

SOCIALNO DELO
LETNIK 59
OKTOBER-DECEMBER 2020
ŠTEVILKA 4

ISSN 0352-7956
UDK 304+36

2020 • 4

S

UVODNIK

Vera Grebenc – SAMOIZOLACIJA IN SAMOEVALVACIJA – 233

ZNANSTVENI ČLANKI

Petra Videmšek – RAZVOJ SUPERVIZIJE NA PODROČJU SOCIALNEGA VARSTVA IN
UVAJANJE IZOBRAŽEVANJA ZA SUPERVIZORKE – 235

Bojana Mesec in Anže Jurček – ZGODOVINA IN RAZVOJ KOMPETENC V IZOBRAŽEVANJU
ZA SOCIALNO DELO V SLOVENIJI – 255

Gašper Lesar – NAČRTNA IN REFLEKTIRANA UPORABA TIŠINE V SOCIALNEM DELU
– 275

STROKOVNA ČLANKA

Teja Bakše in Michelle Risman – OBREMENITVE IN PODPORA PRI ŠTUDIJU NA
FAKULTETI ZA SOCIALNO DELO – 293

Vito Flaker – CORONA VIRUS INSTITUTIONALIS – KRONSKI INSTITUCIONALNI VIRUS
– 307

KNJIŽNI RECENZIJI

Milko Poštrak – Srečo Dragoš (ur.) (2019) – ENOSTAVNA IDEJA: UNIVERZALNI
TEMELJNI DOHODEK – 325

Tamara Rape Žiberna – Roni Reiter-Palmon (ur.) (2018) – TEAM CREATIVITY AND
INNOVATION – 329

letnik 59 – oktober-december 2020 – št. 4

socialno delo

Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani

ISSN 0352-7956



3177035217950081

socialno delo

Izdajatelj
Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
Vse pravice pridržane

Glavna urednica
Vera Grebenc

Odgovorni urednik
Borut Petrović Jesenovec

Uredniški odbor
Srečo Dragoš, Martina Kerec,
Nina Mešl, Tamara Rape Žiberna,
Irena Šumi, Mojca Urek, Darja Zaviršek

Uredniški svet
Gordana Berc, Lena Dominelli,
Shirley Gabel Gaetano, Subhangi Herath,
Duška Knežević Hočevar, Roman Kuhar,
Chu-Li Julie Liu, Rea Maglajlić, Jana Mali,
Theano Kallinikaki, Dragan Petrovec,
Paula Pinto, Francka Premzel, Shula Ramon,
Liljana Rihter, Alessandro Siccora,
Lea Šugman Bohinc, Mirjana Ule

In memoriam
Jo Campling

Naslov
Topniška 31, 1000 Ljubljana
tel. (01) 2809 273, faks 2809270
socialno.delo@fsd.uni-lj.si

Spletna stran
<https://www.revija-socialnodelo.si/>

Tisk
Nonparel, d. o. o., Medvode

Naročnina (cena letnika)
za pravne osebe € 55,00
za fizične osebe € 27,00 (študentje € 23,00)
enojna številka € 13,50, dvojna številka € 27,00

Vključenost v podatkovne baze
International Bibliography of the Social Sciences
(IBSS)
Sociological Abstracts
EBSCO SocIndex with Full Text

Na leto izidejo štiri številke.

Subvencija: Javna agencija za raziskovalno
dejavnost Republike Slovenije

Smernice, kako pripraviti in predložiti prispevek za
objavo, se nahajajo na spletnih straneh revije.

Publisher
University of Ljubljana Faculty of Social Work
All rights reserved

Editor in chief
Vera Grebenc

Senior Editor
Borut Petrović Jesenovec

Editorial Board
Srečo Dragoš, Martina Kerec,
Nina Mešl, Tamara Rape Žiberna,
Irena Šumi, Mojca Urek, Darja Zaviršek

Advisory Board
Gordana Berc, Lena Dominelli,
Shirley Gabel Gaetano, Subhangi Herath,
Duška Knežević Hočevar, Roman Kuhar,
Chu-Li Julie Liu, Rea Maglajlić, Jana Mali,
Theano Kallinikaki, Dragan Petrovec,
Paula Pinto, Francka Premzel, Shula Ramon,
Liljana Rihter, Alessandro Siccora,
Lea Šugman Bohinc, Mirjana Ule

In memoriam
Jo Campling

Address
Topniška 31, 1000 Ljubljana, Slovenia
phone (+386 1) 2809 273, fax 2809270
socialno.delo@fsd.uni-lj.si

Web site
<https://www.revija-socialnodelo.si/en/>

Four issues are issued per year.

Subvention: Slovenian Research Agency

Guidelines for authors are published
on the Journal's web pages.

SOCIALNO DELO, Vol. 59, Issue 4
(October–December 2020)

SELECTED CONTENTS

- 235 Petra Videmšek – Development of supervision in social care and introducing education for supervisors
- 255 Bojana Mesec and Anže Jurček – History and development of competences in social work education in Slovenia
- 275 Gašper Lesar – Intentional and reflective use of silence in social work
- 293 Teja Bakše and Michelle Risman – Experiencing stress and support while studying at the Faculty of Social Work
- 307 Vito Flaker – *Corona virus institutionalis* – crown institutional virus

Samoizolacija in samoevalvacija

Četrta številka revije *Socialno delo* izhaja v času, ko se v globalnem svetu že več kot pol leta spopadamo s pandemijo virusne bolezni covid-19. Vsakdanje življenje, znane rutine in samoumevne poti so na lepem postale del našega motrenja in konstantnega spreminjanja. Zaskrbljeno preiščujemo o aktivnostih, ki so povezane z zaprtimi prostori, in preudarjamo, kako se bomo kot skupnost sposobni spoprijeti z ekonomskimi, kulturnimi in političnimi spremembami, ki jih ta posebna preizkušnja prinaša. V pol leta smo ponotranjili socialno distanco. Obrazne maske so skrile našo mimiko. Komunikacija poteka z uporabo informacijske tehnologije. Kot da se je svet spremenil v veliko virtualno sobo, v kateri sem sam/a, a ves čas povezan/a z vsem svetom. V takšnem ozračju sem sprejela v branje prispevke, ki so se natekli za tokratno številko. Kaj prinašajo?

Petra Videmšek v članku »Razvoj supervizije na področju socialnega varstva in uvajanje izobraževanja za supervizorke« piše o razvoju supervizije in njenem pomenu za socialno delo. Z retrospektivo izkušenj z učenjem o tej metodi in njeni uporabi v praksi pojasnjuje nekatere okoliščine uveljavljanja te metode v Sloveniji in tako bralcem in bralkam pomaga umestiti trenutek, ko je supervizija postala del izobraževanj, ki jih izvaja Fakulteta za socialno delo.

Podobno retrospektivno bi lahko brali tudi prispevek Bojane Mesec in Anžeta Jurčka. V članku z naslovom »Zgodovina in razvoj kompetenc v izobraževanju za socialno delo v Sloveniji« opišeta nekatere značilnosti razvoja študija za socialno delo v Sloveniji in nas spomnita na razvoj sistema kompetenc v obdobju prilagajanja pravilom bolonjske reforme. V empiričnem delu nas seznanita, kako se v sistemu petnajstih kompetenc orientirajo današnje študentke in študenti socialnega dela in kakšen je njihov vtis o lastnem znanju in pripravljenosti na strokovno delo.

Članek z naslovom »Načrtna in reflektirana uporaba tišine v socialnem delu« avtorja Gašperja Lesarja lahko prepoznamo kot poskus pojasnjevanja momenta v praksi. Na minimalističen način tišino izloči kot samostojen element dialoga in jo analizira z vidika izkušenj udeleženk podporne skupine.

O stiskah, ki jih doživljajo študentke in študenti v času študija pa pišeta tudi Teja Bakše in Michelle Risman v članku »Obremenitve in podpora pri študiju na Fakulteti za socialno delo«. Socialno delo je eden izmed najbolj stresnih poklicev, zato študentke in študenti upravičeno pričakujejo, da bodo imeli že med študijem priložnost spoznati, kako ohraniti dobro (duševno) zdravje, ustvarjati dobro delovno okolje in pravične odnose.

Članki ustvarjajo zanimiv mozaik misli, načel, idej, izkušenj, kritik. Spomnijo nas, da strokovnjaki nismo stroji in da smo morali svojo strokovnost zgraditi

v procesih učenja in izkušnje: supervizija, (samo)evalvacija strokovnih kompetenc, prepoznavanje lastnih zmožnosti, zavedanje o ustvarjanju vednosti in o začasnosti samoumevne realnosti, tišina in čas za premislek o vzgibih, o naših omejitvah in omejenosti, iskanje smiselnih rešitev. Prav umanjkanje vsega od naštetega pa z grozljivo natančnostjo razkrije poglobljena polemika z naslovom »Corona virus institutionalis – kronski institucionalni virus«, ki jo je v obdobju samoizolacije in kot aktualni prispevek napisal Vito Flaker. Zaostajanje v Sloveniji pri razvoju skupnostne skrbi za stare ljudi in vztrajanje v institucionaliziranem varstvu, organiziranem po načelih industrijske, množične proizvodnje, je v obdobju epidemije kulminiralo v velikem številu umrlih med tistimi, ki so se s koronavirusom okužili v domovih za stare. V prispevku razmišlja o okoliščinah tega dejstva in opozori, da trenutno javna retorika o dolgotrajni oskrbi nevarno beži iz konteksta dezinstitutionalizacije in ni zmožna prepoznati lastnih pasti, ki so za ljudi lahko usodne.

Na koncu ne smem pozabiti vabila k branju dveh knjižnih recenzij. Monografijo urednika Sreča Dragoša z naslovom *Enostavna ideja: univerzalni temeljni dohodek* je za nas prebral Milko Poštrak. Monografijo *Team creativity and innovation*, ki jo je uredila Roni Reiter-Palmon, pa nam predstavlja Tamara Rape Žiberna.

Prispevki tokratne številke torej vsak po svoje pozivajo k evalvaciji lastnih ravnanj, osebnih prepričanj, izkušnje in znanj, hkrati pa nas spomnijo, da smo ne glede na položaj v družbi čuteča in telesna bitja, vsi smo ranljivi in umrljivi.

Vera Grebenc, 31. avgust 2020

Petra Videmšek

Razvoj supervizije na področju socialnega varstva in uvajanje izobraževanja za supervizorke

Avtorica na podlagi poglobljenih intervjujev z izvajalkami supervizije pokaže, kako je potekalo umeščanje supervizije v prakso socialnega varstva. Prikaže zgodovinski razvoj supervizije v socialnem delu in ponazori, da so nanjo sprva vplivale teorije drugih strokovnih področij (teorije o učenju, psihoanaliza, medicina, psihiatrija in psihologija), k največjim spremembam v procesu izvajanja supervizije v okviru socialnega varstva pa je pripomoglo prav strokovno področje socialnega dela. Razvoj pokaže, da je supervizija v socialnem delu prešla iz tako imenovane tradicionalne supervizije, ki temelji na paradigmi, temelječi na problemu – z namenom, da najprej analiziramo problem in ga potem rešujemo (osrednje vprašanje je, kaj je narobe, in je to treba popraviti) – k paradigmi iskanja rešitev. In od supervizije, usmerjene k rešitvi – da bi poiskali nekaj novega, ustvarili nove priložnosti in soustvarjali – k pozitivni superviziji, pri kateri je osrednje vprašanje, kaj deluje, da bi supervizantke to lahko razvijale še naprej. Osredotočenost je na tem, kaj deluje, in na virih moči supervizantke, na njenih kompetencah, ne pa na njenih šibkostih in slabostih.

Ključne besede: podpora, socialno delo, zgodovina, učni načrt, študija primera, psihoanaliza.

Dr. Petra Videmšek je docentka na Fakulteti za socialno delo. Kontakt: petra.videmsek@fsd.uni-lj.si.

Development of supervision in social care and introducing education for supervisors

Based on in-depth interviews with supervisors in the field of social care, the author shows how supervision was implemented in social care system. She presents how supervision in social work was developed historically and argues that initially other theories (learning theories, psychoanalysis, medicine, psychiatry and psychology) had a great influence on the development of the supervision in the field of social work, but that the major changes in the process of supervision were put through by the social work profession. Development of supervision in social work went from traditional, problem-focused supervision (where one needed to analyse what is wrong and then tried to fix the problems) to the paradigm of searching for solutions, and then from solution-focused supervision (with the aim of finding something new and co-create) to positive supervision where the main question is what works best, in order to keep developing this area. The emphasis is put on the strengths and competences of supervisees rather than on their weaknesses and deficits.

Key words: support, social work, history, curriculum, case study, psychoanalysis.

Petra Videmšek, PhD, is an Assistant Professor at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. Contact: petra.videmsek@fsd.uni-lj.si.

Uvod

Supervizija je priložnost za konstruktivno razpravo o tem, kaj in kako delamo v praksi socialnega dela. Je pglavilni vir podpore strokovnim delavkam¹ pri spoprijemanju z izzivi, ki jih praksa prinaša, in je smerokaz možnih rešitev v nastalih situacijah. Je metoda učenja nove izkušnje, novih kompetenc in omogoča večanje strokovnosti posameznega strokovnjaka.

Razvoj supervizije kaže, da so na spremembe v njenem delovanju sprva vplivale teorije drugih strokovnih področij (teorije o učenju, teorije psihoanalize) pa tudi vede, kot so medicina, psihiatrija in psihologija. K največjim spremembam v procesu izvajanja supervizije na področju socialnega dela in v okviru socialnega

¹ V besedilu je uporabljena ženska slovnicična oblika, a velja za oba spola.

varstva pa je pripomoglo prav strokovno področje socialnega dela, in sicer z razvijanjem sistemske teorije (Dragoš, 1994; Milošević Arnold in Poštrak, 2003; Možina in Rus-Makovec, 2006), feministične teorije (Zaviršek, 1994; Leskošek, 1995, 2006; Urek, 1997), emancipacije strokovnjaka na podlagi osebne izkušnje (Škerjanc, 2010; Videmšek, 2008, 2012), protizatiralske teorije (Thompson, 1995; Dominelli, 2002; Humljan Urh, 2013) in razvojem konceptov, kot so krepitev moči (Solomon, 1976; Parsons, 1991; Saleebey, 1996), perspektiva moči (Saleebey, 1996; Rapp, 1998), soustvarjanje (Čačinovič Vogrinčič, 2010) in okrevanje (Deegan, 1988).

Z vnašanjem novih konceptov dela so opazne večje spremembe v razumevanju pomena in procesov učenja v superviziji. Zelo jasno se pokaže, da je ob uvajanju supervizije v socialno varstvo veljalo prepričanje, da se v superviziji učimo na napakah (Dewey, 1938; Kolb, 1984), danes pa lahko vidimo, da se v superviziji učimo iz dobrih izkušenj (Ghaye, 2012; Ghaye in Lillyman, 2012). Konceptualni okvir za učenje iz uspehov smo tako razvijali prav v stroki socialnega dela s prej omenjenimi koncepti perspektive moči, krepitve moči, soustvarjanja in novim razumevanjem koncepta okrevanja, ki so ga razvijali ljudje z osebno izkušnjo stiske (Videmšek, 2013). To seveda ne pomeni, da napak ni. Še več. Zavedamo se, da so napake sestavni del strokovnega področja socialnega dela ali, kot navaja Flaker (2003), socialno delo ne ve že *a priori*, kaj je prav in kaj narobe. Posebnost supervizije je, da naredimo korak v smeri soustvarjanja rešitve, da vidimo tudi v napakah in stiski dobre izkušnje, izjeme, in je to podlaga za spremembe.

Danes je jasno, da strokovne delavke za učinkovito delo potrebujejo podporo, saj se v praksi srečujejo s številnimi izzivi. Učinkovito podporo jim lahko zagotavljajo usposobljene supervizorke. V članku prikažem razvoj področja supervizije v socialnem delu in na podlagi poglobljenih intervjujev z izvajalkami supervizije pokažem, kako je potekalo umeščanje supervizije v prakso socialnega varstva. Predstavim vrste usposabljanj, ki smo jih v več kot tridesetletnem obdobju izvedli za to, da smo usposobili supervizorke za področje socialnega varstva. Vloga supervizorke je neprecenljiva. Na eni strani supervizija omogoča strokovnim delavkam podporo za nadaljnje korake in varen prostor za raziskovanje novih možnih poti, na drugi strani pa razvidnost, kaj kot strokovne delavke počnejo, in spoznanje dragocenosti majhnih korakov, ki jih za spremembe soustvarjajo s sogovorniki.

Je supervizija spodbudila razvoj stroke socialnega dela?

Supervizija ima bogato zgodovino in je v središču razvoja socialnega dela kot strokovne poklicne prakse. Čeprav se je po nekaterih navedbah supervizija najprej začela razvijati v medicini (Kadushin, 1976; Milošević Arnold, 1999; Ming-Sum, 2005), pregled literature (Brackett, 1904; Siegel, 1956; Ming-Sum, 2005) pokaže, da je metoda supervizije navzoča vse od vzpostavitve stroke socialnega dela, vse od časa, ko je bila v ospredju še dobrodelna dejavnost (Kadushin, 1976; Ming-Sum, 2005). Supervizija se je najintenzivneje začela razvijati v Združenih državah Amerike, od koder pa smo jo prinesli tudi v slovensko okolje.

Supervizijo so začeli izvajati predvsem v okviru dobrodelnih organizacij v Buffalu v zvezni državi New York leta 1878 (Siegel 1956; Munson 2002; Ming-Sum 2005; Ladany in Bradley, 2010). Dobrodelne organizacije so ljudem – na podlagi strogega preučevanja njihovih potreb (in bojzani pred posledicami neselektivnega dajanja miloščine) – zagotavljale finančno pomoč, a je ta pomenila le en vidik njihovih storitev. Najpomembnejšo vlogo pri podpori ljudem so zagotavljale tako imenovane »prijazne obiskovalke«, prostovoljke, ki so delovale v okviru dobrodelnih organizacij v letih od 1880 do 1900. Prijazne obiskovalke so skrbele za družine tako, da so jih osebno podpirale in vplivale na njihovo vedênje v družbeno zaželeni smeri. Po besedah Sheldona Siegla (1956, str. 20) je bil glavni moto delovanja prijaznih oskrbovalk: »Ne miloščina, temveč prijateljica«. Prijazne oskrbovalke so bile odgovorne za družbeno skupino, ki je bila označena kot »revna«. Verjeli so, da je revščina posledica njihovega slabega vedênja in da lahko prijazne oskrbovalke počasi, od primera do primera, pomagajo pri odpravi teh primanjkljajev. Pri delu z družinami so prijazne oskrbovalke dobivale podporo mentoric, ki so delovale kot supervizorke prostovoljkam.

V mentorskih procesih je postalo jasno, da so težave ljudi posledica zunanjih ekonomskih in socialnih okoliščin, ne pa vedênja. Na to je v svojih delih sprava opozorila Jane Addams (1899). Njena opažanja je Mary Richmond, ena izmed prijaznih obiskovalk, upoštevala konec 19. stoletja in na prelomu v 20. stoletje. Izkušnje pri delu je povzela leta 1899 v knjigi *Prijazne oskrbovalke med revnimi (Friendly visiting among the poor)*. Zapisala je, da je pri delu prijaznih oskrbovalk najpomembnejši odnos, ki od njih zahteva več kot le posebne aktivnosti, kot so zagotavljanje podpore, pomoč pri iskanju zaposlitve, pomoč bolnim ljudem ipd. Po njenih besedah pomeni obisk prijaznih oskrbovalk osebni pristop, ki temelji na sočutju do revnih družin. Za ta pristop pa prijazne oskrbovalke potrebujejo podporo, ki so jo prejele v obliki mentorstva. To mentorstvo se je pozneje razvilo v formalno supervizijo. Na začetku razvoja je imela supervizija administrativno vlogo, ki je zelo hitro prešla v podporno in edukativno vlogo, in izrazito mentorsko vlogo, saj so prostovoljkam pomagali predvsem v obliki mentorstva. Na samem začetku delovanja so dobrodelne organizacije organizirale bralne večere, ki so bili namenjeni diskusiji o prebrani literaturi, ki so jo prejemale priznane obiskovalke, in o osebnih izkušnjah pri delu z družinami. Bralni večeri so bili namenjeni povezovanju, razpravam in razbremenitvi (Kadushin, 1976). Njihova vloga ni bila več spremljanje in nadzor nad opravljanjem dela, temveč predvsem podpora prostovoljkam pri spoprijemanju z izzivi v praksi.

Zaradi potreb vse več dobrodelnih organizacij je leta 1898 New York Charity Organization Society (Kadushin, 1976, str. 7), pripravila prvo, šesttedensko poletno usposabljanje za 27 študentov. To je bilo po mnenju Ming-Suma (2005) prvo formalno izobraževanje za socialno delo. Po nekajkratnih ponovitvah teh poletnih usposabljanj je bila leta 1904 ustanovljena New York School of Philanthropy. Ta se je preoblikovala v prvo šolo za socialno delo: Columbian University School of Social Work (Ming-Sum, 2005, str. 3). Istega leta je izšla tudi prva knjiga o superviziji. Ameriški avtor, Jeffrey Richardson Brackett (1904), pionir na področju izobraževanja za socialno delo (takrat predvsem pionir na področju dobrodelnosti), je v knjigi zapisal, da znanje, zavedanje in

spreminjanje ravnanj niso plod zdravega razuma, ampak preučevanja, opazovanja, primerjav in predvsem poročanja o delu, ki so ga posamezniki opravili. Po njegovem mnenju so tisti, ki so pripomogli k boljšemu razumevanju dela in ravnanja z ljudmi, strokovnjaki, ki so preučevali primere s pomočjo uporabe različnih metod dela in so drugim poročali o tem, kako so delali. S tem so jim omogočili lekcijo, ki so se je naučili v delovnem procesu, in omogočili prenos t. i. izkustvenega znanja. Kadushin (1976, str. 7) navaja, da je bilo do leta 1910 v ZDA že pet šol za socialno delo.

Leta 1911 je bilo organizirano prvo izobraževanje o superviziji na področju terenskega dela; pod okriljem dobrodelne organizacije Russel Sage Fundacije ga je vodila Mary Richmond (Kadushin, 1976, str. 7). Šest let pozneje (1917) je Richmond izdala novo knjigo, *Socialna diagnoza (Social diagnosis)*, in v njej podrobneje predstavila novo metodo socialnega dela, delo s posameznikom. Njeni zapisi prikazujejo njeno skrb za to, da terenski delavci in s tem tudi družine prejmejo ustrezno podporo. Izhajala je iz tega, da imamo ljudje šest virov moči, ki jih lahko uporabimo: viri iz gospodinjstva; osebne vire; sosesko in širšo socialno mrežo; družbeno zastopstvo; zasebna združenja; javna združenja. V tem obdobju je supervizija v socialnem delu izražala vrednote družbe in nakazovala strategije profesionalne prakse. Najpomembnejša oblika refleksije o praksi pa so postale konference.

Leta 1920 se je izobraževanje za supervizijo preselilo iz dobrodelnih organizacij na univerze in supervizija terenskih delavcev je prepoznana kot del izobraževalnega procesa. Slušateljice (študentke) so se socialnega dela učile na individualno vodenih supervizijskih srečanjih na praksi (Munson, 2002). To je bila oblika, ki je bila prevzeta z britanskih univerz, kot sta Cambridge in Oxford². Praksa je s tem postala temeljni del izobraževanih programov socialnega dela, študentke pa so pri praktičnem delu prejemale pomoč supervizorke. Ko je supervizija terenskega dela postala sestavni del izobraževanja za socialno delo, ni bilo več dovolj, da so se študentke učile, kako biti socialna delavka, temveč predvsem, zakaj so določene strategije socialnega dela učinkovite.

Supervizija je bila sestavni del učnih programov in je za študentke pomenila učenje na podlagi izkušenj (ang. *learning by doing*). Zaradi zavedanja, da praksa potrebuje tudi teoretske podlage, je Virginie Robinson leta 1936 izdala knjigo *Supervizija v okviru socialne študije primera (Supervision in social case work)*. Avtorica je supervizijo eksplicitno opredelila kot izobraževalni proces, zato ne čudi, da so prvi modeli supervizije temeljili na edukativni funkciji supervizije. Med letoma 1920 in 1945 lahko najdemo še 35 drugih člankov o superviziji v študiji primera, ki so bili objavljeni v prvi reviji socialnega dela in raziskovanja *The Family* (pozneje se je preimenovala v *Social Casework*, današnji *Families and Society*).

Prva strokovna gradiva o superviziji v povezavi s socialnim delom kažejo, da je bilo socialno delo dejaven poklic, saj je bilo že v začetnih razvojnih fazah usmerjeno v razvoj na podlagi izkušenj iz prakse, pri tem pa je imela

² Se danes je v Angliji najpogostejši pristop individualno vodena supervizija. Kljub temu pa veliko avtoric (npr. Munro, 2011; Wonnacott, 2014) opozarja na potrebo po skupinski superviziji in predvsem superviziji, ki bi se odmaknila od nadzorne vloge k bolj podporni in razvojni.

supervizija brez dvoma pomembno vlogo. Zgodovinski razvoj kaže, da se je supervizija v začetnem obdobju zelo oprla na psihoanalitične teorije (Howe, 2009, str. 29), ki vključujejo znanje o posameznikovem razvoju, psihičnih procesih in zdravljenju ter odklonih od povprečja. Kljub začetnim vnašanjem elementov psihoanalize v supervizijski proces pregled literature pokaže, da je bila sama struktura supervizije zelo pod vplivom študije primera, ki jo je razvila Mary Richmond. Kobolt (2006, str. 25) navaja, da je psihoanalitična teorija osebnosti obogatila prvotno razumevanje in teoretsko zasnovanost študije primera. Pripomogla je k razumevanju procesov, kot so: psihoanalitična teorija osebnosti, procesi transferja in kontratransferja, obramb, ter k razlagi teh mehanizmov. A zato ne smemo napačno sklepati, da se je razvila iz psihoanalize, temveč je psihoanaliza le pripomogla k oblikovanju supervizije kot metode poklicne refleksije.

Z ustanovitvijo Nacionalnega združenja socialnih delavcev v ZDA (*National Association of Social Workers in the United States*) leta 1956 je dobilo socialno delo pomemben položaj pri preiščeni profesionalizaciji in avtonomiji strokovne dejavnosti in tudi supervizije. Dve leti pozneje, leta 1958, je Nacionalno združenje izvedlo prvo nacionalno raziskavo o pomenu supervizije v socialnem delu.³ Raziskava je bila podlaga za spreminjanje funkcije supervizije, saj je iz začetne administrativne prehajala v vse bolj edukativno funkcijo. Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014) pokažeta, da se je sprva termin supervizija pojavil kot inšpekcija in ocena programov in institucij, ne pa toliko kot podpora posameznim delavkam znotraj teh programov. Iz tega sledi, da so bile v začetnem razvoju supervizije, v času supervizije v okviru dobrodelnih organizacij v ZDA, supervizorke osredotočene predvsem na potrebe organizacije in ne toliko na posameznico, ki je bila deležna supervizije. Supervizija je bila osredotočena na administrativne naloge z namenom dobro usklajenega administrativnega delovanja organizacije. Vloga supervizorke je bila zato dvojna. Na eni strani je preučila razmere na terenu, spoznala družine, ki bi potrebovale podporo prijaznih obiskovalk, da ji je lahko izbrala primerno prijazno obiskovalko, na drugi strani pa je imela nadzor nad delom prijaznih obiskovalk in zagotavljala, da bo delo dobro opravljeno. Vloge supervizije v tej funkciji so bila tako nadzor, usmerjanje in vrednotenje dela (Kadushin 1976; Kadushin in Harkness 2014). Z razvojem pa se je kazala vse večja potreba po tem, da se prijazne obiskovalke izobrazijo in podpre.

