delinkventnimi ravnanji ali vidiki ravnanja mladostnikov. Gotovo bi naš odklonilen odziv na sicer ustvarjalno, čeprav nekonvencionalno ravnanje nekega mladostnika

deloval izrazito neproduktivno. V nasprotju z našimi vzgojnimi smotri vzpostavljanja vsestransko razvite ustvarjalne osebe.

Pomen načina vodenja prostočasne dejavnosti

Ponavadi ločimo med tremi vrstami pristopov pri delu z mladimi. Po eni od delitev govorimo o demokratičnem, avtoritativnem in laissez-faire, laissez-passer pristopu. Vendar so, kot opozarjajo nekateri, ti izrazi, posebej »demokratično« in »avtoritarno«, lahko zelo zavajajoči in nasploh neustrejni. Na tem mestu ni časa in prostora za temeljitejšo razgrnitev razlogov za pomisleke. Zato naj zadošča, da v pričujočem prispevku predlagamo preimenovanje demokratičnega načina vodenja v dogovorni način vodenja, avtoritarnega v ukazovalno nedogovorni način vodenja in laissez-faire, laissez-passer v neukazovalno nedogovorni način vodenja. Vsekakor je to poimenovanje zgolj predlog, ki ga bomo morali v bodočih razpravah sprejeti ali zavreči. Hkrati je pomenljivo, da pojmovna zmeda vsekakor odraža tudi konceptualno zmedo. Za potrebe našega prispevka bomo torej uporabljali naslednje izraze: dogovorni, ukazovalno nedogovorni in neukazovalno nedogovorni. Sledi kratka opredelitev.

Ukazovalno nedogovorni pristop predvideva odločilno, tako rekoč izključno vlogo vzgojitelja, pri čemer med mladostnikom in vzgojiteljem ni dogovora, komunikacija je enosmerna, od vzgojitelja do mladostnika. Ni vzpostavljen tak odnos, ki bi omogočal razgovor, kakor ga opredeljuje Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost« (Šugman Bohinc 1996: 403). Vzgojitelj določi program, da navodila, mladostnik se ravna po navodilih in programu. Sklepali bi lahko, da bo takšen pristop najbolje učinkoval pri mladostnikih, ki imajo značilnosti prej omenjenega filistra. Največje težave bi imeli tovrstni vzgojitelji s tipom boema, največje težave z njimi, torej z vzgojitelji, pa bi lahko imeli v tem primeru ustvarjalni mladostniki.

Laissez-faire, laissez passer, »pustite, naj dela vsak, kar hoče, naj gre vse po svoji poti«, koncepti, ki so ga recimo kot prvi ponudili fiziokrati, v našem primeru neukazovalno nedogovorni pristop, je pristop, v katerem je vzgojitelj pravzaprav odsoten, čeprav je tam. Ni torej dogovarjanja, razgovora med njim in mladimi. Vzgojitelj se ne vtika v dogajanje, ne daje nobenih navodil, niti nasvetov, pušča, da stvari tečejo svojo pot, kakršnakoli ta že je. Mladi z

značilnostmi filistra ne bodo vedeli, kaj početi, čakali bodo navodil, ki pa jih ne bodo dobili. Verjetno bi mladim z značilnosti boema tako stanje še najbolj odgovarjalo. Bi pač počeli, kar jim bo padlo na pamet. Ustrezno bi lahko bilo tudi za ustvarjalne mlade, vsaj v tistih primerih, ko bi lahko brez avtoritativnih prepovedi udeležali svojo ustvarjalnost. Vendar bi gotovo tudi ustvarjalnim mladim manjkala povratna informacija, refleksija njihovega ravnanja. Ne bi vedeli, ali je njihova dejavnost res ustvarjalna, saj se vzgojitelj ne bi odzval ali bi bil, glede na izhodišče, zadovoljen z vsem, kar bi se zgodilo.

Najustreznejši pristop bi bil torej demokratičen, v našem primeru poimenovan dogovorni pristop. Vzgojitelj vzpostavi z mladimi komunikacijo v obliki razgovora, kot ga opredeljuje Pask. Udeleženci sodelujejo, se dogovarjajo, skupaj načrtujejo. Mladi z značilnostmi filistra bodo dobili jasna navodila za svojo dejavnost, ob tem pa tudi možnost, izziv in podporo, da kaj storijo tudi sami, samoiniciativno, samostojno. Mladi z značilnostmi boema ne bodo avtoritativno omejeni v svojih kaotičnih ravnanjih. Podprti bodo tisti vidiki njihovega delovanja, ki bodo vsebovali ustvarjalne razsežnosti. Ustvarjalni mladostniki bodo v demokratično naravnanih in strokovno usposobljenih vzgojiteljih imeli kompetentnega, koristnega sogovornika, sonačrtovalca in podpornika za njihovo dejavnost.

Oblika vodenja	razgovor	odgovornost	vloge	ukrep
dogovorna	dogovorni	obojestranska	razvidne	dogovorjen
Ukazovalno	ukazovalni	enostranska	razvidne	predpisan
nedogovorna				
Neukazovalno	mimobežni	odsotna	nejasne	ni predviden
nedogovorna				

Avtoriteta vzgojitelja ali socialnega delavca je pri dogovorni obliki vodenja oprta na njegovo znanje, sposobnosti, kompetence, torej na »moč argumentov«. Pri ukazovalno nedogovornem načinu vodenja je avtoriteta oprta na položaj, vlogo vzgojitelja, socialnega delavca, torej na moč položaja ali na »avtoriteto moči«. Pri neukazovalno nedogovornem načinu vodenja je avtoriteta odsotna (prim. tudi Poštrak 2003).

Preventivni programi za mlade

V uvodu smo rekli, da sfere prostega časa ne moremo iztrgati iz konteksta vseobsegajočega vsakdanjega življenja posameznika. Prosti čas in čas obveznosti oba tvorita prepletano

vsakdanjo resničnost, v kateri se gibljemo in v kateri smo razvili take ali drugačne, ustrezne ali neustrezne, učinkovite ali neučinkovite, koristne ali škodljive strategije pre/živetja, sloge življenja, taktike ravnanja. Prosti čas je s tega zornega kota za nas, tako za strokovnjake kot za laike, še posebej pomemben iz več razlogov. En od že omenjenih je ta, da se lahko v prostem času manifestirajo stiske in težave mladostnika, ki odrašča v zanj obremenjujočem, škodljivem, neustreznem okolju. Strokovnjaki lahko torej v prostočasni dejavnosti prepoznavamo simptome, ki nas opozarjajo, da je mladostnik v stiski. V prostem času, torej pri načrtovanju in organiziranju prostočasne dejavnosti lahko tudi vplivamo na psihosocialni položaj mladostnika. Lahko ga vključimo ali mu ponudimo programe in dejavnosti, ki podpirajo njegove pozitivne potenciale. To so programi, ki jih poznamo kot preventivne dejavnosti. V Sloveniji imamo več programov in pristopov te vrste. Naj omenim nekatere od njih.

Začel bom s programom primarne preventive. To je program, ki ga poznamo pod imenom Mladinske delavnice. Namenjen je celotni populaciji mladih. Zaenkrat je vključen v nekatere slovenske osnovne šole kot izbirna vsebina. Osredotoča se na višje razrede osnovnih šol (Maksimović 1991). Pravzaprav ga v ožjem smislu ne moremo opredeliti kot prostočasno dejavnost mladih, saj se izvaja na »delovnem mestu« mladostnikov, torej v šoli. Vendar je program zamišljen kot niz socialnih iger, ki sledijo določenim vsebinam, ki so povezane z vprašanji odraščanja, odnosov med spoloma, med starši in otroci, z vprašanji odvisnosti itd. Torej bi ga zlahka vključili recimo v prostočasno ponudbo mladinskih klubov.

