FSD | UNIVERZA V LJUBLJANI
Fakulteta za socialno delo

Blaž Mesec

OD RAKITNE DO PLOŠČADI

Akcijskoraziskovalni projekti prostovoljnega socialnoterapevtskega dela z otroki in mladino v Sloveniji v letih od 1975 do 1980

70 FSD 1953–2023
soustvarjamo družbene spremembe

FSD
1955–2025
soustvarjamo
družbene
spremembe

OD RAKITNE DO PLOŠČADI

Akcijskoraziskovalni projekti prostovoljnega socialnoterapevtskega dela z otroki in mladino v Sloveniji v letih od 1975 do 1980

Blaž Mesec

Prispevki k zgodovini socialnega dela v Sloveniji

FSD UNIVERZA V LJUBLJANI
Fakulteta za socialno delo

Od Rakitne do ploščadi: akcijskoraziskovalni projekti prostovoljnega socialnoterapevtskega dela z otroki in mladino v Sloveniji v letih od 1975 do 1980

Zbirka: Prispevki k zgodovini socialnega dela v Sloveniji

Avtor: Blaž Mesec

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, 2025

Za izdajatelja: Mojca Urek, dekanja Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani

Jezikovni pregled: Mojca Blažej Cirej

Oblikovanje in prelom: Aleš Cimprič

Fotografije: osebni arhiv

Tiskarna: Camera, d. o. o., Ljubljana

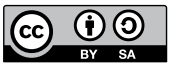
Naklada: 200

Finančna podpora: Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS)

Cena: publikacija je brezplačna

Ljubljana, 2025

Prva izdaja.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na

https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL

https://www.fsd.uni-lj.si/fakulteta/delovne-enote/zalozba/

DOI: 10.51741/9789612976859

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani.

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID= 251779843
ISBN 978-961-297-687-3

E-knjiga
COBISS.SI-ID 251645955
ISBN 978-961-297-685-9 (PDF)

Vsebina

UVOD 5

1 TERAPEVTSKE KOLONIJE NA RAKITNI IN NA POHORJU IN POKOLONIJSKA SKUPINSKA SREČANJA 1975–1979 11

1.1 TERAPEVTSKA KOLONIJA NA RAKITNI LETA 1975 (11. 7.–8. 8. 1975) 13

1.1.1 Komentar k virom 13
1.1.2 Kratka oznaka 13
1.1.3 Opis organizacije in poteka 13
1.1.4 Evalvacija učinkov 43
1.1.5 Projekt kot akcijska raziskava 56
1.1.6 Povzetek in sklep 59

1.2 DRUGE TERAPEVTSKE KOLONIJE IN POKOLONIJSKA SKUPINSKA SREČANJA 61

1.2.1 Komentar k virom 61
1.2.2 Kratka oznaka 61
1.2.3 Opis organizacije in poteka 62
1.2.4 Evalvacija učinkov 67
1.2.5 Projekti kot akcijske raziskave 69
1.2.6 Povzetek in sklep 70

2 POMOČ UČENCEM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI (1976–1978) 73

2.1 Komentar k virom 75
2.2 Kratka oznaka 75
2.3 Organizacija in potek 75

2.4 Evalvacija učinkov 82
2.5 Projekt kot akcijska raziskava 86
2.6 Druge akcije pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami 88
2.7 Sklep 90

3 PROJEKT ŠTEPANJSKO NASELJE: DELO S TABORNIKI 1977–1980 93

3.1 Komentar k virom 95
3.2 Kratka oznaka 95
3.3 Organizacija in potek 96
3.4 Evalvacija 124
3.5 Projekt kot akcijska raziskava 127
3.6 Sklep 131

4 DELO Z OTROKI V KRAJEVNI SKUPNOSTI IN ŠOLI 1980–1981 133

4.1 Komentar k virom 135
4.2 Kratka oznaka 135
4.3 Opis organizacije in poteka 136
4.4 Evalvacija 147
4.5 Projekt kot akcijska raziskava 150
4.6 Sklep 151

5 POMEN SOCIALNOTERAPEVTSKIH AKCIJSKORAZISKOVALNIH PROJEKTOV 153

VIRI 163

UVOD

Letos mineva petdeset let od prve socialnoterapevtske kolonije za otroke in mladostnike s težavami v odraščanju, kolonije, ki je bila poleti leta 1975 v Mladinskem klimatskem zdravilišču na Rakitni nad Ljubljano. Ta kolonija se je odlikovala po vrsti inovacij, zaradi katerih je sprožila nadaljnje dejavnosti, ki so posnemale njene bistvene značilnosti v drugih okvirih.

Pobudniki in nekateri sodelavci teh socialnoterapevtskih projektov in projektov socialnega dela smo – sedaj že precej v letih – menili, da bi spomin na te dejavnosti in tovariško druženje ob njih najustrezneje zaznamovali, če bi izdali delo, ki jih prikazuje zgodovinsko zvesto in pregledno. K uresničitvi te pobude je s svojo organizacijsko prizadevnostjo odločilno prispevala dr. Vesna Leskošek. Upamo, da bo ta pregled spodbudil mlajše rodove, da bodo v skladu s svojimi težnjami in občutjem časa obudili solidarnostne, skupnostne dejavnosti na področju socialnega dela v korist mlajših in starejših sodržavljanov.

Delo, ki je pred nami, je empirični del moje doktorske disertacije *Akcijsko raziskovalni projekti kot oblika skupnostno psiholoških intervencij: skupinska in organizacijska dinamika ter metodološka problematika socialnoterapevtskih akcijskih raziskovalnih projektov v Sloveniji 1975–1980*. Disertacijo, ki je nastala pod mentorstvom prof. dr. Boruta Šalija, sem obranil na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani leta 1990, torej deset let po koncu obdobja, ki je v njej upoštevano. Disertacija je v teoretičnem delu vsebovala poglavja o pojmih »skupnostna psihologija« in »akcijsko raziskovanje«, v empiričnem delu pa opis projektov socialnoterapevtskega in socialnega dela. Decembra leta 2006, dobrih trideset let po prvi koloniji, sem empirični del disertacije samoiniciativno izdal v elektronski obliki pod nadnaslovom *Prispevki k zgodovini socialnega dela* kot skripta v

okviru Fakultete za socialno delo v Ljubljani, skripta, ki bi jih bilo mogoče tudi natisniti, kar pa se ni zgodilo.

Delo vsebuje opise naslednjih projektov praktičnega dela: terapevtske kolonije na Rakitni leta 1975; druge terapevtske kolonije in pokolonijska skupinska srečanja; pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami (1976–1978); projekt Štepanjsko naselje: delo s taborniki (1977–1980); delo z otroki v krajevni skupnosti in šoli (1980–1981). Besedilo je lektorirano, sicer pa nespremenjeno in odraža slog in dikcijo tistega časa.

Skupne značilnosti teh projektov praktičnega socialnega in socialnoterapevtskega dela so: vsi so se odvijali v resničnih okoljih, kjer so mladi bivali, se šolali, preživljali počitnice ali »se zdravili«; v vseh so poleg strokovnjakov različnih poklicev sodelovali prostovoljni sodelavci, večinoma študentje; v vseh so skušali uveljavljati nerepresiven in neavtoritaren pristop, ki naj bi spodbudil v otrocih pristne težnje po ustvarjalnosti in prijaznemu sožitju, namesto pogosto samo navidezne ubogljivosti. V vseh so sodelujoči predstavili svojo dejavnost, praviloma v obliki raziskovalnega spremljanja in evalvacije (akcijsko raziskovanje); sodelujoči strokovnjaki so se poleg opravljanja vodstvenih in/ali raziskovalnih funkcij praviloma vključevali v konkretno delo z otroki. Strokovnjaki, vključeni v različne projekte, so sestavljali neformalno mrežo, to je, so delili osnovne nazore o skupinskem in skupnostnem delu, čeprav niso delovali kot povezana skupina in vsi projekti so bili v večji ali manjši meri podprti z javnimi sredstvi iz različnih naslovov.

Če jih teoretično popredalčkamo, sodijo projekti v naslednje modele skupnostnega dela: alternativna skupnost (vse kolonije), približanje institucionalne ponudbe (učna pomoč učencem), spreminjanje organizacije (taborniki) in spodbujanje skupnosti (krajevna skupnost).

Za razumevanje pobude za tedaj nenavadne obliko dela v teh projektih in njihovega družbenega pomena naj osvetlim družbeni kontekst, v katerem so potekali. Ob koncu šestdesetih let so bile Združene države Amerike vpletene v dvajsetletno vojno v Vietnamu, ki je terjala žrtve med mladimi. Zato je prišlo do študentskih protestov, ki so spodbudili proteste študentov tudi po drugih zahodnih državah; proteste, v katerih so študentje zahtevali končanje vojne in liberalizacijo političnih in izobraževalnih institucij. Ti protesti so znani kot »študentska revolucija 1968«. Podobni protesti so

izbruhnili tudi v Jugoslaviji, le da so tu študentje protestirali proti »birokratizaciji« in za »pravi socializem«. V Federativni socialistični republiki Jugoslaviji je obdobje, ki je sledilo, znano kot »svinčena sedemdeseta leta«. V začetku sedemdesetih let je namreč poskusom liberalizacije komunističnega režima, liberalizacije, na čelu katere so bili mlajši politiki znotraj Zveze komunistov v nekaterih republikah, sledila politična represija v obliki pozivov k »idejni diferenciaciji« in v obliki »čistk« znotraj Zveze komunistov, njenih republiških vodstev in med vidnimi intelektualci. Na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo so morali učiteljsko službo zapustiti nekateri vidni intelektualci, odmeve te represije pa smo čutili tudi na Višji šoli za socialne delavce, kjer je »kritiko zaradi idejnega odklona« doživel predavatelj Bernard Stritih, ki sicer ni bil član Zveze komunistov.

Mlada generacija, rojena desetletje po drugi svetovni vojni, je v našem izobraževalnem sistemu doživljala indoktrinacijo s »pravo mislijo« in druge oblike vzgoje k ubogljivosti in lojalnosti do političnega sistema. Po drugi strani pa so jo vabili tudi zgledi »študentske revolucije«. Sledili so »antiavtoritarnim«, »alternativnim«, bolj sproščenim oblikam vzgoje in življenja – ne na področju politike, kjer so bile možnosti omejene, ampak v vsakdanjem okolju. Ideje antiavtoritarne vzgoje so dediščina povojne analize nacizma in fašizma, analize, ki je odkrivala psihološke vzroke množične podpore tem gibanjem. K zavzemanju za drugačne oblike bivanja, na primer za komune, pa je prispevalo posnemanje že omenjenega protestnega študentskega gibanja.

Pobudo za prvo socialnoterapevtsko kolonijo za otroke »z motnjami vedenja« in začetni zagon za to delo pripisujem srečnemu naključju: srečanju skupine študentov, ki so v svojem krogu že uveljavljali alternativne oblike življenja, in strokovnjakov, ki so se zavedali nezadostne institucionalne obravnave otrok in mladostnikov in se prav tako zavzemali za drugačne oblike dela z mladino. Namesto v proteste, ki jim praviloma sledi represija in vrnitev na *status quo*, se je energija nove generacije in težnja po svobodnejšem življenju usmerila v koristno delo za prikrajšane druge, toda za »drugačno« delo, kot se je odvijalo v obstoječih ustanovah.

Pobudo za prvo rakitniško kolonijo je dala dr. Anica Mikuš Kos, tedaj vodja Pedopsihiatrične ambulante Pediatrične klinike v Ljubljani. Piscu tega dela je o svoji udeležbi v prvi koloniji pripovedoval kolega Bernard Stritih. V odločitvi za tak zahteven projekt sem videl

pogumno, občudovanja vredno dejanje, saj sta bila strokovna vodja soočena s kar dvema vrstama neznank: z veliko skupino težavnih otrok na eni strani in vsaj na videz, v svoji »alternativni« drži, nič manj težavnimi vzgojitelji, prostovoljci. Bil sem povabljen k sodelovanju kot metodolog, ki naj bi pomagal pri načrtovanju raziskovalnih dejavnosti. Udeležil sem se nekaj pripravljalnih srečanj za drugo rakitniško kolonijo in jo nekajkrat obiskal. »Opazil sem bil lahko široko razgledanost in ostro logično razmišljanje pri nekaterih vodilnih članih študentske skupine. /…/ Pri vsem tem dogajanju sem torej bolj ali manj neposredno sodeloval in bil o njem obveščan, predvsem delu s taborniki sem posvetil veliko časa in truda« (iz uvoda v disertacijo).

To delo objavljamo ne le v počastitev spomina na pošteno in pristno prizadevanje, da bi v času enostrankarskega režima in precej doslednega nadzora nad družbeno dejavnostjo kogar koli uveljavili nov in drugačen pristop, kot je veljal v obstoječih institucijah in organizacijah, ampak tudi z upanjem, da bi s tem prispevali k uveljavitvi neposrednih, solidarnostnih in skupnostnih oblik dela z mladino v pogojih sedanjega pretiranega individualizma, pridobitniškega zasebništva in umikanja v resničnosti odtujeni svet spletne komunikacije. Ob tem naj poudarimo, da je bilo v sedemdesetih letih predvsem v srbohrvaščino brez cenzure prevedenih veliko del vodilnih sodobnih zahodnih avtorjev, ki so kritizirali avtoritarno vzgojo, zlorabo psihiatrije in se zavzemali za svobodnejše oblike vzgoje in terapije. Po drugi strani pa so se v sedanjem večstrankarskem režimu namesto političnega prek vseh mej razširili birokratski nadzor nad vzgojo in izobraževanjem in ideološki pritiski različnih strank. Če smo morali včasih paziti, da nismo izjavili kaj proti socializmu in samoupravljanju, moramo danes prav tako upoštevati »politično korektnost« v imenu teh ali onih pravic in podrobne zahteve za zagotovitev varnosti udeleženih. Večina teh zahtev je upravičena, kajti svet se je spremenil in ogroženost ljudi povečala. Nisem prepričan, da ne bi danes socialnoterapevtske kolonije ali tabora našega sloga prepovedala ta ali ona inšpekcija ali pa vanj posegla policija. Takrat smo bili blizu takega posega, danes bi bil verjetno izveden.

Disertacije, na kateri temelji to delo, ne bi bilo brez pogumnih in nesebičnih prizadevanj dr. Anice Mikuš Kos in dr. Bernarda Stritiha, ki sta vodila prve projekte prostovoljnega dela z mladino. Dr. Anica Mikuš Kos mi je potem dovolila brskati po njenem

arhivu, mi dovolila navajati iz njenega neobjavljenega dnevnika o terapevtski koloniji in prijazno žrtvovala svoj čas za pogovore z mano. Dr. Bernard Stritih me je usmerjal k zanimivi in pomembni strokovni literaturi in mi kot kolega pomagal teoretično osvetliti dogajanje. Tedanja dekanja Višje šole za socialne delavce dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič me je prijazno spodbujala k delu in mi v trenutkih malodušja stala ob strani. Sodelavci so me v času, ko sem pisal to delo, razbremenili prenekatere delovne dolžnosti. Tedaj docent, dr. Peter Umek, je z redko kolegialnostjo in požrtvovalnostjo opravljal svojo vlogo »oficirja za zveze« z mentorjem. Psiholog Peter Skuber je meni na ljubo obujal ne vedno prijetne spomine na pohorsko kolonijo; psihologinja Dušica Pogačnik mi je pomagala preverjati podatke. Pri zbiranju gradiva so mi pomagali še: socialna delavka Marta Vodeb-Bonač, sociologinja Srna Mandič in mag. Jože Urbanija, tedaj knjižničar na VŠSD. Novinarka in kolegica po stroki, Mojca Vizjak-Pavšič, mi je posredovala kopije v časopisju objavljenih člankov o obravnavanih projektih. Vsem iskrena hvala.

Posebno zahvalo sem dolžan pokojnemu mentorju prof. dr. Borutu Šaliju, ki je spremljal moje delo z velikim razumevanjem za moj, do določene mere nekonvencionalen, kvalitativen pristop, in me spodbudil, da sem prvotni opis teoretično nadgradil.

Na koncu uvoda v disertacijo je stavek: In na koncu, a ne nazadnje, naj se z besedami zahvale skušam odkupiti še tistim, ki so me, kot je že nekdo posrečeno zapisal, ves čas pisanja disertacije gledali v hrbet: Hani, Polonci in Marku.

Dr. Blaž Mesec, izred. prof., zasl. prof. UL

1

TERAPEVTSKE KOLONIJE NA RAKITNI IN NA POHORJU IN POKOLONIJSKA SKUPINSKA SREČANJA 1975–1979

1.1 TERAPEVTSKA KOLONIJA NA RAKITNI LETA 1975 (11. 7.–8. 8. 1975)

1.1.1 Komentar k virom

Osnovni vir za prikaz prve terapevtske kolonije na Rakitni je raziskovalno poročilo Bernarda Stritiha iz leta 1977 »Prostovoljno preventivno in socialnoterapevtsko delo z otroki, Rakitna – akcijskoraziskovalna naloga socialnoterapevtska kolonija«. Poročilo vsebuje prispevke več avtorjev. Druga vira o rakitniški koloniji sta neobjavljen tipkopis Anice Kos (1975) in neobjavljen tipkopis »Vzgojitelji terapevti. Kritične pripombe in zahteve, 30. 4. 1976«.

1.1.2 Kratka oznaka

Akcijskoraziskovalni projekt terapevtske kolonije na Rakitni je bil izveden v okviru projekta Inštituta za sociologijo in filozofijo Sociološke raziskave v zdravstvu – prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki. Nosilec raziskave je bil Bernard Stritih. V koloniji, ki je bila od 11. 7. do 8. 8. 1975 v Mladinskem klimatskem zdravilišču na Rakitni, je bilo 30 otrok v starosti 9 do 15 let, normalno inteligentnih, z motnjami v psihosocialnem razvoju in s psihosomatskimi motnjami. Otroci so bili prej obravnavani v Pedopsihiatrični ambulanti Klinične bolnišnice za pediatrijo v Ljubljani. S temi otroki so kot vzgojitelji delali študentje, nepoklicni prostovoljni delavci, pod strokovnim vodstvom pedopsihiatra in psihologa.

1.1.3 Opis organizacije in poteka

Vodstvo

Strokovno vodstvo sta prevzela zdravnica dr. Anica Kos, specialistka pediatrije in psihiatrije, tedaj vodja Pedopsihiatrične ambulante v okviru Klinične bolnišnice za pediatrijo v Ljubljani, in Bernard Stritih, dipl. psiholog, višji predavatelj na Višji šoli za socialne delavce v Ljubljani. Strokovna vodja nista bivala v koloniji tako kot vzgojitelji,

ampak sta prihajala iz Ljubljane na Rakitno v načrtovanih in dogovorjenih razmikih.[1]

Operativno vodenje je bilo zaupano Mirjani Mihajlovič, vzgojiteljici na pedopsihiatričnem oddelku Klinike za pediatrijo in študentki defektologije. Ona je kot pedagoška vodja bivala v koloniji in koordinirala vsakdanje dejavnosti.[2] Organizacijske priprave, opravila v zvezi z izborom otrok, njihovim anketiranjem in testiranjem sta kot strokovni sodelavki opravili sodelavki Inštituta za sociologijo Dušica Pogačnik, diplomirana psihologinja, raziskovalna asistentka, in Tatjana Samec, absolventka psihologije, raziskovalna asistentka.

Vzgojitelji

Skupine otrok v koloniji so vodili študentje, ki so se pridružili projektu kot nepoklicni prostovoljni sodelavci, kar pomeni, da so se za sodelovanje odločili prostovoljno in da za svoje delo niso bili plačani.[3] Ti študentje so izvirali iz neformalne skupine, ki se je oblikovala samoiniciativno kot skupina posameznikov s podobnimi težnjami in nazori in se je sestajala že kako leto pred kolonijo. Člani skupine so bili v glavnem s Filozofske fakultete. Bili so družbenokritično razpoloženi. A. Kos meni, da je člane povezovala ideologija neavtoritarnosti, samorealizacije in protipotrošniške mentalitete ter do neke mere tudi antipsihiatrične ideje (Kos, 1977i, str. 357; Stritih, 1977). Svoj protest so izražali tudi z zunanjostjo, z načinom oblačenja in vedenjem, ki so ju tedaj ljudje na splošno označevali kot »hipijevsko«.

Skupina se je sestajala enkrat tedensko za eno popoldne; sestanek se je včasih podaljšal še v večer. Skupina se je kmalu po svojem nastanku začela ukvarjati z različnimi oblikami skupinske terapije, kot na primer: poskusi s tehnikami za povečanje kreativnosti

1 »V začetku je naš tim sestavljalo 11 oseb«. ... »Vendar se nam je v drugi polovici pridružilo še več prostovoljnih sodelavcev, ki so povsem samoiniciativno ostali pri nas in se vključili v skupino.« Stritih, B., 1977č, str. 233. – Seštevek je točen: 11 oseb: 6 vzgojiteljev, 1 pedagoški vodja, 2 strokovna vodja, 2 strokovni sodelavki.

2 Pedagoška vodja je bila poklicna vzgojiteljica z nekajletno prakso na pedopsihiatričnem oddelku otroške klinike« Stritih, B., 1977č, str. 233.

3 Namesto nazivov, kot so »laični sodelavec«, »volonter«, »paraprofesionalni sodelavec« in podobnih se je pri nas uveljavil naziv »nepoklicni prostovoljni sodelavec«. O tem glej Mesec 1984, str. 16–20; Kos, 1984. Glede rabe v pojmovnih zvezah pa celoten zbornik Mesec idr. (ured.), 1984.

(brainstorming); vaje za bolj zdrave odnose v skupini, kot so, po domnevi akterjev, odnosi v običajnih vrstniških, delovnih in učnih skupinah; 24 ur trajajoče »srečanje« (*encounter*) z zelo strogimi pravili (Fišer, 1977, str. 360; Stritih, 1977).

»Prav zato, ker je bila skupina v začetku usmerjena izrazito navznoter, so se pojavile težnje (sicer nekoliko različne) po razširitvi dejavnosti tudi na druge nivoje. Načrt za terapevtsko kolonijo je bil dobrodošla priložnost. Ta projekt nam je omogočil zlasti naslednje: 1. preizkus naših sposobnosti za delo z ljudmi na način, ki ga nismo vajeni; 2. preizkušanje uspešnosti tega, kar smo počeli med seboj; 3. vključitev v alternativno obliko vzgojnega procesa, iz katerega imamo vsi po vrsti dosti negativnih izkušenj, torej novatorstvo in spreminjanje obstoječega« (Fišer, 1977, str. 345–346).

Šest članov te skupine se je odločilo za sodelovanje v koloniji v vlogi laičnih vzgojiteljev ali bolje nepoklicnih prostovoljnih sodelavcev.[4] Od samega začetka so sodelovali, se udeležili neposrednih priprav in nato prevzeli vodenje skupin otrok naslednji študentje: Bojan Baskar, študent filozofije in pedagogike, Srečko Fišer, študent primerjalne književnosti, Vera Klemenčič, študentka slavistike, Majda Širca, študentka umetnostne zgodovine, Darka Podmenik, študentka sociologije, in Rajko Vidrih, študent industrijskega designa. V koloniji sta se jim pridružila še Sašo Kos, študent filozofije in sociologije, in Savina Knez, študentka psihologije, za krajši čas pa sta prišla na obisk še dva njihova prijatelja. Vsi ti so bili tudi člani omenjene neformalne skupine.

Neposredne priprave te skupine na delo v koloniji sta vodila Bernard Stritih in Mirjana Mihajlovič. Prihodnji vzgojitelji so na petih sestankih in štiridnevnem seminarju dobili osnovne informacije o izhodiščih, namenu in organizaciji kolonije; o problematiki otrok, ki bodo v koloniji, ter o načelih skupinskega dela in terapevtskega dela v koloniji. Pod vodstvom dveh holandskih strokovnjakov so imeli »trening« gestaltterapije in se seznanili praktično in teoretično z nekaterimi terapevtskimi tehnikami (različne telesne vaje, tehnike sprostitve, situacijska drama, psihodrama, tehnike reflektiranja vedenja otrok, tehnike za usmerjanje povratnih informacij).

4 Kos, 1977i, str. 357: »Njihovo delo je bilo prostovoljno in brezplačno.« Stritih, 1977č, str. 233: »Vlogo vzgojiteljev je prevzelo 6 študentov oziroma študentk, ki so se za to delo odločili bolj iz osebnega interesa in usmerjenosti kot pa zaradi denarne nagrade, ki je bila skromna.«

Lahko bi rekli, da so prvo terapevtsko kolonijo za motene otroke na Rakitni organizirali, ker sta se srečali sorodni težnji dveh skupin: skupine strokovnjakov, ki so delali na področju psihosocialnega dela z otroki z vedenjskimi in osebnostnimi motnjami, in so pri svojem delu spoznali meje obravnave v ustanovi; in skupine študentov, ki so se povezali med seboj, da bi se vzajemno posvečali dejavnostim za spodbujanje osebnostne rasti in razvoja in ki so pri tem svojem ukvarjanju s seboj prišli do stopnje, ko so želeli seči tudi ven iz skupine, v družbeno stvarnost, in preskusiti svoj kritični odnos do socializacije v naši družbi in svoje sposobnosti pri konkretnem delu z otroki.

Srečanje obeh teh teženj in njihovih nosilcev ni bilo naključno. Ni samo prispodoba, če rečemo, da sta skupini iskali druga drugo in da je njuna konvergenca izraz duha časa. A. Kos je povsem določna: »O izhodiščih in motivih, ki nas združujejo, pišemo zato, ker po našem mnenju nastanek naše delovne skupine ni slučajen, temveč odraža nekatere za naš čas značilne smeri doživljanja, osveščanja in mišljenja: nezadovoljstvo z zasebniškim življenjem in potrošniško usmeritvijo, zaradi potrebe po vključevanju v skupino in po solidarnosti, željo po pristnejših medčloveških odnosih, osveščanju o družbeni odgovornosti posameznikov za socialnoodklonske pojave, težnjo po depsihiatriziranju vrste psihosocialnih problemov ter spoznanje omejenih možnostih stroke pri socialnem preprečevanju in socialnem zdravljenju; gre za težnjo po odpiranju vrat ustanov in odpravljanju togih, gospodovalnih in samovoljnih vzgojnih stališč ... Pri članih naše skupine (študentov, B. M.) je motivacijsko pomembna kritična refleksija lastne socializacije, pri strokovnjakih pa kritična refleksija vloge in možnosti stroke v procesu socializacije« (Kos, 1977a, str. 6).

Otroci

V koloniji je bilo 30 otrok v starosti 9 do 15 let, normalno inteligentnih, z motnjami v psihosocialnem razvoju in s psihosomatskimi motnjami. V koloniji ni bilo otrok s hujšimi motnjami vedenja disocialnega značaja. Otroci so bili izbrani izmed otrok, obravnavanih v pedopsihiatrični ambulanti Klinične bolnišnice za pediatrijo v Ljubljani. Bili so v glavnem iz ljubljanske zdravstvene regije.

Otroci so bili razdeljeni v skupine po pet otrok; vsaka skupina je imela svojega vzgojitelja. Pri sestavljanju skupin so se ravnali po

naslednjih načelih: v skupini naj bodo otroci z različnimi simptomi, da bi se z vzajemnimi vplivi lahko korigirali; v skupini naj bo nekaj mirnih, zavrtih otrok in nekaj bolj ekspanzivnih; v isti skupini naj ne bodo skupaj otroci, ki sicer živijo skupaj (prijatelji, sošolci, sorojenci); starostne razlike naj ne presegajo dve leti; skupine naj bodo spolno homogene (Kos, 1977b, str. 19).

Ustanove

Organizacijski okvir in zaledje kolonije je sestavljalo več ustanov. Kolonija je bila ena izmed dejavnosti Pedopsihiatrične ambulante Klinične bolnišnice za pediatrijo v Ljubljani. V njenem okviru je bila organizirana in strokovno vodena. Raziskovalno delo je bilo opravljeno v okviru Inštituta za sociologijo in filozofijo v Ljubljani kot akcijskoraziskovalna naloga Socialnoterapevtska kolonija Rakitna v okviru projekta Prostovoljno, preventivno in socialnoterapevtsko delo z otroki, ki je bilo del raziskovalnega projekta Sociološke raziskave v zdravstvu. Nosilec naloge je bil Bernard Stritih. Raziskavo sta poleg RSS financirali Skupnost otroškega varstva SR Slovenije in PORS.[5] Akcijskoraziskovalni program v okviru projekta preventivnega in socialnoterapevtskega dela z otroki je obsegal poleg terapevtske počitniške kolonije za otroke s psihosocialnimi težavami še terapevtsko skupinsko delo z otroki v okviru Pedopsihiatrične ambulante klinične bolnišnice za pediatrijo. V okviru centra za socialno delo Ljubljana-Center je nudil učno pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami v okviru osnovnih šol ter socialnoterapevtsko obravnaval otroke, ki se zdravijo v Klinični bolnišnici za pediatrijo zaradi kroničnih ali hujših bolezni.

Pri realizaciji kolonije je organizacijsko pomagal Center za socialno delo občine Ljubljana-Center. Bivanje otrok v koloniji sta financirala Regionalna zdravstvena skupnost Ljubljana in Regionalni zavod za socialno medicino in higieno Ljubljana. Prostor je dalo na razpolago Mladinsko klimatsko zdravilišče na Rakitni.

5 To je razvidno z naslovne strani raziskovalnega poročila Stritih (nosilec), 1977a.

Teoretična izhodišča[6]

Tudi če ta terapevtska kolonija ne bi bila ob tem, ko je bila neko dejanje (akcija), hkrati tudi predmet in sredstvo, akt spoznavanja, je ne bi bilo možno kakorkoli smiselno obravnavati neodvisno od mišljenjskega ozadja, iz katerega izvira. To je neodvisno od tega, kako so ključni akterji definirali bistvene vidike resničnosti, in kako so iz teh razumevanj oblikovali smotre svojega posega ali pristali na že oblikovane. Ker pa je bila izrecno definirana tudi kot spoznavno dejanje, bi bil toliko bolj nujen prikaz teoretičnih izhodišč. To ne bi bil le izraz spoštovanja konvencij prikazovanja raziskovalnega dela, spoštovanja, ki še posebej brezpogojno izhaja iz sodobnih pojmovanj znanstvene metode kot v bistvu konvencije v znanstveni skupnosti, ampak nujen korak k pojasnitvi narave tega dejanja. Na vprašanje, zakaj organizacija te kolonije in zakaj je bila taka, kot je bila, bi lahko odgovorili tako, da bi prikazali pojmovanja ključnih akterjev in njihovo utemeljevanje te akcije. Tu smo se srečali s precejšnjimi težavami. Kljub temu pa sodimo, da so poglavitna pojmovanja, ki so vplivala na naravo kolonije, ta, ki jih navajamo v nadaljevanju.

a) Sociološki vidik. Z vidika sociološke teorije so v uvodu v raziskavo obravnavana tri vprašanja: prvo se nanaša na globalne družbene procese, drugo na vprašanje odklonskega vedenja, tretje na družbeno vlogo strok, ki tako vedenje obravnavajo.

Po tedanji sodbi S. Sakside (1977) smo imeli v jugoslovanski družbi opraviti s protislovjem med uspešnim uveljavljanjem družbenega procesa samoupravljanja kot procesa avtodeterminacije

6 Raziskovalno poročilo ni napisano po uveljavljeni shemi poročil o raziskavah, ki so namenjene preverjanju hipotez, deduciranih iz teorije. Po razumevanju akterjev v tej raziskavi sploh ni šlo za preverjanje hipotez niti za eksploracijo, na osnovi katere bi formulirali hipoteze. Tako to poročilo ne izhaja iz ekspozicije teoretičnih izhodišč oziroma zajema ta ekspozicija le sociološki vidik. To pa ne pomeni, da akterji niso izhajali iz določenih teoretičnih okvirov ali, manj strogo, mišljenjskih okvirov. Te okvire je možno najti v njihovih prispevkih za raziskovalno poročilo, vendar je skrajno težko ugotoviti, kakšna so bila izhodišča pred raziskavo in kaj so njihova pojmovanja po njej. Večina prispevkov za raziskovalno poročilo je bila namreč napisanih po koloniji. Dodatna težava je še ta, da nekateri pisci dokaj pomanjkljivo navajajo reference ali pa jih sploh opuščajo, tako da je težko ločiti njihova originalna pojmovanja od teorij drugih avtorjev, teorij, ki bi jih po vseh pravilih morali navajati z uveljavljenimi pojmovnimi nazivi ter imeni avtorjev, oziroma s potrebnimi bibliografskimi podatki.

subjekta v družbeni makro sferi na eni strani in med ohranjanjem in reproduciranjem hierarhičnih, torej nesamoupravnih in heterodeterminiranih odnosov v mikro okoljih, ki imajo socializacijsko funkcijo (družina, šola, delovna organizacija). Tako se posamezniki, ki so socializirani prav v nasprotju z namenom samoupravljanja, pojavljajo kot akterji samoupravnih procesov na vseh ravneh in s tako notranja zavora teh procesov, saj reproducirajo vzorec hierarhičnih odnosov ter norme in vrednote, ki ga legitimirajo. Zato bi bilo treba spremeniti proces primarne in sekundarne socializacije prek neposrednih sprememb v družbenih mikrostrukturah, v malih skupinah in v vsakdanji interakciji med posamezniki. Institucionalizirati bi bilo treba mreže vlog, ki so med seboj nehierarhično povezane, in jih utemeljiti z vrednotami in normami, katerih osnova je vrednota enakopravnosti. Kako to storiti, pa naj bi pokazalo raziskovanje.

Poseben vidik hierarhičnih odnosov so tako imenovane vedenjske motnje, ki so v skrajni konsekvenci zunanji izraz konflikta med avtoritarnim pritiskom v družini in družbenem okolju ter naravnimi razvojnimi potrebami, nagnjenji in usmerjenostjo otroka ali mladostnika. Tako ali drugače onemogočeno zadovoljevanje temeljnih psihosocialnih potreb se izrazi v obliki motečega vedenja, ki pa ga družbeno okolje reificira, to je, ne uvidi ali noče uvideti njegove zveze z avtoritarnim pritiskom okolja, ampak ga obravnava kot od okolja neodvisno lastnost posameznika, njegovo motenost, njegovo zlo naravo. Otroka z motečim vedenjem skuša okolje najprej »poboljšati«, ko pa pri tem ni uspešno, saj so ti poskusi navadno le stopnjevanje pritiska in razne manipulacije, ga začne odkrito odklanjati. Ker je otrok v svojem obstoju odvisen od okolja, mora še naprej prebivati v njem, čeprav se z okoljem vzajemno odklanjata. Rezultat takega protislovnega bivanja je obojestranska redukcija stikov in komunikacije. Otroku omogoča umik iz okolja ohranitev identitete, ker se z okoljem ne identificira, zato ga čustveno ne prizadene. Okolju pa omogoča ta redukcija stikov, da ohrani nereflektirano svojo vlogo v proizvodnji motnje in do svojih ravnanj ne zavzame kritičnega odnosa. Otrok se tako v procesu stigmatizacije znajde v družbeno marginalnem položaju.

Ko je v odnos med otrokom in njegovim okoljem posegla institucionalizirana psihiatrija (in klinična psihologija), se je sicer predstavila kot zagovornik koristi otrok; ker pa je nereflektirano prevzela reificirano družbeno definicijo motenj, si je prizadevala za prilagajanje otrok zahtevam okolja. Pojmovanje, da gre za otrokovo »krivdo«

ali »greh«, je le prevedla v svoj jezik in objavila, da gre za »simptome bolezni«, ki potrebuje »zdravljenje«. To pojmovanje je nedvomno sicer pomenilo ublažitev sankcij za otroka, toda odvezalo je otrokovo okolje odgovornosti, ustreglo ekspanzionističnim interesom institucij, hkrati pa še naprej prikrivalo, kako se motnje dejansko proizvajajo in s podreditvijo celotne problematike kategorialnemu aparatu medicine tudi zaprlo možnost drugačnih pojmovanj in ravnanj. Tako pojmovanje, poudarja Saksida, ne pomeni zanikanja terapevtskega pristopa, ampak vključuje nazor, da je treba terapijo »integrirati v celoten postopek razstrukturiranja nasprotja med otrokom in njegovimi okolji« (Saksida, 1977, str. XXIV).

Osrednji pojem v Saksidovem sestavku je razstrukturiranje hierarhičnih odnosov in vrednotnega sistema v otrokovih mikrookoljih in strukturiranje nehierarhičnih odnosov in vrednotnega sistema kot sredstva (grobo rečeno) terapije motenj na eni strani in kot socializacijski vzvod razvoja samoupravljanja kot avtodeterminacije človeka na drugi.

b) Pedopsihiatrični vidik. S tega vidika, ki ga obravnava Kos (1977č, d), se razpravlja o vprašanjih definicije motenj, epidemioloških značilnostih, predvsem pa o terapevtskih pristopih. Zadrega v zvezi z motenostjo, zadrega, ki izvira iz družbene strukturiranosti tega pojava, se pokaže že pri poskusu definiranja motenj. Ko A. Kos govori o »otrocih s psihosocialnimi težavami«, in povzame delitev na »eksternalizatorje« in »internalizatorje«, tudi jasno nakaže, kako je z opredelitvijo, da je moten otrok, ki moti okolje, to je, ob katerem se okolje čuti moteno, definicija motenosti povsem relativizirana in subjektivizirana, saj je tako rekoč sneta z jezika kateregakoli jeznega očeta, za katerega je otrok moteč. Ta uvid odpira možnost dereifikacije motenj, saj preveč očitno kaže razpoko v pojmovanju motnje kot naravne lastnosti. Ugotavljanje epidemioloških značilnosti teh motenj (njihovega števila in pogostosti v posameznih kategorijah prebivalstva) je nezanesljivo, ker je odvisno od definicije motenosti in postopkov ugotavljanja, od razvitosti zdravstvene in drugih služb, vendar pa se ne bi smeli čuditi, ko bi število motenih otrok resnično naraščalo, kot kažejo nekateri podatki, saj so otroci v današnjem svetu izpostavljeni številnim kvarnim vplivom.

Med terapevtskimi pristopi, ki so se uveljavili v svetu, navaja A. Kos klinični pristop, mentalnohigienski pristop, usmerjeno vnašanje

mentalnohigienskih načel prek izkustvenega učenja, vključevanje neprofesionalnih in paraprofesionalnih terapevtov in skupnostne centre za mentalno zdravje (ustanova, ki se je v sedemdesetih letih uveljavila v ZDA). Z opisom teh pristopov je omogočeno, da vidimo terapevtske kolonije kot enega od različnih terapevtskih pristopov in jih primerjamo z njimi. Poleg tega je jasno nakazan tudi razvoj terapevtskih pristopov v smeri od kliničnega dela s posameznikom v ustanovi do zunajinstitucionalnih in skupnostnih oblik. Za to je več razlogov, kot so dostopnost obravnave, možnost vplivanja na psihosocialno relevantno okolje otroka, spodbujanje odgovornosti družbenih organizacij v tem okolju idr.

c) Vidik teorije skupinskega dela. Kolonija je pojmovana kot skupina, ta pa kot »sredstvo in področje vzgojnega in terapevtskega dela«. To pomeni, da so terapevtski in vzgojni učinki, če so otroci postavljeni »v tak življenjski in medčloveški položaj, da se začne proces nastajanja skupine« (Stritih, 1977c, str. 49). To ni zadosten pogoj, je pa, če delamo s kolektivom (množico) otrok, nujen pogoj za pozitivne terapevtske in vzgojne učinke. Drugi nujni pogoj pa je, da vzgojitelji ta proces spremljajo in si ga reflektirajo, tako da v vsaki fazi vedo, kaj se dogaja, ter podpirajo razvojni proces. To refleksijo pa omogoča poznavanje osnov teorije skupinskega dela, poznavanje, pridobljeno na izkustvenem usposabljanju. Teorija skupinskega dela ima osrednji pomen za usmerjanje terapevtsko-vzgojnega procesa v koloniji.

Iz prispevka Stritiha v raziskovalnem poročilu (1977c) lahko povzamemo osnovni skelet te teorije. Sestavljajo jo tri področja: (1) teorija o fazah razvoja skupine, (2) teorija komuniciranja in (3) teorija postavljanja omejitev.[7]

7 Ko povzemamo prispevek B. Stritiha v okviru teoretičnih izhodišč, ne ravnamo povsem ustrezno dejanskemu stanju, ampak ga spravljamo v kalup naše sheme. Prispevek je bil napisan po koloniji in ne pred njo. Vsebuje pa elemente, za katere bi lahko z gotovostjo trdili, da so sestavljali teoretično »opremo« strokovnih vodij pred kolonijo; dalje elemente, ki so se kot spoznanja oblikovali med potekom kolonije ob skupinskih analizah položaja in individualnih razmišljanjih; in končno elemente, ki so nastali po koncu kolonije, ko je bilo celotno dogajanje sklenjeno in celota dostopna premisleku. Teoretično znanje strokovnega vodje ni bilo v začetku kolonije eksplicirano in zapisano kot predpisano teoretično izhodišče in legitimacija terapevtsko-vzgojnih posegov. Delovalo je bolj kot suspendirano ali lebdeče znanje (suspensus, lat. viseč, plavajoč v zraku, visoko ležeč), to je kot potencialni vir konceptov. Ob skupinskih analizah dogajanja se je to poprejšnje znanje povezalo s konkretno opaženim v kontekstu drugih znanj in interpretacij. To se nam

Stritih razlikuje tri faze v razvoju skupine, vsako fazo spremljajo značilna doživljanja in vedenja posameznika v odnosu do skupine. Te faze so: (1) začetno stanje množice, (2) faza nastajajoče skupine in (3) faza zrele skupine. Doživljanja in vedenja posameznika pa deli v štiri tipe (ali natančneje v dva tipa, vsakega z dvema podtipoma) glede na način vključevanja v skupino. Posameznik lahko vstopi v skupino na enega od štirih načinov: da se vključuje, da se prilagaja; da moti druge in da se osami.

Skupina kot mnoštvo posameznikov, ki so stopili v medsebojno interakcijo, pod vplivom katere se integrirajo in razvijejo vzajemno odgovornost, nastane iz začetnega stanja množice, v kateri ni integracije in vzajemne odgovornosti. V tej fazi zavzame posameznik obrambno držo, njegovo sposobnost za dojemanje stvarnih značilnosti situacije potiskajo v ozadje vtisi iz preteklih podobnih situacij in mu onemogočajo stvarnosti primerno ravnanje. Usmerjen je na kratkoročno zadovoljevanje le svojih potreb, glede zadovoljevanja skupnih potreb pa nerealistično pričakuje, da bo »za vse odgovoren tisti, ki je za to postavljen in plačan«. Če se vzgojitelji vedejo tako, da v aktualni situaciji ni razloga za obrambno držo, pride čez čas do regresa, ki je kritični pojav v začetni fazi, saj odpre možnosti za terapijo, zato ga je treba dopustiti.

V drugi fazi, v »skupini, ki nastaja«, se v tekmovanju in osamosvajanju skupine razvije notranja struktura skupine (doživljanje posameznika je na dimenziji »jaz-drugi«), skupine se razmejijo navzven (doživljanje skupine je na dimenziji »mi-drugi«). Posameznik, ki se je vključil v skupino ali ki se ji je prilagodil, razvije občutek lojalnosti in odgovornosti do tistih članov, ki jih dojema kot »mi«, in je v odnosu do njih pretirano odvisen; posameznik, ki ga skupina odbija ali ki je ostal osamljen, pa na različne načine izraža ambivalentnost do drugih, negativizem in zahtevnost, ki izvira iz občutka nesprejetosti.

V tretji fazi je skupina izoblikovana, zrela. Vsi člani so vključeni; eni so se vključili hitro in uspešno, drugi s težavami. Uspešno

zdi pomembno pripomniti, saj nakazuje postopek oblikovanja teorije s sekvenčno analizo, postopek, ki naj bi bil v jedru akcijskega raziskovanja. Kljub temu smo se odločili, da ukalupimo prispevek v shemo »pred in po«, in sicer iz dveh razlogov: (1) sodimo, da so tisti elementi teorije, ki so predstavljali teoretično opremo vodij pred kolonijo, vplivali na njihovo praktično ravnanje; so bili torej dejansko pred; ni jih težko povzeti, saj je to skelet obravnavanega prispevka, ki je v glavnem tudi opremljen z referencami, kar pomeni, da gre za črpanje iz obstoječega znanja; (2) prispevek ni napisan kot zapis sekvenčne analize, da bi ga lahko kot takega povzeli.

vključeni ve, kaj lahko pričakuje od drugih in kaj drugi pričakujejo od njega, pozna norme skupine in se v njihovih okvirih vede spontano, po potrebi prevzame vodilno vlogo ali pa se disciplinirano podredi, realistično ocenjuje svoje sposobnosti in sposobnosti drugih, se vede samostojno in solidarno. Član, ki se je vključil s težavami, še niha v vedenjih, ki so značilna za bolje vključenega, je pa napredoval v realističnem ocenjevanju položaja in konstruktivnih odnosih z drugimi in je močno navezan na skupino. V skupini so se izoblikovale skupne norme, postala je prostor za spontano, samostojno, a vendar odgovorno in ustvarjalno vedenje.[8]

Iz teorije komuniciranja so povzeta nekatera načela partnerskega razgovora: pomen in tehnika pozornega poslušanja, enakomerna porazdelitev pozornosti na spoznavno in čustveno vsebino pogovora, potrebnost in načini izražanja čustev, tehnike podpiranja socialne integracije, motnje v komunikaciji in dajanje povratnih sporočil.

Precejšnja pozornost je posvečena teoriji postavljanja omejitev. Ob tem je posebej poudarjeno, da »pri razmišljanju o omejitvah večkrat pozabljamo na njihove družbene razsežnosti« (Stritih, 1977c, str. 92), tj., da so bile omejitve sredstvo zatiranja nižjih razredov. Predstavljena so pravila za postavljanje omejitev po Ginottu ter druga s tem povezana problematika (po Ginottu, Axlinovi).

d) Pedagoški vidik: antiavtoritarna vzgoja. Ta vidik je v raziskovalnem poročilu obdelal F. Adam (1977a). V svojem prispevku je med drugim teoretsko pojasnil pojem avtoritarne in neavtoritarne osebnosti in pojem neavtoritarne vzgoje in opisal nekaj v svetu znanih poskusov take vzgoje.

Po opisu Adornovega pojmovanja avtoritarne osebnosti (Adorno, 1950) in njene strukture na osnovi lestvice F (devet potez avtoritarne osebnosti) je opisan proces oblikovanja take osebnostne strukture v družinskem okolju, kjer se otrokov strah pred lastnimi sovražnimi

8 Stritihov model vsebuje vse nastavke praktično zelo uporabnega modela, ki pa bi ga bilo treba nekoliko bolj eksplicirati. Za vsako fazo bi bilo dobro navesti kritično dogajanje, značilno težnjo vzgojitelja ali terapevta, ki bi delovala kontraproduktivno, če bi ji popustili, in produktiven način ravnanja. Za prvo fazo so ti elementi jasno podani. Kritično dogajanje je regres, ki se izraža v za vzgojitelja motečem vedenju otrok. Skušnjava, ki mami vzgojitelja, je, da bi ponudil stvarne dejavnosti. Produktivno zadržanje pa je, da ne popusti temu zapeljevanju, ampak vztraja in dopusti, da se regres razvije. Za naslednjo ali naslednji dve fazi pa ti elementi niso povsem jasno razloženi.

impulzi do avtoritarnega očeta sprevrže v opisano rigidno organizacijo osebnosti. Poudarjeno je, da postane avtoritarizem permanentna dispozicija šele takrat, ko obstaja kontinuiteta med značilnostmi primarne in sekundarne socializacije. Poudarjena je razlika med pojmoma avtoritete in avtoritarnosti, med pojmoma antiavtoritarnosti (ali neavtoritarnosti) in razpuščenosti (laissez faire), ter pojmoma demokratične vzgoje in razpuščene (laissez faire) vzgoje, vendar demokratična vzgoja ni natančneje definirana in operacionalizirana.[9]

Med praktičnimi poskusi neavtoritarne vzgoje je opisana vzgoja v Summerhillu (Neill, 1988), vzgoja v kibucih in v socialnopedagoških komunah v ZR Nemčiji. Glede Summerhilla meni Adam, da je Neill bolj radikalen v teoriji kot v praksi, ter povzema stališča Neillovih kritikov, da je njegova šola dostopna le eliti in da ne pripravlja otrok na vstop v represivno družbo. Tem ugovorom dodaja še, da so otroci preveč izročeni skupini in nimajo zasebnosti. Isto očita tudi vzgoji v kibucih, katere prednost pa vidi predvsem v tem, da se otrok počuti varnega, ker čuti, da zanj skrbi vsa skupnost, in da se v skupnosti ublaži napetost med starši in otroki in izključujoča medsebojna izročenost, kar je za oboje blagodejno. Pod socialnopedagoškimi komunami razume Adam skupnosti, v katerih živi nekaj mladih z enim ali dvema strokovnjakoma (socialni delavci, pedagogi). Gre za sedaj tudi pri nas uveljavljene stanovanjske skupine kot alternativo in dopolnilo vzgojnim domovom, le da so tedaj, ko so nastale v ZR Nemčiji (1969), imele tudi političnomobilizacijski značaj.