To je razvidno tudi iz opredelitve supervizije. V *Enciklopediji socialnega dela* (Mizrahi in Davis, 1965) je bila vse do leta 1965 supervizija opredeljena kot edukativna, tega pa ni mogoče več trditi za izdaje v naslednjem obdobju (1971, 1977, 1987). Poznejša spremenjena definicija je posledica uvajanja vodenja (managerizem), ki je osredotočeno na porabo sredstev, storitve morajo biti koristne, učinkovite, učinki teh pa čim večji, kakovost storitev ne opredeljuje več stroka, temveč trg. Trg, ne skupnost, postane glavno orodje, tržna učinkovitost pa najpomembnejše merilo učinkovitosti organizacije (Flynn, 2000;

³ Leta 1958 je združenje, v katerega je bilo vključenih 229 članov, izvedlo raziskavo o potrebah po superviziji. Na podlagi sto popolno izpolnjenih vprašalnikov so v združenju predstavili temeljne ugotovitve raziskave, iz katere je bila razvidna potreba po superviziji.

Payne, 2002; Wonnacott, 2014). Shulman (1995, str. 2373) navaja, da se je v tem obdobju

edukativni pogled na supervizijo vse bolj kombiniral z drugim poudarkom, in sicer z administrativno vlogo, ki vključuje nadzor in koordinacijo socialnih delavcev, da dobro in učinkovito opravijo svoje delo.

V devetdesetih letih 20. stoletja vidimo, da supervizija spet prevzema podporno in izobraževalno funkcijo. Supervizijski procesi so postali sestavni del prakse socialnega dela, supervizorke pa v procese vnašajo nove metode dela in koncepte, ki jih razvija stroka sama. Sistematični pogled literature pokaže, da se je v okviru supervizijskih procesov zgodil prehod od t. i. tradicionalne supervizije (Kadushin, 1976; Smolić Krković, 1977; Milošević Arnold 1994; Žorga, 2002; Kobolt, 2002; Noble in Irwin, 2009; Bannink 2014), ki temelji na paradigmi, temelječi na problemu – z namenom, da najprej analiziramo problem in ga potem rešujemo (osrednje vprašanje je, kaj je narobe, in je to treba popraviti) – k paradigmi iskanja rešitev. In od supervizije, usmerjene k rešitvi – da bi poiskali nekaj novega, ustvarili nove priložnosti in soustvarjali (Wei-su, 2009; Thompson, 2013) – k pozitivni superviziji (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2014), pri kateri je osrednje vprašanje, kaj deluje, da bi supervizantke to lahko razvijale še naprej (Videmšek, 2020a).

Metodologija

Zanimalo me je, kdo so supervizorke na področju socialnega varstva, kako so se usposabljele za vodenje teh procesov in kaj bi potrebovale za nemoteno opravljanje vloge tudi v prihodnje. Metodologija raziskovanja je bila večplastna in je temeljila na kvalitativnem raziskovanju. Za potrebe raziskave sem uporabila več načinov zbiranja podatkov, od skupinskih intervjujev do individualnih intervjujev in sekundarne analize gradiva.

Populacija v raziskavi so bile supervizorke, ki imajo licenco supervizorke s področja socialnega varstva. V vzorec sem vključila 10 supervizork, od tega 7 supervizork s področja socialnega varstva (z njimi sem opravila pet skupinskih intervjujev) in 3 supervizorke s področja socialnega varstva, ki sicer niso vpisane na seznam supervizorjev, a so kljub temu razvijale supervizijo v Sloveniji.

Osnova za raziskavo so bili skupinski intervjuji, ki sem jih opravila s sedmimi supervizorkami v okviru študijskega srečanja supervizork SURKAM, ki je potekalo od 28. oktobra do 11. novembra 2017 v Kambodži. Srečanje je bilo organizirano na pobudo dolgoletne nosilke predmeta in snovalke dopolnilnih izobraževalnih programov usposabljanj Vide Milošević Arnold, ki se je začasno preselila v Kambodžo.⁴ Kot metodo sem uporabila vodene skupinske intervjuje. Potekali so od 6. do 10. novembra 2017 po vnaprej pripravljenih vprašanjih. Po transkripciji intervjujev sem se z raziskovalnim gradivom vrnila k sodelujočim

⁴ Del sredstev za študijski obisk je bil krit iz sredstev programske skupine. Osnovni namen srečanja je bilo raziskati supervizijske procese v Sloveniji. Študijski obisk v Kambodži je bil namenjen srečanju slovenskih supervizork, ki so končale izobraževalne programe v okviru usposabljanja za supevizorke na področju socialnega varstva. Srečanje je organizirala Vida Milošević Arnold, raziskovalni del srečanja pa je vodila avtorica prispevka.

in jih prosila za dopolnitev nejasnih delov gradiva. Prav tako sem udeleženkam postavila dodatna vprašanja, ki so me zanimala. Skupinski intervjuji so bili podlaga za nadaljnjo raziskovanje. Poleg skupinskih intervjujev sem opravila dodatne intervjuje z izvajalkami supervizije na področju socialnega dela. Za namene raziskave sem uporabila tudi sekundarno gradivo. Pregledala sem dokumentacijo, ki jo hranijo na Socialni zbornici Slovenije za obdobje od leta 1995 do danes: vsebine izobraževanj, sezname supervizork, letna poročila ipd.

Podatke sem analizirala s pomočjo kvalitativne analize, in sicer tako, da sem raziskovalno gradivo najprej pretipkala in uredila, potem pa ga označila in razvrstila. Nato sem začela gradivo pregledovati in sem vsega prebrala. Najbogatejše besedilo so bili poglobljeni skupinski intervjuji. Potem sem relevantne dele besedila podčrtala in razvrstila v kategorije, ki sem jim določila spremenljivke (npr. »usposabljanje«, »didaktične skupine«, »čas trajanja izobraževanja«, »vrsta izobraževanja«, »vstop v izobraževanje«, »razlogi za vstop v izobraževanje«). Potem sem prosto pripisovala pojme (npr. »preobrat«, »odprt prostor«, »uvid«, »potreba«, »terapija«), pojme pregledala ter izbrala relevantne pojme in kategorije glede na raziskovalna vprašanja. Podatke, ki sem jih zbrala s pomočjo analize podatkov, sem razvrstila v teme in jih oblikovala v teorijo. Predstavljam jo v nadaljevanju.

Uvajanje supervizije v Sloveniji

V Sloveniji je bila šola za socialne delavce ustanovljena leta 1955. Njen poglobljen namen je bil strokovno izobraziti tiste, ki so že opravljali delo na področju socialnih zadev. Slovesnost ob odprtju šole je bila 7. novembra 1955 v Ljubljani. S tem dnem se je začelo formalno izobraževanje za socialno delo (Zaviršek 2005, str. 31). V prvih predmetnikih supervizije med učnimi vsebinami še ni bilo. Supervizija je bila kot predmet uvedena razmeroma pozno, saj ga je šola začela izvajati šele v študijskem letu 1994/95, nosilka predmeta pa je bila Vida Milošević Arnold (Univerza v Ljubljani, 1994). Predmet je bil umeščen v 4. letnik, tako v prvem kot drugem semestru, obsegal pa je 60 ur predavanj, presenetljivo, brez vaj.

Po poročanjih dolgoletne nosilke predmeta Supervizija v socialnem delu na Fakulteti za socialno delo, Vide Milošević Arnold, izvemo, da je ideja in potreba po vzpostavitvi supervizije nastala že veliko prej, preden se je dejansko uvedla kot študijski predmet. Vida Milovič Arnold (2017) se spominja:

Potrebo po predmetu je že konec šestdesetih let prepoznala takratna direktorica Višje šole za socialne delavce⁵, Marija Jančar. Leta 1969, ko smo šli prvič v Ameriko, me je poklicala in me je vprašala, če bom kaj poizvedovala v zvezi s supervizijo, ki je mi še nismo poznali.⁶ A to je bil šele začetek.

Supervizijo in to, čemu je namenjena, zakaj jo potrebujemo in kako jo lahko izvajamo, so prve slovenske strokovne delavke in delavci spoznali v ZDA. Prvi stik z metodo supervizije je bil tako posledica pobude za poizvedbo o načinu izvajanja supervizije v praksi in možnosti umestitve supervizije v študijski

⁵ Prvi uradni naziv je bil Višja šola za socialne delavce.

⁶ Vida Milošević Arnold je bila takrat zaposlena na centru za socialno delo.

predmet. Milošević Arnold (1997) meni, da so jo prve informacije, ki jih je takrat zbrala v ZDA, razočarale. Vendar so na to vplivale posebne okoliščine. Avtorica je ob študijskem obisku ob koncu šestdesetih let, ko je štiri mesece preživela v Minnesotti, spoznala, da je zelo prevladoval tradicionalni (klinični in konservativni) model socialnega dela, ki je uporabljal tedaj zelo priljubljeno psihoanalitično teorijo. Kljub prvim razočaranjem nad supervizijo Vida Milošević Arnold ni nehala poizvedovati.

To poizvedovanje sem potem nadaljevala s poglobljenim znanjem o superviziji v okviru izobraževanja v Zagrebu, na medfakultetnem študiju. Tam smo imeli predmet supervizija, kjer je predavala Nada Smolić Krković. To pa je bilo že več kot zgolj poizvedba. (Milošević Arnold, 2017)

Nada Smolić Krković je avtorica knjige *Supervizija u socialnom radu* (1977).

Supervizijo razume kot proces in ustvarjalno komunikacijo enakopravnih strokovnjakov v socialnem delu, v katerem sta ohranjeni osebna odgovornost in samostojnost profesionalcev. (Pantić, 2004, str. 55)

Proces intenzivnega razmišljanja o potrebi po vzpostavitvi programa supervizije se je tako začel prav na podlagi izkušenj s študijem supervizije v drugem okolju, najprej v ZDA, pozneje v Zagrebu, kjer je bil vzpostavljen program supervizije. Marina Ajduković (2009, str. 54) je sicer napisala, da tudi v Zagrebu dolgo niso imeli programa supervizije v rednem izobraževanju za socialne delavce, ker so v tistem obdobju verjeli, da bo država rešila vse težave in da so socialni problemi nekaj, česar v družbi ne bo več (2009, str. 54).

Izkušnje iz tujine so bile spodbuda za uvajanje supervizije na področje socialnega varstva. Čeprav se supervizija kot predmet še ni pojavila v predmetniku izobraževanja za socialno delo, so jo izvajali v praksi, predvsem na posameznih področjih socialnega dela. Najprej se je razvijala kot individualna oblika podpore strokovnim delavcem na posameznih področjih. Vida Milošević Arnold (2009) meni, da so se od druge polovice šestdesetih let strokovni delavci, ki so naleteli na hujše težave in so potrebovali strokovno pomoč in podporo, sami organizirali in imeli individualno supervizijo pri Metki Kramar, klinični psihologinji, ki je bila zaposlena v Psihiatrični bolnišnici Ljubljana Polje⁷. Bila je ena izmed prvih supervizork in tudi predavateljica na Višji šoli za socialno delo. Zato ne čudi, da so v tem obdobju imeli na samo socialno delo velik vpliv psihoterapevtski pristopi, in tudi supervizija se je skladala s temi pristopi. V okviru supervizijskih procesov je bil poglobljen namen supervizije osebna rast supervizantke. Osredotočenost je bila na supervizantki, na njeni osebni rasti, na tem, kako dela in kaj lahko naredi drugače, ne pa na širših okoliščinah, ki so pripomogle k načinu njenega ravnanja.

V šestdesetih letih 20. stoletja se je supervizija tako najintenzivneje razvijala na področju kliničnopsihološkega in psihoterapevtskega dela. Milošević Arnold (1999) sicer zapiše, da je vključitev psihoanalitične teorije tudi v socialno delo pomenila velik premik v razvoju in rabi supervizije, saj se je s tem začel terapevtski prijem v socialnem delu, ki je zahteval poglobljeno individualno

⁷ Metka Kramar je delovala kot supervizorka, konzultantka številnim socialnim delavkam, predvsem na področju rejništva in posvojitve.

ali skupinsko obravnavo ljudi z osebnimi izkušnjami (izgube, razveze, duševnih težav ipd.). Ker je bila supervizija del izobraževanja o psihoterapevtskem procesu, ne čudi, da je bilo največ prvih supervizorjev prav psihoterapevtov. Kobolt (2006, str. 45) trdi, da morajo tisti, ki želijo pridobiti naziv psihoterapevta, opraviti 180 ur supervizije pri supervizorju s prizanim statusom. Po končanem izobraževanju za psihoterapevte je bilo namreč mogoče doseči tudi naziv supervizor. Gre za priznanje, ki ga podeljuje Psihoterapevtska sekcija Slovenskega zdravniškega društva.

Pregled literature (Milošević Arnold, 1999; Milošević Arnold, Vodeb Bonač, Erzar in Možina, 1999; Arnšek, 1999; Žorga, 1999) pokaže, da so skupinsko supervizijo začeli razvijati in uvajati v okviru zavodskega varstva, na področju družinske in zavodske vzgoje. Socialne delavke, ki so delale v vzgojnih zavodih, so se lahko vključevale v supervizijo skupaj z vzgojiteljicami. Tatjana Arnšek (1999) dodaja, da so v drugi polovici sedemdesetih let supervizijo izvajali na področju zdravstva, zlasti na področju psihiatrije in psihoterapije (Leopold Bregant), na področju socialnega varstva, takrat še v vzgojnih in prevzgojnih zavodih (Janez Bečaj in Miloš Kobal v Radečah, ki sta bila supervizorja na področju zavodske vzgoje mladostnikov), in na centrih za socialno delo (Azra Kristančič ter kasneje Gabi Čačinovič Vogrinčič in Bernard Stritih). V stroki socialnega dela supervizijo povezujemo tudi z odmevnim akcijskoraziskovalnim projektom »Eksperiment v Logatcu« (Flaker, 1991), ki je vseboval elemente supervizije.

Poglavitni razlog za to, da supervizije niso uvajali tudi na drugih področjih socialnega dela, gre po mnenju Milošević Arnold (1999, str. 8) pripisati temu, da socialno varstvo vse do spremembe rodbinske zakonodaje leta 1976 ni bilo uveljavljeno, strokovna znanja pa so podpirala predvsem upravno-pravni način reševanja socialnih problemov. (Podobno je za Zagreb ugotavljala Marina Ajduković, 2009.) Potrebe po superviziji zato tako rekoč ni bilo.

Analiza intervjujev je pokazala, da supervizorke ocenjujejo, da je pravi povod za spremembe na področju supervizije gotovo spreminjanje družinske zakonodaje sredi sedemdesetih let.

Zakonska podlaga za supervizijo je bil Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih⁸, ki je uvedel zakonsko in predzakonsko svetovanje. Tisti, ki so delali svetovanje, so morali hoditi na supervizijo. Vsi smo se usposabljali. To je bilo v okviru medicinske fakultete. Prisotni so bili tudi ginekologi, ki so imeli načrtovanje družine. To je bilo zelo dobro usposabljanje. (SID⁹, 6. 11. 2017)

Ker se je spreminjala zakonodaja, smo bile obvezane hoditi na izobraževanja, ki bi jih danes lahko označili kot supervizijska srečanja. Dobili smo znanje, podporo za delo in delali smo na primerih. Jaz sem licenco supervizorke kasneje pridobila prav na podlagi teh izobraževanj. (SII, 6. 11. 2017)

Po mnenju številnih supervizork, s katerimi sem opravila intervju, je imela na področju socialnega varstva v tem obdobju ključno vlogo Azra Kristančič, klinična psihologinja, utemeljiteljica družinskega svetovanja, ki je neposredno svetovanje

⁸ Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih je bil sprejet 4. 6. 1976 (*Ur. l. SRS*, št. 15/76).

⁹ Zaradi potrebe po zagotovitvi anonimnosti so imena supervizork šifrirana.

za družinske odnose podprla s supervizijo za strokovne delavke. Njen prispevek na področju dela z družino je gotovo zelo vplival na sam razvoj in potek supervizije na področju socialnega varstva. Številni strokovni delavci so imeli v obdobju njenega delovanja priložnost učiti se in pridobivati izkušnje.

Azra Kristančič je vodila didaktične skupine. Učili smo se delati na študiji primera. Pripravili smo primer. Azra nas je usposabljala po Rogersu, po humanističnem modelu, nedirektivno svetovanje, na klienta usmerjeno svetovanje. (SID, 6. 11. 2017)

To je bilo področje dela, ki se je takrat šele razvijalo. Azra Kristančič je razvila humanistično, didaktično in razvojno usmerjeno supervizijo, ki je temeljila na nizozemskem modelu. Vida Milošević Arnold (2009) meni, da sta Azrin model supervizije na takratni Visoki šoli za socialno delo prevzela Gabi Čačinovič Vogrinčič in Bernard Stritih (Milošević Arnold, 2017). Vloga Azre Kristančič je bila v tem obdobju zelo pomembna za strokovne delavke na področju socialnega varstva predvsem zato, ker je strokovne delavke podprla pri vodenju pogovorov z družino.

Učila nas je, kako vzpostavljati odnose, kako se postaviti za socialo delo, kako vzpostaviti delovni odnos. (SID, 6. 11. 2017)

Model supervizije je tako temeljil na humanistični psihologiji Carla Rogersa (1942, 1951), ki je v superviziji pomenila učenje s pomočjo neposredne izkušnje ter sočuten in podporni odnos supervizorja do supervizantov (Milošević Arnold, 1999). Alenka Kobolt (2006, str. 47) doda, da »rogersov pristop« kot humanistično usmerjena svetovalna komunikacija posamezniku omogoča, da je aktiven član supervizijske skupine, ki se počuti varno in lahko govori o svojih poklicnih dilemah.

Takšen pristop in razvoj supervizije se je po besedah Azre Kristančič (1999) začel zaradi potrebe vseh tistih strokovnjakov, ki so absolvirali 1. semester podiplomskega študija Predzakonsko, zakonsko in družinsko svetovanje in so si želeli poglobiti in širiti svoja znanja, potrebna za delo s posamezniki, partnerji in družino. Zato ne čudi, da se je v tem obdobju supervizija zelo opirala na znanja in izobraževanja strokovnih delavcev iz raznih terapevtskih šol in smeri (npr. gestalt terapije, transakcijske analize, realitetne terapije, družinske gestalt izkustvene terapije, systemske družinske terapije, mediacije), pojavile pa so se tudi različne oblike intervizije znotraj centrov za socialno delo (Arnšek 1999, str. 36). Supervizija se osredotoča na strokovno rast strokovnjaka, preučevanje socialnih vlog, interakcije v skupini in skupinsko dinamiko.

Azra Kristančič (1999, str. 38) je supervizijo opredelila kot didaktično delo, samoevalvacijo, vzajemno evalvacijo ter potrjevanje in dopolnjevanje osebne in poklicne kompetentnosti, hkrati pa didaktična supervizija omogoča strokovnjaku, da spoznava, sprejme, prepozna in upošteva omejitve svoje poklicne moči pri delu s klienti. Metka Kramar (1998) meni, da je bil zaradi potreb po superviziji pri psihoterapevtskem delu leta 1991 v okviru Psihoterapevtske sekcije ustanovljen Klub supervizorjev, odprt za vse, tako tiste, ki so že pridobili naziv supervizor, kot tudi za tiste, ki ga še niso imeli. Klub je bil namenjen predavanjem, izmenjavi pogledov in izkušenj ter mednarodnim strokovnim povezavam na področju supervizije (gl. tudi Kobolt, 2006).

Dobre izkušnje s terena, delo s skupinami in pozitivni odnosi strokovnih delavcev, ki so bili deležni supervizije, so spodbudili vzpostavitev študijskega programa na takratni Visoki šoli za socialno delo. V študijskem letu 1994/95 je bil uveden predmet Supervizija v socialnem delu. Bil je izhodišče za oblikovanje dopolnilnega usposabljanja supervizorjev, ki je nastalo predvsem zaradi zavedanja, da sam študijski program na dodiplomski stopnji ne zagotavlja usposobljenih supervizorjev, saj so imele študentke le predavanja brez vaj, hkrati pa se je pokazalo, da je za vodenje supervizijskih procesov nujna praksa. Jasno je bilo, da mora biti supervizorka strokovnjakinja za supervizijo, ki ima poleg omenjene ekspertize tudi dolgoletne delovne izkušnje iz socialnega varstva.

Prvo usposabljanje o superviziji v Sloveniji sta izvajala Nizozemca: Jetske van der Zijpp in Fons Wierinkom z Visoke šole v Arnhemu in Nijmegnu (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen), in sicer od januarja 1992 kot del evropskega projekta Tempus. Usposabljanje je potekalo tako v Nijmegnu kot v Sloveniji. V Nijmegnu se je zbralo 12 slovenskih udeleženk. Oktobra 1994 jih je prejelo diplomo deset (Van der Zijpp 1999, str. 9).

Vida Milošević Arnold (2017) je takole opisala svojo izkušnjo sodelovanja v tem programu:

Program v Nijmegnu na Nizozemskem je bil na začetku mišljen kot program, ki bi trajal eno leto, potem smo se dogovorili, vsi smo predlagali, da se to podaljša in se spremeni v program specializacije, in to smo tudi uspeli. Tista diploma se je dala nostrificirati pri nas. S področja sociale smo bile tri (Marta Vodeb Bonač, Doris Erzar, in jaz, Vida Milošević Arnold), tri so bile s Pedagoške fakultete (Sonja Žorga, Nuša Lasič, Barbara Gogala) ter tri iz zdravstva (se ne spomnim imen). Bilo je interdisciplinarno. Bili so tudi trije iz bivše vzhodne Nemčije. Želeli smo poglobiti znanje, dobiti znanje in delati pod mentorstvom teh, ki so znali, in se brusiti in imeti priliko nadaljnega učenja. V naslednjem letu smo imeli 14 dni usposabljanja v Nijmegnu, potem pa smo šli v Slovenijo in smo se dobivali v intervizijskih skupinah, tudi interdisciplinarno, in v vsaki je bil nekdo iz zdravstva, pedagogike in od nas. Trenirali smo in pošiljali gradiva na Nizozemsko. Dva sta bila, ki sta vodila, to sta bila Jetske Van dem Ziippy ter Henk Hanekamp (psihoterapevt in supervizor). Onadva sta bila naša mentorja.

Najpomembnejšo prelomnico za razvoj in umestitev supervizije v socialno varstvo v Sloveniji je gotovo pomenil *Zakon o socialnem varstvu* iz leta 1992. V zakonu je v 77. členu opredeljeno, da Socialna zbornica Slovenije »načrtuje in organizira supervizijo strokovnega dela strokovnih delavcev in strokovnih sodelavcev.« Supervizija s tem postane legitimna pravica strokovnih delavcev, pooblastilo za izvajanje supervizije pa se prenese na Socialno zbornico Slovenije.

Zmaga Prošt (1999) je zapisala, da je dolžnost Socialne zbornice Slovenije, da vzpostavi primeren model in organizacijske razmere za supervizijo. Za zagotovitev pravice do supervizije so se začele oblikovati najrazličnejše supervizijske skupine. Miran Možina in Bernard Stritih (1999, str. 44) sta poročala, da so se na Visoki šoli za socialno delo od aprila 1994 začela redna srečanja tako imenovanih Balintovih skupin. Gre za obliko supervizije s posebnim poudarkom na kakovosti odnosov med strokovnjakom in klientom ter med člani skupine. Skupine je vodil supervizor Bernard Stritih.

Da bi lahko strokovnim delavkam zagotovili kakovostno supervizijo, je bilo treba zagotoviti izobraževanje za strokovne delavke z dolgoletnimi izkušnjami dela na področju socialnega varstva, da bi lahko prevzele vlogo supervizork. Zakonska podlaga je tako spodbudila razvoj programov načrtnega usposabljanja supervizorjev. Žarka Brišar Slana (1997) je zapisala, da so leta 1995 na Socialni zbornici z veseljem sprejeli pobudo Vide Milošević Arnold, Doris Erzar Metelko in Marte Vodeb Bonač (članic Socialne zbornice Slovenije), da omenjene pobudnice izpeljejo raziskovalni projekt »Uvajanje supervizije na področju socialnega varstva« in hkrati tudi projekt »Usposabljanja supervizorjev za področje socialnega varstva I«. ¹⁰ Namen projekta »Uvajanje supervizorjev na področju socialnega varstva« je bil dobiti odgovora na vprašanja, kateri model supervizije je najprimernejši za slovenske razmere in kako zasnovati supervizijsko mrežo (Prošt, 1999, str. 5). To je bil prvi pilotni projekt ugotavljanja potrebe po superviziji na področje socialnega varstva in prva raziskava o potrebah po superviziji na področju socialnega varstva (Milošević Arnold, Erzar Metelko in Vodeb Bonač, 1995). Raziskava je pokazala, da so do leta 1995 obstajali različni modeli supervizije za posamezna strokovna področja dela (z različnimi koncepti in šolami), izhajali pa so iz potreb po strokovnem vodenju ter upravljanju razvojnih in inovativnih projektov.

Prvo usposabljanje, ki je trajalo hkrati z raziskavo, je potekalo od 25. maja 1995 do 22. aprila 1997 na različnih lokacijah, izvajalke usposabljanja so bile Vida Milošević Arnold, Doris Erzar Metelko ter Marta Vodeb Bonač. Vključenih je bilo 18 supervizork. Kandidatke so bile iz različnih strok, največ socialnih delavk. Udeleženske prvega izobraževanja so se z izvajalkami po številnih konzultacijah srečale na štirih delovnih seminarjih na Jezerskem, na supervizijskih srečanjih na Fakulteti za socialno delo in v Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar (Brišar Slana, 1997, str. 5). Usposabljanje je temeljilo na razvojno edukativnem modelu supervizije.

Ob koncu usposabljanja, leta 1997, je izšla posebna številka revije *Socialni izziv* (izdaja jo Socialna zbornica Slovenije), v kateri je bil objavljen celoten program usposabljanja. Program je vključeval štiri seminarje, praktični del pa 16 supervizijskih srečanj, ki so potekala po štiri polne ure. Delo je potekalo v dveh skupinah, vodili pa sta jih dve izvajalki. Vsaka udeleženska je morala opraviti najmanj 40 ur praktičnega dela s svojo supervizijsko skupino. To je bil prvi, enkratni projekt usposabljanja. Supervizorja celotnega dela izobraževanja sta bila Gabi Čacinovič Vogrinčič in Bernard Stritih (Milošević Arnold, 1997, str. 13 in 30).

Zaradi odličnih izkušenj in vse več potreb po superviziji in zaradi želje, da se zagotovi podpora tudi supervizorkam, se je usposabljanje nadaljevalo leta 1997 na Visoki šoli za socialno delo v okviru »Usposabljanja supervizorjev II«. Udeleženske so delale s svojimi supervizijskimi skupinami in se še eno leto, enkrat na mesec, srečevale v intervizijskih skupinah. Vsak drugi mesec pa so se srečale z vodji projekta na supervizijskih skupinah. Danes bi to supervizijo supervizorjev poimenovali metasupervizija.