Podoben program, prav tako oprt na koncept primarne preventive, je Odraščanje in mi, ki ga izvaja Mladinsko informativno središče Slovenije (MISSS). Tudi ta program je namenjen mladim iz sedmih in osmih razredov osnovnih šol in se izvaja v dopoldanskem času. Tako tudi tega programa ne moremo uvrstiti v okvir prostočasnih dejavnosti, čeprav bi ga spet lahko, glede na način organiziranja, brez težav ponudili kot popoldansko prostočasno dejavnost v nekem mladinskem klubu. Zelo premišljen program dela, oprt na koncepte t.i. neformalnega dela z mladimi, razvija Albert Mrgole (Mrgole 2003).

Nadalje naj vsaj omenim še različne svetovalnice za mlade. Te so namenjene mladim, ki se nanje obrnejo predvsem v svojem prostem času. Ena od bolj samosvojih oblik je projekt, imenovan Telefon mladi mladim, ki ga organizira MISSS. V okviru tega programa mladi sami svetujejo sovrstnikom. Nato je tu TOM, telefon za mlade, pa Svetovalnica za mlade v okviru društva Center za pomoč mladim (CPM), skupnostni program Svetovalnica Fužine, Društvo mladih za osebnostno rast, Društvo za nenasilno komunikacijo, Šotorovci in vrsta sorodnih ter podobnih zvez in društev, med katerimi moramo vsekakor izpostaviti še Zvezo prijateljev

mladine. Posebne vrste so tisti programi, ki so namenjeni ogroženim mladim in ki jih poiščejo tam, kjer se ti mladi pretežno zadržujejo. To je ulica, pristop pa je imenovan ulično delo ali »street work«. Primera takšnih programov pri nas sta recimo Skala in Alpin. Na slednjega je vezan tudi program Otroci ceste, odvija pa se v okviru MISSSa. Ob tem deluje še več kurativnih, preprečevalnih programov, osredotočenih predvsem na vprašanja zmanjšanja škode zlorabe omamnih sredstev in na vprašanja varovanja duševnega zdravja v skupnosti. Take organizacije, ustanove in društva so Šent, Altra, Paradoks in vrsta drugih. Vsi ti in drugi podobni programi se sami predstavljajo v javnosti in v ta namen objavljajo tudi različne publikacije. To so programi, ki lahko prispevajo ne samo h kakovostnejšemu preživljanju prostega časa mladih, temveč tudi k urejanju njihovih stisk ali neustreznih odzivov na ogrožujoče življenjske okoliščine.

V zvezi s pomenom prostočasne dejavnosti na jačanje pozitivnega psihofizičnega položaja mladostnika naj navedem zanimivo anekdoto, ki jo je že pred več kot dvema desetletjema opisal dr. Blaž Mesec (Hočevar, Mesec 1981). Blaž Mesec, ki se je veliko ukvarjal s prostim časom mladih, tako na teoretski kot na praktični ravni, je navajal primer mladostnika, ki je bil v prostočasni organizaciji eden od vplivnejših članov. Pri drugih je bil priljubljen, imel je določen ugled. Bil pa je eden tistih, ki s šolo niso imeli dobrih izkušenj in se je zato zaposlil kot »navaden« delavec. V prostočasni organizaciji je izkazoval samostojnost, zrelost in bistrost. Ko je Mesec zanj nekaj urejal na njegovem delovnem mestu, ga je tam videl v popolnoma drugem položaju: »Kar nekako majhen, nebogljen, nepoučen in prestrašen.« In ob tem ugotavljal: v prostočasni organizaciji se je torej kazal kot »človek, ki se občutljivo odziva na življenje, misli s svojo glavo, upošteva druge in se zna postaviti zanje... Vse to ostaja tam, za delovnim pultom, neizkoriščeno.« (Hočevar, Mesec 1981: 60). Vidimo torej, da je za tega mladostnika sfera prostega časa, torej prostočasna organizacija, v kateri je deloval, pomenila antipod, nasprotje položaju, v katerem je bil na delovnem mestu. Na delovnem mestu je bil »le navaden delavec«, v ustrezni prostočasni organizaciji pa je lahko udejanil svoje potenciale.

Blaž Mesec se je ukvarjal tudi z vprašanji, kako t.i. mladoletni prestopniki preživljajo prosti čas. Ob tem je navajal domneve, da bi naj mladoletniki zašli na kriva pota prav zato, ker so v prostem času prepuščeni samim sebi in različnim škodljivim vplivom. Tako menijo mnogi strokovnjaki še sedaj (prim. Ule idr. 2000: 145). Številne raziskave namreč kažejo, da storijo mladoletniki največ prestopkov v svojem prostem času. Nekateri raziskovalci celo sodijo, da so vsi mladoletniški delikti storjeni v prostem času. Četudi bi ta podatek držal, bi to pomenilo le, da v okolju šole in/ali delovnega mesta, če so ti mladi že zaposleni, pač zaradi nadzora ne

morejo manifestirati neustreznega ali delinkventnega sloga življenja. V nenadzorovanem ali manj nadzorovanem prostem času in v nočnih urah pa to lažje udejanijo. Prav tako navaja Mesec, da so prej omenjene trditve raziskovalcev o kaznivih dejanjih, storjenih le v prostem času, oprte zgolj na podatke policije in sodišč, ki tovrstna dejanja obravnavajo, ne upoštevajo pa, da delinkventno ravnanje mladih v šolah in na delovnih mestih obravnavajo te ustanove po lastni, notranji ureditvi ali zakonodaji (Hočevnar, Mesec 1981: 53).

Naj zgolj omenim še ugotovitve dveh raziskav, ki sta bili narejeni že pred desetletji, sredi šestdesetih in sredi sedemdesetih. Na podlagi njunih izsledkov Mesec ugotavlja, da se t.i. mladoletni prestopniki ne vključujejo v organizirane oblike preživljanja prostega časa, četudi obstajajo. Ne vključujejo se niti v bolj neformalne in neobvezne dejavnosti, kot so plesi in mladinski klubi. Ob tem navaja dva razloga, ki bi lahko veljala še danes: »na eni strani se mladostniki ne želijo včlaniti, ker bi se morali podrežati redu v teh organizacijah, po drugi pa jih organizacije in drugi mladinci sami zavračajo, ker vnašajo nered in motijo ustaljeno delovanje teh organizacij« (Hočevnar, Mesec 1981: 54). Ob tem se Mesec vpraša, če je ustaljeni način delovanja teh prostočasnih organizacij res najustreznejši, ali nima celo bistvenih pomanjkljivosti. Na podlagi nekaterih evalvacij in samoevalvacij prej omenjenih programov, recimo Mladinskih delavnic, lahko ugotavljamo, da se, kljub primarno preventivni naravnosti, torej kljub temu, da so ti programi načrtno namenjeni celotni populaciji mladih, vanje vključujejo predvsem tisti mladi, ki jih že pred tem vzgojitelji in učitelji opredeljujejo kot »neproblematične«. Ostaja torej vprašanje, kako v zanje primerno obliko prostočasne dejavnosti zajeti ogrožene mladostnike? Menimo, da sta v tem trenutku ena od najbolj obetavnih pristopov tista, ki smo ju omenili prejle, namreč neformalno delo z mladostniki (Mrgole 2003) in »street work« ali ulično delo. V okviru slednjega pristopa poskušajo strokovnjaki s pomočjo prostovoljcev zajeti ogrožene mladostnike na njihovem »domačem terenu«, torej na ulici, na uličnem vogalu, v njihovi soseski. Skupaj z njimi poskušajo soustvariti programe preživljanja prostega časa, ki bodo naravnani v razvijanje pozitivne, mladostnikom in okolici neškodljive ali celo koristne oblike preživljanja prostega časa, s tem pa tudi v razvijanje pozitivnega, učinkovitega življenjskega sloga. Ogroženi mladostniki v tem pristopu pri vzpostavljanju programa prostočasne dejavnosti sodelujejo od samega začetka. Ta program torej soustvarjajo. S tem imajo priložnost sami, neposredno izraziti svoje potrebe, želje, pričakovanja. Strokovnjaki in prostovoljci, ki uporabljajo dogovorne pristope in poznajo potrebe ter oblike ravnanja mladostnikov, ki torej poznajo njihov življenjski svet, lahko te ogrožene mladostnike podprejo pri razvijanju ustreznih in

opuščanju neustreznih oblik preživljanja prostega časa, s tem pa tudi pri osvajanju ustreznih oblik življenjskega sloga.