Stritih (1977b) pomembno dopolnjuje Adamovo načelno zavzemanje za neavtoritarno vzgojo kot vrednoto samo po sebi. V zvezi s tem so v pripravah na kolonijo omenjali predvsem škodljivost kaznovanja in pritiskov na otroke. Zato so si sicer zamislili določena osnovna pravila življenja v koloniji, vendar za kršilce teh pravil niso predvideli kazni. Ob tem pa niso bili gotovi glede izidov takega ravnanja: po eni strani so naivno pričakovali, da jim bodo otroci to dobronamernost vračali z ljubeznijo in odprtostjo, po drugi strani pa

9 Starši so za otroka avtoriteta »po naravi«, zaradi otrokovega prirojenega nagona po posnemanju (spomnimo se, da pomeni auctoritas zgledno postopanje, zgled, vzor) in njihovega naravnega vpliva ne gre zamenjevati z avtoritarnostjo. Drugo skrajnost predstavlja razpuščena vzgoja, ki pa je ne gre enačiti z demokratično vzgojo (cf. Lippit, Whyte, 1958), permisivno vzgojo (M. Bergant), ali socialno-integrativno vzgojo (po Andersonu, kot navaja Adam, nav. delo), »vzgojo s čim manj represije« (Repressionsarmeerziehung, W. Schmiedbauer, 1974).

so se bali, da jo bodo izkoriščali ali pa da bo to povzročilo pri njih zbeganost. Zato so skušali uveljaviti nazor, da sama odsotnost pritiskov brez vzgojnega in terapevtskega dela z otroki ne more biti oblikovalni oziroma vzgojni dejavnik; da je nevarnost, da bi vzgojitelji segali po prikritih oblikah pritiska, ki so morda še bolj škodljive; da bodo tudi otroci sami zahtevali kaznovanje, ker bo odsotnost kazni povzročila med njimi napetosti in konflikte. Na vse to je treba biti pripravljen in to vzdržati, dokler se ne bodo v skupnosti izoblikovali mehanizmi kolektivnega vodenja in mehanizmi kolektivnih pritiskov in kazni za kršilce pravil. »Kolektiv bo postopoma razvil bolj učinkovita in bolj demokratična sredstva vzdrževanja vodil skupnega življenja, ker se bodo v teh pravilih odražali skupni interesi vseh udeležencev kolonije.«[10]

Stališča študentov, nepoklicnih prostovoljnih vzgojiteljev, glede vzgojnih metod je povzela D. Podmenik (1977c). Pred kolonijo so bila ta stališča zelo različna in dokaj splošna. Vzgojni prijemi, ki so po mnenju študentov koristni, so: neavtoritativni; lahko tudi ostri in trdi, a naj otroka presenetijo; taki, da otrok ne dobi občutka, da ima odrasli nasilen namen; da prispevajo k otrokovi spontanosti in sodelovanju; ukrepi, ki ne povzročajo otroku strahu pred avtoriteto in negotovosti. Kazni so škodljive; so kratkoročno učinkovite, dolgoročno pa imajo negativne posledice. So negativne, če jih izvaja vzgojitelj, pozitivne so, če jih izvaja skupina in če pripeljejo posameznika do spoznanja o njegovem neprimernem ravnanju. V vsakem primeru so fizične kazni in izločitev iz skupine negativne. Pač pa je omejevanje nujno in objektivno pogojeno. Nazor študentske skupine je najlepše izražen v tej misli: vzgoja ni enosmerno prilagajanje otrok, ampak skupno življenje in medsebojno sodelovanje.

Povzemimo sedaj ta teoretična izhodišča v nekaj ključnih pojmovanj ali prepričanj. Ta so: (1) nazor, da razstrukturiranje hierarhičnih družbenih odnosov v otrokovih vsakdanjih okoljih, kar je tesno povezano s pojmom neavtoritarne vzgoje, odstrani ali ublaži pritiske in stiske, ki so jim izpostavljeni otroci, in na ta način vpliva na ublažitev motenj, poleg tega pa vpliva na njihovo drugačno pojmovanje in obravnavanje ter tako omogoči resocializacijo otrok;

10 Glede pojmovanja avtoritete in avtoritarne vzgoje v skupini vzgojiteljev in strokovnih vodij ni bilo popolnega soglasja (gl. Stritih, 1977b, 30). Kaže pa, da so ta načela, ki so jih postopoma uveljavili«, predstavljala minimum soglasja.

(2) nazor, da so oblike obravnavanja motenih otrok zunaj strokovnih ustanov, posebej še oblike, ki vključujejo nepoklicne prostovoljne sodelavce, gledano dolgoročno in upoštevajoč vse učinke, bolj uspešne in učinkovite od obravnavanja v ustanovah; (3) nazor, da je skupinsko delo kot strokovna metoda učinkovit vzvod spreminjanja vedenja in doživljanja.

To so torej ključne točke pojmovanj, ki so sestavljala »mentalno mrežo« pobudnikov in organizatorjev kolonije in ki so narekovala izvedbo projekta, ki bo potekal zunaj klinike, ki bo vključeval nepoklicne prostovoljne sodelavce kot terapevte oziroma vzgojitelje, v katerem bodo udeleženci izpostavljeni skupinski izkušnji, odnosi v skupini pa bodo nehierarhični in neavtoritarni oziroma demokratični.

Poleg teh nazorov je za razumevanje terapevtske kolonije na Rakitni pomemben tudi nazor, da gre za akcijsko raziskavo.

Cilji projekta

Socialnoterapevtska kolonija na Rakitni je bila del projekta prostovoljnega preventivnega in socialnoterapevtskega dela z otroki, katerega namen je bil uvajati socialnopreventivno in socialnoterapevtsko metodo dela z otroki in mladostniki; uveljavljati nekatere nove oblike skupinskega dela; prilagoditi metode socialnopreventivne in socialnoterapevtske dejavnosti ciljem in sistemu samoupravne vzgoje; ustvariti modele socialnopreventivnega in socialnoterapevtskega dela, v katerih so osnovni nosilci delovanja neprofesionalne osebe, ter poiskati možnosti za vključevanje takšnega dela v razširjeno dejavnost naših ustanov; izdelati delovni model na področju socialne prevencije in socialne terapije, ki bi zagotavljal možnosti sistematičnega izobraževanja, prikazov in vadbe oseb, ki delajo z otroki; omogočiti študentom praktično in raziskovalno delo na področju socialne prevencije in socialne terapije pri otrocih.

O namenu in ciljih terapevtske kolonije same je govora na več mestih v raziskovalnem poročilu.[11] Naštetih je veliko različnih točk, različni udeleženci poudarjajo različne namene, mislimo pa, da se da vse te namene in cilje strniti v dve točki, razlike in razhajanja pa bomo omenili posebej. Cilj projekta je bil:

11 Predvsem v naslednjih besedilih: Kos, 1977a, 1977b, 1977c, 1977e, 1977f; Stritih, 1977č.

1. Pomagati otrokom s psihosocialnimi in psihosomatskimi motnjami, da bi dosegli spremembo njihovega doživljanja in vedenja, tako da bo zanje in za njihovo okolje bolj zadovoljivo, hkrati pa omogočiti tudi odraslim udeležencem novo izkušnjo, ki bo omogočila spremembo njihovega doživljanja in vedenja v smeri osebnostne rasti in razvoja.
2. Izdelati in preskusiti nov model socialnoterapevtskega dela, ki bi ga bilo mogoče trajneje uporabljati in prenašati v druga okolja.

K prvemu cilju: Ta formulacija je naša in možno je, da se kdo od udeležencev in organizatorjev kolonije z njo ne bi strinjal. Med študenti, prostovoljnimi vzgojitelji, je bilo namreč razširjeno stališče, ki je nasprotovalo instrumentalni opredelitvi kolonije kot sredstva za dosego kakega cilja. Niso želeli vzgajati, poboljševati, zdraviti. Želeli so le »živeti z otroki; biti takšen, kot si v vsaki izmed neštetih situacij in v vsakem od neštetih odnosov; sprejeti otroke takšne, kot so v neštetih situacijah in v neštetih odtenkih odnosov« (Kos, 1977f, str. 221). A pri tem svojem stališču niso bili preveč dosledni. Tako naštevajo med zaželenimi učinki bivanja v koloniji za otroke in zase izkušnjo neavtoritarnosti, spremembo odnosa do šole, narave, skupine, terapijo za otroka in zase, odkritje drugačnih oblik življenja, kot je vzgoja v šoli, boljše življenje, kot je običajno, delno odpravo motečih znamenj, večjo senzibilnost in kooperativnost, ukinitev avtoritarnih odnosov, vzpostavitev trdnejše dobre volje in prijaznosti, pospešitev razvoja, ustvarjalnosti, zrelosti, zavedanja problemov. Doseči odprtost, sproščenost, zmožnost za izražanje občutkov, sposobnost za osebno in skupno dejavnost, delno umiritev nevroz, skratka učinke, ki bi jih lahko naštel tudi terapevt ali pedagog (Podmenik, 1977c, str. 305–318). Zato ni čudno, če takemu »neterapevtskemu« stališču študentov tudi strokovni vodje niso nasprotovali, ampak so ga celo prevzeli in se z njim identificirali: »Terapevtske kolonije nismo doživljali kot »terapevtsko« dejavnost, ampak prej kot »tovariški« način vzajemnega življenja otrok in odraslih, strokovnjakov in prostovoljnih sodelavcev« (Stritih, 1977č, str. 232–247).

Od strokovnih vodij je cilj kolonije na nekaterih mestih izražen manj ambiciozno, in sicer kot varstvo ter duševna in telesna rekreacija otrok, ki se težje ali sploh ne morejo vključiti v običajne kolonije, kot »dati otrokom prijazno, a ne razvajajoče okolje, kjer se bodo dobro počutili« (Stritih, 1977b, str. 21; 1977č, str. 235). Na drugih mestih

pa je cilj izražen bolj zahtevno in je terapevtski cilj jasen: omogočiti otrokom s psihosocialnimi motnjami in otrokom s psihosomatskimi motnjami kolonijski tip zdravljenja, ki naj bi združeval učinke običajnih počitniških kolonij s socialnoterapevtskimi učinki; vplivati na izboljšanje otrokovih še nerešenih problemov, ker dajejo (kolonije) možnosti za nabiranje novih izkušenj v odnosih med ljudmi ter za učenje novih oblik vedenja v vsakodnevnih stvarnih življenjskih situacijah. V koloniji naj bi se otroci naučili socialno ustreznejših oblik vedenja in reagiranja; dobili ugodne čustvene izkušnje v odnosu med ljudmi; njihovo doživljanje sveta naj bi se zasukalo v pozitivno smer; imeli naj bi možnost samorealizacije, kreativnosti, uveljavljanja, izražanja, potrjevanja ter obvladovanja nalog in problemov, kar naj bi vodilo k spremenjenemu doživljanju samega sebe, večjemu spoštovanju lastne osebnosti in večjemu samozaupanju (Kos, 1977b, str. 10–15). Kolonija naj bi bila še prav posebej priložnost, da bi zagotovili pomoč večjemu številu otrok s psihosocialnimi motnjami in da bi zagotovili pomoč tistim otrokom, ki ne izkoristijo obstoječih strokovnih služb zaradi neuvidevnosti, nezmožnosti in nepripravljenosti staršev, da bi otroka vodili v klinično strokovno obravnavo. Otrokom naj bi pomagali, da bi si pridobili nove izkušnje in se učili pozitivnega dojemanja samega sebe, izražanja lastnih občutij in potreb, pozitivnih načinov sproščanja, sporazumevanja z vrstniki in odraslimi, sprejemanja mnenja drugih, ker vse to omogoča dejavno sodelovanje v skupini. Ta izkušnja naj bi prispevala k temu, da bo več spontanosti, iniciativnosti in ustvarjalnosti (Kos, 1977b, str. 9).

Spet na drugih mestih je cilj zastavljen pedagoško, kot privzgajanje določenih družbenih vrednot (»v skupinskem razvojnem procesu doseči razvijanje skupin s pozitivnimi družbenimi vrednotami in z enakopravnimi medsebojnimi odnosi ter povezavo v kolonijski skupnosti« (Stritih, 1977b); še posebej pa kot vzgoja za samoupravljanje, kar je poudarjeno na več mestih.

Kolonija naj ne bi koristila le otrokom, ampak naj bi si vsi udeleženci v njej pridobili izkušnje, pomembne za osebno življenje. Študentje, nepoklicni vzgojitelji so kolonijo pojmovali izrecno kot priložnost, da v praksi preskusijo drugačen pristop do otrok, kot so ga izkusili sami, in kot priložnost, da si pridobijo nove izkušnje o svojih načinih doživljanja v tej izzivalni skupinski situaciji. Želeli so si pridobiti med drugim naslednje: povečanje občutljivosti za osebne razlike, za potrebe otroka, povečanje strpnosti, mobiliziranje

pozitivnih socialnih sil pri posamezniku in v skupini. Med vsemi udeleženci kolonije naj bi vzpostavili takšne odnose, da se ne bodo obnavljale in utrjevale neugodne medčloveške situacije iz preteklosti, ampak si bodo člani lahko pridobili izkušnje za zdrav, tovariški, delaven in ustvarjalen način življenja tudi po koloniji (Stritih, 1977č).

Nekakšen minimum soglasja je sestavljal naslednji seznam vrednot, ki so jih skušali uresničiti: samorealizacija (samoupravljanje) v skupini, izkustvo pristnih odnosov v skupini, nenasilno reagiranje, razgrajevanje potrošniške miselnosti, zvišana sprejemljivost, občutljivost do ljudi, narave, samoiniciativnost, zavest o lastnem telesu, povečana sposobnost čustvenega doživljanja, sposobnost opisovanja občutkov, stališč, sporov, sposobnost biti brez avtoritete (Kos,1977f, str. 220).

K drugemu cilju: Najsplošneje je ta cilj formuliran v prispevku A. Kos (1977 b), po katerem je cilj projekta »uvesti oz. preskusiti nepsihiatrični model socioterapevtskega dela z otroki s psihosocialnimi motnjami, model, v katerem so nosilci terapevtske dejavnosti nestrokovnjaki, ki delujejo v tesni zvezi s strokovnjaki za duševno zdravje otrok« oziroma »uvesti terapevtske kolonije kot novo obliko izvenkliničnega terapevtskega dela, oceniti koristnost in učinkovitost takega terapevtskega modela, na osnovi ocene in izkušenj v prvi terapevtski koloniji načrtovati v prihodnje večje število takšnih kolonij v SR Sloveniji«, »socialno preventivno in socialnoterapevtsko metodo dela z otroki« (Kos, Stritih). V razčlenitvi tega cilja je poleg uvajanja prostovoljnega nepoklicnega dela (»ustvariti modele socialnopreventivnega in socialnoterapevtskega dela, v katerih so osnovni nosilci delovanja neprofesionalne osebe ter poiskati možnosti za vključevanje dela v razširjeno dejavnost naših ustanov«) najpogosteje poudarjeno dvoje: da so kolonije namenjene usposabljanju študentov (»izdelati osnovni model na področju socialne prevencije in socialne terapije, ki bi zagotavljal možnosti sistematičnega izobraževanja prikazov in vadbe oseb, ki delajo z otroki« (Stritih, 1977d). Prilagoditi metode socialnopreventivne in socialnoterapevtske dejavnosti ciljem in sistemu samoupravne vzgoje.

Poleg tega pa so med cilji navedeni tudi taki, ki kažejo na fundamentalni raziskovalni interes: »Terapevtska kolonija je tudi raziskava interakcije; med vsemi člani so intenzivne, delovni proces skušamo uravnotežiti tako, da ne bi bilo trajnega in obremenjujočega razkoraka med posameznikom in vzgojnim kolektivom. /.../ Z raziskovalnim

delom skušamo opisati socialne procese, v katerih so se te vrednote ob sodelovanju vseh udeležencev in borbi med notranjimi protislovji v koloniji izkristalizirale« (Stritih, 1977d).

Vzgojna in terapevtska načela

Kot najbolj pomembna izhodišča za delo kolonije navaja Stritih (1977b, str. 24; 1977č, str. 236) naslednja načela:

1. »Izenačevanje možnosti za zadovoljitev psihosocialnih potreb vseh udeležencev kolonije (otrok, prostovoljnih sodelavcev in članov delovne skupine).« Poudarja, da so v tradicionalnih vzgojnih skupinah možnosti članov za zadovoljevanje potreb neenake, saj je pri tej vzgoji, ki utrjuje razredno delitev družbe, neenakopravnost sredstvo in cilj vzgoje in ni pogojena le z otrokovo dejansko nezrelostjo. »V takih okoliščinah otroci iščejo načine, da bi izsilili od okolja tisto, kar jim manjka«, tako vedenje pa je hkrati »merilo njihove neenakopravnosti«. S tem namenom oblikujejo neformalno strukturo, poleg tega pa nekatere potrebe zadušijo ali pa nadomestijo. Stritih poudarja, da to ne velja le za otroke, ampak tudi za odrasle, vzgojitelje in člane strokovne skupine, pri katerih je nevarnost, da si ne bodo prizadevali za dosego družbeno priznanih ciljev in vrednot, ampak se bodo zadovoljili z doseganjem postranskih ciljev, ki koristijo predvsem rasti institucije. V kolonijski skupnosti naj bi si vsak lahko pridobil »naklonjenost z lastno toplino, uspeh s tekmovanjem, ugled s prispevkom k rešitvi skupinskih, še ne rešenih nalog«.
2. »Vključitev vzgojitelja v življenje skupine.« »Želeli smo uveljaviti stališče, da vzgojitelj ne dela z otroki, ampak da z njimi živi, da je bolj ali manj stalno prisoten in da uporablja življenjske situacije za terapevtsko in vzgojno delovanje. /.../ Uspešna vključitev oziroma zbližanje vzgojiteljev s skupinami otrok je predpogoj za iskanje novih načinov zadovoljevanja psihosocialnih potreb v okvirih skupinske vzajemnosti.« Norme, ki se bodo razvile v skupinah, bodo morali upoštevati tudi vzgojitelji.

   To načelo je bilo prav tako težko uveljavljati, saj je bilo pričakovati, da bodo otroci skušali vzgojitelja osamiti, ga izzvati v vlogo »učitelja«, vzgojitelji pa bi se umaknili iz skupin otrok v skupino vzgojiteljev. »Preokretnico terapevtskega procesa bo verjetno predstavljala prav sprememba, ko se posamezniki ne

bodo več trudili le za svoje potrebe, ampak bodo skušali dejavno pomagati drugim.«

3. »Razvijanje in pospeševanje vseh vrst stikov na vseh ravneh in v vseh smereh.« To načelo je pravzaprav izpeljano iz načela spodbujanja dvosmernega komuniciranja namesto tradicionalnega enosmernega komuniciranja med odraslimi in otroki in zavestno stremi k redundantnosti komunikacij, da bi zmanjšali verjetnost nesporazumov. Tudi pri uresničevanju tega načela je bilo pričakovati ovire, kot so: uveljavljanje tradicionalnega enosmernega vzorca komuniciranja, žargon kot sredstvo samoobrambe, razlikovanja in ovira soočanju z lastnimi čustvi.
4. »Neavtoritarna vzgoja.« Načelo neavtoritarne vzgoje zadeva predvsem stališče do kaznovanja in pritiskov na otroke. Stritih navaja, da so se v skupini vzgojiteljev in strokovnih sodelavcev »nekoliko razhajali v pojmovanju avtoritete in kazni oziroma neavtoritarne vzgoje«. Skušali pa so uveljaviti nazor, da »sama odsotnost pritiskov ne more biti oblikovalni oziroma vzgojni dejavnik« in opozoriti sodelujoče na nevarnost, da bi odkrite pritiske zamenjale druge, morda še bolj boleče in škodljive oblike pritiskov, kot sta moraliziranje in kvaziterapevtsko delovanje, in na nevarnost, da bi popustili zahtevam otrok po kaznovanju. Ker je bilo prav zaradi odstopa od kaznovanja pričakovati, da se bo povečala napetost na vseh ravneh in se bodo pojavili konflikti, naj bi upoštevali načelo, da »nasprotja niso škodljiva, če pride do njih zaradi različnih interesov v okviru samoupravnega vzgojnega in terapevtskega procesa«.

Na drugem mestu opredeljuje Stritih bistvo delovne metode kot »pospeševanje razvojnega procesa skupin in kolonijske skupnosti«. Zapiše za evalvacijo celotnega projekta ključni stavek: »Vse naše delovanje je služilo temu smotru in vsi terapevtski uspehi so bili le izpeljanka teh smotrov.«

Tehnike, s pomočjo katerih naj bi uresničili ta cilj, so bile: skupinsko delo, sestajanje kolonijske skupnosti, smotrne programske dejavnosti (neverbalne vaje, ritmične vaje, interesne dejavnosti, športne dejavnosti, tematski razgovori v skupinah, izleti, situacijske drame, družabne prireditve), pospeševanje in razvijanje vseh načinov besednega izražanja in sporazumevanja, dosledno izogibanje kaznovanju in vzdrževanje gibkosti in odprtosti odnosov v koloniji.

V posameznih fazah skupinskega razvoja so bile uporabljene različne tehnike: tehnika intervjuja oz. partnerskega razgovora, tehnika oz. načela postavljanja omejitev, dajanja povratnih sporočil.

Po Kosovi (1977b, str. 15) je bilo osnovno terapevtsko načelo aktiviranje in usposabljanje otroka, da se nauči na ustrezen način urejati probleme, s katerimi se srečuje. Zato naj bi bilo težišče dela predvsem na aktiviranju otrokovih zdravih sil, lastnosti in sposobnosti, s katerimi lahko rešuje svoje probleme. Celoten terapevtski program naj bi bil naravnan na otrokovo sedanjo in stvarno življenjsko situacijo po načelu »tu in zdaj«. Socioterapija in načela skupinske dinamike so osnovna teoretična in praktična izhodišča za terapevtsko delo v koloniji ob uporabi nedirektivnih terapevtskih metod (Axline, Rogers) in odnosne terapije (Allen in Moustakas).

A. Kos (1977e) takole povzema glavne konceptualne in metodološke značilnosti terapevtskega dela v terapevtski koloniji na Rakitni: socioterapija; skupinska terapija; nedirektivna, kratka, terapija »tu in sedaj«; terapija, ki ni izhajala iz prejšnjih diagnostičnih ugotovitev, čeprav je bila klasična psihiatrična in psihološka diagnostika opravljena pri vseh otrocih in je bila eno izmed meril za sprejem oziroma razvrščanje otrok v skupine; terapija, pri kateri neprofesionalni terapevti niso gledali na otroke kot na motene otroke, temveč kot na otroke, ki imajo težave; terapija, ki je bila usmerjena predvsem v krepitev otrokovih lastnih psihičnih in socialnih moči in sposobnosti obvladovanja; terapija, usmerjena predvsem na razvoj socialnega jaza; terapija, usmerjena na izravnavanje deficitov govora in izražanja. Kot v več drugih besedilih je tudi tu omenjena »vzgoja in terapija za samoupravljanje«.

Smotre in terapevtska načela smo nekoliko podrobneje opisali zato, ker veljajo v glavnem tudi za vse druge akcije nepoklicnega prostovoljnega dela z otroki in mladino, ki jih obravnavamo v tem besedilu.

Potek kolonije

Kako je potekala kolonija? Kaj se je v njej dogajalo? Odgovor na to vprašanje je mogoč le na osnovi podatkov, ki jih je dalo »samoraziskovanje«. V tem poglavju bomo navedli opise in pripovedi, ki so bliže opazovalni ravni, v naslednjem se bomo približali analitični in pojasnjevalni ravni, kolikor pač omogoča gradivo.

»Uradnega« dnevnika kolonije ni. Nihče ni sistematično, v kronološkem zaporedju protokoliral dogajanja, niti pisal dnevnika kot sestavnega dela kake institucionalno določene kolonijske dokumentacije. V poročilu o raziskavi je fragment dnevnika, ki ga je v prvih dneh kolonije pisala D. Podmenik. Dnevnik je pisala tudi dr. Kos, a ni bil vključen v raziskovalno poročilo, niti kako drugače objavljen. Zajela je sicer ves čas, kolikor je trajala kolonija, in tudi obdobje priprav, ker pa ni bila ves čas na Rakitni, se njeni zapiski nanašajo na sedem nezaporednih in neenakomerno razporejenih dni (1., 3., 13., 20., 22. in zadnji dan). Poleg teh dnevniških zapiskov je glavni vir, na katerega se opiramo pri rekonstrukciji dogajanja, raziskovalno poročilo, v katerem torej ni natančnega kronološkega opisa dogajanja, pač pa prispevki, ki (1) podajajo drobce dogajanja v anekdotični obliki (to so predvsem besedila vzgojiteljev), (2) opisi, ki dogajanje že strukturirajo v skladu s kakim teoretičnim modelom (tak je npr. Stritihov opis skupinskega dogajanja) in (3) opisi posameznih vidikov celovitega dogajanja (to so predvsem besedila, ki navajajo programsko določene oblike dela).

Za ponazoritev dogajanja naj navedemo odlomek iz »Nedokončanega dnevnika« D. Podmenik (1977a), ki ga je napisala za pet dni prvega tedna in v katerega smo na posameznih mestih vstavili odlomke iz njenih »Pogovorov«, to je iz niza (8 tipkanih strani) opisov različnih pogovorov z otroki; pogovorov, ki so očitno potekali prav ob dejavnostih, ki jih omenja v nedokončanem dnevniku:

> »Petek
>
> Prihod, kosilo, počitek, urejanje (premetavanje) postelj. Dobimo dodatek z imenom Miro. Veliko »važnjačenje« Zdravka z žago in Maksa ter Gregca z noži. Danes je prvi kolonijski dan: Fantje, kaj bomo počeli? Ali gremo v gozd? – Jaz grem, če lahko vzamem žago s seboj. – Jaz imam dva noža. – Pa kaj boste počeli z žago in noži? – Saj ste rekli zadnjič, da naj vzamemo orodje v kolonijo. – Boš potreboval žago in ti nože? – Kaj bomo žagali, veje ali kaj takega? Kaj bomo s tistim, kar bomo požagali in posekali? – Ne vem še. – Če ne morem vzeti žage, ne grem. – Naval na grmovje. Bitka za prepovedano sekanje zelenih vej. – Večerja, odhod v farovž. – Veliko razgrajanje. Pustimo otroke same, ko se vrnemo, spijo.

Nedelja

Skupen zajtrk. – Odhod v gozd, pristanemo na jasi, razpnemo mrežo. – Rekli smo, da gremo v gozd. Jaz že ne bom hodil po tem travniku. Daj mi eno mrežo, grem drugam. – Nas je pet in bi po tvojem imeli eno mrežo, ti sam pa bi hotel svojo. – Ja, zakaj pa ne. Saj smo rekli, da gremo v gozd, zdaj pa hodimo po tem travniku. – Saj vidiš gozd pred nosom in med nosom in gozdom je travnik. – Daj mi eno mrežo. – Kaj pa boš z mrežo. – Gugal se bom sam. – Kako pa se boš gugal? – Razpel jo bom med drevesa. – Med katera drevesa, saj jih ni. Mogoče med travne bilke? – Rekli smo, da gremo v gozd. – Pa kam hodimo sedaj? – Pojte vsi skupaj v rit. – Ves čas traja bitka, fantje zafrkavajo, nasprotujejo. Grega »tripa« po svoje na nekem drevesu, Srečko se drži ob strani. Izmenično se gugamo v mreži. Med nami je visoka stopnja nasilja. Nabiramo dračje, Grega nas iz daljave opazuje. Dračje zvlečemo v kamnolom, kjer naj bi tulili, pa nihče noče. Vsi mečemo kamenje. Tudi to je dobro.

Kosilo. Fantje kosijo sami, ker mi sestankujemo z dr. Kosovo.

Počitek. Dokaj mirno. – Kopanje. Najprej se mlajši fantje držijo zase, potem se pomešajo z ostalimi. – Gremo na kopanje. – Jaz že ne. – Jaz tudi ne. – Pa saj smo se že dopoldan zmenili, da gremo popoldan na kopanje. – Sedaj je drugače, jaz ne grem, se mi ne da. – Kdo bi se šel kopat? En, dva, tri; torej štirje se gremo kopat, dva sta pozabila, kaj sta hotela dopoldne. – In gremo na kopanje, štirje spredaj in dva počasi zadaj. – Večerja. Dogovorimo se za skupen kres po nogometni tekmi. Mlajši fantje nasprotujejo, potem pristanejo. – Prvi odidemo v kamnolom. Začnejo se težave. Maks se skuja, ker mu starejši vzamejo boben. Tudi ostali so nezadovoljni, ker ni skupina sama pri kresu. Zdravko se stepe s starejšimi in zbeži. – Zbor v depandansi »Doma«. – Neposreden obračun med odraslimi in otroki, neuspel poskus pogovora.

Ponedeljek

Ponoči Grega bruha, zjutraj mu je slabo. – Po zajtrku naj bi šli v gozd risat, pa Maks pred Domom začne pogovor z Mišom (ki se je vrnil v dom). Grega in Srečko se pridružita. Zdravko

brca žogo. Potem tudi Zdravko in Maks igrata nogomet s fanti iz Doma. Sedimo v senci, skupaj z dečki iz Doma in si pripovedujemo »štose«. V utici igramo pred kosilom na inštrumente. – Počitek po kosilu; Maks bere, Srečko se obeša po oknu, Zdravko in Grega »tripata« okrog. – Malica. – Odhod na jezero, kopanje. Grega in Maks se posebej zabavata, zaostaneta in prideta posebej na večerjo.

Zdravka masiram. Naveže se na Rajca. – Večerja. Prihod Pavla. Fantje igrajo nogomet. Odhod v farovž. Večerna norija, novinec se z zelo veliko hrupa vživlja. Zdravka umirim z grobo masažo – premetavanjem po postelji. Z Rajcem uprizoriva »šov« – zamenjamo vloge vzgojitelji – otroci. Dobiva veliko batin in otroci nočejo biti več vzgojitelji.«

To dokaj kaotično dogajanje so zamejevali redno ponavljajoči se dnevni in tedenski dogodki in programirane oblike dela. Redni dnevni strukturirajoči dogodki so bili čas vstajanja in spanja in dnevni obroki (zajtrk, kosilo, malica, večerja). V vmesnem času so potekale različne dejavnosti od programsko predvidenih do nepredvidenih. Ponavljajoči se dogodki v tednu oziroma mesecu so bile terapevtske skupnosti (dvakrat na teden po eno do dve uri), sestanki vzgojiteljev, sobotni obiski staršev.

Programirane dejavnosti so bile različne igre, telesne vaje, psihodrama oziroma situacijska drama, terapevtske skupnosti, sestanki skupine vzgojiteljev in strokovnih vodij ter druge dejavnosti.

O tem, kakšne igre so se igrali in kako so potekale, v poročilu ni podatkov, le programska napoved: »V začetni fazi bomo zbirali predvsem take igre, pri katerih se bodo otroci lahko sprostili, se spoznali in navezali prijateljstva. Kasneje pa bomo načrtovali tudi takšne igre, ki bodo nekoliko bolj zahtevne in bodo omogočile razvijanje sposobnosti izražanja, kreativnost, razvijanje raznih specifičnih sposobnosti, zlasti pa igre, ki bodo nudile priložnosti za uvidevanje medosebnih odnosov« (Stritih, 1977a). Kot je iz tega odstavka razvidno, gre za različne didaktične igre.

Telesne vaje naj bi pospeševale stike med otroki, povečevale občutek varnosti in razvijale sposobnosti občutenja svojega telesa in samega sebe. Sodelovanje pri teh vajah je bilo prostovoljno. Nekaj teh vaj je bilo programsko predvidenih oziroma organiziranih, vzgojitelji pa so tudi zunaj časa, predvidenega za vaje, spodbujali telesne stike

z istim namenom: nosili so otroke, se ruvali z njimi ipd. Pri organiziranih vajah je sodelovala približno polovica otrok, ne vedno isti. To so bile npr. individualne vaje za občutenje težnosti, za občutenje telesa v celoti, za občutenje središča telesa, za zavedanje posameznih delov telesa, za energijo in moč. Sledile so vaje, pri katerih je prišel otrok v telesni stik z drugim otrokom ali vzgojiteljem, vaje za zaupanje in sprostitev, za doživetje prepuščanja in odpora. Na koncu tega stopnjevanja so bile vaje za sprejetje v skupino (Klemenčič, 1977, str. 263–267). Kako pogosto so bile organizirane te vaje, vir ne pove.

Beseda psihodrama tukaj ni uporabljena v strogem pomenu posebej strukturirane terapevtske metode, ampak za različna uprizarjanja, katerih funkcija je bila omogočanje povratnih sporočil in refleksija dogajanja. Zgled take uprizoritve povzemamo po poročilu B. Baskarja (1977a, str. 272–278). Nekoč so otroci sestavili nekakšen scenarij igre po shemi »doktor romanov«, vloge pa so dodelili vzgojiteljem. Ti so zadevo parodirali. Otroci so bili sprva presenečeni, ker so pričakovali in si želeli realistično igro, nato pa so se privadili. Poanta je bila v tem, da so se trije nastopajoči pari na koncu poročili. Otroci so na osnovi svojega opazovanja določili, »kdo s kom hodi«, vse skupaj pa je izražalo »harmonično vizijo sveta in medčloveških odnosov«. V drugi igri so otroci igrali vzgojitelje, tretja pa je govorila o tem, kako se otroci vračajo iz kolonije k staršem.

Situacijske drame so precej povedale vzgojiteljem, otrokom pa so omogočile, da so izživeli čustva, izrazili želje in pokazali svoje razumevanje dejanske situacije. Ker se je vse dogajalo pred skupino, se otroku njegov odnos do staršev in vzgojiteljev ni kazal več kot njegova izključna usoda, ampak kot nekaj splošnejšega, skupina pa je ob tem razvijala nove vrste kritičnost do družine. Po mnenju B. Stritiha so bile situacijske igre »najbolj privlačne in tudi terapevtsko najbolj koristne točke programa« (1977č, str. 240).

Terapevtske (kolonijske) skupnosti naj bi imele »določen formalni značaj« (Kos, 1977b, str. 18) in naj bi omogočile otrokom doživetja, ki se razlikujejo od doživetij v neformalno strukturiranih situacijah. Na terapevtskih skupnostih so obravnavali vsa za skupno življenje v koloniji pomembna vprašanja. Njihov namen je bil, da bi na njih vsi udeleženci, otroci in odrasli, skupaj samoupravno urejali skupno življenje in se pri tem tudi usposabljali za izražanje in zagovarjanje svojih stališč v javnosti, da bi se učili dajati podporo drugim. Terapevtske skupnosti so bile »dvakrat tedensko po eno uro, včasih

tudi dalj« (Širca, 1977a, str. 268–271), oziroma »vsak torek in petek od dveh do petih« (Stritih, 1977č, str. 237).

M. Širca poroča: »Terapevtskih skupnosti so se otroci otepali in jih doživljali kot obremenjujoče. Sami so povedali, da so to nadomestila za kazni, ki jih sicer v koloniji ni; enačili so jih s šolskimi obveznostmi. V začetku so jih že načeloma odklanjali, ker je bila to obveznost, do sedaj nepoznana stvar, brezpogojna zahteva, kateri so se uprli. Kasneje pa, ko je bila njihova vloga neudeleženega opazovalca ogrožena, so se hoteli umakniti. Tako smo vzgojitelji šli dvakrat na teden na skupnost vsak s svojim 'komadom' na ramenih, pod pazduho ali v naročju, poleg tega, da smo med skupnostjo samo vlekli zdaj tega, zdaj drugega, da ni skočil skozi okno (v pritličju, op. B. M.), ali da ni pod pretvezo, da gre na WC, zapustil sestanek« (Širca, 1977a, str. 268–271). Na poteku terapevtske skupnosti se je po opažanju A. Kos lepo odražal napredek otrok. »Od kaotičnega sestanka, na katerem vsi vpijejo in se nikakor ne morejo o ničemer zediniti, so otroci sedaj preko nekakšnega hišnega »parlamenta« razvili situacije, v katerih se govori o odnosih in problemih kolonije« (Kos, 1977i, str. 364). »V zadnjem tednu so skupnost pripravili otroci sami.« Pripravili so dnevni red, ki pa ni vključeval samo vsakdanjih organizacijskih zadev, ampak tudi vprašanja o odnosih, namenjena vzgojiteljem, neke vrste evalvacijo skupnega bivanja v terapevtski koloniji: »kako se vam je zdelo v koloniji, zakaj nas niste kaznovali, kako smo se držali zakonov kolonije, kako smo vzgojitelji doživljali, tolmačili, občutili vloge, ko smo v situacijski drami igrali otroke, kaj mislijo vzgojitelji o otrocih« (Širca, 1977a, str. 268–271).

Stritih (1977č, str. 237) piše, da se je v začetku zdela kolonijska skupnost 'najlažja' in navidezno najučinkovitejša tehnika, ker so se v njej izrazile težnje otrok in odraslih po »udobju, ki ga nudi avtoritativno strukturirana situacija«. Ko pa so skušali tak odnos spremeniti in so bila prejšnja pričakovanja frustrirana, se je povečal odpor otrok do sodelovanja v skupnosti. V tretjem tednu pa se je odnos otrok do teh sestankov preobrnil, postal konstruktivnejši: otroci so začeli kritizirati resnične pomanjkljivosti in spodrsljaje v koloniji. Otroci so celo sestavili »kolonijske zakone« in se nanje sklicevali pri reševanju problemov na sestankih kolonijske skupnosti. »Dejavnost vseh članov kolonijske skupnosti je v drugem delu kolonije stalno rastla. Otroci so bili tudi sicer (prostovoljno) prisotni na vseh naših sestankih in prav presenetljivo je, kako so sicer nemirni otroci ure in ure

mirno sledili razgovorom. Zanimivo je, da so udeleženci ob koncu vsake skupnosti, razen enkrat, izrazili, da so ugodno doživljali sestanek. Nekateri strokovnjaki in družbeni delavci, ki so nas obiskali (ob koncu kolonije), so bili presenečeni nad spontanostjo in ustvarjalnostjo prispevkov in so podobno kot mi ocenili, da se v tem kaže samoupravno bistvo in osrednji smoter naše kolonije.«

Sestanki skupine vzgojiteljev in strokovnjakov so bili načrtovani po vsaki kolonijski skupnosti, po potrebi pa tudi v presledkih med njimi. A. Kos poroča o dejanski pogostosti teh sestankov: »Vzgojitelji-terapevti so skupaj s pedagoškim vodjem /.../ imeli skoraj vsakodnevne posvete s psihologom in psihiatrom« (Kos, 1977i, str. 360). Psiholog in psihiater mimo tega nista delala neposredno ne s skupinami ne s posamezniki. V raziskovalnem poročilu pogrešamo kakršnokoli poročilo o teh sestankih, da ne govorimo o beležkah ali zapisnikih, ki bi bili izredno dragoceno gradivo za vpogled v skupinski proces.

Tudi o tem, kako so potekali terapevtski pogovori v skupinah med otroki in vzgojitelji, ki so bili predvideni kot eno osnovnih terapevtskih sredstev, ni sistematičnih podatkov. Po programski napovedi naj bi vzgojitelji reflektirali dogajanja v skupini, navajali otroke k postopnemu racionalnemu spoznavanju in obvladovanju problema, manjšali tesnobo manj odpornih in obrambno manj sposobnih posameznikov, posredovali otrokom izkušnjo, da imajo pravico do svojih želja, a da morajo na poti do njihovega uresničevanja upoštevati tudi želje ostalih, posredovati dobrohotna sporočila o tem, kako ga drugi doživljajo. Kako so potekali ti pogovori, se najbolj neposredno vidi iz zapiskov D. Podmenik, pa tudi iz poročil vzgojiteljev se da sklepati, da so se v resnici veliko pogovarjali z otroki prav v opisanem smislu.

Poleg opisanih so občasno potekale tudi druge dejavnosti, med njimi interesne dejavnosti (pletenje s trakovi, izdelki iz usnja), športna tekmovanja (nogomet), izleti (na Cerkniško jezero, v Iški Vintgar), družabne prireditve (ples v disku, kresi v kamnolomu), kopanje.

Za vse programske dejavnosti pa velja opažanje Stritiha (1977č, str. 239): »Tako otroci kot vzgojitelji so se v začetku radi posluževali raznih programskih aktivnosti, saj je bilo na ta način najlažje zapolniti praznino v času in v medsebojnih odnosih. Izstopala je zlasti peščica športnikov, ki so z nogometnimi tekmami razgibali vso kolonijo, a ob porazih so bile tako hude krize, da smo tekmovanja začeli opuščati.« /.../ »Pripravljenost za sodelovanje je začela kmalu ugašati.

Bolj ko so se posamezniki udomačili v novem okolju in s tem začutili večjo varnost, bolj naravnost so izražali odklonilna stališča in se upirali vsakemu programu. Pretila je nevarnost, da bo glavna naloga vzgojiteljev »priganjanje« otrok. Odpor so otroci pogosto zakrili z lenobo. Kmalu smo sprevideli, da samohotnosti in prizadevnosti ne moremo doseči s silo.«

Procesne faze

V vsem tem pestrem in tudi s povsem storilnostnega vidika bogatem in napornem dogajanju je možno videti več faz skupinskega procesa. O tem obširno piše B. Stritih (1977c), krajše A. Kos (1977i). Stritih razlikuje tri faze, Kosova dve, vendar se njuna opisa v bistvu ujemata v osnovni postavki, da gre namreč za proces oblikovanja povezane skupine iz amorfne množice, proces, ki vključuje pri otrocih z motnjami še posebej mučno in težko znosno fazo regresije.

Stritih opisuje dejanski proces, kot da se povsem ujema s teoretično predvidenim. Po njem je proces potekal v treh fazah: fazi množice, fazi skupine v nastajanju in fazi zrele skupine. Ker pri periodizaciji ni povsem dorečen, je možno, da si trajanje posameznih faz in prelomnice oziroma prehode med njimi razlagamo nekoliko po svoje. Po tem našem razumevanju njegovega opisa je prva faza, faza množice, trajala nekako prvih štirinajst dni. Deli se v dve podfazi: obrambno podfazo in podfazo regresije.

V obrambni podfazi so otroci ponovili obrambna vedenja iz vsakdanjih okolij, predvsem šole, in kazali »napačno zrelo vedenje«. To naj bi trajalo približno prvi teden. Ker se vzgojitelji niso odzvali na način, ki so ga otroci pričakovali, so se stopnjevala vedenja, ki so značilna za regresijo, ki naj bi dosegla višek v drugem tednu (»posebno slabo je bil videti položaj med 10. in 15. dnem ...«) (Stritih, 1977č, str. 246).

Ko se je kolonija prevesila v drugo polovico, pa se je začela druga faza, faza nastajajoče skupine. Za to fazo je značilno, da se je povečala integracija v skupinah, integracija, ki je imela značaj protiodvisnostnega nastopanja, boja posameznikov za status in tekmovanja ter sovražnosti med skupinami ob spremljajočem občutku ogroženosti od »drugih«. Ob koncu tretjega tedna (»okrog dvajsetega dne«) pa je vse več znamenj, da so skupine dozorele, prešle v fazo zrele skupine. Ta znamenja so kakovostno različni pogovori, z več razkrivanja,

sočutja in empatije in pojavi medsebojne pomoči. Na ravni kolonije kot celote pa je dejanje, ki je nedvomno znamenje odgovornega odnosa do celotne skupnosti, ko so otroci na terapevtski skupnosti odšli po »kolonijske zakone«. Nedvomno je tudi anticipacija konca kolonije pospešila izražanje čustev naklonjenosti in konstruktivna dejanja, ki pa so rezultat štiritedenskega razvojnega procesa in ki so kulminirala v občutju: »Razšli smo se takrat, ko smo resnično šele zaživeli« (Širca, 1977a).

Anica Kos (1977i) loči, brez izrazitih pretenzij po teoretični periodizaciji, dve fazi: piše o prvih štirinajstih dneh, ko je nastopila faza agiranja, in drugih štirinajstih dneh, ko je vedenje otrok postalo konstruktivnejše.

»Demokratično stališče terapevtov je ustvarilo za otroke, navajene na avtoritativne odnose, zelo zahtevno situacijo, v kateri so se težko znašli in so v njej doživljali veliko mero anksioznosti. /.../ Otroci so bili nenadoma v situaciji, v kateri se razen nekaj izjemnih stvari skoraj vse običajno prepovedano sme, v kateri ni strogega starševskega lika, ki kaznuje, vendar pa istočasno tudi ni bilo varstva staršev – sami nosijo posledice svojega vedenja v skupini. /.../ Situacija je bila v prvih štirinajstih dneh pogosto težka zaradi vedenja otrok«, hkrati pa težka tudi za otroke same, saj so se pri njih povečale napetosti in frustracije zaradi neinhibiranega odreagiranja agresivnosti. Ob koncu prvega tedna so štirje otroci odšli domov. Tak tok dogodkov je tudi pri vzgojiteljih in strokovnih vodjih povzročal anksioznost in depresivnost. »Toda racionalna analiza situacije je pokazala, da se /.../ ne dogaja nič takšnega, kar bi prehajalo meje vedenja podobno sestavljenih skupin otrok, celo zelo malo je bilo skrb zbujajočih incidentov.«

»Po drugem tednu je prišlo v koloniji do vrste sprememb. Vse bolj se vzpostavlja solidarnost, pozitiven transfer otrok z vzgojitelji, znamenja identifikacije z vzgojitelji, vrsta pozitivnih socialnih interakcij med posamezniki. Otroci so postajali zaupljivejši. Njihovo vedenje se je začelo spreminjati, agresivne oblike vedenja se reducirajo, psovanje skoraj poneha. Otroci so se spontano organizirali v nekaterih aktivnostih, postali so urejenejši, sami so bolj pazili na čistočo v sobah. Rajše so sodelovali v raznih fizičnih vajah in vajah za relaksacijo, včasih so celo tudi sami v odsotnosti vzgojiteljev izvajali te vaje. Posebno očiten je bil napredek v ekspresivnosti in komunikativnosti. Število verbalnih in neverbalnih komunikacij je očitno zraslo. Otroci

so več govorili o pomembnih stvareh, o sebi, jasneje so formulirali svoje doživljanje, boljše so strukturirali informacije. /.../ Pred odhodom domov se je pojavila običajna otožnost zaradi slovesa, pri nekaterih pa tudi strah pred vrnitvijo domov« (Kos, 1977i, str. 365).

Odnosi

Zdi se, da je posebno obravnavanje odnosov odveč v prikazu raziskave, ki je tako ali tako vsa namenjena obravnavanju odnosov v koloniji. Vendar pa menimo, da to ne velja v enaki meri za odnose na vseh ravneh, zato njihov kratek, a sistematičen pregled ne bo odveč. Obravnavanje odnosov lahko razdelimo na odnose znotraj kolonije in na odnose kolonije z okoljem. Znotraj kolonije so relevantni odnosi med otroki, med vzgojitelji in otroki, med vzgojitelji samimi, med vzgojitelji in vodji ter med vodji samimi. Odnosi z okoljem pa obsegajo odnose med kolonijo in zdraviliščem, kjer je gostovala; med kolonijo in vasjo, med kolonijo in starši ter med kolonijo in ustanovami, ki so jo organizirale in sponzorirale.

O odnosih med otroki ter odnosih med otroki in vzgojitelji ne bomo posebej razpravljali, ker smo o njih že do sedaj povedali dovolj, da razumemo njihove značilnosti. Ti odnosi so z vsemi konflikti vred »vračunani v terapijo«, to pomeni reflektirani in racionalizirani predvsem v že predstavljenih teoretičnih modelih skupinskega razvoja in logike terapije. To ne velja v enaki meri za odnose na drugih ravneh – kljub zagotovilom, da so pomembni odnosi na vseh ravneh, in poskusom, da bi jih reflektirali, so vendarle malce potisnjeni vstran.

Odnose v skupini vzgojiteljev je analiziral S. Fišer (1977b). Poudarili smo že, da je bila skupina oblikovana že pred kolonijo. V njej so bili študentje različnih usmeritev, ki jih ni povezoval kak zunanji smoter, temveč je njihovo konvergenčno točko predstavljala težnja »delati na sebi«, z drugimi besedami, posvečati se osebnostni rasti in razvoju.

Problemi v skupini, kot jih je videl S. Fišer, so bili: bloki v komunikaciji zaradi razlik med posamezniki, nezaupanje do verbalnega izražanja zaradi »ideologije čutenja«, neumestne tolerantnosti ali pretirane netolerantnosti, idejna nestrinjanja glede ciljev in metod dela z otroki, glede pojmovanja demokracije v skupini, strahu pred odprtostjo skupine, zaradi nereflektiranih izbruhov pozitivnih čustev, zaradi nekritičnega odnosa do skupinskih aktivnosti. Pozitivne

lastnosti skupine naj bi bile po Fišerju odprtost, ostrina in neprizanesljivost konfrontacij; dejstvo, »da so bili prisiljeni improvizirati, ko so hkrati čutili, da jim strokovni vodje ne zaupajo«. Kljub temu so člani čutili izrazito medsebojno pripadnost, imeli medsebojne stike in izvajali samorefleksijo. Fišer sklene svojo analizo v ugotovitev, da so povezana skupina, da pa »naša skupina lahko učinkovito deluje samo, če tudi znotraj nje poteka intenzivna interakcija«.

