

Tadeja Kodele, Nina Mešl

REFLEKSIVNA UPORABA ZNANJA V KONTEKSTU PRAKTIČNEGA UČENJA

Praktično učenje je za prihodnje socialne delavke pomembna podpora pri integraciji teoretskega znanja in praktičnega delovanja. Magistrski program »socialno delo z družino«, ki pomeni dodatno leto izobraževanja, je pripomogel k premisleku o načinu izvajanja prakse za študentke z že uspešno končanim dodiplomskim izobraževanjem socialnega dela. Kako zagotoviti kontekst praktičnega učenja, ki bo podprl študentke, da bi imele znanje in besede, da bi delo poimenovala, uporabnikom ubesedile, kaj delajo, in s tem pripomogle k soudeležnosti v procesu dela? Praktično učenje, kot smo ga zasnovali v okviru projekta »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja«, je študentkam omogočilo, da so ob intenzivni podpori mentoric koncepte socialnega dela lahko samostojno preizkusile v praksi in pridobile izkušnje za kompetentno vodenje pogovora z družino. Spoznale so, da je teorija uporabna v praksi in da pomeni pomembno oporo za socialno delo z družino. Praktično učenje je povečalo refleksivno uporabo znanja v praksi.

Ključne besede: študijska praksa, socialno delo, družina, krožni proces, učenje.

Tadeja Kodele je magistrica znanosti, s temeljno izobrazbo socialnega dela. Na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani je zaposlena kot asistentka in raziskovalka. Raziskovalno in pedagoško se ukvarja s socialnim delom z mladimi in socialnim delom z družino. Kontakt: tadeja.kodele@fsd.uni-lj.si.

Nina Mešl je doktorica znanosti socialnega dela. Na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani je zaposlena kot docentka za področje socialnega dela. Raziskovalno in pedagoško se ukvarja s procesi podpore in pomoči v socialnem delu, s posebnim zanimanjem za socialno delo z družino. Kontakt: nina.mesl@fsd.uni-lj.si.

REFLEXIVE USE OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF PRACTICAL LEARNING

Practical learning is an important support for future social workers as they integrate theoretical knowledge with practical work. For students, the Master programme "Social work with families" means an additional year of their education. It contributed to reflection on how to implement practice for the students who have already finished undergraduate study of social work. How to assure such a context of practical learning, that will help students get knowledge about their work and that they will be able to find words to describe users what they are doing to ensure their participation in working process? Practical learning for students, which was designed in the project »Helping families in community: co-creation of desired changes for reducing social exclusion and strengthening health«, enabled students to use concepts of social work in practice, with the intensive support of mentors, and to lead the conversation with family competently. They realized that the theory is useful in practice and that it is an important support for social work with families. Practical learning increased reflexive use of knowledge in practice.

Keywords: student practice, social work, family, circular process, learning.

Tadeja Kodele is Master of Science, with education in social work. She is employed at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana, as an assistant lecturer and researcher. Her areas of research and teaching are: social work with youth and social work with families. Contact: tadeja.kodele@fsd.uni-lj.si.

Nina Mešl, PhD, is an Assistant Professor at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. Her areas of research and teaching are: processes of support and help in social work, with special interest in social work with families. Contact: nina.mesl@fsd.uni-lj.si.

Uvod

Študij socialnega dela je izziv. Kot izziv sva ga doživljali že kot študentki socialnega dela: kako vstopiti v to kompleksno stroko in znanost, kako usvojiti raznovrstna teoretska znanja, kako integrirati raznovrstnost in delovati v praksi, kako biti z znanjem socialnega dela v odnosu z ljudmi, ki potrebujejo podporo in pomoč, in z njimi soustvarjati zelene spremembe ipd. Še večji izziv doživljava zdaj, ko poskušava študentke¹ socialnega dela podpreti na poti strokovne in osebne rasti.

¹ V prispevku je za študente in študentke uporabljena ženska slovnična oblika, saj so v raziskavi, ki jo predstavlja, sodelovale večinoma študentke (26 študentk in 5 študentov). Prav tako je za diplomante in diplomantke socialnega dela, za socialne delavce in socialne delavke ter za mentorje in mentorice študentom na Fakulteti za socialno delo in na učnih bazah uporabljena ženska slovnična oblika. To izraža tudi spolno zastopanost študentov na Fakulteti za socialno delo in zaposlenih v socialnem varstvu.

V socialnem delu že več desetletji iščemo odgovore na vprašanje »kako ravnati« in sooblikujemo teorije in dobre prakse. V izobraževanju za socialno delo je tako eno od ključnih vprašanj gotovo vprašanje praktičnega učenja. Sistem prakse se je v šestdeset letih obstoja šole za socialno delo razvijal na podlagi izkušenj, na sistem pa so vplivali formalni pogoji, povezani s časom trajanja študija, deležem, ki smo ga namenili praktičnemu učenju, ipd. Danes imamo na dodiplomskem študiju shemo praktičnega izobraževanja, ki se nadgrajuje od prvega do četrtega letnika. Študentke opravljajo prakso v več kot 250 učnih bazah, v sodelovanju s številnimi mentoricami².

Šestdeset let obstoja študija socialno delo pa ne pomeni, da smo že našli odgovore na vsa vprašanja, da smo se nehali spraševati, kakšen študij potrebujemo, da bodo diplomantke odhajale v svet socialnega dela usposobljene za kompetentno ravnanje v praksi. Pred novim velikim izzivom smo bili na primer v študijskem letu 2013/14, ko smo prvič začeli redno izvajati magistrske programe. V okviru magistrskega programa »socialno delo z družino« smo razmišljali, kako oblikovati program praktičnega učenja, da bi študentkam omogočili novo izkušnjo, ki bi pomenila nadgradnjo prakse v okviru dodiplomskega študija.

Šestdeset let izobraževanja za socialno delo je priložnost za refleksijo o preteklih izkušnjah, za premislek o sedanjosti in za raziskovanje možnih korakov za nadaljevanje dela. S prispevkom želiva omogočiti razmislek o smeri razvoja praktičnega učenja na Fakulteti za socialno delo. Izhajava iz teze, da potrebujemo takšno praktično učenje, ki bo podprlo prihodnje socialne delavke pri oblikovanju lastne strokovne identitete, temelječe na sodobnem teoretskem znanju socialnega dela, z zmožnostjo refleksije o ravnanju in soustvarjanju novega znanja na podlagi izkušenj iz prakse.

V nadaljevanju razpravlja o načinih razmišljanja o ravnanju v praksi socialnega dela ter opiševa pristope k razvijanju in uporabi znanja, med drugim refleksivni pristop, za katerega meniva, da določa okvir za kompetentno ravnanje v socialnem delu. Potem predstaviva aktualen projekt »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja«.³ V njem poglobljeno razvijamo načine podpore študentkam pri strokovni rasti in dvoletne rezultate praktičnega učenja v okviru magistrskega študija »socialno delo z družino« v pilotnem projektu »Soustvarjanje pomoči z družino v skupnosti« in projektu »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja« s poudarkom na izkušnjah študentk o procesu učenja za kompetentno ravnanje v praksi socialnega dela.

Za soustvarjanje zelenih izidov je treba ubesediti, kaj delaš

V socialnem delu so še vedno aktualna vprašanja o razvidnosti uporabe teoretskega znanja v praksi. Žal se še vedno dogaja, da se v času opravljanja prakse na fakulteto vračajo študentke s sporočilom mentorice na učni bazi, da je teorija, ki se jo učijo na fakulteti, neuporabna oziroma je praksa nekaj povsem drugega kot teorija. Študentke pogosto niti ne morejo razbrati, na čem je temeljilo ravnanje socialne delavke v konkretni praktični situaciji. K sreči je vedno več tudi študentk, ki navdušeno pripovedujejo, da so imele odlično mentorico in so lahko videle, kako so v praksi uporabni teoretski koncepti, in so lahko vedno znova skupaj razmišljale o konkretnem procesu podpore in pomoči.