Zaključek

Če torej razmišljamo o medsebojnem razmerju med pojmom preživljanje prostega časa in delinkventno ravnanje mladostnikov, lahko ugotovljamo, da ogroženi mladostniki z načinom preživljanja prostega časa večkrat manifestirajo svojo stisko. Način ravnanja v prostem času je torej lahko tudi simptom, da je mladostnik ogrožen. Vemo, da vsi ogroženi mladostniki ne izberejo neustreznih strategij pre/živetja. To lahko razložimo tudi s pomočjo v tem prispevku opisane socializacijske teorije G. H. Meada. Mladostnik je namreč samorefleksirajoča in samozavedajoča oseba, ki je samodejavna, čeprav je opredeljena s konkretnim življenjskim kontekstom. Mladostnik se lahko na stiske in pritiske odzove ustrezno ali neustrezno. Tisti, ki se odzovejo ustrezno, potrebujejo pri tem le podporo in potrditev. Tisti, ki se odzovejo neustrezno, potrebujejo pomoč. Pomoč mora biti vseobsegajoča. Deležni je morajo biti tako v družini kot v šoli ali na delovnem mestu in tudi v organiziranih oblikah prostega časa. Če je en od virov ogroženosti družina, potem se morajo čimprej, če se le da, že v predšolskem obdobju, vključiti ustrezne ustanove. K ogroženosti otroka in mladostnika lahko svoje prispevajo tudi neustrezni odzivi na njegovo manifestiranje ogroženosti v vrtcu, v šoli in kasneje na delovnem mestu. Pri urejanju teh vprašanj igrajo odločilno vlogo svetovalne službe in ostale tovrstne ustanove ter dejavnosti. Nekatere od njih smo prejle že našteali. Manifestacije ogroženosti in s tem neustreznih življenjskih slogov se kajpak nadaljujejo tudi v prostem času. Tu nastopijo ustanove in programi, namenjeni načrtovanju in organiziranju pristočasnih dejavnosti. Ti programi nedvomno pomembno prispevajo k urejanju težav ogroženih mladostnikov. Sami po sebi sicer večinoma ne morejo biti zadostni, temveč morajo sodelovati in se povezovati z ostalimi preventivnimi in kurativnimi programi ter s podporno socialno mrežo. Vsekakor pa lahko v nekaterih primerih ustrezno organizirana pristočasna dejavnost odločilno vpliva na spremembo neustreznega življenjskega sloga določenega mladostnika. Večja kakovost preživljanja prostega časa pomeni tudi prispevek k večji kakovosti življenja nasploh. Že to dejstvo samo po sebi dokazuje, da moramo pristočasnimi programom, ne zgolj pri preprečevanju delinkventnih vzorcev obnašanja, posvetiti vso pozornost. Ob tem lahko navedemo trditve Mirjane Ule, ki ugotavlja, da je prosti čas v sodobni družbi vedno bolj tudi čas, ki ga posameznik uporablja za lastno regeneracijo, za kompenzacijo identitetnih izgub, ki nastajajo v drugih sferah življenja, predvsem v delovni

sferi. Tako je to čas za razreševanje konfliktov v socialni sferi, za druženje in vzdrževanje socialnih mrež, ki so posamezniku nujna opora v življenju. Je torej nujno potreben čas, da človek lahko vzdrži napetosti in konflikte v drugih sferah življenja (Ule idr. 2000: 62). Če to velja za odrasle zaposlene ljudi in tudi za otroke in mladostnike, kot ugotavlja Uletova, torej za tako rekoč celotno populacijo, ki sicer večinoma uspešno deluje, torej ima razvite učinkovite življenjske sloge, to še posebej in v še večji meri velja za ogrožene, odrinjene, marginalizirane skupine mladih. Oni lahko v sferi prostega časa kompenzirajo primanjkljaje, torej spoznajo, osvojijo in razvijejo ustrežnejše sloge razreševanja vsakodnevnih življenjskih situacij.

Prav zaradi značilnosti mladosti kot prehodnega obdobja med otroštvom in odraslostjo (prim Ule, Miheljak 1995, Gillis 1999), torej priprave na odraslost, izgrajevanja osebnosti itd., je organiziranje prostočasne dejavnosti mladih še toliko pomembnejše. V zvezi s prehodnostjo mladine naj navedem še mnenja nekaterih, ki pravijo, da je klasična socialna politika hotela vnesti varnost v tvegane življenjske situacije, kakršne so denimo starost, bolezen, brezposelnost, nova socialna politika pa bi morala več pozornosti in sredstev nameniti tveganim prehodom: ljudem, ki so v obdobju prehoda iz šolanja v poklic, ki so v obdobju ustvarjanja družine itd. (Ule 2000: 33).

Zaključimo lahko na enak način, kot je to v podobnem prispevku pred več kot dvajsetimi leti storil Blaž Mesec: strokovno delo z mladostniki zahteva »strpnost, odprtost, budnost in jasne strokovne koncepte« (Hočevnar, Mesec 1981: 68).

Milko Poštrak

Literatura

Berger P. L., Luckmann T.(1989). Družbena konstrukcija realnosti. Ljubljana. Državna založba Slovenije.

Bourdieu P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Massachusetts. Harvard Univeristy Press.

Brake M.(1984). Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur. Ljubljana. Krt.

Dragoš S., Leskošek V. (2003). Družbena neenakost in socialni kapital. Ljubljana. Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.

Durkheim E.(1981). Vaspitanje i sociologija. Beograd. Saznanja.

- Frith S.(1986). Zvočni učinki. Ljubljana. Krt.
- Gillis J.R. (1999). Mladina in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes. Šentilj. Aristej.
- Hebdige D.(1980). Potkultura: značenje stila. Beograd. Pečat.
- Hočevar F., Mesec B.(1981). Prosti čas. Ljubljana. ZKOS.
- Makarovič J.(1986). Sla po neskončnosti. Maribor. Založba Obzorja.
- Maksimović Z.(1991). Mladinska delavnica. Ljubljana. Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.
- Mead G. H. (1934). Mind, Self and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Mrgole A (2003). Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi. Maribor: Aristej.
- Poštrak M. (2003). Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. Šolsko svetovalno delo, letnik 8, št. 3/4, str. 26-33.
- Poštrak M.(1994a). Kje so subkulture danes?, v: Socialno delo, letnik 33, št. 1 - 4, Ljubljana. VŠSD.
- Poštrak M.(1994b). V znamenju trojstev, v: Socialno delo, letnik 33, št. 4. Ljubljana. VŠSD.
- Roszak T.(1969). The Making of the Counter Culture. New York. Doubleday Anchor.
- Šugman Bohinc Lea (1996), Socialno delo - znanost?, Socialno delo 35, št. 5, 403-405, Ljubljana.
- Tomc G.(1989). Druga Slovenija. Ljubljana. Krt.
- Tomc G. (1994). Profano. Ljubljana. Krt.
- Ule M., Miheljak V. (1995). Pri(e)hodnost mladine, Ljubljana. DZS.
- Ule M., idr. (1996). Mladina v devetdesetih. Ljubljana. ZPS.
- Ule M., idr. (1999). Prosti čas mladih v Ljubljani: analiza rizičnih marginalnih skupin, Zaključno raziskovalno poročilo. Ljubljana. Center za socialno psihologijo, FDV-IDV.
- Ule M., idr. (2000). Socialna ranljivost mladih. Ljubljana. Založba Aristej.

Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki

Uvod

Razni programi za vzpodbujanje ustvarjalnosti niso nič novega, čeprav so mogoče postali v zadnjem času bolj razširjeni, da ne rečemo modni. Prav tako strokovnjaki že dolgo uporabljajo t. i. ustvarjalne pristope pri mnogih oblikah svetovalnega in terapevtskega dela z različnimi uporabniki. Tudi v slovenskem prostoru imamo na razpolago kopico priročnikov, tako tujih (Jeitner ur. 1984, Vopel 1991), kot domačih avtoric in avtorjev (Maksimović 1996, Šugman Bohinc 1994, Virk-Rode, Belak-Ožbolt 1991 in 1998), ki so bili napisani v razponu zadnjega stoletja, domači predvsem v zadnjih dveh desetletjih. Ustvarjalne pristope uporabljamo v raznih ustanovah, od vrtcev in osnovnih šol, do vzgojnih in prevzgojnih ter drugih zavodov, društev in drugih oblik organizacij, če se omejimo le na področje dela z otroki in mladostniki. V omenjenih in v drugih priročnikih so tudi temeljito opisani koraki dejavnosti, kot si jih zamišljajo posamezni avtorji. Večkrat avtorji v uvodu svojih priročnikov navajajo tudi teoretska izhodišča, iz katerih izhajajo, in z njimi povezane cilje, namene dejavnosti. Pogosto pa so programi za t.i. vzpodbujanje ustvarjalnosti in uporabo ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu zaviti v tančico nejasnosti, zamegljenosti. Veliko je govora o spontanosti, intuiciji, osebnostni rasti, samopodobi in podobnem, ob čemer ti pojmi niso pojasnjeni, niso postavljeni v kakršenkoli teoretski kontekst. Pričujoči prispevek nikakor nima ambicij postavljati nekakšnih končnih odgovorov na vrsto vprašanj, ki se porajajo v zvezi z uporabo ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. Skromni namen prispevka je nakazati nekaj protislovij v obravnavanem področju in nekaj poskusov odgovorov nanje. Uporabo ustvarjalnih pristopov bomo razumeli v dveh kontekstih. Po eni strani bomo izhajali iz predpostavke o vsakodnevni ustvarjalnosti kot sposobnosti razviti in uporabljati učinkovite in ustrezne strategije ravnanja. S tega zornega kota poskušamo na razne načine omogočiti in vzpodbujati ustvarjalnost otrok in mladostnikov, da se bodo uspešno znašli v vsakdanjem življenju. Po drugi strani pa se bomo naslanjali na stališče, da je tisto, čemur – vsaj v zahodni kulturi - rečemo umetnost, na nek način oblika simboliziranega sporočanja. S tega zornega kota bomo uporabo ustvarjalnih pristopov, v tem primeru predvsem tistih, znanih iz okvira umetnosti – slikanje, glasba, ples itd. – v svetovalnem delu razumeli kot obliko komunikacije z uporabnikom. Predvsem pa bi v pričujočem prispevku želeli ponuditi enega od možnih teoretskih okvirjev, v katerem lahko mislimo navedeno problematiko. Pri tem bomo izhajali iz zornega kota socialnega dela, iz doktrine socialnega dela in iz enega od paradigmatičnih

sklopov, v našem primeru iz fenomenologije, na katero se veže en od modelov socialnega dela, ki ga imenujemo socialno – konstruktivistični (Milošević Arnold, Poštrak 2003: 139 - 144).

Teoretsko izhodišče

Izhajamo iz predpostavke, da smo ljudje izvorno potencialno ustvarjalna bitja. Ustvarjalnost bomo pojmovali v najširšem smislu, torej kot spretnost in sposobnost znati se v vsakdanjem življenju, v življenjskem svetu. Fenomenološki pojem življenjski svet ali lebenswelt (Heidegger 1989) uporabljamo tukaj namerno. Želimo poudariti, da se naša razprava opira na fenomenološka izhodišča. Na tem mestu ni časa in prostora, čeprav bi verjetno bilo potrebno, razgrniti celoten fenomenološki teoretski okvir. Le na kratko: v mislih imamo Heideggerjev sestop iz Husserlovega iskanja transcendentnega. Husserl je na koncu svoje filozofske poti sam obstal pred grožnjo zdrsa v transcendentalni nič (Husserl 1991, Hribar 1993 in 1995, Poštrak 1997), Heidegger pa je težišče svojega razmisleka preselil v 'tu in zdaj', v vsakdanji življenjski svet. Iz tega prehoda, ki se je dogajal v prvih desetletjih dvajsetega stoletja, tja do druge svetovne vojne, se je v drugi polovici dvajsetega stoletja, tudi preko Schutza (Schutz 1997) in predvsem preko Bergerja in Luckmanna (Berger, Luckmann 1989) v družboslovje vselila vrsta pojmov, ki jih uporabljamo v vsakdanji družboslovni praksi. Zagata je lahko v tem, da ti pojmi postajajo, ali pa jih nekateri že od samega začetka uporabljajo zgolj kot modne floskule. Vendar so ti pojmi, če jih uporabimo v argumentiranem analitskem diskurzu, plodno izhodišče za neslutene analitske možnosti proučevanja in delovanja v družbeni stvarnosti. Tudi v polju dela z otroki in mladostniki v osnovnih šolah, kar je tema pričujočega sestavka. Teoretski okvir, na katerega se tukaj naslanjamo, smo torej zgolj omenili, v nadaljevanju bomo prav tako zgolj nakazali vire, kjer se lahko bralka in bralec podrobneje seznanita s koreninami naših izvajanj.

Ustvarjalnost

Pri znanstveni analizi pojma ustvarjalnost, s katerim želimo označiti določeno človekovo dejavnost, smo ujeti v zanko. Smo namreč sami predmet našega raziskovanja (Južnič 1987: 17). Če hočemo dognati ali vsaj kaj smiselnega povedati o tistem, čemur rečemo naše mišljenje, moramo misliti. Če hočemo proučiti svoje raziskovanje, moramo raziskovati. Če hočemo ugotoviti, kaj je tista razsežnost našega bivanja, ki ji rečemo ustvarjalnost, moramo