Napeti pa so bili odnosi med vzgojitelji in pedagoško vodjo. Pedagoška vodja je bila edina oseba, ki je urejala vsakodnevne posle, bila stalno prisotna, bivala in živela z otroki in vzgojitelji. Medtem ko so bili vzgojitelji po sedanjem izrazju predstavniki »alternativne scene« in antiinstitucionalno razpoloženi, je bila pedagoška vodja uslužbenka zdravstvene ustanove, natančneje otroške klinike. Ne sicer zdravstvena delavka, pa vendar na dovolj odgovornem delovnem mestu, da je morala prevzeti vrednote in nazore toliko kritiziranih »institucij«. Med njo in ostalimi vzgojitelji, so »obstajala pogosta večja ali manjša nasprotja in nasprotovanja« (Adam, Stritih, 1977a).

V intervjuju s strokovno vodjo po koloniji je vzgojiteljem očitala predvsem, da se niso držali skupnih dogovorov, predvsem v odnosu do otrok; da je morala največ neprijetnih reči, npr. v zvezi s kajenjem v spalnicah in verjetno nasploh v zvezi z odnosi z zdraviliško upravo in osebjem urejati ona. Kaže, da je nekaj teh konfliktov izviralo iz vloge pedagoške vodje, nekaj pa iz osebnosti, da je povezano z njeno siceršnjo poklicno vlogo vzgojiteljice na kliniki. Pomembno vlogo je imelo dejstvo, da ni bila članica neformalne skupine študentov, ampak naj bi se nekako po sili vključila vanjo med pripravami (»Nisem se mogla vživeti v to skupino ...«). Poleg tega ni šlo samo za razlike v pogledih na urejanje vsakdanjih »pomembnih podrobnosti«, v pogledih na vzgojo, ampak za razlike v življenjskem slogu (»Ne gre samo za razlike v pogledih na vzgojo, razlikujemo se sploh v slogu življenja, in tu nikakor nismo mogli priti skupaj /.../ S to skupino ne bi šla več v takšno kolonijo«). Seveda je mogoče, da gre za naknadno potencirane razlike kot obrambo identitete.

Vzgojitelji so bili seveda pod pritiskom neprestano spreminjajočih se razpoloženj in zahtev otrok in so nujno morali spreminjati dogovore. Poleg tega pa so bili lažje nedvoumno lojalni do potreb otrok in do svoje »neterapevtsko terapevtske doktrine« in so se požvižgali na reakcije zdraviliške uprave (če niso povsem neprikrito uživali, ko so jo otroci ali oni sami provocirali), medtem ko je bila pedagoška

vodja malo zaradi svoje vloge, malo zaradi svojih navad in pričakovanj vpeta v dvojno lojalnost; po besedah enega od vzgojiteljev: v lojalnost do otrok in v lojalnost do »ta starih«.

Odnose s kolonijskim okoljem sta analizirala Baskar in Fišer (1977); pomembno je ta odnos osvetlila tudi A. Kos v svojih dnevniških zapiskih. Okolje kolonije sta konceptualizirala kot druge institucije in druge skupine (populacije), s katerimi je prihajala kolonija v stik. To so bili: zdravilišče, vas, starši in drugi obiskovalci. V zdravilišču in vasi so kolonijo doživljali kot motnjo. Zdraviliško osebje je koloniji očitalo, da se ne otroci ne vzgojitelji ne držijo hišnega reda in da so ostalim (»normalnim« otrokom) slab zgled. Specifični očitki so se nanašali med drugim na povzročeno materialno škodo (razbita posoda); na nože, ki so jih nosili kolonijski otroci, in loke, ki so si jih naredili; na kletvice, ki so jih obilno in doživeto uporabljali, in na celo vrsto drugih dejanj.

Reakcije na ta dejanja so odkrile vrednotni sistem predstavnikov zdravilišča. V tem sistemu ima skrb za imovino, nedelo in moraliziranje prednost pred neposrednim delom in življenjem z otroki. Vaščane je vznemiril čuden videz vzgojiteljev in otrok, poleg tega pa nekaj nereda, ki so ga otroci naredili na travniku. Svojo jezo pa so izražali nasilno (fizično obračunavanje z vzgojiteljem, grožnje otrokom) in pripisovali otrokom dejanja, ki jih niso storili. Pri tem so razkrivali svoje predsodke in togo spoštovanje norm kot vrednoto. Obiski staršev so bili v splošnem moteči, ker so ob tej priložnosti vedno znova zapletli otroka v dvoličen odnos. Baskar in Fišer celo trdita, da so prav starši najbolj oteževali delo kolonije. Strokovnjakom, ki so obiskovali kolonijo, pa zamerita, da so prizadevanja kolonije v značilni dvoumni komunikaciji v bistvu diskvalificirali, ko so vzgojitelje imenovali »idealiste« in »entuziaste«. Kolonija je bila po njunem »protiokolje« vsakdanjemu okolju otrok. »Tisto, zaradi česar bi bilo mogoče kolonijo smatrati kot koristno, bi lahko iskali v njeni inovativnosti, nenavadnosti in šokantnosti za širše družbeno okolje« (1977, str. 360). Kolonija torej ni samo način »terapije« otrok, ampak tudi »terapija« okolja.

1.1.4 Evalvacija učinkov

Kakšni so bili učinki tega intenzivnega štiritedenskega vrenja? V vsem obsežnem poročilu si samo en prispevek izrecno zastavi to

vprašanje, tj., »Kako vemo, da je terapevtska kolonija na Rakitni uspela?« (Kos, 1977h). Vendar pa je v drugih prispevkih tudi več mest, iz katerih bi lahko izvajali sklepe o uspešnosti kolonije.

Preden skušamo povzeti te opise in komentarje v nekaj sklepov, naj opozorimo na dvoje:

1. Poročilo o raziskavi ne vsebuje sistematične evalvacije dogajanja v terapevtski koloniji po posameznih področjih in dimenzijah glede na doseganje ciljev kolonije. Nobenih meritev »pred in po« (dve meri sta bili uporabljeni na začetku in na koncu kolonije), nobenih primerjav s kontrolnimi skupinami, nobene variacije tretmajskih variabel, nobenega sistematičnega sledenja. Variable niso definirane in operacionalizirane (natančneje: relevantne variable sploh niso navedene), nekaj merskih instrumentov je dodanih poročilu, a rezultati, razen za dva instrumenta, niso predstavljeni. Tega ne omenjamo kot očitek, samo ugotavljamo kot dejstvo. A. Kos: »Kar zadeva našo oceno uspešnosti terapevtske kolonije na Rakitni, vnaprej priznavamo, da sloni v veliki meri na subjektivni percepciji dogajanj in manj na strogo znanstvenem pristopu« (1977h, 266).
2. Tudi naš namen ni bil naknadno evalvirati učinkov terapevtske kolonije z naknadnim zbiranjem podatkov ali naknadnim sledenjem. Metodološke težave so prevelike, da bi bila taka evalvacija še mogoča, časovni presledek prevelik, kontaminacija z nenadzorovanimi dejavniki preveč verjetna. Naš namen pa je bil še enkrat pregledati poročilo in zbrati drobce, ki govorijo o evalvaciji, drobce, iz katerih bi se dalo razbrati dejstva, pomembna za evalvacijo.

V poglavju o teoriji evalvacije smo opisali različne možne načine evalvacije. Želeli smo opozoriti, da ne obstaja en sam metodološki vzorec, tu pa lahko preskusimo kak manj konvencionalen način. V naši obravnavi bomo ločili oba vidika, praktičnega in spoznavnega. V tem odstavku bomo obravnavali praktične učinke, v naslednjem poglavju o terapevtski koloniji kot raziskavi pa spoznavne. Praktične bomo ocenili glede na končne učinke (doseganje ciljev in dejanske učinke) in procesualno.

Evalvacija vloženega napora

Akcija je zajela 35 otrok, ki so bili potrebni posebne strokovne obravnave; z njimi se je neposredno ukvarjalo 8 (6 + 2) študentov-vzgojiteljev, ki so imeli neposredno oporo v treh strokovnjakih; posredno, z organizacijskim in raziskovalnim delom so prispevali k uspehu kolonije še drugi. Zaledje kolonije je sestavljalo več strokovnih institucij. Akcija je trajala mesec dni. Če bi upoštevali celoten čas, ki so ga prostovoljci-vzgojitelji skupaj prebili v koloniji, bi dobili precej nad 5000 ur (24 ur × 30 dni × 8 vzgojiteljev = 5760 ur), a če upoštevamo samo tretjino tega časa, kot bi šteli le »delovni čas«, znese to še vedno skoraj 2000 ur (1960 ur) ali 56 ur na otroka. Ambulantna obravnava s po dvema urama na teden bi za vsakega otroka pri tej skupni količini ur trajala 28 tednov ali 7 mesecev. Pri tem delo strokovnjakov ni všteto. 35 otrok bi na ambulanten način uspeli »obdelati« približno v enem letu. To je seveda samo kvantitativna primerjava »vložka«. Poleg tega pa moramo upoštevati kvalitativne elemente »vložka«, kot so: teoretično znanje, specifična priprava in usposabljanje, strokovno spremljanje in podpora. Ni dvoma, da gre za zelo intenzivno obravnavo z velikim vložkom splošnega strokovnega znanja in posebnih »know-how« veščin in tehnik in za zelo ugodno razmerje vložka po enoti »obdelave«.

Evalvacija procesa

Skušajmo se tudi tu, kolikor podatki in okoliščine dopuščajo, držati sheme za evalvacijo, ki smo jo predstavili v poglavju o metodologiji. Lahko rečemo, da je kolonija v organizacijskem pogledu potekala urejeno. Zagotovljena je bila organizacijska infrastruktura akcije (financiranje, podpora drugih organizacij, prostor in bivalni pogoji, transport, prehrana, zdravstveno varstvo ipd.). Po teh značilnostih se kolonija ni razlikovala od običajnih kolonij, saj je navsezadnje imela v grobem enake pogoje kot druge zdravstvene kolonije v rakitniškem zdravilišču. V primerjavi z običajnimi počitniškimi kolonijami pa so bile priprave nanjo v vseh pogledih kakovostnejše. To velja za strokovno načrtovanje kolonije, ki je vključevalo teoretično pripravo vodij, izbor oziroma odločitev za angažiranje že obstoječe kohezivne skupine študentov, kot tudi intenzivno usposabljanje nepoklicnih prostovoljnih sodelavcev. Razmerje med številom vzgojiteljev in

otrok je bilo ugodno, vzgojne skupine majhne. Strokovno spremljanje prostovoljcev je bilo premišljeno, teoretično utemeljeno, redno in celovito. Ni dvoma, da se je vodstvo dobro zavedalo, da ne gre za običajno kolonijo, ampak se je dela lotilo z vso odgovornostjo in z ambicijo, da bi dosegli zastavljene smotre. Čeprav bi lahko nastal vtis »razpuščenosti« kolonije, velja to le v strogo strokovnem pomenu dopuščanja regresije in dopuščanja izražanja (emocij, potreb, misli). V organizacijskem pogledu kolonija ni bila razpuščena, ampak lahko ugotovimo, da je imela vse elemente dobre formalne organiziranosti, poleg tega pa neobičajen strokovni angažma strokovnjakov in študentov.

Osrednje vprašanje procesne evalvacije je sam proces interakcije med udeleženci. Prav ob dogajanju v tej koloniji se je pokazalo, da je procesno evalvacijo mogoče razumeti na več načinov. Tu naj navedemo dva: kot evalvacijo vmesnih ali »mikro učinkov« na posameznike za razliko od končnih ali »makro učinkov« in kot evalvacijo poteka dinamičnega interakcijskega procesa v skupini oziroma kolonijski skupnosti.

Če mislimo na vmesne »mikro učinke«, tedaj procesna evalvacija ni nič kakovostno različnega od končne evalvacije: je slejkoprej registriranje učinkov in njihovo primerjanje z določenimi kriteriji. Glede na načelo, da sredstva vsebujejo cilj, so kritične dimenzije celo iste kot pri končni evalvaciji. Edina razlika je ta, da gre za vmesno registriranje. Toda ta razlika je pomembna, saj pomeni najmanj dvoje: (1) da lahko zasledujemo spremembe na posameznih dimenzijah po fazah terapevtskega vplivanja in zaznamo tako spremembe, ki so vidne v določenih fazah, čeprav ostanejo morda pri končni evalvaciji skrite; (2) gre za kakovostno različen način registriranja, kar še posebej velja za akcijsko raziskavo, pri kateri je raziskovalec neposredna priča »mikroskopskim« dogajanjem. Medtem ko uporabljamo pri končni evalvaciji običajno standardizirane instrumente, se opiramo pri vmesni na podrobne zapise poteka dogajanja, v veliki meri na »kvalitativno metodologijo«, kar nam da vpogled v »mikro dogajanje«. V naslednjem podpoglavju je nekaj primerov, ki kažejo, kako lahko strokovnjak na osnovi opazovanja različnih vedenjskih indikatorjev presodi o spremembah pri otrocih. Taka evalvacija je tudi individualizirana, to je, omogoča spremljanje spreminjanja vedenja in doživljanja pri vsakem otroku posebej, in ugotavljanje relativnega napredka na za otroka specifičnih dimenzijah.

Procesno evalvirati pa pomeni tudi, da nismo pozorni toliko na individualne spremembe, ampak na delovanje skupine ali skupnosti kot celote. Pojem procesne evalvacije so sami udeleženci in strokovnjaki rakitniške kolonije uporabljali predvsem v tem smislu. Medtem ko A. Kos po eni strani priznava, da sloni ocena uspešnosti kolonije bolj na subjektivnih ocenah kot na strogo znanstvenem pristopu (Kos, 1977h, 226), pa po drugi strani bolj zaupa opisu dinamike dogajanja kot viru, na osnovi katerega je mogoče sklepati na pozitivne učinke. »Iz opisane dinamike dogajanj v koloniji je očitno, da so bili v kratkem času doseženi dobri terapevtski učinki. Ti učinki v mnogočem prekašajo učinke drugih terapevtskih metod, ki jih običajno uporabljamo v klinični praksi pri podobni populaciji otrok« (Kos, 1977i, 365). Sklepati na uspešnost iz opisa dinamike dogajanja, tj. iz procesa in ne iz končnih učinkov, pomeni evalvirati procesno.

Ne le, da akterji sami pripisujejo večji pomen procesni evalvaciji kot končni, ampak postavljajo razvoj skupin in kolonijske skupnosti kot nadrejeni smoter, ki vključuje ostale terapevtske smotre, se pravi različne individualne spremembe vedenja in doživljanja. Stritih jasno piše: »Vse naše delovanje je služilo temu smotru (to je pospeševanju razvojnega procesa skupin in kolonijske skupnosti – B. M.) in vsi terapevtski uspehi so bili le izpeljanka teh smotrov« (Stritih, 1977č, 236). To pomeni, da procesna evalvacija ni nekaj sekundarnega, izhod v sili zaradi ponesrečene končne evalvacije, ampak je osrednji pristop, saj izhaja iz osnovnega terapevtskega (bolje: akcijskega) smotra. Osnovni smoter, naj poudarimo še enkrat, niso take ali drugačne spremembe vedenja in doživljanja otrok, opazovane izolirano kot rezultati na teh ali onih merskih instrumentih, ampak spremembe vedenja in doživljanja, kot se kažejo v funkciji razvoja kolonijskih skupin in skupnosti od nepovezane množice do povezane in odgovorne skupine. To pa tudi pomeni, da je procesna evalvacija v tem pomenu sinonim za evalvacijo na skupinski, ne na individualni ravni. Kriterij uspešnosti projekta niso individualne mere, ampak mere »uspešnosti« skupinskega procesa. Iz dejstva, da je bil skupinski proces dober, sklepamo, da so se pojavile pozitivne spremembe vedenja in doživljanja, čeprav morda druge mere teh sprememb ne pokažejo. One so tu, izražene v delovanju zrele skupine. Ali kot pravi Stritih: »Zrelost skupine vsebuje tudi že določen terapevtski uspeh« (Stritih, 1977c, 129). Kriterij zrelosti skupine pa je določen potek razvoja skupine, določena stopnja kohezije, strukturiranosti, funkcionalne

sposobnosti navzven in solidarnosti navznoter, v kateri člani občutijo pripadnost in medsebojno odgovornost.[12]

Poglavitno kritično dogajanje, glavno razpotje, ob katerem bi lahko celotna akcija skrenila, je bila, kot lahko sklepamo iz poročila Stritiha in Kosove, regresija. Približno sredi kolonije so otroci postali skrajno težavni, vzgojiteljev samih so se lotevala depresivna razpoloženja, in tudi strokovna vodja sta bila v stiski, saj nista mogla z gotovostjo napovedati nadaljnjega poteka. Razpeta sta bila med bojaznijo, da bi otroci lahko utrpeli kako škodo, in željo, da bi se uresničili terapevtski in vzgojni smotri kolonije. Tu se je skupina vzgojiteljev in strokovnjakov oprla na teoretično znanje o regresiji in na zdravo presojo, da se otroci vedejo sicer neprijetno in težavno, da pa se ne dogaja nič takega, kar bi segalo čez meje težavnega vedenja, kar bi bilo škodljivo in bi ogrožalo udeležence kolonije. Tej refleksiji v skupini je sledil sklep, da se ne popusti možnosti, ki se je ponujala, da bi moteče vedenje usmerili v programske dejavnosti, ampak da se dopusti, da regresija izzveni. Pokazalo se je, da je v resnici tej kritični fazi sledila konstruktivnejša faza strukturiranja in integriranja skupin.

Pred nastopom krize in tudi še po njej je bilo več drugih kritičnih dogajanj, kjer bi stvari, če bi bile prepuščene same sebi, lahko zašle vstran. Primer je že začetna odpoved vzgojiteljev avtoritativni vlogi. Temu so sledili poskusi otrok, da bi s težavnim vedenjem izzvali vzgojitelje v pričakovano vlogo. Obstajala je nevarnost, da bi vzgojitelji skušali avtoritativno zatreti moteča vedenja, da bi sami pod pritiskom pričakovanj otrok pretirano poudarili svojo odgovornost in vzeli vajeti v svoje roke, da bi popustili občutkom krivde in ugodili zahtevam otrok po raznih mašilih (televizija), ali da bi se resignirano

12 Osnovno besedilo za procesno evalvacijo je Stritihova razprava o skupini kot sredstvu in področju vzgojnega in terapevtskega dela (Stritih, 1977c). Omenili smo že, da je to opis, ki ima hkrati značaj teoretične ekspozicije in je opis dejanskega dogajanja v kolonijskih skupinah. Razvidno je, da je ta opis nastal po koloniji, verjetno na osnovi zapiskov med kolonijo. Osnovno dejstvo, o katerem poroča ta opis in ki ga potrjuje tudi več drugih prispevkov, je, da so se v koloniji iz prvotnega stanja psihološke množice oblikovale povezane skupine. To je bilo mogoče predvidevati na osnovi teoretičnega modela skupinskega razvoja, modela, ki je predstavljal tudi okvir za usmerjanje skupinskega procesa. Drugo tako besedilo je prav tako Stritihova ekspozicija terapevtskih načel (ki smo jih povzeli že prej) (Stritih, 1977b). Iz tega besedila je možno povzeti specifične razvojne ovire in pritiske v negativno smer ter kritične točke, ko bi lahko napačno vedenje vzgojiteljev in strokovnega tima zavrlo ali obrnilo razvojno krivuljo.

umaknili in dopustili razpuščenost. Kljub tem skušnjavam so vztrajali pri prvotnem vedenju.

To vztrajanje pri terapevtski drži, ki ni nič drugega kot teoretično utemeljeno vedenje v nasprotju z neosveščenim zdravorazumskim ravnanjem, je omogočilo procese, ki so do konca kolonije oblikovali sorazmerno povezane, solidarne in odgovorne skupine. Ni se razvila dvojna hierarhična struktura (formalna in neformalna), ki je tipična za podobne skupnosti; ni prišlo do sistematičnega bega v nadomestno zadovoljevanje; komunikacijske ovire (enosmerno komuniciranje, uporaba žargona, neverbalno komuniciranje) so se razgradile do te mere, da so otroci lahko ubesedili zanje pomembna doživljanja. V dobro delujočih, primerno kohezivnih in odprtih skupinah so se oblikovale skupne norme: »... tako otroci kot tudi vzgojitelji prično uporabljati te skupne norme za doseganje lastne gotovosti in za zagotovilo enakopravnega zadovoljevanja potreb. Nekateri otroci so prvič prišli do presenetljive izkušnje, da skupne norme nujno ne omejujejo človeku svobode, pač pa da mu jo tudi jamčijo« (Stritih, 1977c).

Evalvacija doseganja ciljev in evalvacija učinkov

Končne praktične učinke lahko obravnavamo po naslednjih skupinah: učinki na otroke, na laične vzgojitelje, na starše in na drugo okolje otrok in kolonije.

Učinki na otroke

a) Osip. Osip je ena od mer (ne)uspešnosti tretmaja, čeprav ga ni vedno mogoče enoznačno interpretirati. V našem primeru so podatki o tem precej nedvoumni. Kolonijo je zapustilo pet otrok, od tega dva mirnejša otroka (»internalizatorja«), ker se v koloniji nista dobro počutila. Eden zato, ker se stara mama ni strinjala, da je otrok v tako razpuščeni koloniji, dva pa iz družinskih razlogov, ki niso bili povezani s kolonijsko situacijo.[13] Opozorilo iz teh dveh primerov je vsekakor treba vzeti resno in ga upoštevati pri izboru otrok za podobne kolonije ali pri delu z njimi. Osip v celoti pa je vsekakor

13 A. Kos (1975) ugotavlja v dnevniških zapiskih: »Iz kolonije sta odšla dva otroka, najmanj vključena. Ko govorimo o njunem odhodu, ugotavljamo, da smo ju zanemarili, da zanju, ki nista bila moteča, ni bilo časa.«

minimalen. Kaže vsaj to, da je koloniji uspelo zadržati otroke, čeprav ni uporabila nobenih posebnih motivacij (ali pritiskov) ne za otroke ne za starše.

b) Ublažitev simptomov. O tem, kako je bivanje v koloniji vplivalo na otroke na ravni simptomov, zaradi katerih so bili do tedaj ambulantno obravnavani, so poročevalci nekoliko protislovni. A. Kos najprej ne pušča nobenega dvoma o tem, da je bila ta terapija na simptomatski ravni uspešna: »Simptomi in težave, zaradi katerih so otroci bili napoteni v kolonijo, so se omilili ali izginili; skratka, na tej ravni je bil terapevtski uspeh nedvoumen« (Kos, 1977h, 266). Vendar takoj nato doda, da so imeli praktične težave pri ocenjevanju simptomov, ker laični vzgojitelji marsikdaj sploh niso vedeli ali pa so pozabili, zaradi kakšne težave je otrok prišel v kolonijo. To dejstvo, to je treba pojasniti, ni malomarnost ali muha laikov, ampak temelji v njihovem namernem zavračanju seznanjenosti z diagnozo otrokovih težav ali podatki o simptomih, kot informacije, ki vzgojitelja napačno usmeri, da prek te atribucije konstruira realnost na način, ki vzdržuje začarani krog motnje. S tako utemeljitvijo opustitve informiranja o simptomih otrok se lahko strinjamo. Vendar pa to po drugi strani pomeni, da so vzgojitelji prav zato lahko le nezanesljivo poročali o izginotju ali ublažitvi simptomov. »Marsikdaj« niso vedeli neposredno povedati, ali se je simptom kaj spremenil. »Od vzgojiteljev smo lahko dobili dinamičen opis tega, kako se otrok vede v skupini, kakšne so njegove interakcije z drugimi, koliko in o čem govori, za kaj se zanima; na vprašanje, zakaj je bil pravzaprav poslan v terapevtsko kolonijo in kako je z njegovimi simptomi, pa je bil pogosto odgovor 'ne vem'.« Navsezadnje tudi ni treba, da bi laični vzgojitelji vedeli za diagnoze, strokovnjaki pa bi lahko za vsakega otroka posebej ugotovili prvotni simptom in iz pripovedovanja vzgojiteljev sklepali na njegovo sedanje stanje. So to storili ali pa je sodba o nedvoumnem izginotju oziroma ublažitvi simptomov izrečena na osnovi bolj »celostnega« vtisa? Na kakšni osnovi je izrečena, ni pojasnjeno, zdi pa se, da na osnovi kombinacije celostnega vtisa in vtisa o nekaj posameznih otrocih. A. Kos npr. je zapisala v svoj dnevnik 20. dne kolonije: »Na otrocih opažam spremembo. Postajajo bolj zaupljivi. Prej, če se jih je vzgojitelj hotel dotakniti, so se kar umaknili, kot bi se bali udarca. Zdaj se naslanjajo na vzgojitelje, medsebojno se večkrat dotaknejo« (Kos, 1975, 26).

Ob vrnitvi otrok iz kolonije pomaga nekemu otroku nesti prtljago.

> Pogovarjava se. 'Meni je žal, da je konec kolonije,' pravi, in: 'Ali vam ni težko nesti.' Mali razbojnik in preklinjač se dvakrat ustavi, da bi mi odvzel punkelj, češ da je zame težko. Pol leta sem ga srečevala v ambulanti zaradi močenja, nezainteresiranosti za šolo, nemirnosti in občasne depresivnosti, pa sploh nisem vedela, kakšen je pravzaprav ta fant. V ambulanti skoraj da ni govoril. Vzgojitelji na Rakitni so me opozorili na njegovo inteligentnost, problemsko postavljanje vprašanj, kreativno mišljenje in veliko fantazijo. Tu na pločniku, otovorjena s punklji, lokom, polivinilskimi vrečami, ga doživim občutljivega, nekam hecno liričnega v tej kavalirski vlogi. (Kos, 1975, 27)

Tak zapis omogoča vrsto domnev: mogoče je, da se je otrok spremenil; mogoče je, da je zaradi drugačne situacije lahko pokazal drugi del obstoječega repertoarja vedenja; mogoče je, da se je preusmerila pozornost in spremenila dojemljivost psihiatrinje; mogoče je, da je podatke o otrokovih simptomih relativirala v celoti več drugih podatkov o otroku ipd. Naslednji odlomek kaže, da se simptomi lahko ne spremenijo, spremenijo se le interpretacije opazovalcev:

> Tu pa tam kak otrok uide skozi okno jedilnice na dvorišče. Nad tem so se sprva zgražali, potem pa so se navadili. Še vedno pa se na take stvari gleda kot na socialno izrazito negativno dejanje. Ko pa jih jaz gledam, bi še mene imelo, da bi ob tem toplem večeru ušla iz jedilnice skozi okno. (Kos, 1975, 24)

Sitnoba metodologa se zdi upravičena: ne vemo, kaj trditev o simptomatski izboljšavi natančno pomeni. Pri kolikšnem odstotku otrok so simptomi popolnoma izginili, pri kolikšnem se omilili? Kakšen delež imajo pri teh ocenah spremembe kriterijev pri opazovalcih itd. Taka vprašanja niso izraz drobnjakarstva »operacionalistov« in »empiristov«. Operacionaliziranje in kvantificiranje terapevtskega uspeha ima poleg tega, da je namenjeno preciznosti kot znanstvenemu načelu, vsaj en pragmatičen razlog: vedeti pri katerih vrstah otrok ali katerih dimenzijah vedenja je uspeh boljši, pri katerih pa slabši ter na tej osnovi dopolniti model.

c) Spremembe osebnosti. A. Kos trdi, da so najpomembnejši dokaz terapevtske učinkovitosti kolonije spremembe otrok na osebnostni ravni. Subjektivna

> ocena vzgojiteljev in strokovnjakov, ki so delali na Rakitni, je, da so otroci postali bolj odprti, bolj sproščeni, bolje so se izražali, bolj zaupljivi, bolj odzivni, notranje bolj razgibani, razvili so se interesi, prišla je na dan ustvarjalnost, več je bilo usmerjenosti k drugim s pripravljenostjo pomagati drugim, postali so zmožni skupinskega delovanja, zmanjšalo se je obrambno vedenje. To je splošna ocena tega, kar se je po našem mnenju spremenilo pri otrocih. (Kos, 1977h, 227)

Ne bomo ponavljali običajnih lamentacij ob subjektivnih ocenah, opozorimo naj le na eno možno interpretacijo teh sprememb. Opisane spremembe se dokaj zvesto prekrivajo z opisom faz razvoja skupine in doživljanja posameznika v skupini. Iz opisa skupinske dinamike izhaja, da ljudje nasploh v fazi množice in nastajajoče skupine reagirajo obrambno, moteni otroci pač še bolj izrazito. Opisano moteče vedenje otrok se ujema z opisom obrambnega in regresivnega vedenja v prvi fazi razvoja skupine in je torej lahko reakcija na skupinsko situacijo, ki lahko močno potencira njihovo siceršnje moteče vedenje pred kolonijo. Izboljšanje bi torej lahko bilo samo relativno glede na začetno reakcijo na kolonijsko situacijo. Zaradi istega učinka se poveča kontrast med vedenjem otrok v regresivni fazi in v konstruktivni fazi, kar lahko pri opazovalcu vzbudi vtis o velikih spremembah osebnosti. Ostane torej odprto vprašanje, kakšne so osebnostne razlike pri otrocih, preden so prišli v kolonijo in potem, ko se je končala.

Z namenom, da bi ugotovili učinke na otroke, so v koloniji aplicirali tudi dva merska instrumenta. Prvi je bil prirejen po projektivni tehniki dopolnjevanja stavkov in naj bi zajel naslednja področja doživljanja: odnos med otrokom in vzgojiteljem, doživljanje skupine in sebe v skupini, doživljanje kolonije in vzgojnega sloga v njej, načrte za prihodnost in prikrite bojazni. Otroci so dopolnjevali stavke dvakrat, prvič na začetku in drugič v drugi polovici kolonije. Razlike med dvema merjenjema niso bile statistično pomembne, po mnenju strokovnih vodij, pa so bili rezultati uporabni za usmerjanje skupinskega procesa (Kos, 1977i, 366). Istočasno so otroci izpolnjevali tudi semantični diferencial (s pojmi: jaz, takšen bi želel biti, vzgojitelj, skupina, učitelj, mati). Ena od hipotez je bila, da bo prišlo do

zmanjšanja razlike med oceno jaza in idealnega jaza ter do zmanjšanja števila ekstremnih odgovorov pri ocenjevanju pomembnih drugih. Razlike niso statistično pomembne, čeprav se kažejo trendi v pričakovani smeri.

d) Diferencialni učinki. A. Kos navaja kot kolonijsko izkušnjo, da socioterapevtski nedirektivni pristop te vrste ni učinkovit pri otrocih s hujšimi motnjami osebnosti in da je vključevanje takšnega otroka ali mladostnika za skupino lahko zelo neugodno. Ta izkušnja je v skladu z ugotovitvami v literaturi. V nasprotju z v literaturi opisanimi izkušnjami pa so v koloniji ugotovili dobre učinke pri nemirnih, slabše organiziranih otrocih z diagnozami, kot so minimalna cerebralna disfunkcija, strukturopatija, hiperkinetičnost ipd. Pri teh otrocih je, kot povzema A. Kos, priznano učinkovit terapevtski pristop v tem, da se jim od zunaj strukturira situacija, da bi se nadomestilo pomanjkanje notranje strukturiranosti in organiziranosti. »Proti pričakovanjem pa smo z nedirektivnim pristopom in brez od zunaj vsiljene strukture dosegli višjo raven delovanja teh otrok, boljšo notranjo organizacijo in integracijo v skupino, kar je ena najbolj presenetljivih ugotovitev v naši terapevtski koloniji« (Kos, 1977h, 230). Žal tudi to spoznanje ni podrobneje dokumentirano in implikacije za teorijo te motnje niso izpeljane.

e) Prilagoditev na domačo situacijo in dolgoročni učinki. Po osnovni domnevi o terapevtskem učinku kolonije naj bi bivanje v njej ugodno vplivalo na prilagoditev na domačo situacijo. V zvezi s tem so tri vrste podatkov: opazovanje vedenja otrok pred odhodom domov, izjave nekaterih staršev in učiteljev in izjave staršev, ki so se po koloniji sestajali v skupini s psihologom.

Kot zanimivost je navedeno, da so otroci, takoj ko so prišli v Ljubljano, »opustili tiste oblike vedenja, ki so bile na Rakitni dovoljene, v domačem krogu pa bi povzročile spore« (Kos, 1977h, 230). To vsekakor govori proti teoriji, da se bodo vedenjske oblike ali navade samodejno prenesle iz enega okolja v drugo. Zakaj naj bi to veljalo le za »negativne« vedenjske oblike, ne pa za »pozitivne«? Mar ni mogoče, da bi v domačem okolju opustili tudi na novo pridobljeno zaupljivost in odkritost?

Skromni so tudi podatki o mnenjih staršev in učiteljev. »Nekateri starši so sami od sebe omenjali, da je otrok po povratku z Rakitne

postal bolj reden in bolj urejen« (Kos, 1977h, 230). Za dva primera je to konkretizirano. V enem primeru, pravijo učitelji, da je otrok »bolj kritičen, bolj uvideven, lažje je govoriti z njim o njegovih težavah, bolj je čustveno odprt, aktivno navezuje kontakte. Za drugega otroka pravi mati, da je »deklica bolj zrela, bolj razumna, bolj uvidevna«. Ob tem pa dodaja A. Kos, da se nekateri starši niso več zglasili v ambulanti, predvsem ne tisti, ki niso opazili pozitivnih sprememb pri otroku in seveda tisti, ki s spremembami niso bili zadovoljni« (Kos, 1977h, 228).

Po koloniji se je skupina staršev sestajala s psihologom. »Vsebina pogovorov s starši kaže na terapevtske učinke kolonije. Starši pogosto izjavljajo, da jim ob obiskih v koloniji marsikaj ni ugajalo, da so se celo bali, kako se bo otrok spet vključil v družino in šolo. Vendar po otrokovi vrnitvi ugotavljajo, da je bil strah odveč. Navajajo, da se otroci niso dosti spremenili. Glavne spremembe, ki jih starši opažajo, so odsotnost ali vsaj zmanjšanje simptomov, večja vedrina in optimizem, razširjen krog interesnih aktivnosti, s katerimi so se otroci spoznali v koloniji, večja komunikativnost; nekateri navajajo, da je otrok v koloniji dozorel (Kos, 1977i, 366). Te ugotovitve naj bi bile v skladu s strokovnimi pričakovanji, da bo otrok pozitivneje doživljal sebe in da se bo povečala njegova frustracijska toleranca, kar naj bi se odražalo na izboljšanju interakcij z okoljem.

Tudi v tem primeru je ostalo neznano mnenje tistih staršev, ki niso sodelovali v skupini, ki se je sestajala po koloniji, in za katere je prav verjetno (to možnost neposredno nakazuje poročevalka sama), da imajo manj ugodno mnenje. Poleg tega odsotnost kontrolne skupine preprečuje, da bi preverili možnost spontanega ali razvojno pogojenega izboljšanja. Po počitnicah pride marsikateri otrok zrelejši v višji razred, čeprav ni bil v terapevtski koloniji!

Učinki na prostovoljne vzgojitelje

Ni podatkov o neposrednih spremembah vedenja in doživljanja vzgojiteljev, ki bi bili primerljivi s konceptualno ravnijo »izginotja simptoma« ali »spremembe doživljanja in osebnosti« pri otrocih, pač pa je dovolj podatkov o novih spoznanjih, o njihovem doživljanju kolonijske situacije in dela v njej, o vlogi vzgojitelja, o neavtoritarni vzgoji, o skupini in skupinskem delu.

Učinki na starše, okolje

a) Starši. Analiza posameznih sestavin kolonijskega okolja je zajela tudi starše. O njih poročevalca ne govorita s simpatijo. »Za začetek bi lahko zelo hipotetično rekli, da so tudi starši teh otrok v večini primerov moteni in moteči« (Baskar Fišer, 1977b, 292). Njihovi sobotni obiski so bili za delo v koloniji izrazito moteči. »Kajti, kar se je v tednu zgodilo, se je v enem dnevu zlahka porušilo« (Širca, 1977b, 320). Vedno znova so namreč ravnali izrazito dvolično: otroka so vpričo vzgojitelja karali in zahtevali od vzgojitelja, naj ga trdo prime, v odsotnosti vzgojitelja pa ga razvajali, basali s hrano in s pikrimi pripombami čez vedenje vzgojiteljev in kolonijo. Kolonija se jim je po vsem, kar so videli ob obiskih in slišali od otrok, morala zdeti čudna. Iz prej navedenega besedila A. Kos je razvidno, da so to svoje gledanje v skupinskih pogovorih tudi priznali, da pa so ga spremenili delno pod vplivom teh pogovorov, delno, ker so opazili pri otrocih ugodne spremembe. O tem, ali so se spremenile njihove (staršev) »motnje«, to je vzgojni in življenjski slog v družini, ni podatkov.

b) Širše okolje. Je bila kolonija kot »protiokolje« uspešna pri spreminjanju okolja? Podatkov o spremembah neposrednega družbenega okolja kolonije skoraj ni, razen nekaj izjav staršev, ki smo jih že omenili. Pač pa ni dvoma, da je kolonija vzbudila pozornost strokovne javnosti. Vendar na možne spremembe opozori A. Kos, ko zabeleži, da so se odnosi z zdraviliščem izboljšali:

> Geto naše kolonije se zmanjšuje. Vzgojitelji zdravilišča se pričenjajo družiti z nami. Tudi odnos vodstva zdravilišča do vzgojiteljev se spreminja. Zdravnica sedaj ne govori več »o tistem z uhanom«, temveč o Rajku. Omeni, da so božansko potrpežljivi z otroki. /.../ Zdraviliški vzgojitelji nam posojajo plošče za naše plese. (Kos, 1975, 26)

Celotnemu poročilu kot evalvaciji akcije lahko očitamo premajhno sistematičnost in izčrpnost in zanemarjanje skrbi za primarno evidenco (dnevnik, zapisniki), vendar pa kljub temu vsebuje dovolj opornih točk, ki omogočajo sklep, da je skupinski proces potekal tako, da je bil dosežen terapevtskovzgojni smoter kolonije. Vendar pa bi bilo napačno, ko bi osredotočili vso svojo pozornost samo na vprašanje evalvacije. Vrednost te akcije kot raziskave je tudi v analizi skupinskega procesa in odnosov med kolonijo in družbenim okoljem

ter v tematizaciji temeljnega vprašanja o utemeljenosti raziskovanja alternativne prakse, ki temelji na spontanosti in ustvarjalnosti in ki zanika terapevtske modele. To vprašanje pa bomo obravnavali v enem naslednjih poglavij.

1.1.5 Projekt kot akcijska raziskava

Je bila kolonija akcijska raziskava? Je bila prva terapevtska kolonija na Rakitni, poleg tega, da je bila praktično terapevtsko »podjetje«, tudi akcijska raziskava? Kakšne vrste in kako »dobra« raziskava?

Odgovor na prvo vprašanje je pritrdilen. (1) Terapevtska kolonija na Rakitni je bila prva akcijska raziskava pri nas na psihosocialnem področju. To je bila raziskava določene vrste socialnoterapevtske prakse, prakse, ki je potekala v okviru kolektivne družbene akcije in kot taka akcija. Usmerjena je bila k reševanju praktičnih problemov neposrednega vzgojnega in terapevtskega dela nepoklicnih prostovoljnih delavcev-vzgojiteljev z motenimi otroki in k reševanju problemov, ki nastajajo ob vodenju in usmerjanju take kolonije.

(2) Nosilec akcijskoraziskovalnega procesa je bila akcijskoraziskovalna skupina, to je skupina, ki so jo sestavljali na eni strani laični vzgojitelji, na drugi pa strokovnjaki, ki so v njej imeli vlogo svetovalcev o zadevah terapije in skupinskega dela, in ki so poleg tega sami opravljali raziskovalno delo; posredno so pri raziskovanju sodelovali tudi poklicni inštitutski raziskovalci. Nekateri študentje-vzgojitelji so se vključili v kolonijo z izrecnim raziskovalnim interesom in so tudi prispevali tehtne prispevke v končno poročilo o raziskavi. Ti študentje so se ne le popolnoma samostojno, ne da bi bili pri tem podrejeni kakršnikoli zunanji zamisli, odločili za vidik, ki so ga želeli raziskati, ampak so imeli tudi raziskovalno pobudo v tem smislu, da so bistveno determinirali splošno raziskovalno strategijo in izbor metod raziskovanja. Oni (seveda ne vsi v enaki meri) so bili tisti, ki so se zavzemali za kvalitativno metodologijo, in tisti, ki so prvi sodelovali pri izdelavi splošnih smernic akcijske raziskave in ki so seznanili ostale z vrsto tehnik kvalitativnega in akcijskega raziskovanja. Oni so odklonili uporabo standardiziranih tehnik »tradicionalnega« raziskovanja, oziroma prepustili njihovo uporabo na otrocih inštitutskim raziskovalcem. Ker je bilo celotno dogajanje v koloniji

odprto, so tudi otroci sodelovali pri raziskovalnem procesu, in sicer ne le kot objekti raziskovanja, ampak kot udeleženci, ki so prispevali svoja opažanja k refleksiji skupinskega dogajanja in ki so komentirali ugotovitve drugih.

(3) Predmet raziskave je bila dejavnost udeležencev kolonije in kolonija kot socialni organizem v okolju. Raziskovalna dejavnost se je odvijala v dveh ciklih: kot kontinuirana refleksija ravnanja in dogajanja (kratki ciklus ali kratke sekvence), katere funkcija je bila usmerjanje akcije iz dneva v dan, in kot končna raziskovalna refleksija izvedene akcije kot celote (dolgi ciklus ali dolga sekvenca). Kontinuirana refleksija se je dogajala predvsem na sestankih nepoklicnih vzgojiteljev s strokovnjakoma in na sestankih kolonijskih skupnosti. Na teh sestankih so udeleženci poročali o svojih opažanjih in doživljanju kolonijske situacije in na osnovi teh poročil in tudi na osnovi opažanj ob uporabi različnih komunikacijskih in ekspresivnih tehnik so skušali sproti diagnosticirati položaj, eksplicirati in osvetliti svoje implicitne teorije delovanja ter se nato sporazumeti o primernem vedenju v prihodnje. Primer učinka take refleksije v kritični fazi smo že opisali. Na ta način so se nepoklicni vzgojitelji tudi usposabljali, da bi v vzgojnih skupinah pomagali otrokom reflektirati njihovo vedenje in njegove posledice. Refleksija je bila funkcija vseh teh sestankov in pogovorov. Da se je to dogajalo tako, lahko delno povzamemo iz raziskovalnega poročila, delno pa se pri tem zanašamo na svojo izkušnjo z drugimi podobnimi situacijami, v okviru istega splošnega pristopa, žal pa omenjeni proces ni nikjer podrobno opisan. Nimamo kakega zapisnika ali posnetka razprav v akcijskoraziskovalni skupini.

Ob kratkosekvenčnih ciklih pa se je odvijalo tudi dolgosekvenčno raziskovanje, ali povedano preprosteje, zbiralo se je gradivo za končno raziskovalno poročilo. Posamezniki so pisali svoje dnevnike, si delali beležke, opravljenih pa je bilo tudi nekaj testiranj (kot smo videli, ko smo obravnavali evalvacijo). O naravi in kakovosti tega gradiva in o spoznanjih na njegovi osnovi več v nadaljevanju.

(4) Vsa ta aktivnost se je dogajala na temelju moderiranega dinamičnega skupinskega procesa v skupini nepoklicnih prostovoljnih sodelavcev-vzgojiteljev in v kolonijski skupnosti. To pomeni, da je vse delo s skupino vzgojiteljev in posredno z vzgojnimi skupinami in s kolonijsko skupnostjo potekalo ob zavedanju pomena skupinske

dinamike in ob upoštevanju njenih zakonitosti. Ne samo za otroke, tudi za vzgojitelje je veljalo, da je skupina področje in sredstvo spreminjanja. Vlogo moderatorja sta imela oba strokovnjaka.

(5) V skupini je bil dosežen sporazum o tem, kar bi danes imenovali minimalni kriterij akcijskega raziskovanja, to je o sodelovanju vzgojiteljev kot raziskovalcev in o sodelovanju raziskovalcev pri usmerjanju akcije.[14] Na občemetodološki ravni pa nazori niso bili usklajeni in bi lahko govorili o dveh koncepcijah. F. Adam (1975; 1977) je akcijsko raziskovanje povezoval s fenomenološko-hermenevtičnim pristopom, B. Mesec (1978) pa je ostajal bliže objektivističnemu nazoru. Zanj je bilo akcijsko raziskovanje neke vrste eksplorativno-hevristično raziskovanje, katerega namen je odkrivanje problemov in formuliranje hipotez, ne pa njihovo preverjanje, ker je menil, da v akcijskem kontekstu ni mogoče ustvariti pogojev za objektivno preverjanje hipotez. Opis metodologije v raziskovalnem poročilu je nekakšen logično ne povsem dosleden kompromis, ki pa pač odraža dejansko nedomišljenost celotnega pristopa.

(6) Za uporabo v koloniji je bilo pripravljenih veliko različnih metod in tehnik, tako tradicionalnih kot netradicionalnih, precej jih je priloženih raziskovalnemu poročilu, uporabljenih pa je bilo manj. Nekaj uporabljenih smo hkrati z rezultati navedli v poglavju o evalvaciji. Vsekakor je treba poudariti, da je primarna empirična evidenca, na kateri temeljijo poročila o posameznih vidikih kolonije v raziskovalnem poročilu, dokaj nesistematična. K primarni evidenci sodijo: odlomek iz dnevnika, nekaj anekdotskih zapisov pogovorov z otroki, zapis dveh intervjujev (s pedagoškim vodjem in enim vzgojiteljem), kratki sestavki, v katerih so vzgojitelji opisali poglede na svoje delo ali svoje doživljanje, rezultati ankete med vzgojitelji o motivih

14 Primer take metodološke razprave v skupini vzgojiteljev pred drugo rakitniško kolonijo sem zabeležil (Mesec, Dnevniški zapisek 25. 6. 1976). Odlomek iz tega zapisnika: »... nekdo omeni, da bi bilo zanimivo razpravljati o odnosu med akcijskim raziskovanjem in eksplorativno raziskavo. Srečo (Fišer) pravi, da bi morali začeti, kot da še ničesar ne vemo, zato ne bi smeli zavzeti a priori negativnega odnosa do predlaganih instrumentov. Začeti bi morali previdno in izločiti le, kar je res neustrezno. Nekakšna načela, ki naj bi veljala pri tem delu, so: vzgojitelji so subjekti raziskovalnega procesa; vsi instrumenti so pod vprašajem; vsak instrument je potrebno sproti postavljati v kontekst. Rezultati, ki bi jih zbrali na tak način, bi bili bolj zahtevni za obdelavo in interpretacijo, vendar bi bili bolj vsebinski ...«

za sodelovanje in dosti več. Ni pa sistematično vodenih dnevnikov, zapisnikov sestankov ali transkripcij posnetkov sestankov, intervjujev in podobnega, ni izpolnjenih in priloženih opazovalnih shem in druge dokumentacije. Drugo kategorijo sestavljajo analize posameznih vidikov kolonijskega življenja, kot na primer esej Okolje: protiokolje (Baskar, Fišer), ali Srečanje motečih z motenimi (Podmenik) in podobni. Teh analiz ne moremo imeti za primarno empirično evidenco, ampak so to že posplošitve, ki temeljijo na taki evidenci. Žal pa evidenca, na kateri temeljijo, ni predstavljena na sistematičen način. Kolonija je očitno sprostila veliko ustvarjalne energije tudi pri sodelujočih študentih, ki so prispevali tehtne analize; toda v celoti so analize (ki so lahko točne) v metodološkotehničnem pogledu slabo empirično utemeljene in predstavljene tako, da neodvisnim ocenjevalcem ni omogočeno preverjanje sklepov iz primarnega gradiva. To velja tudi za posplošitve glede procesnih faz, odnosov z okoljem in druge, kjer nam ne ostane drugega, kot da piscem verjamemo na besedo. Sodimo, da uporabe kvalitativne metodologije ne smemo enačiti z esejističnim in impresionističnim posredovanjem opažanj, pomešanih z mnenji in z zanemarjanjem strogosti in sistematičnosti prezentiranja empirične evidence in njene sistematične analize. To pa je šibka stran metodologije v prvi in naslednjih terapevtskih kolonijah.