Učinkovito integriranje misli in akcije že več let zaposluje filozofe, znanstvenike, strokovnjake, ki delajo v praksi. Argyris in Schön (1974: 3) sta že v sedemdesetih letih 20. stoletja to nalogo označila kot enega najbolj razširjenih in najmanj razumljenih problemov naše dobe⁴.

² Več o sistemu praktičnega učenja na spletni strani: http://www.fsd.uni-lj.si/dodiplomski_studij/studijska_praksa/ucne_baze/

³ Prispevek je nastal v okviru projekta, ki je financiran s strani Norveškega finančnega mehanizma in Službe vlade RS za razvoj in kohezijsko politiko v obdobju od 16. 2. 2015 do 30. 9. 2016.

⁴ Več o tem v Mešl (2008).

D. Schön (1987, 1999) je pri svojem delu izhajal iz predpostavke, da kompetentni praktiki po navadi vedo več, kot lahko o svojem delu povedo. Meniva, da lahko to predpostavko prenesemo tudi v socialno delo: kompetentne socialne delavke po navadi vedo več o opravljanju kakovostne prakse socialnega dela, kot lahko o svojem delu povedo. A v socialnem delu moramo narediti korak naprej. Potrebujemo znanje in besede, da svoje delo poimenujemo, da uporabnikom ubesedimo, kaj delamo, kam nameravamo stopiti, da bi lahko z njimi raziskovali možne korake. Le tako lahko zagotovimo soudeležnost v procesu dela, ki vodi k dobrim razpletom, k dobrim, ker smo jih soustvarili z ljudmi, ki so postali strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj.

Zato moramo v socialnem delu raziskovati smeri, da bi lahko bolj eksplicirali ravnanja in imeli besede za poimenovanje teoretskih konceptov, ki jih razumeva kot oporo v kompleksnih praktičnih situacijah (Mešl 2008: 51). Prav kontekst praktičnega učenja naj bi prihodnje socialne delavke podprl pri integriranju teoretskega znanja in praktičnega delovanja ter jim pomagal najti načine za poimenovanje svojih ravnanj. Refleksija o ravnanju je potrebna za jasnost, za sodelovanje v procesih podpore in pomoči ter tudi za razvijanje novega znanja, ki se lahko zgodi, ko se učimo iz konkretnih praktičnih izkušenj.

Poimenovanje ravnanja, refleksija o procesu dela za več jasnosti pa nikakor ni nekaj preprostega. Na podlagi lastnih izkušenj učenja in delovanja v praksi in na podlagi opazovanja več generacij razvoja študentk v letih študija se potrjuje teza, da le redke študentke zmorejo samostojno integrirati različna teoretska znanja s praktičnimi izkušnjami in najti načine za oblikovanje lastnega strokovnega okvira ter za poimenovanje svojega dela. Ne le, da je izziv integrirati številna teoretska izhodišča in najti načine za ravnanje v kompleksnih praktičnih situacijah socialnega dela, poimenovanje delovanja v praksi zaplete še odnos med tako imenovanimi privzetimi teorijami in teorijami v uporabi (Argyris, Schön 1974).

Za lažje razumevanje povzemava nekaj temeljnih značilnosti (Mešl 2008: 54–56) obeh vrst teorij⁵. Ko nekoga vprašamo, kako bi se vedel v določenih okoliščinah, po navadi ponudi odgovor, ki pomeni njegovo privzeto teorijo ravnanja za tisto situacijo. To je teorija ravnanja, ki ji je zvest in s katero, na podlagi povpraševanja, komunicira z drugimi. Vendar Argyris in Schön (1974) govorita še o drugi teoriji. Zanj pravi, da v resnici vodi njegova ravnanja – to je tako imenovana »teorija v uporabi«. Teorija v uporabi se lahko sklada z njegovo privzeto teorijo, ni pa to nujno; posameznik se lahko – ali pa tudi ne – zaveda neskladnosti med obema teorijama.

Če poznamo naše teorije v uporabi implicitno, te obstajajo tudi, ko jih ne moremo izraziti in tudi ko smo na določen način ovirani, da bi se vedli v skladu z njimi. Ko formuliramo naše teorije v uporabi, naredimo eksplicitno, kar po tistem že vemo; lahko testiramo naše eksplicitno znanje v odnosu do našega »tihega« znanja. Ko se naučimo, kako privzeto teorijo ravnanja uporabiti, gre za nasproten proces. Namesto da bi sklepali o eksplicitni teoriji na podlagi implicitnega znanja, ki ga kaže naše vednje, naredimo eksplicitno teorijo implicitno – to pomeni, da jo ponotranjimo. Odnos med teorijami v uporabi in eksplicitnimi teorijami si lahko najlažje ponazorimo z analogijo slovnice in govora: npr. tako kot nam je včasih težko pojasniti slovnici pravila, ki določajo naš način govora, tako smo lahko podobno nezmožni opisati ali celo prepoznati naše teorije v uporabi.

Argyris in Schön (1974) menita, da teorije v uporabi ustvarijo vedenjski svet, ker ljudje ravnamo v skladu z zahtevami vodilnih spremenljivk svojih teorij v uporabi. Želeni izid za študij socialnega dela vidiva v podpori študentkam, da bi lahko zbrale raznovrstno teoretsko znanje in zase naredile nabor privzetih teorij, s katerimi bi vstopale v prakso in preizkušale načine za integriranje teh teorij v uporabo. Tako bi bilo manj neskladja med privzetimi teorijami in teorijami v uporabi, to pa bi povečalo možnosti za refleksijo o procesu dela. Kontekst praktičnega učenja gotovo omogoča soustvarjanje tega zelenega izida.

⁵ Več o tem v Mešl (2008).

Pristopi k razvijanju in uporabi znanja

Socialno delo je stroka in znanost, pri kateri ne bomo mogli nikoli reči, da je razvoj končan, da imamo dokončno izoblikovane teorije in metode, da smo dosegli raven vednosti, na kateri bomo odslej lahko delovali. Kar še danes velja za sodobna znanja socialnega dela, se lahko že jutri spremeni, kot se spreminja družba, v kateri živimo, in kot se spreminjajo potrebe ljudi, s katerimi sodelujemo. Prav zaradi specifičnosti socialnega dela, ki deluje tam, kjer so ljudje, s kompleksnimi psihosocialnimi problemi, je treba nenehno razvijati znanje in soustvarjati nove odzive na konkretne vsakodnevne izzive ljudi. Zato kompetentnost socialne delavke razumeva v sposobnosti za nenehno učenje in grajenje lastne razvijajoče se teorije o praksi v dejanskih praktičnih okoliščinah.

Pri razvijanju znanja nas lahko vodijo tri izhodišča, trije pristopi ustvarjanja in uporabe teorije v praksi. Na kratko jih povzemava (po Argyris, Schön 1974, Taylor, White 2000, Healy 2005, Mešl 2008⁶), da bi raziskali poti razvoja za socialno delo.

Tehnična racionalnost je epistemologija prakse, ki izvira iz pozitivistične filozofije in je vgrajena v temelje raziskovanja moderne univerze. V modelu tehnične racionalnosti je strokovna aktivnost sestavljena iz reševanja problema, ki je natančno določeno z uporabo znanstvene teorije in tehnik; praktiki naj bi bili tisti, ki rešujejo tehnične probleme in izbirajo tehnična sredstva, ki najbolj ustrezajo določenemu namenu. Natančni strokovni praktiki rešujejo dobro formilirane probleme tako, da uporabljajo teorijo in tehnike, ki izvirajo iz sistematičnega znanstvenega znanja.