biti ustvarjalni (Poštrak 1995: 37). Različni misleci so se iz te zanke poskušali izviti na različne načine. Nekateri so ustvarjalnost umestili v nekaj izven nas. Platon, ki je – za razliko od Descartesa kasneje - menil, da racionalno razumevanje ustvarjalnosti ni mogoče, je nekje zapisal, da je »pesnik svet in ne more ustvarjati, dokler ne dobi navdiha. Vzrok ustvarjalnosti ni v njem, pesmi ne piše zaradi umetnosti, temveč je to božje delo« (Boden 1994: 1). Skozi zgodovino so misleci točko ustvarjalnosti selili iz človeka in nazaj vanj. Pojem »božjega« je nadomestil pojem »družba«, njega pojem »kultura«. Nekateri govorijo o ustvarjalnosti kot o psihološki ali individualni, drugi kot o socialni ali družbeni kategoriji (Pečjak 1987, Makarovič 1986), spet tretji poskušajo preseči nakazani dualizem in poskušajo ponuditi podobo osebe z vsebovano lastno interpretacijo družbenega (Tomc 1994). Nekateri se poskušajo vprašati, kaj je ustvarjalnost, izogniti ali ga vsaj preložiti na kasneje, z opazko, da znanost o tem (zaenkrat) še ne more dati ustreznih odgovorov. Filozof Popper je recimo menil, da je ustvarjalna »inspiracija« fundamentalno iracionalna. Torej ne moremo povedati nič dokončnega o tem, kako se rojevajo nove zamisli (Boden 1994: 3). Tudi mi se bomo morali v pričujočem prispevku sprijazniti s tem in se bomo morali opreti na nekatera nepojasnjena izhodišča. Tako se na tem mestu ne bomo več ubadali s pomisleki, kot je na primer, da je sama opredelitev pojma ustvarjalnosti, ki jo najdemo v slovarjih, namreč: »ustvariti, izoblikovati iz ničesar«, milo rečeno protislovna (Boden 1994: 75). S tega zornega kota je pojem ustvarjalnost ne le onkraj kakršnegakoli znanstvenega razumevanja, temveč je tako pojmovana in definirana ustvarjalnost - v kontekstu tega istega znanstvenega razumevanja - tudi nemogoča. Tudi mnogi pojmi, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, pa tudi v strokovnem diskurzu, so večkrat nejasni, protislovnici. Omenimo le opazko Margaret Boden v zvezi s pogosto uporabljanim pojmom intuicija. S stališča psihologa je »intuicija« pojem iz vprašanja, ne iz odgovora. Vprašanje je, kako deluje intuicija? Ali pa, kaj je intuicija? Ne pa, da poskušamo z nepojasnjanim pojmom intuicija razložiti ustvarjalnost. V smislu: ustvarjalnost je intuitivna. Kakšna? Intuitivna. Še vedno ostane vprašanje: kaj je intuicija. Mi pa seveda hrabro nadaljujemo.

Zagato, povezano z opredelitvijo, da je ustvarjalnost »ustvarjanje, izoblikovanje iz ničesar«, lahko – vsaj na videz – razmeroma zlahka odpravimo z drugo opredelitvijo, da je namreč ustvarjalnost »ustvarjanje nečesa novega iz obstoječih sestavin«. Tu nam je v pomoč prej omenjeno izhodišče, ki ga ponuja Gregor Tomc: oseba vsebuje lastno interpretacijo družbenega. Ne preseneča, da se je Tomc oprl na G. H. Meada, saj le-ta ponuja izvrstno in nadvse priročno zamisel o družbenem in osebem jazu. Družbeni jaz je tisti segment subjekta, v katerega le-ta vsrka, ponotranji vse vplive iz okolja. V družbeni jaz naloži podatke o

navadah, šegah, običajih, vse vrste znanj, razlag stvarnosti dane skupnosti, družbe, kulture. Osebni jaz pa je nosilec samozavedanja in samoaktivnosti. Osebni jaz v notranjem dialogu, imenovanem mišljenje, brska po zalogah znanja v lastnem družbenem jazu in na podlagi lastne dejavnosti, samoaktivnosti, iz obstoječih sestavin ustvarja nekaj novega. Seveda si ne delamo iluzij, da smo s tem karkoli dokončno pojasnili. Nam pa lahko ta koncept pride prav, ko razmišljamo recimo o – v našem primeru - konkretnih otrocih in mladostnikih v konkretnem šolskem okolju. Otroci in mladostniki bodo domiselni v okviru lastnih zalog znanja, ustvarjalni bodo v kontekstu lastnega življenjskega sveta. Ustvarjali bodo lahko s tistim, kar jim je pri roki. S tistim, kar so v svoji dosedanji osebni zgodovini ponotranjili v svojem družbenem jazu. Z dobrimi in slabimi izkušnjami iz dosedanjega življenja. Z ustreznimi ali neustreznimi oblikami ravnanja, ki so jih spoznali in uskladiščili v svoj družbeni jaz. Z osebnim jazom bodo lahko neustrezne izkušnje presegali, torej se bodo, kot rečemo, učili na napakah. Ali pa bodo te neustrezne izkušnje uporabili kot lastne strategije življenja, ker jih bodo poznali kot edine možne. Na to lahko navežemo koncept t.i. dejavnikov tveganja (Šelih ur 2000, Ule et al 2000, prim. Poštrak 2006). Mladostnik/ca v vsakdanjem življenju skozi interakcije v družini, vrstniški skupini, v šoli, v soseščini, preko ponotranjenih vrednot in glede na spol razvija lastne strategije (pre)živetja, ki so lahko učinkovite ali neučinkovite, lahko jih označimo kot ustrezne ali kot neustrezne, kot sprejemljive ali nesprejemljive, kot komfortne ali kot uporniške, kot legitimne ali kot prestopniške. Te načine ravnanja lahko pojmuje kot vidik ustvarjalne predelave otroku in mladostniku dosegljive stvarnosti. Te načine ravnanja - če uporabimo Meadov razlagalni aparat - ustvarja osebni jaz danega subjekta preko notranjega dialoga z lastnim družbenim jazom, torej preko mišljenja. Če omenjeni diskurz umestimo v okvir splošno znane – a ne nujno tudi splošno sprejete - opredelitve, da je subjekt produkt dednosti, okolja in lastne aktivnosti, lahko zaključimo, da je t. i. lastna aktivnost, po Meadu, locirana v segmentu osebnosti, imenovanem osebni jaz. Osebni jaz je manifestacija neponovljivosti posameznika, družbeni jaz pa predstavlja vpetost danega subjekta v kontekst t.i. družbe in kulture, torej vpetost posameznika v odnose, interakcije z drugimi.

V zvezi s tem lahko omenimo, da veliko teoretikov ustvarjalnost veže na dani družbeno-kulturni kontekst. Opisovanje ustvarjalnosti vedno vsebuje prikrito ali izraženo zvezo z nekim specifičnim generativnim sistemom. Z nekim kulturnim kontekstom. S kontekstom pravil ravnanja, torej s kontekstom navad, šeg, običajev. S kontekstom dane družbene konstrukcije stvarnosti. Z referenčnim kontekstom, ki predstavlja, splošno vzeto, skupek pravil. Ta pravila, ta načela družbenega bivanja - tisto, kar, če sledimo Meadu preko Tomca, subjekt ponotranji v

svojem družbenem jazu in s čimer operira kot z lastno interpretacijo družbenega – pravzaprav na svoj način šele omogočajo ustvarjalnost. V tem kontekstu lahko razumemo naslov knjige Renate Salecl, *Disciplina kot pogoj svobode* (Salecl 1991). Prav tako lahko v tem kontekstu razumemo idealne tipe, o katerih govorijo Znaniecki, Thomas in Makarovič: filister, boem in kreativni posameznik ali ustvarjalna oseba (Makarovič 1986: 21, Poštrak 1996: 411). V tem kontekstu lahko razumemo tudi opredelitev ustvarjalne osebnosti, ki jo podaja Howard Gardner. To je oseba, ki rešuje probleme, oblikuje izdelke ali postavlja nova vprašanja na način, ki je izrazito nevsakdanji, vendar je hkrati sprejet vsaj v okviru ene kulturne skupine (Boden 1994: 145, Poštrak 1995: 42, Poštrak 1996: 410). Vse navedeno, vključno z Gardnerjevo ponudbo koncepta sedmih, kasneje osmih vrst ustvarjalnosti ali inteligenc (ibid, Gardner 1995), že dobro poznamo, tokrat obnavljamo le zato, da bomo na tej podlagi gradili nadaljnje izpeljave.