1.1.6 Povzetek in sklep

Poudarimo le bistvene značilnosti tega prvega akcijskoraziskovalnega projekta v vrsti, ki ga obravnavamo. Akterji, tako študentje-prostovoljci kot strokovnjaki, so pojmovali svoje dejanje kot alternativno obstoječim oblikam vzgoje in terapije in kot inovativno. Taka pozicija je (ob določenih predpogojih) vodila do visoke stopnje notranje povezanosti, v odnosih navzven pa do konfliktov z nenaklonjenim okoljem. Vsi segmenti okolja so bili percipirani kot moteči in neskladni s prizadevanji kolonije: zdravilišče s svojimi nesmiselnimi normami, moteni starši, kot izvorni krivci za motenost otrok, tradicionalno zadrti in agresivni vaščani, brez razumevanja za terapevtsko vrednost igre v senu, celo strokovni obiski s svojim dvoličnim in ponižujočim ironičnim občudovanjem entuziazma vzgojiteljev. Ta dva vidika, notranja kohezivnost in konfliktni odnos z okoljem sta se med seboj pogojevala in ojačevala. Očitno je, da je v obravnavanem obdobju tak položaj vzbudil visoko stopnjo produktivnosti tako v obliki pripravljenosti za

naporno življenje z otroki, pripravljenosti za učenje ob skupinski refleksiji kot v obliki raziskovalne produkcije tako pri strokovnjakih kot pri študentih, ki so prispevali tehtne analize. Ne smemo zanemariti dejstva, da je bilo v tem projektu tudi resno zastavljeno in obravnavano vprašanje evalvacije, čeprav odgovor morda ni v skladu z uveljavljenimi pričakovanji. To pogrešamo pri kasnejših projektih.

K tem suhoparnim ugotovitvam je treba dodati besedo o pomenu tega projekta. Če bi povprečnemu slovenskemu šolniku (psihologe izvzemam) kolega dejal, da namerava zbrati največje nepridiprave in največje revčke (take psihiatrične primere) iz mestnih šol in iti z njimi, tridesetimi, šestdesetimi, in s peščico upornih hipijev za en mesec v počitniško kolonijo, mu sogovorec ne bi verjel; če bi mu verjel, bi mu zato, ker si o njem misli kaj prav grdega. In vendar so vodje rakitniške kolonije storili prav to. Storili so to po strokovnem premisleku in etični odločitvi. Njihova čisto prva inovacija je bila ta pogumna in strokovno pretehtana odločitev. Terapevtska kolonija na Rakitni leta 1975 je v prvi vrsti moralna inovacija, ker so akterji zavestno in ne brez žrtev in izpostavljanja zavrgli običajne predsodke v korist mladih ljudi.

Njena strokovna inovativnost pa temelji na spletu treh pristopov: (1) na vključitvi nepoklicnih prostovoljnih delavcev, motiviranih za delo, pripravljenih prevzeti odgovornost, preskusiti samega sebe in preveriti svoje nazore ob koristnem praktičnem delu za druge; (2) na skupinskem delu, ki upošteva skupinskodinamične zakonitosti in uveljavlja dvosmerno in odkrito komuniciranje, demokratično vodenje in katerega sestavni del je terapevtska doktrina, ki upošteva pomen regresije, jo dopušča in ustrezno usmerja; (3) na konceptu akcijskega raziskovanja, to je akcije, ki temelji na sprotni raziskovalni refleksiji in participativnem raziskovanju in ki se usmerja hkrati k praktičnim in spoznavnim ciljem.

Terapevtska kolonija na Rakitni je dokazala, da je socialni sistem, v katerega so vgrajeni ti elementi, ne le sposoben preživeti, ampak tudi smotrno uporabiti razpoložljivo energijo in deblokirati neproduktivno zasedeno energijo svojih članov. To terapevtsko in raziskovalno dejanje lahko kritično ocenimo s tega ali onega vidika in opozarjamo na njegove pomanjkljivosti, ne moremo pa zanikati dejstva, da so se udeleženci ujeli v mrežo odnosov, ki so jih ustvarili, in da so v tem tkivu, ne da bi ga zapustili, čeprav bi ga lahko, delovali družbeno konstruktivno ter se približali sebi in drugim.

1.2 DRUGE TERAPEVTSKE KOLONIJE IN POKOLONIJSKA SKUPINSKA SREČANJA

1.2.1 Komentar k virom

Poročilo o prvi terapevtski koloniji na Rakitni (Stritih, B., Prostovoljno preventivno in socialnoterapevtsko delo z otroki, Rakitna – akcijskoraziskovalna naloga socialnoterapevtska kolonija; v Repovš, 1976) se nanaša tudi na drugo terapevtsko kolonijo na Rakitni leta 1976, ki je minila, preden je bilo napisano raziskovalno poročilo, vendar o njej ni zaključenega poročila in se tudi ne omenja izrecno. B. Mesec je na primer izdelal opis raziskovalne metodologije na osnovi sekundarnega gradiva o prvi koloniji in na osnovi neposrednega opazovanja (obiska) v drugi koloniji (gl. Mesec, B., Metodologija akcijskoraziskovalnega projekta. V: Stritih, B. /nosilec/, 1978). – V čas pred drugo rakitniško kolonijo sodijo dnevniški zapiski: Mesec, B. (Dnevniški zapiski s sestankov vzgojiteljev), neobjavljeno, Ljubljana, junij 1975. – Prvo pohorsko kolonijo 1977 obravnavata prispevka: Skuber, P. Nekateri vidiki terapevtske kolonije na Pohorju. V: Repovš, D. (uredil), 1977; Mandič, S. Iz dnevnika vzgojiteljice v terapevtski koloniji na Pohorju. V: Nepoklicno prostovoljno delo pri varstvu duševnega zdravja, Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1978. – O drugi pohorski koloniji 1979 poročajo: Mandič, S., Poročilo o terapevtski koloniji Pohorje 79 (neobjavljeno, nedatirano); Pogačnik, D., Vodeb, M., Kolonija v očeh otrok in mater. Oris in evalvacija preventivne in socialnoterapevtske kolonije za otroke s psihosocialnimi in psihosomatskimi težavami na Pohorju 1979 (neobjavljeno, nedatirano). Na pokolonijska skupinska srečanja se nanaša prispevek v Nepoklicno (1978): Kos Mikuš, A., Pogačnik, D. Srečanja otrok in vzgojiteljev iz terapevtskih kolonij.

1.2.2 Kratka oznaka

Po prvi terapevtski koloniji na Rakitni je bila organizirana še ena na Rakitni, leta 1976, in dve na Pohorju, leta 1976 in 1979. Vse te kolonije so vključevale otroke z motnjami vedenja in osebnosti, s katerimi so delali nepoklicni prostovoljni vzgojitelji, študenti in dijaki pod strokovnim vodstvom. Vse te kolonije so temeljile na istih

načelih, imele iste smotre in uporabljale iste metode kot prva rakitniška. Druga rakitniška kolonija (1976) in prva pohorska (1976) sta bili izvedeni v okviru akcijskoraziskovalnega projekta Prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki (nosilec B. Stritih), tretja pa ni bila vključena v kak raziskovalni projekt.

1.2.3 Opis organizacije in poteka

Terapevtska kolonija na Rakitni 1976

Tudi ta kolonija, ki je bila julija 1976 pod šotori v bližini Mladinskega klimatskega zdravilišča Rakitna, je bila izvedena v okviru projekta ISF Prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki (nosilec B. Stritih). Strokovno vodstvo sta prevzela dr. Anica Kos in Bernard Stritih, med nepoklicnimi prostovoljnimi vzgojitelji pa so bili nekateri udeleženci prve kolonije (Bojan Baskar, Srečo Fišer, Saša Kos, Majda Širca, Rajko Vidrih), poleg njih pa tudi novi sodelavci: Alenka Begovič, študentka sociologije, Gianna Danev, študentka sociologije in filozofije, Silvo Grmovšek, študent filozofije, Jonke Jakše, študentka agronomije, Bogdan Lešnik, študent psihologije, Jule Merslavič, dijak, Andrej Mravlje, študent književnosti in sociologije, Matjaž Weingerl, študent, Sonja Žorga, študentka psihologije, in Nejka Žuraj, študentka medicine. V koloniji je bilo 45 otrok s podobnimi značilnostmi kot v prvi koloniji. Tudi organizacija kolonije in metoda dela sta bili podobni kot leto prej. V tej koloniji se je zgodila nesreča, ko se je pri kopanju v rakitniškem bajerju utopil eden od gojencev kolonije. Dogodek je dobil epilog pred sodiščem, ki je enemu od vzgojiteljev izreklo pogojno obsodbo. Ta kolonija v raziskovalnem poročilu ni posebej opisana, vendar se več prispevkov v tem poročilu nanaša tudi na izkušnjo piscev s to kolonijo. Tako npr. se je B. Mesec pri pisanju besedila o metodologiji raziskave o tej koloniji opiral na izkušnjo ob dveh obiskih v tej koloniji, ne v prvi.[15]

15 V raziskovalnem poročilu B. Stritih (nosilec), Prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki, Rakitna – akcijskoraziskovalna naloga. V: Repovš, D. (uredil), Sociološke raziskave v zdravstvu, ISF, Ljubljana 1977, je iz naslova in razporeditve besedila razvidno, da se prvi del besedil (od I. do IV. dela) nanaša na prvo kolonijo, drugi del (V. del) pa sestavljajo »teksti, ki smo jih pisali po koloniji«, tj. po prvi koloniji. V teh besedilih bi bila lahko upoštevana izkušnja z drugo kolonijo. Ker pa je celotno poročilo nastalo leta 1977, torej dve leti po prvi koloniji, ni izključeno, da so tudi med besedili, ki se na videz nanašajo izključno na prvo kolonijo, tudi refleksije na drugo.

Terapevtska kolonija na Pohorju 1976

O tej koloniji se lahko poučimo iz poročila psihologa Petra Skuberja (1977), neposreden vpogled v dogajanje pa nam omogoča dnevnik Srne Mandič (1977). Kolonija je bila v avgustu 1976 v Domu Miloša Zidanška na Pohorju (dom upravlja Društvo prijateljev mladine v Mariboru). Temeljila je na istem pristopu kot rakitniški koloniji, bila je izvedena v okviru istega projekta in opisana v okviru istega raziskovalnega poročila. Strokovni vodja je bil B. Stritih. Vzgojitelji (12) so bili dijaki in študenti različnih šol (strokovne šole, gimnazije, Srednje šole za zdravstvene delavce, srednje vzgojiteljske šole, VŠSD, PA defektologija, Višje komercialne šole, Ekonomske fakultete in Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo), ki so se vključili kot nepoklicni prostovoljni sodelavci (seznam njihovih imen nam ni bil dostopen).

V kolonijo so bili vključeni otroci iz mariborske regije, ki so bili obravnavani v Dispanzerju za psihohigieno in na Centru za socialno delo v Mariboru. Obe ustanovi sta tudi sodelovali pri organizaciji kolonije. V koloniji je bilo 60 otrok (40 dečkov, 20 deklic), starih od 7 do 16 let, ki so bili razdeljeni v 12 skupin po 5 otrok. Vsaka skupina je imela svojega vzgojitelja. Usposabljanje, strokovno vodenje in raziskovanje so izvedli sodelavci Inštituta za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

V pripravah so poleg že omenjenih ustanov sodelovale še naslednje: Regionalna Zdravstvena skupnost, ki je prispevala sredstva za otroke; Regionalna skupnost socialnega skrbstva, ki je plačala enotedenske priprave za vzgojitelje (trening skupinske dinamike); Zveza socialistične mladine, ki je sodelovala pri izbiri vzgojiteljev in nudila prostore mladinskega kluba za pripravo; Pedagoška akademija, ki je sodelovala pri izbiri vzgojiteljev, Občinski odbor Rdečega križa, ki je pomagal pri izbiri vzgojiteljev; Občinska zveza prijateljev mladine je dala na razpolago počitniški dom Milana Zidanška.

Delo v koloniji je potekalo podobno kot na Rakitni, s to razliko, da o kaki raziskovalni dejavnosti udeležencev samih ne moremo govoriti, saj mimo povsem opisnega poročila in dnevnika udeleženke niso opravili kakih analiz ali raziskav. Bila pa je po koloniji izvedena anketa med starši, katere izide povzemamo spodaj. Izkušnje te kolonije so verjetno upoštevane v gradivih teh projektov, vendar ni izrecnega sklicevanja nanjo.

Kolonija je ocenjena v poročilu P. Skuberja (1978):

> Pol leta je poteklo po koloniji in menim, da je bil namen v celoti izpolnjen. Teh otrok, z neznatnimi izjemami, ni več v dispanzerju. Pač pa se zberejo otroci in starši enkrat mesečno, kjer še naprej poteka vodenje (skupinska terapija). Poročajo o subjektivnem izboljšanju. Za boljšo primerjavo bo potrebno opraviti še kontrolni pregled.

O tem, ali je bil ta kontrolni pregled opravljen in kakšni so njegovi rezultati, piscu ni uspelo dobiti podatkov.[16]

Medtem ko se je na dogajanje v rakitniških kolonijah bolj ali manj neugodno odzivalo le neposredno okolje, to je zdravilišče in posamezniki v vasi, pa je pohorska kolonija, kot kaže, odmevala tudi v mariborskih strokovnih krogih in v družbenopolitičnih organizacijah. Skuber (1978, str. 388):

> Nekateri kolonijo kritizirajo, kar obsojajo, in to po njeni moralni in materialni plati: da je uvoz zahodne ideologije, ki vodi v anarhijo in da otroci povzročajo škodo. Kritiki izražajo dvom, ali bo potem otrok sposoben živeti v normalnem okolju, ki je drugačno od kolonijskega.

Zaradi takih reakcij je uredništvo Vestnika delavcev na področju socialnega dela priredilo pogovor o tej temi in ga objavilo v številki 34, 1976. Pri pogovoru so sodelovali dr. A. Kos, B. Stritih, J. Vidmar, defektolog, vodja strokovne službe občinske skupnosti socialnega skrbstva v Mariboru, B. Gartner, psiholog, vodja Vzgojne svetovalnice Celje, M. Cigale, sociologinja, pomočnica predsednika Republiškega komiteja za zdravstveno in socialno varstvo. V pogovoru so strokovni vodje dosedanjih kolonij pojasnili njihove smotre in metodo, ostali strokovnjaki pa so poročali o svojih opažanjih. Glede na to, da smo smotre in model terapevtskega dela v kolonijah že opisali, bo za nas zanimivo navesti mnenje strokovnjaka, ki ni bil neposredno udeležen.

Janez Vidmar, defektolog iz CSD Maribor, je dejal, da skupaj s sodelavci na centru mislijo, da se bivanje v koloniji pozitivno odraža na otrocih, ki da so bolj komunikativni, odprti in je z njimi lažje sodelovati. Kolonija pa ima, po njegovem, preveč stranskih negativnih učinkov, tako da je del okolja do nje negativno razpoložen.

16 Pogovor s P. Skubrom, vodjem Dispanzerja za mentalno higieno v Zdravstvenem domu Maribor, ki ga je imel pisec 13. oktobra 1989, ni razkril novih podatkov o tej koloniji.

> Socialni delavci so opažali pri starših veliko zaskrbljenost v času bivanja otrok v koloniji. Vpraševali so se, kakšen bo otrok, ali ga bodo sploh lahko še vodili itd. Ko pa so se otroci vrnili, se ti problemi niso pojavljali. Tudi starši niso več prihajali s tožbami, da je otrok nemogoč.

Tudi starši so opazili, da se je otrok spremenil na bolje. Obiskovalci pa, ki pridejo v kolonijo pogledat le za krajši čas, dobijo vtis, da je tam nered, da otroci nič ne delajo in da se nič ne dogaja. To je zanje »šokantno«. »Taka reakcija je normalna. Potem se seveda ne govori o ciljih tega dela, ampak o metodi, ne o tem, kaj se hoče s tem doseči, pač pa, da je tam vse dovoljeno« (Skuber 1978, 392).

B. Gartner je na tem pogovoru menil, da bi lahko pristop, kakršen je bil uporabljen v terapevtskih kolonijah, prenesli tudi na običajne kolonije in v druga vsakdanja okolja, kjer se dela z otroki in mladino. M. Cigale, pomočnica predsednika komiteja, ga je pri tem podprla, kar razumemo kot načelno podporo modelu.

Terapevtska kolonija na Pohorju 1979

Podatke o tej koloniji črpamo iz treh poročil udeležencev (Skuber, Vodeb; Pogačnik, Vodeb; Mandič; vse nedatirano) in iz poročil v dnevnem časopisju. Kolonija je bila od 16. 6. do 6. 7. 1979 v Domu Miloša Zidanška na Pohorju, ki ga je upravljala Zveza prijateljev mladine občine Maribor. Kolonijo je organiziral Dispanzer za mentalno higieno pri zdravstvenem domu Maribor, ob sodelovanju Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, financirali pa sta jo Regionalni zdravstveni skupnosti Maribor in Ljubljana. Strokovni (pedagoški) vodja je bil Peter Skuber, diplomirani klinični psiholog, vodja omenjenega dispanzerja; v koloniji je bivala še Marta Vodeb, socialna delavka. Usposabljanje vzgojiteljev je vodil B. Stritih, v drugih vlogah pa so sodelovali še dr. A. Kos, D. Pogačnik, dipl. psihologinja, kot raziskovalka, in nekateri drugi strokovnjaki. Vključenih je bilo 58 otrok, učencev osnovnih šol, s psihosomatskimi in psihosocialnimi težavami. Z otroki je neposredno delalo devet nepoklicnih prostovoljnih vzgojiteljev, v glavnem študentov in dijakov iz Maribora (študenti Pedagoške akademije, Filozofske fakultete v Ljubljani, dijaki Pedagoške gimnazije in delavci). Ta skupina je bila starostno in poklicno dokaj heterogena. Prostovoljni delavci so bili

predhodno usposobljeni na posebnem seminarju ter pri delu strokovno vodeni. Kolonija je bila organizirana in vodena v skladu z enakimi načeli kot prejšnje.

S. Mandič, sociologinja, sicer pa ena od vzgojiteljic v tej koloniji, piše v svojem poročilu: »Tisto, kar je dajalo specifičen ton poteku celotne kolonije, je bilo nefunkcioniranje (ali vsaj ne v ustrezni meri) skupin ter konfliktnost z okoljem, ki je kulminirala celo v pritisk, da se kolonija predčasno zaključi« (Mandič, 1979). V svoji analizi navaja v osnovi štiri vzroke za tako stanje: neustrezen organizacijski okvir, heterogeno sestavo skupine vzgojiteljev, pomanjkljivo vodenje ter vmešavanje pomožnega osebja doma v vzgojno delo. Kolonija je, tako kot prva pohorska terapevtska kolonija, bivala v počitniškem domu Zveze prijateljev mladine. Čeprav je bilo na osnovi izkušenj s prvo kolonijo možno pričakovati konflikte z osebjem doma in okoljem, organizator upravljavcem doma ni vnaprej postavil jasnih pogojev sodelovanja in zagotovil koloniji potrebne avtonomije pri določanju pogojev njenega življenja in dela, ampak se je skušal izogniti konfliktom z vnaprejšnjim podrejanjem pričakovanim zahtevam osebja po redu in disciplini, kar je že v začetku pripeljalo do nekaj za delo kolonije neustreznih odločitev. Med vzgojitelji so bile precejšnje starostne, izobrazbene in motivacijske razlike; skoraj polovica vzgojiteljev se ni udeležila usposabljanja, kar kljub njihovemu zmanjševanju pomena tega dejstva, gotovo ni delovalo kot povezovalni dejavnik skupine, saj se je pokazalo, da vzgojitelji niso bili poučeni o kontekstu terapevtskih kolonij. Kot ugotavlja Mandič, so »začeli brez zgodovine«, tako da se je vse reduciralo na to, da »vsak dela po svojih občutkih, s tem da se otrok ne zatira«. Ker v skupini vzgojiteljev ni stekel proces refleksije, tudi vzgojne skupine niso dobro delovale. Mandič očita tudi pedagoškemu vodji, da je deloval posredno dezintegrativno, ker je skušal biti posrednik med kolonijo oziroma vzgojitelji in osebjem doma, da bi se izognili konfliktom, pri tem pa po mnenju vzgojiteljev ni dovolj jasno in odločno zagovarjal interesov kolonije. Osebje doma (glavna kuharica, njena pomočnica in snažilki) je začutilo, ne le, da lahko izigrava vodjo, ampak da ima pri tem tudi tiho podporo svojih nadrejenih, zato je teden dni pred predvidenim koncem kolonije (na dan samoupravljavcev!) prekinilo delo. »Vsa potencialna konfliktna žarišča (ekonomski proti vzgojnoterapevtskemu interesu ob koloniji; vrednote tradicionalne napram vrednotam demokratične vzgoje; vertikalni (avtokratski) napram horizontalnemu (demokratičnemu)

sistemu komuniciranja (odločanja) so se v tem konfliktu plodno združila tako, da je prevladalo prvo konfliktno žarišče pod legitimno krinko drugega, uporabljajoč tudi energijo tretjega, pri čemer naj bi se predstavniki ZPM direktno sploh ne izpostavili, pač pa najšibkejši člen – osebje« (Mandič 1979). Na osnovi te zelo kritične analize dogajanja v koloniji pa bi bilo napačno domnevati, da so bili terapevtski rezultati negativni. Nasprotno, raziskava Pogačnikove in Vodebove (1979), ki jo povzemamo v nadaljevanju, kaže, da so bili otroci in starši s kolonijo zadovoljni. Mandičeva govori o zadevah, ki so se dogajale med odraslimi, o politiki. Da bi v odsotnosti teh konfliktov in pritiskov lahko bili rezultati še boljši, pa tudi lahko domnevamo.

Na razširjenem sestanku predstavnikov udeleženih institucij in organizacij v okviru Mestne konference SZDL Maribor se je spor zgladil do te mere, da je bila kolonija izpeljana do konca po predvidevanjih. O sporu je poročalo tudi Delo (17. 6. 1979), to poročilo pa je dopolnil B. Stritih z obširnim in temeljitim, čeprav poljudnim prikazom terapevtske doktrine, na kateri temeljijo kolonije za motene otroke (Stritih 1979).

Skupinska srečanja za otroke in vzgojitelje iz terapevtskih kolonij. Na osnovi spontano izražene želje otrok in vzgojiteljev, da bi nadaljevali v koloniji sklenjeno prijateljstvo, so se po kolonijah otroci in vzgojitelji še srečevali kot skupine. A. Kos (1978) poroča, da so bila to srečanja za vse študente in vse otroke hkrati. Bila so običajno ob sobotah, ni pa podatkov, koliko je bilo vseh ali kako dolgo so se udeleženci srečevali. V začetku niso pripravljali programa za srečanja, kasneje pa so se dogovorili, da sta vedno po dva študenta pripravila program in potrebne pripomočke. Srečanj se je udeleževalo zelo različno število otrok, včasih le nekaj, drugič celo 30 in več. Po prvi koloniji na Rakitni se je srečanj udeleževalo povprečno 12 otrok. Skuber poroča o mesečnih srečanjih po prvi koloniji na Pohorju. Pri teh srečanjih so bili prisotni tudi starši (Skuber, 1978).

1.2.4 Evalvacija učinkov

Omenili smo že, da o drugi rakitniški koloniji ni poročila, torej tudi ne kake evalvacije. Tri četrt leta po prvi pohorski koloniji pa je Dispanzer za psihohigieno Maribor izvedel anketo (obdelal ISF), ki kaže, da so bili starši zelo zadovoljni s kolonijo (35 od 41). Večina meni, da je bil tudi otrok zadovoljen (36/41); da so se težave omilile,

meni polovica (20/41), druga slaba polovica pa, da so še vedno iste; da je otrok je bolj samostojen, meni nekaj več kot polovica staršev, da lažje shaja z vrstniki, prav tako (22); da mu je lažje dopovedati (17), da je bolj zgovoren (14), da v šoli ni sprememb pri učnem uspehu in vedenju (19); da se je izboljšalo eno ali drugo ali oboje (meni 16 staršev); da se po koloniji niso pojavili problemi, meni 36 staršev; da se z otrokom lažje shaja (23); da bi še dali otroka v kolonijo, jih meni 34 (ne 3,3 pogojno); da bi otrok šel v kolonijo, jih meni 33 od 41.

Drugo pohorsko kolonijo je, kot smo videli, kot proces zelo pronicljivo analizirala S. Mandič. Poleg tega pa sta dokaj obširno in podrobno evalvacijo na osnovi mnenj otrok in mater izvedli D. Pogačnik in M. Vodeb (1979). Skoraj vsi otroci, ki so se udeležili kolonije na Pohorju leta 1979 (51 od 58), in le malo manj mater (46 od 58), so se odzvali vabilu na anketiranje v mentalnohigienskem dispanzerju. Otroci so izpolnili vprašalnik v obliki nedokončanih stavkov s predvidenimi možnimi odgovori.

Otroci so doživeli vzgojitelje pozitivno: kot ljubeče (»so nas imeli radi« 59 %) in dopustljive (»so nam dosti pustili« 53%), redki so negativni odgovori; doživeli so jih tudi kot drugačne od drugih odraslih. Tudi vrstnike v koloniji so doživeli kot tovariške in prijateljske (»so bili dobri prijatelji« 45 %), a tudi kot sproščene in delno agresivne (»so se radi prepirali« 45 %). Mnogo več otrok je zaznalo čustva naklonjenosti pri vzgojiteljih kot pri vrstnikih, vrstnike so v veliko večjem številu dojeli kot bolj verbalno agresivne kot vzgojitelje. Sami zase menijo, da so bili v koloniji dobre volje (51 %), da so se radi družili z vzgojitelji (»s tovariši sem rad bil skupaj« 53 %; »kam šel« 53 %). Tudi z vrstniki so se radi igrali, čeprav je tu odstotek pritrdilnih odgovorov nižji (45 %). Zoprno pa jim je bilo, ker ni bilo miru (57 %), četrtini je bilo dolgčas, sicer pa jih je druge negativne odgovore obkrožilo manj kot 20 %. Večina mater in otrok je bila s kolonijo zadovoljna, a več mater kot otrok (mater 80 %; otrok 63 %); nezadovoljnih je bilo okrog 6 % pri obeh skupinah. Od mater bi jih otroka ponovno dalo v kolonijo 80 %, otrok pa bi ponovno šlo 73 %.

Tudi terapevtski učinki kolonije so po mnenju mater dobri. Po mnenju mater so se pri dveh tretjinah otrok težave, zaradi katerih so šli v kolonijo, omilile ali izginile (65 %), pri ostalih pa matere niso opazile razlike; poslabšanje je bilo pri dveh otrocih (poslabšanje enureze in enkopreze). Predvsem se je izboljšalo stanje pri otrocih z več simptomi. Relativno slabi so rezultatih pri otrocih z enurezo

(4 izboljšani od 10). Matere so v povprečju navedle okrog tri osebnostne poteze, ki kažejo izboljšanje (komunikativnost, samostojnost, vodljivost so najpogostejše navedene). Pri tem so izboljšane osebnostne poteze navedle tudi matere, ki niso opazile izboljšanja glede simptomatike. Tudi otroci so opazili pozitivne spremembe. Kar tri četrtine jih je navedlo, da se »doma kregajo manj kot prej«, več kot polovica, da imajo manj težav kot prej in da se s prijatelji bolje razumejo. Zelo malo jih navaja negativne spremembe. Otroci navajajo več pozitivnih sprememb kot matere. Ti podatki vsekakor kažejo, da so bili učinki druge pohorske kolonije, kljub nesrečnemu zapletu, ki pa pove več o okolju kolonije kot o koloniji sami, vsekakor pozitivni. O učinkih pokolonijskih skupinskih srečanj ni podatkov.

1.2.5 Projekti kot akcijske raziskave

O drugi rakitniški koloniji upamo domnevati, da je potekala v osnovi podobno kot prva, to je, da je proces refleksije v skupini vzgojiteljev potekal na raziskovalen način. To sodbo opiramo na dejstvo, da je bilo jedro skupine vzgojiteljev isto kot v prvi koloniji in da sta bila strokovna vodja ista. Raziskovalni pomen kolonije kot celote ni razviden, omenili pa smo že, da so se vsaj nekateri pisci končnega raziskovalnega poročila implicitno sklicevali tudi na izkušnjo z drugo kolonijo, ne le s prvo. Vse to seveda ni zadosti, da bi to kolonijo lahko imeli za raziskavo, pač pa je verjetno po svoje prispevala k vtisom strokovnjakov in vzgojiteljev o primernosti tega modela. Kako in v kolikšni meri, ne vemo.

O obeh pohorskih kolonijah sta nam na razpolago evalvacijski analizi. Obe analizi sta bili opravljeni na »tradicionalen« način. O prvi imamo poleg tega kratko opisno poročilo (Skuber, 1977) in anekdotske zapiske Mandičeve (1976). Ni dokumentacije, na osnovi katere bi lahko sklepali, da so bili vzgojitelji raziskovalno aktivni in da je bila kolonija usmerjana na osnovi raziskovalnega »feedbacka«. O drugi pohorski koloniji pravi S. Mandič, da je »o raziskovanju težko govoriti«. Mandičeva je izvajala sistematična poizvedovanja med vzgojitelji (intervjuje), in o tem piše naslednje: »Kar sem skušala doseči, je bilo to, da bo vsak 'raziskovalni' poseg usmerjen k temu, da razjasni za sam potek kolonije relevantne dejavnike. Zaradi odsotnosti skupinske refleksije je jasno, da 'raziskovanje' ni moglo biti skupinsko, ampak je nastopalo kot nekak nadomestek skupinske

refleksije, instrument, ki naj bi prispeval, da se zjasnijo in izrazijo individualna stališča ob konkretnih problemih, za kar sem upala, da bo posredno prispevalo k funkcioniranju skupine. Rezultat je deloma prisoten v tem poročilu (mišljeno je njeno poročilo, op. B. M.), deloma, vendar daleč pod možnostmi ... pa je predstavljal nekako vzpodbudo k refleksiji ob sami kolonijski situaciji« (Mandič, 1979, str. 9). Mandičeva je vedela, kaj je akcijska raziskava, in njen poskus je pošten poskus, da bi jo vzpostavila. Žal je ostalo pri poskusu in tudi v tej koloniji niso bili izpolnjeni kriteriji za akcijsko raziskavo. Iz poročila o pokolonijskih srečanjih prav tako ne moremo sklepati, da je šlo za akcijsko raziskavo.

V vseh teh primerih pri vzgojiteljih in drugih sodelavcih v kolonijah ni zaznati dokazov raziskovalnega ali teoretičnega interesa (razen že omenjenih). Vzgojitelji niso raziskovali ne med akcijo, ne po njej, da o sodelovanju otrok in staršev kot subjektov raziskovalnega procesa sploh ne govorimo, saj tega tudi v prvi rakitniški koloniji ni bilo. Isto pa velja tudi za strokovnjake: od v akciji udeleženih strokovnjakov ni nihče opravljal vloge raziskovalca med akcijo. Te akcije niso bile usmerjane na osnovi raziskovalnih povratnih sporočil. Procesi, ki so se v njih odvijali, niso opisani. Izvzeti moramo empirični raziskovalni poskus Mandičeve in njeno izvrstno analizo procesov v drugi pohorski koloniji. Toda to je proizvod enega raziskovalca, daleč od predstave o kolektivnem participativnem raziskovalnem postopku.

1.2.6 Povzetek in sklep

Opisane kolonije in srečanja, ki so sledili prvi rakitniški koloniji, so bili, sodeč po razpoložljivih poročilih, uspešne terapevtske akcije. Ne moremo pa jih brez resnih zadržkov imeti za raziskave, tudi ne ali celo ne za akcijske raziskave. Če za prvo terapevtsko kolonijo lahko rečemo, da je eden od njenih rezultatov konceptualizacija modela terapevtske kolonije (Kos, Stritih), drugi konceptualizacija dinamičnega procesa skupinske interakcije v koloniji in njegovega terapevtskega pomena (Stritih), tretji opis vrednotnega sistema institucije in odziva okolja na alternativno akcijo (Fišer, Baskar), četrti konceptualizacija akcijske raziskave in analiza metodoloških protislovij projekta (Adam, Podmenik, Mesec) … in še bi lahko kaj navedli, tedaj pri naslednjih kolonijah ne moremo najti ničesar, kar bi lahko primerjali

s konceptualizacijami prve, razen analize Mandičeve, ki pa je tudi le osnutek teoretske konceptualizacije. Obema pohorskima kolonijama je sicer sledila evalvacijska raziskava oziroma analiza, vendar ni razvidno, da bi bila predelana v akcijskoraziskovalni skupini. Ne pri prvi ne pri drugi pohorski koloniji ni razvidno, kako je potekal akcijskoraziskovalni krog prve stopnje (raziskovalno podprta refleksija v skupini vzgojiteljev in vodij). Prav tako ni razvidno, kako so bile (če so bile) predelane evalvacijske analize, in kakšen je »feedback« v teorijo in nadaljnjo prakso. V vseh teh primerih so dani nekateri elementi raziskave, ne moremo pa reči, da so bile to akcijske raziskave v prej definiranem pomenu.

2

POMOČ UČENCEM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI (1976–1978)

2.1 Komentar k virom

Prispevki, ki zadevajo pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami, so zbrani v raziskovalnem poročilu: Stritih, B. (nosilec), Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino II, Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana, april 1979. – Prav ta predmet obravnavajo naslednja besedila: Pogačnik, D., Pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami: oris akcije. – Pogačnik, D., Žerovnik, A., Glavič-Tretnjak, V., Gobec, D., Pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami: raziskovalni del. Kos Mikuš, A., Mentalno higiensko delo z bolnimi otroki na otroški kliniki (Študenti medicine – neprofesionalni terapevti otrok s kroničnimi in smrtnimi obolenji). – Žorga, S., Prikaz prostovoljnega preventivnega in socialnoterapevtskega dela z otroki v osnovni šoli (OŠ Karel Destovnik Kajuh, Ljubljana).

2.2 Kratka oznaka

Akcijskoraziskovalni projekt skupinskega učno-terapevtskega dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami je bil izveden v okviru drugega dela projekta Nepoklicnega, prostovoljnega, preventivnega socialnoterapevtskega dela z otroki in mladino (nosilec B. Stritih). Vključeval je delo s temi otroki v času od 15. marca do 15. junija 1976. To delo je potekalo na treh ljubljanskih osnovnih šolah in v Pedopsihiatrični ambulanti Pediatrične klinike v Ljubljani.

2.3 Organizacija in potek

Vodstvo, strokovnjaki

Nosilec krovne raziskave Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino, tako njenega prvega kot drugega dela, je bil Bernard Stritih, dipl. psiholog, višji predavatelj na Višji šoli za socialne delavce v Ljubljani. Pripravo, organizacijo, strokovno vodenje in raziskovalno delo naloge Pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami – to je drugi del projekta – so izvedle Dora Gobec, dipl. psihologinja in pedagoginja, asistentka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani; Dušica Pogačnik, dipl. psihologinja, raziskovalka na Inštitutu za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v

Ljubljani; Vali Tretnjak Glavič, dipl. psihologinja, sodelavka Pediatrične klinike v Ljubljani; Angelca Žerovnik, profesorica defektologije, višja znanstvena sodelavka Pedagoškega inštituta v Ljubljani. Na sestankih strokovnjakov s študenti, sestankih, ki so bili namenjeni usposabljanju in spremljanju dela, so večkrat sodelovali tudi drugi strokovnjaki: sodelavci projekta, sodelavci šolskih svetovalnih služb na vključenih šolah, učitelji študentov, pa tudi predstavniki družbenopolitičnih in družbenih organizacij ter novinarji.

Študentje – prostovoljci

V prvem obdobju te akcijske raziskave je skupinsko učno in terapevtsko delo izvajalo 24 študentov z oddelka za psihologijo in oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani ter oddelka za razredni pouk Pedagoške akademije v Ljubljani. Študentje so se za sodelovanje odločili prostovoljno na osnovi javnega vabila in po informativnem predavanju.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami

V projekt je bilo vključenih 60 otrok od 2. do 6. razreda, ki so jih izbrali strokovni delavci na osnovnih šolah, in sicer ne glede na to, ali so imeli poleg specifičnih učnih težav tudi psihosocialne motnje.[1] Del učencev je bil že prej v individualni in/ali skupinski učnoterapevtski obravnavi v pedopsihiatrični ambulanti, nekateri so bili le diagnosticirani, a še ne obravnavani. Večina pa je bila vključena na pobudo šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev. Starši so bili obveščeni o vključitvi otroka v učno-terapevtsko delo in o namenu dela. Otroci so bili razvrščeni v 12 skupin, v vsaki je bilo 4–6 približno enako starih učencev.

Sodelujoče ustanove

Raziskovalna naloga je bila izvedena v okviru Inštituta za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani v sodelovanju s Pedagoškim

1 Povprečni IQ na Wechslerjevem inteligenčnem testu je bil 96,9; rezultati na besedni lestvici so bili pri večini otrok nižji kot na nebesedni lestvici, pri polovici otrok pa so bili pomembno nižji.

inštitutom pri Univerzi v Ljubljani in pedopsihiatrično ambulanto Pediatrične klinike v Ljubljani. Delo z otroki se je odvijalo v prostorih Pedopsihiatrične ambulante Pediatrične klinike v Ljubljani (v zgradbi Inštituta za načrtovanje družine) in na treh ljubljanskih osnovnih šolah: OŠ Dr. Vita Kraigherja v občini Ljubljana-Bežigrad, OŠ Ledina in OŠ Toneta Tomšiča v občini Ljubljana-Center. Sestanki s študenti so potekali v prostorih Pedopsihiatrične ambulante.

Teoretična izhodišča

V poročilu o tej raziskavi je teoretičnim vprašanjem odmerjenega le malo prostora. Pravzaprav je prav na kratko obravnavano le vprašanje odnosa med specifičnimi učnimi težavami in slabšo prilagojenostjo in psihosocialnimi motnjami, ki pogosto spremljajo te težave, in tako še dodatno obremenjujejo otrokovo življenjsko situacijo. D. Pogačnik (1979, 194) ugotavlja, da nastaja začaran krog: specifične učne težave in z njimi povezana slabša šolska uspešnost pogojujejo psihosocialne motnje, te pa povratno povečujejo učne težave in slabšo učno uspešnost. Če se hočemo učinkovito spopasti s temi težavami, moramo začarani krog razkleniti z obeh strani: na eni strani s specialno pedagoško obravnavo otrokovih učnih težav (ki posredno vpliva tudi na izboljšanje otrokovih emocionalnih oziroma vedenjskih motenj), na drugi strani pa s terapevtsko obravnavo njegovih psihosocialnih težav (ki posredno vpliva tudi na izboljšanje njegovih učnih težav in šolskega uspeha) (Pogačnik 1977, 194). K tej strategiji pa sodi tudi skupinsko obravnavanje otrok.[2]

Cilji projekta

»Namen akcijskoraziskovalne naloge je bil izdelati, izvesti in znanstveno ovrednotiti poseben model in program skupinskega učno-terapevtskega dela z otroki z učnimi težavami, ki so ga pod vodstvom strokovnjakov izvajali prostovoljni delavci brez formalnih kvalifikacij

2 Pogačnikova je v poročilu pripomnila, da se tudi pri nas taka obravnava že več let uspešno izvaja predvsem v Pedopsihiatrični ambulanti Pediatrične klinike v Ljubljani, skupinsko delo se je uveljavilo v razvojnih oddelkih, na osnovnih šolah pa je bolj uveljavljeno diagnostično, manj pa terapevtsko delo, pa še to predvsem individualno; skupinsko učno-terapevtsko delo se v širšem obsegu šele uveljavlja (prav tam).

za to delo« (Pogačnik 1979,193). Razvidno je, da je imel projekt akcijske in raziskovalne cilje.

a) **Akcijski cilji.**
   »1. Razviti, izvesti in strokovno ovrednotiti model in program specialnopedagoškega in terapevtskega dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami, ki ga neposredno izvajajo strokovno vodene osebe brez formalnih strokovnih kvalifikacij.
   2. Za neposredno izvajanje programa pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami angažirati študente-prostovoljce, in sicer študente tistih smeri, ki jim bodo pridobljena in praktična znanja ter neposredne izkušnje pri delu z otroki neposredno ali posredno koristile pri njihovem prihodnjem poklicnem delu.
   3. Akcijo izvesti predvsem na samih šolah, na katerih se šolajo otroci« (Pogačnik 1979, str. 195–196).

b) **Raziskovalni cilji.** Namen raziskave je bil ovrednotiti, ali je načrtovani model nepoklicnega, prostovoljnega, učno-terapevtskega dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami in psihosocialnimi motnjami uresničljiv, primeren in uspešen, in ugotoviti, kakšni so njegovi učinki, in sicer z vidika študentov-prostovoljnih sodelavcev, z vidika učencev, z vidika strokovnih delavcev, z vidika šol in z vidika staršev. Na tej osnovi naj bi predlagali nadaljnje razvijanje nepoklicnega prostovoljnega dela na tem področju.

Terapevtska načela in tehnike

Kot načela za skupinsko terapevtsko delo z otroki poročilo navaja:
1. Skupinsko delo je glavni »dejavnik vplivanja«. Zato naj bi bili otroci razdeljeni na skupine 4–6 vrstnikov, vsako skupino pa naj bi vodil za to delo usposobljen vodja skupine, študent prostovoljec, ki je pri tem delu sam voden in usmerjan. Skupina je potrebna kot nekak posrednik ali prostor, ki omogoča delovanje drugih terapevtskih dejavnikov.
2. Spodbujanje in pospeševanje socialnih procesov naj bi bil drugi terapevtski dejavnik; pod tem gre razumeti pospeševanje medosebnih stikov in razvijanje pristnih odnosov v skupini, ki gresta

hkrati z drugimi procesi: zmanjšanje strahu, razvijanje občutja varnosti, pripadnosti in odgovornosti; korigiranje zmotnih predstav o realnosti; dviganje spoštovanja do sebe in do drugih; razvijanje emocionalno in socialno pomembnih komunikacij in človeških vezi; aktiviranje ustvarjalnih in produktivnih sil. Poudarek na odnosni plati skupinskega dogajanja naj bi uravnotežil pretežno storilnostni poudarek v drugih vsakdanjih in tudi prostočasnih dejavnostih.

3. V demokratično vodeni skupini, v kateri temeljijo odločitve na soglasju enakopravnih članov, ne pa na volji vodje, se postopoma razvije nehierarhična skupinska struktura, ki spodbuja člane h konfrontaciji z realnostjo, ta pa k razvoju mreže komunikacij in odnosov, v katerih lahko otrok uveljavi lastne potrebe in interese, hkrati pa se uči spoštovati potrebe in interese drugih. Demokratično vodenje skupine otroka aktivira, spodbuja h komuniciranju in navaja na samoupravno odločanje.
4. Dopustljivo in nekaznovalno vzdušje v skupini spodbuja otroke k aktiviranju in sproščanju emocionalno pomembnih vsebin, omogoča pa tudi usklajevanje med primarnimi oziroma spontanimi oblikami vedenja in v skupini še dovoljenimi oziroma toleriranimi oblikami vedenja. Na drugi strani pa permisivno vzdušje spodbuja otrokovo spontanost in iniciativo. Demokratičnost, permisivnost in nepunitivnost kot tudi relativna mladost vodje zmanjšuje psihosocialno razdaljo med otrokom in vodjo. Procesi identifikacije z vodjo in učenje po modelu dobijo s tem še kakovost kritičnega uvida otroka do objekta identifikacije oziroma modela (Pogačnik, 1977, str. 198–199).

Ta načela so skušali uresničiti z vrsto tehnik, ki so jih pojmovali kot kombinacijo korektivnega specialnopedagoškega dela in elementov psihoterapije. K prvemu spadajo na primer: vaje orientacije v prostoru, vaje vidnega zaznavanja, vaje slušnega zaznavanja, vaje psihomotorične koordinacije, dihalne vaje, govorne vaje, vaje koncentracije itd. K drugemu pa sproščanje, relaksacija, verbalna in neverbalna ekspresija in komunikacija, igranje vlog itd. Študentje naj bi posebej pazili, da bi imele te vaje značaj igre, v nasprotju z učenjem, ki ga ti otroci pogosto doživljajo kot obremenitev. Programi naj bi tudi bili pestro sestavljeni. Le tako bi namreč otroci v permisivno vodenih skupinah vaje sprejeli in jih izvajali. Pri pripravi programov

in vaj so tudi upoštevali poročila študentov o tem, katere dejavnosti in katere vaje so bile za otroke sprejemljive in privlačne.

Potek dela

Celotno dogajanje lahko razdelimo v dve fazi: pripravljalno fazo in fazo neposrednega dela z otroki (tretja bi bila faza evalvacije).

1. **Pripravljalna faza.** V tej fazi so najprej izdelali načrt akcijske raziskave in pridobili šole za sodelovanje. Strokovno in organizacijsko vodstvo akcije je najprej izdelalo izhodišče akcije in njen strokovni in organizacijski koncept, nato pa so za projekt pridobili tri ljubljanske osnovne šole. Te so dale na razpolago prostore, učila, njihovi strokovni delavci pa so izbrali učence s specifičnimi učnimi težavami. Istočasno je vodstvo akcije izdelalo okvirni program in model dela. Zatem so k delu pridobili študente-prostovoljce. Po predhodnem dogovoru s predstojniki ali profesorji ustreznih oddelkov na fakulteti in akademiji so študente obvestili o akciji z vabili na oglasnih deskah teh oddelkov. Na oddelku za pedagogiko so imeli tudi informativno predavanje o načrtovanem delu. Vabila so naletela na dober odziv. S študenti, ki so se prijavili, so imeli najprej individualne pogovore, v katerih so jim očrtali namen akcije ter njihovo vlogo. Temu je sledilo posebno informativno predavanje za vse zainteresirane. V prvem delu predavanja so jedrnato orisali problematiko učnih težav pri otrocih. V drugem delu pa so študentom podrobno razložili namen in način dela, njihove obveznosti in koristi, ki jih bodo imeli od sodelovanja, ter odgovorili na njihova vprašanja. Večina se jih je takoj odločila za sodelovanje, nekateri pa so še premislili do naslednjega sestanka. Od 25 študentov, ki so bili na informativnem sestanku, se jih je za sodelovanje odločilo 24. Vsi so redno in vestno sodelovali do konca akcije. Naslednji sestanek je bil že namenjen usposabljanju prostovoljcev za delo z otroki. Seznanili so jih s poglavitnimi načeli učnoterapevtskega dela in skupinskega dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami ter s programom vaj, ki naj bi jih izvajali s skupino. Študentje so vaje sami izvedli v svoji skupini, tako da so lahko vsako vajo doživeli. Strokovni vodje so poudarili, naj bodo študentje pri izvajanju programa vaj prožni, naj se prilagajajo skupini otrok, njihovi pripravljenosti, potrebam, razpoloženju, željam ipd. Spodbudili

so jih tudi k ustvarjalnemu odnosu do dela: ob upoštevanju načela dela in namenov posameznih vaj naj skušajo sami oblikovati vaje in dejavnosti, ki bodo uporabne istim ali sorodnim namenom ter naj jih poskusijo izvesti s skupino. Sestavni del usposabljanja je bil tudi skupinskodinamični trening.

2. **Praktično delo z otroki in supervizijski sestanki.** Študentje-prostovoljci so se dobivali z otroki dvakrat tedensko po dve šolski uri v 12 majhnih skupinah. Z vsako skupino sta skupaj istočasno kot učno-terapevtski par delala po dva študenta-prostovoljca. V vsaki skupini je bilo 4–6 učencev približno enake starosti. Skupine so bile razporejene takole: v Pedopsihiatrični ambulanti štiri skupine, na OŠ Dr. Vita Kraigherja štiri skupine, na OŠ Toneta Tomšiča dve skupini, na OŠ Ledina dve skupini. Študentje so na ure z učenci prihajali redno. Kadar eden iz para študentov ni mogel priti, je drugi sam vodil delo z otroki. Tudi študentje so bili zadovoljni z delom v parih, in to ne le zaradi tega, ker je delo napredovalo, tudi če je bil eden odsoten, temveč predvsem zato, ker so se lahko drug z drugim posvetovali, se korigirali in se pri samem delu dopolnjevali. Tako se je npr. eden od študentov lahko posvetil učencu, ki se ni vključil v dejavnost skupine, ter ga skušal aktivirati in postopoma pritegniti, medtem ko je drugi s skupino nemoteno izvajal program.

   Sestanki vodstva s študenti-prostovoljci, sestanki, namenjeni usposabljanju, vodenju in sprotnemu reševanju problemov, ki so nastajali ob delu, so bili najprej vsak teden po dve uri, kasneje pa vsakih 14 dni po dve uri. Študenti so imeli tudi možnost individualnih konzultacij s strokovnjaki. Na teh sestankih so študentje najprej poročali o svojem delu, o tem, kaj so delali z otroki, pri katerih stvareh so otroci z veseljem sodelovali in pri katerih ne. Poročali so o svojih opažanjih o otrocih ter spraševali za nasvete v zvezi z delom z njimi. Zanimivo je, da je bilo tudi pri tem projektu, kot navaja Pogačnikova, več težav povezanih s šolskim okoljem, fizičnim in socialnim, kjer je potekalo delo, kot z otroki samimi. Strokovnjaki-vodje so študentom sproti odgovarjali na vprašanja, o zahtevnejših ali za celotno skupino manj zanimivih vprašanjih pa so se pogovorili individualno. Pri problemih v zvezi s šolami, prostori, so tudi posredovali na šolah. Program so na osnovi poročil študentov od sestanka do sestanka preoblikovali in prilagajali poteku dela.