Healy (2005: 97) za socialno delo raziskuje ustvarjanje in uporabo teorije v praksi. Model tehnične racionalnosti poimenuje tudi gibanje za empirično prakso, znano tudi z imenom na dokazih temelječa praksa. Pravi, da ta šola zagovarja stališče, da bi moralo socialno delo temeljiti na racionalnem znanju, potrjenem z znanstvenimi metodami. To gibanje promovira pristop razvijanja in uporabe teorij »od zgoraj navzdol«. Gre za to, da raziskovalci razvijajo in preizkušajo teorije socialnega dela, te pa potem praktiki uporabijo v praksi. Socialna delavka je subjekt in uporabnica znanja in ne njegova oblikovalka. V tem pristopu sta razvoj in uporaba znanja ločeni; to nekateri pojasnjujejo s pomanjkanjem časa in znanstvenih orodij praktikov, da bi razvijali teorijo v praksi. Problem na dokazih temelječe tradicije je tudi v tem, da nam ne ponuja strategij za urejanje številnih raziskovalnih dokazov, ki lahko obstajajo o specifični praktični situaciji in si lahko med sabo nasprotujejo ter praktikom ne dajo smernic za ravnanje.

Na refleksiji o izkustvenem znanju temelječ pristop je drugi pristop; zanj Schön (1987, 1991) meni, da bolj ustreza potrebam kompetentnih praktikov. Meni (*ibid.*), da je ves proces osrednji za »umetnost«, s katero praktiki včasih dobro shajajo s situacijami negotovosti, nestabilnosti, enkratnosti in konfliktnosti vrednot. S tem pristopom avtor poudarja praktikovo izkustveno in tiho znanje. Gre za to, da praktik v neposredni praksi preiščuje o izkustvenem znanju, ki temelji na čutnem dojetanju in opazovanju. Praktik postane raziskovalec v kontekstu prakse in pri tem ni odvisen od kategorij formalne teorije in tehnik, temveč konstruira novo teorijo posebnega primera (Mešl 2008: 61).

Healy (2005) za socialno delo povzame tudi drugi pristop. V primerjavi s prakso, temelječo na dokazih, na refleksiji o izkustvenem znanju temelječ pristop zagovarja priznavanje praktikovih izkušenj v praksi kot podlage za oblikovanje in uporabo znanja v praksi. Največja moč tega pristopa je, da priznava in ceni socialne delavke kot aktivne ustvarjalke in uporabnice teorije in drugih oblik znanja. Kljub prednostim pa Healy (*ibid.*) opozori na več problemov poudarjanja zgolj praktikove refleksije kot podlage za oblikovanje in uporabo znanja. Poudarek na intuitivnem in tihem znanju pomeni, da osnova našega znanja ostaja nedostopna uporabnikom, financerjem, delodajalcem ipd. Tudi ko pojmujejo praktikovo refleksijo kot »resnico« o praksi socialnega dela, ta pristop ne pušča prostora za kritično preučevanje trditev, ki jih praktik oblikuje.

Taylor in White (2000) menita, da nam kritična praksa reflektiranja o izkustvenem znanju sicer omogoča bolj negotov, dvoumen in kompleksen svet, vendar veliko tega tudi zapira, saj

⁶ Več o izvornih izrazih in slovenskem poimenovanju pristopov v Mešl (2008: 61).

zasenči perspektive uporabnikov in sprejme praktične trditve kot resnične predstavitve tega, kar se je zgodilo. Takšno intuitivno znanje je tudi težko uporabiti za namene formalnega izobraževanja. Prav tako lahko zanašanje na intuitivno in tiho znanje vodi do nekorektnih odločitev v primerih prakse, v katerih gre za kritično ogroženost varnosti ali za odločitve, ki so povezane z upoštevanjem zakonodaje. Tako znanje tudi težko uporabimo in predstavimo drugim institucijam, ko moramo utemeljevati svoje odločitve. Svoje znanje moramo znati artikulirati, da lahko utemeljimo svoje strokovne odločitve.

In končno, če se primarno osredotočimo na induktivno graditev znanja, torej graditev iz praktičnih izkušenj, smo lahko neuspešni pri uporabi formalnih teorij za prakso kot osnove za oblikovanje teorije in znanja v praksi. Obstaja nevarnost, da bi zapravljali energijo za nenehno izumljanje, namesto da bi razvijali in širili tako obstoječe teorije in našo lastno osnovo znanja z uporabo že obstoječih teorij.

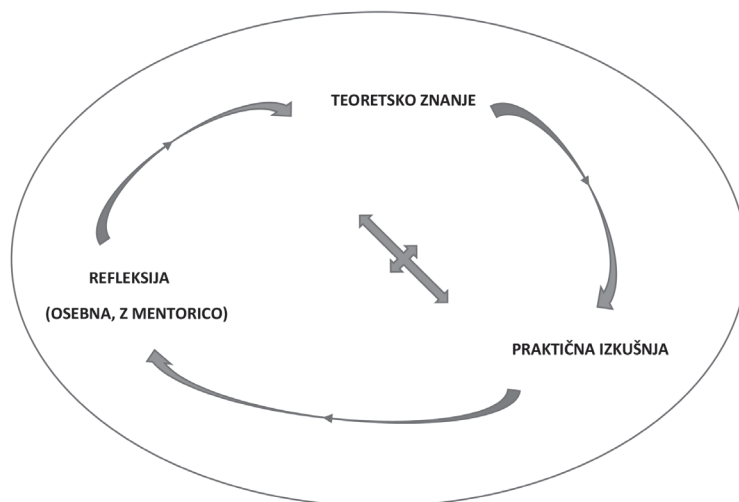
Tudi pri refleksivnem pristopu, ki sta ga razvili Taylor in White (2000), je poudarek na refleksiji, vendar gre za refleksijo o teoriji na podlagi izkušnje v praksi. Pri tem pristopu je poudarjeno, da uporabljamo formalno teorijo v praksi, vendar smo tudi aktivni udeleženci pri njenem oblikovanju. Ne gre za to, da bi jo preprosto aplicirali, temveč to naredimo z refleksijo, premišljeno, uporabljamo teoretsko znanje in ga nadgrajujemo (Mešl 2008: 61).

Refleksivni pristop k uporabi in razvoju teorije izhaja iz stališča, da konflikt med teorijo in prakso ne obstaja, ko spoznamo, da socialne delavke uporabljamo teorijo in tudi ustvarjamo teorijo v praksi. Tako ne gre za to, da bi preprosto uporabili formalno teorijo (npr. sistemsko teorijo, perspektivo moči ali postmoderne teorije), ampak jo lahko uporabimo kot podlago za oblikovanje znanja v praksi. Gre za refleksivni pristop aktivnega ustvarjanja pomenov in znanja, ki je način preseganja določenih omejitev omenjenih dveh pristopov.

Predstavljenih pristopov k razvijanju in uporabi znanja ne razumeva kot izbiro ali-ali; vsak od njih doda pomembno perspektivo k oblikovanju okvirov za ravnanje v praksi. Empiričen pristop ali tehnična racionalnost zagotavlja okvir za disciplinirano, znanstveno razmišljanje, preverjanje dokazov, utemeljevanje učinkovitosti razvitega znanja. Refleksija o izkustvenem znanju je gotovo spretnost, ki jo v socialnem delu potrebujemo za učinkovito integriranje misli in akcije, za zmanjševanje razkoraka med teorijo in prakso, ko sami, v praktičnih situacijah, oblikujemo svojo lastno »praktično« teorijo. Refleksivni pristop doda pomemben poudarek – v socialnem delu ustvarjamo teorijo v praksi, vendar je pomembno, da kot podlago za oblikovanje znanja v praksi uporabimo formalno teorijo.

Slika 1 predstavlja krožnost učenja in razvijanja znanja, za katero meniva, da je nujna med študijem socialnega dela in kasneje v praksi.

Slika 1: Krožni proces teoretskega in praktičnega nadgrajevanja znanja.