¹⁰ Raziskovalni projekt je finančno podprlo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, projekt usposabljanja pa Socialna zbornica Slovenije.

Žarka Brišar Slana (1997, str. 5) meni, da so bila v tem obdobju dragocena usposabljanja in izvajanja supervizije tudi na drugih področjih socialnega varstva, kot sta socialna gerontologija in gerontogika.

Leta 1997 je bilo ustanovljeno Društvo za supervizijo (danes Društvo za supervizijo, kouching in organizacijsko svetovanje). Združuje supervizorje, ki delujejo na pedagoškem, socialnem, zdravstvenem in poslovno-gospodarskem področju. Sedež društva je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, od tam pa prihajajo tudi prvi supervizorji razvojno-edukativnega modela.

Februarja 1998 so na Pedagoški fakulteti v Ljubljani začeli izvajati prvi verificiran podiplomski program Supervizija. Omogoča formalno podiplomsko usposabljanje supervizorjev (Žorga 1999, str. 18). Na Visoki šoli za socialno delo pa se je nadaljevalo usposabljanje za supervizorje. Vida Miloševič Arnold (1999) trdi, da so po programu »Usposabljanje za supervizijo na področju socialnega varstva« leta 1997 na šoli nadaljevali program, a so zdaj poudarjali preventivne programe v socialnem varstvu. Leta 1997 se je začelo usposabljanje osem novih strokovnih delavk s področja socialnega varstva. Program so končale februarja 1999, zato je bilo leta 1999 24 supervizork in en supervizor, oporni steber za prihodnje supervizijske mreže (Miloševič Arnold, 1999, str. 24).

Pomemben korak v razvoju supervizije je bilo poleg usposabljanja tudi oblikovanje *Pravilnika o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela strokovnih delavcev v socialnem varstvu* (2003), ki ga je pripravila Socialna zbornica. Pod okriljem Gabi Čačinovič Vogrinčič se je oblikovala ekspertna skupina, ki je postopno določala merila za pridobitev licence supervizorke/supervizorja v socialnem varstvu. Pravilnik je bil sprejet in potrjen leta 2003. Še danes velja obstoječa oblika pravilnika, kljub nekaterim poskusom sprememb.

Na podlagi opredelitve meril in sprejetja pravilnika je leta 2004 Socialna zbornica Slovenije prvič objavila razpis za podelitev licenc za izvajanje supervizije na področju socialnega varstva. Raziskava (Videmšek, 2018) je pokazala, da je bila prva podelitev licenc objavljena v uradnem listu 9. 7. 2004 (*Ur. l. RS*, št. 74/04). Na razpis je prispelo 43 vlog, od tega je bilo pet nepopolnih. Licenco je tako pridobilo prvih 35 supervizorjev in supervizork. Raziskava je pokazala, da je bilo izobraževanje za pridobitev licence pestro: od izobraževanja, ki ga je vodila Visoka šola za socialne delavce (pozneje Fakulteta za socialno delo) v sodelovanju s Socialno zbornico, do usposabljanja za supervizijo po relacijskem modelu, usposabljanja za supervizijo v Balintovih skupinah, usposabljanja za supervizijo v vzgoji in izobraževanju, terapevtskih šol, usposabljanja za supervizijo na področju dela z družino, usposabljanja na področju klasične psihodrame. Veliko supervizork in supervizorjev je pridobilo licenco na podlagi dodatnih izobraževanj (o realitetni terapiji, geštalt terapiji, Kemplerjevi družinski terapiji) pa tudi na podlagi specializacij iz supervizije in sodelovanja v programu Tempus (te podatke sem pridobila v arhivu Socialne zbornice Slovenije).

Na podlagi podelitve licenc je leta 2005 Socialna zbornica Slovenije objavila prvi seznam supervizorjev na področju socialnega varstva z navedenimi področji, kjer supervizorke izvajajo supervizijo. Na seznam je bilo uvrščenih 35 supervizork in supervizorjev. S tem seznamom zbornica strokovnim delavkam (predvsem vodjem) omogoča izbiro ustrezne supervizorke. Od tega

leta Socialna zbornica Slovenije vsako leto objavlja razpis za podelitev licenc, na spletni strani pa objavlja in ažurira seznam supervizork in supervizorjev. Leta 2019 je bilo na njem 95 supervizorjev in supervizork. Razlogov za to, da je od prvega usposabljana iz leta 1994 do danes na seznamu samo 95 supervizork, je več. Eden je gotovo ta, da je možen tudi izbris s seznama. Pravilnik namreč določa, da se s seznama izbrišejo tisti supervizorji in supervizorke, ki dve leti zapored ne izvajajo supervizij.

Pomemben razlog pa je tudi, da je usposabljanje za supervizorke na področju socialnega varstva po letu 2013 zastalo. Vida Milošević Arnold je v okviru Fakultete za socialno delo zadnje usposabljanje končala leta 2013. Razvoj supervizije se je nekoliko ustavil, Fakulteta za socialno delo ne usposablja več, zato je vedno več supervizork pridobilo licence in se usposabljal po drugih programih in na drugih področjih (npr. psihoterapija, družinska terapija).

Med letoma 2009 in 2014 se je modul Supervizija izvajal v okviru podiplomskega študijskega programa, a zaradi premajhnega zanimanja po letu 2015 ni bil več razpisan. Prav tako program ni zagotavljal, da bi študentke po koncu pridobile tudi licenco. Pridobile so znanstven naziv, ne pa tudi licence.

Tretji razlog je, da se vse supervizorke, ki so uspešno končale program, ne prijavijo na razpis za licenco.

Zaradi zanimanja strokovnih delavk po usposabljanju za supervizorke in ker je v praksi potreb po supervizorkah več, kot je supervizork, se je znova vzpostavil program usposabljanja na področju supervizije za socialno delo: leta 2017 je Fakulteta za socialno delo pridobila akreditacijo za dopolnilno izobraževanje *Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu*, vodja in nosilka programa je Petra Videmšek. Leta 2018 se je začel izvajati prvi akreditirani program usposabljanja in leta 2019 ga je uspešno končalo 10 kandidatk od 11 vključenih (Videmšek, 2020b).

Omenjeni program pomeni kontinuiteto na področju zagotavljanja ustreznega kadra in ohranjanja jezika socialnega dela v supervizijskem procesu. Gabi Čaćinovič Vogrinčič (2009) poudarja, da se supervizija v socialnem delu soustvarja v delovnem odnosu. Ni druge učinkovite poti: supervizorka, ki vzpostavi in vzdržuje delovni odnos, da bi zagotovila možnosti za pogovor, ki povzroči spremembe za boljše delo in strokovno rast supervizantke, hkrati vzpostavi okvir za izkušnjo soustvarjanja med uporabnikom, ki je postal strokovnjak na podlagi svoje osebnosti izkušnje (v tej vlogi je zdaj supervizant), in supervizorko.

Ob pregledu podatkov, ki sem jih pridobila v raziskavi, ugotavljam, da ne ostaja preprosta razlaga, kako so supervizorji pridobili svojo licenco, vendarle pa je vsem programom skupen vstopni pogoj za vpis. Ta od kandidatke zahteva izkušnje iz prakse (vsaj štiri leta delovnih izkušenj) in konkretno delo na področju (socialno varstvo, pedagoška dejavnost, terapevtska dejavnost) v času trajanja programa. Izobraževanja so določila tudi minimalne standarde, zahtevane za dokončanje študija. Fakulteta za socialno delo in Socialna zbornica Slovenije sta določili minimalno merilo: 270 ur – od tega 190 izkustvenega dela in 80 ur predavanj (Videmšek, 2017).

Čeprav usposabljanja za supervizijo potekajo od leta 1994, ne morem trditi, da je mreža supervizorjev že popolnena. Prav nasprotno. Glede na vse večje

potrebe po podpori strokovnih delavk, ki se v praksi srečujejo s številnimi izzivi in vedno večjimi pričakovanji (tako uporabnikov in svojcev kot tudi širše javnosti), bi bilo obstoječo mrežo treba še dopolniti.

Raziskava, ki so jo v Angliji opravili Curties, Moriarty in Netton (2010), je pokazala, da socialno delo sodi med poklice z najhitrejšim deležem izgorevanja. Eden izmed razlogov za hitro izgorevanje je gotovo to, da socialne delavke delajo z ljudmi, s katerimi pogosto občutijo brezizhoden položaj, poistovetijo se z njihovimi izkušnjami in se pogosto tudi same počutijo nemočne. Velik delež socialnega dela tako vključuje ukvarjanje z nesrečo drugih, to pa je tudi za socialne delavke velik vir stresa, čeprav se tega pogosto zavedo šele, ko ugotovijo, da niso več sposobne učinkovito opravljati službe. Socialno delo je zelo stresna dejavnost, zato ne čudi, da je bilo prav v socialnem delu vse od vzpostavitve stroke jasno, da strokovne delavke potrebujejo supervizijo, saj jim omogoča refleksijo o izkušnjah. Razvoj supervizije se je v resnici začel v okviru dobrodelnih organizacij, še preden je bila vzpostavljena stroka socialnega dela.

Sklep

Z razvojem izobraževanja za socialno delo se vse od ustanovitve Višje šole za socialno delo leta 1955 akademiki sistematično razvijajo nove teorije, te pa strokovne delavke uporabljajo pri svojem delu. Pri razvoju teorije je imela supervizija zaradi svoje primarne usmerjenosti – izboljšanje prakse in podpore pri razvijanju profesionalnega dela – pomembno nalogo. Ta naloga je obsegala prenos izkušenj iz prakse v teorijo na podlagi refleksije o praktičnem delu. Vloga supervizork je bila pri tem ključna, saj so prevzele odgovornost za prenos teh izkušenj in oblikovanje poklicnih standardov, ki so usmerjali prakso, supervizantke pa so bile odgovorne tudi za preizkušanje novih metod dela v praksi.

Danes je jasno, da se ne moremo zanašati samo na znanja, ki smo jih pridobili v času izobraževanja za naš poklic. Potrebe ljudi, skupnosti, družin se nenehno spreminjajo in s tem tudi pričakovanja od dobre socialnodelovne prakse. Prisiljeni smo se stalno učiti, če hočemo, da bomo poznali trende in dogajanje okoli nas. Pomembno je, da ne gradimo zgolj in samo na usvajanju novih tehnik in spretnosti socialnega dela, temveč moramo predvsem razvijati naše osebne zmožnosti. Po mnenju Howkinsa in Shoheta (2012, str. 3) je to najpomembnejši vir, ki ga vsi uporabljamo pri svojem delu.

Da lahko pri svojem delu socialne delavke vzdržijo in dobro delajo, potrebujejo podporo tako pri opravljanju dela kot pri spoprijemanju s številnimi izzivi v praksi. Podpora pa mora biti raznovrstna in mora spodbujati k spremembam, tako pri razmišljanju kot tudi pri doživljanju in občutenju tega, kar delamo. Za učinkovito podporo pa potrebujemo usposobljene supervizorke.

Supervizija pa ima velik pomen ne samo za praktika, temveč tudi za razvoj in utrditev stroke socialnega dela. Munson (2002) trdi, da obstajajo vsaj štirje razlogi za to, da je socialno delo izjemno pomembno v družbi: zaradi socialnih reform; zaradi razvoja zagovorništva za uporabnike; zaradi oblikovanja metod dela (kratkotrajni in učinkoviti modeli obravnave); in zaradi oblikovanja učinkovitega modela supervizije. Kot supervizorke moramo posredovati svoje znanje in

vedenje naslednjim generacijam, kajti praksa socialnega dela je nenehno iskanje povečanja blaginje posameznika. Tako je lahko supervizija razumljena kot stalno učenje z željo, da tako supervizorji kot socialni delavci soustvarimo čim boljše delovne izide, z dogovorjenimi želenimi cilji, in da se izkušenj iz prakse, kjer ni vse delovalo, kot bi moralo, naučimo, kako bi lahko ravnali drugače.

Šele na podlagi reflektivne prakse se namreč socialne delavke in delavci izoblikujejo kot dobri praktiki, saj jih v času študija ne moremo pripraviti na nenehno spreminjajoče se situacije v njihovem delu. Munson (2002) meni, da s tem postane supervizija most med izobraževanjem in prakso. Supervizija mora postati norma vsake sodelovalne prakse, če želimo, da se bodo slišale zgodbe o uspehu, da bodo strokovne delavke spoznale, da pomembno pripomorejo k spremembam, in bodo še bolj motivirane za nadaljnje raziskovanje nečesa novega. To je pogoj za kakovostno opravljanje strokovnega dela in hkrati norma, ki omogoča vseživljenjsko učenje in razvoj stroke.

Viri

- Adams, J. (1899). The subtle problems of charity. *The Atlantic Monthly*, 83, 496 (February 1899), 163–179. Pridobljeno 21. 8. 2020 s <https://socialwelfare.library.vcu.edu/settlement-houses/jane-addams-on-the-problems-of-charity-1899/>
- Ajdković, M. (2009). *Refleksije o superviziji: mednarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Arnšek, T. (1999). Teze za okroglo mizo: supervizija v socialnem varstvu. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 36–38.
- Bannink, F. P. (2014). *Handbook of positive supervision: for supervisors, facilitators, and peer groups*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Bannink, F. P., & Jackson, P. Z. (2011). Positive psychology and solution focus – looking at similarities and differences: interaction. *The Journal of Solution Focus in Organizations*, 3(1), 8–20.
- Brackett, J. R. (1904). *Pioneer social worker and educator*. Prisobljeno 12. 8. 2020 s <https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/brackett-jeffery-richardson-1860-1949-pioneer-social-worker/>
- Brišar Slana, Ž. (1997). Vračanje supervizije v socialno varstvo. V Supervizija na področju socialnega dela, *Socialni izziv*, 6 (april), 4–7.
- Curties, L., Moriarty, J., & Netton, A. (2010). The expected working life of a social worker. *British Journal of Social work*, 50(5), 1628–1649.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2009). Supervizija u socialnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. V M. Ajduković (ur.), *Refleksije o superviziji: mednarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Deegan, P. E. (1988). *Recovery: the lived experience of rehabilitation*. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 30(7), 473–476.
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Troy, MN: Reinhart and Winston.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dragoš, S. (1994). Socialno delo – sistemki vidik. *Socialno delo*, 33(4), 283–292.
- Flaker, V. (1991). Sup-psihiatrične študije: hrastovski anali. *Časopis za kritiko znanosti*, XIX: 138–139.
- Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: uvod v katalog nalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.

- Flynn, N. (2000). *Public sector management*. Harlow: Prentice Hall.
- Ghaye, T. (2012). Empowered teams: strenghts through positivity. V T. Ghaye, & S. Lillyman (ur.), *Empowerment through reflection* (str. 129–145). London: Quay Books.
- Ghaye, T., & Lillyman, S. (ur.) (2012), *Empowerment through reflection*. London: Quay Books.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. Philadelphia: Open University Press (4. izdaja, prvič izdano 1989).
- Howe, D. (2009). *A brief introduction to social work theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Humljan Urh, Š. (2013). *Kulturno kompetentno socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kobolt, A. (1996). Supervizija med izobraževalnim in podpornim vidikom. *Psihološka obzornica*, 5(2), 65–73
- Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini?. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (str. 77–100).
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt, & S. Žorga (ur.), *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta (str. 21–51).
- Kolb, D. (ur.). *Experiences as the source of learning and development*. London: Prentice Hall.
- Kramar, M. (1998). Klub supervizorjev pri Psihoterapevtski sekciji Slovenskega zdravniškega društva. (Interno gradivo Sekcije Slovenskega zdravniškega društva).
- Kristančič, A. (1999). Didaktična supervizija. IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 38.
- Ladany, N., & Bradley, L. (2010). *Counselor supervision*. London, New York: Routledge.
- Leskošek, V. (1995). Socialno delo ni politično (ali pač?). *Socialno delo*, 34(3), 195–203.
- Leskošek, V. (2006). Žensko gibanje in socialno delo. V D. Zaviršek, & V. Leskošek (ur.), *Zgodovina socialnega dela v Sloveniji: med družbenimi gibanji in političnimi sistemi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (str. 39–60).
- Milošević Arnold, V. (1994). *Supervizija – metoda za profesionalce*. *Socialno delo*, 33(6), 475–487.
- Milošević Arnold, V. (1997). Predstavitev in realizacija projekta usposabljanja supervizorjev za področje socialnega varstva I. V Supervizija na področju socialnega dela, *Socialni izziv*, 6 (april), 12–13.
- Milošević Arnold (1999). (Možen) model uvajanja supervizije v socialnem varstvu. IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 20–30.
- Milošević Arnold, V. (2009). *Supervizija v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (študijsko gradivo).
- Milošević Arnold, V. (2017). Osebni intervju Petre Videmšek z Vido Milošević Arnold 6. novembra 2017.
- Milošević Arnold, V., & Postrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Milošević, Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar, D., & Možina, M. (1999), *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije. Zbirka Socialni izziv.
- Ming-Sum, T. (2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. London: SAGE.
- Mizrahi, T., & Davis, L. E. (1965). *The encyclopedia of social work: four-volume set*. Washington: NASW Press.
- Možina, M. & Rus-Makovec, M. (2020). Sistemska psihoterapija. V B. Lojk (ur.), *Psihoterapija na Slovenskem*. Bled 26.–28. februar 2010. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo (str. 195–224).
- Možina, M., & Stritih, B. (1999). Balintove skupine za socialne delavce. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 42–44.

- Munro, E. (2011). Learning to reduce risk in child protection. *British Journal of Social Work*, 40, 1135–1151.
- Munson, C. E. (2002). *Handbook of critical social work supervision*. New York: The Haworth Social Work Practice Press.
- Noble, C., & Irwin, J. (2009). Social work supervision: an exploration of the current challenges in a rapidly changing social, economical and political environment. *Journal of Social Work*, 9(3), 345–358.
- Pantić, Z. (2004). Povijesni pregled razvoja supervizije. V M. Ajduković, & L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu*. Zagreb: Društvo za psihosocialno pomoć (str. 39–57).
- Parsons, R. J. (1991). Empowerment: purpose and practice principles in social work. *Social work with Groups*, 14(2). Pridobljeno 12. 8. 2020 s https://www.researchgate.net/publication/232603610_Empowerment_Purpose_and_practice_principle_in_social_work
- Payne, M. (2002). Social work theories and reflective practice. V R. Adams, L. Dominelli, & M. Payne (ur), *Social work themes, issues and critical debates*. Basingstoke: Palgrave (str. 123–138).
- Pravilnik o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva (2003). *Ur. l. RS*, št. 117/03.
- Prošt, Z. (1999). Pozdravljene besede. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 5–6.
- Rapp, C. A. (1998). *The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness*. New York: New York Oxford University Press.
- Robinson, V. (1936). *Supervision in social case work: a problem in professional education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social work*, 41(3), 296–305.
- Shulman, L. 1995. Supervision and consultation. V R. L. Edwards (ur.), *Encyclopedia of social work* (19. izdaja) (2373–2379). Washington, DC: NASW Press.
- Siegel, S. (1956). *Friendly visiting and social casework: a comparison*. *Social Casework*, 37(1), 20–25.
- Smolić Krković, N. (1977). *Dinamika intervjuja u socialnoj anamnezi: supervizija u socijalnom radu*. Zagreb: Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment, social work in oppressed communities*. Columbia: Columbia University Press.
- Škerjanc, J. (2010). *Individualizacija storitev socialnega varstva*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Thompson, N. (1995). V podporo antidiskriminacijski akciji. Pridobljeno 4. 5. 2019 s. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3OHKXGGA/d5569e85-c411-460a-ae07-6ced-536c7f80/PDF>
- Thompson, N. (2013). *Solution-focused supervision: a resource-oriented approach to developing clinical experience*. New York: Springer.
- Univerza v Ljubljani (1994). Seznam predavanj za študijsko leto 1994/5. Ljubljana: Univerza v Ljubljani (str. 566).
- Urek, M. (1997). Od feministične socialne akcije k feminističnemu socialnemu delu. *Socialno delo*, 36(5–6), 383–397.
- Van der Zijpp, J. (1999). Nizozemski model supervizije socialnega dela. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 9–16.
- Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47(3–6), 209–217.

- Videmšek, P. (2012). Vloga uporabniških gibanj pri spreminjanju vpliva uporabnikov. *Časopis za kritiko znanosti*, 39(250), 106–115.
- Videmšek, P. (2013). *Iz institucij v skupnost: razvoj stanovanjskih skupin na področju duševnega zdravja*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2017). Osebno gradivo, intervjuji opravljeni med 28. 10. 2017–11. 11. 2017.
- Videmšek, P. (2018). *Supervizija v in za socialno delo: usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu 2018/2019 – priročnik za vodenje supervizijskih/intervizijskih skupin* (interno gradivo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2019). Supervizija kot prostor za učenje na podlagi dobrih izkušenj. V S. Bezjak, B. Petrovič Jesenovec, D. Zaviršek, & J. Zorn (ur.), *Zbornik povzetkov: 7. kongres socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2020a). Umeščanje refleksije strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi v supervizijski proces. *Socialno delo*, 59(2–3), 177–195.
- Videmšek, P. (2020b). Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu. *Socialno delo*, 59(1), 99–101.
- Wei-su, H. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475–496.
- Wonnacott, J. (2014). *Mastering social work supervision*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Zaviršek, D. (1994). *Ženske in duševno zdravje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Zaviršek, D. (2005). »Ti jih boš naučila nekaj, ostalo bo naredil socializem«: zgodovina socialnega dela med leti 1945 in 1961. V D. Zaviršek (ur.), *Z diplomo mi je lažje delat!: znanstveni zbornik ob 50-letnici izobraževanja za socialno delo v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Žorga, S. (1999). Organiziranost in edukacija supervizorjev v Evropi in pri nas. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 16–20.
- Žorga, S. (2002). *Modeli in oblike supervizije*. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta (str. 9–14).

Bojana Mesec in Anže Jurček

Zgodovina in razvoj kompetenc v izobraževanju za socialno delo v Sloveniji

Predstavljene so spremembe v izobraževanju za socialno delo v Sloveniji, s posebnim poudarkom na posodobitvah, ki jih je uvedla bolonjska reforma. V tem času je Fakulteta za socialno delo prvič oblikovala 15 splošnih kompetenc, ki se do danes niso spremenile. V prispevku so predstavljeni tudi rezultati empirične kvantitativne raziskave, izvedene med študentkami in študenti zadnjega letnika dodiplomskega študija na Fakulteti za socialno delo. V rezultatih sta prikazani njihova ocena pomembnosti posameznih kompetenc za opravljanje socialnega dela in za strokovno delovanje v praksi ter samoocena pridobljenih kompetenc. Poleg tega so prikazani tudi rezultati zadovoljstva s teoretskim in praktičnim znanjem, pridobljenim v času študija, narejena pa je tudi primerjava med posameznimi moduli. V zadnjem delu so podani predlogi za nadaljnje raziskovanje. Ključne besede: učni načrti, Fakulteta za socialno delo, praksa, bolonjska reforma, študij.

Bojana Mesec je doktorica znanosti organizacijskih znanosti, zaposlena kot docentka na Katedri za raziskovanje in organizacijo Fakultete za socialno delo. Kontakt: bojana.mesec@fsd.uni-lj.si.

Anže Jurček je magister socialnega dela, zaposlen kot asistent na Katedri za raziskovanje in organizacijo Fakultete za socialno delo. Kontakt: anze.jurcek@fsd.uni-lj.si

History and development of competences in social work education in Slovenia

Changes in education for social work in Slovenia are presented, with special emphasis put on modernisations of curriculum, required by the Bologna reform. In this period, the Faculty of Social Work, University of Ljubljana, defined 15 general competences for the first time which have remained the same until today. Results of an empirical quantitative reserach carried out among last year students of the 1st level programme are then presented. Students were asked to evaluate the importance of each competence needed for social work practice and professional conduct in practical environments, and then they self-assesed acquired competences. The level of their satisfaction with theoretical and practical knowledge gained during their studies is also presented, as well as a comparison between different elective modules. The last part of the paper includes recommendations for further research.

Keywords: curriculums, Faculty of Social Work, practice, Bologna reform, studies.

Bojana Mesec has a PhD degree in Organizational Sciences and works as an assistant professor at the Faculty of Social Work (Chair for Research and Organization), University of Ljubljana. Contact: bojana.mesec@fsd.uni-lj.si.

Anže Jurček has a Master's degree in Social Work and works as a teaching assistant at the Faculty of Social Work (Chair for Research and Organization), University of Ljubljana. Contact: anze.jurcek@fsd.uni-lj.si.

Uvod

Prvostopenjski program Fakultete za socialno delo opredeljuje petnajst splošnih kompetenc, ki študentkam in študentkom opredelijo okvir študija. Kompetence, ki jih opredeljuje študij za socialno delo, se nanašajo na kritično analiziranje in povezovanje, raziskovanje, ocenjevanje in načrtovano uporabo virov različnih (uporabniških in strokovnih) sistemov; študentke in študenti v partnerskem, etično in profesionalno odgovornem sodelovanju s temi sistemi soustvarijo potrebne rešitve oziroma zelene razplete, razvijajo inovativne pristope k podpori in pomoči pri reševanju socialnih stisk in psihosocialnih

problemov ljudi na poseben, socialnodeloven način, ki se razlikuje od pristopa drugih poklicnih disciplin na področju socialnega varstva.

V članku predstavlja rezultate raziskave o samooceni pridobljenih kompetenc študentk in študentov v času študija na Fakulteti za socialno delo, kritično pa razmišlja tudi o uporabi izraza »kompetence«, saj zanj ne vemo, ali opravičuje vse, kar nosilci predmetov navajamo v učnih načrtih. Anketa je bila izvedena v zadnjem letniku 1. stopnje študija za socialno delo in je podlaga za nadaljnje sistematično raziskovanje tega področja v prihodnjih letih.

V teoretskem delu prispevka prikaževa razvoj izobraževanja za socialno delo od samih začetkov leta 1955 do zadnjih sprememb, ki jih je zahtevala Bolonjska deklaracija iz leta 2010. Namen vključitve zgodovinskega razvoja je predvsem ponazoriti razvijanje in spreminjanje vsebin študija in na podlagi tega tudi uvajanja kompetenc v vse oblike študija na Fakulteti za socialno delo. Opiševa, kako se je v zgodovini spreminjalo razumevanje prepletanja teorije in prakse socialnega dela in kako je to spreminjanje tudi oblikovalo študijski program »Socialno delo«, kot ga poznamo danes.

V nadaljevanju predstaviva zbrana magistrska in diplomska dela Fakultete za socialno delo, ki obravnavajo tematiko kompetenc, pridobljenih v študijskem programu »Socialno delo«. Rezultati teh raziskav so bili tudi povod za razmišljanje o bolj poglobljenem raziskovanju učnih izidov na 1. stopnji študija, saj so omenjene raziskave pokazale, da na fakulteti nimamo oprijemljivih pokazateljev, ali diplomantke in diplomanti pridobijo kompetence, ki so opisane v vseh učnih načrtih predmetov na omenjenem programu. Prihodnje analize na tem področju želi fakulteta uporabiti pri posodobitvi učnih načrtov na vseh treh stopnjah študija.

Spremembe v izobraževanju za socialno delo

Izobraževanje za socialno delo je bilo ves čas obstoja, od leta 1955, steber razvoja socialnega dela in področja socialnega varstva na sploh.