> Pogačnikova navaja, da so se študentje sestankov zelo redno udeleževali in ves čas prizadevno, aktivno in ustvarjalno sodelovali. Če so bili zadržani, so se med seboj nadomeščali, morebitno odsotnost od supervizijskih sestankov pa so telefonično opravičevali, čeprav se to ni zahtevalo od njih. Svoje delo so opravljali resno, zavzeto in s posluhom za potrebe, probleme in posebnosti posameznih otrok kot tudi za skupinske procese. Probleme, ki so se pojavljali pri njihovem delu, so sproti reševali na skupinskih sestankih s strokovnimi in organizacijskimi vodji ali pa v individualnih stikih z njimi. Učenci so redno in z veseljem prihajali na sestanek s študenti. O njihovem zadovoljstvu pričajo tudi zelo pozitivna stališča, ki so jih izrazili pri dopolnjevanju nedokončanih stavkov, posebej pripravljenih za ugotavljanje otrokovih stališč do programa in načina dela, do skupin, do študentov itd. (Pogačnik, 1977, 203).

2.4 Evalvacija učinkov

V primerjavi s poročilom o rakitniški koloniji je raziskovalno poročilo o tem projektu skoraj v celoti posvečeno samo evalvaciji, in sicer v pretežni meri evalvaciji »primernosti« modela in ne toliko končnih učinkov. Ko sledimo naši evalvacijski shemi, pa bomo dodali še evalvacijo vloženega napora, kolikor je mogoče priti do take sodbe na osnovi razpoložljivih podatkov.

Evalvacija vloženega napora

Akcija je zajela 60 otrok, razdeljenih na 12 skupin, ki so se sestajale dvakrat tedensko po dve uri tri mesece in s katerimi sta delala po dva prostovoljca. To znese skupaj 576 delovnih ur prostovoljcev ali približno deset ur neposrednega dela na enega učenca. To je približno petkrat do šestkrat manjši časovni vložek na enega otroka kot pri prvi rakitniški koloniji. Ta primerjava seveda ne pove veliko, saj gre za kvalitativno različno problematiko in namen akcije. Temu je treba prišteti še čas supervizijskih sestankov (če štejemo, da so bili na 14 dni, znese to 6 sestankov × 2 uri × 24 prostovoljcev = 288 ur). Prostovoljci so tako opravili skupno 864 delovnih ur; prištejmo še kakih 30–50 ur dela strokovnjakov pri neposrednem delu s prostovoljci

(usposabljanje, supervizija, hospitacije) in recimo še enkrat toliko za organizacijsko delo (brez raziskovalnega). Razmerje med časovno opredeljeno količino dela prostovoljcev in strokovnjakov kaže, koliksen je lahko prihranek strokovnega dela ob angažmaju prostovoljcev, saj zavzema delo strokovnjakov le približno 10 odstotkov skupno porabljenega fonda ur. Strokovnjaki se tako lahko usmerijo na raziskovalno delo in vodenje prostovoljcev. Tudi tu moramo pri ocenjevanju »vložka« upoštevati kvalitativne elemente, to je znanje, usposabljanje, strokovno spremljanje in suport in dobro organizacijo. Iz poročila lahko sklepamo, da je bila akcija dobro organizirana in je zelo urejeno potekala. Zanimivo je, da poročilo sicer omenja, da so študentje, ki so delali z otroki, imeli več težav s šolskim okoljem kot z otroki, vendar ne analizira teh konfliktov, niti ne poroča, da bi pomembno vplivali na delo z otroki in delo supervizijske skupine, iz česar sklepamo, da vendar niso bili pogosti in hudi. O motivacijskem vložku lahko sklepamo na osnovi odgovorov študentov v intervjuju ob koncu akcije. Za večino intervjuvanih je bil motiv pridobivanje prakse, pomemben motiv pa je bil tudi iskanje novih, prijaznejših oblik dela z otroki. Prevladujejo strokovni in poklicni motivi, pojavljajo pa se tudi drugi. Pomembno gonilo je težnja po preskušanju lastnih sposobnosti. Pri tem so študentje ugotovili, da ni težko vzpostaviti stika z otroki, da pa so premalo usposobljeni za reševanje problematičnih situacij. Odgovori tudi kažejo, da študentje pojmujejo sposobnosti za delo z otroki na širši osebnostni ravni in ne na ravni strokovno tehničnega znanja in veščin. Delo z otroki jim je pomenilo pridobivanje znanja, sprostitev, zanimivo izkušnjo. Časovna obremenitev se jim ni zdela velika.

Evalvacija procesa

V poročilu ni veliko neposrednih podatkov, iz katerih bi se dalo sklepati, kako je potekal skupinski proces v skupini prostovoljnih delavcev in v vzgojnih oziroma delovnih skupinah otrok in prostovoljnih pomočnikov. Opisano je, kar smo navedli že prej, da so na teh sestankih študentje poročali o svojem delu in opažanjih. Poleg tega poročilo navaja, da so se študentje supervizijskih sestankov zelo redno udeleževali in ves čas prizadevno, aktivno in ustvarjalno sodelovali, kar je znamenje določene kohezivnosti skupine, čeprav ne dovoli sklepati na naravo te kohezivnosti. Sicer pa bi morali o procesu sklepati iz

končnih učinkov na posameznike, kar pa je ravno nasprotno ideji procesne evalvacije.

Vendar pa so v tem projektu iznašli neko drugo varianto procesne evalvacije. Ta pristop se tu skriva za nazivom evalvacije »primernosti modela«. Pogačnikova namreč razlikuje med ocenjevanjem učinkovitosti modela in ocenjevanjem njegove primernosti. »Ker je delo študentov z učenci s specifičnimi učnimi težavami trajalo le dobre tri mesece seveda ni pričakovati velikih učinkov dela na same učne težave. Zato bomo več pozornosti posvetili predvsem proučevanju primernosti modela dela za prostovoljne nepoklicne delavce in za otroke« (Pogačnik, 1979, 209). Pri preučevanju primernosti gre za ugotavljanje zadovoljstva sodelujočih z načinom dela in ne za ugotavljanje učinkov na motnje pri otrocih. Kriterij primernosti modela je torej zadovoljstvo sodelujočih. To pa je vidik procesne evalvacije, čeprav ne gre kar brez pomislekov sklepati, da pomeni večje zadovoljstvo tudi večjo terapevtsko učinkovitost.

- *Stališča študentov*. Intervjuji s študenti so bili izvedeni po trimesečnem delu z otroki. Odzvalo se je 20 od 24 študentov, ki so sodelovali v akciji (osip ni pojasnjen). Pri otrocih sta jim najbolj všeč odkritost in neposrednost, najbolj pa jih motita agresivnost in neodzivnost. Če bi lahko sami zbirali skupine otrok, bi se raje odločali za mlajše otroke in za mešane skupine. Pri delu bi dali raje več poudarka socialnoterapevtskim vidikom in dejavnostim, kot so vaje za zaupanje, igranje vlog in podobno. Sodijo, da je koristno, da sta dva terapevta, ker to omogoča medsebojno dopolnjevanje in individualizacijo dela.
- *Odnos otrok do učno-terapevtskega dela*. Iz odgovorov na nedokončane stavke je razvidno, da so bile otrokom najbolj všeč igralne dejavnosti in pogovori, najmanj pa pisanje in druge učne dejavnosti. Odnosov med otroki ni bilo mogoče zanesljivo oceniti z izbrano tehniko, vendar se ocene nagibajo v pozitivno smer. Podobno pozitivno ocenjujejo otroci odnos do študentov, njihov splošni odnos do te oblike dela pa je pozitiven ali zelo pozitiven.
- *Strokovna ocena dela študentov.* Na osnovi hospitacij in na osnovi poročil študentov v supervizijski skupini so strokovnjaki ocenili, da so vsi študentje opravili delo korektno (spoštovanje načela »Ne škoditi«). Izvajanje učno-terapevtskega programa so pri večini ocenili kot zelo dobro ali dobro, usmerjanje skupinske dinamike pa kot dobro ali zadovoljivo. Ocenili so tudi, da

študentje relativno ustrezno poročajo o svojem delu in dogajanju v skupinah.

- *Odnos šol do učno-terapevtskega dela*. Kljub temu, da so vodstva šol omogočila izvedbo akcije, so študentje naleteli pri praktičnem izvajanju tudi na težave; navajali so probleme s prostorom, z usklajevanjem časa otrok ipd. Precej študentov je omenjalo izrazito nerazumevanje in nenaklonjenost posameznih delavcev na šoli, snažilk, administratork, učiteljic, pa nepodporo drugih. Najpogosteje se je osebje spotikalo ob nemir in nered. Govorili so, da študentje otrokom »preveč pustijo«. Ni pa bilo kakega večjega konflikta ali splošnega nasprotovanja. V vseh šolah je prevladal pozitiven odnos do te oblike dela.

Evalvacija doseganja ciljev in učinkov

Ocena učinka na otroke. V intervjuju so študentje odgovarjali tudi na vprašanje, kakšen učinek mislijo, da je imelo njihovo delo na otroke. Študentje so našteli različne učinke; vsi so bili pozitivni (npr. izboljšani interpersonalni odnosi z vrstniki, večja odprtost, konstruktivnost, tolerantnost), vendar v glavnem na področju socialnih izkušenj, ne pa na področju šolskega dela. Približno polovica študentov je opazila elemente izboljšanja odnosa do učenja in šolskega uspeha, očitno izboljšanje šolskega uspeha pa le pri manjšem številu otrok, čeprav je šlo prav za odpravljanje učnih težav. To pomeni, da so študentje v splošnem ugodno ocenili učinke svojega dela z otroki. Mesec dni po koncu dela z otroki so študentje izvedli intervjuje s starši, a le s petino. Večina intervjuvanih mater je opazila pozitivne spremembe otrokovega vedenja, polovica je opazila izboljšanje glede učenja. Starši so tudi pozitivno ocenili celotno akcijo, vendar so menili, da je bilo premalo pozornosti posvečene sodelovanju staršev.

O vplivu akcije na študente-prostovoljce lahko sklepamo iz njihovih mnenj. Menijo, da so si s tem delom pridobili razumevanje za otroke in da jih sedaj bolje sprejemajo. Na strokovnih sestankih pa so si pridobili znanje o vodenju skupin. Razen enega bi bili vsi še pripravljeni sodelovati pri takem delu, tudi pri organizaciji in vodenju; pripravljeni bi se bili tudi še izpopolnjevati na tak način kot v okviru tega projekta. Spontano so ob koncu intervjujev izražali zadovoljstvo in dajali pohvalne pripombe.

Na osnovi vsega povedanega lahko sklenemo, ne le, da so sodelujoči imeli ugodno mnenje o modelu dela, ampak tudi, da je akcija imela ugodne učinke na otroke in na prostovoljce; pri otrocih bolj na njihovo splošno počutje in samopodobo kot na specifične učne težave.

2.5 Projekt kot akcijska raziskava

Tudi ta projekt je bil izveden po istem modelu kot ostali, to je modelu, katerega središče je delujoča skupina strokovnjakov in prostovoljcev, ki je potencialno akcijskoraziskovalna skupina. Dejansko pa postane to le, če se svojih nalog loteva raziskovalno, to je, če eksplorira svoje načine dela in z njimi povezane implicitne teorije, se ozavešča in na tej osnovi izboljšuje svoje delo. V kolikšni meri je ta projekt kot celota dejansko imel značaj akcijske raziskave?

(1) V supervizijski skupini so študentje-prostovoljci poročali o svojem delu in opažanjih, o tem razpravljali med seboj in s strokovnjaki, da bi tako pridobljena spoznanja uporabili pri nadaljnjem praktičnem delu. To pomeni, da se je odvijal proces eksploracije lastnega dela, eksploracije, ki predstavlja jedro akcijske raziskave. (2) Toda ob tem ni nastala evidenca, na osnovi katere bi lahko dobili podrobnejši vpogled v naravo in globino te eksploracije, da bi lahko presodili, ali je prišlo do eksplikacije implicitnih teorij, konceptualizacij, klasifikacij ipd. in njihove refleksije in preverjanja. To je bila eksploracija, ne moremo pa reči, da je bila raziskava, saj je eden od osnovnih pogojev vsake raziskave transparentnost raziskovalnega procesa za kompetentne presojevalce. Taka presoja ni čisto neproblematična, kajti domnevamo lahko, da je ta proces bil transparenten v določenem omejenem smislu. Raziskovalni krog prve stopnje se je (kolikor se je) odvijal na ta način, če smo prav natančni, da so posamezniki svoja opažanja, doživljanja in mnenja objavili ustno skupini, ki jih je komentirala. Ne moremo zanikati, da je to neke vrste omejeno raziskovanje, raziskovanje, ki omogoča refleksijo in falsifikacijo teorij, vendar jo omogoča le ozkemu krogu takrat prisotnih sodelavcev in o njej ne ostane nobeno pričevanje. To je podobno izgubljenim poročilom o izvedenih eksperimentih; ne morejo kotirati kot znanstvena evidenca. (3) Študentje so bili po eni strani objekt raziskovanja, saj so odgovarjali v intervjuju, ki so ga pripravili strokovnjaki, po drugi strani pa so bili tudi raziskovalci (poleg tega, da

so raziskovali sami sebe). V tem okviru so študentje izvedli intervjuje z nekaj materami in o njih poročali. Bili so torej v vlogi raziskovalcev, kar je eden od pogojev akcijskega raziskovanja. (4) Spet pa moramo dodati, da je empirična evidenca, zbrana v okviru projekta, bila zbrana ob koncu projekta, ko ni več mogla biti uporabljena kot povratno sporočilo za usmerjanje te praktične akcije. (5) Ni sicer popolnoma razvidno, ali so bili študentje kot objekt raziskovanja strokovnjakov hkrati sami svoj objekt, ki so izide tega raziskovanja lahko sami uporabili, pri čemer bi bili strokovnjaki strogo vzeto pravzaprav le pomočniki in posredniki pri samoeksploraciji študentov, vendar domnevajmo, da se je to dogajalo na tak način. To bi bilo vsekakor v skladu s pojmom akcijske raziskave. Toda intervjuvane matere so bile samo objekt. Samo objekt pa je bilo tudi osebje šol. Če so bili konflikti med osebjem in akcijsko strukturo, bi bilo treba obe konfliktni strani vključiti v raziskavo. Vzajemna eksploracija situacije, eksploracija, pri kateri je odnos subjekt-objekt simetričen, izmenjujoč se, in ki je osnovni vzvod razrešitve konflikta, je ena osnovnih značilnosti akcijske raziskave. (6) V osnovi je bilo raziskovalno delo vendarle usmerjeno na evalvacijo modela. Cilj raziskovanja je bil, kot je že bilo opredeljeno, oceniti uresničljivost, primernost in uspešnost izvajanega modela nepoklicnega prostovoljnega učno-terapevtskega dela. V metodološkem oziru so skušali izbrati tak raziskovalni pristop in način zbiranja podatkov, da bi raziskovalno delo čim manj obremenjevalo strokovno delo s študenti in delo študentov z otroki. Odločili so se za strukturiran intervju s študenti o njihovem doživljanju tega dela, za neposredno opazovanje študentov pri delu v obliki hospitacij, za uporabo tehnike nedokončanih stavkov za ugotavljanje odnosa otrok do učno-terapevtskega dela, za intervjuje s starši in še nekatere druge tehnike. Strah, da ne bi z raziskovanjem ovirali prakse (ta strah se vleče od rakitniške kolonije), kaže na neustrezno razumevanje narave akcijske raziskave. V načelu raziskovanje ne le ne ovira praktičnega dela, ampak ga olajšuje, in to ne le posredno, prek teorije, ampak neposredno, če je vključeno v delovni proces. Dopolnjevanje stavkov je hkrati raziskovalna tehnika in tehnika komunikacije med terapevtom in otrokom v terapevtskem procesu.

Projekt pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami je torej imel elemente akcijske raziskave, bil pa je vendarle, poleg tega, da je bil praktična akcija, predvsem evalvacijska raziskava te akcije, prava akcijska raziskava pa bolj potencialno kot dejansko.

2.6 Druge akcije pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami

V šolskem letu 1977/78 je bila podobna akcija organizirana na osnovni šoli Karla Destovnika-Kajuha v Ljubljani. Potekala je v okviru projekta Štepanjsko naselje, ki ga je izvajal Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani (Stritih /nosilec/ 1979). Sodelovalo je 40 nepoklicnih prostovoljnih delavcev, študentov psihologije, pedagogike in specialne pedagogike. V tej akciji so skušali uveljaviti tri različne oblike dela: nekaj študentov naj bi opravljalo vlogo učiteljevega pomočnika v razredu, a se zadeva ni najbolje posrečila in je bila prekinjena; nekaj jih je delalo z otroki individualno, večina pa s skupinami. Vanje so bili vključeni učenci, pri katerih so učiteljice opazile učne pa tudi čustvene in vedenjske težave. Na šoli je delovalo 15 skupin po 4–7 otrok. Skupine so se sestajale enkrat tedensko za približno eno šolsko uro. Del študentov-prostovoljcev je začel delo novembra 1977. To skupino je vodila in se z njo približno enkrat na mesec na supervizijskih sestankih sestajala Angelca Žerovnik s Pedagoškega inštituta. Marca 1978 je začela delati še druga skupina študentov, ki jih je vodila Sonja Žorga, psihologinja na OŠ Karla Destovnika-Kajuha, ob mentorstvu in pomoči B. Stritiha in A. Mikuš Kos. S študenti se je sestajala vsakih 14 dni (Žorga, 1979, 321–324).

V evalvacijsko analizo, ki jo je izvedla Žorga, je bilo vključenih skupno 20 učiteljev in 74 učencev od prvega do četrtega razreda. Analiza je pokazala, da je bila velika večina učiteljev zadovoljna ali zelo zadovoljna; razen enega bi vsi še vključili otroke v tako delo. Vsi bi bili tudi pripravljeni študentom pomagati pri iskanju prostorskih možnosti za to delo (s čimer so bile sicer težave). Nemir, ki so ga povzročale skupine, učiteljev ni motil. Veliko jih je tudi predlagalo za različne izboljšave tega dela ali pa so osebno in ob konkretnih primerih otrok izražali zadovoljstvo nad takim delom. Učitelji so za veliko večino otrok izjavili, da so bili zadovoljni z delom in da bi se otroci še želeli vključiti v tako delo. Za skoraj dve tretjini otrok so izjavili, da so se težave, zaradi katerih so jih napotili v skupino, omilile. Med spremembami, ki so jih opazili pri otrocih, so bile najpogostejše naslednje: otrok je pogosteje iskal pomoč pri učiteljici, se pogosteje sam javljal, postal bolj samostojen, bolj zgovoren, se zanimal za več stvari. V odnosu do vrstnikov je bil bolj vesel, bolje se je razumel z vrstniki, bil bolj priljubljen ipd. Doma so bili bolj zgovorni, bolje razpoloženi,

bolj samostojni ipd. Pri nekaterih otrocih so bile spremembe negativne, pri nekaterih niso opazili sprememb. Za večino otrok so učitelji rekli, da so do konca šolskega leta bolje shajali z njimi (Žorga, 1979, 324–327). Zelo verjetno je tak rezultat posledica več dejavnikov, med drugim tudi spremenjenega vzdušja v šoli, drugačnega odnosa učiteljev, samoizpolnjujočih se napovedi, ki so izvirale iz implicitnih teorij učiteljev o učinkih takega dela, in ne le »terapevtskega« dela v ožjem smislu. A na koncu koncev je za prakso precej nepomembno razstavljati učinke posameznih dejavnikov.

Pomoč učencem s specifičnimi učnimi in drugimi težavami je bila vključena tudi v akcijo dela z otroki v krajevni skupnosti in osnovni šoli (leta 1979 in 1980) v okviru raziskav Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok in Prostovoljno socialno delo (Stritih (nosilec) 1980; Stritih (nosilec) 1981), ki jih je izvajala Višja šola za socialne delavce. To akcijo bomo opisali v posebnem poglavju, ker se povezuje z delom z otroki v krajevni skupnosti. Vendar nam dejstvo, da gre tudi v tem primeru za učno pomoč, kaže na priljubljenost in pripravljenost te vrste vključevanja študentov-prostovoljcev v koristno delo z otroki.

Druge vrste pomoč, ki pa jo še najlažje pridružimo delu z otroki s SUT, ker gre tudi za delo z otroki v ustanovi, je mentalnohigiensko delo z bolnimi otroki na otroški kliniki. V okviru tega dela so študentje medicine obiskovali otroke s kroničnimi in smrtnimi obolenji; ti otroci »so kazali znamenja čustvenih motenj, ter otroci, ki jih starši zaradi oddaljenosti ali drugih razlogov niso obiskovali. Otroci so bili pacienti oddelka za ledvična obolenja in oddelka za maligna obolenja, stari med 5 in 15 let. Vsak otrok je imel dva terapevta (študenta, op. B. M.), po možnosti enega moškega in enega ženskega. S študenti terapevti je bilo dogovorjeno, da vsak dan eden obišče otroka, se z njim pogovarja, ga vzpodbuja k izražanju zanj pomembnih vsebin in problemov, da skuša zmanjševati njegovo anksioznost in aktivirati tiste njegove interese, ki niso v zvezi z boleznijo« (Kos, 1979, 332). Skupina študentov se je skupaj s terapevtskim timom, ki so ga sestavljali poleg njih še oddelčni zdravniki, psiholog in otroški psihiater, sestajala vsakih 14 dni in sproti obravnavala probleme, ki so jih imeli študentje pri svojem delu z otrokom, in emocionalne probleme študentov samih. A. Kos poroča, da se je običajno že »po dveh tednih emocionalno stanje otrok izboljšalo, otroci so postajali bolj vedri, bolj komunikativni, bolj razgibani, krog njihovih interesov se je širil. Na

terapevte so se navezovali, svoje zadovoljstvo in simpatije do študentov so izražali z besedami, pričakovali so prihod svojih terapevtov na vratih ali ograji stopnišča« (Kos, 1979, 333). Starši so izražali zadovoljstvo nad tem, da nekdo obiskuje otroka. Pri študentih, ki so se močno identificirali z otrokom, pa se je pojavljala tudi nestrpnost do medicinskega osebja, očitki staršem ipd.; ta doživljanja so bila predmet supervizijskih sestankov. Reakcije osebja so bile različne: od zadovoljstva in sprejemanja študentov, do doživljanja tekmovalnosti in odkritega odklanjanja.

Kar ugotavlja A. Kos za to obliko dela, velja tudi za druge tovrstne akcije: »Vrednost opisanega delovnega modela presega njegove ugodne učinke na bolne otroke. Vključevanje študentov medicine v aktivno mentalnohigiensko delo z bolnim otrokom je najboljša oblika učenja neodtujenih in angažiranih človeških odnosov zdravstvenih delavcev do pacientov. V obdobju vse večje tehnizacije medicinskega dela in alienacije od celostnega človeka je takšna učna priložnost posebno dragocena. Aktivno vključevanje neinstitucionalnih delavcev v delovanje institucije pomeni odpiranje vrat institucije za sveže zamisli in nove prijeme, ki bogatijo njeno delovanje« (Kos, 1979, 335).

2.7 Sklep

Akcija pomoči otrokom s specifičnimi učnimi težavami je med projekti, ki jih obravnavamo, prvi primer posega zunanjih akterjev v ustanovo z namenom, da bi dopolnili delo ustanove. Pri terapevtskih kolonijah je šlo za začasne življenjske skupnosti, sorazmerno množične, avtonomne enklave, ki so jim druge ustanove ali organizacije odstopile prostor ali kak del »infrastrukture«, niso pa te ustanove imele ingerence nad otroki, niti niso bile odgovorne za uspeh akcije. Pri tej akciji pa so nepoklicni prostovoljni delavci, ki so bili odgovorni svojim vodjem zunaj institucije, prevzeli neko delno, časovno omejeno nalogo, in delali v šolskih prostorih (prostorih klinike) z otroki, za katere odgovarja šola (klinika). Pomen teh akcij je ravno v tem, da so posegle v vsakdanja institucionalna delovna okolja in da se je delo prostovoljnih sodelavcev pokazalo kot koristna dopolnitev rednega dela. Poleg svoje neposredne praktične vrednosti so imele tudi demonstracijski učinek; ljudje v ustanovah so se neposredno srečali in seznanili z neko obliko dela, ki je niso poznali. Ta srečanja so potekala dovolj mirno, čeprav nikakor ne brez strahu, nezaupanja in

nakazanih možnih konfliktov. Prav v zvezi s tem pa je treba pripomniti, da se ti projekti precej razlikujejo po tem, koliko pozornosti so posvetili implementaciji nove oblike dela v šolo. Mislimo predvsem na to, da v okviru projekta, ki so ga tu podrobneje obravnavali, niso vključili v akcijsko skupino učiteljev in da so konflikte z osebjem obravnavali samo kot motnjo, ki jo je treba nekako obiti, niso je pa tematizirali kot dogajanje na dimenziji, ki je za resnični družbeni prodor inovativne oblike ključna, in niso vključili učiteljev v akcijsko skupino. Prav ta vidik je bil v večji meri upoštevan pri projektu pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami na OŠ Karla Destovnika Kajuha v Štepanjskem naselju. Projekt je vključeval tudi delo s celotnim učiteljskim kolektivom, to pa se je odrazilo tudi v stališčih učiteljev do akcije.

3

PROJEKT ŠTEPANJSKO NASELJE: DELO S TABORNIKI 1977–1980

3.1 Komentar k virom

O delu s taborniki odreda Črnega mrava v ljubljanski občini Moste-Polje poročajo v okviru treh raziskovalnih poročil (del poročila se ponovi še v četrtem): v okviru raziskovalnega poročila B. Stritih (nosilec). Štepanjsko naselje I. Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1977; v okviru drugega dela istoimenskega poročila (1979); v okviru poročila B. Stritih (nosilec). Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok. Višja šola za socialne delavce v Ljubljani, Ljubljana 1980; v okviru poročila B. Stritih (nosilec). Prostovoljno socialno delo. Višja šola za socialne delavce v Ljubljani, Ljubljana 1981. Dva prispevka iz poročila Štepanjsko naselje II se ponovita v poročilu Nepoklicno prostovoljno delo pri varstvu duševnega zdravja. Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1979. Vsa ta poročila so zborniki prispevkov več avtorjev. – Avtorski prispevki o delu s taborniki v teh poročilih so: B. Dekleva, B. Stritih, Akcijski del raziskave Štepanjsko naselje. V: B. Stritih, 1977. – B. Stritih, B. Mesec, Družbena slojevitost in socializacija v krajevni skupnosti. V: B. Stritih (nosilec) 1979. – B. Mesec, Spreminjanje organizacije prostega časa s skupnostnim socialnim delom I. V: B. Stritih (nosilec), 1980. – B. Mesec, Spreminjanje organizacije prostega časa s skupnostnim socialnim delom II. V: B. Stritih (nosilec), 1981. – V. Flaker, Priprave na tabor Martuljek 80. V: B. Stritih (nosilec), 1980. – V. Flaker, Uveljavljanje skupinskega dela v taborniški organizaciji. V: B. Stritih (nosilec), 1981. – I. Andoljšek, Dnevnik terapevtskega tabora v Martuljku (od 2. avg. do 16. avg. 1980). V: B. Stritih (nosilec), 1980. – Poleg tega je zanimiv tudi dnevnik: M. Jerman, A. Matjašič, Diplomska naloga, VŠSD, Ljubljana 1979.

3.2 Kratka oznaka

Akcijskoraziskovalni projekt dela s taborniki odreda Črnega mrava v občini Ljubljana Moste-Polje je bil izveden v okviru projektov Inštituta za sociologijo in filozofijo Štepanjsko naselje II in Višje šole za socialne delavce Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok in Prostovoljno delo. V okviru tega projekta se je skupina strokovnjakov in študentov-nepoklicnih prostovoljnih delavcev povezala z omenjenim taborniškim odredom, se včlanila v organizacijo ter v

soglasju z njenim vodstvom in skupaj z drugimi člani odreda ustanovila novo taborniško enoto v osnovni šoli Karla Destovnika-Kajuha v ljubljanskem Štepanjskem naselju ter nato več let sodelovala pri delu te enote in celotnega odreda. V času od 1977 do 1980 je skupina, katere članstvo se je spreminjalo, sodelovala med drugim pri organizaciji treh enomesečnih (dvoizmenskih) taborjenj, na katera je bilo vedno poleg drugih otrok na priporočilo šolske svetovalne službe in Svetovalnega centra vključenih tudi nekaj otrok z motnjami vedenja in osebnosti.

3.3 Organizacija in potek

Udeleženi strokovnjaki

Pri vodenju organizacije kot celote ter posameznih enot in akcij so v letih od 1977 do 1980 sodelovali in se izmenjavali: Bernard Stritih, diplomirani psiholog, višji predavatelj na Višji šoli za socialne delavce; Blaž Mesec, diplomirani psiholog, višji predavatelj na Višji šoli za socialne delavce; Bojan Dekleva, diplomirani psiholog, raziskovalec, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti; Vito Flaker, diplomirani psiholog, asistent, Višja šola za socialne delavce; Sonja Žorga, diplomirana psihologinja, Nuša Lasič, diplomirana pedagoginja, Lea Mislej, socialna delavka, vse šolska svetovalna služba OŠ Karla Destovnika-Kajuha; Marta Vodeb, socialna delavka, Svetovalni center. Sodelovali so še Zoran Pavlovič, diplomirani psiholog, raziskovalec, Inštitut za kriminologijo, Zvone Mikič, diplomirani psiholog, Bogdan Lešnik, diplomirani psiholog; Fani Kešelj, učiteljica, OŠ Karla Destovnika Kajuha; Hana Mesec, učiteljica, OŠ Toneta Tomšiča.

Nepoklicni prostovoljni delavci

Kot nepoklicni prostovoljni delavci so pri tem delu sodelovali predvsem študentje Višje šole za socialne delavce pa tudi drugih višjih in visokih šol in fakultet ljubljanske univerze, Filozofske fakultete, Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo, Medicinske fakultete idr. V organizaciji so prevzeli različne vloge in dolžnosti. Bili so vodniki taborniških vodov, člani uprav čet, družine in odreda,

člani tabornih vodstev, ali pa so kot navadni člani opravljali druga koristna dela. V treh letih se je pri delu v tej organizaciji zvrstilo približno 30 študentov. Poleg teh pa so pri delu organizacije ljubiteljsko sodelovali odrasli člani odreda Črnega mrava, med njimi predvsem: Boris Mrak, študent, kasneje diplomirani ekonomist, Franc Kozole, učitelj, Marjana Kozole, vzgojiteljica in drugi.

Otroci in mladinci

Otroci in mladinci, ki so sestavljali pretežni del članstva odreda Črni mrav, so bili v glavnem učenci treh moščanskih osnovnih šol: OŠ Vide Pregarc, OŠ Ketteja in Murna in OŠ Karla Destovnika-Kajuha. Poleg njih so v organizaciji sodelovali mladinci, bivši učenci teh šol, sedaj dijaki, študentje ali delavci in uslužbenci ter nekaj odraslih. Populacija je bila starostno različna in spolno mešana. Ker je bila organizacija neodvisna od šole, so bili v njej tudi otroci in mladinci, ki se sicer niso vključevali v šolske prostočasne dejavnosti.

Ustanove in organizacije

Delo s taborniki je potekalo v organizacijskem okviru taborniškega odreda Črni mrav, ki je bil enota Zveze tabornikov Slovenije. Odred je imel svojo opremo, potrebno za izvedbo dejavnosti med letom in letnih taborov, upravne prostore za sestanke in kader, usposobljen v taborniških znanjih in veščinah. Odred je imel v najemu taborni prostor v Martuljku in skromno kočo – barako na Jančah. Dejavnost se je financirala v glavnem iz dotacije Telesnokulturne skupnosti občine Ljubljana Moste-Polje, dotacij drugih interesnih skupnosti (npr. Skupnosti socialnega skrbstva), krajevnih skupnosti, podjetij in občanov. Nekaj sredstev se je zbralo tudi s članarino. Taborjenja, zimovanja, vodniški tečaji in druge podobne akcije so se financirale v glavnem s prispevki članov (tabornina). Odred je bil organizacijsko razdeljen na tri čete, četo Hudournikov, Samorastnikov in Viharnikov; (četrta četa vajencev iz Jarš je bila ob začetku tega projekta le še na papirju), eno družino predšolskih članov, okrog 30 vodov in dva kluba za člane nad 18 let. Vsaka četa je delovala na svoji osnovni šoli. Število članstva je precej variiralo, poleg tega so bile nekatere številke

v poročilih pretirane; približna ocena v času najbolj živahne dejavnosti je 300 članov.[1]

Med šolskim letom je delo, razen sestankov uprave odreda, potekalo v glavnem v prostorih prej navedenih osnovnih šol, ponekod oziroma delno kar v razredih, ponekod pa so šole za delo tabornikov namenile poseben prostor (taborniško sobo). Na OŠ Karla Destovnika-Kajuha je vodstvo šole oziroma njena svetovalna služba aktivno sodelovala pri ustanavljanju in delu čete, delavke svetovalne službe, poleg njih pa dve učiteljici, so se tudi včlanile v organizacijo. Na drugih dveh šolah vodstva in učitelji niso sodelovali pri delu organizacije. V nekaterih obdobjih je bil formalno določen mentor izmed učiteljev, ki pa se dejavnosti tabornikov v glavnem ni udeleževal. Lahko rečemo, da sta šoli dejavnost tabornikov omogočali s tem, da sta dajali na razpolago prostor, sicer pa sta njihovo dejavnost samo tolerirali, včasih pa jo tudi ovirali.

Teoretična izhodišča

Delo na tem projektu izhaja v splošnem iz istega teoretičnega okvira, ustreznejša bi bila bolj nedoločna beseda »vzdušje« kot terapevtske kolonije. Nekatera pojmovanja smo dobesedno prevzeli; ključno geslo je tudi tu nerepresivni pristop. Zaradi drugačnih okoliščin in drugih akterjev pa smo se seveda opirali še na nekatera druga izhodišča; predvsem je bila bolje eksplicirana psihološka teoretična osnova, dodani pa so bili tudi pogledi z vidika socialne pedagogike in socialnega dela. Poudariti moramo, da omenjamo tu samo tista teoretična izhodišča, ki so bila eksplicirana v poročilih, jasno pa je, da so se posamezniki opirali na široko paleto psihološkega znanja, bistvenega v taki situaciji.[2]

1 V osnutku programa dela odreda za leto 1977 (nedatirano) je navedeno, da šteje odred v celoti 320 članov, več kot polovico v starosti od 7 do 12 let. – V Statističnem poročilu osnovnih organizacij za telesno kulturo za Zavod za statistiko SRS je v osnutku poročila navedena za leto 1979 številka 273 članov, od tega 105 žensk, 15 funkcionarjev; pod 7 let: 7; 7–9 let: 90; 10–14: 94; 15–19: 53; 20–27: 10; 28–34: 17; 35+: 2 (podpisan D. Kolarič). – V osnutku odgovorov na vprašalnik za družbene organizacije in društva, ki ga je pošiljala MK SZDL Ljubljana, je navedeno število 284 članov. Datum: 3. 11. 1980 (D. Kolarič, B. Stritih).

2 V. Flaker (1981) navaja npr. Lewinovo teorijo osebnosti, temeljne pojme psihoanalize, Reichovo pojmovanje o zvezi med telesnostjo in duševnostjo, koncepte učenja po vzoru, transakcijsko analizo; na področju skupinske dinamike pa

(1) Psihološki vidik. Osnovna psihološka izhodišča tega pa tudi drugega dela v okviru akcijskoraziskovalnih projektov je izbral in prikazal B. Stritih (1980). Po njem gre za tri konceptualne mreže, ki sestavljajo pojmovni okvir dela v okviru teh projektov. To so: Lewinovo pojmovanje osebnosti, novejše teorije učenja in osnovni pojmi teorije skupinske dinamike. V okviru prikaza Lewinove osebnostne teorije je predstavil konstrukt psihološkega prostora in njegovo kontinuiteto v pojmih ekološke psihologije, nato pa opisal različne dimenzije življenjskega prostora: življenjski prostor kot pojmovni okvir možnih dogajanj, njegove časovne razsežnosti, spremembe ter razliko med realnim in fantazijskim življenjskim prostorom. Posebej se je zadržal pri predstavitvi topološkega načina prikazovanja vedenja in strukture osebnosti s posebnim poudarkom na spreminjanju strukture polja, in v nadaljevanju pri pojmovanju dinamične narave psihološkega polja v zvezi z zakoni gestalt teorije. Opisal je tudi Lewinovo pojmovanje vzročnosti in psihološke diagnoze. Med novejšimi dosežki teorije učenja je prikazal Bandurovo teorijo učenja po modelu in model kognitivnih teorij osebnosti, nato pa je iz teh prikazov izvedel načela za praktično vzgojno in terapevtsko delo. Posebej je opisal nekatere temeljne pojme skupinske dinamike, kot so: množica, masa, skupina, individuum, se zadržal pri definiciji male skupine kot procesa. Prikaz tega dela je sklenil z razpravo o uporabi metod skupinskega dela v vzgoji, prevzgoji in terapiji ter z navedbo načel skupinskega dela.

(2) Sociološki vidik. Tudi pri tem projektu je bilo eno od izhodišč pojmovanje o protislovju med uveljavljanjem samoupravljanja kot procesa samodeterminacije človeka na institucionalni ravni in vztrajanjem in samoobnavljanjem hierarhičnih in represivnih odnosov v vsakdanjih življenjskih okoljih, pojmovanje, kot ga je ekspliciral Saksida v teoretičnem uvodu k projektu terapevtskih kolonij (Saksida, 1977, str. VII–XXVIII). Po njem naj bi z razstrukturiranjem hierarhičnih odnosov v mikrookoljih (družina, šola, soseska) dopolnili uveljavljanje samoupravnih institucij na makro nivoju, tako da bi oba procesa součinkovala v »pozitivnem začaranem krogu« (glej poglavje o terapevtskih kolonijah).

koncepte, ki izvirajo od Lewina, Biona, delno tudi Freira. Poleg tega smo se opirali na izkušnje, pridobljene pri skupinskih treningih različnih vrst: senzitivnostni trening, skupinska psihoanaliza, gestalt terapija, neoreichovske terapije, psihodrama, skupinska srečanja ipd.

V projektu terapevtskih kolonij pa ni bil omenjen še drug vidik »razstrukturiranja hierarhičnih odnosov«. Ta drugi vidik je problem socialne diferenciacije v procesu socializacije in z njim povezan problem odklonskega vedenja. Problematika socialnih razlik med učenci je bila pojmovana kot izraz protislovja med egalitarnimi sistemskimi rešitvami na makronivoju in vztrajanjem socialnega razlikovanja v otrokovih vsakdanjih okoljih. Enotna osnovna šola, široka vertikalna prepustnost šolskega sistema, brezplačno šolanje in podobno so sistemske rešitve, ki omogočajo vsem otrokom, ne glede na poreklo, enake možnosti za doseganje najvišjih izobrazbenih stopenj in strokovnih kvalifikacij. Vendar je dejstvo, da imajo otroci nekaterih slojev dejansko večje možnosti uveljavljanja v družbi, kljub formalno zagotovljeni enakopravnosti. Številne raziskave ugotavljajo, da se otroci različnih družbenih slojev razlikujejo med seboj po učnem uspehu, po vedenjskih značilnostih, po izbiri poklica in poklicni karieri, pa tudi na področju svobodnih dejavnosti v prostem času. Otroci nižjih slojev se praviloma ukvarjajo z manjšim številom organiziranih svobodnih dejavnosti in z dejavnostmi, ki so manj zahtevne in manj upoštevane. Vse te razlike kažejo, da se pri otrocih višjih slojev kopičijo ugodni dejavniki, ki jih že do konca osnovne šole predestinirajo za višje položaje v družbi, pri otrocih nižjih slojev pa se kopičijo neugodni dejavniki, kar jim zmanjša dejanske možnosti za družbeni vzpon. To pomeni, da delujejo v družbi mehanizmi, ki mimo sistemskih rešitev in dobrih namenov reproducirajo neenakosti, ki temeljijo na otrokovem poreklu, ne pa na njegovih osebnostnih potencialih.

Tretji vidik sociooloških izhodišč je teorija odklonskosti, ki razlaga psihosocialne motnje in prestopništvo kot posledico represije naravnih otrokovih potreb in teženj. Ta konflikt se načelno razreši na dva načina, bodisi s podreditvijo otroka pritisku okolja, bodisi s stopnjevanjem odklonskega vedenja. Tako stopnja kot narava tega konflikta in njegove razrešitve pa so tudi odvisne od socialnega sloja.

Četrti vidik je pomen urbanega prostora za razvoj procesov dezintegracije in anomije, ki se prav tako povezujejo z odklonskostjo. Pri tem ne gre v prvi vrsti za neposredne vplive fizičnega okolja na odklonskost, pač pa je posredniška variabla stopnja povezanosti prebivalcev v skupnost, katere nasprotje je dezintegriranost v množico. Družbena integracija pa je odvisna od prostorskih rešitev in sestave prebivalstva in družbene razslojenosti. Premoč premožnejšega sloja ustvarja v lokalnih skupnostih krajevne hierarhije, s tem pa okolje,

v katerem so interesi nekaterih slojev in s tem posredno otrok iz teh slojev bolje upoštevani kot interesi drugih. Zato bi bilo treba v teh skupnostih spodbujati procese in vzpostavljati mehanizme, ki bi omogočali uveljavljanje različnih interesov.

(3) Socialnopedagoški vidik. Ta vidik obsega predvsem zasnovo mentorskega dela z mladino. Ta koncept se je oblikoval po vzorih pristopov v drugih državah predvsem pri delu sodelavcev Višje šole za socialne delavce z mentorji in člani mladinskih klubov v poznih šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih. Cilj dela z mladino smo tedaj pojmovali kot polno uveljavitev položaja mladine kot samoupravnega subjekta in usposobitev mladih za uveljavljanje svojih interesov v okoljih, kjer živijo, na način samoupravnega dogovarjanja z nosilci drugih interesov. Z drugimi besedami povedano, smo kot cilj tega dela postavljali emancipacijo mladih. Osnovne naloge takega mentorstva so: (1) svetovati in biti v oporo in pomoč mladim pri reševanju njihovih vsakdanjih vprašanj in težav, kot so odnosi v družini, šoli, na delovnem mestu, pri izbiri poklica, iskanju zaposlitve itd., in spodbujati procese učenja za bolj učinkovito in tvorno spopadanje z vsakdanjimi problemi neposredno tedaj, ko se ti problemi pojavijo; (2) ozavestiti mlade o stvarnem načinu delovanja in funkcijah socializacijskih ustanov, kot so družina, šola in druge, ter jim omogočiti, da vzpostavijo kritičen odnos do njihovega deleža pri sedanji osebnostni formiranosti mladinca in da odkrivajo konkretne možnosti alternativnih oblik vzgoje in samovzgoje; (3) usposabljati jih za solidarno delovanje, to je, omogočiti jim, da svoje subjektivno doživete probleme spoznajo kot kolektivne in da jim tudi skušajo najti kolektivne rešitve, ter pospeševati oblike solidarnega vedenja (H. Giesecke, 1971).

Te naloge je mogoče izvesti le v okolju, kjer imajo mladi možnost avtonomnega oblikovanja svojih programov dejavnosti; ker sodelovanje v prostočasni dejavnosti ni samo sredstvo za dviganje statusa (politično kariero), ali kjer bi, nasprotno, lahko povzročilo negativen odnos do mladinca v drugih okoljih; kjer ni represije in storilnostnega pritiska. V metodičnem oziru je osnovno prizadevanje mentorja usmerjeno v to, da omogoči mladincu neposredno izkušnjo in jo tudi osmisli, izkušnjo, ki omogoči učenje na kognitivnem in emocionalnem področju ne samo mladincu, ampak tudi pedagogu. Najpomembnejše izkušnje, ki se jih pri tem delu posreduje, so: izkušnja

zmanjšane represije, ob kateri mladinec spozna, da omejitve, pritiski, norme in sankcije niso večni in nespremenljivi, ampak da jih ustvarjajo ljudje, ker skoznje uveljavljajo svoje interese; izkušnja alternativnih oblik vedenja, ki odpre mlademu človeku razgled v območje realnih možnosti, namesto, da bi ga priklepala na danosti; izkušnja zmanjšanega storilnostnega pritiska; izkušnja kolektivnega reševanja problemov in solidarnosti; izkušnja nenadejanih uspehov kot posledica razrahljanja obstoječih vedenjskih, emocionalnih in kognitivnih struktur in medsebojne solidarne pomoči v skupini; doživetje sebe kot subjekta svojih dejanj in svojega življenja, ne kot objekta »usode«, ki je le fantastični izraz delovanja družbenih mehanizmov.

(4) Spoznanja raziskave o Štepanjskem naselju. Poleg opisanih izhodišč so pomembna izhodišča še (5) teorija nepoklicnega prostovoljnega dela, (6) teorija skupnostnega socialnega dela, (7) teorija akcijskega raziskovanja. Glede na to, da smo te pojme okvirno predstavili v teoretičnem delu, jih tu ne bomo ponavljali.

Namen in cilji

a) Akcijski cilji. Delo s taborniki se po eni strani eksplicitno navezuje na projekt terapevtskih kolonij in predstavlja kot nadaljevanje tam začetega dela. Prvotni namen projekta terapevtskih kolonij je bil, po tedanjem razumevanju pisca poročila o delu s taborniki, ustvariti za otroke z motnjami vedenja in osebnosti nerepresivno okolje, ki naj bi ugodno vplivalo na ublažitev njihove simptomatike. Med projektom pa se je pokazalo, da je osnovni smoter teh prizadevanj ne le odprava simptomov, ampak psihosocialni razvoj otrok. Ta pristop je imel svoje meje: (1) kolonije so bile namenjene le otrokom z motnjami, (2) kolonije so bile prostorsko ločene od vsakdanjih življenjskih okolij otrok, zaradi česar se pojavlja problem transferja vedenjskih vzorcev iz enega okolja v drugo.

Uspeh terapevtskih okolij je spodbudil namero, da bi metode »nerepresivne vzgoje« vključili v delo z otroki in mladino v njihovih vsakdanjih okoljih, v krajevni skupnosti in šoli in tako z razgrajevanjem tradicionalnih represivnih vzorcev, ki se pojavljajo v teh okoljih, prispevali k »vzgoji za samoupravljanje«. Po drugi strani pa je bilo delo s taborniki vključeno v projekt Štepanjsko naselje, katerega akcijski smoter je bil spodbuditi procese integracije v naselju.

Intervencijske cilje projekta Štepanjsko naselje II sta Dekleva in Stritih (1977, 5) takole oblikovala:

- »s prisotnostjo raziskovalcev in neprofesionalnih delavcev v naselju poiskati možnosti za zadovoljevanje potreb posameznih skupin prebivalstva;
- aktivirati iniciative in potenciale posameznikov in institucij ter na ta način ustvariti pogoje za razvoj samopomoči, sodelovanja in drugih oblik družbenega življenja;
- na ta način ustvarjati skupinsko kohezijo;
- delovati proti ustvarjanju subkultur, proti segregaciji in tvorjenju neustreznih stereotipov;
- vzpostaviti pozitivno povratno zanko, kjer bo iniciativa in aktivnost dejavnikov v samem naselju zmanjševala depriviranost in konflikte in s tem povratno povečevala možnost izražanja ter izvajanja iniciative.«

To aktiviranje iniciativ in potencialov, ustvarjanje kohezije, sodelovanja, samopomoči in povezanosti prebivalcev naselja naj bi »oživila taborniška organizacija« (Dekleva, Stritih 1977). Čeprav zveni to nekako pretirano optimistično, ni brez osnove. Ker je bila populacija v naselju mlada, je bila skrb za otroke ena osrednjih potreb prebivalstva v naselju, kjer so bile možnosti povezovanja pa tudi konfliktov in dezintegracije največje. Vzgojno-izobraževalne institucije so bile zato zelo izpostavljene pritiskom in upravičenim pričakovanjem, hkrati pa popolnoma nezadostne, prostorsko, kadrovsko in programsko. Mlada populacija v naselju je bila nacionalno, kulturno in socialno zelo heterogenega porekla, kar je predstavljalo oviro za socializacijo; poleg tega je bil v njej velik odstotek motenih ali posebej ogroženih. Poseg na vzgojno-izobraževalno področje bi torej pomenil poseg v zelo pomembno vozlišče silnic skupnosti v tem naselju.