Projekt »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja«

Zametki ideje za ta projekt segajo v študijsko leto 2013/14, ko smo prvič redno izvajali magistrski program »socialno z družino« in razmišljali, kako zasnovati delo v okviru predmeta praktikum. V prvem letu rednega izvajanja programa smo z manjšo skupino študentk snovali pilotni projekt »Soustvarjanje pomoči z družino v skupnosti« in še v istem letu razmišljali o možnostih nadgradnje našega dela.

V aktualnem projektu, ki poteka v okviru Norveškega finančnega mehanizma (2009–2014), Univerza v Ljubljani (Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za šport in Zdravstvena fakulteta) sodeluje z dvema partnerjema – s Høgskolen i Sør-Trøndelag z Norveške in z Zvezo prijateljev mladine Moste-Polje. V projektu izhajamo iz več ciljev, ki so usmerjeni v soustvarjanje sprememb z družinskimi člani v smeri zmanjševanja razlik v zdravju, v oblikovanje modela pomoči družinam v skupnosti in v usposabljanje strokovnjakov za delo na področjih sodelujočih fakultet⁷.

V nadaljevanju se osredotočava na delo Fakultete za socialno delo in na proces praktičnega učenja študentk v okviru magistrskega programa »socialno delo z družino«. Delo temelji na sodelovanju študentk z družinami s kompleksnimi psihosocialnimi problemi (večina se spopriema s hudo revščino in socialno nemočjo ter ima premalo znanja za reševanje številnih problemov, doživljajo socialno izključenost, nekatere tudi breme bolezni, odvisnosti). Vsaka študentka, ki se je odločila za opravljanje prakse v projektu, je sodelovala z najmanj eno družino in z njo vzpostavila izvirni delovni projekt pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2006), ki je okvirno potekal eno študijsko leto. Študentke so samostojno obiskovale družine na njihovem domu in z družinskimi člani v delovnem odnosu (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005) soustvarjale zelene izide. Študentke so imele intenzivno podporo v majhnih mentorskih skupinah⁸ in možnost rednih individualnih konzultacij z mentorico na fakulteti. Mentorska srečanja na fakulteti so potekala dvakrat na mesec vse študijsko leto.

Kaj je v tej izkušnji novega v primerjavi s praktičnim učenjem na dodiplomskem študiju? Novo je to, da so študentke, ki so že končale dodiplomsko izobraževanje na Fakulteti za socialno delo, popolnoma samostojno vstopale v procese podpore in pomoči družinam brez navzočnosti mentorice. Torej so morale samostojno voditi izvirni delovni projekt pomoči, se opirati na teoretsko znanje, »tukaj in zdaj« razmišljati o dogajanju in iskati načine, kako vzdrževati delovni odnos z družino. Ob rednem tedenskem praktičnem učenju je hkrati potekal tudi študijski proces na fakulteti, v katerem smo ne le v okviru mentorskih srečanj, temveč tudi pri več predmetih programa nadaljevali refleksijo o praktičnih izkušnjah, raziskovali možne poti ravnanja v konkretnih situacijah na terenu ipd. Potekal je torej intenziven proces refleksivnega učenja.

V nadaljevanju predstavlja rezultate projekta in pilotnega projekta iz perspektive sodelujočih študentk.

Izkušnje študentk o procesu praktičnega učenja za socialno delo z družino – raziskava

Opredelitev raziskovalnega problema

Študentke socialnega dela se velikokrat srečujejo z vprašanjem, kako koncepte socialnega dela uporabiti v praksi. K temu pripomore tudi še vedno nazvoče mnenje o razkoraku med teorijo in prakso, na katerega pogosto naletimo tako med nekaterimi študentkami kot tudi

⁷ Več o projektu na spletni strani: http://spds.fsd.uni-lj.si/o_projektu/.

⁸ Študentke (20) so bile razdeljene v štiri mentorske skupine. V vsaki je bilo po pet študentk, vsaka skupina je imela svojo mentorico. V pilotnem projektu pa je bila zaradi časovnih in kadrovskih omejitev izvajalk oblikovana zgolj ena mentorska skupina. V njej so sodelovale vse v projekt vključene študentke (11), skupino sta vodili dve mentorici.

med nekaterimi socialnimi delavkami v praksi – v teoriji je zapisano nekaj, vprašanje pa je, kako, in če sploh, lahko to v praksi tudi uporabimo. Eden izmed pomembnih načinov, kako prihodnje socialne delavke podpreti pri integriranju teoretskega znanja in praktičnega delovanja ter jim pomagati najti načine za poimenovanje svojih ravnanj, je prav gotovo praktično učenje študentk.

S pilotnim projektom »Soustvarjanje pomoči z družino v skupnosti« in projektom »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja« smo želeli razviti kontekst praktičnega učenja, ki bi študentkam omogočil strokovni in osebni razvoj, da bi na podlagi praktičnih izkušenj lahko razvile kompetence za refleksivno uporabo znanja v praksi. Na podlagi izkušenj dveh generacij študentk, ki so sodelovale v opisanem kontekstu praktičnega učenja, naju je v raziskavi⁹ zanimalo, s kakšnimi pričakovanji so se študentke vključile v projekt in praktično učenje, katera znanja, spretnosti in kompetence so pridobile v praktičnem učenju v okviru projekta ter kako so se preizkusile v uporabi konceptov socialnega dela.

Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna. Podatke sva pridobili s pomočjo skupinskih razprav v fokusnih skupinah in jih analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998).

Populacija in vzorčenje

Vzorec za raziskavo je bila celotna populacija študentk magistrskega programa »socialno delo z družino«, vključenih v pilotni in aktualni projekt – v pilotnem projektu je sodelovalo 11 študentk, v aktualnem projektu pa 20. Vse študentke so bile diplomirane socialne delavke, z uspešno končanim predhodnim dodiplomskim programom »socialno delo«. Za sodelovanje v projektu so se študentke odločile prostovoljno, potem ko smo jim na začetku študijskega leta predstavili možnost takega opravljanja praktičnega dela v okviru predmeta praktikum.

V analizi, ki jo predstavlja v nadaljevanju, so populacija v obeh projektih sodelujoče študentke. V rezultate, predstavljene v prispevku, so vključene študentke, ki so sodelovale v tistih fokusnih skupinah, za katere je bilo v času pisanja prispevka dostopno gradivo za analizo (skupaj 18 študentk).

Zbiranje podatkov

S študentkami, ki so sodelovale v pilotnem projektu, sta mentorici izvedli eno fokusno skupino, in sicer junija 2014. V aktualnem projektu pa so bile junija 2015 izvedene tri fokusne skupine (v njih so sodelovale študentke ne glede na mentorsko skupino, v katero so bile razdeljene ob začetku izvajanja projekta). Moderatoriki fokusnih skupin sta bili osebi, ki s študentkami nista sodelovali v okviru mentorskih srečanj. Moderatoriki sta fokusne skupine, po predhodnem dovoljenju študentk, snemali z diktafonom in napisali transkript. Za namen tega članka predstavlja ugotovitve, pridobljene na skupinskih razpravah, izvedenih v okviru fokusnih skupin iz pilotnega projekta in dveh fokusnih skupin iz aktualnega projekta, za kateri je bilo gradivo za analizo že dostopno.

Izjave študentk, ki smo jih pridobili iz skupinskih razprav v okviru fokusnih skupin, sva šifrirali tako, da sva izjave študentk iz pilotnega projekta označili s črko PF (pilotna fokusna) ter dodali zaporedno številko študentke in družine, s katero je študentka sodelovala (npr. fokusna skupina v pilotnem projektu – študentka ena: FPŠD1). Izjave študentk iz aktualnega projekta

⁹ Raziskava, predstavljena v tem prispevku, je del širše raziskave in je razdeljena na dva sklopa. V prvem sklopu sva analizirali izkušnje študentk o procesu praktičnega učenja za socialno delo z družino, v drugem sklopu pa proces njihovega dela z družino. Za namen tega članka predstavlja rezultate iz prvega sklopa.

sva šifrirali na podoben način, le da sva namesto oznake PF uporabili črko F (fokusna) (npr. fokusna skupina v aktualnem projektu – študentka ena: FŠD1).