Zaposleni na Fakulteti za socialno delo smo razvili oblike in metode dela, ki so temelj sodobnega socialnega dela v Sloveniji: svetovalno delo, delo s skupino, skupnostno delo, ulično delo, delo z družino idr. Postavili smo temelje prostovoljnega dela, akcijskega raziskovanja in kvalitativne analize, ti pa niso samo vplivali na znanost in stroko socialnega dela, temveč so imeli tudi širši pomen v slovenskem družboslovju in humanistiki (Mesec, 2015).

V vseh letih obstoja izobraževanja za socialno delo v Sloveniji so delavke in delavci ter študentke in študenti skrbeli za zbiranje gradiva, ki je danes dragocen vir raziskovanja zgodovine in razvoja profesionalizacije socialnega dela. Do danes so se ohranili dokumenti, ki vsebujejo predmetnike in opise poučevanja v prvih letih razvoja programa Socialno delo. Leta 2005 je na Fakulteti za socialno delo potekala tudi obširna raziskava o zgodovini socialnega dela, pri kateri so sodelovali vsi zaposleni na fakulteti pa tudi študentje in študentke. Z zbiranjem podatkov in intervjuvanjem še živih predstavnikov zaposlenih v prvih letih izobraževanja za socialno delo smo pridobili novo znanje in ga predstavili 24.

marca 2005 na Fakulteti za socialno delo na znanstvenem posvetu »Zgodovina socialnih dejavnosti, socialne politike in izobraževanja za socialno delo«.

Prva generacija študentk in študentov socialnega dela (vsega skupaj jih je bil 15) se je lahko vpisala v prvo obliko izobraževanja za socialno delo leta 1955. Izobraževanje, ki ga je potrdila Ljudska skupščina Ljudske Republike Slovenije še ni imelo statusa šole. To je uradno opredelil šele zakon o ustanovitvi šole iz leta 1958. Od leta 1960 pa je zakon določal, da se lahko ustanovi Višja šola za socialne delavce. V tem času (1960) se je v prvi letnik vpisalo 159 študentov (Rapoša Tajnšek, 2005, str. 135).

Predmetnik v prvem letu izobraževanja za socialno delo (1955) je vseboval predmete, ki so bili razdeljeni v pet skupin; družbena in politična ureditev Federativne ljudske republike Jugoslavije (4 predmeti), zdravstvo in socialno varstvo (6 predmetov), psihologija, pedagogika in metode socialnoskrbstvenega dela (5 predmetov), nemški in angleški jezik ter kot zadnja skupina predvojaška vzgoja. Leta 1959 je šola dobila nov predmetnik, ki je bil za takratni čas ustrežnejši, še vedno pa v njem ni bilo niti enega predmeta, ki bi se imenoval socialno delo. Razdeljen je bil na štiri sklope; ekonomsko-sociološka analiza (4 predmeti), psihološko-zdravstvena analiza (4 predmeti), vsebinski predmeti (9 predmetov) in metodični predmeti (3 predmeti) (Rapoša Tajnšek, 2005, str. 135).

Istega leta je izšel tudi prvi Priročnik metodike socialnega dela avtorice Katje Vodopivec. Zanj je Gabi Čačinovič Vogrinčič (2005) zapisala, da prinaša visoko raven uporabnih, v tem prostoru novih strokovnih znanj. Čeprav je priročnik dragocen, so ga v tistem času prepovedali za uporabo za študijske namene (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Izobraževanje za socialno delo v Sloveniji je v prvih desetletjih (od leta 1955) doživelo veliko sprememb in posodobitev predmetnika, prav tako pa tudi sprememb imena. Višja šola za socialne delavce se je preimenovala v Višjo šolo za socialno delo in nato v Visoko šolo za socialno delo, leta 2003 pa v Fakulteto za socialno delo. Ta je oblikovala programe na vseh treh stopnjah študija (dodiplomski, magistrski in doktorski). Kmalu potem je bila tako kot v tujini tudi v Sloveniji razglašena Bolonjska deklaracija. Spremembe je uvedla predvsem v evropski visokošolski prostor. (Mesec, 2019)

Leta 2006 smo na Fakulteti za socialno delo začeli poglobljeno in dolgotrajno razpravo o obliki in vsebini študija za socialni delo, o tem, kaj si želimo za prihodnost znanosti in stroke, pa tudi o tem, kaj socialno delo sploh pomeni v družbenem okolju. Začetek novega študijskega programa na vseh treh stopnjah je pomenil velik izziv in sprožal vprašanja o obstoju institucije kot samostojnega visokošolskega zavoda. Vse systemske in statusne pridobitve, ki jih je šola v preteklosti pridobila po zaslugi prizadevanj za priznanje v svetu znanosti, je kot fakulteta želela ohraniti in jih celo nadgraditi, zato je bila volja za spreminjanje velika. Celoten cikel oblikovanja je trajal štiri leta, predvsem zato, ker smo spreminjali popolnoma vse predmetnike in vse učne načrte.

Na sistemski ravni je izobraževanje za socialno delo v razmeroma kratkem obdobju doživelo veliko preoblikovanj in sprememb – največ med letoma 1991 in 2010. V študijskem letu 1991/92 je šola še izvajala višješolski stro-

kovni program. Leto pozneje smo začeli izvajati prvi visokošolski (štiriletni) program, ki pa še ni bil univerzitetni. Leta 1996 je omenjeni program doživel nekaj manjših sprememb in je ostal nespremenjen vse do preoblikovanja visoke šole v fakulteto. Tako smo leta 2003 s preoblikovanjem naziva pridobili tudi nov fakultetni program, a je obstal le do šolskega leta 2009/10, ko smo v prvi letnik sprejeli 120 rednih študentk in študentov na prenovljen prvo-stopenjski program, oblikovan po smernicah bolonjske reforme.

V vseh letih obstoja izobraževanja za socialno delo so na šoli izvajali vsebinske evalvacije in analize, ki so vedno temeljile na dveh merilih – praktičnem in teoretičnem (Dragoš, 2008). V poročilu, ki so ga napisali skoraj vsi zaposleni na fakulteti, je Dragoš podrobno opisal oziroma analiziral razvoj predmetnika od leta 1991 do 2010. S prvim merilom je bila mišljena obvezna študijska praksa, ki poteka zunaj fakultete na različnih institucijah s področja socialnega varstva. Specifičnost socialnega dela, v nasprotju s številnimi drugimi akademskimi disciplinami, je prav v tem, da je poznavanje konkretnih spretnosti dela z ljudmi enako pomembno kot teoretske vsebine. Ko praksa ne bi bila več nepogrešljiv in enakovreden del izobraževanja, bi socialno delo začelo izgubljati svojo specifičnost in identiteto. Zato je za kakovost socialnega dela zelo pomemben tudi poudarek na praktičnem študiju in njegovo razmerje do drugih, bolj teoretskih predmetov. V tem pogledu smo vse predmete razdelili v tri skupine:

- predmeti, ki izvirajo iz drugih strok,
- povezovalni predmeti,
- predmeti, značilni za socialno delo.

V prvi skupini so tisti predmeti, pri katerih študentke in študenti dobijo temeljna znanja iz drugih družboslovnih ved. Čeprav ti predmeti ne zagotavljajo teoretskih znanj, ki bi bila specifična za socialno delo, so kljub temu nujni v programu, saj bi brez njih socialno delo ostalo brez družboslovne širine in analitičnosti. Gre za predmetne vsebine, za katere so pristojne oziroma matične druge fakultete (npr. psihologija, sociologija, pedagogika, ustavna ureditev, tuj jezik).

V povezovalno skupino uvrščamo tiste predmete, katerih vsebine so bližje socialnemu delu kot v predmetih prve skupine, hkrati pa še vedno ne veljajo za specifično socialnodelovne predmete. Funkcija povezovalnih predmetov je poudarjena aplikacija splošnih znanj, prenesenih iz drugih strok, na področje socialnega dela (npr. socialna varnost, teorije deviantnosti, menedžment v socialnem delu, kakovost delovnega življenja). (Dragoš, 2008)

V skupini predmetov, značilnih za socialno delo, najdemo predmete, ki podajajo specifična teoretska znanja s področja socialnega dela in kar najbolj izražajo drugačnost in posebnost izobraževanja na fakulteti. Gre za predmete, značilne za Fakulteto za socialno delo, saj jih ne najdemo nikjer v programih drugih fakultet in šol (npr. teorija pomoči, zasvojenosti, uvod v socialno delo, socialno delo z družino, skupnostno socialno delo). (Dragoš, 2008)

Omenjene analize predmetnika na Fakulteti za socialno delo so plod samoevalvacij, ki jih Univerza v Ljubljani vsako leto zbere v sklopu poročila o kakovosti študija. Samoevalvacijska poročila so sestavljena iz vseh elementov, ki skupaj sestavljajo dokument o spremembah in ukrepih, ki jih je članica

sprejela in udejanjila v tekočem letu, na Fakulteti za socialno delo pa jih sestavljamo po vseh oddelkih (pedagoških in administrativnih). Poročilo je temeljni dokument, po katerem se fakulteta ravna glede smernic za prihodnost v strateških zadevah in prav tako v spremembah programov.

Na podlagi analize samoevalvacij nam je uspelo sestaviti program, ki večji pomen pripisuje predmetom, značilnim za socialno delo, in praksi. Za ponazoritev te pomembne in tudi dolgotrajne izboljšave se je koristno spomniti samih začetkov izobraževanja za socialno delo; takrat je bilo za socialno delo specifičnih predmetov le za vzorec. V knjigi *Z diplomo mi je bilo lažje delat* (Zaviršek, 2005) je Pavla Rapoša Tajnšek opisala zgodovino predmetnika. Meni, da v prvem letu obstoja šole, v študijskem letu 1955/56, med sedemnajstimi predmeti dvoletnega programa ni bilo niti enega predmeta, ki bi ga lahko opredelili kot socialnodelovnega; še deset let pozneje (1965) sta bila med petnajstimi predmeti samo en za socialno delo specifičen predmet (metode socialnega dela) in en povezovalni predmet (socialno varstvo z organizacijo socialnih služb in s pregledom zakonodaje) (Rapoša Tajnšek, 2005).

Vpliv študijske prakse na izobraževanje za socialno delo

Največji razcvet študijske prakse se je na Fakulteti za socialno delo začel ob oblikovanju novega bolonjskega programa na 1. stopnji študija. Naloge novega Centra za praktični študij so segale od najrazličnejših vsebinskih in organizacijskih vidikov prakse do številnih področij, povezanih s prenovo. Študijska praksa ima za izobraževanje prihodnjih socialnih delavk in delavcev velik pomen, zato na fakulteti namenjamo temu segmentu izobraževanja veliko pozornosti in časa.

Ob prvi akreditaciji novega programa smo v prijavo zapisali, da se je bolonjski program 1. stopnje od vsega začetka razvijal z idejo sinergijskega vplivanja posameznih elementov predmetnika na horizontalni in vertikalni ravni znotraj dodiplomske stopnje, logiko vertikalne povezanosti pa smo upoštevali tudi pri razvoju številnih enoletnih programov in njihovih predmetov na podiplomski, 2. stopnji študija na Fakulteti za socialno delo. Temu je bila dodana še tretja dimenzija, ki jo s spiralnim gibanjem, ki obsega vertikalno in horizontalno povezanost predmetov, prinaša logika vsebine in načina organiziranosti prakse v sedmih semestrskih enotah oziroma štirih predmetih prakse (Šugman Bohinc, 2008).

Sestavljavce učnih načrtov predmetov smo vseskozi spodbujali, naj svoje učne načrte z urjenjem generičnih in specifičnih znanj in spretnosti v okviru vaj, z najrazličnejšimi razvojnimi in raziskovalnimi projektnimi nalogami in z nalogami, povezanimi s terenskim delom in učnimi bazami, navežejo na praktično usposabljanje studentk in študentov in tako pripomorejo k praktičnemu preizkušanju in osmišljanju konceptualnega znanja, osvojenega v predavalnicah fakultete.

Fakulteta je v prenovljenem študiju naredila več sprememb pri izvajanju prakse, predvsem tako, da je zanjo namenila več kontaktnih ur kot v starem programu. V pripravo so vključeni tudi mentorji iz prakse, ki so deležni izo-

braževanja in informiranja glede na letnik in usmeritve posamezne prakse. Center za praktični študij spodbuja tesno sodelovanje vseh treh členov: študentke, mentorja na učni bazi in mentorice na fakulteti. V teh spremembah lahko prepoznamo veliko bolj izdelano izvajanje prakse in večji poudarek na izobraževanju s pomočjo prakse.

Ena izmed nalog bolonjske reforme je bila občutno povečati obseg prakse, saj je ta v izobraževanju za socialno delo nepogrešljiv člen, vendar je do tedaj ni bilo v predmetniku, saj je bila temeljna usmeritev Univerze v Ljubljani akademsko-teoretska in je veljalo, da so študijski programi z veliko prakse lahko le strokovni programi. Praksa je bila skrita v obstoječih predmetih, zato smo oblikovalci novega programa videli največjo prednost v tem, da bo praksa v resnici eden izmed predmetov v vsakem letniku – govorili smo o priznanju prakse v fakultetnem programu. Pojav prakse v predmetniku, povečan delež za socialno delo specifičnih predmetov in tudi večji delež izbirnih vsebin znotraj vseh treh predmetnih sklopov imamo za najpomembnejše izboljšave bolonjske prenovе.

Preobrazba predmetov je potekala štiri leta in je spodbudila veliko novih idejnih zasnov in povezav, ki jih prej nismo mogli jasno izraziti. Celoten proces je zelo vplival tudi na kakovost dela na Fakulteti za socialno delo, saj je na novo definirala odnose med zaposlenimi in jih bolj povezal med seboj (Mesec, 2019). V vseh teh letih je na fakulteti potekalo obširno raziskovanje notranjih procesov (popis procesov), organizirano je bilo veliko posvetov in formiranih nekaj delovnih skupin, ki so raziskovale in iskale rešitve ne le za izoblikovanje novega programa, ampak tudi za formiranje boljšega delovnega okolja. Rezultat procesa so bila nova spoznanja o tem, kakšen položaj ima Fakulteta za socialno delo v okolju, kako jo dojemamo njeni zaposleni, prvič smo si priznali, katere so naše slabosti in kaj je tisto, kar nas mora voditi v prihodnosti. Jasneje smo se zavedali prednosti, kot so: povezava med teorijo in prakso, ki združuje skupnost akademikov, praktikov, študentk in uporabnic socialnega dela, močna tradicija akcijskega raziskovanja ter projektne in prostovoljnega dela, mednarodna prepoznavnost in družbena angažiranost.

Tako teorija kot praksa socialnega dela se bosta vedno zelo prepletali, saj je socialno delo znanost, ki potrebuje teorijo ravnanja (Čačinovič Vogrinčič, 2015). V tem odnosu je, kot meni Mešl (2008), teorija tisti element, ki pomaga prepoznati vzorce, odnose in spremenljivke, to pa pomaga pri vnašanju reda v kompleksnost sodobne prakse.

Že leta 1984 je Barbour raziskoval, kako študentke in študenti uporabljajo ter povezujejo teorijo in prakso, in ugotovil, da nekateri pri svojem delu iščejo teoretska znanja za ravnanje, drugi pa se zanašajo na splošno prepričanje o tem, kaj naj bi socialna delavka vnašala v svoje delo in kako naj bi ravnala.

Jalšovec (2015) je v svojem magistrskem delu iskala metode, koncepte, pristope in teorije, ki jih uporabljajo strokovnjaki na področju socialnega dela, in ugotovila, da se vse med seboj zelo prepletajo in da so nepogrešljivi pri delu na tem področju. Poimenovala jih je »zlata orodja socialnega dela«.

Podobno so raziskovali tudi na Švedskem (Blom, Nygren, Nyman in Scheid,

2007). Podatke so zbirali z uporabo kratkih pisnih pripovedi, v katerih študenti razmišljajo o situacijah iz prakse, ki so jih doživljali kot kritične ali problematične. Analiza 144 pripovedi kaže, da študentje uporabljajo več oblik znanja, vendar je pri tem težko določiti vrste in deleže znanja, ki so potrebna za delo v praksi socialnega dela.

Razvoj kompetenc na Fakulteti za socialno delo

Novosti pri vsebinski prenovi študija za socialno delo v Sloveniji sta bili tudi sestavljanje in odkrivanje kompetenc prihodnjih socialnih delavk in delavcev. Perrenoud (1995) kompetence opredeli kot zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. Na kompetence moramo torej gledati skozi objektiv delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih je posameznik. Kompetenca ni le nekaj, kar posameznik ima in je nespremenljivo, kompetenca se, kot ugotavljata Spencer in Spencer (1993), izoblikuje z delom v določeni organizaciji in s prakso v njej. Zato moramo kompetentnost posameznika vedno ocenjevati v določeni situaciji, v kateri je. Tudi Kodele in Mešl (2015) kompetentnost socialnih delavk in delavcev razumeta kot sposobnost za nenehno učenje in grajenje lastne razvijajoče se teorije o praksi v dejanskih praktičnih okoliščinah.

Bolonjska reforma je zahtevala, da opredelimo in naštejemo veliko kompetenc, ki naj bi jih študentke in študenti socialnega dela pridobili v času študija. Od prvega nabora kompetenc, ki smo ga sestavljali več let, pa vse do danes teh opisov skoraj nismo spreminjali, smo se pa o spremembah velikokrat pogovarjali, zato je to ena izmed nalog, ki jih je fakulteta uvrstila na seznam ciljev v prihodnosti.

Splošne kompetence, ki so bile prvič objavljene ob prenovi študija, najdemo v predstavitvenih zbornikih za posamezno študijsko leto (Fakulteta za socialno delo, 2019). Splošnih kompetenc prvostopenjskega programa Socialno delo je opredeljenih 15, in sicer so to:

1. Poznavanje in razumevanje konceptov, teorij in fenomenov ter metod in postopkov socialnega dela. (Na primer: družbenih kontekstov, pravnih norm, inštitucij, javne politike in uprave, upravljanja človeških virov.)
2. Sposobnost za analizo in sintezo. (Na primer: analiza družbenih fenomenov in dogajanja; sinteza področnih znanj, sposobnost za razumevanje povezav med težavami posameznikov in širšim družbenim kontekstom, sposobnost prepoznati in odstraniti sistemske ovire.)
3. Uporaba znanj, postopkov in metod. (Na primer: uporaba znanj in postopkov krepitve moči uporabnikov, skupnega iskanja in soustvarjanja podpornih mrež, soustvarjanja delovnega odnosa, zagovorništva in vključevanja deprivilegiranih ljudi; uporaba znanj o strukturnih značilnostih marginalizacije, uporaba različnih virov podpor in pomoči; uporaba raziskovalnih metodoloških orodij; uporaba sodobnih pristopov in načel, usklajevanje delovnih nalog ter izbira metod in načinov dela v skladu s standardi stroke.)

4. Sposobnost za strateško razmišljanje in ravnanje. (Na primer: sposobnost za skupno načrtovanje in evalvacijo, predvidevanje razvoja dogodkov, razlikovanje bistvenega od nebistvenega, soustvarjanje trajnejših rešitev temeljnih problemov, zagovorništvo.)
5. Kritična in etična (samo)refleksija o mišljenju in ravnanju. (Na primer: zavezanost poklicni etiki v družbenem okolju s spoštovanjem načela nediskriminacije in večkulturnosti, sposobnost za refleksijo o lastni udeleženi.)
6. Prepoznavanje in razumevanje raznovrstnosti ter odzivanje nanjo. (Na primer: sposobnost za osvetljevanje lastnih predsodkov in diskriminatornih ravnanj, prepoznavanje rasističnih in diskriminatornih ravnanj in družbenih ideologij ter aktivno delovanje proti njim, prožno delovanje v različnih družbenih in kulturnih okoljih; sposobnost za prepoznavanje, zapisovanje in dokumentiranje osebnih zgodb uporabnikov/njihovih težav, potreb, ciljev, virov ipd., razlik med njimi in sposobnost za odzivanje nanje.)
7. Prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz, povezanih z družbenimi in osebnimi okoliščinami.
8. Sposobnost za soustvarjanje zelenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika. (Sposobnost za uravnavanje okoliščin, kakršne so artikulacija dotlej nereflektiranih konfliktov, za vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika, za skupno opredeljevanje problema in želene rešitve, za vodenje pogovora v smeri dogovorjenih zelenih razpletov, za pogajanje ...)
9. Spretnosti komuniciranja. (Sposobnost za sporočanje, poslušanje, povzemanje, pisno izražanje, javno predstavljanje in argumentiranje, govorno izražanje, jasno, aktivno, argumentirano nastopanje, uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij ...)
10. Inovativnost. (Sposobnost za so/ustvarjanje izvirnih ali drugačnih konceptov, rešitev, postopkov – namesto doslej utečenih in v konkretnih razmerah neučinkovitih postopkov.)
11. Sposobnost za timsko, skupinsko in projektno delo. (Pripravljenost na sodelovanje, upoštevanje mnenj drugih in izpolnjevanje dogovorjene vloge v okviru tima in skupine, sposobnost za sodelovanje in zagovarjanje stališč stroke v interdisciplinarnem okolju ...)
12. Sposobnost za mreženje. (Na primer: navezovanje stikov v organizaciji in zunaj nje, obvladovanje formalnih in neformalnih odnosov, spretnost uporabe omrežij v kontekstu obravnavanega problema.)
13. Sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje. (Na primer sposobnost za koordiniranje, organiziranje, svetovanje, vodenje ... z uporabniki in poklicnimi sodelavkami.)
14. Sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju. (Na primer sposobnost za razumevanje globalnih procesov, za artikulacijo in zastopanja stroke v mednarodnem okolju, za delovanje v mednarodnih strokovnih telesih, za pisanje in objavljanje v mednarodnih publikacijah.)
15. Profesionalnost: profesionalna disciplina, skrb za lastni profesionalni razvoj, za razvoj, uveljavljanje in ugled stroke ter posredovanje znanja.

V magistrski raziskavi (Basta in Vrhovnik, 2018) sta študentki Fakultete za socialno delo iskali različne kompetence, ki jih študentje pridobijo v času študija. Raziskava je bila izvedena med študentkami štirih fakultet s področij socialnega dela, socialne pedagogike, razrednega pouka ter družinske in zakonske terapije. Avtorici sta raziskovali kompetentnost za delo na področju mladinskih centrov in ugotovili, da je mogoče kompetence pridobiti na več načinov:

- s teoretskim znanjem,
- na praksi,
- osebne kompetence, ki niso povezane samo s študijem.

Ugotovili sta, da študentke in študenti socialnega dela občutno bolj ceni-jo kompetence, pridobljene v času prakse, na drugih programih pa so bolj naklonjeni teoretskim kompetencam. Kompetence, ki niso povezane samo s študijem, pa so vprašani povezovali z izbiro študija – predvidevali so, da na omenjenih programih najdemo študentke in študente s podobnimi osebnimi prepričanji, značaji ipd.

De Cecco in Uštar (2003) sta v svojem magistrskem delu ugotovili, da se študentke in študenti socialnega dela počutijo tudi zelo kompetentni za premagovanje lastnih osebnih stisk. Ugotovili sta, da fakulteta podpira študentke in študente tako, da spodbuja razvijanje znanj in spretnosti v okviru prakse, vaj in predavanj. Menita, da takšno podajanje znanja pripomore k večji samozavesti in daje dodatno moč pri osebnem ravnanju.

Raziskovanje kompetenc, opredeljenih v programu Socialno delo

Vidimo, da je v razvoju izobraževanja za socialno delo v Sloveniji in v sestavi študijskih programov vse od začetkov leta 1955 socialno delo kot znanost in stroka pridobilo osrednji prostor v učnih načrtih in se tudi tako odmaknilo od sorodnih znanosti. V preteklosti se je študijski proces usmeril v razvoj praktičnih predmetov, posledica tega pa je bilo večje povezovanje teorije in prakse v procesu študija v vseh petih letih dodiplomskega in magistrskega študija.

Do danes se na fakulteti nismo lotili raziskovanja kompetenc, ki so v programu Socialno delo opredeljene kot splošne. Izvedene so bile že omenjene raziskave v sklopu magistrskih del, a se niso osredotočile na raziskovanje opredeljenih splošnih kompetenc. V zadnjih letih se je te teme lotil diplomant Dino Černivec (2015) v diplomski nalogi Samoocenjevanje usposobljenosti študentk in študentov Fakultete za socialno delo. V raziskavi je zbiral podatke o zadovoljstvu s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem na Fakulteti za socialno delo ter s kompetencami, pridobljenimi na učnih bazah. Poleg tega je s samoocenjevanjem študentk in študentov raziskal usposobljenost za posamezna opravila, ki se navezujejo na pridobljeno znanje na vajah in predavanjih, znanje, pridobljeno med prakso, ter na usposobljenost za delo na posameznih področjih socialnega varstva. A opredeljenih splošnih kompetenc ali odnosa do njih v nalogi ni raziskoval.

Pridobljene kompetence v študijskem procesu smo v zadnjem obdobju bolj poudarili tudi visokošolski učitelji. Evalvacijska poročila študentskih anket Univerze v Ljubljani iz let 2015/2016 (Univerza v Ljubljani, b.d.) in 2016/2017 (Univerza v Ljubljani, 2018) namreč prikazujejo, da so študentke Fakultete za socialno delo med vsemi članicami UL podale najnižjo »oceno pridobljenih kompetenc« pri predmetih. V študijskem letu 2015/2016 je bilo povprečje fakultete 3,6 (UL 3,8), v letu 2016/2017 pa je bila povprečna ocena na dodiplomskem študiju 3,7 (UL 3,9). Povprečna ocena pridobljenih strokovnih kompetenc pri praksi Fakultete za socialno delo se sklada s povprečjem članic UL (4,4 v letu 2015/2016), povprečje ocen prakse v celoti pa je prav tako enako povprečju članic UL (4,2 v letu 2015/2016). V prihodnje bo treba odgovoriti na vprašanje, zakaj študentke socialnega dela v povprečju podajajo nižje ocene lastnih pridobljenih kompetenc pri predmetih, prav tako pa še naprej poskrbeti za visoko kakovost prakse in z njo povezanim pridobivanjem kompetenc.

Preden se na fakulteti lotimo preoblikovanja splošnih kompetenc, opredeljenih v programu Socialno delo, pa je smiselno raziskati odnos študentk in študentov do opredeljenih kompetenc, pomembnost, ki jim jo pripisujejo, in njihovo samooceno obsega razvitosti kompetenc ob koncu študija.

Podatki o raziskavi

Aprila 2019 je bila izvedena manjša kvantitativna raziskava med študentkami in študenti 4. letnika dodiplomskega študija ter vpisanimi v dodatno leto (absolvent). Zbiranje podatkov je potekalo pri predmetu Raziskovalni seminar 4. in 5. aprila 2019. Pridobila sva 51 izpolnjenih vprašalnikov, preostale enote pa prek spletne ankete, ki je bila poslana vsem vpisanim v 4. letnik in dodatno leto. Anketa je bila dostopna med 4. in 19. aprilom 2019. Anketni vprašalnik je izpolnilo 82 študentk in študentov, od tega jih je bilo 59 vpisanih v 4. letnik, 17 pa v dodatno leto¹. V študijskem letu 2018/2019 je bilo v 4. letnik in dodatno leto skupaj vpisanih 134 študentk in študentov. V raziskavo je bilo tako zajetih 61 % celotne študentske populacije. Ker v raziskavi nisva uporabila slučajnostnega vzorčenja, nisva preverjala statistične pomembnosti rezultatov, saj ni bil izpolnjen temeljni pogoj za uporabo slučajnostnega vzorca, ki je potreben za takšno statistično obdelavo. V raziskavi nama ni uspelo narediti celotnega popisa populacije, saj približno 40 % populacije zaradi različnih dejavnikov ni izpolnilo vprašalnikov. Pri posploševanju pridobljenih rezultatov na celotno populacijo je zato treba biti previden, saj iz zbranih podatkov ne moremo izluščiti, kakšne bi bile značilnosti 40 % študentk in študentov, ki svojih odgovorov niso podali, in kako to vpliva na končne rezultate.