Zgolj kot prisposodbo in navezavo omenimo, da je G. H. Mead socializacijski proces, torej postopek ponotranjanja navad, šeg, običajev, socialnih veščin itd., razdelil v dve obdobji, ki ju je imenoval *play* ali igra in *game* ali organizirana igra (Mead 1934). Igra je še nestrukturirana, osebni jaz kot nosilec samozavedanja še ni v celoti vzpostavljen, oseba še nima (samo)reflektirane vednosti o sebi in o drugih, o svojem mestu in vlogi v skupnosti in o mestu in vlogi drugih v skupnosti. V razvojnem obdobju, imenovanem *game* ali organizirana igra pa je osebni jaz že vzpostavljen, subjekt ima predstavo, vednost o tem, kaj je njegova družbena vloga in kaj so vloge drugih, postopoma spoznava pravila družbenega ravnanja in se vse bolj vključuje v družbeno življenje, ki mu lahko s tega zornega kota poenostavljeno rečemo kompleks organiziranih iger. Mladostnik lahko sprejema pravila družbenega ravnanja, lahko jih krši, lahko jih spreminja, lahko sploh ne ve zanje in se ravna po lastnih pravilih, pravilih lastne družine, skupnosti (etnične skupine, subkulture itd.), ki so lahko, ta pravila namreč, v takem ali drugačnem (harmoničnem ali konfliktnem, usklajenem ali nasprotujočem si) odnosu do (vsaj deklariranih) pravil (pre)vladajoče družbe. Na tem mestu ni časa niti prostora niti potrebe posegati globlje v ta vprašanja, saj so nenazadnje vsaj omenjena marsikje drugje (prim. Poštrak 2006). Za naše potrebe zgolj omenimo, da se tu lepo vidi nastavek za umestitev koncepta uporabe ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. En od namenov, ciljev uporabe ustvarjalnih pristopov je lahko tudi resocializacijski. Skozi usmerjeno igro omogočamo otroku in mladostniku, da se spozna s pravili igre, da osvoji in ponotranji načine ravnanja, ki so v dani skupnosti označeni kot legitimni, kot sprejemljivi, zaželjeni, ustrezni, učinkoviti. Seveda ostajajo odprta vprašanja indoktrinacije, demagogije, nasprotij med deklariranim in dejanskim, vprašanja družbene neenakosti itd., ki segajo onkraj ožjega okvirja

pričujočega prispevka, čeprav se na obravnavano tematiko neposredno navezujejo. Drugače rečeno: vsaka naša ustvarjalna delavnica, vsak projekt učenja socialnih veščin itd. je vpet v širši kontekst. Vprašamo se lahko, ali mogoče s tem, ko nekega otroka ali mladostnika iz drugačnega kulturnega konteksta (marginalizirana etnična manjšina, subkultura, deprivilegirani družbeni razred) učimo socialnih veščin, deklariranih v dani prevladujoči družbi, ne udejanjamo recimo asimilacije. A v tej točki se v zvezi s temi vprašanji za zdaj zares ustavimo.

Dobesedno skozi igro torej otrok in mladostnik osvoji vednost o svetu, v katerem in v katerega odrašča. V družboslovju je uveljavljen pojem družbena vloga, ki se seveda nanaša na vednost o svojem mestu v družbi, torej na vednost o svoji vlogi v gledališču, imenovanem življenje. Dobro je znan tudi pojem socialne igre. V svetovanju pogosto uporabljajo tehniko, imenovano psihodrama in podobno. Prav tako gotovo ni naključje, da je ameriški psiholog E. Berne, ko je govoril o strukturiranih odnosih med ljudmi, eno od bolj organiziranih in zapletenih oblik teh medčloveških odnosov poimenoval igre (Berne 1980).

Psihološka in zgodovinska ustvarjalnost

Margaret Boden ponuja zanimivo razločevanje med t.i. psihološko in t.i. zgodovinsko ustvarjalnostjo. Psihološka ali P - ustvarjalnost je tista, ki se porodi določeni osebi. Tu ni pomembno, koliko drugih je pred tem že imelo podobno ali enako zamisel. Zgodovinska ali Z - ustvarjalnost pa je zamisel, ki je pred tem v vsej zgodovini ni imel še nihče. Seveda vse Z - ustvarjalnosti vsebujejo P - ustvarjalnost, ne pa obratno (Boden 1994: 76). To skoraj samoumevno distinkcijo pa lahko s pridom uporabljamo tudi v namene pričujočega prispevka. V vsakdanjem življenju namreč prepogosto spregledamo P - ustvarjalnost, ker smo osredotočeni na vidike Z - ustvarjalnosti. Drugače rečeno: spregledamo vsakdanjo domiselnost, ker smo pozorni (ali presenečeni, očarani) le ob posebnih, velikih (umetniških ali znanstvenih) dosežkih (Poštrak 1995: 39). Spretnosti, s katerimi subjekti preživijo v vsakdanjem življenju, torej strategije (pre)živetja, socialne veščine, načini ravnanja, vse to lahko umestimo v polje P - ustvarjalnosti. Ustvarjalnosti v vsakdanjem življenjskem svetu. Ustvarjalnosti, ki je pomembna za in z vidika konkretnega subjekta, ne pa nujno za in z vidika družbe. Seveda pa lahko v primeru, da nekdo razvija še posebej učinkovite socialne spretnosti, le-to oblikujemo kot teorijo in iz omenjene vsakdanje, torej P - ustvarjalnosti, izpeljemo nekaj - tudi z zornega kota družbe - novega, torej Z- ustvarjalnost.

Michael Carrithers se sprašuje, kako živimo skupaj? Ljudje kratko malo ne moremo živeti brez človeške skupnosti, pravi in citira Maurica Godeliera, ki meni, da človeška bitja, v nasprotju s socialnimi živalmi, ne le živimo v skupnosti, temveč jo ustvarjamo, da bi sploh lahko živeli. Tisto, kar je zanimivo pri človeških skupnostih in kar jih loči od skupnega življenja živali, je tudi presenetljiva raznolikost teh oblik skupnega življenja, torej kultur (Carrithers 1992: 1). Ali strategij (pre)živetja. Torej ustvarjamo svoj življenjski svet. Ustvarjalni moramo biti tudi, da se najdemo v njem. Carrithers pravi še, da so sprememba, ustvarjalnost in interpretacija vse del strukture vsakdanje izkušnje. To niso procesi, ki se pojavljajo občasno ali izjemoma, temveč so pravzaprav vsebina človeškega socialnega življenja. Celo takrat, ko počnemo kaj, kar je videti tradicionalno, počnemo to v novih razmerah in tako pravzaprav bolj ponovno ustvarjamo tradicijo, kot pa jo zgolj posnemamo. V tem smislu tudi pri prenosu kulture, torej vrednosti, navad, šeg, običajev, strategij preživetja, s prehodnega na naslednji naraščaj v nobenem primeru ne gre zgolj za posnemanje, temveč za uporabo veččin v novem, drugačnem kontekstu (ibid: 9, prim. Poštrak 2001: 215). Mladi naraščaj torej ustvarjalno uporablja znanje njegovih prednikov v dani skupnosti.

S tem v zvezi omenimo predpostavko, ki jo vežemo na razmisleke ob uporabi ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu. Lea Šugman Bohinc tako pravi, da je pri uporabi ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladimi, torej pri t.i. socialno kulturnem delu, »važen proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat (izdelek)« (Šugman Bohinc 1994: 318). Važna je torej ustvarjalnost posameznika, to, da je prav on/a ustvarjal/en/a. Važen je torej subjektivni vidik, tisti vidik, ki mu Margaret Boden reče P – ustvarjalnost. Važni so resursi danega otroka, mladostnika. Važno je, da je on (zase) nekaj ustvarjalnega storil. Ni toliko važno, ali so to storili drugi že pred njim. In še: »Tovrstna kulturna dejavnost lahko preprosto razveseljuje, sprošča, povzroča ugodje, prispeva k integriranosti posameznika v odnosih; ... olajšuje delo z domišljijo, z nezavednim – prispeva lahko k nezavedni, a učinkoviti in trajni rešitvi problema« (ibid). T.i. ustvarjalni pristopi so komplementarni, dodatni, dopolnjujoč vidik pristopov v svetovalnem (in terapevtskem) delu z otroki in mladostniki. Večkrat so tudi edini možni načini komunikacije svetovalca z otrokom ali mladostnikom: »pogosto je ta jezik v danem prostoru in času edini jezik komunikacije (tudi na ravni posameznikovega notranjega dialoga) ali pa je najprimernejši jezik za začetek komunikacije« (ibid). Tu smo pri prej omenjeni opredelitvi umetnosti kot simbolizirano sporočilo. Umetniško delo, kulturni artefakt je vedno nabit s pomeni, s simboli, je nosilec pomenov, ki jih sprejemnik – poslušalec, gledalec, bralec itd. – dešifrira. Seveda jih dešifrira, si jih razlaga po svoje. S tem se ukvarja

hermenevtika, na tem mestu pa spet ni časa in prostora, čeprav potreba je, da bi temeljiteje obdelali še te vidike.