Analiza podatkov

Zbrano gradivo sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). V analizi je vključeno gradivo iz izvedene fokusne skupine iz pilotnega projekta in tistih dveh fokusnih skupin iz aktualnega projekta, za kateri je bilo v času, ko sva opravili analizo, gradivo že zapisano. Iz zbranih zapisov sva za analizo izbrali zapise, ki so bili relevantni glede na opredeljen raziskovalni problem. Gradivo sva razčlenili na smiselne enote kodiranja (posamezni stavek ali odstavek) in vsaki izbrani enoti glede na vsebino pripisali ustrezen pojem (neposredno poimenovanje – Mesec 1998: 107). Pri izboru pojmov sva izhajali iz teoretskih izhodišč in zdravorazumskih pojmov. Izjave sva potem združili v skupine po skupnih kodah in množico dobljenih pojmov povezali v nadrejene kategorije. Tako sva iz množice podatkov dobivali vedno preglednejše gradivo in z definiranjem sestavljali besednjak pojmov nastajajoče poskusne teorije.

Študentke o izkušnji praktičnega učenja v projektu

Ugotovitve predstavlja po vsebinskih sklopih glede na posamezno raziskovalno vprašanje. Za podkrepitev ugotovitev sva ponekod pripisali tudi izjave študentk, kakor so odgovarjale na zastavljena vprašanja.

Pričakovanja študentk pred začetkom projekta in njihove prve izkušnje

Praktično učenje za socialno delo z družino, kot smo ga oblikovali v okviru pilotnega in aktualnega projekta, je bil za študentke predvsem nov izziv.

Jaz nisem šla z velikimi pričakovanji na prakso, sem se pa zelo veselila tega, ker je nek nov izziv, ker je nekaj drugačnega in tudi, ko so nam na začetku predstavili tri različne prakse, sem točno vedela, kaj si želim, se pravi delo z družino. Predvsem zato, da sama sebe preizkusim, da preizkusim svoje kompetence na praksi, se pravi, če res znam te kompetence uporabljati, kot so že prej kolegice rekle. (FŠD1)

Na začetku sodelovanja so se študentke spoprijemale s strahom, kako bodo zmogle samostojno sodelovati z družino.

Čeprav me je bilo tudi zelo strah. Tako, kako bom odreagirala, kako bom sploh navezala stik. Zato, ker po navadi je vedno, ne vem, bil stik že navezan. Se je organizacija dogovorila, s katerim uporabnikom, so vedeli, da pridem, zdaj pa sem čisto prvič jaz sama poklicala in razložila. (FPŠD11)

Kljub začetnemu strahu so se študentke odločile za takšno praktično učenje, saj so videle priložnost za samostojno opravljanje prakse in so si želele zares samostojno izvajati socialno delo z družino.

Ja, jaz sem se v bistvu odločila zato, ker je bila to prva taka priložnost, ki je res imela prakso socialnega dela. (FPŠD1)

Jaz sem se zato odločila, ker v teh štirih letih nisi bil nikoli sam, tisto, da bi vsa odgovornost padala na tebe. Vedno je bil en zraven tebe, ne vem, ko je pač lahko zraven tebe odreagiral, tako da si pa čisto sam, pa to počneš, ko že imaš diplomu in moramo to znat in ja, to je bil edini glavni razlog. (FPŠD11)

Njihova pričakovanja pred začetkom praktičnega učenja lahko razdelimo v tri sklope: pričakovanja do družine, s katero so sodelovale, do sebe in do mentorskih skupin. Od družine so študentke pričakovale predvsem to, da bo družina pripravljena sodelovati z njimi.

Od družine sem pričakovala edino to, da bomo skupaj sodelovali. Bala sem se, da ne bodo hoteli sodelovati, ker je ena tretja oseba prišla k njim. Ja, živjo, zdaj bom pa jaz z vami delala. (FŠD13)

Pričakovale so tudi, da bodo družinski člani upoštevali dogovore.

Jaz imam zelo podobno kot onidve, ampak moram dodati še to, da sem pričakovala, da bodo resni. Ko se zmenimo za en dogovor, da to velja. Družina je pozabila na dogovor in šele takrat sem spoznala, kako je to pomembno. Tudi za naprej sem pričakovala, da se bodo držali dogovora. To mi veliko pomeni, da se drži en strikten datum in da se to ne pozabi. (FŠD11)

Želele so si, da bi jim z družino uspelo vzpostaviti delovni odnos, v katerem se bodo oboji (tako študentka kot družina) počutili varno.

Jaz sem vstopila v odnos predvsem s tem, da uspem z družino vzpostaviti tak odnos, ki bo temeljil na zaupanju. Kar pomeni, da mi bo lahko povedala ene stvari in bo vedela, da bo to ostalo med nama. Da se bo počutila varno. Predvsem pa sem hotela to, da, tudi če se vmes na primer trikrat ne vidimo, da bi takrat, ko se vidimo naslednjič, vse potekalo tako, kot da bi bilo to kontinuirano, da se ne bi videlo, da se nisva videle. Takšen odnos sem hotela vzpostaviti. (FŠD2)

Začetna pričakovanja študentk glede sodelovanja z družino so se uresničila in študentke so bile z odnosom, ki so ga vzpostavile z družino, zadovoljne.

Jaz bi tudi rekla, da so se. V bistvu tisti stik z otroki in vse, mogoče res nismo toliko delali na šoli, ampak je bilo po vseh tistih ključnih trenutkih pomembno, da se imajo fajn, da imajo bližino, da imajo stik z nekom, ki pride k njim in se z njimi ukvarja. Mislim, da je bilo to pomembno in da je bilo to tisto, kar so takrat potrebovali. (FPŠD1)

Spoznale so, da je za vzpostavitev varnega in zaupnega delovnega odnosa potreben čas.

Jaz sem pričakovala, da bom z družinskimi člani delala in se pogovarjala, kar se na začetku ni uresničilo. So rabili določen čas, da so mi začeli zaupati, pa tudi nemogoče je bilo pričakovati, da se bomo začeli takoj pogovarjati glede na odvisnost v družini. Smo pa prišli zdaj do te točke, da smo to pričakovanje nekako uresničili, da se tudi pogovarjamo, vsi. (FŠD20)

Dve študentki sta dejali, da se njuna začetna pričakovanja niso v celoti izpolnila, ker sta se želeli preizkusiti v delu s celotno družino, v delovnem procesu pa sta sodelovali le z enim ali le z nekaterimi družinskimi člani. Študentke so pričakovale, da bodo družini v pomoč.

Predvsem to, da bi pomagala družini, tam, kjer oni to potrebujejo. (FPŠD7)

Njihovo pričakovanje je bilo tudi, da bodo izgubile strah pred delom z družino.

In predvsem tudi to, da ne bom čutila več takšnega straha, ko bom šla k družini. To je bilo na začetku kar prisotno pri meni. Ker že prej, preden se je ta projekt začel, me je bilo strah iti v družino, ker si potem tam sam, tega še nisem delala. Ta strah sem začela počasi izgubljati, kar mislim, da se je videlo tudi vedno bolj na mojem delu z družino. (FŠD5)

Predvsem pa so si želele teorijo samostojno preizkusiti in uporabiti v praksi.

Do sebe sem pričakovala, da bom lahko preizkusila koncepte pri delu z družino in da bom res delala socialno delo. (FŠD20)

Jaz sem se odločila zaradi tega, ker se mi je zdelo fajn, da se sama izkusim v vodenju pogovora, da dobim priložnost po štirih letih, da se sam izkusiš, pa da nimaš nobenega od zadaj, da zaplavaš. (FPŠD7)

Podobno kot pričakovanja do družine so se tudi pričakovanja študentk do sebe izpolnila.