Taborniška organizacija je bila izbrana kot področje dela zaradi svojega položaja razmeroma avtonomne organizacije, ki pa je vendar tesno povezana s šolo na eni strani in s starši in drugimi občani na drugi; zaradi tega svojega položaja bi lahko bila »most med občani« (Mesec 1978). Izbrana pa je bila tudi zaradi svojega posebnega programa in načina dela, vzgoje skozi igro in praktično izvajanje, manj storilnostnega in ogrožajočega vzdušja, kar je ustvarjalo možnost, da bi v organizacijo zajeli več neuspešnih, motenih, motečih, skratka »drugačnih« otrok. Tretja ugodna značilnost te organizacije

je skupinsko delo, kar predstavlja možnost socializacije za družbeno življenje, solidarnost in sodelovanje. Snovalci tega projekta so tudi predvidevali, da se bodo v delo organizacije lahko vključili starši, bodisi kot vodniki, bodisi v svet staršev. »Z organiziranjem taborništva in podobnih dejavnosti upamo omogočiti otrokom doseganje statusa na druge načine, mimo spontano nastalih statusnih hierarhij, ki so osnovane predvsem na nacionalnem in stanovanjskem statusu« (Dekleva, Stritih, 1977, str. 7).

b) Raziskovalni cilji. Dekleva in Stritih (1977) navajata kot spoznavne cilje te akcijske raziskave odgovore na vprašanja, kot so: ali se statistične grupacije v naselju odražajo tudi v občutku pripadnosti posameznikov; kakšne so oblike interakcije med temi skupinami; kakšne so vrednotne hierarhije posameznih skupin, prizadevanja in statusni simboli; kakšne so značilnosti posameznih predelov naselja glede na socialno diferencirano poselitev; kakšni so načini reševanja konfliktov; kako vplivajo procesi v naselju na izseljevanje iz naselja; katere so temeljne in najbolj deprivirane potrebe prebivalcev. Težko je uvideti, kako bi lahko delo z otroki v okviru taborniške organizacije pomagalo do zanesljivih odgovorov na ta vprašanja, zato nam je mnogo bližje in razumljivejše formulirati spoznavni cilj, podobno kot je bil formuliran v projektu terapevtskih kolonij: ugotoviti, kako deluje model praktičnega dela z otroki, model, ki se zgleduje po modelu terapevtskih kolonij in drugih socialnoterapevtskih akcij in katerega bistvene sestavine so vključevanje prostovoljcev, skupinsko delo z upoštevanjem skupinskodinamičnih zakonitosti, akcijsko raziskovanje s sprotno refleksijo dogajanja.

Načela intervencije

Načela, po katerih so se ravnali akterji tega projekta, bomo razdelili glede na ravni dela v organizaciji (opis povzemamo po Mesec 1980, 1981).

a) Pri neposrednem delu z otroki so prostovoljni sodelavci skušali uporabljati predvsem načela in metode socialnega dela s posameznikom in skupinskega dela, dopolnjenega z načeli in tehnikami igralne terapije. Prostovoljni sodelavci niso bili usposobljeni do te mere, da bi strokovno samostojno obvladali te tehnike, pač pa toliko, da so doumeli osnovna načela, smotre in logiko

demokratične vzgoje. Vendar pa lahko rečemo, da je večina prostovoljnih sodelavcev uresničevala naslednja operacionalizirana načela, ki zajemajo v nekoliko drugačni formulaciji tudi načela, po katerih so delali vzgojitelji v rakitniški terapevtski koloniji.

b) Pri delu z vodilnimi skupinami (četna uprava Hudournikov, uprava odreda, taborno vodstvo) se je prepletala raven skupinskega dela z elementi metode izkustvenih skupin in skupnostnega dela. Skupinsko delo je potekalo po metodi, ki je podrobno opisana v različnih delih, posebej pa še v raziskovalnem poročilu o terapevtski koloniji na Rakitni. Cilj tega dela je bil pomagati skupini pri skupinskih procesih. Uveljaviti so skušali naslednje norme v medsebojnih odnosih: »Od vsakogar po sposobnostih, vsakomur po njegovem delu«, samoupravljanje in demokratično odločanje, odprtost, odkrito in javno obravnavanje sporov, odkritost in neposrednost v medsebojnih stikih, sodelovanje, nekaznovanje. Ta spisek vedenjskih pravil ni izčrpen, nakazuje pa osnovno usmeritev pri urejanju medsebojnih odnosov tako na taborjenju kot pri delu s taborniki med letom.

Dejavnosti

V letu 1977 je bilo po ustanovitvi nove čete v odredu kakih 30 vodov, največ v novi četi Hudournikov (16), sledili sta četi Viharnikov (10) in Samorastnikov (4). Razmeroma pogosti so bili izleti čet in druge prireditve (praznovanja, vodniški tečaji). Sestankov četnih uprav so se udeleževali tudi vodniki in drugi malo starejši člani. V četi v Štepanjskem naselju so ti sestanki potekali praviloma kot sestanki vseh vodnikov in prostovoljcev in strokovnjakov. Na ravni odreda je bilo več izletov, tudi daljših, več prireditev (pustovanje, praznovanje novega leta, proslave ipd.), vodniški tečaj, taborniški mnogoboj, zimovanje in letno taborjenje. Uprava odreda je bila vrhovno izvršilno telo, dejansko pa tudi center odločanja o vseh pomembnih vprašanjih. Sestavljali so jo poleg voljenih funkcionarjev še načelniki čet. Njenih rednih tedenskih sestankov so se udeleževali tudi drugi starejši člani, prostovoljni sodelavci in strokovnjaki.

Strokovnjaki in prostovoljni sodelavci so opravljali različne funkcije in vloge. Formalne, statutarno predvidene funkcije so bile: vodnik, član četne uprave, načelnik čete ali družine, starešina čete; član uprave odreda, načelnik odreda, starešina odreda; član tabornega

vodstva, taborovodja, starešina tabora. Druge vloge, ki so jih prevzeli strokovnjaki in prostovoljci, so bile: pomočnik vodnika tam, kjer je bil vodnik kak tabornik; mentor – vloga, ki so jo imeli strokovnjaki, ki niso imeli formalne zadolžitve in so delovali predvsem na ravni čete; spremljevalec na izletih in pohodih – vloga, ki so jo imeli predvsem tisti študentje-prostovoljci, ki so se občasno udeleževali izletov in drugih akcij, pa niso imeli kake formalne zadolžitve.

V metodičnem pogledu je treba razlikovati naslednje ravni dela:

a) Raven neposrednega dela z otroki v vodih in drugih skupinah, kjer so prostovoljci delovali po načelih skupinskega dela, pedagoških in delno terapevtskih načelih, ki smo jih predstavili v odstavku o načelih dela.
b) Raven dela z drugimi skupinami v četah in z upravo odreda kot vodilno skupino v odredu, na taborjenju pa s tabornim vodstvom in vodniki; na tej ravni so načelom prejšnje ravni dodali elemente metodike dela v izkustvenih skupinah za socialno učenje, predvsem reflektiranje dogajanja oziroma neevaluativna povratna sporočila. Predvsem pri delu z vodilnimi skupinami je bil poudarek na uveljavljanju načel nagrajevanja po delovnem prispevku, demokratičnega odločanja, odprtosti, odkritega obravnavanja sporov, odkritosti v medosebnih odnosih, sodelovanja in nekaznovanja.
c) Raven organizacije kot celote, sestavljene iz delov v določeni medsebojni dinamiki; na tej ravni so delovali bolj ali manj osveščeno po načelih skupnostnega dela na osnovi prejšnjih dveh metodičnih ravni. Skupnostno ali medskupinsko delo je obsegalo naslednje dejavnosti: organizacijsko delo in koordinacijo, vodenje enot, izobraževanje (vodniški tečaji, gozdna šola), načrtovanje in pomoč pri gospodarjenju s sredstvi ter pomoč pri administrativnem delu.
d) Raven odnosov organizacije z okoljem, kjer so se elementom skupnostnega dela pridružili elementi družbeno-političnega dela. Cilj urejanja odnosov z okoljem je bil zagotoviti ustrezen odziv okolja na dejavnost organizacije, tj. odziv, ki bi vplival na odpiranje organizacije in na njen razvoj in preprečiti ali ublažiti učinke neustreznih odzivov okolja. V tem okviru je bilo več oblik in načinov dela: oblikovanje ustrezne podobe organizacije (javnega mnenja), zagovorništvo članov v odnosu do šole in drugih okolij, posredovanje med člani in različnimi zunanjimi

ustanovami in organizacijami (CSD, Svetovalni center), zastopanje organizacije v drugih organizacijah, filtriranje vstopov iz okolja in izstopov v okolje (informacij, akcij), da bi se izognili preobremenitvi z administrativnim delom in da bi ohranili dobre odnose z okoljem.

Neposredno delo z otroki

Delo z otroki v vodih se je odvijalo po taborniškem programu osvajanja preskušenj (letov, zvezd) in veščin ob upoštevanju načel za delo s skupino, kot smo jih že predstavili. »Poleg poučnega oz. praktičnega dela pa je vsak sestanek vseboval tudi zabavni del (družabne igre, pesmi ipd.), mlajši člani pa so nasploh večino znanja pridobivali prek primernih iger. Sestanki niso potekali vedno na šoli, temveč tudi v naravi (najpogosteje na Golovcu), posamezni vodi pa so si namesto sestanka organizirali tudi izlete v živalski vrt, na kopališče, v kino itd.« Poleg sestankov vodov pa so se člani udeleževali tudi vseh drugih prireditev na ravni čete ali odreda.

Piscu sta bila dostopna dva dnevnika, ki se nanašata na posamezna obdobja akcije in ki opisujeta neposredno delo z otroki. Dnevnik študentke-prostovoljke Marije Jerman (Jerman, Matjašič, 1979, 77) zajema delo v šolskem letu 1977/78 in opisuje delo z vodom 12 tabornic, učenk četrtih razredov, med šolskim letom. Ob odlomku iz tega dnevnika si ustvarimo vtis o poteku tega dela (imena so izmišljena).

> Spontanejši pogovor, ki sem ga omenila v prvi fazi, je bil povod, da so se oblikovale prve vloge. Kot glavna in spoštovanja vredna se je hotela uveljaviti Erika, ki se ji je pozneje pridružila še Špela, ki se je malo kasneje vpisala v organizacijo. Tema njunih pogovorov je bila običajno naštevanje luksuznih stvari, ki jih imajo doma, in opisovanje življenja v dobro situiranih družinah. Te informacije so bile namenjene meni, da bi ju po tem višje cenila kot ostala dekleta, po drugi strani pa so bile namenjene tudi drugim dekletom. Občutile naj bi, da so manjvredne, ker se ne morejo pohvaliti s stvarmi, s katerimi se lahko pohvalita onidve. Tudi pri igrah so se pokazale iste vloge. Erika in Špela sta hoteli biti vedno prvi na vrsti. Poleg tega sta se vedli egoistično tudi potem, ko sta ta svoj cilj že dosegli. Dolgočasno jima je bilo čakati, da bi prišla vsa dekleta na vrsto.

> Takoj potem, ko sta odigrali svoj del igre, sta želeli novo igro. Nekatera dekleta so se v začetku bala vključiti v igre. Taka je bila Dora, tudi Neža, še posebno očitno pa se je to pokazalo pri Ani. Ob igri »iskanje krede« sem Ani predlagala, naj bi skupaj iskali kredo. Ko sva za vrati čakali, da bodo dekleta skrila kredo, mi je zaupala, da se boji kričanja in sploh tega, da bi morala sama iskati.
>
> Dekletom sem razložila, da igra velja za vse ali nikogar. Če se hočemo igrati zabavno in prijetno, moramo v enaki meri sodelovati vse. Problem vrstnega reda sem skušala rešiti tako, da sem najprej predlagala igre, pri katerih smo začele sodelovati vse hkrati in pri katerih smo dobile izbranko ali zmagovalko. Ta je bila upravičena pri igrah z vrstnim redom začeti prva.

Prostovoljka, študentka socialnega dela, Irena Andoljšek, pa je pisala svoj dnevnik v drugi izmeni letnega tabora poleti 1980 (2. 8.–16. 8. 1980). Navajamo odlomek iz tega dnevnika za četrti dan tabora (Andoljšek, 1981):

> S.-jeva nesreča je bila v tem, da se je pokakal. Zaradi tega je jokal. Ostali fantje ga niso zasmehovali in zafrkavali. Zahtevajo le, da gre na stranišče. Pravijo, da v šotoru smrdi in želijo, da se stvar nekako reši. Razložila sem jim, da pač do tega pride in naj skušajo razumeti. Brez komentarjev so povesili glave in začeli pospravljati šotor.
>
> Dopoldne so se odvijale različne aktivnosti, predvsem je bilo zanimivo delo na mostu, kamor so se vključili tudi vsi Vikingi. Otroke, ki so ostali v taboru, smo s taborovodjo N. in s S. peljale na jaso, kjer smo imeli masaže, »dvigovanje bremen«, spoznavanje oseb z zavezanimi očmi in igre, ki so jih predlagali otroci. Dopoldan je kar hitro minil, pred kosilom sem se pogovarjala z I., ki mi je postavljal zelo čudna vprašanja. Govoril je o smrti. – »Ali umreš, če si pri miru? ... Ali ti lahko poči želodec, če se preveč naješ? ... Smrt je bela ... če otrok ni priden, ga pride iskat« Ko sem mu odgovarjala, sem imela občutek, da mi sploh ne sledi, prekinjal me je in postavljal nova vprašanja. Želel je, da mu dam knjigo, v kateri kaj piše o tem. Povedala sem mu, da so knjige v gospodarskem šotoru in naj prosi M. Kasneje mi je prinesel knjigo pokazat, a ni bil zadovoljen, ker v knjigi ni bilo ilustracij in je v njej pisalo predvsem o živalih. Razložila sem mu, da tudi živali umirajo in naj si knjigo vseeno ogleda.

> Popoldne se je odvijala veščina novinarja, nekateri so se igrali v taboru, kurili ogenj ali pa metali nože. V našem šotoru se je zopet razvil zanimiv pogovor o problemih otrok, o njihovem življenju doma in v šoli.

Toliko za vtis o neposrednem delu z otroki.

Potek akcije

Tudi o tem projektu ni dnevnika ali poročila, ki bi bilo natančen kronološki zapis celotnega dogajanja. Tako nimamo prav natančnega pregleda ne nad časovnim potekom vseh akcij ne nad dogajanjem pri neposrednem delu z otroki. Vendar pa je dovolj podatkov za grobo orientacijo. V prvih dobrih treh letih (od jeseni 1977 do konca leta 1980) je potekalo kontinuirano delo z vodi ter četami in odredno upravo med šolskim letom, v zimskih počitnicah so bila organizirana zimovanja, v letnih pa tri celomesečna taborjenja v dveh izmenah.

Delo s taborniki do konca leta 1980 lahko razdelimo na tri obdobja: (1) pripravljalno obdobje, ki je trajalo do ustanovitve nove čete v Štepanjskem naselju (30. 9. 1977); (2) vstop strokovnjakov in prostovoljnih delavcev v organizacijo; (3) faza začetnega sodelovanja, (4) obdobje konflikta, in (5) obdobje po razrešitvi konflikta.

1. Pripravljalno obdobje. Pisec tega poročila se je že jeseni leta 1976 pridružil eni od čet odreda Črni mrav in sodeloval pri njenem delu, bil celo izvoljen za starešino čete Viharnikov na OŠ Vide Pregarc in leta 1977 sodeloval pri vodenju letnega tabora sosednjega odreda. Skupina sodelavcev raziskovalnega projekta Štepanjsko naselje (Bernard Stritih, Sonja Žorga, Bojan Dekleva) pa se je poleti 1977 udeležila tečaja Gozdne šole Zveze tabornikov Slovenije za starešine in načelnike taborniških enot v Bohinju, da bi se tako pripravila na ustanovitev taborniške enote v Štepanjskem naselju. Njihova udeležba je poleg informativnega gotovo imela tudi legitimacijski pomen, najsi so v začetku upoštevali ta vidik ali ne. Ob stiku z obstoječo organizacijo na področju, kjer so nameravali ustanoviti novo enoto, se je namreč prav legitimacijski vidik kasneje pokazal kot pomemben, ko so stari člani organizacije očitali novim, da niso »pravi« taborniki. Že tu je treba omeniti, da je z vidika po stažu starih članov organizacije, ki jim je udeležba na takem tečaju pomenila neke vrste

nagrado, marsikomu po večletnem vzpenjanju v hierarhiji, vsekakor pa pomemben statusni znak, bil videti tak vstop v organizacijo »od zgoraj« iregularen, čeprav mu niso mogli očitati formalne nelegitimnosti. Prav to formalno kritje po njihovem nezasluženega statusa je povzročalo nemočno jezo »starih« tabornikov.

2. Vstop strokovnjakov in prostovoljnih sodelavcev v organizacijo. V začetku šolskega leta 1977/78, na enem prvih sestankov uprave taborniškega odreda Črni mrav v novem šolskem letu, so se potem člani tega telesa seznanili s pobudo, da bi na osnovni šoli v tem naselju ustanovili taborniško enoto. Ta enota bi zaradi lokacije spadala k obstoječemu odredu Črnega mrava, ki bi tudi pomagal pri ustanovitvi in začetku dela nove enote. Poudariti moramo, da je bil odred takrat v kadrovski in organizacijski krizi in da je tedanje vodstvo samo iskalo starejše mentorje ter se tako povezalo s strokovnjaki, ki so delali na projektu Štepanjsko naselje. Tem pa je sodelovanje odreda tudi prišlo kar prav, saj je imel opremo, potrebno za razvijanje te dejavnosti, in vsaj nekaj taborniško usposobljenega kadra. Uprava odreda se je torej seznanila z dotedanjimi pripravami, člani so načrt odobrili, in se dogovorili za propagandno akcijo na osnovni šoli Karla Destovnika Kajuha v Štepanjskem naselju.[3]

Ta pobuda je sprožila v odredu živahno dejavnost. Ni bilo starejšega člana, ki ne bi kakor koli sodeloval pri pripravljanju in izvedbi propagandne akcije. Pojavili so se tudi obrazi, ki jih že dolgo ni bilo videti. Ustanavljanje nove čete je odprlo številne možnosti »bolj izkušenim« članom, da se postavijo pred novinci in precej novih možnosti za vodniške položaje. Nova četa je potrebovala svojo upravo; ker naj bi v njenem okviru predvidoma delovala tudi družina »medvedkov in čebelic« (učenci nižje stopnje in predšolski), je potrebovala tudi upravo družine, poleg tega pa več vodnikov. Poleg tega pa je kazalo, da bo v odred prišlo veliko novih članov, predvsem študentov, kar bi lahko ogrozilo položaje »starih tabornikov« in dotedanji način dela. Zato je bilo treba biti »zraven« in nadzorovati potek akcije. Propagandna akcija na osnovni šoli (30. 9. 1977) je bila

3 Iz poročila na redni letni konferenci 3. 12. 1977 je razvidno, da je tedanji načelnik ocenil vključitev strokovnjakov in ustanovitev nove čete kot preobrat v delovanju odreda, to je kot rešitev dolgotrajne krize, ko je članstvo upadalo in je dejavnost zamirala. Značilno je, da poleti leta 1977 odred ni priredil samostojnega tabora, ampak se je nekaj članov pridružilo taboru sosednjega odreda.

dobro pripravljena in je izredno uspela: k tabornikom se je v prvem navdušenju vpisalo kar okrog 200 otrok. Na redni letni konferenci odreda sta bila na predlog uprave B. Stritih in B. Mesec izvoljena za starešino in načelnika odreda.[4]

Kasneje so se pojavili očitki, češ da so se strokovnjaki in študentje-prostovoljci vsilili, oziroma da so bili taborniki »zmanipulirani«, ko so volili vodstvo odreda. Ti očitki izvirajo iz razočaranja in konflikta, ki je sledil, niso pa upravičeni glede na dogajanje v obdobju pred zapletom.[5] Zdi se, da je najbliže resnici domneva, da je dotedanje vodstvo oziroma vplivna struktura v odredu pričakovala od starejših prišlekov nekaj drugega, kot bi bili ti pripravljeni delati, pa teh svojih pričakovanj ni jasno izrazila in preverila. Pričakovali so, da bosta starešina in načelnik (in drugi starejši) delovala navzven kot predstavnika odreda in zaupanja vredni figuri v odnosu do družbenega okolja predvsem pri zagotavljanju finančnih sredstev in ustvarjanju ustrezne podobe organizacije (»imidža«) in utrjevanju zaupanja vanjo; navznoter pa da bosta bolj ali manj nekritično podpirala obstoječo (delno formalno delno neformalno) vplivno strukturo pri zagotavljanju reda in discipline in izvajanju njene »politike«, ji pustila proste roke in se ne bosta vmešavala v obstoječe običaje. Ta pričakovanja so bila v nasprotju s pojmovanjem, kakršnega so imeli o svojem poslanstvu v tej organizaciji strokovnjaki, ki so prišli vanjo, toda tega neskladja tudi ti niso reflektirali.

Ob ustanovitvi nove čete so se organizaciji pridružile sodelavke šolske svetovalne službe na OŠ Karla Destovnika Kajuha (poleg psihologinje Sonje Žorga, ki se je udeležila tečaja v Gozdni šoli, še pedagoginja Nuša Lasič in socialna delavka Lea Mislej) in socialna

4 Podatek je povzet po poročilu z letne konference taborniškega odreda Črni mrav (zapisnik datiran 22. 12. 1977): »Konferenca se je vršila dne 3. 12. 1977 v dvorani KS Kodeljevo z začetkom ob 9. uri.« Povzetek poročila načelnika odreda Borisa Mraka se začne z besedami: »Tov. načelnik je označil preokret v delovanju odreda. S tem je mišljena odprava pomanjkanja kadrov in povečanje članstva.« Za novo vodstvo so bili predlagani: za starešino B. Stritih, za načelnika B. Mesec, za tajnika V. Kovaček in A. Jelenc, za blagajnika M. Kozole, za gospodarja B. Mrak, za propagandista N. Butala, za nadzorni odbor I. Bradeško, M. Remec, B. Dekleva. »Volitve so bile izvršene z dviganjem rok. Predlog volilne komisije je bil soglasno sprejet.«

5 Tudi dokument, ki smo ga navedli (Zapisnik redne letne konference), ne vsebuje ničesar, iz česar bi bilo mogoče sklepati, da je bil postopek kakorkoli neregularen, ali da bi bilo med članstvom kako nasprotovanje. Nasprotno, poudarjeno je, da je bila nova uprava izvoljena soglasno.

delavka s Svetovalnega centra Marta Vodeb. Vključila se je tudi učiteljica zgodovine na tej šoli Fani Kešelj. Oktobra 1977 (29.–30. 10 in 5.–6. 11.1977) je bil za vodnike celotnega odreda organiziran vodniški tečaj na Visokem v Poljanski dolini.

Položaje vodnikov in pomočnikov v novoustanovljeni četi pa naj bi zasedli študentje-prostovoljci. Za delo v tej organizaciji se je prijavilo 10 študentov socialnega dela, sodelovalo pa je bolj ali manj redno še 5–10 študentov drugih šol. Študentje socialnega dela so na ta način opravljali svojo redno delovno prakso ali diplomska dela, ostalim pa se to v glavnem ni pokrivalo s študijskimi obveznostmi. Študentje socialnega dela so se vključili takoj po ustanovitvi čete in so prevzeli v glavnem funkcije vodnikov, pomočnikov vodnikov, nekateri pa tudi funkcije v upravi čete oziroma družine. Večina študentov ni bila do tedaj včlanjena v Zvezo tabornikov Slovenije in niso imeli izkušenj s taborništvom. Glede sodelovanja študentov so bila že v začetku nesoglasja med člani odredove uprave oziroma starimi taborniki na eni strani ter novinci na drugi, a v začetku je bila potreba po vodnikih tako očitna, da je bila videti pomoč študentov potrebna ali vsaj ne čisto odveč.

3. Faza začetnega sodelovanja. Jeseni leta 1977 je torej prišla v odred Črni mrav, predvsem v njegovo novoustanovljeno četo Hudournikov, strokovno močna in številčna skupina odraslih, da bi pomagala pri delu nove čete in odreda v celoti. Vsi so bili starejši od velike večine vodnikov in članov vodstva odreda in čet. Vključilo se je 8 strokovnjakov ter 10 stalnih in 5–10 občasnih prostovoljnih pomočnikov, skupaj torej čez 20 oseb.

Ti prišleki so se razporedili na več ravneh hierarhije odreda, kjer so opravljali različne dejavnosti. Večina se jih je vključila v novo četo Hudournikov. Delovali so na ravni vodov kot osnovnih delovnih in vzgojnih enot, ki so jih sestavljali otroci približno enake starosti in istega spola. Tu je v različnih oblikah in ob različnih dejavnostih potekalo neposredno vzgojno delo, predvsem na bolj ali manj rednih tedenskih sestankih, sprehodih in občasnih izletih v naravo. Poleg tega so delovali na vseh drugih ravneh organizacije, kot smo že opisali.

Za to fazo, ki smo jo poimenovali faza sodelovanja, in je trajala približno od jeseni 1977, to je od prihoda strokovnjakov in študentov v organizacijo, do pomladi 1978, to je do priprav za letno taborjenje, je bilo značilno sodelovanje med prišleki in starimi člani, tako pri ustanavljanju nove enote na osnovni šoli v Štepanjskem naselju, kot tudi

pri organiziranju in vodenju različnih dejavnosti in akcij drugih čet in odreda kot celote. Pogled na koledar akcij (značilno je, da je pisec v tem mirnejšem obdobju še vodil pregled akcij, o kasnejšem burnejšem dogajanju pa ni več uporabnih kronoloških zapiskov) nam pokaže, da je bila v tem šolskem letu zelo živa dejavnost: ustanovitev nove čete, vodniški tečaj, praznovanje dneva republike, čajanka ob novem letu, medtem več izletov, pohod na Dražgoše, četni vodniški tečaji, zimovanje, pustovanje, izdajanje glasila, mnogoboji v taborniških spretnostih itd. Pri vseh teh akcijah je bila dobra udeležba. Dobro je bilo zastavljeno tudi sodelovanje s starši.[6] Odred je živel; otroci in mladinci so prizadevno in navdušeno sodelovali. Razlike med odraslimi v pristopih in pojmovanjih še niso bile v ospredju pozornosti in niso jemale energije za organizacijsko delo in neposredno delo z otroki.

4. Konfliktna faza. Vendar pa je bilo očitno, da sta v odredu dve kategoriji (besedo »skupina« bomo prihranili za opis nekoliko kasnejšega stanja) odraslih: dotedanji starejši člani organizacije, v večini na vodilnih položajih (kot vodniki, člani četnih in odredove uprave), in prišleki, to je strokovnjaki in študenti, ki so se vključili v organizacijo, predvsem v četo na osnovni šoli v Štepanjskem naselju. Med tema dvema vrstama odraslih se je razvil konflikt, ki je dve leti prežemal vse dogajanje v organizaciji. V razvoju konfliktnega dogajanja lahko ločimo v grobem tri faze: (1) latentno podfazo, v kateri je prvotni pričakovani odpor do novih ljudi in pričakovanih sprememb prerasel v tiho merjenje sil; (2) manifestno podfazo, v kateri je prišlo do odkritih besednih spopadov in do uporabe različnih »bojnih« sredstev in taktik; (3) fazo razpleta ali razrešitve, v kateri ni bilo več prvotne polarizacije in je bil dosežen sporazum o modus vivendi.

(1) Latentna podfaza. Osnova za konflikt je bila podana že v samem dejstvu, da je prišlo v odred več odraslih (po letih starejših od večine »najstarejših« mladostnikov v odredu, tudi v številčno primerljivi moči), sicer z zagotovilom, da so prišli pomagat pri

6 »Oktobra smo imeli mentorji sestanek s starši vodnikov, ki so učenci naše šole. Staršem smo predstavili program dela, jih opozorili na obveznosti, ki jih ima vodnik, ter se z njimi dogovorili za sodelovanje. V maju smo imeli sestanek z vsemi starši tabornikov. Na njem smo povedali nekaj o organizaciji ter načinu vzgoje v TO ter jim pokazali diapozitive s prejšnjih akcij. Izvoljenih je bilo tudi osem članov Sveta staršev« (poročilo …, S. Žorga, F. Kešelj, 11. 9. 1978). Formiranje svetov staršev je bilo priporočeno v Izhodiščih za program dela TO Črni mrav v letu 1978, ki jih je sestavila delovna skupina: B. Stritih, J. Stritih, S. Žorga, B. Mrak, B. Mesec.

delu organizacije, ki pa so bili v večini taborniški novinci, vendar z nekimi svojimi zamislimi o tem, kaj in kako naj bi delali v organizaciji. Ta »invazija« je bila formalno krita. Vodstvo odreda, ki je prosilo za mentorsko pomoč, je predlagalo oba strokovnjaka na vodilna položaja v odredu, konferenca ju je izvolila. Uprava odreda, v kateri so bili v večini stari člani vodstva, se je strinjala z vključitvijo študentov kot pomočnikov pri delu vodov in čet. Sodelovanje v prvi fazi je ne le de iure, ampak tudi de facto priznalo prišleke za polnopravne člane organizacije. Vendar pa se ni mogoče izogniti vtisu, da so si stari taborniki pod to »bratsko pomočjo« predstavljali nekaj drugega kot prišleki.

Od obeh strokovnjakov, ki sta bila izvoljena na najodgovornejša položaja v odredu, in ki sta bila zunaj obstoječe neformalne vodilne strukture, so pričakovali, da bosta obstoječi strukturi v oporo tako pri izvajanju programa in utrjevanju notranjega položaja, to je pri zatiranju sicer dokaj nediferencirane opozicije »nedisciplineranih« članov, kot pri utrjevanju zunanjih stikov, kar naj bi prineslo organizaciji več denarja in večji ugled. Niso pa želeli, da bi se nova mentorja spustila v spreminjanje osnovnih odnosov v organizaciji in njihovih vrednotnih predpostavk, to je dotedanje kulture organizacije. To z drugimi besedami pomeni, da so upravičeno pričakovali, da bosta moža, ki so jima poverili mandat, izpolnjevala voljo svojih volivcev. Pri tem pa so sebe imeli za stvarno volilno bazo, svoje interese in vrednote pa za interese in vrednote večine članstva, tj. otrok in mladostnikov.

To njihovo pričakovanje pa sta začela ogrožati dva dejavnika. Prvi so bila znamenja, da se vodilna moža ne mislita podrejati neformalni strukturi starejših tabornikov, ampak da mislita svojo moč uporabiti za spreminjanje temeljnih odnosov v organizaciji. Drugi dejavnik je bilo vedenje drugih strokovnjakov in študentov prostovoljcev. Ne eni ne drugi se niso skromno držali mesta, ki jim je po prepričanju tabornikov šlo, namreč vloge (v taborniških zadevah) nevednih novincev, ampak so se pojavili na sestankih uprav čet in odreda in soodločali v skladu s svojimi povsem legitimnimi pravicami, pri tem pa niso kaj dosti spoštovali ne izkušenj in zaslug starih tabornikov, ne navad in običajev v organizaciji, bodisi zato, ker jih niso dobro poznali, bodisi zato, ker se z njimi niso strinjali. Izkazalo se je tudi, da so ti novinci pristaši reform in da podpirajo oba vodilna.

Staro vodstvo je torej z vidika obrambe statusa quo ravnalo naivno, ko je spustilo v organizacijo tuje »pomočnike«. Njegova napačna pričakovanja so verjetno temeljila delno na neinformiranosti o možnem dometu sprememb, to je o teoriji demokratičnega vodenja, delno na precenjevanju svojih moči in samozaverovanosti (od koder izvira pričakovanje, da se bo Stritihu dalo komandirati). V odred je bil pripeljan trojanski konj.

(2) Manifestna podfaza. Ko se je približal čas letnega taborjenja, so postale razlike v stališčih in nesoglasja vse bolj očitni. Do prvega odkritega spopada, v katerem so sodelovali skoraj vsi pomembni akterji obeh strani, je prišlo na pripravljalnem sestanku za tabor, junija 1978 (domnevno 9. 6. 1978), ko so se spričkali o zadevah, povezanih z organizacijo tabora. V juliju in avgustu 1978 sta bili v Martuljku dve 14-dnevni izmeni taborjenja, ki se ju je udeležilo skupaj 80 otrok in 18 odraslih.[7] Spopad se je pokazal v glavnem na tri načine: v polarizaciji skupine starejših članov, večinoma funkcionarjev; v besednih spopadih in v uporabi različnih taktik in tehnik vplivanja in obstrukcije.[8]

(a) Polarizacija. Spopad se je odigraval med starejšimi člani odreda, to je med starejšimi od 14 let. Vanj so bili vpleteni vsi člani uprave odreda, večina članov četnih uprav in več vodnikov ter strokovni in prostovoljni delavci ne glede na to, ali so imeli kako formalno zadolžitev v organizaciji ali ne. Skupno število »bojevnikov« je bilo okrog 30. V spopad niso bili vpleteni osnovnošolski otroci, ki so sestavljali večino članstva. Do polarizacije ni prišlo v prej kohezivni skupini, ampak v ohlapno povezanem konglomeratu, ki bi približno ustrezal pojmu »intergrupe« (po Utermanu, 1970). Osnovna razpoka v tej »intergrupi« je že od vsega začetka potekala med starimi člani in prišleki oziroma med »taborniki« in »socialci«, kot so stari taborniki začeli imenovati obe stranki. Ta polarizacija je bila najizrazitejša na taborjenju poleti 1978 v obeh štirinajstdnevnih izmenah.

7 Te številke niso popolnoma zanesljive zaradi pomanjkljive evidence dnevnega stanja na taboru in plačila tabornine, a so po oceni pisca dokaj točne.

8 Ta konflikt je podrobno opisan v Mesec, 1980 in 1981a, zato tu povzemamo le najpomembnejše značilnosti.

V stranki »socialcev«, ki so jo sestavljali strokovnjaki in študentje-prostovoljci, sta bila najbolj izpostavljena oba učitelja VŠSD, to je starešina in načelnik odreda. Na taborjenju sta bila oba starešini tabora, vsak v svoji izmeni. V stranki »tabornikov«, ki so jo sestavljali »stari« člani odreda, v večini funkcionarji odreda, čet in vodniki, je bila najbolj eksponirana vodilna trojka odraslih, med njimi predvsem bivši načelnik odreda, ki je ostal, potem, ko je predal svojo funkcijo novemu načelniku-strokovnjaku, član z nekaj delovnimi zadolžitvami (med drugim blagajnik na taboru). Med obema strankama so bile razlike v značilnostih članov, v strukturi skupine, medsebojnih odnosih, odprtosti ipd. »Socialci« so bili v povprečju starejši, tudi razvojno zrelejši, vendar v glavnem s kratkim stažem v organizaciji in šibkim občutkom pripadnosti taborništvu. »Taborniki« so bili v povprečju mlajši, v razvojnem pogledu mladostniki, razen vodilnih treh mlajših odraslih. Imeli so nekaj več izkušenj v taborništvu, predvsem pa so se z njim močneje identificirali.

Prav razlika v identifikaciji s taborniškimi vrednotami in običaji je bila pomembna sestavina konflikta. Medtem ko so »taborniki« legitimirali svoja stališča s pozivanjem na taborniške vrednote, zakone in običaje, so se »socialci« sklicevali na ideologijo »demokratičnega vodenja«, »neavtoritarnega pristopa« ali »vzgoje za samoupravljanje«. Občutek pripadnosti skupini in identifikacije z vsakokratnimi vrednotami je bil pri »tabornikih« močnejši kot pri »socialcih«, ki so bili glede tega bolj heterogena skupina. Posebno študentje-praktikanti so jemali vse skupaj bolj kot študijsko obveznost in so bili manj predani »stvari«. Skupina »socialcev« kot celota je imela do konflikta bolj sproščen in odprt odnos z manj občutkov ogroženosti in manj agresivnosti. Člani skupine so se kot posamezniki neposredno in odkrito odzivali na vedenje članov nasprotne skupine, bolj na osnovi skupne »filozofije« kot na osnovi navodil vodstva ali dogovora v skupini. Izrecno je treba poudariti, da se »socialci« niso dogovarjali za skupne akcije proti »tabornikom« in niso kovali »zarot«. Skupina »tabornikov« je bila videti bolj zaprta in bolj hierarhično strukturirana. V njej je imela glavno besedo vodilna podskupina, mlajši člani so bili bolj odvisni.

Skupina se je čutila bolj ogroženo, reagirala je bolj agresivno, pogosto prikrito in posredno.

(b) **Besedni spopadi.** Spor se je sukal predvsem okrog sodelovanja študentov, vključitve v sociološki raziskovalni projekt, vsebine taborniške kulture in uvajanja alternativnih metod dela z otroki in življenjskih slogov.

Taborniška stranka, ki se je v začetku strinjala z vključitvijo prostovoljnih pomočnikov pri vodenju novoustanovljene čete, je po njihovi vključitvi vse pogosteje izražala pomisleke, negodovanje in nasprotovanje. Študentom so očitali, da niso pravi taborniki, to je, da niso člani Zveze tabornikov, da ne poznajo programa organizacije, da nimajo taborniškega znanja in izkušenj in so torej v organizaciji prav taki novinci kot otroci, s katerimi delajo. Na vodniškem tečaju so se sicer informirali o osnovnih potezah taborniškega programa, manjka pa jim prakse in izkušenj. Taborništvu niso predani, taborniški način življenja jim ne pomeni posebne vrednote. Vse skupaj jemljejo bolj kot študijsko obveznost. Funkcije v organizaciji so prevzeli za določen čas, dokler traja njihova praksa oziroma študij, potem bodo odšli; tako se povečuje fluktuacija vodnikov, kar ne koristi vzgojnemu in organizacijskemu delu. Prihod večjega števila odraslih je popolnoma spremenil značaj odnosov v organizaciji. Prej je bila to prijateljska skupina, v kateri so se vsi poznali, sedaj pa je polno tujcev, ki se v skupino ne morejo vključiti, ker jih ne vežejo skupna doživetja iz preteklosti. Te argumente je bilo možno povzeti v naslednji sklep: Če že potrebujemo študente, ali če smo jim pripravljeni storiti to uslugo, da jim dovolimo delati z otroki, naj jih bo čim manj in naj ostanejo v organizaciji čim dlje, da se »akulturirajo«. Nimamo nič proti njim osebno, saj so nekateri prav simpatični, vendar so kot skupina za organizacijo kot celoto motnja.

Nasprotna stran je na te očitke odgovarjala, da je za delo z otroki bolj pomembna psihološka in metodična osveščenost in usposobljenost za skupinsko delo kot tehnično znanje taborniških veščin. Osnovno znanje o taborništvu so si študentje pridobili na vodniškem tečaju, ostala znanja pa si lahko pridobijo sproti, z delom v organizaciji in s

sodelovanjem pri akcijah, pod pogojem, da se o teh izkušnjah pogovarjajo in se učijo drug od drugega. Pri tem imajo stari taborniki lahko pomembno vlogo posredovalcev tehničnih taborniških znanj, oni sami pa se lahko od prostovoljcev in strokovnjakov naučijo ustreznejših metod dela z otroki. Poleg tega živijo stari taborniki v utvari, da so izvedenci in poznavalci, v resnici pa je njihovo stvarno znanje o taborniških spretnostih precej skromno. Predanost taborništvu pa je pogosto le lep izraz za bolj prozaične motive. Za tem se pri nekaterih članih skriva dejstvo, da se niso mogli uveljaviti v drugih okoljih in so tako bolj ali manj izključujoče vezani na to področje. Ker ne poznajo drugih dejavnosti in organizacij ali pa imajo v njih obroben položaj, tudi nimajo pravih meril za ocenjevanje dogajanja pri tabornikih. Ne vidijo delovanja taborniške organizacije s širšega in primerjalnega vidika. Iz tega po izvira nevarnost, da bi postali taborniški »fanatiki«, brez pravega občutka za mero.

Skratka, neobvladanje taborniškega znanja je prehodna in manj pomembna pomanjkljivost študentov, dejstvo, da niso predani, kar pomeni omejeni in nekritični, pa je njihova prednost. Prihod toliko novih ljudi v organizacijo je res morda moteč. Vsaka sprememba je v nekem smislu motnja nečesa ustaljenega. Bo kar držalo, da so se s prihodom »tujcev« odnosi v odredu spremenili. Toda prijateljska idila, ki jo prikazujejo stari taborniki, je bila v resnici morda idila za ozek krog starejših, ki so delovali kot zaprta skupina, ki je bolj skrbela za svoje dobro počutje in zabavo, organizacija kot celota pa je pešala in ni dosegla svojih vzgojnih smotrov. Prihod novih ljudi je motnja za to zaprtost, klikarske odnose, za privatiziranje organizacije. Lahko, da je za otroke moteče, če se vodniki prehitro menjavajo, toda, če bi pogledali, kako hitro so se menjavali pred tem, ne bi bili izidi nič boljši, prej slabši. V četah se je neprestano dogajalo, da so vodniki odhajali, da so se vodi združevali in razdruževali in pri tem zamenjali vodnika itd. S prostovoljci imamo pogodbo: dolžni so eno leto delati z otroki; kdor pa želi lahko ostane dlje. Tisto, kar bi res lahko imeli za motnjo, to je fluktuacija vodnikov, ni tako huda in tako splošna pa tudi ne povsem nova in neznana motnja. Druge novosti pa so motnja

predvsem za tiste, ki so do sedaj gledali bolj na svojo zabavo kot na delo organizacije kot celote. Z vidika resničnih interesov organizacije so te motnje spreminjevalni procesi, ki bodo zagotovili njeno ustreznejše delovanje.

Delo s taborniki Črnega mrava je bilo vključeno v akcijski del raziskovalnega projekta Štepanjsko naselje. Na dejstvo, da so »objekt raziskave«, so taborniki reagirali z odporom. Niso hoteli biti ne predmet raziskave, ne predmet kake druge manipulacije. Posamezniki so reagirali sumničavo in nanašalno in so konstruirali bolj ali manj izkrivljene zgodbe o tem, kdo je koga že opisal v časopisu. Drugi pa so tedaj, ko je napetost v odnosih dosegla prvi vrhunec, skušali povezanost z raziskavo uporabiti kot utemeljitev zahteve, naj »strokovnjaki-plačanci« zapustijo organizacijo. Argument se je glasil: Zveza tabornikov Slovenije je prostovoljna ljubiteljska organizacija; sedanja starešina in načelnik odreda pa sta za svoje delo v odredu plačana iz naslova raziskave. S tem sta prekršila osnovni pogoj za članstvo v organizaciji. Čeprav vse delo s taborniki v resnici še zdaleč ni bilo plačano, ni bilo mogoče zanikati, da je bilo vsaj delno vključeno v raziskavo. Ta očitek je bil še toliko bolj neprijeten, ker so raziskovalci razglašali načelo deobjektivizacije in samoraziskave, tu pa se je izražal prav klasičen odpor objektov raziskave. Odgovor, da je raziskava v objektivnem interesu organizacije, tabornikov ni prepričal; to je bil v resnici zelo tradicionalističen odgovor, neskladen z akcijskim raziskovanjem.

Veliko razprav in prepirov je bilo okrog vprašanj, kaj je pravo taborništvo, katere so bistvene taborniške vrednote, kakšen je pravi način vzgoje in podobnih. Taborniška stranka je poudarjala predvsem specifične poteze taborniške organizacije. Pomembna so se jim zdela predvsem zunanja znamenja, kot so uniforma, oznake, posebna ureditev tabora, različni rituali ipd. Pomembna jim je bila hierarhična ureditev organizacije, razdelitev članov po kategorijah, stopnje v pridobivanju znanja, hierarhija funkcij s pogoji za napredovanje. Pri vzgoji so poudarjali elemente, kot so red, disciplina, ubogljivost, spoštovanje starejših in zaslužnih ter samoodpovedovanje, požrtvovalnost, vztrajnost, vzdržnost. Nasprotna stran je poudarjala druge vrednote z repertoarja

formalno razglašanih vrednot organizacije: tovarištvo in solidarnost, razvijanje skupnosti (kolektivno življenje), samoupravljanje in skupno odločanje, enakopravnost. Poudarjali so razvijanje delavnosti, aktivnosti, neposrednosti in odkritosti, poguma. Kot nasprotje samoodpovedovanju so postavljali samouresničevanje z odkritim upoštevanjem hedonističnih vrednot. Med metodami so poudarjali učenje z igro in lastno dejavnostjo, upoštevanje otrokovih potreb in interesov, možnost izbire dejavnosti ipd. V jeziku taborniške tradicije bi lahko rekli, da so taborniki zagovarjali bolj »skavtske« vrednote in vzgojni slog, »socialci« pa bolj »gozdovniške«.

Spor okrog osnovnih vrednot se je kazal predvsem kot spor okrog uvajanja alternativnih načinov življenja na taboru. Najbolj se je zaostril ob prav določenih predlogih za drugačno ureditev kakega vprašanja. Tako sporno vprašanje je bilo na primer vprašanje ustrezne hrane. Stranka strokovnjakov in prostovoljcev, predvsem njeni protagonisti, se je zavzemala za bolj naravno hrano, na primer za uporabo različnih vrst žita (zdrob, kaša, ajdovi žganci, domač kruh ipd.), za več sadja in zelenjave, predvsem pa za prehranjevanje brez mesnih konzerv in drugih »instantnih« izdelkov s konzervansi in drugimi kemikalijami. Taborniki pa so bili za obrazec »meso, krompir in solata«. Zanimivo je bilo, da otroci niso bili nič kaj navdušeni mesojedci. A zrezek je bil tabornikom simbol dobre hrane, ne glede na to, če je končal v jami za odpadke. Resnici na ljubo je treba povedati, da otroci tudi nad kašo niso bili navdušeni, kar se, kot kaže, vleče še iz Metkinih časov. Podobno se je zapletlo ob uvajanju različnih tehnik sproščanja in drugačne jutranje telovadbe. Taborniki so skušali večjo udeležbo pri nepriljubljeni tradicionalni jutranji telovadbi doseči pač z bolj ali manj prijetno jutranjo »animacijo«. S strokovnjaške strani pa so uvedli nov koncept jutranjega razmigavanja, ki je temeljil v glavnem na bioenergetski terapiji (Lowen, 1975) in katerega osnovna značilnost je bila, da je bilo med vajami več medosebnih stikov, gladenja, božanja, gnetenja, več dela v parih, trojkah, skratka vsa reč je bila bolj seksualna. Stari taborniki so zagovarjali tradicionalno telovadbo, češ da je treba zjutraj ostro

prekiniti lenobo in da se samo z naporom krepi telo, »socialci« pa so menili, da ne gre toliko za krepitev telesa kot za to, da človek zjutraj z veseljem pogleda v nov dan, prisluhne sebi, se dotakne drugih in vzpostavi stik z naravo, ki ga obdaja.

(c) **Politične taktike in tehnike.** Konflikt se je najbolj slikovito odražal v različnih vedenjih članov nasprotujočih si strank, ki so imela napadalen ali obrambni značaj, in v različnih taktikah in tehnikah zagotavljanja premoči in vpliva. Vsaka stran je uporabljala drugačno strategijo in taktiko v konfliktu, čeprav sta seveda od časa do časa ena drugi vsilili svoj slog boja. Orožja stranke tabornikov so bila: zagotavljanje ugodnih položajev za boj, poostritev notranjega nadzora, zadrževanje nasprotnikovega napredovanja, neposredni napadi, diverzije, zarote, propagandna vojna in iskanje zunanjih zaveznikov. Bralec se bo nasmehnil ob teh velikih besedah, ki opisujejo male stvari. Nasmiha se tudi pisec, saj ve, da pretirava, hkrati pa se mu zdi, da se je v malem dogajalo prav to, kar označujejo te velike besede v velikem svetu.[9]

Ugodne položaje za boj so si taborniki prizadevali doseči na različne načine. Eden med njimi je bilo ravnanje po pravilu »biti povsod, kjer je nasprotnik« ali »biti prisoten«. To pravilo je bilo lažje upoštevati med letom, težje pa na letnem taborjenju, saj bi bilo težko biti kar pet tednov na taboru, kolikor so trajale vse izmene skupaj. Vendar je bila osrednja skupina starih tabornikov kljub temu prisotna ves mesec in bili so edini, ki so imeli pregled nad dogajanjem v obeh izmenah. Drugo tako pravilo je bilo »obdržati stare in zasesti nove položaje«. Tako se je na primer bivši načelnik, ki je sam prepustil položaj novemu, trudil pridobiti vodilni položaj v nekaj drugih telesih, hierarhično nižjih in višjih od prejšnjega. Posebno neprijetna taktika utrujanja nasprotnika je bila strogo in natančno izvajanje raznih organizacijskih pravil ne glede na njihovo funkcionalnost. K zadrževanju nasprotnika in uveljavljanju svoje premoči je

9 Prva, širša verzija tega besedila je bila vključena v raziskovalno poročilo Stritih (nosilec), Prostovoljno socialno delo, VŠSD, Ljubljana 1981, in ni bila napisana pod vplivom dogajanj v državi ob koncu osemdesetih let! Toda podobnost s temi dogajanji v velikem merilu je osupljiva.

sodilo birokratsko zasipanje s papirjem, se pravi vztrajanje na vestnem pisarniškem poslovanju (ob tem, ko za tako delo organizacija ni imela profesionalca), nesodelovanje pri akcijah, za katere so dali pobudo ali so jih organizirali nasprotniki, vse tja do odkritega bojkota.