Sestavljen je bil anketni vprašalnik, s katerim sva raziskala, kako pomembne se zdijo študentkam in študentom posamezne splošne kompetence za opravljanje socialnega dela in strokovno delovanje v praksi. Pri prvem

¹ Skupno število enot se v rezultatih posameznih odgovorov razlikuje od vseh veljavnih enot (82) zaradi nekaterih neizpolnjenih delov vprašalnika (predvsem tistih, ki so vprašalnik izpolnili na spletu).

vprašanju so tako anketiranke in anketiranci na lestvici od 1–5 (1 pomeni zelo nepomembna, 5 pa zelo pomembna) ocenili pomembnost posamezne kompetence za opravljanja socialnega dela in strokovno delovanje v praksi.

Poleg tega sva v drugem vprašanju prosila študentke, naj podajo samooceno o tem, koliko so posamezno kompetenco pridobile med študijem na Fakulteti za socialno delo,² v tretjem vprašanju pa, naj podajo njihovo samooceno, koliko imajo omenjene kompetence razvite zdaj ob koncu študija. Pri drugem vprašanju sva uporabila lestvico od 1–5 (1 pomeni sploh nisem pridobil/a, sem popolnoma pridobil/a), pri tretjem pa lestvico od 1–5 (1 pomeni sploh nimam, 5 pa v celoti imam).

Zanimala naju je tudi samoocena kompetentnosti delovanja na posameznem področju socialnega dela. To sva izmerila na lestvici 1–5 (1 pomeni popolnoma nekompetenten, 5 pa popolnoma kompetenten). Zadovoljstvo s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem v sklopu vaj, predavanj in projektov ter zadovoljstvo s praktičnim znanjem, pridobljenim na učnih bazah, sva prav tako izmerila na lestvici 1–5 (1 pomeni zelo nezadovoljen, 5 pa zelo zadovoljen). Za primerjavo podatkov smo jih povprašali tudi, kateri modul obiskujejo oziroma so obiskovali.

Na podlagi preteklih rezultatov študentskih ocen in raziskave, ki jo je opravil Černivec (2015), sva oblikovala tri hipoteze:

- H1: Povprečna samoocena pomembnosti posamezne splošne kompetence za opravljanje socialnega dela in strokovno delovanje v praksi ne bo nižja od 4.0.
- H2: V povprečju so študentke in študenti najzadovoljnejši s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah.
- H3: Obstaja korelacija med vpisanim modulom študentk in študentov ter oceno kompetentnosti delovanja na posameznih področjih socialnega dela.

Rezultati

Odgovori na tri raziskovalna vprašanja so predstavljeni v preglednici 1 in grafu 1.

² Namen je bil, da raziščeva samooceno študentk o tem, koliko menijo, da so posamezno kompetenco pridobile zaradi študija na Fakulteti za socialno delo, in to jasno razlikujeva od samoocene zdaj razvitih kompetenc. Za ta namen se je raziskovalno vprašanje glasilo »Na lestvici 1–5 ocenite, koliko ste posamezno kompetenco pridobili kot neposredno posledico študija na Fakulteti za socialno delo (vključujoč predavanja, vaje, študijsko prakso ter druge s študijem povezane obveznosti).« Avtorja se zavedava, da gre za nekoliko nerodno formulacijo vprašanja, a sva želela razlikovati med samooceno pridobljenih kompetenc, ki neposredno izhajajo iz študijskih vsebin, in samooceno trenutno razvitih kompetenc pri posamezniku, ki jih z delovnimi izkušnjami, obštudijskimi dejavnostmi in starostjo razvije tudi zunaj študijskih procesov.

Preglednica 1: Prikaz rezultatov ocen pomembnosti kompetenc, kompetenc, pridobljenih med študijem na FSD, in zdajšnje razvitosti posamezne kompetence.

KOMPETENCA	Ocena pomembnosti kompetence			Samoocena pridobljene kompetence med študijem na FSD			Samoocena trenutnega obsega razvitosti kompetence		
	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. samo-ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. samo-ocena	St. odkl.	Št. enot
Poznavanje in razumevanje konceptov, teorij in fenomenov ter metod in postopkov socialnega dela	4,5	0,63	82	3,8	0,73	79	3,7	0,67	78
Sposobnost za analizo in sintezo	4,4	0,7	82	3,4	0,71	79	3,5	0,68	79
Uporaba znanj, postopkov in metod	4,7	0,67	82	3,8	0,79	79	3,8	0,76	79
Sposobnost za strateško razmišljanje in ravnanje	4,4	0,79	82	3,3	0,87	78	3,5	0,78	79
Kritična in etična (samo)refleksija o mišljenju in ravnanju	4,8	0,6	82	4,0	0,97	79	4,2	0,74	79
Prepoznavanje, razumevanje in odzivanje na raznovrstnosti	4,7	0,68	82	4,1	0,92	78	4,2	0,86	79
Prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz, povezanih z družbenimi in osebnimi okoliščinami	4,7	0,61	81	4,0	0,91	79	4,2	0,69	79
Sposobnost za soustvarjanje želenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika	4,7	0,65	81	4,3	0,78	78	4,2	0,72	79
Spretnosti komuniciranja	4,8	0,62	80	3,6	1,12	79	4,1	0,82	78
Inovativnost	4,4	0,77	81	3,0	0,99	78	4,0	0,94	79
Sposobnost za timsko, skupinsko in projektno delo	4,5	0,69	82	3,5	0,9	79	3,4	0,89	79
Sposobnost za mreženje	4,4	0,77	81	2,9	0,94	79	3,1	0,9	79
Sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje	4,3	0,79	80	3,0	0,93	79	3,1	0,85	78
Sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju	4,0	0,8	81	2,3	0,9	79	2,9	0,91	78
Profesionalnost	4,6	0,66	80	3,6	0,89	78	3,8	0,84	78
Skupna povprečna (samo)ocena	4,5			3,5			3,7		

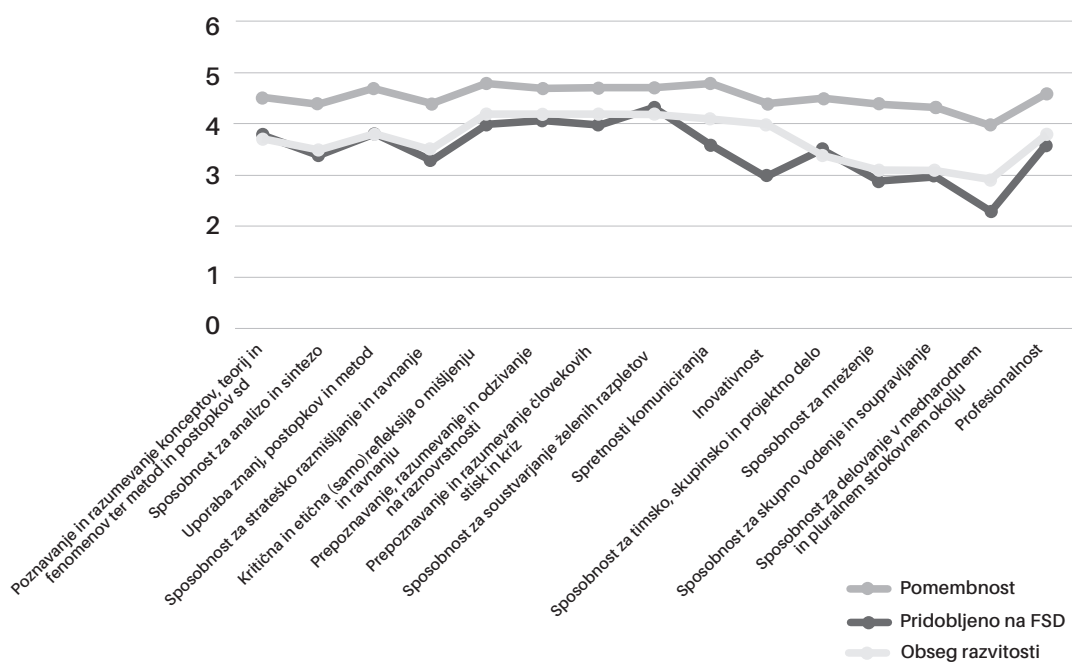
Preglednica 1 kaže, da je ocena pomembnosti splošnih kompetenc pri študentkah in študentih v večini visoka. Na podlagi dosežene povprečne vrednosti 4,5 lahko trdimo, da opredeljene kompetence študentke in študenti prepoznavajo kot zelo pomembne. Nadpovprečno izstopajo ocene spretnosti komuniciranja ter kritične in etične samorefleksije o mišljenju in ravnanju (4,8), temu pa sledijo ocene kompetenc, ki se navezujejo na uporabo znanj, postopkov in metod, prepoznavanje raznovrstnosti, človekovih stisk in sposobnost za soustvarjanje želenih razpletov (4,7). Kot opcijo »drugo« v anketnem vprašalniku so študentke zapisale tudi pomembnost kompetenc, kot so čut za ljudi, osebni pristop in stik, sposobnost za sočutje ter prilagodljivost in fleksibilnost. Najnižje je ocenjena kompetenca sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju (4,0). Iz drugega stolpca je tudi razvidno, da je najina hipoteza 1 potrjena, saj so bile vse kompetence ocenjene s povprečno oceno vsaj 4,0.

Veliko bolj se razlikujejo samoocene kompetenc, pridobljenih v času študija na Fakulteti za socialno delo. Povprečje ocen je 3,5, povprečne ocene posameznih kompetenc pa so med 2,3 in 4,3. Najmanj so po mnenju anketirancev med študijem pridobili kompetence za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju (2,3). Glede na rezultate študentskih anket iz študijskih let 2015/2016 in 2016/2017 Fakulteta za socialno delo pri mednarodni mobilnosti ne odstopa občutno od povprečnih ocen članic UL, zato bi vzrok za tako nizko samooceno v prihodnje morali podrobneje raziskati. Kompetenca v opisu obsega tudi sposobnosti za zastopanje stroke v mednarodnem okolju in delovanje ter pisanje v mednarodnih telesih in publikacijah. S spodbujanjem mobilnosti in vključevanjem študentk in študentov v mednarodne projekte bi morda pripomogli k boljši oceni razvitosti te kompetence, ki je med vsemi tudi najnižje ocenjena (2,9), in v prihodnje tudi primerjali, ali mobilnost študentk pripomore k višji oceni kompetentnosti.

Druge nizko ocenjene med študijem pridobljene kompetence so še: inovativnost in sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje (3,0), sposobnost za strateško razmišljanje (3,3) in sposobnost za analizo in sintezo (3,4). Največ je študij pripomogel k razvoju tistih kompetenc, ki so jim študentke v prvem delu pripisale največji pomen. Od povprečja izstopajo: sposobnost za soustvarjanje zelenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika (4,3), prepoznavanje in odzivanje na raznovrstnosti (4,1) ter prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz ter kritična in etična samorefleksija (4,0).

Iz tretjega sklopa ocen zdajšnjega obsega razvitosti kompetenc je razvidno, da študentke v povprečju ocenjujejo kot višje razvite že omenjene kompetence, ki so jim v prvem delu pripisale največ pomena, hkrati pa tudi ocenile,

Graf 1: Grafični prikaz rezultatov ocen pomembnosti kompetenc, kompetenc, pridobljenih med študijem na FSD, in zdajšnje razvitosti posamezne kompetence.



da je študij na fakulteti pripomogel k pridobivanju teh kompetenc. Poleg že omenjene najslabše ocene razvitosti kompetence delovanja v mednarodnem okolju (2,9) kot podpovprečni izstopata še kompetenci sposobnosti za mreženje in sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje (3,1).

Tako povprečna samoocena pridobljenih kompetenc med študijem na fakulteti (3,5) kot povprečna samoocena razvitosti kompetenc študentk in študentov (3,7) nakazujeta, da v študijskih procesih bolj spodbujamo razvoj določenih kompetenc, študentke pa jih tudi prepoznavajo kot pomembnejše. V nadaljnjem razvoju študija bomo morali biti pozorni na tiste vidike usposobljenosti, ki negativno izstopajo, in jih vključiti v študijski proces tako na ravni posameznih predmetov in morda tudi na ravni strategije same fakultete.

Iz grafa 1 lahko razberemo razlike in podobnosti posameznih kompetenc glede na povprečno oceno pomembnosti, pridobljenih kompetenc med študijem in zdajšnjega obsega razvitosti. Poudariti je smiselno zgolj večja odstopanja med samoocenami pridobljenih kompetenc na Fakulteti za socialno delo in zdajšnjim obsegom razvitosti pri študentkah, ki so najbolj opazne pri kompetencah: delovanje v mednarodnem okolju, inovativnost in spretnosti komuniciranja. Omejitev uporabljene metodologije je, da bi za razumevanje samoocen pridobljenih kompetenc in razvitosti kompetenc potrebovali več podatkov o naši raziskovani populaciji. Če upoštevava Bezenška (2007), ki meni, da kompetentnost vključuje znanje, sposobnost, motivacijo in vedenje, bi za nadaljnje razumevanje in analizo zbranih podatkov potrebovala tudi podatke o osebnih značilnostih in vzgibih raziskovane populacije kot tudi podatke o obštudijskih dejavnostih študentk in študentov, za katere lahko glede na zbrane podatke sklepava, da pripomorejo k razvoju nekaterih kompetenc veliko bolj, kot k temu pripomore študij na Fakulteti za socialno delo. Vendar bi za tehtne trditve morala raziskati tudi raznovrstnost interpretacij pojma kompetence, tega pa pri tem raziskovanju nisva storila. To vsekakor ostaja odprto za nadaljnja raziskovanja na tem področju.

V drugem delu raziskave sva anketirance povprašala o splošnem zadovoljstvu s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem v sklopu vaj, predavanj in projektov na Fakulteti za socialno delo ter o zadovoljstvu s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah. Podatki o zadovoljstvu so v preglednici 2 prikazani glede na izbrano spremenljivko vpisa na posamezen modul.

Ocene zadovoljstva s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem, pridobljenim na Fakulteti za socialno delo, ne prikazujejo večjih odstopanj med posameznimi moduli in skupnim povprečjem. Na podlagi že omenjenih študentskih anket in usmerjenosti študija v prakso in zagotavljanje kakovostnih učnih baz je po pričakovanjih zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah ocenjeno najvišje (3,9), so pa opazne občutne razlike med posameznimi moduli. Hipoteza 2 je prav tako potrjena. Največje zadovoljstvo s pridobljenim znanjem na učnih bazah ocenjujejo na modulih socialno delo z mladimi in socialno delo s starimi ljudmi (4,3) ter duševno zdravje v skupnosti (4,2). Najmanjše zadovoljstvo pa je na modulih psihosocialna podpora in pomoč (3,5) ter socialno delo v delovnem okolju (3,1). Rezultati z redkimi izjemami nakazujejo večje zadovoljstvo s praktičnim

Preglednica 2: Prikaz zadovoljstva s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanje na Fakulteti za socialno delo in učnih bazah glede na izbrane module anketirancev.

MODUL	Zadovoljstvo s pridobljenim teoretskim znanjem na FSD (vaje, predavanja, projekti)			Zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na FSD (vaje, predavanja, projekti)			Zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah		
	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot
Socialno delo z mladimi	3,1	0,6	17	3,4	0,93	17	4,3	0,93	16
Socialno delo s starimi ljudmi	3,4	0,61	17	3,4	0,87	17	4,3	0,92	17
Socialna pravičnost in vključevanje	3,4	0,79	7	3,4	0,98	7	4,0	1,16	7
Psihosocialna podpora in pomoč	3,3	0,49	15	3,6	0,83	15	3,5	0,74	15
Socialno delo v delovnem okolju	3,4	1,27	7	3,4	1,27	7	3,1	1,34	7
Duševno zdravje v skupnosti	3,3	0,75	13	3,5	1,27	13	4,2	1,07	13
Skupna povpr. ocena	3,3			3,5			3,9		

znanjem, predvsem tistim, pridobljenim na učnih bazah. Pojasnjujeva si, da je prizadevanje fakultete in njenega Centra za praktični študij, da vzpostavi kakovostno in učinkovito prakso, z vidika študentk in študentov prepoznano.

Avtorica Kristl (2013) v prispevku o prenovi študijskih programov v Sloveniji ugotavlja, da so snovalci visokošolskih strokovnih programov z namenom spodbujanja relevantnih delovnih izkušenj pripravili učne načrte za praktično usposabljanje in jih tudi primerno ovrednotili s kreditnimi točkami. Praktično usposabljanje pomeni dovršen delež pridobivanja in razvijanja kompetenc študentk in študentov, njihova naloga pa je, da na fakulteti pridobljeno znanje integrirajo s prakso, ki jim zagotavlja pristne učne situacije, v katerih lahko teoretsko znanje sami preizkusijo. Tako se za nas izvjalke in izvjalce sproža zanimivo vprašanje o tem, kakšno znanje študentkom in študentom zagotavljajo učne baze in zakaj to znanje višje vrednotijo.

V povezavi z rezultati o kompetentnosti dela na posameznih področjih (več v nadaljevanju) pa si je treba postaviti vprašanje o tem, kako študentke in študente usposobiti z znanjem in jih pripraviti na uporabo znanja v praksi, da bi se čutili kompetentne za delo na različnih področjih prakse socialnega dela.

Podobno kot je raziskoval usposobljenost študentk in študentov Černivec (2015), je naju zanimala samoocena kompetentnosti študentk in študentov za delo na različnih področjih socialnega dela³. Rezultati so prikazani v pre-

³ Černivec (2015) v raziskavi o pridobljenih kompetencah piše zgolj v povezavi z zadovoljstvom s pridobljenimi kompetencami študentk in študentov na učnih bazah. Povsod drugje sprašuje o njihovi oceni usposobljenosti za delo na različnih področjih socialnega dela oziroma za opravljanje posameznih nalog. V celotnem trajanju najine raziskave sva avtorja spraševala o samooceni pridobljenih kompetenc in kompetentnosti dela na različnih področjih socialnega dela, z namenom, da se izogneva terminološki zmedi.

glednici 3 glede na izbran modul, podana so povprečja ocen tako po modulih kot za posamezna področja socialnega dela.

Preglednica 3: Prikaz samoocen kompetentnosti glede na izbran modul in področje socialnega dela.

PODROČJE SOCIALNEGA DELA	MODUL												Pov. samoocena področja
	SD z mladimi		SD s starimi ljudmi		Socialna pravičnost in vključevanje		Psiho-socialna podpora in pomoč		SD v delovnem okolju		Duševno zdravje v skupnosti		
	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. Samoocena	St. odkl.	
SD z družino	3,2	0,75	2,8	0,83	3,6	0,54	3,9	0,35	3,3	0,76	3,4	0,67	3,4
SD z mladimi	4,2	0,53	3,0	0,94	3,7	0,49	3,6	0,74	3,6	0,79	3,9	0,55	3,7
SD s starimi ljudmi	2,5	0,89	4,4	0,49	3,3	0,76	2,9	0,8	2,7	0,49	2,9	0,76	3,1
SD na področju duševnega zdravja	2,3	1,0	2,4	1,06	2,6	0,56	2,6	0,74	2,6	1,13	4,2	0,8	2,8
SD z etničnimi in drugimi manjšinami	3,0	0,87	2,8	0,83	3,9	0,69	2,9	0,8	2,9	0,9	3,2	0,93	3,1
SD na področju delovnih org., brezposelnosti in zaposlovanja	2,4	0,86	2,4	0,61	2,0	0,0	2,5	0,74	3,7	0,76	2,3	0,75	2,6
SD v vzgoji in izobraževanju	3,8	0,88	2,8	0,81	3,6	0,79	3,6	0,63	3,4	0,79	3,5	1,05	3,5
SD v zdravstvu	1,9	0,66	2,4	0,71	2,4	0,98	2,3	0,7	1,7	0,49	2,3	0,95	2,2
SD v pravosodju	2,5	0,8	2,2	0,83	2,1	0,9	2,1	0,83	2,3	1,11	2,2	0,69	2,2
Skupna povprečna samoocena modula	2,9		2,8		3,0		2,9		2,9		3,1		

Težko je raznovrstnost področij socialnega dela razvrstiti v zgolj nekaj kategorij, zato sva dala študentkam na voljo, da zapišejo še druga področja, ki niso med naštetimi. Dopisani sta bili dve možnosti, in sicer »socialno delo na področju občutljivosti za spol« in »bolj terapevtsko delo«. Kot sva predvidevala, se anketiranci počutijo bolj kompetentne za delovanje na področjih, ki se najbolj (ali v celoti) skladajo z izbranim modulom. Najvišje tako svojo kompetentnost samoocenjujejo študentke z modula socialno delo s starimi za delovanje na tem področju (4,4), študentke z modula socialno delo z mladimi za delo z mladimi (4,2) in študentke z modula duševno zdravje v skupnosti za delo na področju duševnega zdravja (4,2).

Rezultati so podobni tistim, ki jih je dobil Černivec (2015), ki je med drugim ugotovil, da se zunaj svojega področja dela na največ področjih počutijo najmanj kompetentne študentke modula socialno delo s starimi. Naši rezultati kažejo, da je povprečje tega modula najnižje (2,8), najmanj kompetentne pa se študentke modula počutijo na štirih področjih. Delno lahko korelacijo, opredeljeno v hipotezi 3, potrdiva, vendar pa je težko ugotoviti striktno povezavo med področji dela in izbranimi moduli. Med skupnimi povprečnimi samoocenami kompetentnosti študentk posameznih modulov ni večjih razlik, so pa ocene razmeroma nizke, saj študentke višje samoocenjujejo zgolj delovanje na

področjih, ki jih moduli pokrivajo podrobneje. Povprečno oceno pa znižujejo tudi področja socialnega dela, ki v učnih procesih niso obravnavana, in pa manjše število enot študentk, vpisanih na določen modul.

V vseh modulih negativno izstopajo samoocene kompetentnosti dela na področjih: zdravstvo in pravosodje (2,2), delo v delovnih organizacijah (2,6), duševno zdravje (2,8) in socialno delo s starimi (3,1). Sklepava, da so omenjena področja slabo ocenjena, ker jih študijski program izrecno ne pokriva (zdravstvo in pravosodje), ali pa so področja pokrita zgolj v enem temeljnem predmetu in niso obravnavana vsa štiri leta študija. Presenetljivo pa s povprečno oceno izstopa samoocena kompetentnosti dela na področju socialnega dela v vzgoji in izobraževanju z oceno 3,5, saj tudi to področje na dodiplomski stopnji izrecno ne obravnava kakšen specifičen predmet.

Bezenšek (2007) trdi, da je kompetentnost merilo uspešnosti v izobraževanju, končni cilj institucionalnega formalnega izobraževanja pa naj bi bil razvoj takšne posameznikove kompetentnosti, da je sposoben prevzeti odgovornost za svoja dejanja in konstruktivno reševati probleme, s katerimi se srečuje. Ker se socialne delavke in delavci v praksi srečujejo z izjemno raznovrstnimi življenjskimi zgodbami uporabnic in uporabnikov, lahko rezultate samoocen kompetentnosti tudi problematiziramo. Socialne delavke in delavci naj bi bili po uspešno končanem študiju namreč sposobni delovati v različnih kontekstih; to bi v izobraževanju želeli doseči s podajanjem relevantnega teoretskega znanja in spodbujanja razvoja splošnih kompetenc, ki jim, kot sva ugotovila, velik pomen pripisujejo tudi študentke in študenti socialnega dela. Nizke povprečne samoocene kompetentnosti po modulih pa nakazujejo, da se študentke in študenti ne čutijo sposobne prevzeti odgovornosti dela na večini področij, ki se neposredno ne ujemajo s področji dela izbranih modulov. To zbuja skrb. Vzroke za izraženo samokritičnost bi bilo v prihodnje treba temeljiteje raziskati.

Sklep

Na vseh treh stopnjah študija smo spreminjali vsebinski načrt študija in seveda kreditni sistem. Namen sprememb, ki jih je prinesla reforma, je bil skrajšati študij, ga bolj povezati s prakso ter študentkam in študentom čim prej pomagati do poklica in zaposlitve.

Po desetih letih izvajanja novih programov na treh stopnjah študija so samoevalvacije pokazale, da je treba vsebinsko znova pregledati vse učne načrte ter splošne in predmetno specifične kompetence, ki se v vseh teh letih niso spreminjale. Raziskava, ki sva jo avtorja izvedla leta 2019, je prav tako pokazala, kje so največja odstopanja od učnih načrtov, zato je v prihodnosti treba takšno raziskovanje ponoviti in ga razširiti na tista področja, na katerih se kaže največja potreba po spremembah.

Primanjkljaj se je pokazal pri teoretskih predmetih, ki zdaj predvidevajo manj predavanj in vaj ter več samostojnega dela. Svetla plat tega so samo predmeti Praksa 1, 2, 3 in 4, ki pa imajo dovolj velik nabor ur, da lahko študentke

spoznajo poklic in delo v praktičnih okoliščinah. Ko smo dobili prvo generacijo diplomantk in diplomantov, je samoevalvacija pokazala, da študentke in študentje pridobijo manj znanja, ki pa je sicer bolj kakovostno, vendar je zanj treba študirati eno leto več (za pridobitev 7. stopnje izobrazbe je treba po novem študirati pet let, po starem pa štiri leta).

Kompetence, kot so opredeljene v programu Socialno delo, so same po sebi precej generične in široko zastavljene. Rezultati kažejo, da študentke dajejo prednost praktičnim izkušnjam in znanju, pridobljenemu v učnih bazah. Razdelitev študija po modulih pripomore k temu, da se študentke in študenti čutijo kompetentne za delo na določenem področju, a hkrati slabše ocenjujejo svojo kompetentnost za delo na drugih, izbranemu modulu manj sorodnih področjih. Ti rezultati so pomembni za nadaljnji razmislek, še posebej če se bomo v prihodnosti lotili preoblikovanja študijskih programov in načinov izvajanja študija, pojavljajo pa se tudi druga vprašanja, ki jih je treba še raziskovati. Socialno delo na marsikaterih področjih išče svoj prostor in se bojuje zanj, zato je potreben premislek na strateški ravni, s kakšnim znanjem in socialnemu delu specifičnimi kompetencami želimo, da so usposobljene študentke in študenti za delo na tako različnih področjih dela. Hkrati moramo ugotoviti, kako pridobljene kompetence v študijskih procesih tudi ubesediti in opredeliti skupaj s študentkami in študenti. Možno je namreč, da nizka samoocena lastne kompetentnosti ni izraz neznanja in nepripravljenosti, temveč tudi nezmožnosti prepoznati svoje znanje in kompetence zunaj dejanske prakse socialnega dela.