Meni definitivno. Jaz sem v bistvu dobila še veliko več, kot sem pričakovala, tukaj se je toliko enih tem odprlo, da sem res dobila veliko, da sem vse uporabila, vsa znanja. No, vse še čisto ne, ampak sem pa večino probala. (FPŠD7)

Delo z družino je bilo priložnost za njihovo osebno in strokovno rast.

Na osebnem področju, da si znaš postaviti mejo, da si ne smeš vse preveč k srcu jemati, če ti kaj ne uspe, da nisi ti kriv za to. Da je zelo pomembno, da znaš ločiti mejo in da, ko si na srečanju, da probaš vse tam narediti, kar lahko, ko pa prideš domov, pa poskušaš na to pozabiti in ne skozi razmišljati o tem, kaj bi moral narediti. To se mi zdi zelo pomembno. Ker na začetku se mi zdi, da sem si vse preveč k srcu jemala, da me je to zelo obremenjevalo, zdaj pa, ko pridem tja, rešujem, in ko pridem domov, se s tem ne ukvarjam več. Se mi zdi to tudi največji premik na osebnem področju kot na strokovnem. Se mi zdi zelo pomembno, da imaš osebno mejo. (FPŠD7)

Jaz sem pa pridobila to strokovno samozavest, da znam voditi, kdaj uporabiti kakšen koncept, kdaj sem se znala recimo pridružiti. Potem to vztrajanje v raziskovanju izjeme, kdaj je situacija lahko drugačna, se mi je zdelo strašno pomembno, da smo skupaj raziskovali, kdaj je kaj bilo, in stvari tudi udeležili. (FPŠD2)

Od mentorskih skupin so študentke pričakovale predvsem podporo za socialno delo z družino.

Pa če kdaj ne bi kaj znala, da dobim podporo, in v bistvu se na ta način še lahko kaj potem naučim. (FPŠD7)

S potekom in vsebino mentorskih srečanj so bile študentke večinoma zadovoljne. Všeč so jim bila redna in kontinuirana srečanja, varno in sproščeno ozračje na srečanjih, medsebojna pomoč in dosegljivost mentorice.

Tudi znotraj skupine, ta skupina, ki smo sodelovali na mentorskih, smo si lahko na mentorskih med sabo pomagali. To je bilo koristno. (FŠD14)

Mentorica je bila vedno dosegljiva. Če ne tak osebno, preko e-maila. (FŠD2)

Mentorska srečanja so nekatere študentke spodbudila, da so še same začele v praksi uporabljati znanja, koncepte ipd., ki jih doslej niso.

Pa recimo to, da sem slišala druge zgodbe, druge izkušnje, in sem mogoče kdaj uporabila tudi kakšno isto metodo, isti način dela. To je tudi spodbudilo mene, da tudi jaz tako ravnam, da tako postopam, da se tako prilagajam. (FŠD11)

V veliko podporo jim je bila tudi sprotna refleksija o njihovem delu skupaj z mentoricami (branje dnevnikov ipd.).

To, kar se tiče pošiljanja dnevnikov in komentarjev nazaj, so bili res takšni komentarji, da si se res lahko nekaj naučil in nekaj ven vzel iz tega. Pa tudi, ko si popravil, si še enkrat dobil nazaj komentar. To je bilo meni fenomenalno. (FŠD21)

Študentke v aktualnem projektu so opozorile na razliko med delom v veliki mentorski skupini na začetku projekta (ko so bile vse študentke združene v eno mentorsko skupino) in nadaljnjim delom, ko so se študentke razdelile v več majhnih mentorskih skupin. Po njihovem mnenju jim na začetku projekta v veliki mentorski skupini ni uspelo dobiti dovolj podpore za samostojno delo v praksi.

Ampak se mi zdi, da tega ne bi dobila, če bi delali tako, kot smo delali prvi mesec, prva dva meseca, ker nas je bilo zelo veliko. V smislu, ne s strani mentorice, ampak v smislu tega, da nas je bilo preveč. Nas je zdaj pet v skupini, pa smo bili včasih po dve uri. Tam nas je bilo pa dvajset, pa smo imeli eno uro in pol na voljo. Mogoče si lahko povedal eno stvar, ki te je zelo težila, ampak si bil omejen na nek čas oziroma si s tem kradel čas nekemu drugemu. Ko nas je bilo pa tako malo, pa si lahko izpostavil tudi dileme, o katerih smo potem skupaj debatirali. In to se mi je zdelo kot zelo pomembno in zelo dobra izkušnja. (FŠD8)

Delo v mentorskih skupinah je bilo za študentke hkrati tudi pomembna izkušnja in zgled, kako delati z družinami.

Meni je tak način dela zelo blizu. Tudi tisto, da od tebe konkretno pričakuje, kdaj boš nekaj poslal in kdaj boš nekaj naredil. S tem sem se tudi jaz učila, kako lahko z družino sodelujem, da konkretno opredelim: dajmo se dobiti takrat in takrat, ne dajva se slišati drugi teden enkrat. Iz tistega potem ni bilo nič. Če sva se dogovorile, slišiva se v ponedeljek, da se zmeniva, kdaj se vidiva, je pa bilo že čisto drugače. Se mi zdi, da je bil to za mene dober način učenja. (FŠD8)

Kako delati z družino, so se študentke torej učile tudi posredno, prek ravnanja mentoric v mentorskih skupinah, ne le na podlagi pogovorov z njimi. Na to opozarjata tudi Bouwkamp in Bouwkamp (2014), ko pišeta o tem, da mora svetovalka uporabniku omogočiti učenje novih izkušenj ne le na podlagi besed, pač pa tudi in predvsem tudi z lastnimi dejanji.

Nekatere študentke so pogrešale konkretnjšo opredelitev obveznosti študentk na začetku prakse od mentoric in več podpore, predvsem ob prvem vstopu v družino.

Mogoče se mi zdi, da se zdaj na koncu pojavljajo neke težave s tem, koliko srečan je kdo imel in koliko jih ni imel. Se mi zdi, da to so stvari, ki bi se jih bilo potrebno na začetku dogovoriti. Če se komu zgodi, tako kot se je puncam, da takrat pa vstopi mentor in pove, da, če želiš opraviti to pa to, da se je potrebno še vključiti v drugo družino, ali pa nekaj, da mogoče pa v tistem nismo prepuščeni samemu sebi. (FŠD8)

Ko si največ rabil, prvi stik, ko si imel največ strahov, si najmanj dobil. Potem, ko že prideš mimo tistega in steče en proces, teče kontinuirano, je spremljanje dela in da dobiš nek feedback, na začetku mi je pa res malo tistega manjkalo. (FŠD12)

Večina študentk je ob prvem vstopu v družino ugotovila, da družine niso bile dovolj informirane o projektu in vlogi študentke v družini oz. so jim bile stvari napačno predstavljene¹⁰.

Meni se zdi tu isto, kot je že ona rekla, predstaviti, zakaj mi pridemo tja. Ne da se jim predstavi, da bomo mi tam karkoli preverjali, po pol ure sem lahko komaj gospodu povedala, zakaj sem sploh tam, in potem je bil čist zgrožen, tega pa jaz ne rabim. Niti približno ni bilo to, kar so nam predstavili, njim predstavljeno. Se mi zdi, da je tu bil res tisti kratki stik. (FŠD8)

Prav tako so študentke opazile, da nekatere družine niso imele zares možnosti razmisliti o sodelovanju in sprejeti odločitve za sodelovanje, ker so razumele povabilo nekaterih institucij kot pogoj za uveljavljanje drugih pravic.

Če jim je predstavljeno to kot nek pogoj, tako kot je bilo že pri meni rečeno. Tako dolgo že prejimate neko pomoč, non stop so v družini neke težave, dajte to sprejeti, pa je od tega potem odvisna tista finančna pomoč, letovanje otrok oziroma karkoli. To se mi ne zdi nek način. (FŠD8)

Študentke so predlagale, naj fakulteta še intenzivneje sodeluje z institucijami, ki študentke povezujejo z družinami.