Primerov in ponazoritev uporabe ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu kot oblik simbolizirane komunikacije verjetno ni treba navajati. Zgolj enega najbolj klasičnih: če delamo z otrokom ali mladostnikom, s katerim želimo navezati stik in pri katerem sumimo na različne zlorabe v njegovem okolju, mu lahko ponudimo papir in barvice, da nariše sebe v okolju. Uporabili smo torej t. i. ustvarjalne pristope, znane iz slikarstva. Risbe danega otroka ne bomo obravnavali z zornega kota skladnosti z estetskimi, tehničnimi ali kakršnimikoli drugimi merili slikarstva. Ne bo nas torej zanimal rezultat. Zanimal nas bo proces. Zanimalo nas bo sporočilo, zanimalo nas bo, kaj nam otrok pove o sebi in o svojem položaju skozi dano risbo.

Ustvarjalnost pa ni le v srži tistega, čemur rečemo umetnost, temveč tudi v srži tistega, kar – spet vsaj v zahodni kulturi – imenujemo znanost. Tu smo torej pri vprašanju umetnosti in znanosti kot oblik, ravni človekovega spoprijema s svetom, našega poskusa dojeti svet in sebe v njem.

Dojemanje sveta

Človek se spoprijema s svetom, z nerazumljivim svetom, kot samozavedajoče se bitje. Kot subjekt, ki se zaveda samega sebe, se zaveda tudi neznanega sveta, v katerega je vržen. To (samo)zavedanje povzroča pri človeku tesnobo. Tesnobo, ki jo lahko človek čuti tudi kot razpoko, kot nekaj, kar preprečuje sklenjenost sveta. Seveda bi se lahko človek na to spoznanje odzval z brezbržnostjo, z zamahom roke, da tako pač je. Tu bi bil en od virov t.i. samoumevnosti. Sprejemanja sveta kot takega, kot samoumevnega. Človek se v tem primeru ne bi čudil. Čudenje pa je vir ustvarjalnosti. Ustvarjalen je torej tisti človek, ki sveta ne sprejema kot danega, kot samoumevnega, temveč se ves čas sprašuje o njem. Se čudi. Tesnoba, soočenje z razpoko, z nesklenjenostjo našega sveta, čudenje ob vsem okoli in v nas, je neusahljiv vir ustvarjalnosti. Piaget recimo s tem v zvezi meni, da bi moralo biti izhodišče vsega raziskovanja človeškega mišljenja posameznik, ki poskuša doumeti svet okoli sebe (Gardner 1995: 54).

Cazeneuve pravi, da »človeka najbolj loči od živali to, da je prvi obdarjen z zavestjo. Medtem, kot ravnanje živali v veliki meri določa instinkt, se pravi skupna pravila vrste, pa si mora človek, narobe, večinoma sam delati svoja pravila (Cazeneuve 1986: 28). Človek, obdarjen z zavestjo, se zaveda lastne vrženosti v neznan in nerazumljiv svet. Njegova

individualna zavest, ki je torej možnost svobode, možnost, da si sam dela svoja pravila, po katerih bo živel, je hkrati tudi izvor tesnobe. Tesnobe ob zavedanju lastne vrženosti v neznan in nerazumljiv svet. Človek se je z omenjeno tesnobo, s poskusom zapiranja razpoke skozi svojo zgodovino doslej ubadal na tri načine, na treh ravneh. Ali drugače rečeno, naše poskuse doumevanja sveta in sebe lahko opišemo kot: čustvene, razumske in duhovne. Kot umetnost, kot znanost, kot religije. Če bi se oprli na Descartesa, bi lahko v njegovi distinkciji med objektivnim in subjektivnim, med racionalnim in emocionalnim, iskali podlago za zahodnjaško delitev človekove ustvarjalnosti na umetnost in znanost. V osnovi umetnosti bi lahko – s tega zornega kota – iskali čustva, emocionalno raven, v osnovi znanosti pa razum, racionalno raven. Duhovna, magična, transcendentalna raven pa je izhodišče verovanj ali religij.

Tovrstni, na Descartesa oprti dualizem se v zadnjem času očitno razkraja iz vsaj treh med seboj deloma tudi povezanih razlogov. Po eni strani prihajajo drugačni pogledi iz fenomenološkega polja. Husserl in Heidegger sta namreč, vsak na svoj način, umestila tako znanost kot umetnost v t.i. »naivni realizem vsakdanjega življenja«, kot se je izrazil Husserl, ali v okvir »življenjskega sveta«, kot je to opredelil Heidegger (Hribar 1993: 62, 211). Drugi razlog prihaja, vsaj na videz, iz povsem drugega okvirja. Iz ameriškega pragmatizma, predvsem iz okvirja t.i. »simboličnega interakcionizma« G. H. Meada. Cooley s tem v zvezi govori o družbenem izvoru čustev ali vsaj načina čustvovanja (Šadl 1992). Tretji pa je podjetje Howarda Gardnerja. Kot odgovor na enovito pojmovanje inteligence in hkrati kot preseganje dualizma emocionalno-racionalno, je ponudil koncept večih inteligenc (Gardner 1995, Boden 1994, Poštrak 1995 in 1996). Zanimivo pri Gardnerju, ki je najprej razbijal do takrat ustaljeno predpostavko o enoviti inteligenci in jo nadomestil s teorijo o več inteligencah, je, da je njegovo delo še vedno v teku. Začel je s sedmimi inteligencami, ki jim je zatem nameraval dodati še kakšno, recimo »nekakšno obliko 'duhovne inteligence'« (Gardner 1995: 20), mogoče pred tem še nekakšno »naturalistično inteligenco«, kot nam je v osebnem razgovoru omenil en od njegovih sodelavcev. Pravzaprav Gardner sam zaključuje, da »še ni dokončno znano natančno število inteligenc« (ibid: 44). To zgolj kaže, da je tudi Gardnerjeva teorija dobesedno to, kar teorija vedno je: človeško delo. Vidik človekove ustvarjalnosti. Domislica človeka. Čeprav zelo strukturirana, znanstvenim pravilom podvržena domislica, torej teorija. V tem primeru poskus razlage tistega, kar potrebujemo, da bi bili ustvarjalni. Potem, ko je Gardner 1983. leta prvič ponudil svojo zamisel, je v naslednjih desetletjih s podrobnejšo analizo, torej s podrobnejšim razmislekom o lastni teoriji, lahko vse bolj ugotavljal, da tudi njegova konstrukcija ne ustreza v celoti večplastni stvarnosti. Posebej

za namene pričujočega prispevka je zanimiva naslednja Gardnerjeva opazka: »Opozoriti moram tudi, da se je moje pojmovanje 'medosebne inteligence' v zadnjih desetih letih nekoliko spremenilo. V Razsežnostih uma sem poudarjal, v kako veliki meri medosebna inteligenca izvira iz 'občutkovnega življenja' posameznika in je organizirana okoli njega. Če bi se danes lotil predelave delov desetega poglavja, ki govorijo o tem, bi namesto tega poudaril, kako pomembno je, da ima posameznik primeren vzor in da ga je sposoben učinkovito uporabljati pri sprejemanju odločitev o svojem življenju« (ibid: 20-21). Ne bomo zajedljivi in Gardnerja ne bomo vprašali, kaj je zanj 'primeren vzor', temveč se bomo bolj osredotočili na zamisel: zares, če ima otrok ali mladostnik ustrezen vzor, lahko preko njega osvoji učinkovite načine ravnanja. Ta 'ustrezen vzor' smo lahko tudi mi, svetovalni delavci, ki z uporabo ustvarjalnih pristopov otroku in mladostniku razpiramo prostor, v katerem se lahko – po zgledu – uči ustreznih socialnih veščin, učinkovitih strategij (pre)živetja. Ustvarja ustrezne oblike ravnanj.