Viri

- Barbour, R. S. (1984). Social work education: tackling the theory-practice dilemma. *The British Journal of Social Work*, 14(1), 557–578.
- Basta, K., & Vrhovnik, N. (2018). Študentsko delo v četrtih mladinskih centrih z vidika pridobljenih kompetenc (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Bezenšek, J. (2007). Nekateri sociološki vidiki (potrebni) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. V A. Vovk Korže & N. Vihar (ur.). *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji* (str. 8–17). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Blom, B., Nygren, L., Nyman, C., & Scheid, C. (2007). Social work students' use of knowledge in direct practice – reasons, strategies and effects. *Social Work & Society*, 5(1), 46–61.
- Čaćinovič Vogrinčič, G. (2005). Koncept pomoči v socialnem delu: razvoj, spremembe, dileme. V B. Lešnik (ur.). *Tradicije, prelomi, vizije: zbornik abstraktov. 2. kongres socialnega dela*, Portorož. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čaćinovič Vogrinčič, G. (2015). Soustvarjanje pomoči v socialnem delu: teoretski koncepti in produkcija novih znanj v raziskovanju prakse. *Socialno delo*, 54(3–4), 179–188.
- Černivec, D. (2015). *Samoocena usposobljenosti študentk in študentov fakultete za socialno delo* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- De Cecco, B., & Uštar, J. (2003). *Reševanje osebnih stisk skozi študij socialnega dela: suportivna vloga študija* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S. (ur.) (2008). *Poročilo o kakovosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Fakulteta za socialno delo (2019). *Predstavitveni zbornik 2019/2020 – prva stopnja*. Pridoblje-

- no 23. 8. 2019 s https://www.fsd.uni-lj.si/fakulteta/dokumenti/studijski_programi/
- Jalšovec, P. (2015). *Moralni pogum v luči zaposlenih na področju socialnega varstva* (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kodele, T., & Mešl, N. (2015). Refleksivna uporaba znanj v kontekstu praktičnega učenja. *Socialno delo*, 54(3-4), 189-204.
- Kristl, J. (2013). Dodiplomski študij - izobraževanje v družbi znanja in izzivi prihodnosti. V T. Vitez (ur.), *Bolonja po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji* (str. 18-21). Ljubljana: Študentska organizacija Slovenije, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Mesec, B. (2015). Deset let Bolonjske reforme na Fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 54(3-4), 169-178.
- Mesec, B. (2019). Development of social work education in Slovenia. V *The Palgrave handbook of global social work education*. London: Palgrave Macmillan. Delo je v postopku objavljanja.
- Mešl, N. (2008). *Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* Pridobljeno 8. 5. 2020 s https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Rapoša Tajnšek, P. (2005). Fragmenti razvoja študijskega programa v prvih desetletjih izobraževanja za socialno delo. V Zaviršek, D. (ur). *Z diplomo mi je bilo lažje delat* (str. 135-145). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Šugman Bohinc, L. (2008). *Akreditacija programa Socialno delo na 1. stopnji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani (b.d.). *Študentske ankete Univerze v Ljubljani, Evalvacijsko poročilo za programe I in II stopnje. Pregledna analiza po članicah - Študijsko leto 2015/2016*.
- Univerza v Ljubljani (2018). *Študentske ankete Univerze v Ljubljani, Evalvacijsko poročilo za programe I in II stopnje. Pregledna analiza po članicah - 2015/2016-2016/2017*.
- Zaviršek, D. (ur). (2005). *Z diplomo mi je bilo lažje delat*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Gašper Lesar

Načrtna in reflektirana uporaba tišine v socialnem delu

V prispevku so v teoretskem delu predstavljene različne definicije načrtna in reflektirane uporabe tišine v procesih podpore in pomoči, podkrepljene z ugotovitvami različnih psihoterapevtskih šol, saj v socialnem delu o tem ni relevantne literature. Raziskava se usmerja na doživljanje udeleženk podpirne skupine ob načrtni in reflektirani uporabi tišine socialnega delavca, na njihovo mnenje o prispevku tišine in občutkov, ki jih je v njih sprožala. Najpomembnejša ugotovitev te kvalitativne raziskave je, da tišina uporabnicam omogoča razmislek in poglobitev v lastna razmišljanja in čustva. Tišina jim je omogočila preprosto »bivati« in iskati nove povezave v življenju. Tišina pa je omogočala tudi samocenzuro. Hkrati se je v tišini gradil odnos in povečevalo se je zaupanje. V skupini so se pojavljali negativni občutki, povezani z mnenjem, da je tišina zapravljanje časa. Ti pa so se med sodelovanjem in predvsem pogovorom o tišini zmanjšali oz. so jih nadomestili pozitivni občutki, ki so omogočali »aha« trenutke.

Gljučne besede: psihoterapija, podpora, skupina, psihodinamika, odnos, pomoč.

Gašper Lesar je doktorski študent na Fakulteti za socialno delo in specializant psihoanalitične psihoterapije. Kontakt: gasper.lesar@gmail.com.

Intentional and reflective use of silence in social work

In theoretical part, different definitions of intentional and reflective use of silence in processes of support and help are presented, all corroborated with findings of different psychotherapy schools, as there is no relevant social work literature about the topic. Research was focused on experiences of female participants of a support group about a social worker's intentional and reflective use of silence, on their opinion about reasons for using silence, contributions of silence and feelings that emerged in silence. The main finding of this qualitative research: silence enables reflection and more in-depth dealing with thoughts and feelings. Silence allowed the participants to "just exist" and to search for new connections in their lives. In silence, self-censorship was also noticeable. At the same time, relationship and trust were increased due to silence. The group had negative feelings related to opinion, that silence is a waste of time. But these feelings gradually subsided with collaboration and conversation about silence. Negative feelings were then replaced with positive ones, allowing "aha" moments to emerge.

Keywords: psychotherapy, support, group, psychodynamics, relationship, help.

Gašper Lesar is a doctoral student at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana, and a student of psychoanalytic psychotherapy. Contact: gasper.lesar@gmail.com.

Uvod

Besedilo začnem s citatom pesnika Rumija iz 13. stoletja: »Tišji kot postajaš, več lahko slišiš.« Citat ima za procese podpore in pomoči pomembno sporočilo o pridruževanju ljudem, soustvarjanju delovnega odnosa, o človečnosti. Vse to se namreč zgodi, ko sočloveka slišimo.

V članku bom najprej prikazal razmišljanja avtorjev o načrtni in reflektirani uporabi tišine v procesih podpore in pomoči. Pozneje bom opisal razumevanje tišine v psihodinamskih, na osebo (uporabnika, klienta, osebo, ki potrebuje pomoč) usmerjenih psihoterapijah in v skupinski psihoterapiji. V teoretskem delu se bom osredotočil predvsem na psihoterapevtska znanja, saj v socialnodelovni literaturi načrtna in reflektirana uporaba tišine ni zastopana.

Namen prispevka je povezati (predvsem) psihoterapevtsko znanje o delu s tišino s socialnim delom in ponuditi različna razumevanja, ki bi spodbudila pogostejšo rabo tišine v socialnodelovnih pogovorih, in večje prepoznavanje koristnosti tišine. Članek bom sklenil z raziskavo, ki sem jo opravil z udeleženkami podporne skupine.

S študijem socialnega dela se naučimo pomembne lekcije, da so za spremembe potrebne besede, da je sprememba možna le v dialogu, v sodelovanju dveh enakovrednih sogovornikov. A vendar za besede najprej potrebujemo prostor, čas in sogovornika, ki nam pogovor omogoča, v tem primeru s pomočjo tišine, ki ustvarja okolje, v katerem lahko ljudi slišimo. Tišina je namreč komplementarna govorniki besedi, je »posoda« za besede (Sabbadini, 1991). In v trenutnem sistemu (ali svetu), kjer sta hitrost in učinkovitost na prvem mestu, čeprav raziskave potrjujejo, da sta tišina in čas nujna za poslušanje, za resnično navzočnost v procesu (Savett, 2011). Bravesmith (2012) trdi, da včasih zgodba šele nastaja in da je zanjo potreben čas. Čas je pomemben tudi za vzpostavljanje in razvijanje odnosa, ki je eden izmed najpomembnejših dejavnikov uspešnih procesov podpore in pomoči (Kogstad, Ekeland in Hummelvoll, 2011). S podaljšanim časom sodelovanja se lahko pojavijo tudi občutki nemoči. Lahko se nam zdi, da predolgo traja, da se nič ne spreminja, a včasih je za besede celo prepozno in je vse, kar lahko ponudimo, prav čas (Tornøe, Danbolt, Kvigne in Sørлие, 2014).

Razvoj pojmovanja tišine

Razumevanje tišine se je v 20. stoletju spreminjalo. V psihoterapiji je tišina že od začetka sestavni del teoretskih znanj, zato obstaja veliko različnih interpretacij, ki jih lahko, ob upoštevanju specifičnosti socialnega dela, koristno uporabimo. V preteklih desetletjih so bili v socialnem delu v ospredju besede, ustvarjanje jezika, ki nam omogoča sodelovanje, pogosto pa za besede najprej potrebujemo tišino, razmislek, refleksijo. Sigmund Freud je razumel tišino uporabnika kot odpor, saj je med prostim asociiranjem indicirala uporabnikovo zavedanje navzočnosti analitika, zaskrbljenost glede njegovih interpretacij in je torej ustavila asociacije, ki jih je poimenoval kot samocenzuro (Freud, Strachey, Freud, Strachey in Tyson, 2001). Tako tišina uporabnika ni bila razumljena kot koristna, temveč bolj del procesa, ki delo ustavlja. Nasprotno pa je bila tišina strokovnjaka nujna, »predpisana«, kot metoda za spodbujanje prostih asociacij (Langs, 1978).

Pozneje so se začeli raziskovalci bolj sistematično ukvarjati s tišino. Trad je leta 1993 (str. 169) predstavil tri namene uporabe tišine.

- Tišina omogoči zaupanje intenzivne medosebne izkušnje, uporabnik s tem omogoči terapevtu¹ bližji »dostop« do svojega jedra.

¹ V besedilu uporabljam besedo terapevt, kadar je uporabljena v izvorni literaturi. Moja teza je, da lahko (do določene mere in z upoštevanjem specifičnih dejavnikov socialnega dela) besedi »terapevt« dodamo tudi besedno zvezo »socialni delavec«. Na področju podpore in pomoči si s psihoterapijo delimo veliko znanj, ki jih nato prilagajamo našemu delu. Predvsem na področju socialnega dela z družino moramo vedno delati na dveh ravneh, urejamo ne le materialne probleme, temveč tudi psihološke, ki so predvsem domeni terapevtov (Čacinovič Vogrinčič, 2008, str. 29).

- Tišina omogoči vsem vpletenim v proces trenutke jasnosti in samorazkritja.
- Tišina omogoči terapevtu občutje uporabnikove osebnosti in čas za analizo kontratransfera, to je vsa občutja terapevta, tako pozitivna kot negativna, glede uporabnika.

Raziskovanje tišine nam je do danes razkrilo več pomenov načrtno in reflektirane uporabe tišine. Poslušanje tišine drugega spodbuja intenzivno komunikacijo (Wilmer, 1995) in čeprav je pogosto neprijetna, namenska uporaba pomaga pri učinkovitem sporazumevanju (King, 1995). Na podlagi današnjega znanja vemo, da ni enega samega pojmovanja tišine, s tem pa se razširijo tudi nameni uporabe tišine (Ladany, Hill, Thompson in Obrien, 2004), ki jo lažje uporabljamo z izkušnjami (Barber, 2009). Sočutna tišina, ki sporoča našo navzočnost in pristnost, naše zanimanje, omogoča komunikacijo, ki spodbuja celjenje ran oziroma omogoča spremembe (Back, Bauer-Wu, Rushton in Halifax, 2009). Pomembno se je tudi zavedati, da je tišina koristna, ko smo z nekom, kajti takrat odsotnost besed ni odmik od sveta, v samoto, temveč lahko nebesedna navzočnost povečuje socialno moč (Himelstein, Jackson in Pegram, 2001) in lahko tolaži (Tornoe, Danbolt, Kvigne in Sørliie, 2014).

Podobno bi lahko tišino uporabljali tudi v socialnem delu. Ko kot socialni delavci usmerjamo pozornost na delovni odnos, ga vzdržujemo in razvijamo, želimo povečati bližino in številni terapevti uporabljajo tišino za krepitev delovnega odnosa (Hill, Thompson in Ladany, 2003). Želimo si večje povezanosti z uporabnikom in ga bolje razumeti. Ker se največkrat ukvarjamo z izjemno težavnimi življenjskimi situacijami, kot so revščina, nasilje, težave z duševnim zdravjem, vsem vpletenim koristijo trenutki za razmislek, da postane zgodba jasnejša in lahko uredimo svoj misli in premislimo o odzivih. Analiza kontratransferja sicer ni del socialnega dela, a nam čas za preverjanje lastnih občutkov do uporabniških sistemov vsekakor lahko pomaga, predvsem pri izogibanju odzivom, ki so potencialno škodljivi in izhajajo iz naših ran.

Hkrati so trenutki tišine zaščitni procesi, ki ohranjajo zasebnost in varujejo osebnost uporabnikov. V novejši literaturi o tišini lahko najdemo večji poudarek na neverbalni komunikaciji, tekočih pogovorih in ustvarjanju odnosa (Loewenthal in Samuels, 2014; Basset, Bingley in Brearley, 2018). Da lahko pogovor teče, mora socialni delavec znati poslušati tišino, razviti kompetence za »poslušanje« neverbalne komunikacije, predvsem v trenutkih tišine, in se o tišini tudi pogovarjati, da lahko udeleženi v procesu soustvarjajo razumevanje tišine. Ena pomembnejših nalog vseh socialnih delavcev je prepoznati pomen za besedami in za trenutki odsotnosti besed. Pomembno je zavedanje, da ima v sodelovanju vse pomen in zahteva enakomerno pozornost (Blue, Darou in Ruano, 2015).

Tišino je v procesih podpore in pomoči izjemno težko opredeliti, je večfunkcijska in se uporablja za veliko različnih namenov (Ladany, Hill, Thompson in Obrien, 2004). Definicija oziroma pomen tišine se razlikuje med posameznimi poklici, (psihoterapevtskimi) smermi, ti pomeni pa se velikokrat medsebojno izključujejo. Tako obstaja v psiholoških tekstih veliko konfliktnih razumevanj namena in funkcije tišine ter premorov. Tišina je razumljena kot nekaj, kar omogoči komunikacijo, ki spodbuja celjenje (Back, Bauer-Wu, Rushton in Ha-

lifax, 2009). Tišina lahko krepí terapevtski odnos (Hill, Thompson in Ladany, 2003), usmerja pripoved k življenjski zgodbi (Bunkers, 2013) in povečuje uporabnikovo moč (Himmelstein, Jackson in Pegram, 2001).

Na podlagi teh razumevanj so bile izvedene raziskave posameznih pomenov, le redko pa je bila tišina v empiričnih raziskavah razumljena kot homogen proces, ki lahko vsebuje več pomenov. Levitt (2001) se je osredotočila prav na to in ustvarila sistem za kategorizacijo premorov. Razlikuje več vrst premorov:

- Premori kot umik; najpogostejši razlogi za tišino so: izogibanje tesnobi oz. čustvom, vzpostavitev ponovnega stika s seboj, zmanjšanje pozornosti terapevta ali kar popoln odklop od srečanja.
- Premor kot premik v bolj čuteče stanje in stik s posameznimi čustvi, najpogosteje strahom, negotovostjo, nemočjo, žalostjo, bolečino.
- Premor, povezan s terapevtom. Takšni premori so posledica sogovornikove skrbi za terapevta, ljudje dajejo prostor terapevtu, da premisli o povedani izkušnji. Ljudje se odpravijo v tišino zaradi premisleka o svojih čustvih, da jih nato lažje artikulirajo, če so negotovi glede kakšnega terapevtovega komentarja. Tišina je lahko tudi sredstvo za varovanje delovnega odnosa, z njo iščejo odobravanje, preverjajo, kako jih terapevt doživlja, ali upravljajo z lastnimi čustvi do osebe nasproti njih.
- Refleksijski premori so trenutki, ko uporabniki razmišljajo o idejah, razvijajo zavedanje kompleksnosti težave ali ustvarjajo povezave med svojimi doživetji.
- Ekspresivni premori so povezani z iskanjem pravih besed, ki kar najbolje opisujejo ali simbolizirajo določeno občutje.
- Asociacijski premori so predhodniki preskokov na druge teme, a brez vidne povezave s prejšnjo zgodbo.
- Mnemonični premori so namenjeni boljšemu spominjanju. V teh trenutkih tišine ljudje brskajo po spominu, iščejo podrobnosti, ki bi lahko pojasnile trenutne vzorce, zgodbe, o katerih se pogovarjajo.

Kljub številnim psihoterapevtskim virom, ki pri opredelitvi tišine niso enotni, lahko spoznamo pomembnost vključevanja načrtne in reflektirane uporabe tišine v procese podpore in pomoči. Neenotnost v literaturi pripisujem razlikam v smereh in osebnostnih lastnostih, to pa ni nujno slabost. S tem namreč pridobimo veliko znanja, ki ga lahko prilagodimo in uporabimo glede na naše lastnosti, okolje, v katerem smo, ter značilnosti procesa in uporabniških sistemov.

Tišina v psihoterapevtskih smereh

Kot bom predstavil v nadaljevanju poglavja, se jasna definicija načrtne in reflektirane uporabe tišine izmika strokovnjakom v vseh psihoterapevtskih smereh. Glede na pomanjkanje literature o tej temi v socialnem delu je namen predstavitve različnih razumevanj predvsem informativen, kot prikaz različnih možnosti. Vsaka posamezna socialna delavka si med vsemi znanji izbere tista, ki se najbolj približajo njenemu pogledu na svet, jih prilagodi in morebiti izboljša, nič drugače pa ni z uporabo tišine. Različne opredelitve so namenjene

spoznavanju teme, možnosti in kot inspiracija za razvoj lastne teorije, ki se bo skladala z osebnimi lastnostmi in specifikko socialnega dela.

Izbral sem tri pristope. Psihodinamski vključuje psihoanalitičen pristop, pri katerem je bila tišina že od začetka del prakse in teorije. Zato je raziskovalno, med vsemi pristopi, najbolj preverjena in nam ponudi svojstven način razumevanja. Na osebo usmerjeni pristopi ponujajo bolj humanističen, manj medicinski pogled na tišino in so v tem pogledu bližje socialnemu delu. Osredotočim se tudi na skupinsko delo, ki je prav tako pomemben del socialnega dela, povezano pa je tudi z raziskavo, ki jo opišem v nadaljevanju.

Psihodinamske psihoterapije

V psihodinamskem in psihoanalitičnem razumevanju najdemo več pomenov tišine. Prvi, kot že omenjeno, je tišina kot znamenje odpora in samocenzure. Predvsem v psihoanalitični teoriji je tišina uporabnika videna kot regresija v zgodnje otroštvo pred psihološko separacijo, v čas pred besedami (Reik, 1948). S to regresijo sta povezani dve glavni interpretaciji. Tišina kot znamenje analnega eroticizma, pri katerem besede simbolizirajo hrano. S tem postane tišina zadrževanje ali kopičenje odzivov (Ferenczi, 1916). Druga interpretacija gre v še zgodnejši čas otrokovega razvoja in tišina simbolizira otrokovo sebstvo v času, ko je bilo to še združeno z materjo. Prav govor je razumljen kot začetek separacije in torej transferja (Nacht, 2017). Takšna regresija je bila v terapevtskem okolju pripisana več dejavnikom: šibkosti uporabnikovega ega, prenosu občutkov do ljubečega objekta iz časov pred besedami (Arlow, 1961), želji po idealizirajočem, simbiotskem odnosu s terapevtom in poskusom osebe, da ustavi individuacijo (Busch, 1978). Edino, glede česar soglaša večina avtorjev, je, da tišina ponazarja doživetja združitve, v katerih uporabniki fantazirajo, da jih terapevt razume tudi brez besed (Caruth, 1987).

Določeno število avtorjev (Kelly, 1955; Balint, 1958; Sabbadini, 1991; Trad, 1993) se odmika od klasičnih, psihoanalitskih interpretacij in razumejo tišino kot bolj splošen pojav. Tišina je zanje lahko tako pobeg od nečesa kot pobeg k nečemu, te dogodke pa vidijo kot priložnost za zbiranje informacij o ljudeh in težavah, o katerih drugače težko govorijo (Balint, 1958). Sabbadini (1991) je tako tišino poimenovala kot prostor za besede, ki drugače ne morejo biti izgovorjene, in v teh trenutkih poskuša izvedeti, zakaj je pogovor za uporabnike tako težak. Tako nam ti avtorji ponudijo pomembne informacije o namenih uporabnikove tišine, ob tem pa opozorijo na pomembnost namenjanja pozornosti neizgovorjenemu. Pri tem se ne zatekajo k interpretacijam o davni preteklosti, temveč ostajajo tukaj in zdaj v odnosu, v katerem so navzoči vsi udeleženi. Psihoanalitične interpretacije o zgodnjem otroštvu so sicer zanimive, a za socialno delo nimajo velikega pomena. Edino, kar bi lahko opredelil kot pomembno, so fantazije o združitvi. Spremembe se namreč dogajajo v dialogu in vsi pripomoremo k socialni konstrukciji realnosti z naracijami in jezikom (Mattingly in Garro, 2000; Drevdahl, 2002).

Na osebo usmerjene psihoterapije

Na osebo usmerjene psihoterapevtske smeri se v sami literaturi ne ukvarjajo veliko s tišino. Povsem drugače pa je v praksi, saj so terapevti izjemno tolerantni do tišine. Carl Rogers, eden od utemeljiteljev humanističnega pristopa v psihologiji, je opisoval svoje produktivno sodelovanje s človekom z diagnozo shizofrenije, v katerem je skoraj celotno srečanje potekalo v tišini (Wedding in Corsini, 2019). Zelo znani posnetki Rogersovega sodelovanja z uporabnico Kathy kažejo dolge trenutke tišine, ki jih je Rogers doživel kot izjemno koristne za uporabnico, saj je v njih potekal proces osebnega uvida in razumevanja (Shostrom, 1977).

V smereh, ki se osredotočajo na uporabnika, najdemo tehniko središčenja, fokusiranja. Pri tej je tišina uporabnika strukturirana za vzdrževanje notranjih stanj refleksije z namenom razvoja boljše povezanosti z notranjimi doživeltji. Pomagajoči bi se moral v teh trenutkih izogniti prehitremu odzivanju. Uporabniki takrat poslušajo zaznavni občutek (and. *felt sense*), ki je telesno zavedanje situacije, osebe ali dogodka, kamor sodi vse, kar občutijo in vedo o posameznem fenomenu (Gendlin, 1998). Ključni za lociranje zaznavnega občutka so prav daljši trenutki tišine pri vseh vključenih v proces. Gendlin (2010, str. 125) opiše:

Nekateri ljudje ne bodo potrebovali nobene pomoči, razen vaše pripravljenosti, da ste tiho. Če ne govoriš ves čas, če jih ne ustaviš ali drugače vržeš iz tira, bodo občutili tisto, kar morajo občutiti.

Na osebo usmerjene terapije so precej bližje socialnemu delu in nas bogatijo s pomembnim znanjem, ki se nanaša predvsem na čas in prostor. Prepričanje terapevtov, da bo uporabnik občutil vse, kar je v tistem hipu pomembno, se po mojem mnenju precej približa našemu razumevanju uporabnika kot strokovnjaka na podlagi osebnih izkušenj. Pri tem pa dodajo še opozorilo o zagotavljanju okolja, v katerem se bo človek lahko izrazil. Če si drznemo biti tiho, če zaupamo uporabnikom, da bodo zmogli, lahko s tem olajšamo tako proces kot tudi njihova življenja.

Skupinska psihoterapija

Iskanje pomena skupnih tišin je v kontekstu skupine izjemno kompleksna in težavna naloga. V skupini je več ljudi, ustvarja se posebna medosebna dinamika, ki se ves čas spreminja in razvija. Enega boljših poskusov razumevanja je ponudil Slavson (1966), ki je razdelil tišino na več vrst. Tako tišina ponazarja pomanjkanje razumevanja vsebine pogovora, tesnobo ali negotovost, refleksijo, odpor, začetek tabu teme, aktivno utišanje, intenzivna čustva, negativno usmerjenost ali čustvo (na primer jeza, krivda), strah pred samorazkritjem in reakcije na jezne, kritične ali neprijetne intervencije terapevta. Slavsonov prispevek nam seveda ne ponudi navodil ali usmeritev za delo s tišino, je pa začetek diferenciacije in razumevanja, da niso vse tišine enake.

Obstaja tudi delitev tišine v dve kategoriji: tišina kot sredstvo komunikacije in tišina kot sredstvo izogibanja. Prva je posledica uporabnikovega izražanja

jeze ali želje po negi in spodbudi, druga pa posledica strahu pred čustvi, izgubo samonadzora in socialno negotovostjo (Strayhorn, 1979). Strayhorn spodbuja uporabnike, ki so v izogibajoči tišini, k poskusom odložene komunikacije. Z odloženo komunikacijo lahko uporabniki zberejo svoje misli in jih izrazijo kasneje.

Načrtna in reflektirana uporaba tišine v skupinskem socialnem delu - raziskava

Formulacija problema raziskovanja

Ker je socialno delo stroka, v kateri se teorija in praksa izrazito povezujeta, se mi zdi pomembno raziskovati, kako procesi podpore in pomoči nastajajo, se razvijajo, kaj se v njih dogaja. Socialno delo je namreč znanost o ravnanju, o kompleksnem ravnanju, pri katerem ne reduciramo človeškega bivanja na posamezno dimenzijo, temveč smo pozorni na čim več razsežnosti življenja. Metode socialnega dela obravnavajo ne le tisto, kar v delovnem odnosu delamo, temveč tudi dogajanje med vsemi udeleženci procesa (Flaker, 2003).

Raziskovanje procesov se povezuje z idejami socialnega konstrukcionizma, ki se osredotoča ne na objektivne resnice, ampak na družbeno dogovorjeno, v socialnih interakcijah ustvarjeno resničnost. Takšen način gledanja na svet povzroča tudi težave, povezane z velikanskimi razlikami, ki so s takšnim pogledom dovoljene. Če obstaja le ena resnica, je svet urejen in ni prostora za drugačnost. V socialnem konstrukcionizmu pa so diametralno nasprotne resnice nekaj vsakdanjega in dobrodošlega, s tem omogočimo vsem ljudem potrebno spoštovanje in jih vabimo v ustvarjalen dialog, v katerem sodelujemo kot enakovredni. To je ključno za socialno delo. S tem postane pomembno raziskovanje procesov, v katerih soustvarjamo »resnice« (Šugman Bohinc, 2005).

Čeprav je socialno delo znanost o ravnanju (Flaker, 2003, str. 6), v socialnem delu primanjkuje raziskav o procesih, ki bi razvijale teorije ravnanja. Prav to pa socialni delavci nujno potrebujemo, če želimo zagotoviti podporo ljudem in razvijati znanost socialnega dela. Delno je vzrok za to pomanjkanje trenutni sistem socialnega varstva, ki zmanjšuje možnosti za soustvarjanje procesov, za sodelovanje v delovnem odnosu, ker za to vedno potrebujemo veliko časa. Tako je preveč časa namenjenega podrobnim birokratičnim opravilom, merjenju izidov, nadzoru, ki ga izvajajo vodilni delavci, in ga zmanjka za ustvarjanje odnosa, v katerem so spremembe možne, to pa vpliva na zmanjševanje strokovnih znanj in slabšanje morale socialnih delavcev. Zato v zadnjem času opažamo vse manj razvijanja konceptov in teorij ravnanja za praktično delo.