V spopadu pa so bila tudi dejanja, ki bi jih v jeziku »velikega sveta« označili z besedami, kot so: puč, diverzija, zarota. Tako je ob začetku prve izmene prvega letnega tabora taboreče ob vhodu v tabor pričakal samozvani »sprejemni odbor«, sestavljen iz starih tabornikov, ki so bili kot predhodnica že nekaj dni prej tam. Pred postrojenimi otroki so imeli strah vzbujajoče nagovore o pravilih vedenja na taboru, o redu in disciplini, kot da bi bili taborno vodstvo. Resnični starešina tabora, ki se je pripeljal skupaj z otroki, je to nekaj časa poslušal, nato pa samozvano vodstvo ročno odstavil tako, da je stopil pred zbor, povedal, da je on starešina, odkril prave funkcije ostalih in prijazneje nagovoril otroke.

Opazovalec bi videl primere propagandne vojne z negativnim stereotipiziranjem nasprotnika in demagoškim pridobivanjem pristašev. Ko je v še nepojasnjenih okoliščinah nekdo zažgal platno, ki je obdajalo latrino, so ta dogodek, ki je med taborečimi povzročil precejšen preplah, stari taborniki interpretirali kot posledico anarhije, ki da so jo uvedli »socialci«, in namesto da bi vplivali pomirjevalno, so paniko pospeševali s konstruiranjem različnih grozljivih zgodb. Čeprav je primerjava smešna, se nam je vendarle sama od sebe vsilila misel, da je bil dogodek po psiholoških in »političnih« učinkih podoben nekemu dogodku iz novejše evropske zgodovine, kjer je prav tako šlo za požig, ki je služil kot povod za »uvedbo reda«.

Bil je primer demonstrativne akcije, ko so stari taborniki v odsotnosti vodje kuhinje, ki je bila na strani »socialcev«, pospravili kuhinjo, da bi tako opozorili na stanje v kuhinji, ki so ga označevali kot »svinjarijo«.

Povsem realne politične posledice za nekatere sodelujoče strokovnjake pa bi utegnilo imeti dogajanje, ki mu ne moremo reči drugače kot zarota. Kronologija tega dogajanja ni natančno določena, bilo pa je to po vsej verjetnosti jeseni leta 1978 po končanih taborih. Nekega dne sta starešina in

načelnik zvedela, da vodilna skupina »stare garde« pripravlja izredno konferenco odreda, na kateri naj bi ju obtožili, da opravljata ti dve funkciji za denar (iz raziskave), da torej nista amaterja in ne moreta biti člana Zveze tabornikov Slovenije. To ni bila več nedolžna stvar, kljub skonstruiranemu in formalističnemu argumentu. Sledil je sestanek aktiva Zveze komunistov pri občinski Zvezi tabornikov. Protagonista socialne stranke namreč nista bila člana ZK in pisec domneva, da je bil tak okvir izbran zato, da bi ju politično disciplinirali. Tega sestanka so se udeležili poleg protagonistov sprtih strank še predstavniki Občinske zveze tabornikov in Inštituta za sociologijo. Na sestanku pa je bil namen starih tabornikov razkrinkan, njihov osnovni argument demantiran, obe strani pa sta tudi izrazili svoje poglede na položaj v odredu. Po tem sestanku je agitacija proti starešini in načelniku v glavnem prenehala.

5. Razrešitev konflikta. Konfliktno obdobje je trajalo več kot eno leto. Spopadali so se pred taborom o njegovi organizaciji, med taborjenjem v obeh izmenah o vsakdanjih pomembnih in nepomembnih zadevah, po taborjenju o tem, ali je uspelo ali ne, o porabi denarja in o vrsti drugih zadev. Pri prvih pogovorih o predvidenem taborjenju v naslednjih počitnicah pa se je konflikt končno razrešil, oziroma je bil dan predlog za modus vivendi. Sprti stranki sta priznali, da sta pač različni: vodijo jih drugačne vrednote, imajo drugačne interese. Predlagano je bilo, naj ima vsaka stran svojo izmeno letnega taborjenja in naj jo organizira po svojem okusu.

Tako sta bili poleti 1979 spet dve izmeni, toda vodstvo prve so prevzeli v glavnem stari taborniki, v vodstvu druge pa so bili taborniki, strokovnjaki in študentje-prostovoljci. Na tem drugem poletnem taboru je bilo v dveh izmenah, pred katerima je bil enotedenski vodniški tečaj, spet blizu sto udeležencev. V obeh izmenah so bili tudi otroci, ki so šli na tabor na priporočilo šolske svetovalne službe ali Svetovalnega centra, prav tako so v obeh izmenah sodelovali tudi študentje-prostovoljci. Pri delu med šolskim letom smo lahko opazili rahel upad aktivnosti v primerjavi z začetnim obdobjem in upad članstva. Poleti 1980 pa sta bili spet dve izmeni taborjenja enako številčni kot leto prej. V nadaljnjem razvoju pa sta se »taborniški« in »terapevtski« tabor ločila.

3.4 Evalvacija

V poročilih o delu s taborniki bi težko našli izrecno obravnavanje teh akcij z vidika evalvacije njihovih učinkov. Medtem ko je bilo v poročilu o prvi rakitniški koloniji zastavljeno vprašanje, kako vemo, da je bila kolonija uspešna, in je bilo nanj tudi odgovorjeno; medtem ko je pretežni del raziskave o delu z učenci s SUT poskus evalvacije ustreznosti modela in učinkov, pa o delu s taborniki ni evalvacijske analize. Vprašanje, kakšen je bil učinek tega dela na sodelujoče otroke in mladostnike, na prostovoljce in na strokovnjake, na družbeno okolje, ni bilo zastavljeno. V ospredju raziskovalne pozornosti je bilo vsaj v prvem konfliktnem obdobju vprašanje, povezano s konfliktom: je bil ta konflikt nujen, funkcionalen, vračunan v metodo ali pa posledica nestrokovnega pristopa, morda celo posledica nesrečnega naključja. Kljub temu pa je vprašanje o evalvaciji smiselno in bomo skušali sedaj, post festum, nanj tudi odgovoriti, kolikor se bo dalo.

Evalvacija vloženega napora

Brez posebnih preračunavanj lahko rečemo, da je bilo delo s taborniki med vsemi tu obravnavanimi akcijami najbolj ekstenzivno zastavljeno, saj je potekalo kontinuirano tri leta tako med šolskim letom na rednih tedenskih ali štirinajstdnevnih sestankih enot in drugih oblikah dela kot tudi med počitnicami, s celotnim taborniškim odredom, ki je vključeval od 200 do 300 otrok. Potekalo je na vseh ravneh organizacije, strokovnjaki in prostovoljci pa so delali neposredno z otroki ali pa posredno z vodniki oziroma organizacijsko. Taborjenj se je udeležilo blizu 300 otrok in mladostnikov. Sodelovala je številna strokovna ekipa, pri delu med letom in na taborjenjih pa se je zvrstilo blizu 30 študentov-prostovoljcev. Veliko časa in napora je bilo vloženega v usposabljanje vodnikov, v delo z vodilno skupino in tudi v delo z okoljem (šole, financerji).

Evalvacija procesa

Medtem ko smo pri prvi rakitniški koloniji pojmovali procesno evalvacijo kot evalvacijo skupinskega procesa, jo pri delu s taborniki lahko umestimo na organizacijsko raven, to pomeni, da upoštevamo

kriterije delovanja organizacije kot celote. Po teh kriterijih je očitno, da je vključitev organizacije v projekt imela ugodne posledice za njeno delovanje. Organizacija, ki je bila pred tem v globoki krizi, saj je izgubljala članstvo, opuščala dejavnosti in ni zmogla na primer več organizirati letnega taborjenja, je ponovno oživela in se tako rekoč čez noč prerodila. Število članov se je večkratno povečalo, s tem število osnovnih enot – vodov. Ustanovljena je bila nova četa. Povečalo se je število vodnikov. Predvsem pa se je razširila, popestrila in tudi vsebinsko poglobila dejavnost. Število akcij in prireditev se je povečalo, program akcij se je dokaj dosledno izvrševal, enote so na tekmovanjih začele dosegati dobra mesta, odred si je tudi navzven spet pridobil ugled tako med drugimi odredi kot v telesnokulturni skupnosti.

Poleg tega pa se je povečala tudi notranja dinamika odnosov. Okrog uprave odreda se je zbirala močna osrednja vodstvena skupina, ki se je redno sestajala, in kjer je bila kar intenzivna interakcija; živo je bilo tudi na upravah čet, predvsem večjih dveh čet, oziroma na vodniških sestankih. Med enotami je bilo čutiti tekmovalnost, ki pa ni prevladala nad občutkom pripadnosti isti celoti in pripravljenostjo sodelovati. Prej smo morda preveč poudarili konfliktni vidik celotnega dogajanja, zato naj še enkrat ponovimo, da je organizacija kot celota kljub temu (ali prav zaradi tega) dobro delovala, neprimerno bolje kot pred vključitvijo v projekt. Izredno pomembno je bilo dejstvo, da je bilo spet mogoče organizirati taborjenja, zimovanja in vodniške tečaje, to je tiste oblike dela, ki so za mlade najbolj privlačne. Mirno lahko trdimo, da je organizacija v tem obdobju izkazovala rast in razvoj v več dimenzijah: povečalo se je število članov in enot, organizacija se je razširila na nove lokacije, pridobila je bolje usposobljen kader, si finančno opomogla, uvedla nove načine dela s skupinami v organizaciji, kar se je izrazilo v povečanem številu akcij, uspehih na akcijah, povečanem ugledu organizacije in zadovoljstvu članstva.[10] Poleg tega se je vsaj v določeni meri spremenila metoda dela v skupinah v smeri bolj sproščenih, a tudi bolj odgovornih odnosov.

10 Te trditve bi bilo še možno vsaj delno dokumentirati na osnovi organizacijskih poročil in z drugimi dokumenti organizacije. Vendar bi to zahtevalo, da bi se uredila tedaj neurejena dokumentacija, kar je bila naloga, ki je presegala možnosti in ambicije pisca.

Evalvacija doseganja ciljev in učinkov

So bili cilji projekta doseženi? Tega vprašanja si v poročilu o projektu Štepanjsko naselje ni nihče zastavil.[11] Če pogledamo cilje, kot smo jih po poročilu navedli prej, moramo ugotoviti, da so bili zastavljeni tako splošno in hkrati tako ambiciozno, da je v resnici težko reči, v kakšnem odnosu je realizirano z napovedanim. Lahko bi rekli, da smo v delu s taborniki »poiskali (in našli) možnosti za zadovoljevanje potreb posameznih skupin prebivalstva« (beri otrok in mladine). Aktivirali smo »iniciative in potenciale posameznikov« (beri tabornikov) ter »institucij« (beri odreda Črni mrav in Osnovne šole KDK) in »ustvarili skupinsko kohezijo« (v skupinah tabornikov). Ni pa se uresničil poglavitni cilj, da bi namreč prek »oživljanja taborniške organizacije« povečali kohezijo, sodelovanje, samopomoč prebivalcev naselja, preprečili ustvarjanje subkultur in »vzpostavili povratno zanko, kjer bo iniciativa in aktivnost dejavnikov v samem naselju zmanjševala depriviranost in konflikte in s tem povečevala možnost izražanja ter izvajanja iniciative«. Ta zvijača se ni posrečila, kajti sodelovanje staršev in drugih krajevnih dejavnikov pri delu taborniške organizacije je bilo skromno. Žal nimamo podatkov, ki bi povedali, kako je vse to vplivalo na družbene procese v naselju kot celoti. Nagibamo pa se k mnenju, da je bil ta vpliv zanemarljiv.

Domnevamo lahko, da je bil vpliv naše dejavnosti na otroke, predvsem na učence osnovne šole v Štepanjskem naselju bolj neposreden. Delo organizacije je morda ugodno vplivalo na šolo; predvsem se je poglobil stik med delavkami šolske svetovalne službe in učenci, saj so se z njimi srečevale tudi v prostem času pri delu v organizaciji. To delo je koristilo tudi ugledu šole in možno je, da je hkrati z neposrednim delom z učitelji (seminar skupinske dinamike) prispevalo k oblikovanju pedagoško ustreznega vzdušja v šoli. Študentska raziskavica je pokazala, da se je s posredovanjem šolske svetovalne službe vključilo v organizacijo sorazmerno veliko socialno prikrajšanih in učno manj uspešnih ali vedenjsko problematičnih učencev, da pa se je

11 V prvem delu poročila o projektu Štepanjsko naselje je objavljen le program akcijskega dela projekta, v drugem delu poročila o tem projektu pa so nastavki, ki bi omogočali evalvacijo doseganja ciljev projekta, vendar ne dobesedno tistih, ki so formulirani v prvem delu. Mislimo na raziskavice, ki so jih opravile študentke VŠSD in ki so bile objavljene v zborniku B. Mesec (uredil), Družbena slojevitost in socializacija v krajevni skupnosti, Socialno delo 2, DU Ljubljana 1983.

v celoti ponovila splošna zakonitost, da so se v organizacijo vključili v večjem deležu otroci iz socialno ugodnih razmer z dobrim učnim uspehom.[12] Tudi pripravljenost staršev za sodelovanje pri delu v organizaciji korelira pozitivno s socialnim statusom, kar pomeni, da je vprašljiv splošni kompenzacijski učinek naše dejavnosti.[13] Na osnovi razpoložljivih podatkov raziskav, ki so bile opravljene med potekom projekta in kasneje ter se nanašajo na projekt, torej ni mogoče reči, kakšni so bili učinki na sodelujoče kot posameznike. Na pozitivne učinke na individualni ravni lahko sklepamo le iz očitnih pozitivnih učinkov na organizacijski in delno na skupinski ravni.

3.5 Projekt kot akcijska raziskava

Ta projekt je imel enako občo strukturo kot ostali. Skupina strokovnjakov je v vlogi mentorjev delala s prostovoljci, ki so delali neposredno z otroki. Lahko bi rekli, da je delo v tej taborniški enoti usmerjala akcijskoraziskovalna skupina, ki so jo sestavljali strokovnjaki in »pravi« taborniki. V tej skupini se je razpravljalo in odločalo o programu in delu; kolikor mogoče so se ljudje osveščali o odnosnih vidikih dogajanja v organizaciji in o protislovjih, ki smo jih opažali. Na tak način je potekalo tudi delo na letnih taborih in tečajih. Kot tako sprotno analiziranje položaja v organizaciji s težnjo, da bi izboljšali razumevanje smotrov organizacije, zveze med smotri in posameznimi dejanji, širšega pomena posameznih ukrepov in razumevanje odnosnih vidikov dogajanja, je to početje bilo podobno akcijskemu raziskovanju, kadar in kolikor se je to v resnici dogajalo, kajti večina sestankov se ni dosti razlikovala od sestankov v drugih organizacijah, ki nimajo akcijskoraziskovalnih ambicij.

Za oceno akcijskoraziskovalnega statusa tega projekta je treba vedeti, da se osrednja vodstvena skupina, še posebej velja to za »stare« tabornike, niti ni dobro zavedala, da gre za raziskavo, sploh pa ne, da gre za raziskavo posebne narave, v kateri naj bi nestrokovnjaki participirali pri raziskovalnih opravilih. Nasprotno, informacija, da gre za

12 J. Drobnič, L. Svete, Družbeni sloj in sodelovanje otrok v prostočasni organizaciji. V: B. Mesec (ur.), Družbeni sloj in socializacija v krajevni skupnosti, DU Ljubljana, 1983.

13 M. Jerman in A. Matjašič, Sodelovanje staršev pri organizaciji prostega časa. V: B. Mesec, 1983.

raziskavo, je šele po enem letu sodelovanja prodrla do zavesti protagonistov »taborniške« stranke kot odkritje »prevare«, ki je razveljavila samo osnovo sodelovanja. Celoten položaj je bil ravno nasproten od položaja, kakršen je zaželen pri akcijskem raziskovanju. Prišlo je do pravega »odpora objekta«, namesto da bi »objekt« aktivno sodeloval pri raziskovanju. O pravem akcijskoraziskovalnem odnosu torej pri tem projektu ne moremo govoriti.

Pač pa se je v okviru projekta neodvisno od dogajanja v okviru akcije odvijalo raziskovanje, ki v glavnem ni imelo funkcije povratnega sporočila akcijskoraziskovalni skupini. To so bile raziskave in analize, ki so jih opravili posamezni strokovnjaki, ki so sodelovali pri projektu, da so izpolnili svoj institucionalno določeni raziskovalni pensum, in raziskavice, ki so jih opravili študentje za diplomske naloge. Ti dve vrsti raziskav bomo povzeli.

Raziskovanje dela s taborniki se je odvijalo dokaj nepovezano in nenačrtno v glavnem v dveh smereh: (1) raziskovanje same akcije, dogajanj v njenem okviru, procesov v organizaciji, v tabornih skupnostih in v skupinah, ki so ju sestavljale; (2) raziskovanje populacije otrok-članov in družin, iz katerih so izhajali.

O procesih v organizaciji sta raziskovalna poročila prispevala B. Mesec (1980; 1981) in V. Flaker (1981). Mesec je opisal dogajanje v prvem letu s poudarkom na analizi konflikta (to poročilo smo povzeli že prej). Pri pisanju se je opiral na svoje agende, ki pa seveda nimajo značaj dnevniških zapiskov, ampak so samo zabeležke datumov sestankov, stikov, z dokaj okvirnimi oznakami vsebine, povrhu vsega ne ravno dosledno in sistematično vodene, in so mu bile le kot spominski pripomoček. To besedilo je bilo prvi celovit pregled dogajanja, vendar je udeležencem ostalo v glavnem neznano in se o njem v vodstveni skupini ni razpravljalo.

V. Flaker (1981) je na osnovi izkušenj triletnega sodelovanja na taborih in pri drugih dejavnostih analiziral ideologijo akterjev. Klasificiral je miselne predpostavke ali implicitne teorije akterjev dela s taborniki v naslednje kategorije: (1) predpostavko demokratične vzgoje, ki vsebuje predstavo o enakopravnem odnosu med otrokom in odraslim, zahtevo po odkriti dvosmerni komunikaciji, dopustnem odnosu, tovarištvu. Vendar Flaker opozarja, da so to lahko le deklaracije, ki prikrivajo dejanske hierarhične odnose. (2) Psihoanalitična predpostavka zatrjuje, da se za vsakim manifestnim vedenjem skriva latentna vsebina. Ta predpostavka omogoča vzgojitelju, da se

distancira od otroka, vodi pa v nevarnost, da začne vzgojitelj odločati, kaj je za otroka dobro. (3) Psihopedagoška predpostavka deklarira, da vzgojitelj pomaga otroku pri osebni rasti in razvoju s tem, da ustvarja možnosti za nove izkušnje. Ta predpostavka se lahko izrodi v nekritično poveličevanje te prakse in neupravičeno odrivanje vzgojnih prizadevanj staršev in drugih in zvračanje krivde za neuspeh nanje. (4) Taborniška predpostavka vključuje vso »taborniško kulturo«, kot se je oblikovala v razvoju te organizacije. Pomemben del te kulture je tudi vztrajanje pri hierarhičnih odnosih. Toda Flaker dobro opaža, da gre pri tem za zanimivo ublažitev hierarhičnih odnosov z njihovim karikiranjem (»karikiranje avtoritete«), da bi jih funkcionalizirali in s tem ohranili. (5) Družbenopolitična predpostavka vsebuje nazor, da se otrok ob demokratičnem odločanju v svoji organizaciji uči samoupravljanja in tako politično socializira, poleg tega pa nazor, da delo z otroki kompenzira posledice družbene neenakosti. Poleg teh predpostavk, ki so imele značaj implicitnih ali pa tudi eksplicitnih teorij, so delovale v situaciji še druge, morda manj razširjene ali manj pomembne. Ugotavlja, da je bilo celotno dogajanje v znamenju »borbe za uveljavitev naših načel ... V tem konfliktu se je ideologija o demokratični vzgoji oblikovala kot bojevita ideologija« (Flaker, 1981, 121).

Flaker (1980) je analiziral tudi skupinskodinamični proces na enem od taborov (druga izmena 1980). Celotno dogajanje je razdelil na tri faze. (1) V fazi odvisnosti se po podfazi spoznavanja, v kateri si skušajo člani ustvariti varne niše in začnejo nato tipati na sosednja področja, pojavi podfaza preskušanja mej dovoljenega, hkrati s tem pa iskanje svoje vloge v odnosu do drugih. (2) Sledi mejno obdobje preoblikovanja grupne strukture od odvisnostno pogojene delitve na tiste, ki so bliže avtoritetam, in tiste, ki so bolj oddaljeni, do oblikovanja skupnosti, ki ne temelji na odvisnostnih pričakovanjih. (3) Fazo osamosvajanja uvede podfaza razpuščenosti, ki ji sledi podfaza »prihajanja skupaj«. Faza se konča s stopnjevanjem vzdušja pripadnosti (»mi smo tabor«) in nastankom svojske kulture taborne skupnosti. Flaker je posebej analiziral dinamiko odločanja na taboru in jo razdelil na štiri faze: fazo pridnega izvrševanja odločitev vodstva, fazo praznine, nezadovoljstva in krize odločanja, fazo spontanega in ad hoc odločanja, ki pa je nekako krčevito, in končno fazo, sicer spontanega in prav tako ad hoc odločanja, toda povezanega, ki je potekalo v prijetnejšem vzdušju (187).

Nekakšen povzetek Flakerjevih izkušenj z delom pri tabornikih je njegova razprava o možnostih za skupinsko delo v taborniški organizaciji (Flaker, 1981, 113–145). V tej razpravi najprej izdela nekakšen kritični katalog metod, ki so se pri tem delu izoblikovale. Deli jih na (a) pogovore o medosebnih odnosih, (b) pogovore o skupnosti, (c) izrazne metode, (d) telesne metode, (e) igre in (f) praktična opravila. Ko analizira fenomenologijo pogovorov, (domotožni pogovori, zaupni pogovori, pogovori ob konfliktih) ugotovi, da dobi otrok na taborjenju veliko količino povratnih informacij različnih vrst. Pogovori v skupnosti so bolj tematsko zastavljeni (npr. o spolnosti), predvsem pa se sučejo okrog delovanja skupnosti, procesa odločanja, konfliktov ipd. Med izraznimi aktivnostmi opisuje izrazne igre, dramatizacije in igre izbiranja, med telesnimi metodami pa pojmovanje jutranje telovadbe, pomen masaže in drugih telesnih stikov, psihološko funkcijo pohodov in izletov. Flaker analizira tudi vlogo vodje in navede naslednje naloge vodje: zavarovanje in usmerjanje otroka, mobiliziranje in animiranje, moderiranje in komuniciranje, didaktično funkcijo in vzorništvo, nudenje podpore in zaščite pred skupino. Vodja je objekt transfernih procesov in subjekt sankcij. Njegova pomembna vloga je reflektiranje dogodkov in doživljanja na taboru.

Ob delu s taborniki smo imeli priložnost opazovati delovanje prostočasne organizacije in ta opazovanja povezati z izkušnjami v drugih podobnih organizacijah v analizo protislovij v teh organizacijah. Opisali in analizirali smo naslednja protislovja: med možnostjo avtonomno motiviranih dejavnosti in dejansko heteronomno motiviranimi, med deklariranimi in dejanskimi smotri, med možnostjo neinstrumentalnih dejavnosti in uveljavljanjem instrumentalnega odnosa, med javno odgovornostjo organizacije in njeno privatizacijo, med socializacijskimi nalogami organizacij in njihovo nepripravljenostjo ukvarjati se z mladino, ki je potrebna prevzgoje (Mesec 1984). Nezanemarljiv del raziskovalne dejavnosti, ki je spremljala delo s taborniki v okviru projekta Štepanjsko naselje II, so opravili študentje, ki so delali z otroki, v okviru svojih diplomskih nalog. Naloge obravnavajo vprašanje odražanja družbene slojevitosti v vzgojnih vzorcih in prostočasnem udejstvovanju. Sem sodijo ne le analize dogajanja na osnovi dnevniških zapiskov, ampak tudi raziskovanje povezanosti med družbeno slojevitostjo ter nekaterimi variablami, povezanimi z akcijo. To so predvsem delež vključitve in stopnja sodelovanja otrok v taborniški organizaciji in vzgojni vzorci staršev. Ugotovili smo

pozitivno korelacijo med nekaterimi indikatorji socialnoekonomskega statusa družine (izobrazba očeta, število otrok, zaposlitev matere ipd.) in vključitvijo otroka v organizacijo, pozitivno korelacijo med SES in indikatorji otrokove aktivnosti v organizaciji in pozitivno korelacijo med učnim uspehom in stopnjo vključenosti in aktivnosti. Podobno se socialna stratifikacija odraža tudi na stopnji sodelovanja staršev z organizacijo in pripravljenosti za sodelovanje, pa tudi na vzgojnih vzorcih v družini (Stritih, Mesec, 1979).

3.6 Sklep

Dve značilnosti dela s taborniki v okviru treh navedenih raziskovalnih projektov izstopata že na prvi pogled: prva je prav neverjetna ekstenzivnost dela tako glede področij dela, števila otrok in odraslih, ki jih je zajelo, kot glede njegove časovne kontinuitete in skupnega trajanja. Druga je konflikt, ki se je razvil znotraj prostočasne organizacije med projektno skupino in »starimi« člani (ob njem se bomo še zadržali v enem naslednjih poglavij), in ki ima svoje implikacije za sodbo o akcijskoraziskovalni naravi tega projekta. Tretja značilnost je nepovezanost raziskovanja, nepovezanost v dvojnem smislu: posameznih raziskovalnih »podjetij« med seboj, predvsem pa nepovezanost z akcijo. Pričakovali bi, da se bo akcijska skupina seznanila z rezultati teh raziskovanj, da bo o njih razpravljala in na njihovi osnovi usmerjala svoje delovanje. To pa se skoraj ni dogajalo, kar pomeni, da so te raziskave, pa še to ne velja za vse, bile bolj raziskave akcije kot akcijske raziskave.

4

DELO Z OTROKI V KRAJEVNI SKUPNOSTI IN ŠOLI 1980–1981

4.1 Komentar k virom

Osnovni viri so prispevki več sodelavcev Višje šole za socialne delavce v okviru dveh raziskovalnih poročil: B. Stritih (nosilec), Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok, Višja šola za socialne delavce v Ljubljani, Ljubljana, 1980; in B. Stritih (nosilec), Prostovoljno socialno delo, Višja šola za socialne delavce v Ljubljani, Ljubljana, 1981. V okviru prvega od navedenih poročil se na delo z otroki v krajevni skupnosti nanašajo naslednji prispevki: P. Rapoša Tajnšek, Možnosti za uveljavljanje iniciativnih skupin občanov v krajevni skupnosti (str. 206–221 poročila); G. Čačinovič Vogrinčič, Akcijskoraziskovalno delo v krajevni skupnosti (str. 222–234); V. Miloševič, Vloga socialnega delavca v osnovni šoli (str. 235–259). V okviru drugega poročila pa obravnavajo delo z otroki naslednji prispevki: P. Rapoša Tajnšek, Opredelitev prostovoljnega dela z otroki in mladino v krajevni skupnosti kot metode skupnostnega dela (str. 146–157); G. Čačinovič Vogrinčič, Socializacija v šoli (str. 158–171); V. Miloševič, Krajevna skupnost in družina (str. 172–222); A. Kavar Vidmar, Pravna ureditev otroškega varstva (str. 223–245); P. Rapoša Tajnšek, Pregled aktivnosti samoupravnih organov in družbenopolitičnih organizacij krajevne skupnosti Urške Zatler in 7. september na področju dela z otroki in mladino v letih 1980/1981 (str. 246–261); V. Flaker, Oris akcijskoraziskovalne dejavnosti v KS Urška Zatler in 7. september (str. 262–276).

4.2 Kratka oznaka

Akcijsko raziskovalni projekt dela z otroki v krajevni skupnosti Urške Zatler v občini Ljubljana-Bežigrad in v osnovni šoli Danile Kumar je potekal hkrati z nekaterimi drugimi podobnimi projekti v okviru raziskav Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok in Prostovoljno socialno delo; izvajalec teh projektov je bila Višja šola za socialne delavce v Ljubljani. V okviru projekta sta potekali dve akciji: skupina študentov je skupaj s svojimi predavatelji dve leti zapored v pomladnih mesecih enkrat tedensko popoldne prihajala na betonsko ploščad med bloki v krajevni skupnosti, animirala otroke za igro in se igrala skupaj z njimi. Druga skupina je v osnovni šoli v tej skupnosti delala z učenci z učnimi in drugimi težavami.

4.3 Opis organizacije in poteka

Organizacijski okvir

V okviru tega projekta sta potekali dve med seboj povezani a vendar različni akciji: (1) delo z otroki na ploščadi med bloki in (2) delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami in drugimi motnjami v osnovni šoli.[1] Obe akciji sta potekali v letih 1980 in 1981. Dejavnost v letu 1980 je opisana v raziskovalnem poročilu Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok, dejavnost v letu 1981 pa v poročilu Prostovoljno socialno delo.[2]

Udeleženci: vodstvo

Izvajalec projekta je bila Višja šola za socialne delavce (nosilec B. Stritih). Vodje dela z otroki na ploščadi in v šoli so bili: Gabi Čačinovič Vogrinčič, diplomirana psihologinja, tedaj višja predavateljica; Vida Miloševič, diplomirana socialna delavka, viš. pred., in Vito Flaker, diplomirani psiholog, asistent. Sodelovali sta še Pavla Raposa Tajnšek, diplomirana sociologinja, višja predavateljica, in s prispevkom v poročilu dr. Andreja Kavar Vidmar, izredna profesorica VŠSD.

Študentje-prostovoljci

V prvem letu (1980) je sodelovalo 19 študentov 1. letnika, ki se jim je to sodelovanje štelo kot obvezna študijska praksa. V drugem letu (1981) je poleg študentov 1. letnika (števila ni bilo mogoče natančno ugotoviti, bilo pa je približno tolikšno kot prvo leto) sodelovalo tudi nekaj študentov 2. letnika VŠSD in nekaj študentov psihologije.

1 Tretja akcija, ki je zajeta v raziskovalnem poročilu, to je delo z mladino v KS 7. september, presega časovni okvir, ki smo si ga zadali.

2 Čeprav sega dejavnost v letu 1981 čez časovni okvir naše raziskave, jo bomo vendarle opisali, saj je smiselno nadaljevanje dogajanja, ki se je začelo leto prej.

Druge sodelujoče ustanove

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše je sodeloval s šolsko svetovalno službo pri organizaciji »igralnih skupin« za otroke s SUT, in pri organizaciji usposabljanja prostovoljcev.

Uporabniki: otroci

Iger na ploščadi se je vsako leto udeleževalo do 60 otrok iz bližnjih stanovanjskih blokov, predšolskih in nižje stopnje osnovne šole, ki so se spontano zbirali na ploščadi. V »igralne skupine« v osnovni šoli je bilo vključenih vsako leto okrog 60 otrok nižje stopnje, obeh spolov.

Ustanove in organizacije

Sodelovale so: Krajevna skupnost Urške Zatler, občina Ljubljana Bežigrad (organi KS, družbene organizacije in društva, socialno skrbstvena komisija, socialna delavka); Krajevna skupnost 7. september, občina Ljubljana-Bežigrad; Osnovna šola Danile Kumar (vodstvo šole, šolska svetovalna služba, učitelji).

Teoretična izhodišča

Teoretična osnova za delo z otroki v dveh krajevnih skupnostih ljubljanske občine Bežigrad je bila, široko pojmovano, teorija socialnega dela. Posebej eksplicirani pa so v raziskovalnem poročilu naslednji vidiki: (1) psihološki vidik socializacije v šoli, (2) vidik socialnega dela: vloga socialnega delavca v osnovni šoli, (3) skupnostnopolitični vidik: možnosti za uveljavljanje iniciativnih skupin občanov v krajevni skupnosti, (4) pravni vidik: pravna ureditev otroškega varstva in podružbljanje prava.

1. Socialnopsihološki vidik:

a) Odnosi v novih naseljih. B. Stritih (1980, 15–26) opozarja na pomen sociooloških in socialnopsiholoških spremenljivk kot posrednikov med fizičnim okoljem in vedenjem ljudi, posebej na značilnosti socialne stratifikacije in njene posledice za vrednotenje posameznih vidikov dogajanja v naselju. Socialno dogajanje

sledi fazam nastajanja naselja. Šele v fazi oblikovanja institucij krajevne samouprave se pojavijo konflikti med prebivalci v zvezi s številnimi vsakdanjimi opravki, kot je uporaba skupnih naprav ipd. Značilno je, da so v tem obdobju ljudje zelo občutljivi na razne motnje in da so njihove reakcije videti pretirane; nekateri ljudje pa se zaradi povečanih materialnih in psihičnih obremenitev ob vseljevanju v resnici znajdejo v krizni situaciji. Na drugi strani pa tudi formalni sektor ne ravna v skladu z interesi vseh prebivalcev, ampak lahko še potencira konflikte, ko jih po nepotrebnem formalizira. Stritih skuša pojasniti te pojave in jih povezati s smotri akcijskega in raziskovalnega poseganja v naselje.

b) Socializacija v šoli. G. Čačinovič Vogrinčič (1981, 158–171) poudarja, da procesi sekundarne socializacije večinoma ne temeljijo na identifikaciji, ampak gre pri njih za učenje vedenja v vlogah ali internalizacijo institucionaliziranega sveta. To pomeni, da svet šole za otroka ni tako neogiben, avtomatično sprejemljiv in neposreden kot svet družine, ampak ga otrok sprejema z distanco in nadzorovano. Zato je »sekundarna socializacija usodno odvisna od komunikacije, v kateri se otrok po svoji meri uči, ne da bi bil podučevan« (Čačinovič Vogrinčič, 1981, 162) Od tod izvaja sklep o pomenu oblikovanja enakopravnih, kooperativnih in za otroka transparentnih odnosov med učencem in učiteljem. Vsakdanja šolska praksa daje otrokom premalo te vrste izkušenj, saj reproducira hierarhične in represivne odnose podobno kot družina, kjer se sicer uveljavlja soodločanje, ne pa tudi odprto izražanje in reševanje konfliktov. To velja tudi za v šoli uveljavljene oblike politične socializacije. Sodelovanje prostovoljnih sodelavcev, ki lažje vzpostavijo z otroki enakopraven odnos, bi lahko kompenziralo pomanjkanje takih izkušenj v običajnem domačem in šolskem okolju.

2. Vidik socialnega dela:

a) Vloga socialnega delavca v osnovni šoli. Miloševičeva (1980, 235–259) izhaja pri opisu vloge socialnega dela v družbi iz tedaj razglašanega ideologema, da je socialno delo namenjeno uresničevanju ciljev socialne politike in humanizaciji življenjskih in delovnih razmer. To vključuje predvsem zmanjševanje socialnih razlik, »prizadevanje za polno uveljavitev delovnega človeka«, usposabljanje ljudi za opravljanje njihovih družbenih

funkcij, razvijanje prostovoljnih dejavnosti in delo z ljudmi, ki so se znašli v socialnih težavah. V osnovni šoli, kjer je socialni delavec vključen v šolsko svetovalno službo, so smotri dela socialnega delavca ob upoštevanju interdisciplinarnosti, preventivne usmeritve in poklicne etike prispevati k vključevanju učencev, k oblikovanju demokratičnih in humanih odnosov v šoli, k povezovanju šole z okoljem, k preprečevanju negativnih pojavov; na zadnjem mestu je kot smoter navedena pomoč učencem. Socialni delavec uresničuje te cilje, kot sledi iz besedila Miloševičeve, tako, da se povezuje z različnimi dejavniki pri izvajanju konkretnih nalog, ki so naštete. Teoretična vprašanja, povezana z definiranjem in reflektiranjem vloge socialnega delavca v osnovni šoli, in metode njegovega dela v tem besedilu niso obravnavani.

b) Vidik skupnostnega socialnega dela. Za Pavlo Rapoša Tajnšek (1981, 146–157) je prostovoljno delo z otroki in mladino v krajevni skupnosti posebna metoda socialnega dela, za katero so utemeljeni razlogi in katere uveljavljanje odpira nekatere razvojne možnosti, predvsem možnosti prevladovanja odtujenosti, privatizacije, anonimnosti in osamljenosti, soodločanja občanov in razvoja skupnosti. Prostovoljno delo je tesno povezano s socialnim delom, ki je kot skupnostno socialno delo proces spreminjanja skupnosti. Obstajajo trije osnovni modeli skupnostnega dela, to je model razvojnega dela, socialnega načrtovanja in socialne akcije, ki vsak ustreza določeni situaciji v skupnosti. Konkretno akcijo v krajevni skupnosti uvrsti Rapoša Tajnškova v model razvojne intervencije. »Akcija uvaja v skupnost inovacije na področju dela z otroki in mladino in pospešuje uveljavljanje novih oblik prostovoljnega dela. /.../ Cilji akcije niso omejeni samo na stvarne spremembe, /.../ temveč tudi na integracijo in razvoj samoupravnih odnosov v skupnosti« (1981, 155).

3. Skupnostnopolitični vidik: možnosti za uveljavljanje iniciativnih skupin občanov v krajevni skupnosti. P. Rapoša Tajnšek je v dotedanje razmišljanje o akcijskoraziskovalnih projektih vnesla nov vidik, ko je zastavila vprašanje o družbenopolitični dimenziji pobud, kakršne so spremljale dotedanje akcijskoraziskovalne projekte, in vključevanje laičnih, prostovoljnih sodelavcev v družbene dejavnosti. V tem razmišljanju vidimo odmev dotedanjih akcijskoraziskovalnih projektov, ki nikakor niso potekali brezkonfliktno, ampak so jih,

nasprotno, spremljali konflikti na različnih ravneh, predvsem konflikti med projektom in njegovim okoljem. Pri teh konfliktih se je v dveh od treh projektov (Terapevtska kolonija Pohorje in Delo s taborniki) pokazala izrecna težnja po politizaciji in politični diskvalifikaciji projekta. Čeprav je to razmišljanje povezano predvsem s projektom dela z otroki v krajevni skupnosti, mu daje omenjeni kontekst drugih akcijskoraziskovalnih projektov širšo relevantnost. V bistvu si je Rapoša Tajnšek zastavila vprašanje o mestu takih projektov v političnem sistemu in vsaj delno že predpostavila odgovor s tem, ko je videla v njih občansko iniciativo.

Uveljavljanje iniciativnih skupin občanov v krajevnih skupnostih se po njenem legitimira s tremi »osnovnimi razvojnimi usmeritvami krajevne samouprave«, tj. z »uresničevanjem pluralizma samoupravnih interesov; humanizacijo odnosov med ljudmi in razvijanjem odgovornosti in solidarnosti do vsakega člana skupnosti; razvijanjem novih, bolj neposrednih oblik in metod dela, ki bodo nadomestile dosedanje preveč formalno obravnavanje problemov v krajevni skupnosti« (Rapoša Tajnšek, 1980, 206). Iniciativne skupine občanov so izraz pestrosti interesov in problemov v krajevnih skupnostih, oblika izražanja konkretnih interesov, oblika interesnega združevanja in motiviranja za skupno reševanje problemov in protiutež birokratskim in tehnokratskim elementom v procesu odločanja. Hkrati prispeva združevanje v iniciativnih skupinah k drugim deklariranim vrednotam, to je k humanizaciji odnosov med prebivalci, k razvijanju solidarnosti in integracije, proti odtujenosti, privatizaciji, osamljenosti, anonimnosti, zapiranju v družinski krog.

Za uresničevanjem teh vrednot so potrebne nove oblike in metode dela v krajevnih skupnostih. Ti načini naj bi bili manj togi, bolj življenjski; namesto formalno-institucionalnega nivoja naj bi se uveljavilo delo v manjših, tudi neformalnih skupinah, med oblike organiziranosti v krajevni skupnosti pa sodijo tudi iniciativne skupine občanov in različne oblike prostovoljnega dela.

4. Pravni vidik: podružbljanje prava. Ena od posledic družbenega spreminjanja, h kateremu naj bi prispevali akcijskoraziskovalni projekti, naj bi bila – če prav razumemo razpravo Andreje Kavar Vidmar (1981, 223–245) v okviru tega projekta podružbljanje prava –vse večja stopnja sprejemanja pravnih norm, njihovega poznavanja, sodelovanje pri njihovem nastajanju in njihova lažja izvršljivost. Na področju

pravnega urejanja vprašanja otroškega varstva so znamenja procesa tovrstnega podružbljanja.

Cilji projekta

1. Delo z otroki na ploščadi. Akcijski cilj raziskave naj bi bil, kot se da povzeti iz besedila Gabi Čačinovič Vogrinčič, izboljšati ponudbo različnih dejavnosti za predšolske in osnovnošolske otroke v krajevni skupnosti, in sicer glede kakovosti, skladnosti s potrebami otrok, glede upoštevanja otrok različnih slojev in otrok z različnimi težavami in prizadetostmi. Tako naj bi prispevali k socializaciji otrok, k dopolnjevanju funkcije šole in družine v prostem času in k integraciji prebivalcev, s tem pa tudi k preprečevanju prestopništva mladoletnikov, kar je bila izrecna želja predstavnikov krajevne skupnosti. Želeli so prispevati k spreminjanju odnosov na ploščadi: vzpodbujati enakopravnejše odnose med otroki in tudi med odraslimi in otroki, vključiti v igro tudi starše, prispevati k medsebojni pomoči, solidarnosti in pokazati nove poti za razreševanje konfliktov; ustvarjati nove možnosti za povezovanje šole, vrtca in organov krajevne skupnosti.

Učni cilj je bil posredovati izkušnjo situacije, v kateri so študentje morali premagovati odpore in strah do osebnega izpostavljanja in igranja; nadomestiti idealizirane predstave o delu z ljudmi s stvarnimi in uresničljivimi; prispevati k oblikovanju enakopravnejših odnosov med študenti in učitelji (Čačinovič Vogrinčič, 1981, 228).

Raziskovalni cilj pa je bil posneti stanje na področju skrbi za otroke v krajevni skupnosti in organizirati zanje dejavnosti, ki so bile ključne za praktično akcijo. Odgovoriti na vprašanja o vrsti in načinu organizacije različnih dejavnosti za otroke, o zajetosti otrok različnih slojev, ustreznosti potrebam in interesom, vključenosti posebnih skupin otrok, problemih in konfliktih v zvezi s tem.

Zdi se torej, da lahko govorimo o bližnjem in daljnem cilju, neposrednem in posrednem. Neposredni praktični cilj je bil, tako sklepamo na osnovi poročila kot celote, omogočiti otrokom sodelovanje pri dejavnostih, ki bodo zanje zanimive in privlačne, ki bodo prispevale k njihovemu osebnostnemu razvoju in povezovanju med otroki različnega porekla in različnih osebnih značilnosti, kar so vrednote same po sebi. Posredno pa naj bi s tem prispevali k preprečevanju prestopništva in k splošni integraciji skupnosti.

Sodelavci projekta so te cilje pojmovali kot okvirne cilje, tiste, ki jih je mogoče zastaviti vnaprej. Sicer pa naj bi se konkretni cilji oblikovali v interakciji med samo akcijo.

V posebni raziskavi o odnosu med družinami in krajevno skupnostjo naj bi ugotovili značilnosti socialnoekonomskega položaja družin, ki živijo v soseski, povezanost družin s krajevno skupnostjo oziroma sosesko, stališča staršev do dela študentov-prostovoljcev z otroki in mnenja staršev o prostorskih pogojih za zadovoljevanje potreb otrok v krajevni skupnosti (Miloševič, 1981, 189).

2) Delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami v OŠ. Pri tem delu pa je bil akcijski cilj prispevati k ublažitvi težav otrok tako, da bi jim v enakopravnih in razvidnih odnosih s študenti-prostovoljci ustvarili možnosti za ugodnejše izkušnje o sebi in drugih, za socialno učenje, preskušanje novih oblik vedenja in odzivanja, izkušnjo nehierarhičnih odnosov, enakopravnega sodelovanja, pomoč pri soočenju z obremenitvami in problemi ipd. Flaker (1981, 271) pravi, da je bila funkcija »igralnih skupin« za te otroke deklarirana nekako takole: »V krožkih se imajo možnost sprostiti in doživeti zase nekaj pomembnega in prijetnega tisti učenci, ki imajo sicer težave z vključevanjem v šolsko delo, bodisi ker so nemirni ali pa preveč mirni. Tako lahko doživijo šolo kot nekaj prijetnega. Ta izkušnja pa jim lahko pomaga pri vključevanju v šolo tudi sicer.«

Raziskovalni cilj pa je bil oceniti odziv sodelujočih na to obliko dela.

Metodična načela

Širši metodični okvir praktičnega dela je predstavljala teorija socialnega dela, predvsem skupnostnega socialnega dela, pri delu s skupinami otrok pa skupinskega socialnega dela. Poleg tega pa so bila relevantna načela, ki usmerjajo študijsko prakso študentov VŠSD, ki so delovali v okviru tega projekta kot prostovoljci. Opravljanje študijske prakse naj bi študente postavilo v tak položaj, da bodo prisiljeni poglobiti teoretično znanje na določenem specifičnem področju; da bodo doživeli težave, povezane s prenašanjem teoretičnega znanja v prakso, ter se zavedli potrebe po nadaljnjem teoretičnem študiju in praktičnem usposabljanju. Pridobili naj bi si izkušnje o svojem doživljanju in reagiranju v različnih vlogah; spoznali naj bi stvarno delovanje institucij

in vpliv procesov v institucijah na doseganje njihovih ciljev in vse to naj bi jih spodbudilo k strokovnemu in družbenemu delu in k študiju.

Osnovna delovna in organizacijska enota v okviru prakse je bila projektna skupina. Naloge študentov so bile, da odgovorno opravljajo konkretna praktična opravila, za katera so se zadolžili; da aktivno sodelujejo na sestankih skupine, namenjenih refleksiji praktičnih izkušenj, da vodijo dnevnik in izdelajo seminarsko nalogo. Vsak član skupine je moral vsaj petkrat preživeti vse popoldne z otroki na ploščadi, in sicer aktivno, v igri, in ne le kot opazovalec.

Potek dela

Višja šola za socialne delavce je začela sodelovati s krajevno skupnostjo Urške Zatler že leta 1978, ko se je s posredovanjem V. Miloševič, predavateljice VŠSD, vključil v delo Društva prijateljev mladine en študent-prostovoljni sodelavec, ki je za otroke organiziral dva uspešna kolesarska izleta, pozimi pa jih je nekajkrat peljal na plavanje v bazen na Ježico. Leta 1980 se je sodelovanje obnovilo, tokrat na pobudo komisije za socialno skrbstvo. Po predhodnem dogovoru med predsednico te komisije in predstavniki Višje šole za socialne delavce in Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše je bilo 20. 2. 1980 v krajevni skupnosti posvetovanje o delu z mladimi, na katerem so predstavniki Višje šole za socialne delavce opisali konkretne možnosti za delo študentov z otroki in mladino v krajevni skupnosti (na sestanek je prišlo 14 krajanov in 4 predstavniki obeh ustanov). Svetovalni center je ponudil dve obliki sodelovanja: stalnega psihologa-svetovalca, ki bi delal v krajevni skupnosti, prostovoljci pa naj bi v šoli delali z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Višja šola za socialne delavce pa je izrazila pripravljenost, da organizira določeno obliko prostočasne dejavnosti z otroki in mladino s pomočjo sodelavcev šole in študentov, ki bi jim to sodelovanje bilo študijska praksa. Predlog je bil sprejet in marca se je delo začelo (Miloševič, 1981, str. 186; Čačinovič Vogrinčič, 1980, str. 224).

Akcija naj bi prispevala k povezovanju stanovalcev pri organizaciji življenja v naselju, torej k integraciji skupnosti, ob tem pa naj bi vplivala tudi preventivno, saj so predstavniki krajevne skupnosti posebej »poudarili problem prestopništva, s katerim se že soočajo«. Pričakovali so »na eni strani pomoč pri delu z motenimi in motečimi otroki, po drugi strani pa tudi sodelovanje pri iskanju oblik dela z

mladino, ki bi otrokom in mladostnikom omogočile smiselno preživljanje prostega časa« (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 224).

Delo v okviru vsake od dveh akcij je potekalo hkrati na treh ravneh: (1) neposredno delo z otroki, to je sodelovanje pri igralnih dejavnostih ter sproščanje in učna pomoč v šoli; (2) delo z odraslimi oziroma z ustanovami, to je sodelovanje z organi krajevne samouprave in družbenimi organizacijami pri organizaciji skupnosti in z učitelji v šoli; in (3) delo v projektni skupini študentov in učiteljev (refleksija praktičnega dela).[3]

AKCIJA	RAVEN DELA		
	Z otroki	Z ustanovami	S študenti
Igralna dejavnost na ploščadi			
Pomoč otrokom s SUT v OŠ			

1. Igralne dejavnosti z otroki »na ploščadi«

Delo z otroki. V prvem letu je bilo v mesecih od marca do junija vsako petkovo popoldne (natančno od 14. marca 1980 do 30. 6. 1980), v drugem letu pa vsako četrtkovo popoldne (od 12. marca do 13. julija, ko je bil zaključni izlet) namenjeno igram z otroki v naselju.