Gardnerjevo zamisel o večih inteligencah lahko torej vzamemo kot sicer dobrodošel korak naprej v pojmovanju tistega, čemur rečemo inteligenca in ustvarjalnost, vsekakor pa ne kot dokončen odgovor na zastavljeno vprašanje. Tudi zanj bo veljala lastna opredelitev: »ustvarjalni posameznik je nekdo, ki redno rešuje težave ali narekuje značilnosti izdelkov na nekem področju in čigar delo razgledani člani danega polja obenem priznavajo kot novo in sprejemljivo« (ibid). Razgledani člani danega polja pa lahko inovacijo tudi zavrnejo, je ne razumejo ali jo ocenijo kot neinovativno. Še več: »Seveda pa se kdaj kasneje polje lahko odloči, da bo spremenilo svoje prejšnje sodbe« (ibid). Toliko o dokončnosti znanstvenega spoznanja...

Zaključek

Spomnimo se v uvodu navedenega izhodišča, naše predpostavke, da smo ljudje izvorno potencialno ustvarjalna bitja. Ob tem smo se osredotočili na vsakdanjo ustvarjalnost, na ustvarjalnost, ki jo potrebujemo v vsakdanjem življenju. Na tisto, čemur včasih rečemo umetnost življenja. Z našega zornega kota, z zornega kota socialne/ga delavke/ca, z zornega kota svetovalne/ga delavke/ca, z zornega kota učitelja/ice bi lahko rekli, da je oseba, otrok, mladostnik, v težavah, v stiski takrat, ko izgubi stik z lastno ustvarjalnostjo. Ko se ne more več ustvarjalno soočiti z vsakdanjimi težavami, izzivi, pritiski itd. Ko nima več nadzora nad lastnim življenjem. Z zornega kota t.i. socialno kulturnega dela, torej z zornega kota socialnega ali svetovalnega dela, pri katerem uporabljamo ustvarjalne pristope, je torej naša

naloga, da osebi, otroku, mladostniku spet omogočimo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Izhajamo torej iz potreb, želja, pričakovanj uporabnikov samih. Jim pomagamo, da si bodo sami pomagali. Jim pomagamo, da spet postanejo ustvarjalni, da spet obvladujejo lastno življenje, da se spet znajdejo v večplastnem svetu. Nismo mi tisti razsodniki, ki bi določali, kaj je ustvarjalno, temveč to ugotavljamo skupaj z uporabniki, z otroki in mladostniki, s katerimi delamo.

Hkrati bomo ustvarjalne pristope v svetovalnem delu uporabljali kot obliko komunikacije. Še posebej v primerih, ko druge oblike komunikacije iz kakršnihkoli razlogov ne pridejo v poštev.

Ustvarjalnost lahko vzpodbujamo na razne načine, z različnimi metodami in tehnikami. Na razne načine lahko tudi omogočamo otroku ali mladostniku, da vzpostavi stik z lastnimi resursi ustvarjalnosti. Že v uvodu smo omenili, da imamo na razpolago vrsto priročnikov z že predlaganimi igrami, delavnicami in drugimi oblikami dela, ki jih lahko uporabimo v te namene. Omenimo naj le še, da so posamezne konkretne predlagane igre, delavnice in ostale oblike dela pravzaprav zgolj forme, ki jih moramo šele izpolniti z vsebino. Vsebina pa so naši nameni, cilji, seveda oprti na, argumentirani in pojasnjeni z danim teoretskim konceptom. Svetovalne delavke in delavci moramo torej ves čas tudi reflektirati svoj položaj, svojo vlogo svetovalnega delavca. Ves čas moramo vedeti, kaj želimo doseči z danimi ustvarjalnimi pristopi in tehnikami, ki jih pri tem uporabljamo. Četudi nam še vedno ni popolnoma jasno, kaj ustvarjalnost sploh je.

Literatura

Berger P.L., Luckmann T. (1989). Družbena konstrukcija realnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Berne E. (1980). Koju igru igraš. Beograd: Nolit.

Boden M. A. et al (1994). Dimensions of Creativity. London: A Bradford Book.

Carrithers M. (1992). Why Humans Have Cultures. Oxford: Oxford University Press.

Cazeneuve J. (1986). Sociologija obreda. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Gardner H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram, zbirka Naravno učenje.

Heidegger M. (1989). Znanost in osmislitev. Nova revija, št. 83/84, str. 396 – 405.

Hribar T. (1993). Fenomenologija I. Ljubljana: Slovenska matica.

Hribar T. (1995). Fenomenologija II. Ljubljana: Slovenska matica.

- Husserl E. (1991). Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Jeitner B. ur. (1984). Otrokovne ustvarjalne igre. Ljubljana: Univerzum.
- Južnič S. (1987). Antropologija. Ljubljana: DZS.
- Kroflič R. (1999). Med poslušnostjo in odgovornostjo, Procesno – razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Založba Vija.
- Makarovič J. (1986). Sla po neskončnosti. Maribor: Založba Obzorja.
- Maksimović Z. (1996). Priročnik za strokovne vodje v projektu Mladinske delavnice. Ljubljana: Društvo za preventivno delo.
- Mead G.H. (1934). Mind, Self and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Milošević Arnold V., Poštrak M. (2003). Uvod v socialno delo. Ljubljana: Študentska založba, edicija Scripta.
- Pečjak V. (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Poštrak M. (1994). V znamenju trojstev. Socialno delo, letnik 33, št. 4, str. 325 – 342.
- Poštrak M. (1995). Razsežnosti ustvarjalnosti. Socialno delo, letnik 34, št. 1, str. 37 – 44.
- Poštrak M. (1996). Socialno kulturno delo. Socialno delo, letnik 35, št. 5, str. 407 – 416.
- Poštrak M. (1997). Antropološka oseba v fenomenološkem kontekstu. Ljubljana: FDV, doktorska disertacija.
- Poštrak M. (2001). Antropološki zorni kot. Socialno delo, letnik 40, št. 2-4, str. 207 – 229.
- Poštrak M. (2006). Nasilje kot sporočilo. Šolsko svetovalno delo, letnik XI, št. 3 – 4, str. 3 – 8.
- Salecl R. (1991). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.
- Schutz A. (1990). Collected Papers 1,2,3. London: Kluwer Academic Publishers.
- Šadl Z. (1992). Simbolični interakcionizem. Ljubljana: FDV, magistrska naloga.
- Šelih A. ur. (2000), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.
- Šugman Bohinc L. (1994). Socialno kulturno delo. Socialno delo, letnik 33, št. 4, str.317 - 324.
- Tomc G (1992). Osebna konstrukcija realnosti. Družboslovne razprave, št. 13, str. 62 – 78.
- Tomc G. (1994). Profano. Ljubljana: Krt.
- Ule M. et al. (2000), Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Aristej, zbirka Juventa.
- Virk-Rode J., Belak-Ožbolt J. (1991). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Virk-Rode J., Belak-Ožbolt J. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSS.

Vopel K.W. (1991). Interakcijske igre za otroke. Piran: Center za socialno delo, interno gradivo.