S tem, da tu bi bilo dobro tudi, da bi se faks malo bolj vključil, da bi naredili neke smernice, v smislu, zakaj mi gremo tja in kaj je namen tega. Da se to pripravi in potem tudi predstavi. In potem, če bi se to tu na faksu pripravilo, bi verjetno tudi njim veliko lažje bilo in bi se povedalo. (FŠD5)

Kompetence, znanja in spretnosti, ki so jih študentke pridobile s praktičnim učenjem

Študentke menijo, da so v praktičnem učenju lahko preizkusile uporabo različnih teoretskih konceptov in se tako strokovno usposobile za socialno delo z družino.

Saj sem uporabljala koncepte, letošnja praksa je bila s tega vidika fenomenalna, jaz sem se veliko naučila. Dejansko sem uporabljala ene koncepte, ki jih prej nisem. (FŠD2)

Vzpostavile so delovni odnos z družino in sklenile dogovor o sodelovanju (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005).

Vesela sem, da sem se preizkusila v tem, da sem prvič konkretno uporabila koncept vzpostavljanje delovnega odnosa in dogovor o sodelovanju, ki sem ga prevajala v nek jezik uporabnikov, ker sta bili dve mali punci, tako da sta razumeli. (FŠD7)

¹⁰ Predstavitev študentk družinam, sodelujočih v projektu, in informiranje teh družin o projektu nista potekala prek Fakultete za socialno delo, ampak je to vlogo prevzela v projektu sodelujoča organizacija, ki se v okviru svojih dejavnosti srečuje z veliko družinami, ki zaradi kompleksnih psihosocialnih problemov potrebujejo pomoč in podporo v njihovem vsakdanjem življenju.

Uporabile so koncept etike udeležnosti (Hoffman 1994).

To vztrajanje v tej nevednosti in v tej odprti drži, to mi je zelo pomagalo. (FŠD7)

Usvojile so koncept osebnega vodenja (Bouwkamp, Vries 1995).

Nikoli nisem imela problema deliti svojih izkušenj, vedno sem pa imela problem povedati osebi, kje stojim in kaj razmišljam, ker sem vedno imela občutek, da bom odbila osebo od sebe, če bo to moje razmišljanje drugačno kot od uporabnika. Ampak če sem kaj dobro letos osvojila, sem to dobro osvojila. (FŠD2)

Spoznale so, kako zelo pomembna je osebna udeležnost pomagajočega v procesu pomoči.

Včasih pa mi je manjkalo malo moje pozicije. Sicer sem, predvsem proti koncu, ko se je odnos z družino izboljšal, tudi sama začela svojo pozicijo bolj zastopati. Na začetku nisem tako, ker se mi je zdelo, da bo to nekako družino odbilo. Kakšno moje mnenje, kje se pa jaz zdaj nahajam, ali pa nekaj takega. Ker včasih se mi je zdelo, da sem glede mojega mnenja morala samo sebe malo ustaviti. Moja družina sta bila mama in otrok in mama me je velikokrat vprašala: kaj pa vi mislite, mislite, da dobro delam? In da potem jaz nisem dala na njo preveč mojega mišljenja, ampak da je tudi sama prišla do določenih stvari. Imela sem občutek, da je ona meni govorila, se name usmerjala, hotela dobiti od mene potrditev o tem, kako ona dela, ali pa je hotela tako, da ji jaz povem, kaj naj ona naredi. Čez čas sem začela bolj ugotavljati, kdaj lahko in kdaj ne. Mislim, da se to začne tudi z odnosom bolj razvijati. (FŠD5)

V procesu dela z družino se jim je kot zelo uporabno pokazalo delo iz perspektive moči (Saleebey 1997).

Jaz bi tudi izpostavila to perspektivo moči. Sploh se mi zdi, da, ko sem spraševala po dobrih preteklih izkušnjah, da je to zelo pomagalo, da smo potem tudi našli kakšno rešitev. Pa tudi to, da sem jo pohvalila, je zelo dobro vplivalo na najin odnos. (FPŠD7)

Kot uporabna so se pokazala tudi znanja iz kratke, v rešitev usmerjene družinske terapije (Jong, Kim Berg 2002).

Recimo še delo na izjemah, da je to tudi pomembno. To sem ugotovila letos. Recimo, to se mi je zgodilo zdaj samo pri enem primeru, ko smo se pogovarjali o očetu sina, in potem sem ju direktno vprašala in sem kar nekaj časa potrebovala, da je ona lahko ugotovila, kdaj sta se pa ona, no, mati in oče, kdaj sta se lahko nekaj dogovorila v miru, brez kakršnihkoli obtoževanj ali karkoli takega. In se je potrebovalo kar nekaj minut, nekaj časa, da je ona lahko ubesedila. Da sem si vzela čas za to. Da je bila smrtna tišina vmes. Se je izkazalo, ker je potem tudi malce drugačno srečanje bilo. Postalo je bolj humorno, tudi sama mati je videla, da se da. Da se da tudi včasih pogovoriti. (FŠD5)

Spoznale so pomen dela v sedanjosti oz. dela »tukaj in zdaj« (Andersen 1994).

Začeli smo bolj delati na sedanjosti, ker obtoževanje se je bolj nanašalo na preteklost, kaj je kdo komu dolžan. Ko pa smo se začeli pogovarjati o sedanjosti in načrtovati prihodnost, potem pa se je res začel pogovor o tem, kaj je dejansko pomembno. Jaz sem jim rekla, da se moramo osredotočiti na to, kar je uresničljivo, in to, da brskamo po preteklosti, ni nikomur v korist. (FŠD20)

Prvič so se študentke preizkusile tudi pri delu z družino na tako imenovani drugi ravni.

Na drugi ravni so se sproti odpirale teme. Tisto, kar smo reševale na prvi ravni, se je pokazalo, da rabi nekaj več od tega. (FŠD12)

Študentke so se na začetku opravljanja prakse počutile premalo strokovno usposobljene za delo z družino, za vodenje pogovora.

Mogoče je najbolj konkretna izkušnja to, da se je meni dvakrat ali pa trikrat zgodilo, da sem na pogovoru bila tri ure. Pač, nisem znala sama pri sebi postaviti meje. Ko je ona govorila tudi to, kar se ni dotikalo teme, se nisem znala ustaviti, ker se mi ni zdelo fer. (FŠD8)

To se je ob koncu praktičnega učenja spremenilo – počutile so se bolj kompetentne, bolj strokovno usposobljene za vodenje pogovora z družino.

Potem glede strokovnega področja se mi zdi, da sem res osvojila znanja, kot so recimo koncepti, vprašanja izjem, čudeža, reka življenja, gledanje iz perspektive moči, pogajanje, to upoštevanje načela interpozicije, da se pridružiš človeku in da se znaš oddaljiti nazaj, da tudi osebno vodiš pogovor, da poveš svoje izkušnje. (FPŠD7)

Predvsem pa je pomembno to, da so študentke koncepte socialnega dela videle kot nujno in dragoceno oporo za njihovo delo.

Letos smo komaj videli, da so to koncepti, ki so uporabni, ki delujejo, če jih vzameš za svoje in če jih uporabljaš. (FŠD2)

Študentke o uporabi znanja in jezika socialnega dela v praksi

Nekatere študentke so imele sprva težave z uporabo znanja socialnega dela.

Saj se učimo te koncepte skozi pet let in jih poznamo zelo dobro, ampak ja, jih je pa težko ubesediti. (FŠD2)

Ob koncu praktičnega učenja pa so menile, da so veliko bolj usposobljene za uporabo jezika socialnega dela v praksi.