Projektna skupina študentov in učiteljev je o svoji dejavnosti obvestila krajane z letakom, »v katerem se predstavljamo kot prostovoljci iz VŠSD in v katerem povemo, da bomo prihajali na igralne površine v krajevni skupnosti, predvsem na ploščadi; da se bomo igrali z otroki in vsemi, ki bodo to želeli; da vabimo starše in otroke« (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 228). V začetku so o tej dejavnosti obveščali krajane tudi s plakati, kasneje pa to ni bilo več potrebno, ker so otroci ob petkih ekipo že čakali.

Od dogovorjeni uri so se na določenem kraju v naselju zbrali študentje (nikoli vsi, običajno 8–10) in vsaj eden od vodij. Ko se je dejavnost uveljavila, so bili ob istem času zbrani že tudi otroci in nato so se skupaj z otroki eno za drugo igrali različne igre (črni mož,

3 Ta razpredelnica je nekoliko prirejena in poenostavljena; sestavil jo je V. Flaker (1981, 264). On je identificiral štiri vrste akterjev v akciji: raziskovalce R, prostovoljce (P), institucije (I) in uporabnike (U). Na osnovi najpogostejših povezav med temi kategorijami je oblikoval štiri vrste struktur: strukturo R, strukturo R+P, strukturo R+P+I, strukturo R+P+I+U. Nato je klasificiral dejavnosti v okviru projekta v dvodimenzionalno tabelo glede na te štiri strukture in glede na podprojekt (igre na ploščadi, igralne skupine v šoli, delo z mladino).

barvice, ravbarji in žandarji, nogomet ipd.), oziroma se ukvarjali z različnimi dejavnostmi, ki so jih zvečine pripravili študentje. T'i so se na to pripravili tako, da so po literaturi poiskali ideje za igre, pripravili gradivo in pripomočke in nato pridobili otroke.

G. Čačinovič Vogrinčič (1980, 229) takole opisuje ta srečanja:

> Zbirali smo se na betonski ploščadi. Začeli smo z veliko negotovosti in zadrege. Pripravili smo igre, skušali smo se spomniti, kaj znamo še. V mislih smo imeli pripravljen seznam igric, kot so 'kdo se boji črnega moža' do skrivanja in iger z žogo. Mnogo se je govorilo o strahu, da nas ne bodo marali, ali da se nihče ne bo zmenil za nas, prav nič pa o naših zadregah ali morda odporih.
>
> Čeprav je bilo vreme nestalno, so nas otroci čakali in nas 'razgrabili'. Kar potegnili so nas v svoje igre, vlekli so nas na vse konce, hoteli so nas zase, niso nas hoteli pustiti domov.
>
> Zanimivo je bilo, kako so raziskovali in preverjali, kdo smo, kakšne tovarišice in tovariši smo pravzaprav. Ko so doumeli, da smo za vse, da vsi smejo zraven, tudi če niso ne določeni, ne prijavljeni, so bili navdušeni.« Igram so se pridružili otroci, ki so postavali ali se sami igrali na »ploščadi«, tj. po prostoru med bloki. Običajno se je zbralo 50 do 60 otrok, včasih nekaj manj ali nekaj več![4] Udeležba je nihala tudi v toku popoldneva. Včasih se je zdelo, da smo povsod, da cela ploščad vre, nekaj minut pozneje pa smo se znašli skoraj sami odrasli v krogu 'bele lilije'; otrok ni bilo nikjer. (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 230)

Starejši otroci so se vključili le za kratek čas.

> Mladinci so ostali previdni in tudi nezaupljivi opazovalci. Zdi se nam, da so naši otroci bili tisti 'vedno isti', otroci, ki so bili največ na dvorišču. Odrasli so nas opazovali skozi okna. Mimoidoči so se ustavljali in spraševali, kdo smo in kaj pravzaprav delamo. Slišali smo začudene in pohvalne besede. Vse, ki so se ustavili na pogovor, smo povabili, ali jih celo prepričevali, naj se igrajo tudi oni. V nekaj več kot treh mesecih sta stekli skupaj z nami samo dve materi. Starši so ostali opazovalci. Bili so nam naklonjeni, pripeljali so nam otroke, vendar so ostali ob strani, za okni svojih stanovanj. (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 230)

4 Flaker: 10–50 otrok.

Kljub temu da je v krajevni skupnosti več drugih igralnih površin (športna igrišča, igrišče otroškega vrtca ipd.), se otroci s ploščadi niso hoteli igrati drugje.

Sestanki projektne skupine študentov. Sestanki tiste skupine, ki je delala na ploščadi, so bili v prvem letu ob četrtkih, da bi se pripravili na akcijo v petek in da bi osvetlili doživljanje ob pretekli akciji. Vendar je večina časa šla za konkretne organizacijske priprave akcij. Tega ne gre v celoti pripisati stvarni organizacijski zapletenosti akcij, ampak gre v določeni meri za izogibanje soočenju z doživljanjem akcije. Ves čas je bilo čutiti bojazen študentov pred otroki, strah pred izpostavljanjem, ki pa ga niso ubesedili vse do zadnje konzultacije, ki se je osredotočila na analizo in oceno dogajanja. Tudi tedaj pa so za spopadom med aktivnimi in pasivnimi študenti le s težavo prepoznali svoje in razloge drugih za pasivnost v bojazni pred otroki. Med študenti so bile razlike v aktivnosti. Približno polovica skupine je bila zelo zavzeta, nekateri pa so vse do konca ostali samo opazovalci.

Delo s starši. Čeprav je bil eden od ciljev projekta z vključitvijo staršev v igralne dejavnosti izboljšati tako razumevanje problematike otrok in prispevati tudi k povezovanju odraslih krajanov, se starši niso vključevali. Stiki z njimi so ostali naključni in priložnostni.

2. Delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami

Delo z otroki. To delo je potekalo v sodelovanju s Svetovalnim centrom in šolsko svetovalno službo v letnem semestru. Študentje-prostovoljci so delali z majhnimi skupinami, ki so jih v šoli imenovali »igralne skupine« in so štele od pet do osem otrok. Skupine so bile spolno mešane, starostno pa ne. Vanje je šolska svetovalna služba na pobudo učiteljic, psihologinje ali socialne delavke vključila otroke, ki se niso mogli uspešno vključiti v razred in šolsko delo, in ki so jih označevali kot motene ali moteče (otroci z MCD, z legasteničnimi težavami, vedenjskimi in čustvenimi motnjami, socialno ogroženi). V drugem letu (za prvo ni podatka) je bilo šest takih »krožkov«. Vsako skupino sta vodila po dva študenta. Sestajale so se enkrat tedensko v času med kosilom in začetkom podaljšanega bivanja.

Delo s študenti. Študentje, ki so delali v šoli, so se za delo z otroki usposabljali na Svetovalnem centru: del študentov se je udeležil senzitivnostnega treninga, vsi pa so obiskovali predavanja o delu z otroki na SC, ki so bila vsakih 14 dni. V vmesnih terminih so imeli supervizijske sestanke. Med temami, ki se omenjajo v poročilu, so

predvsem reakcije učiteljev in staršev na prisotnost prostovoljcev v šoli. Omenjali so, da jih učitelji gledajo postrani, kot nekakšno motnjo ustaljenemu šolskemu redu.

Sestanki z učitelji in predstavniki šole. Ob začetku dela v »igralnih skupinah« so strokovni delavci predstavili ta projekt učiteljem na skupni konferenci, med šolskim letom pa ni bilo več skupnih sestankov. Učitelji so bili tako sicer obveščeni o projektu, vedeli so, da se študentje sestajajo z otroki, vendar kakega sodelovanja učiteljev pri tem ni bilo. Jeseni leta 1981 pa je bila vrsta obsežnih pogovorov sodelavcev projekta z vodstvom šole in učitelji in videti je bilo, da »se je začelo dogajati nekaj, kar bi lahko imenovali dogovarjanje, skupno iskanje« (Čačinovič Vogrinčič, 1981, 167).

4.4 Evalvacija

Evalvacija vloženega napora

Če računamo, da je bilo v okviru iger na ploščadi v dveh letih približno 24 igralnih srečanj po 2 uri ob povprečni udeležbi 10 študentov in učiteljev, znese to 480 ur. Tem uram je treba prišteti še čas za pripravo in evalvacijo, povprečno recimo uro na vsako srečanje, kar da skupaj okrog 500 ur dela prostovoljcev in strokovnjakov. Pri delu z učenci v OŠ pa ocenjujemo, da je bilo porabljenih približno 250 ur. Delo je bilo strokovno usmerjano. To pomeni, da je bil tudi v primeru teh dveh akcij vložek časovno, po stopnji strokovnosti in po številu otrok na odraslega prav ugoden.

Evalvacija procesa, doseganja ciljev in učinkov

Pri evalvaciji tega projekta je težko ločiti posamezne vidike evalvacije, zato jih bomo prikazali skupaj kot odziv različnih kategorij sodelujočih. »Odziv« lahko pomeni udeležbo pri dogajanju, lahko bolj ali manj aktivno sodelovanje, lahko pa tudi spremembe, ki so se pokazale v vedenju otrok in odraslih. Cilji so bili tudi precej široko definirani, tako da so vsaj nekateri bili uresničeni že s tem, ko je do akcije prišlo (npr. »izboljšati ponudbo dejavnosti za otroke«).

Odziv otrok. Očitno je, da so študentje s svojimi predavatelji vnesli na ploščad nekaj novega in nenavadnega. Bili so zanimivi za

otroke, predvsem mlajše, celo privlačni, in kaže, da se je med njimi razvila sodelovalna interakcija, pojavile so se osebne navezanosti, znamenja zaupanja, razkrivanja, identifikacije, učenja po vzorih. Znamenj te privlačnosti je več in lahko rečemo, da je vsekakor bila ustvarjena osnova, ki bi omogočala bolj poglobljeno delo.

Vsaj nekateri otroci so doživeli te stike z odraslimi kot novo izkušnjo, ki je odstopala od običajnih odnosov. »Na ploščadi smo doživljali, da smo odrasli, ki smo prišli, da bi bili z njimi in se skupaj zabavali, za njih povsem nova izkušnja. Zanimivo je tudi, kako radi so se pogovarjali z nami« (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 230). Flaker poroča, da so prvi trije četrtki v novi sezoni »potekali v obojestranskem navdušenju« ... »Bilo je, kot da bi bil praznik igranja na ploščadi« (1981, 268). Opaža tudi, da so bili ob drugih dnevih, ko ni bilo študentov na ploščadi, otroci manj povezani, bolj razkropljeni in da ni bilo tako živahno kot ob četrtkih.

Študentje so svoje sodelovanje na ploščadi označevali kot »koristno«: otroci so imeli neko neposredno korist, zanimivo igro, ob kateri so se bolje povezali in spoznali med seboj. Akcija je opozorila na neuveljavljen, a možen odnos odraslih do otrok; bila je zgled, ki bi ga lahko posnemali tudi drugod (a ga niso). Vendar so bila mnenja o tem deljena. »Teme, značilne prav za to skupino, so veljale vprašanju, ali je naše početje koristno za otroke; ali dejstvo, da se otrok samo igra in se pri tem ne nauči nič oprijemljivega, upravičuje naše delovanje na ploščadi. V skupini so se mnenja o tem polarizirala. Skupina je našla skupen jezik in izhod iz dileme v odgovoru, da naše delovanje pomaga pri vključevanju obrobnih otrok v dogajanje na ploščadi. S tem so opravičili tudi svoje strokovno poslanstvo« (Flaker, 1981, 266). Anketna raziskava je pokazala, da so pri igrah vsaj včasih sodelovali otroci iz tretjine družin z otroki do 15. leta, kar je kar lep uspeh (Miloševič, 1981, 199).

Odziv staršev. Odrasli (naj so bili starši otrok, ki so se igrali ali ne) so dejavnost opazovali od daleč, se kot mimoidoči zanimali za namen tega početja, a razen dveh izjem se niso vključili v igro z otroki. Flaker pripominja, da je protislovno pričakovati, da se bodo vključili starši, saj so akcijo dojeli kot neko obliko zastonjskega varstva otrok, kot pomoč, ki jim je prišla prav, da so se lahko za nekaj časa posvetili svojim opravkom. Anketa, ki je bila izvedena ob akciji, je pokazala, da je 55 odstotkov staršev iz družin z otroki do 15. leta poznalo igralno dejavnost na ploščadi, več, kot jih sicer pozna druge dejavnosti za otroke v KS.

Odziv učiteljev. Ob delu v šoli so se razkrile nekatere poteze ideologije učiteljev: kot koristen učinek dela z otrokom upoštevajo predvsem spremembo odnosa do učenja, do reda in discipline, ne zdi pa se jim pomembno otrokovo počutje. Njihova bojazen in implicitna teorija je, da bodo otroci sproščenost in »nered« prenašali iz igralnih skupin v razred, da bodo zahtevali od učitelja, naj to dopušča in se igra z njimi. Iz odgovornosti za otroka izhaja skrb za nadzor in obvladovanje otroka kot prva naloga; učitelj je tisti, ki ve, kaj je dobro za otroka. V odnosu do otroka je treba vzdrževati hierarhičen odnos. Vendar pa so pogovori s strokovnjaki, ki so sodelovali v akciji, pokazali, da so možnosti spreminjanja teh predstav (Čačinovič Vogrinčič, 1981, 167–171).

Odziv študentov. Bolj nejasno je, kaj so pridobili študenti. Skupina je ob koncu prve sezone ostala v fazi polarizacije na »aktivne« in »pasivne«, ki so jo šele začeli reflektirati in odkrivati njeno osnovo; med drugim v odporu do izpostavljanja pred otroki. Očitni so bili tudi indirektno izraženi odpori do avtoritete, ki so se izražali v očitkih o nekoristnosti izkušenj iz tega dela za »pravo« socialno delo in v formalistični praznini dnevnikov kot študijske dolžnosti. Kaže pa, da se je drugo leto položaj spremenil. Ker so v skupini ostali nekateri študentje iz prejšnjega leta, se je oblikovalo »jedro skupine, ki ni imelo niti preveč izogibajočega odnosa do vodij niti preveč intenzivno podrejajoča. Ta odnos nam je pomagal, da smo lažje prebrodili konflikt med obveznostmi, ki jih nalaga praksa, in prostovoljnostjo, ki je predpostavljena v samem angažiranju in delu na ploščadi« (Flaker, 1981, 266). Študentje so, po Flakerju, izjavljali, da so se iz tega dela največ naučili o otrocih, o odnosih med njimi, o njihovem svetu in o odnosu med otrokom in odraslimi.

Poleg tega so študentje dobili izkušnjo načrtovanja in izvedbe akcije ter osebnega izpostavljanja pri delu z otroki. Pri tem so imeli možnost za soočenje svojih idealiziranih predstav o delu z ljudmi s stvarnostjo (Čačinovič Vogrinčič, 1980, 233).

Raziskava o socialnoekonomskih razmerah družin v krajevni skupnosti. Ob akciji je potekala tudi anketna raziskava na triodstotnem vzorcu gospodinjstev v krajevnih skupnostih Urške Zatler in 7. september. Zajetih je bilo 80 družin, ki imajo otroke do 15. leta. Raziskava je med drugim pokazala, da prevladujejo družine, v katerih imajo starši srednješolsko izobrazbo ali več in kjer sta oba zaposlena. V veliki večini imajo predšolske otroke ali otroke v nižjih razredih osnovne šole.

Predšolski otroci so skoraj vsi v varstvu v VVZ. Več kot tri četrtine družin je manj kot pet let v tej soseski. Glede možnosti za otroško igro sodijo starši, da jih imajo otroci v parku in na ploščadi (poleg domačega stanovanja). Raziskava je ugotovila, da starši niso najbolje informirani o dogajanju v soseski v zvezi z otroki in da se v različne dejavnosti vključuje največ tretjina otrok. Starši imajo velika pričakovanja glede dejavnosti za otroke, ki naj bi jih organizirali v KS, vendar jih je le malo pripravljenih pri tem sodelovati (Miloševič, 1981, 215).

4.5 Projekt kot akcijska raziskava

Poročilo o tem projektu ne omenja metodoloških vprašanj, povezanih z akcijskim raziskovanjem. Vtis imamo, kot da je projekt bil bolj kot možnost, da bi si študentje pridobili praktične izkušnje v smislu pristopa k študijski praksi, kot se je uveljavil na VŠSD, in da je bilo raziskovanje podrejeno tej nalogi. O tem priča navsezadnje tudi dejstvo, da tudi pri tem projektu ni bilo organizirano sistematično zbiranje empirične evidence: ni poročil o opazovanju posameznih igralnih srečanj, zapisnikov pripravljalnih in supervizijskih sestankov in drugih pogovorov o praktičnem delu. Študentje so sicer vodili obvezne dnevnike, ki so bili v določeni meri osnova za končno poročilo, vendar niso bili sistematično analizirani, oziroma iz končnega poročila ni razvidno, da bi bili.

Pač pa je iz poročila razvidno, da so v okviru projekta posvetili precej pozornosti refleksiji v skupini praktikantov in učiteljev. Več izvemo o dinamiki v skupini, kot na primer pri projektu o učencih s SUT. Bolj poglobljena je analiza doživljanja študentov ob stiku z otroki. Prav tako je izredno zanimiva in tehtna analiza odziva učiteljev na prisotnost prostovoljcev in na njihovo ukvarjanje z otroki. To pomeni, da je v skupini študentov in učiteljev, ki je ekvivalent akcijskoraziskovalne skupine, potekal proces ozaveščanja, kar je osnovna značilnost akcijskoraziskovalnega pristopa, prav tako pa zasledimo zasnutke takega dogajanja v pogovorih z učitelji. Poleg tega je o projektu izdelano končno poročilo, ki v enem svojem delu opisuje omenjene procese, v drugem pa navaja indikatorje verjetnih učinkov dejavnosti na sodelujoče. Skratka, projekt je v osnovi imel značilnosti akcijske raziskave, pri kateri pa pogrešamo sistematično predstavitev primarne dokumentacije in transparenten postopek njene analize in interpretacije.

4.6 Sklep

Ko primerjamo to akcijo z drugimi, prej opisanimi (razen pomoči učencem s SUT), imamo vtis, da gre za demonstracijsko intervencijo, pri kateri je v ospredju pokazati nekoliko nenavadno, pa še vedno za okolje sprejemljivo obliko dela z otroki, obliko, ki ima socializacijske, pa tudi širše socialnointegracijske smotre. Imamo tudi vtis, da je bila bolj v ospredju težnja raziskovalcev, da opozorijo krajane na tako možnost, kot pa specifična potreba krajanov (staršev), ki naj bi jo na ta način zadovoljili. Očitno pa se je razkrila potreba otrok po takem ali podobno živahnem načinu skupnega preživljanja prostega časa na ploščadi.

5

POMEN SOCIALNOTERAPEVTSKIH AKCIJSKORAZISKOVALNIH PROJEKTOV

Kako je bilo mogoče: nove oblike prostovoljstva v nenaklonjenih pogojih

Ko sem o projektih nepoklicnega prostovoljnega socialnoterapevtskega dela, izvedenih v letih od 1975 do 1980 (tedaj se je končalo moje aktivno sodelovanje pri takih projektih), poročal na ustanovnem kongresu Mednarodnega društva za raziskovanje tretjega sektorja (International Society for Third Sector Research – I.S.T.R.) leta 1993 v Pečuhu (Pecs) na Madžarskem, mi je ostalo v spominu vprašanje enega od udeležencev: »Kako to, da je bil obstoj teh (projektnih) skupin dovoljen; kaj je pomenil državni nadzor pri njihovem vsakdanjem delovanju; so te skupine lahko mobilizirale opozicijo proti državi in ali so to sploh počele? Če so to počele, kako so se v takem režimu lahko izognile sankcijam?« (Horton Smith, 1994).

To vprašanje se mi je zdelo kot z drugega planeta: daleč od mojega doživljanja teh dejavnosti in moje udeležbe v njih, vsebujoče stereotipno predstavo o naravi represivnega totalitarnega režima po sovjetskem vzoru. Če bi hotel nanj odgovoriti, bi moral gospodu pojasniti veliko reči o življenju v Sloveniji kot delu Jugoslavije za časa uresničenega socializma, jugoslovanskega socialističnega samoupravljanja. Vendar je vprašanje kljuvalo: Smo bili »disidenti«? Smo si prizadevali za »opozicijo proti državi«? Nas je »država« nadzirala? Smo bili »sankcionirani«, politično ovirani ali celo preganjani?

Bili smo zelo različni, zato bom odgovoril le zase. Moj osnovni motiv, da sem se odločil za praktično »popoldansko« delo z mladino, to je s taborniki – in se s tem nevede pridružil nekemu širšemu dogajanju, ki sem (smo?) ga kasneje imenoval(i?) »prvi projekti nepoklicnega prostovoljnega socialnoterapevtskega dela« – je bil preizkusiti se v strokovnem delu z otroki in mladino. Domišljal sem si, da sem si med študijem in pri kasnejših usposabljanjih pridobil znanja in veščine, ki mi omogočajo razumevanje odnosnih pojavov in praktično vodenje mladine.

Drugi moj motiv je bil omogočiti otrokom, tudi (ali predvsem?) svojim, izkušnjo, kakršno sem sam doživel v mladih letih kot tabornik, in ki sem jo imel za odločilno predvsem pri svojem socialnem oblikovanju – izkušnjo skupnega življenja pod platneno streho sredi narave, karkoli je že ta izkušnja psihološko razčlenjeno pomenila.

Zato sem se leta 1976 pridružil eni od čet taborniškega odreda Črni mrav v ljubljanskih Mostah in nato kot starešina desetdnevnega

tabora na Blokah poleti 1977 pomagal tudi sosednjemu odredu Zvezda, ki je deloval v Polju. Vse do poletja leta 1980 sem nato opravljal vodilne funkcije pri tabornikih Črnega mrava in se udeleževal dejavnosti med šolskim letom, na zimovanjih in poletnih taborih. Vsa ta historija je opisana v raziskovalnih poročilih in analizirana v moji disertaciji (Stritih 1977; 1979; 1980; 1981; Mesec 1990).

K moji odločitvi za to dejavnost, ki sem jo imel za svojo prostočasno dejavnost in ki v začetku ni bila del formalnega raziskovalnega projekta, me je verjetno opogumilo tudi pripovedovanje kolega Bernarda Stritiha o prvi rakitniški koloniji za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki je bila poleti leta 1975. Prek Bernarda sem prišel v stik z dr. Anico Kos in s skupino študentov, ki so bili vzgojitelji v prvi koloniji, in ki so se tedaj pripravljali na drugo. Obiskal sem drugo kolonijo in prebil tam lep dan v družbi otrok in prostovoljcev. Za raziskovalno poročilo o kolonijah sem prispeval metodološko razpravo, v kateri pa sem osvetlil tudi protislovno pozicijo vzgojiteljev-prostovoljcev glede vsebinskih vprašanj.

Terapija me pravzaprav ni zanimala, delo s težavnimi otroki me ni privlačilo, tudi dorasel mu nisem bil, čeprav mi to tedaj ni bilo vedno tako jasno, kot mi je danes, in bila so obdobja, ko sem si domišljal, da si želim s tem ukvarjati. V olajšanje mi je bilo, ko sem kasneje opazil, da med »normalnimi« in »težavnimi« ni jasne meje in da so »težavni« s svojo živostjo in neposrednostjo lahko prijetnejši sotaborniki kot »normalni«, pridni, prilagojeni in pogosto dvolični otroci.

Ob tem sem se seznanil tudi z drugimi projekti, ki sta jih vodila Bernard in Anica, in z drugimi kolegi in prostovoljci, tako da se je v meni oblikovala zavest o tem, da sem del širšega prizadevanja. V tem okviru sem potem v osemdesetih letih sprejel in kolegialno zavezan opravil še druge naloge, povezane z razvijanjem nove oblike prostovoljnega dela (sodelovanje pri organizaciji posveta o prostovoljnem delu, ureditev zbornika o prostovoljnem delu ipd.).

Nekoč sem že naštel tisto, kar so po mojem bile skupne značilnosti teh različnih projektov. Osnovna postavka tega pristopa je bila: če hočemo, da bo otrok spremenil svoj (moteč) obrambni vedenjski vzorec, se mora ta najprej razgraditi, kar se zgodi, če postane nefunkcionalen; to pa se zgodi, če se vzgojitelj ne odziva na otrokove provokacije na pričakovan represiven način. Zaradi takega vedenja vzgojiteljev je v dogajanju nastopila faza regresije, ki jo je bilo treba

dopustiti in vzdržati. Nepoučenemu opazovalcu se je zdelo dogajanje popolnoma anarhično in kaotično, zaradi česar so bili tudi konflikti z gostiteljskimi ustanovami in organizacijami, konflikti, ki so izžarevali tudi v širše družbenopolitično okolje. To okolje se je odzivalo z represivnimi pretnjami, ki pa niso imele vselej politične osnove (označevanje dejavnosti kot »uvoz tuje ideologije«), ampak tudi strokovno (»kršenje osnovnih zdravstvenih norm«) ali partikularno organizacijsko (»kršenje pravila o ljubiteljski naravi članstva organizacije«).

Svojega sodelovanja nisem niti približno doživljal kot kakega »disidentstva« ali protirežimskega delovanja, naj bi bilo še tako prikrito in posredno. Nisem si prizadeval »mobilizirati opozicije proti režimu«, niti sam nisem bil opozicijsko nastrojen. Kar sem počel, sem počel iz »zasebnih« pobud, skrbi za svoj strokovni razvoj, za razvoj svojih otrok, pa tudi, kot že rečeno, z mislijo, da bi drugim otrokom omogočil doživetja, ki bi dobro vplivala na njihov razvoj. Pri tem nisem mislil na usodo slovenskega naroda in zgodovino.

Nisem bil popolnoma naiven, saj sem videl, kaj se je zgodilo oporečniškim razumnikom, kaj se je zgodilo mojemu kolegu, pa tudi sam sem doživel, kaj se zgodi, če povsem dobronamerno in konstruktivno napišeš misli, ki izvirajo iz tvojega pristnega in preprostega doživljanja, pač doživljanja človeka druge generacije, kot je bila generacija borcev za svobodo in socializem. Zgodi se zaslišanje (ne pod policijskim reflektorjem, ampak kot »tovariški« pomenek). Pri katerem ti vzamejo politično in človeško mero in nakažejo meje dovoljenega. A ta »pomenek« je pokazal tudi, da nasproti sedeči niso enotni, da so nekateri bolj, drugi manj zagreti in zagrizeni, in da je mogoče meje širiti, seveda ne prek skrajnih meja, ki so določene z naravo režima.

Projektov nepoklicnega prostovoljnega dela, ki jih imam v mislih, nisem dojel, kot da so bili naperjeni proti režimu; njihov namen ni bil spodkopavanje institucij režima. Bili so izraz pristnega doživljanja nove generacije strokovnjakov in prostovoljnih sodelavcev, ki so tedaj že preživeli trideset in več let v socializmu, ki pa so na svet prinesli tudi občečloveške težnje in svojo individualnost. Projekti so bili konstruktivni, vendar v pravem pomenu besede alternativni, »nekaj drugega, drugačnega«, deloma zaradi večje strokovnosti, deloma zaradi drugačne življenjske izkušnje sodelujočih. Ob tem naj tudi poudarim, da so bili vsi ti projekti legalni, izvedeni po pogodbah z naročniki, podprti z javnimi sredstvi, poročila o njih pa objavljena v

različnih oblikah v strokovnem in drugem časopisju (obsežna bibliografija); nič skrivnega torej.

Retrospektivno pa se seveda vidi (kar se je opazilo že sredi osemdesetih), da so bili ti projekti začetek širjenja nepoklicnega prostovoljnega dela v strokovne ustanove in začetek širjenja drugačnih pristopov dela z otroki in mladino v strokovne službe in prostočasne organizacije. Bili so tudi začetek bolj sproščenega pristopa do vzgoje in do vodenja prostočasnih organizacij, vnašali so novega duha v medsebojne odnose. Če rečemo, da so bili del ustvarjanja civilne družbe, mrež in povezav, ki so prispevale k politični preobrazbi, je najbrž tudi res.

Kako torej odgovoriti gospodu Smithu?

Posredno sem mu odgovoril tako, da sem v sociološki maniri naštel dejavnike, ki so po mojem prispevali k temu, da so bili ti alternativni projekti izvedeni že ob koncu sedemdesetih let, ko je bil uresničeni socializem še kar trden.

Dimenzije, s katerimi pojasnjujemo to dejstvo, lahko razdelimo v tri večje skupine: variable okolja ali konteksta, variable legitimnosti in organizacijske variable.

a) Variable družbenega konteksta

Prvi dejavnik, ki je olajšal te poskuse, je bila splošna *liberalizacija in decentralizacija*, ki je sledila sprejetju Ustave 1974 in novega Zakona o društvih. Nova Ustava je temeljila na Kardeljevi ideji o odmiranju države in nadomestitvi »pluralizma političnih strank« s »pluralizmom materialnih in duhovnih interesov«. Vzpostavljen je bil sistem »samoupravnih interesnih skupnosti«, kar je vodilo do široke decentralizacije in liberalizacije, ki sta pozitivno vplivali na razvoj prostovoljskega sektorja. Novi Zakon o društvih je liberaliziral postopke za ustanavljanje društev v okviru Socialistične zveze. Posledica te decentralizacije je bila tudi povečana samoiniciativnost lokalnih skupnosti pri urejanju družbenih služb (samoprispevki) (Kolarič, 1994, str. 108; Kolarič, Ružica, Svetlik, 1995).

Vojnovičeva (1995) ugotavlja za to obdobje povečanje števila prostovoljskih organizacij, posebno manjših; povečanje števila organizacij, ustanovljenih »od spodaj navzgor«; povečanje avtonomije organizacij in izboljšanje komuniciranja z večjimi organizacijami in službami; pojav organizacij za samopomoč in organizacij, ki služijo

članstvu; ločitev delov večjih organizacij in oblikovanje manjših, kar je vodilo do splošne fragmentacije volonterskega sektorja.

Ko govorimo o liberalizaciji, je treba razlikovati dve ravni: liberalizacijo političnega sistema na makro ravni, na mikro ravni pa dopuščanje interesnega organiziranja ter pragmatičnih lokalnih pobud. Prav to je omogočalo nastanek novih oblik organiziranja in novih dejavnosti. Politični sistem na makro ravni je bil še vedno nedostopen za idejo klasične demokracije: vladavina ene same stranke je bila slejkoprej temeljno načelo političnega organiziranja.

Drugi dejavnik je bila *marginalnost področja*, na katerem so se razvili novi projekti, to je področja pomoči in terapije za otroke, mladostnike in odrasle; področja otroške psihiatrije, socialnega dela in pedagogike prostega časa. Dejavnosti v okviru teh projektov niso bile v središču javne pozornosti, tudi ne pozornosti šolskih oblasti, ki so se tedaj ukvarjale s šolsko reformo in vzpostavljanjem sistema usmerjenega izobraževanja. Če je kaj resnice v misli, da se ustvarjalne ideje pojavijo v marginalnih institucijah, je bilo to prav gotovo res za institucije enostrankarskega socialističnega režima.

Projekti so bili, tretjič, vključeni v *kontekst strokovnih služb*, ki so imele relativno avtonomijo v odnosu do politike, diskrecijsko moč in moč pogajanja, in so kot take predstavljale ščit za projekte, čeprav precej negotov in ne preveč zanesljiv ščit. Projekti so bili prijavljeni kot raziskovalni projekti. Tako so bili locirani v družbeni sferi, ki naj bi po definiciji uživala več svobode eksperimentiranja in iskanja konstruktivnih rešitev za družbene probleme.

b) Variable legitimnosti

Četrtič, projekti so bili *legalni.* Kot sem že omenil, so bili vsi projekti prijavljeni kot raziskovalni projekti in so bili vsaj delno financirani iz javnih sredstev raziskovalne, zdravstvene in socialne skupnosti. Pogodbe, ki so jih sklepale raziskovalne in strokovne ustanove z omenjenimi skupnostmi, so določale raziskovalne cilje, probleme, metode, roke, načine poročanja in finančna sredstva, niso pa določale podrobnosti praktične izvedbe socialnega, vzgojnega in terapevtskega dela in tako so dopuščale svobodo pri strukturiranju teh dejavnosti.

Petič, sodelavci projektov so *predstavljali projekte na ideološko sprejemljiv način*. Niso jih predstavljali kot opozicijske projekte, kot akcije proti režimu, ampak kot alternativne oblike izvajanja

legitimnih in normalnih, celo zaželenih funkcij, kot so »preventiva«, »terapija in otroško varstvo«, ali kot »vzgojo za samoupravljanje«. Predstavljeni so bili kot konstruktivni in ne destruktivni. Tudi jedro skupine sodelavcev se ni dojemalo kot »disidentska« skupina, ampak bolj kot »alternativna«, »inovativna« skupina. V uvodu v poročilo o terapevtskih kolonijah na Rakitni je zapisano, naj bi prostovoljno socialnoterapevtsko delo z otroki in mladostniki prispevalo k »razstrukturiranju« hierarhičnih in avtoritarnih odnosov v mikro okoljih otrok, tj. v družini in šoli, znotraj prostora, ki ga je ustvarila uvedba samoupravljanja na makro ravni družbe (Saksida, 1975; v Stritih, 1977). Ta trditev implicira, da je institucionalizacija različnih oblik samoupravljanja v skladu z Ustavo iz leta 1974, razvoj demokratičnih odnosov na družbeni makro ravni v smeri samoupravnega socializma pod vodilno vlogo Zveze komunistov prehitela (to je pač vloga avantgarde) razvoj demokratičnih odnosov v mikro okoljih, v katerih so se še ohranjali tradicionalni avtoritarni in hierarhični odnosi med starši in otroki, učitelji in učenci. To je očitna ideološka trditev, ki je bila namenjena legitimiranju raziskovalnega projekta v tedanjih pogojih.

c) Organizacijske variable

K izvedljivosti projektov so, šestič, prispevali organizacijski dejavniki. Projekti so bili *majhni*, kar je omogočalo neposredne stike med udeleženci in lažje manevriranje.

Sedmič, vodstva projektov so bolj ali manj namerno uporabljala strategijo, da so *obšla zaprte, preveč kontrolirane in kontrolirajoče ustanove*. Projekti so bili izvedeni v prostem času (kot zunajšolske dejavnosti in počitniški tabori oziroma kolonije) in, če se je le dalo, na prostem, na igriščih, v naravi. Značilno pa je, da so v vseh primerih, kjer je projekt deloval v okviru gostiteljske institucije (zdravilišče, počitniški dom, šola), bili tudi konflikti med osebjem institucije in sodelavci projekta.

Osmič, v projekte so bili večinoma vključeni *prostovoljci*, kot osebje, ki ni odgovorno zunanji instituciji in ga ta ne nadzoruje. Prostovoljci so bili odgovorni vodstvu projekta, ne upravi ustanove. Ni jih najela, usposobila in nadzorovala ustanova, ampak vodstvo projekta.

Devetič, delo je usmerjala in koordinirala skupina strokovnjakov iz različnih institucij, ki so tudi sami večji del delali kot neplačani

prostovoljci. Ti so sestavljali *ohlapno definirano, odprto, vendar do določene stopnje strukturirano skupino*, ki jo je povezovala bolj skupna vrednotna perspektiva kot jasne norme in skupinski rituali. Odprtost skupine in njena ohlapna struktura sta olajšali samostojne pobude posameznih članov in preprečevali konfrontacijo skupine kot celote z okoljem.

Deseti dejavnik, ki je delno strukturalen (neodvisen od namenov akterjev), delno pa strateški, bi lahko poskusno imenovali *porazdeljena vezanost.* Sodelujoči strokovnjaki so bili člani različnih institucij; tudi dejavnosti in z njimi povezani stroški so bile porazdeljene med več slabo povezanih institucij. Nikoli jih ni popolnoma nadzorovala ena sama institucija, in nobena od institucij se ni čutila v celoti odgovorna zanje. Skupina je bila tako le delno povezana z institucijami in je bila dokaj neodvisno situirana v medinstitucionalnem prostoru.

Enajstič. V odnosu do institucij je skupina uveljavljala *politiko »vzemi ali pusti«,* kar je zmanjšalo poskuse institucij, da bi projekte nadzorovale. Projekti so bili ceneni, niso mogli biti pomemben vir dohodka, pa tudi ne breme za institucijo, bili pa so učinkoviti in so lahko pokazali rezultate, ki ne bi kvarili podobe ustanove. Istočasno pa bi ustanova lahko tudi zanikala pomembnejšo povezanost s projektom, če bi se izkazalo, da so dejavnosti ali njeni izidi predmet ideološke kritike.

VIRI

Adam, F. (1975). *Skupinska dinamika in akcijsko raziskovanje*, neobjavljeno.

Adam F. (1976). *Skupinsko delo z mladino v krajevnih skupnostih*. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Adam F. (1976). Nekatera izkustva in problemi neavtoritarne vzgoje. *Problemi*, 121/122, 19–29.

Adam, F. (1977). *Aspekti kvalitativne metodologije v sociologiji*, neobjavljeno.

Adam, F., Stritih, B., & Mihajlović, M. (1977). Razgovor z Mirjano. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 152–154). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani

Adam, F., & Tomc, G. (ur.) (1994). Small societies in transition: the case of Slovenia. Posebna številka. *Družboslovne razprave,* 9(15–16).

Adorno, T. (1950). Qualitative studies of ideology (str. 603–785). V T. Adorno, E. Frenkel Brunswik, D. Levinson, & N. Stanford (ur.), *The authoritarian personality.* New York: Harper & Row.

Andoljšek, I. (1981). Dnevnik terapevtskega tabora v Martuljku (od 2. avg. do 16. avg. 1980). V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok.* Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Axline, M. V. (1969). *Play therapy*. New York: Random House Publishing.

Baskar, B. (1997). Psihodrama. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 133–135). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Baskar, B., & Fišer, S. (1977). Področje medveda. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 295–316). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Baskar, B. (1978). *Nepoklicno prostovoljno delo pri varstvu duševnega zdravja*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana, Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzo v Ljubljani.

Bergant, M. (1971). Permisivna in represivna vzgoja. *Anthropos*, 3(1–2), 41–52.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1980), Akcijskoraziskovalno delo v krajevni skupnosti. V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok* (str. 222–234). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1981). Socializacija v šoli. V B. Stritih (nosilec). *Prostovoljno socialno delo* (str. 158–171). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Drobnič, J., & Svete L. (1983). Družbeni sloj in sodelovanje otrok v prostočasni organizaciji. V B. Mesec (ur.), *Družbeni sloj in socializacija v krajevni skupnosti* (str. 29–51). Ljubljana: DDU.

Fišer, S. (1977). 20° Samote – pogled nazaj na našo skupino. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 166–176). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Flaker, V. (1980). Priprave na tabor Martuljek 80. V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Flaker, V. (1981). Uveljavljanje skupinskega dela v taborniški organizaciji. V B. Stritih (nosilec), *Prostovoljno socialno delo*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Giesecke, H. (1971). *Die Jugendarbeit*. Weinheim: Juventa.

Ginott, H. G. (1969). *Between parent and child*. New York: Avon books.

Horton Smith, D. (1994). The Founding Conference of I.S.T.R. – a review. *Voluntas,* 2(3), 351.

Jerman, M., & Marjašič, A. (1983). Sodelovanje staršev pri organizaciji prostega časa. V B. Mesec, (ur.), *Družbena slojevitost in socializacija v krajevni skupnosti* (str. 126–129). Socialno delo 2. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce, Univerzum.

Kavar Vidmar, A. (1981). Pravna ureditev otroškega varstva. V B. Stritih (nosilec), *Prostovoljno socialno delo* (str. 223–245). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Klemenčič, V. (1977) Vaje. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 126–129). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Knez, S. (1977). Razmislek o vzgoji. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 140). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kolarič, Z., Ružica, M., & Svetlik, I. (1995). The profile of the voluntary sector in Eastern and Central European countries. *Družboslovne razprave*, 9, 19–20.

Kos Mikuš, A. (1975). *Rakitniški dnevnik*. Neobjavljen tipkopis.

Kos Mikuš, A. (1976). Terapevtska kolonija: model socialnoterapevtskega skupinskega dela z otroki. *Zdravstveno varstvo*, 15(2), 71–76.

Kos Mikuš, A. (1977a). Socializacija v skupini za skupnost. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 26–29). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A. (1977b). Iz projekta »terapevtska kolonija«. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 38–48). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A. (1977c). Otroci s psihosocialnimi težavami – pota prevencije in terapije. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 66–77). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A. (1977č). Glavne konceptualne in metodološke značilnosti terapevtskega dela v koloniji na Rakitni. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 78–80). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A (1977d). Kako vemo, da je terapevtska kolonija na Rakitni uspela? V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 206–211). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A., Pogačnik, D., Samec, T. & Stritih B. (1977). Terapevtska kolonija – model socioterapevtskega skupinskega dela z otroki. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 177–186). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A. (1979). Mentalno higiensko delo z bolnimi otroki na otroški kliniki (študenti medicine – neprofesionalni terapevti otrok s kroničnimi in smrtnimi obolenji). V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 328–336). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Kos Mikuš, A. (1979a). Nepoklicno prostovoljno delo na področju duševnega zdravja. *Naši razgledi*, 26, 577.

Kos Mikuš, A., & Podgornik, D. (1979). Srečanja otrok in vzgojiteljev iz terapevtskih kolonij. V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 165–168). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Lowen, A. (1975). *Bioenergetics: the revolutionary therapy that uses the language of the body to heal the problems of the mind*. New York: Coward-McCann & Geoghegan.

Mandič, S. (1979). Iz dnevnika vzgojiteljice v terapevtski koloniji na Pohorju. V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 136–162). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Mesec, B. (1976). *Dnevniški zapiski*. Neobjavljeno.

Mesec, B. (1978). Metodologija akcijskoraziskovalnega projekta. V Stritih, B. (nosilec), *Prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki*. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Mesec, B. (1979). *Raziskovanje v socialnem delu. I. del.* Skripta. Ljubljana, Višja šola za socialne delavce.

Mesec, B. (1980). Spreminjanje organizacije prostega časa s skupnostnim socialnim delom I. V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Mesec, B. (1981). Spreminjanje organizacije prostega časa s skupnostnim socialnim delom II. V B. Stritih, B. (nosilec), *Prostovoljno socialno delo*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Mesec, B. (ur.) (1983). *Družbena slojevitost in socializacija v krajevni skupnosti*. Socialno delo 2. Ljubljana: DDU Univerzum.

Mesec, B. (ur.) (1984). *Prostovoljno delo na področju socialnih dejavnosti.* Socialno delo 3. Ljubljana: DDU Univerzum.

Mesec, B. (1984). Pomen in vloga nepoklicnega prostovoljnega dela. V B. Mesec (ur.). *Prostovoljno delo na področju socialnih dejavnosti* (str. 13–22) . Socialno delo 3. Ljubljana: DDU Univerzum.

Mesec, B. (1990). *Akcijskoraziskovalni projekti kot oblika skupnostnopsiholoških intervencij*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Miloševič, V. (1980). Vloga socialnega delavca v osnovni šoli. V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok* (str. 235–259). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Miloševič, V. (1981). Krajevna skupnost in družina. V B. Stritih (nosilec), *Prostovoljno socialno delo* (str. 172–222). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill school: a new view of childhood*. New York: Hart Publishing Company.

Oris in evalvacija preventivne in socialnoterapevtske kolonije za otroke s psihosocialnimi in psihosomatskimi težavami na Pohorju 1979, neobjavljeno, nedatirano.

Pogačnik, D. (1979). Pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami. V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 192–205). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Podmenik, D. (1976). *O skupnih in ločevalnih značilnostih tako imenovanih »novih« ali »alternativnih« oblik sociooloških proučevanj*, neobjavljeno.

Podmenik, D. (1977a). Začetek nedokončanega dnevnika. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 85–87). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Podmenik, D. (1977b). Srečanje motečih z motenimi (in obratno). V. B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 111–120). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Podmenik, D. (1977c). Zakaj smo vzgojitelji. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 136–139). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Rapoša Tajnšek, P. (1980). Možnosti za uveljavljanje iniciativnih skupin občanov v krajevni skupnosti. V B. Stritih (nosilec), *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok* (str. 206–221). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Rapoša Tajnšek, P. (1981). Opredelitev prostovoljnega dela z otroki in mladino v krajevni skupnosti kot metode skupnostnega dela. V B. Stritih (nosilec). *Prostovoljno socialno delo* (str. 146–157). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Rapoša Tajnšek, P. (1981). Pregled aktivnosti samoupravnih organov in družbenopolitičnih organizacij krajevne skupnosti Urške Zatler in 7. september na področju dela z otroki in mladino v letih 1980/1981. V B. Stritih (nosilec). *Prostovoljno socialno delo* (str. 246–261). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Repovš, D. (1976). *Planiranje raziskovalne dejavnosti; Planiranje sociološkh raziskav v zdravstvu*. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Saksida, S. (1977). Uvod v raziskavo »Socialno terapevtska kolonija na Rakitni«. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 11–25). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Schmidbauer, W. (1974). *Emanzipation in der Gruppe*. München: Piper.

Skuber, P. (1978). Terapevtske kolonije. *Zdravstveno varstvo*, 17(7/8), 384–397.

Skuber, P. (1979). Socialno terapevtska kolonija na Pohorju. V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 110–133). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih, B., Saksida, S., Kos Mikuš, A., & Mesec, B. (ur.) (1977). *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače.* Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih. B. (1977a). Skupno bivanje otrok in vzgojiteljev na Rakitni. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 196–205). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih, B. (1997b). Nekatera izhodišča skupinskega socialno preventivnega in socialno terapevtskega dela. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 187–195). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih, B. (1997c). Skupina: Sredstvo in področje vzgojnega in terapevtskega dela. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 215–278). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih, B. (1997d). Raziskovalna naloga: Prostovoljno socialno-preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 49–65). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Stritih, B., & Dekleva, B. (1977). *Štepanjsko naselje I*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: RSS.

Stritih, B. (1979). *Nepoklicno, prostovoljno, preventivno in socialnoterapevtsko delo z otroki in mladino II*. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo, Univerza v Ljubljani.

Stritih, B., & Mesec, B. (1979). *Štepanjsko naselje II*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Stritih, B. (1980). *Vpliv družbenega prostora na socializacijo otrok*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce v Ljubljani.

Stritih, B. (1981). *Prostovoljno socialno delo.* Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.

Širca, M. (1997a). Terapevtska skupnosti. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 130–132). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Širca, M. (1977b). Otroci in starši. V B. Stritih, S. Saksida, A. Kos Mikuš, & B. Mesec (ur.), *Rakitna 75: Ko morajo otroci in odrasli drugače* (str. 121–125). Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

Utermann, K. (1970). *Gemeinwesenarbeit: Einführung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: F. Enke Verlag.

Vodeb, M., & Podgornik, D. (1979), *Kolonija v očeh otrok in mater*. Neobjavljeno.

Vojnovič, M. (1995). *Vloga neprofitnega, prostovoljskega sektorja v pluralističnem sistemu socialnega varstva.* Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vzgojitelji terapevti. Kritične pripombe in zahteve, Ljubljana, 30. 4. 1976. Neobjavljeno.

Žorga, S. (1979). Prikaz prostovoljnega preventivnega in socialno-terapevtskega dela z otroki v osnovni šoli. V B. Stritih (nosilec), *Nepoklicno prostovoljno preventivno in socialno-terapevtsko delo z otroki in mladino I.* (str. 121–127). Ljubljana: Inštitut za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani.

White, R. K., & Lippitt, R. O. (1960). *Autocracy and democracy: an experimental inquiry.* New York: Harper.

Monografija je posvečena dvema konceptoma, ki sta bila v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja novost ne le v slovenskem, temveč tudi v mednarodnem okolju. To sta akcijsko raziskovanje in socialnoterapevtsko delo z otroki s težavami v odraščanju. Takratni čas je bil poseben zaradi pojava študentskega gibanja, ki je, kot odmev takih gibanj v svetu, nasprotovalo togosti in paternalizmu družbenih ustanov in se zavzemalo za »antiavtoritarne«, »alternativne«, bolj sproščene oblike življenja. Ker so bile na področju politike možnosti sprememb omejene, si je skupina študentov in strokovnjakov prizadevala vnašati spremembe v vsakdanjem življenju na področju vzgoje. Ideje antiavtoritarne vzgoje so dediščina povojne analize nacizma in fašizma, analize, ki je odkrivala psihološke vzroke množične podpore tem gibanjem. Knjiga je prav zato vsak dan bolj relevantna za sedanji čas.

FSD 1955–2025
soustvarjamo družbene spremembe

FSD UNIVERZA V LJUBLJANI
Fakulteta za socialno delo

ISBN: 978-961-297-687-3