Je to tudi ena zadeva, ko mogoče, sem začutila, da je boljše, da znam ene besede povedati. V prvem letniku si niti predstavljati nisem mogla, kako bom jaz vzpostavljala dogovor o sodelovanju. Pa tudi letos, ko sem šla na prakso, je bila cela panika, kako bom vzpostavila dogovor o sodelovanju. In potem si tam, si vržen v to in moraš, moraš zbrati besede. Tekom samega procesa sem se veliko naučila enega jezika. Kako govoriti, na kakšen način. Ni to isto kot en neformalni pogovor, ki ga imaš s prijatelji. (FŠD2)

Nekatere študentke jezika socialnega dela niso uporabljale, če so videle, da jih uporabniki ne razumejo.

Jezik socialnega dela. V bistvu sem poskusila, mislim, sem ga uporabila, ampak če sem videla, da me ne razumejo, sem potem v njihovem, tako da so potem oni razumeli, povedala rajši. Ker se mi zdi vseeno, da so kakšni taki izrazi, ki jih samo mi razumemo, uporabniki jih pa ne slišijo vsak dan in jih ne razumejo. (FŠD13)

Pri tem se nama zdi pomembno omeniti, da v socialnem delu z družino ne gre za to, da bi opustili uporabo jezika socialnega dela, ker nas družina ne bi razumela. Posebnost jezika socialnega dela je namreč prav v tem, da nam omogoča, da se pridružimo uporabniku in mu podelimo strokovno znanje v procesu soustvarjanja interpretacij v pogovoru in tako omogočimo »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke za ustvarjanje nove zgodbe v raziskovanju rešitev (Čačinovič Vogrinčič 2006). To lepo opiše tudi izjava ene študentke:

Jezik socialnega dela, ja. Se mi zdi, da je to res nek spoštljiv jezik. Ampak bolj v smislu prevajanja, ne da jaz zdaj govorim neke strokovne izraze, da delam iz perspektive moči, pa me noben ne razume, ampak da povzemam njihove besede, dodam kakšno svojo, se mi zdi, da jim je to bližje. Mogoče povem kaj z drugačnimi besedami. To se mi zdi zelo uporabno. Tudi se mi zdi, da je to nek pozitiven jezik, da neko svežino v pogovor. (FŠD8)

Večinoma so študentke prepoznale pomembnost uporabe jezika socialnega dela, predvsem pa so spoznale, da imajo besede, da lahko poimenujejo, kar delajo.

Recimo glede jezika socialnega dela, tukaj sem letos opazila, kako pomemben je, in spoznala skozi srečanja, da ga sploh imam. Potem ko sem začela nekaj govoriti, se mi je pojavilo v mislih, da je to Gabi¹¹ tako govorila ali pa da sem se to tako učila. Tako da sem se včasih zavedala, da to pa je tisto socialno delo, ki bi ga naj delali oziroma ki se ga učimo. (FŠD5)

¹¹ Gabi Čačinovič Vogrinčič je zaslužna profesorica na Fakulteti za socialno delo in avtorica koncepta socialnega dela z družino v Sloveniji (gl. Čačinovič Vogrinčič 2006).

Sklep

Praktično učenje v okviru predstavljenega projekta zagotavlja odličen kontekst za strokovno in osebno rast prihodnjih magistric socialnega dela. Rezultati analize fokusnih skupin kažejo, da so študentke, ki so se odločile za tako praktično učenje, imele prvič priložnost za samostojno uporabo konceptov socialnega dela v praksi. Študentke so s samostojnim preizkušanjem konceptov v praksi premagale pogost strah pred delom z družino, pridobile so izkušnje za kompetentno vodenje pogovora z družino.

Študentke so v praksi uporabile vse temeljne koncepte socialnega dela z družino in dodatna znanja ter pri tem spoznale nekaj pomembnega: da je teorija uporabna v praksi in da pomeni pomembno oporo za socialno delo z družino. V enem letu samostojnega sodelovanja z družino, ob intenzivni podpori mentoric, so se naučile uporabiti znanje v praksi, ravnati v konkretnih izzivih sodelovanja z družino in so pridobile besede, da lahko poimenujejo, kaj delajo, približale so se temu, da so njihove privzete teorije postale tudi teorije v uporabi (po Argyris, Schön 1974).

Glede samega projekta izstopata predvsem dve ključni ugotovitvi. Za študentke je bila vzpostavitev prvega stika z družino velik izziv, ki jih je navdajal tudi s strahom. Menijo, da bi ob tem potrebovale več podpore mentoric. Študentke so poudarile pomen intenzivne podpore v majhnih mentorskih skupinah, in to že od začetka sodelovanja z družino. S tem se vsekakor strinja in meniva, da je v primeru nadaljevanja takega praktičnega učenja treba študentkam že pred vstopom v družino omogočiti intenzivno sodelovanje z mentorico v majhnih mentorskih skupinah. Omogočilo bi tudi intenzivnejše priprave na prvi stik z družino (pokazalo se je, da je skupina petih študentk z mentorico dobro izhodišče za delo).

Druga ugotovitev se nanaša na sodelovanje Fakultete za socialno delo z institucijami, ki izbirajo družine za sodelovanje v projektu. Študentke so namreč opozorile, da nekatere družine niso bile dovolj informirane o njihovi vlogi v družini oz. o samem projektu. Nekatere so omenile tudi okoliščine, v katerih družine niso prostovoljno sprejele pomoči, ponujene v okviru projekta. V prihodnje je treba vsekakor razviti nove načine, kako družine povabiti v projekt, da bodo o vlogi študentk dovolj in natančno informirane, predvsem pa, da bo njihovo sodelovanje v projektu temeljilo na njihovi odločitvi.

Izkušnje študentk pričajo o pomembni vlogi, ki jo ima praktično učenje na Fakulteti za socialno delo. Intenzivnost tako zastavljenega učenja, ki nam ga omogočata redni magistrski študij »socialno delo z družino« in projekt »Pomoč družinam v skupnosti: soustvarjanje zelenih sprememb za zmanjševanje socialne izključenosti in krepitev zdravja«, pomeni velikanski kakovostni premik v izobraževanju socialnih delavk. Meniva, da je to pot razvoja praktičnega učenja, ki zagotavlja okvir za reflektivno uporabo znanja v praksi in razvijanje novega znanja za nadaljnji razvoj znanosti in stroke socialnega dela.

Prihodnji izziv vidiva v iskanju poti za umestitev takega praktičnega učenja v redni program Fakultete za socialno delo, ki bi ohranjalo do zdaj razvit sistem sodelovanja med študentkami, mentoricami iz učnih baz in mentoricami na fakulteti, a treba bi bilo zagotoviti kontekst, ki bi bil čim bolj podoben kontekstu iz projekta. Torej praktično učenje s samostojnim delom študentk, ob intenzivni podpori mentoric, ki uporabljajo koncepte socialnega dela in jih pomagajo študentkam prepoznati, ubesediti, uporabiti in razvijati v konkretnih praktičnih situacijah.

Viri

- Andersen, T. (1994), Reflection on reflecting with families. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as social construction*. London: Sage (54–67).
- Argyris, C., Schön, D. (1974), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bouwkamp, R., Vries, S. de (1995), *Psibosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Bouwkamp, R., Bouwkamp, S. (2014), *Blizu doma: priručnik za delo z družinami. Ravnanje z interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore in pomoči ter na področjih psibosocialnega dela*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Healy, K. (2005), *Social work theories in context: creating frameworks for practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Hoffman, L. (1994), A reflexive stance for family therapy. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as social construction*. London: Sage (7–24).
- Jong, P., Kim Berg, de I. (2002), *Interviewing for solutions* (2. izd.). Pacific Grove, ZDA: Brooks/Cole.
- Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mešl, N. (2008), *Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Saleebey, D. (ur.) (1997), *The strenght perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- (1991), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot etc.: Ashgate-Arena.
- Taylor, C., White, S. (2000), *Practising reflexivity in health and welfare: making knowledge*. Buckingham: Open University Press.