V ta okvir sodi tudi raziskovanje načrtno in reflektirane uporabe tišine, ki ni specifična metoda z jasno zastavljenim modelom ravnanja, temveč se vključuje v proces podpore in pomoči, ga spodbuja, razvija ali omejuje. Raziskovalci tišine so do zdaj ugotovili, da tišina pripomore k boljši, učinkovitejši komunikaciji in omogoča krepitev delovnega odnosa (Hill, Thompson in Ladany, 2003). Hkrati tudi usmerja pripoved ljudi k njihovi življenjski zgodbi (Bunkers, 2013) in povečuje integriteto pogovora (Bravesmith, 2012). Tišina

je uporaben pojav, a za učinkovito delo z njo, kot za večino metod in tehnik, potrebujemo izkušnje (Barber, 2009), in ko obvladamo nebesedno navzočnost, to krepi moč naših sogovornikov (Himmelstein, Jackson in Pegram, 2001).

Cilj moje raziskave je raziskovanje občutkov uporabnikov, ko se v procesu podpore in pomoči pojavi tišina. Zanimalo me je predvsem, kaj v tišini sogovorniki razmišljajo, kaj čutijo, kako se na to odzivajo in kakšen pomen pripisujejo tišini. Hkrati pa je to tudi vpogled v skupinski proces, seveda s poudarkom na uporabi tišine. Zaradi skupinskega dela so rezultati raziskave neposredno uporabni le v kontekstu skupinskega socialnega dela.

V študijskem letu 2017/2018 je na Fakulteti za socialno delo potekala podpora skupina za študente Univerze v Ljubljani. Skupina se je oblikovala, ker je več študentov poročalo o hujših obremenitvah med študijskim procesom. Skupina je bila prvotno namenjena sodelovanju študentov Fakultete za socialno delo, ki bi tako dobili zaupen in varen prostor za pogovor o svojih stiskah. Povabilu za sodelovanje v skupini so se odzvale tri študentke Fakultete za socialno delo in dve študentki drugih fakultet Univerze v Ljubljani. Skupina se je v obdobju treh mesecev srečala devetkrat. Prevezel sem vodenje skupine in med delom načrtno in reflektirano uporabljati tišino. Ob začetku vsakega srečanja sem članice najprej vprašal, kako se počutijo, in pustil, da so same začele govoriti. Občasno je nastalo nekaj sekund tišine, ko so opazovale druga drugo in »urejale« vrstni red pripovedovanja. Po koncu prvega kroga sem včasih dejal, da lahko začnemo, včasih pa sem bil tiho. Ob tem sem opazoval članice in čakal na začetek pripovedovanja zgodbe ene izmed njih.

To je bil največji del uporabe tišine. Uporabljal sem jo še ob pripovedovanju članic, kadar sem ocenil, da potrebujejo čas, da zgodba še ni končana, ali sem želel spodbuditi preostale članice, da se vključijo in ponudijo podporo sodelavki v procesu. Med sodelovanjem sem opazil pomembnost tišine, ki se je kazala pri precejšnjem ukvarjanju skupine z njo (dogovarjanje, pogovarjanje, težavnost), in ob koncu našega sodelovanja ugotovil, da bi koristilo raziskovalno preveriti dogajanje. Pri tem so mi bile članice skupine pripravljene pomagati.

Pri raziskovanju so me zanimale tri teme.

- Zakaj in kdaj je bila v skupini uporabljena tišina?
- Kakšen vpliv je imela uporaba tišine za udeleženke in skupinsko dinamiko?
- Kakšne občutke je tišina sprožala pri udeleženkah?

Metodologija

Vrsta raziskave

Raziskava je bila kvalitativna, podatke sem pridobil s pomočjo polstrukturiranih intervjujev z udeleženkami podporne skupine. Pridobljene podatke sem analiziral po metodi kvalitativne analize (Mesec, 1998).

Populacija in vzorčenje

Populacija so bile študentke Univerze v Ljubljani, ki so v študijskem letu 2017/2018 sodelovale v omenjeni podporni skupini, ki je potekala na Fakul-

teti za socialno delo pod okriljem Študentskega sveta Fakultete za socialno delo. Šlo je za pet študentk, vse so bile povabljene k sodelovanju v raziskavi. Na povabilo so se odzvale štiri udeleženske skupine.

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v junija in julija 2018, to je v roku enega meseca po zadnjem srečanju skupine. Podatke sem pridobil na kvalitativen način, s pomočjo polstrukturiranega intervjuja. Pri zbiranju podatkov so sodelovale štiri udeleženske, ena zaradi osebnih okoliščin ni mogla sodelovati. Pred zbiranjem podatkov sem si postavil tri raziskovalna vprašanja in na podlagi teh pripravil vodilo za pogovor, nadaljnja vprašanja pa sem prilagodil glede na odgovore udeleženk. Intervjuji so potekali individualno, vse sem z dovoljenjem udeleženk posnel z mobilnim telefonom (avdio) in jih pozneje transkribiral.

Analiza podatkov

Po dobesednem prepisu intervjujev sem pridobljene podatke kvalitativno analiziral. Zapise sem najprej prebral in izločil podatke, ki niso bili relevantni za raziskavo. Nato sem razdelil podatke na izjave in vsaki pripisal oznako. S postopkom odprtega kodiranja sem prej določenim izjavam prosto pripisal pojme in s postopkom osnega kodiranja uredil podatke v hierarhijo. Končno sem z odnosnim kodiranjem prikazal odnosna razmerja med podatki in zapisal rezultate (Mesec, 1998).

Izvedel sem le štiri intervjuje in tako dobil štiri mnenja, ki pa so posledica osebnosti udeleženk in njihovih izkušenj s tišino, v podporni skupini in zunaj nje. Tako ima raziskava omejitve, vsekakor pa prikaže doživljanje v omenjeni skupini in ponudi dodatno razumevanje, s katerim lahko obogatimo dosedanje ugotovitve drugih raziskovalcev.

Rezultati

Razlogi in namen uporabe tišine

S prvo raziskovalno temo sem preverjal, kako so članice skupine razumele načrtno in namerno uporabo tišine v skupinskem delu. Udeleženkam skupine je tišina pomenila čas za razmislek in samorefleksijo o povedanem. Kot socialni delavec sem po njihovem mnenju uporabljal tišino, ko je bila katera izmed njih v procesu razmišljanja in se je opazilo, da miselnega toka še ni končala. Prav tako je bila tišina spodbuda članicam, da se odzovejo na povedano in dodatno razmislijo o povedanem. Tišina jim je omogočila tudi poglobitev v svoja razmišljanja in čustva. Včasih se je pojavila tišina, ker niso želele ali niso mogle govoriti. V premorih so samostojno zbrale misli in se pomirile. Včasih je bila njihova tišina znamenje odpora do pogovora oziroma sporočilo, da jim v tistem hipu ni do pogovora.

Mojo tišino v povezavi z občasnimi vprašanji so doživele kot vodenje in pomoč. Vprašanja so bila opora, tišina pa jim je dala čas, ki so ga potrebovale in ga uporabile za spoznavanje, čutenje in odpiranje druga drugi. Omogočila

je odprto pot za razvoj dogodkov, za ustvarjanje dinamike in možnost oblikovanja mnenja. Eni udeleženci je bilo izjemno všeč, da sem bil neopazen, nisem vsiljeval svojih tem, posledica tega je bila tudi večja sproščenost. Zato me tudi niso doživele kot nekoga, ki ve, kaj potrebujejo. Ena udeleženka je povedala:

Oziroma tudi s takega načina: jaz vem, kaj ti rabiš. Mogoče tudi to, da nimaš vseh odgovorov. (PS2 R1 I11)²

Eni članici je bilo v tišini zelo težko in ji je šla »na živce«. Zdelo se ji je, da sem jo uporabljal ves čas. Pozneje se je je navadila in jo doživljala podobno kot druge. Pomagalo ji je, da smo se o tišini pogovarjali, in je spoznala, da ni s tišino nič narobe, prav tako pa se je po njenem mnenju pozneje precej skrajšala, saj so članice začele pripovedovati že takoj ob začetku srečanja.

Vpliv tišine

Druga raziskovalna tema se je osredotočala na (pozitivni ali negativni) vpliv tišine na posameznice in skupinsko dinamiko.

Pozitiven vpliv

Kot pozitivno so udeleženke opredelile omogočanje ukvarjanja s sabo, torej s svojimi občutki in mislimi. Zato so lažje oblikovale misli, ugotovile, kaj je pomembno, in se tudi pomirile. Takole je ena članica opisala svoje doživljanje tišine:

Dala mi je možnost, da sem šla vase. Ko se je zgodila, mene tišina ni nikoli motila. Nisem čutila pritiska, da moram spregovoriti ali da se moramo pogovarjati. Cenila sem ta čas, da sem. Tudi ko sem poslušala druge in bila tiho, mi je ta tišina dala vedno možnost, da sem skozi druge primere iskala sebe ali iskala kake povezave, odgovore na vprašanja, bila v sebi. (PS3 R2 I1)

Tišina jim je omogočila tudi samorefleksijo, biti s skupino. Za eno članico so bili to izraziti trenutki, ko se je gradil odnos in se je povečevalo zaupanje.

Tako kot je včasih neprijetno v tišini in se sprašuješ, kaj drugi razmišljajo, ampak ko s časoma začneš zaupati skupini, to ni več tako. Zdi se mi, da k temu pripomore tišina. (PS2 R2 I3)

Tišina je omogočala tudi boljše opazovanje, pozornost na neverbalno komunikacijo in začetno spodbudo za pogovor.

Negativen vpliv

Kot negativen vpliv so udeleženke prepoznale samocenzuro, ki jo je tišina omogočala. V teh trenutkih so poskušale jasno oblikovati misli in zgodbo, ki so jo nato zaupale skupini. Oblikovale so tudi komentarje in razmišljale o načinu posredovanja povratne informacije. Pogosta tema odgovorov je bila

² Šifra prikazuje številko udeleženke raziskave, raziskovalno vprašanje in številko izjave. PS1 označuje prvo udeleženko, R1 odgovor na prvo raziskovalno vprašanje in I1 njeno prvo izjavo.

povezana s pomenom, smislom in zapravljanjem časa. Tišina je bila namreč občasno razumljena kot zapravljanje časa, to pa je spodbudilo spraševanje o smiselnosti in pomenu skupinskega dela. S tem je bila povezana tudi cenzura, saj udeleženske niso želele zapravljeti časa z nesmiselnim pripovedovanjem, zato so si raje uredile misli in povedale zgodbo na čim jasneje in razumljivo. Primer sta izjavi udeleženske:

Da ne pride ven kar en zmazek, da je vidno bistvo, da ga drugi razumejo. Po drugi strani pa tudi cenzura mojih komentarjev na druge. Kdaj bi lahko kaj rekla, samo sem vedela, da najbrž ne bi ravno dobro vplivalo. Tako sem bila pozornejša na to, kako se izražam in kako ubesedim določene stvari. (PS1 R2 I14, PS1 R2 I15)

Na prvih srečanjih je tišina zbujala bolj negativne občutke, saj udeleženske niso vedele, o čem bi se pogovarjale. Tišina je trajala dalj časa. Razmišljale so tudi o vlogi vodje skupine. Pozneje pa so ti negativni občutki zbledeli. Opazile so, da se tako pojavljajo aktualne teme za posameznice in skupino. Ena članica je opisala tudi izrazito negativen vidik tišine. Zaupala je zelo osebno izkušnjo in pričakovala odziv skupine, a ga ni dobila. To je bil zamujen trenutek, napaka, ki je vplivala na njeno nadaljnje počutje. Pričakovala je namreč večjo povezanost s skupino, dobila pa je pravo nasprotje tega. Kot sem že omenil, je bilo eni članici zelo neprijetno ob tišini. To so prepoznale vse udeleženske in ob začetku občutile njeno živčnost in prepoznavale vpliv nanje. Kljub temu tega niso doživljale kot nekaj negativnega, celo občudovala so njeno spopadanje z neprijetnostjo, ko je na primer postavila vprašanje, kaj vse trenutno razmišljajo. V tišini so bile ranljive. Pojavljal se je tudi pritisk (bolj negativen vidik), hkrati pa so s tem pridobile spodbudo za začetek pogovora (bolj pozitiven vidik).

Občutja ob tišini

Tretja raziskovalna tema je bila namenjena raziskovanju občutkov, ki jih je tišina zbujala pri udeleženkah. Dve udeleženki sta pred obiskom podporne skupine že obiskovali individualno svetovanje, torej sta imeli že pred tem izkušnjo s tišino v procesih podpore in pomoči. Pri njima sem raziskoval tudi te prve izkušnje, ker so vplivale na doživljanje tokratne. Pri obeh je manjšo težavo povzročalo le prvo srečanje, ko je bila situacija še nova in neznana. Takrat sta občutili manjši strah, a je hitro izginil. Tako je bila zanju tišina prijetna, kot čas, namenjen njima. Pri tem jima je zelo pomagal pogovor o tišini, ki je bil vključen v dogovor o sodelovanju. V tem pogovoru sta izvedeli, da se lahko pojavi tišina, da ni z njo nič narobe in da ima lahko pozitivne vplive. Po tej »pripravi« sta se počutili precej bolj sproščeni in se nista več toliko ukvarjali s tišino. Obe se na individualnih srečanjih nista pogovarjali o tišini. Bilo jima je neprijetno, čutili sta strah, ostali sta sami z mislimi. Razmišljali sta, kaj povedano pomeni zanju in za svetovalko, če je povedano dovolj dobro in sprejemljivo. Čutili sta velik pritisk, da se morata sami dokopati do pravih odgovorov. Ena udeleženka je občutila hujše telesno nelagodje, ki se je kazalo v pospešenem bitju srca in težavnemu dihanju, posledica tega pa je bilo tudi psihično nelagodje. Pri njej je

izkušnja s tišino pri individualnem delu tudi ostala neprijetna. V skupini pa se ji je po pogovoru o tišini ta hitro zdela v redu in jo je doživljala kot znamenje zaupanja. Neugodno se je počutila le ob dalj časa trajajoči tišini. V njej se je sicer lahko pomirila, kadar je postala preveč čustvena, lahko je razmislila in nadaljevala pripoved s svojim tempom, brez pritiska.

Pri drugi, ki je pogosteje in dalj časa (približno eno leto) obiskovala psihoterapevtsko obravnavo, pa je bilo drugače. Na začetku je doživela tišino kot kazen, češ da je bilo povedano napačno in je morala sama ugotoviti, kaj je bilo narobe. Po približno letu dni se je postopno navadila na tišino in ji ni več povzročala težav oziroma je v njej prepoznala smisel. Tišino v varnem okolju je pozneje doživljala tudi kot krepitev moči, vendar nikakor ne na začetku brez dogovora, želi si, da ob prvi izkušnji ne bi bila »vržena« v tišino.

Za preostali udeleženci je bila to prva izkušnja s tišino. Ena je bila zelo živčna in nekaj časa ni občutila drugega kot nelagodje in se je veliko ukvarjala s tišino. Pozneje je ugotavljala, kaj drugi razmišljajo, se osredotočila na pripoved preostalih članic ali pa je »odplavala« v mislih. Ta je na žalost izpustila prvo srečanje in ni bila navzoča ob dogovoru (te informacije je prejela pozneje). Dejala je, da bi ji takšen dogovor gotovo koristil pri lajšanju stiske ob tišini.

V četrti udeleženci se je v tišini dogajalo veliko. Doživljala je aha trenutke, ko je ugotavljala nove ali pozabljene »stvari«. Ob tem je bila presenečena, razočarana, pomirjena in vesela. Bila je razočarana nad nekaterimi ugotovitvami in hkrati zadovoljna zaradi ponovnega stika s seboj. Ob poslušanju drugih je doživljala tudi jezo, žalost in presenečenje nad krivicami, ki se dogajajo. Ob odpiranju drugih je občutila pomirjenost, da nima samo ona problemov.

Bilo je presenečenje, nisi samo ti, nimaš samo ti problemov. Pomirjujoče mi je bilo to spoznanje. Zdelo se mi je, da bi lahko na koncu vsakega objela: Vau, imamo to. (PS4 R3 I12)

Razprava

Raziskovani skupini je tišina omogočala predvsem čas za razmislek in refleksijo o izrečenem, hkrati pa je omogočala ureditev misli, nadaljevanje miselnega toka in iskanje pravih besed, nekaj, kar lahko opredelimo kot ekspresivni premor (Levitt, 2001). V njem so se lahko poglobile v misli in čustva. V skladu s Tradovo (1993) klasifikacijo namenov uporabe tišine jim je tišina omogočala trenutke jasnosti in pozneje večje samorazkritje. Tišino so doživele tudi kot spodbudo, da ponudijo povratno informacijo članici, ki je sklenila pripoved, ter razmislijo o pomenu povedanega zanje. Občasno je bila njihova tišina sporočilo odpora, sporočilo, da ne morejo ali ne želijo govoriti, oziroma so uporabljale premore kot obliko umika (Levitt, 2001). V njej so poskušale tudi jasno oblikovati misli in komentarje, na delu je bila samocenzura. Oboje, odpor in cenzura, se skladata s Freudovim razumevanjem tišine (Freud, Strachey, Freud, Strachey in Tyson, 2001).

Tišina socialnega delavca je bila razumljena kot vodenje, pomoč in opora ter je omogočala čas za razvoj zgodbe, ki je nastajala (Bravesmith, 2012). Neopa-

znost je omogočala večjo sproščenost in pojav prostih asociacij (Langs, 1978). S takšnim načinom dela se pri udeleženkah ni razvil občutek vsevednosti strokovnjaka in je kot nasprotje ustvaril priložnost za njihove izkušnje, znanja in spretnosti kot strokovnjakinj za svoja življenja (Čačinovič Vogrinčič, 2010).

Članicam skupine je tišina omogočala, da so se lahko ukvarjale s samo, svojim notranjim dogajanjem, hkrati pa globlje spoznavanje, pomiritev in oblikovanje misli. To je zelo podobno Gendlinovemu (1998) opisu zaznavnega občutka: članice so se zavedale posameznih spominov, misli in dogodkov z veliko različnih zornih kotov, za to pa so potrebovale prav daljše trenutke tišine. Pogovori o tišini so v veliko primerih razkrili mnenje udeleženk, da je čas, ko ne govorijo, zamujen, nesmiseln in se v njem nič ne dogaja. V takšnih odgovorih se kažejo mehanizmi pehanja za čim večjo uspešnostjo in učinkovitostjo, kot sta jih opisala Parton in O'Byrne (2005) za socialne delavce. Če sta obe strani pod pritiskom, da morata hitro in uspešno rešiti kompleksne psihosocialne stiske, si težko predstavljamo okolje, v katerem je možno nekaj trenutkov preživeti v tišini.

Med prebiranjem literature nisem zasledil avtorjev, ki bi posebno pozornost namenjali negativnim vidikom uporabe tišine ali napakam. Če sklepam na podlagi mojega doživljanja raziskovanja, bi kot možen razlog za to navedel željo raziskovalcev pojasniti tematiko čim večjemu občinstvu. A z zanemarjanjem negativnih vidikov »spodbujamo« druge praktike, da ponavljajo napake, ki bi se jim lahko izognili.

Sam sem odkril dva negativna vidika. Eni udeleženci je bilo, kot že omenjeno, v tišini zelo težko. To ji je povzročilo hudo napetost in ta se je širila tudi med preostale članice. Kljub hudi napetosti pa ta ni bila izrečena, temveč bolj nakazana s prekinjanjem tišine, zato sem pogovor o napetosti začel sam, ko sem članico vprašal, kako se v tišini počuti. Ob tem bi rad opozoril, da se tišina in pogovor o njej lepo dopolnjujeta.

Drug primer pa je tišina v neprimernih trenutkih. Tišina ob koncu zgodbe je lahko škodljiva in povzroči, kot v opisanem primeru, občutke odtujenosti od skupine. Možen razlog za to je, da so bile druge udeleženke raje tiho, ker niso vedele, kako se na določeno zgodbo odzvati, ker jim je bila preveč tuja ali boleča. Kot socialni delavci moramo biti izjemno pazljivi in dojemljivi, kdaj je zgodba končana in zahteva naš odziv, to pa ni vedno lahko prepoznati. Zato moramo biti v procesih čuječi, popolnoma navzoči v zgodbi in opazovati neverbalna znamenja uporabnikov in ob dilemi o tem tudi povprašati sogovornike.

Tišina je udeleženkam pomenila čas za razmislek, samorefleksijo o povedanem in za nadaljevanje miselnega toka. V tem primeru tako tišina omogoča poglobitev. Tišina je postala zbiralnik, »kontejner« besed (Sabbadini, 1991). Ko so se ob premorih udeleženke pomirjale in zbrale, se je s tem krepila tudi integriteta pogovora (Bravesmith, 2012). Tišina se z besedami povezuje tudi tako, da postane tema pogovora.

Na podlagi odgovorov lahko zapišem, da bi lahko tišino uporabljali za poglobitev razmišljanj in izostritev občutkov, za usmerjanje pozornosti na (neverbalno) komunikacijo, za spodbujanje pogovora. Tako ima lahko več različnih pomenov, to pa še posebej velja pri skupinskem delu, v katerem sodeluje več

ljudi. Lahko bi jo uporabili za krepitev zaupanja, gradnjo in krepitev delovnega odnosa (Hill, Thompson in Ladany, 2003).

Uporaba tišine je v praktičnem delu omogočala usmerjanje pripovedovanja k življenjski zgodbi (Bunkers, 2013). Tišina socialnega delavca je bila v povezavi z vprašanji razumljena kot vodenje in pomoč ter je bila v tem pogledu nujna za poslušanje (Savett, 2011). V tišini so lahko udeleženske znova vzpostavile stik s seboj in poglobile doživljanje, razumevanje in čutenje ter to tudi sporočile preostalim navzočim in tako omogočale intenzivno komunikacijo (Wilmer, 1995).

Kot pomemben predlog, ki izhaja iz opravljene raziskave, vidim razširitev dogovora o sodelovanju (Čacinovič Vogrinčič, Kopal, Mešl in Možina, 2015) z dogovorom o uporabi in pojavljanju tišine. Na začetku sodelovanja, ko je vsa situacija še nova in neznana, se je pri udeleženkah namreč pojavljal strah, bile so napete in negotove. V običajen dogovor o sodelovanju sem na začetku vključil tudi tišino: da se lahko pojavlja, da ni z njo nič narobe in da ima lahko pozitivne vplive. Ta ubeseditev je zmanjšala strah, prekinila napetost in članicam skupine omogočila sprostitev in uporabo tišine za tisto, kar so v posameznih trenutkih potrebovale. Pokazatelj pomembnosti takšnega dogovora sta zagotovo primera udeleženk, ki sta že imeli izkušnjo s tišino v procesih podpore in pomoči. Takrat sta bili v tišino vrženi, brez priprave ali pojasnila, in obe sta dejali, da jima je dogovor zelo olajšal delo. Ena udeleženka je sicer po enemu letu tedenskih srečanj s psihoterapevtko dejala, da razume smisel tišine tudi brez dogovora, da jo doživlja kot krepitev moči, a to je vsekakor drugačno okolje, kot je običajno v socialnem delu, kjer so sodelovanja krajša, manj pogosta in bolj usmerjena na rešitve.

Sklep

Raziskava ter teoretski pregled načrtne in reflektirane uporabe tišine v procesih podpore in pomoči prikazujeta številne pozitivne vidike vključevanja tišine v prakso skupinskega socialnega dela. To omogoča našim sodelavcem čas za razmislek, za refleksijo, za boljše razumevanje in čutenje, hkrati pa s tem vsi skupaj pridobimo večjo jasnost, bolje spoznamo življenjski svet uporabniških sistemov in s tem lažje soustvarjamo zelene rešitve. Socialni delavci nismo vsevedni ocenjevalci ljudi in njihovih življenj, nismo posredovalci nasvetov ali modrosti, vsekakor pa nismo strokovnjaki za življenja ljudi. Smo strokovnjaki v soustvarjanju okolja, ki omogoča raziskovanje, spoznavanje in porajanje novih zgodb.

Lahko ponudimo osnovno usmeritev pogovora in smo v oporo, pri tem pa nam pomagata tudi razumevanje in uporaba tišine. Živimo v svetu, kjer sta pogosto najpomembnejši uspešnost in učinkovitost. To sili posameznike in skupine v nenehno pehanje za uspehom, nekaj, kar vidimo tudi pri našem sodelovanju z uporabniki, saj si prizadevamo za koristno izrabljanje časa, to pa ne dopušča časa za vzpostavljanje in razvijanje odnosa, ključnega orodja socialnega dela in enega izmed najpomembnejših dejavnikov sprememb.

Del preseganja takšnega mišljenja in dela je gotovo uporaba tišine. Na prvi pogled ne v tišini ne dogaja ničesar, a, kot lahko vidimo v rezultatih raziskav,

to nikakor ne drži. Menim, da odgovori udeleženk raziskave prikažejo različne vidike načrtne in reflektirane uporabe tišine v procesih podpore in pomoči pri skupinskem socialnem delu in hkrati opozorijo na možne negativne vidike takšnega načina dela. Lahko opazim, da se rezultati ujemajo s prejšnjimi raziskavami, zato menim, da je vpliv tišine univerzalen oziroma vsaj precej podoben, ne glede na to, ali je v procesih podpore in pomoči udeležen socialni delavec ali psihoterapevt. S tem postanejo za socialno delo veliko bolj relevantna znanja psihoterapevtskih raziskovalcev, ki jih lahko uporabljamo vsi, odvisno od našega sloga in potreb. Spodbujam socialne delavke in delavce k razširitvi delovnih odnosov z načrtno in reflektirano uporabo tišine. Tako kažemo, da spoštujemo in cenimo uporabnikove procese razmišljanja, refleksije in poglobljanje v notranja doživljanja, našim sogovornikom pa omogočimo izkušnjo slišnosti.

Viri

- Arlow, J. A. (1961). Silence and the theory of technique. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9, 44–55.
- Back, A. L., Bauer-Wu, S. M., Rushton, C. H., & Halifax, J. (2009). Compassionate silence in the patient-clinician encounter: a contemplative approach. *Journal of Palliative Medicine*, 12(12), 1113–1117.
- Balint, M. (1958). The three areas of mind. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 328–340.
- Barber, T. (2009). *Newly qualified counsellors' experience of silence within the therapeutic setting* (magistrsko delo). Pridobljeno 14. 4. 2019 s http://www.academia.edu/362080/Silence_in_Psychotherapy_Newly_qualified_counsellors_experience_of_silence_within_the_therapeutic_setting.
- Bassett, L., Bingley, A. F., & Brearley, S. G. (2018). The contribution of silence to spiritual care at the end of life: a phenomenological exploration from the experience of palliative care chaplains. *Journal for the Study of Spirituality*, 8(1), 34–48.
- Blue, A. W., Darou, W. G., & Ruano, C. (2015). Through silence we speak: approaches to counseling and psychotherapy with Canadian First Nation clients. *Online Readings in Psychology and Culture*, 10(3). Pridobljeno 4. 7. 2019 s <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol10/iss3/6/>.
- Bravesmith, A. (2012). Silence lends integrity to speech: transcending the opposites of speech and silence in the analytic dialogue. *British Journal of Psychotherapy*, 28(1), 21–34.
- Bunkers, S. (2013). Silence: a double-edged sword. *Nursing Science Quarterly*, 26(1), 7–11.
- Busch, F. (1978). The silent patient: issues of separation-individuation and its relationship to speech development. *International Review of Psycho-Analysis*, 5, 491–500.
- Caruth, E. G. (1987). Language in intimacy and isolation: transitional dilemma, transformational resolution. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 15(1), 39–49.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobač, L., Mešl, N., & Možina, M. (2015). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Drevdahl, D. J. (2002). Home and border: the contradictions of community. *Advances in Nursing Science*, 24, 8–20.
- Ferenczi, S. (1916). *Silence is golden*. V S. Ferenczi, J. Rickman & J. I. Suttie (2013), *Further contributions to the theory and technique of psychoanalysis*. United States: Ford Press.

- Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: uvod v katalog nalog centrov za socialno delo* (Zbirka: Katalog socialnega dela). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.
- Freud, S., Strachey, J., Freud, A., Strachey, A., & Tyson, A. (2001). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Vintage.
- Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-oriented psychotherapy: a manual of the experiential method*. New York: Guilford Press.
- Gendlin, E. T. (2010). *Focusing*. London: Ebury Digital.
- Hill, C., Thompson, B. & Ladany, N. (2003). Therapist use of silence in therapy: a survey. *Journal of Clinical Psychology*, 59(4), 513–524.
- Himelstein, B. P., Jackson, N. L., & Pegram, L. (2001). The power of silence. *Journal of Clinical Oncology*, 19(19), 3996–3996.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- King, K. (1995). Using therapeutic silence in home healthcare nursing. *Home Healthcare Nurse*, 13(1), 65–68.
- Kogstad, R. E., Ekeland, T., & Hummelvoll, J. K. (2011). In defence of a humanistic approach to mental health care: recovery processes investigated with the help of clients narratives on turning points and processes of gradual change. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(6), 479–486.
- Ladany, N., Hill, C. E., Thompson, B. J., & O'Brien, K. M. (2004). Therapist perspectives on using silence in therapy: a qualitative study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 4(1), 80–89.
- Langs, R. (1978). *Some communicative properties of the bipersonal field*. New York: Jason Aronson.
- Levitt, H. (2001). Sounds of silence in psychotherapy: the categorization of clients pauses. *Psychotherapy Research*, 11(3), 295–309.
- Loewenthal, D., & Samuels, A. (2014). *Relational psychotherapy, psychoanalysis and counselling: appraisals and reappraisals*. London: Routledge.
- Mattingly, C., & Garro, L. C. (2000). *Narrative and the cultural construction of illness and healing*. Berkely: University of California Press.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Nacht, S. (2017). Silence as an integrative factor. *The Analytic Situation*, 23–30.
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2005). *Constructive social work: towards a new practice*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Reik, T. (1948). *Listening with the third ear: the inner experience of a psychoanalyst*. New York: Grove.
- Sabbadini, A. (1991). Listening to silence. *British Journal of Psychotherapy*, 7(4), 406–415.
- Savett, L. (2011). The sounds of silence: exploring lessons about silence, listening, and presence. *Creative Nursing*, 17(4), 168–173.
- Shostrom, E. (1977). *Three approaches to psychotherapy II: Part 1, Dr. Carl Rogers*. Orange, California: Psychological Films.
- Slavson, S. R. (1966). The phenomenology and dynamics of silence in psychotherapy groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 16(4), 395–404.
- Strayhorn, J. M. (1979). Differential diagnosis and therapeutic handling of communication barriers. *American Journal of Psychotherapy*, 33(4), 572–582.
- Šugman Bohinc, L. (2005). Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 33(221), 167–181.
- Tornøe, K. A., Danbolt, L. J., Kvigne, K., & Sørli, V. (2014). The power of consoling presence – hospice nurses' lived experience with spiritual and existential care for the dying. *BioMed*

Central Nursing, 13(1). Pridobljeno 4. 7. 2019 s <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6955-13-25>.

Trad, P. V. (1993). Silence: the resounding experience. *American Journal of Psychotherapy*, 47(4), 167–170.

Wedding, D., & Corsini, R. J. (2019). *Current psychotherapies*. Australia: Cengage.

Wilmer, H. (1995). Silence: something we rarely hear, which does not exist. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 23(4), 723–730.

Teja Bakše, Michelle Risman

Obremenitve in podpora pri študiju na Fakulteti za socialno delo

Raziskava obravnava preplet različnih osebnih okoliščin študentk Fakultete za socialno delo in fakultetnih procesov na sistemski, organizacijski in odnosni ravni, ki vplivajo na potek študija. Namen raziskave je ugotoviti, kako različne osebne življenjske okoliščine študentk vplivajo na potek študija in kako jih pri tem fakulteta na vseh treh ravneh podpre ali pa ji spodleti. Avtorici opozarjata na obojestransko odgovornost za uspešen potek študijskega procesa; prizadevata si preseči absolutno osebno odgovornost v sistemu generalnih zahtev, ki se na raznovrstnost odziva z ignoranco, stigmo in včasih celo nasiljem. Raziskava obravnava vlogo fakultete pri tem, da študentke na osebni in strokovni ravni usposobi za odgovorno in zahtevno prakso socialnega dela.

Ključne besede: strokovni razvoj, kompetence, duševno zdravje, študijski proces.

Teja Bakše je leta 2019 magistrirala na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Aktivna je na področju duševnega zdravja in socialne pravičnosti. Kontakt: teja.bakse@gmail.com.

Michelle Risman je leta 2019 magistrirala na Fakulteti socialnega dela Univerze v Ljubljani. Kontakt: michelle.risman10@gmail.com.

Experiencing stress and support while studying at the Faculty of Social Work

The study addresses interweaving personal circumstances of students of social work and the faculty processes on systemic, organisational and relational levels which influence the course of students' studies at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. The purpose of the research is to determine how different personal life circumstances of students influence the course of studies, and how the Faculty supports or fails them at all three levels. The authors draw attention to mutual responsibility for the successful course of the study process; they strive to overcome absolute individual responsibility in a system of general requirements, which responds to diversity with ignorance, stigma and sometimes even violence. The research addresses the role of the faculty to equip students on a personal and professional level for responsible and demanding practice of social work.

Keywords: professional development, competences, mental health, study process.

In 2019, Teja Bakše, MA, graduated from the Faculty of Social Work at the University of Ljubljana. She is active in the fields of mental health and social justice. Contact: teja.bakse@gmail.com.

Michelle Risman, MA, graduated from the Faculty of Social Work at the University of Ljubljana in 2019. Contact: michelle.risman10@gmail.com.

Uvod

V času študija socialnega dela se študentke srečujejo z različnimi težavami, ovirami, izzivi. Včasih so te težave (zdravstvene, duševne, socialne) ovira pri študiju in študijski praksi, včasih pa vir za krepitev naše moči. Najpogostejši opaženi izzivi, ki sva jih med študijem prepoznali in opazili pri študentkah prek njihovih opisov, so težave z duševnim zdravjem (na primer anksioznost in depresija), situacijske stiske (partnerske težave, doživljanje nasilja, družinske težave) in telesne zdravstvene težave (bolezni, operacije). Ker sta za prihodnje socialne delavke spoprijemanje z lastnimi izzivi in osebna rast ključna, je treba raziskati okoliščine, v katerih se te težave in izzivi pojavljajo.

Fakulteta je namenjena predvsem študiranju, vendar pa je v socialnem delu prav tako zelo pomembno, da socialne delavke znajo prepoznavati lastne

izzive in življenjske situacije, ki bi jih lahko ovirale pri delu z ljudmi, in kadar se v času študija pokaže, da študentke doživljajo različne osebne izzive, ki jih ovirajo pri študiju, v življenju ali na študijski praksi, je študij socialnega dela prostor, kjer jim lahko namenijo pozornost. To je del učenja skrbi zase in odgovornega socialnega dela na študijski poti oblikovanja identitete socialne delavke. V članku nadaljujeva s pregledom specifičnih osebnih okoliščin, ki vplivajo na potek študija (na osebni in strokovni poti študentke), in skleneva z ugotovitvami o tem, kako fakulteta (zaposleni, sistem, odnosi in drugo) vpliva na reševanje težav in spoprijemanje z osebnimi okoliščinami študentk.

V članku najprej pregledava raziskave in določiva konceptualni okvir, predstaviva raziskovalno metodologijo, potem pa prikaževa izsledke raziskave, ki sva jo opravili med študentkami Fakultete za socialno delo za namen najine magistrske naloge. Poglavitno raziskovalno vprašanje je, ali fakulteta pripomore k okrevanju ali, nasprotno, k razvoju težav pri študiju socialnega dela. O tem bova razpravljali po predstavljenih rezultatih. Verjameva, da so rezultati dragocen prispevek k povečanju kakovosti študijskega procesa in okolja na fakulteti, in s tem namenom njihovo uporabnost predstavljava v sklepu.

Pregled raziskav in literature ter temeljni konceptualni okvir

Stalno spreminjajoče se družbene spremembe povzročajo hitrejši tempo življenja, spremenjeno doživljanje sebe in drugačne vrednotne prioritete. Dimitrijevič (2009, str. 57) pojasni, da družbeni razvoj uvaja več svobodne izbire na individualni poti, a prav ta svoboda pomeni nove izzive, večjo odgovornost za lastne izbire in nenehno nevarnost za izgubo družbenega položaja. Ta pritisk nas sili v stalna izobraževanja, izpopolnjevanja, prizadevanje za vedno več.

Družbene spremembe vnašajo vse več težav z duševnim zdravjem. Šadl (2005, str. 69) pojasni povečanje tesnobe in strahu zaradi nepredvidljivih okoliščin v svetu. Tudi Dernovšek, Tavčar, Orel, Gorše Muhič in Pečenik (2006, str. 2) ugotavljajo, da so anksiozne motnje, poleg depresije, najpogostejše duševne motnje v razvitem svetu, Schumaker (2001, str. 69) pa piše kar o dobi anksioznosti.

Aktualno in žgoče vprašanje na področju duševnega zdravja je, kako lahko socialne delavke podprejo druge, kadar se tudi same srečujejo s težavami z duševnim zdravjem. Švajger in Švajger (2018, str. 9) opisujeta pričakovanja od socialnih delavk, ki naj bi bile povsem na voljo drugim in osredotočene za iskanje rešitev za težave drugih tudi takrat, ko imajo same težave. Ta pričakovanja so razumljiva, saj so socialne delavke odgovorne za socialnodelovni proces, ki ga vodijo z ljudmi, ki pridejo k njim, hkrati pa lahko ta pričakovanja povzročajo hude stiske, kadar nimajo na voljo dovolj osebnih in zunanjih virov podpore. Socialne delavke začnejo preplavljati čustva, stres, ne zmorejo več poskrbeti zase in začnejo izgorevati. Pomembno je že v času študija zagotoviti znanja in spretnosti za zmanjševanje pojava teh posledic pri prihodnjih socialnih delavkah.

Duševno zdravje študentk socialnega dela

Socialno delo je poklic, ki lahko da veliko osebnega zadovoljstva, a je hkrati eno bolj stresnih del, saj med drugim zajema delo z ljudmi, ki živijo v kompleksnih situacijah in imajo za sabo različne težke izkušnje (Collins, Coffey in Morris, 2010; Coffey, Samuel, Collins in Morris, 2014, str. 164). Študentke socialnega dela se v času študija učijo vzpostavljanja in vzdrževanja ravnovesja med različnimi osebnimi in okoljskimi dejavniki. Greer (2016) meni, da socialno delo zahteva razumevanje pojavov v socialnem in okoljskem kontekstu, to pa je kompleksno in zahtevno delo, zato je pomembna skrb za odpornost in zdravje socialnih delavk. Zagotavljanje pogojev za to skrb Greer pripisuje institucijam, delodajalcem, sodelavcem, fakulteti in navsezadnje tudi študentkam. Grant in Kinman (2014) poudarjata pomembno vlogo izobraževalnih institucij v poklicih pomoči pri pripravljanju študentk na resnično naravo njihovega dela, pri spodbujanju k iskanju podpore zase in k razvijanju spretnosti za skrb zase v kriznih in stresnih situacijah. Avtorja spodbujata zaposlene na fakultetah, naj pripravijo študentke na delo s pomočjo prakse, supervizije, medvrstniškega učenja in učenja iz izkušenj. Ti načini učenja jim že med študijem omogočajo lažje spoprijemanje z osebnimi stiskami in okoliščinami.

Največji stresorji med študijem socialnega dela

Dziegielewski, Turnage in Roest-Marti (2004) opredelijo tri vrste stresorjev, s katerimi se študentke srečujejo v različnih situacijah. Gotovo je največji stresor raznovrstnost vlog, ki jih študentke med študijem prevzemajo. Študentke krmlijo med obiskovanjem predavanj, praktičnim študijem in zasebnim življenjem, da bi se na vseh področjih čim uspešneje razvijale. Drugi stresor avtorice identificirajo v medosebnih odnosih na fakulteti. Študentke morajo med študijem sodelovati s sošolkami, ki jim niso blizu, in za nekatere je to stres. Slabe izkušnje z zaposlenimi na fakulteti pogosto vplivajo na njihov odnos do študija in na veselje do aktivnosti v predavalnicah. Tretji stresor avtorice prepoznavajo v akademskih zahtevah, ki so za študentke pogosto prevelike obremenitve. Avtorice menijo, da so ti stresorji najintenzivnejši v prvih letnikih študija, ko se študentke še prilagajajo zahtevam.

Zahteve okolja se v spreminjajoči se družbi kopičijo in ponotranjajo. Ugotovitve Stanleyja in Bhuaneswari (2016), da se je v zadnjih letih število študentk s težavami z duševnim zdravjem izrazito povečalo, niso presenetljive. Avtorja ugotavljata, da se težave kažejo zlasti pri študentkah, ki se izobražujejo na področjih, kot so zdravstvene smeri in socialno delo. Horton, Diaz in Green (2009, str. 460) so v svoji raziskavi o duševnem zdravju študentk in študentov socialnega dela ugotovile, da je približno 34 % udeleženih kazalo visoko stopnjo simptomov depresije in anksioznosti, skoraj 37 % jih je poročalo o samomorilnih mislih, nekoliko več kot 4 % pa jih je v zadnjem času razmišljalo o samomoru.

Tobin in Carson (1994) navajata, da so študentke socialnega dela zaradi izpostavljenosti hudim stiskam in težavam ljudi, s katerimi sodelujejo, bolj podvržene stresu kot študentke drugih programov. Avtorja predpostavljata, da so za večino študentk to prvi trenutki, ko se srečajo s tako hudimi in konkretnimi življenjskimi

situacijami, kot so revščina, socialna nepravilnost, zlorabe substanc, duševne težave ipd. Razumljivo je, da takšne hude situacije vplivajo na študentke.

To sta raziskovala tudi Mathias-Williams in Thomas (2002) in ugotovila, da se anksioznost pri študentkah ne konča ob koncu študija, ampak se nemalokrat pojavijo novi stresorji, kot so iskanje prve zaposlitve, pripravništva, poznavanje vseh spretnosti, ki jih socialno delo zahteva, in doseganje podobe uspešne strokovnjakinje, študentke pa po koncu študija praviloma nimajo več podpore sošolk in zaposlenih na fakulteti. Te ugotovitve implicirajo, da študentke na fakulteti dobijo določeno stopnjo podpore, a ta podpora po koncu študija ni več na voljo.

Študentke socialnega dela med študijem pridobivajo spretnosti, ki jim pomagajo v tem času, a zdi se, da jih ne usposobijo za delo in življenje po končanem študiju. V nadeljavanju bova pregledali ugotovitve raziskave, ki sva jo opravili za namen pisanja magistrskega dela. Zanimalo naju je, kako fakulteta študentke podpre, kakšna je ta podpora, kakšen pomen ima podpora za študentke in kako jo lahko uporabijo.

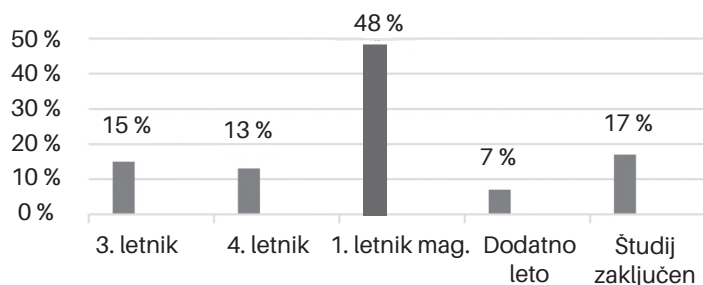
Metodologija

V času študija se študentke srečujejo z različnimi težavami in izzivi, ki jih lahko ovirajo pri opravljanju študijskih obveznosti ali pa so vir za povečanje moči, dodatno spodbudo in motivacijo. Z raziskavo sva želeli ugotoviti, kako se študentke spoprijemajo z osebnimi okoliščinami in kako jih pri tem podprejo ali ovirajo zaposlene na fakulteti in študijski proces na sistemski in interakcijski ravni. Zanimale so naju potrebe in želje študentk glede lažjega in boljšega spoprijemanja z osebnimi okoliščinami. Osredotočili sva se na vrste in oblike osebnih okoliščin študentk, ki so vplivale na proces študija.

Problem sva raziskali kvalitativno in kvantitativno. Izvedli sva poglobljene intervjuje in anketo s študentkami socialnega dela, ki so v času opravljanja raziskave (junij–julij 2018) obiskovale 3. in 4. letnik ter 1. letnik magistrskega študija, so bile vpisane v dodatno leto ali pa so študij končale v zadnjih treh letih.

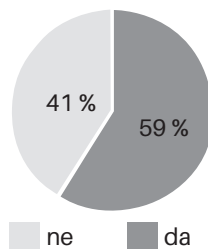
S pomočjo anonimnega in standardiziranega anketnega vprašalnika, ki sva ga oblikovali v spletni storitvi 1KA, sva za kvantitativno obdelavo pridobili 94 izpolnjenih anket. Anketo sva delili v skupinah študentk socialnega dela na socialnih omrežjih in jo pošiljali osebno tistim, katerih kontakt sva imeli. Vzorec kvantitativnega dela raziskave je bil priložnostni, pričakovali sva tudi večji osip, saj sva sklepali, da vprašalnika ne bodo rešile vse študentke. Pridobljene podatke sva v nadaljevanju statistično obdelali in jih prikazali v tabelah.

Graf 1: Letnik študija.

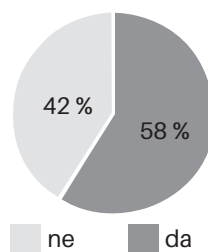


S pomočjo anketnega vprašalnika sva pridobili podatke o tem, kolikšen odstotek študentk se je med študijem spoprijemal z osebnimi okoliščinami (telesno in duševno zdravje) in koliko so pri tem dobile podpore in pomoči.

Graf 2: Ali ste se med študijem srečevale z osebnimi okoliščinami?

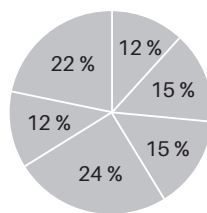


Graf 3: Ali ste med študijem dobili podporo pri premagovanju osebnih težav?



V nadaljevanju naju je zanimalo, kakšno obliko podpore so dobile študentke med študijem. Rezultati so prikazani v grafu 4.

Graf 4: Kakšno podporo ste dobili med študijem?



12 % - Pri predavanjih so vključene vsebine, ki obravnavajo mojo težavo

15 % - Pri vajah so vključene vsebine, ki obravnavajo mojo težavo

15 % - Pri vajah sem pridobila spretnosti za reševanje svoje težave

24 % - Med študijem sem pridobila samozavest in se okrepila, da lahko razrešujem svoje težave

12 % - Profesorice in profesorji so me podprli z individualnimi konzultacijami

22 % - Sošolke in sošolci so mi ponujali pomoč in podporo

Pri kvalitativnem delu raziskave sva opravili enajst poglobljenih intervjujev s študentkami socialnega dela, ki so se v času študija srečevale z osebnimi okoliščinami, ki so vplivale na potek študijskega procesa. Vzorec je bil priložnostni, po metodi snežne kepe. Opravljenim intervjujem je sledila

kvalitativna obdelava podatkov. Na koncu sva na podlagi pridobljenih podatkov zapisali rezultate, sklepe in predloge, ki temeljijo na izkušnjah in potrebah študentk in so namenjeni izboljšanju fakultetnega prostora z vseh vidikov in s tem lažjemu spoprijemanju študentk z osebnimi okoliščinami in lažjemu opravljanju študijskih obveznosti.

Negativnih izkušenj študentk ni mogoče razumeti kot reprezentativnih odgovorov na zastavljena vprašanja, kljub temu pa je vsaka negativna izkušnja, ki jo imajo študentke s fakulteto, pomembna informacija za fakulteto. V njenem interesu mora biti, da študentke zapustijo fakulteto brez izkušenj zatiranja.

Obremenilni in podporni procesi na fakulteti

Fakulteta je prostor, kjer študentke s pomočjo različnih obveznosti in aktivnosti pridobivajo novo znanje in izkušnje. Načini opravljanja obveznosti v kombinaciji z odnosnimi interakcijami odločajo o tem, kakšne izkušnje pridobivanja znanja in izkušenj bodo študentke dobile.

Več kot polovica anketiranih študentk se je med študijem spoprijemala z osebnimi okoliščinami, ki so oteževale študijski proces (največkrat navajajo anksioznost, izgorelost in depresijo).

Rezultati kažejo, da študijski proces včasih stisko povečuje, včasih pa študentke spodbudi in podpre, da se lahko uspešno spoprijemajo z lastnimi okoliščinami in svojo težavno situacijo uporabijo kot vir moči. Največkrat se dobri ali slabi izidi pokažejo v odvisnosti od izkušenj z zaposlenimi (odnosni in vsebinski), od strukture študija (izbran modul, urnik) in od drugih dejavnikov (odnosi s sošolkami, odnosi zunaj fakultete, druge oblike spretnosti samopomoči in pomoči zunaj fakultete). Fakulteta tudi na sistemski ravni študentke podpira (ali pa ji pri tem spodleti) s formalnim in neformalnim upoštevanjem posebnih potreb (npr. status študentke s posebnimi potrebami, možnost prenosa izpitov, možnost prilagojenega opravljanja nalog, možnost nadomeščanja odsotnosti z dodatnimi nalogami).

Fakulteta kot obremenitev

Rezultati so pokazali štiri pomembne teme, ki povečujejo stiske študentk in možnosti težav z duševnim zdravjem. To so izbirni moduli, sistemski procesi na fakulteti, interakcijski procesi in posledice neobčutljivosti za (p)osebne okoliščine študentk.

- *Izbirni moduli*

Številne študentke se že pred začetkom študija srečujejo z različnimi osebnimi okoliščinami, nekatere se celo prav zato odločijo za študij socialnega dela, da bi svoje težave bolje razumele, se z njimi uspešneje spoprijele, jih morda rešile, in vse te svoje izkušnje uporabile kot vir pri podpori in pomoči ljudem v praksi socialnega dela.

Te težave sem imela že prej, a v srednji šoli niso prišle toliko do izraza (D2) kot na našem faksu, saj je tukaj več nastopanja, igranja vlog, izpostavljanja pred skupino (D3).¹

V raziskavi sva ugotovili, da se je 59 odstotkov študentk spoprijemalo z izzivi in težavami, ki so oteževale študijski proces (anksioznost, depresija, telesne bolezni ter druge osebne in socialne ovire in okoliščine). Kar 42 odstotkov študentk meni, da jim med študijem nista bili na voljo ustrezna podpora in pomoč. Čeprav fakulteta ni odgovorna za zdravje študentk, številke zbudajo skrb, saj se na fakulteti spodbujata skrb zase in medsebojna podpora. Zanimive so ugotovitve, da na modulih Socialno delo s starimi, Psihosocialna podpora in pomoč ter Socialna pravičnost in vključevanje študentke dobijo več podpore kot na drugih modulih. Študentke včasih izberejo tisti modul, na katerem mislijo, da bodo dobile več podpore, izkušenj in znanja za spoprijemanje z lastnimi izzivi, težavami in okoliščinami, hkrati pa lahko te vsebine z učenjem spretnosti skrbi zase preprečijo nastanek novih težav.

Včasih se med študijem težave žal šele začnejo ali pa se precej povečajo. Težko je identificirati zametke težav in jih umestiti v obdobje pred študijem ali med njim, pomembno pa je razumeti sistemske in interakcijske procese, ki potekajo v študijskem procesu.

- *Sistemske procese na fakulteti*

Med sistemske procese uvrščava potek študija na vsebinski in organizacijski ravni. Za študentke, ki živijo v okoliščinah, polnih izzivov in težav, je lahko na celoten dan razpršen urnik težava. Sogovornice so omenjale predvsem težave zaradi usklajevanja fakultetnega urnika s službenim urnikom in drugimi življenjskimi obveznostmi.

Res me je izčrpalo to, da smo imeli čez cele dneve faks. (H79) Čisto sem bila izmzgana, bolj sem bila utrujena, kot če bi v neki tovarni delala sedem ur. (H80)

Zanimive so izkušnje študentk s posebnimi potrebami. Študentke kljub statusu praviloma niso dobile prilagoditev in razumevanja.

Vložila sem vlogo za posebne potrebe, pri kateri so mi v bistvu odobrili samo to, da lahko opravljam izpite tako, da če mi ne uspe priti na določen rok, se lahko dogovorim za drugi rok, ne da bi izgubila en rok. (F5) Ničesar nisem zares dosegla s to vlogo, tako da je bilo to kar nekaj. (F6)

Zdi se, da gre pri statusu študentke s posebnimi potrebami zgolj za formalnost.

Vsebine na predavanjih in vajah so pogosto intenzivne. To lahko prikliče travmatične spomine in ustvarja stisko.

To so bili trenutki, ko me je čisto zvililo. Verjetno zato, ker je bilo še tako sveže. (B79). Res mi je bilo neprijetno. (B81) Toliko teh tem je bilo, kar nisem mogla verjeti. Skoraj vsak teden smo imeli kakšno takšno tematiko. (B82) To mi je bilo res zoprno. (B83) Takrat se kar nisem znala potem umiriti in se kontrolirati, je bilo res težko. (B84)

¹ Oznaki D2 in D3 (v nadaljevanju tudi druge črke) označujeta izjavo iz intervjuja, ki sva ga opravili. Drugi intervjuji so dostopni pri avtoricah.

- *Interakcijski procesi*

Odnosi med študentkami in zaposlenimi na fakulteti so vedno osebni in to nas lahko zavede, da je zato vse rešljivo. Osebni odnos načelno pomeni, da imajo študentke in zaposlene vzpostavljeno komunikacijo, ki lahko vodi v rešitve ali pa je vir težav. Najpogosteje so študentke pripovedovale o pomanjkanju varnega prostora v predavalnicah.

Kar nekaj vaj je, ki so čustveno intenzivne. (G62) Sploh se mi ni zdelo korektno, ko smo na nekih vajah tri sošolke jokale, in nas je asistentka spraševala, če bomo podelile, kaj mislimo. (G63) Vprašala je, če bi povedala, pa sem rekla, da ne, ne bi, ona pa še kar, daj no, kaj če bi. (G64) Kar rinila je vame, da sem povedala pred skupino ljudi, ki jih ne poznam. (G65)

Pomanjkanje varnega prostora so študentke opisale kot neustrezno odzivanje zaposlenih in kot nedostopnost za pogovore in dogovore.

[...] ni spoštovala človekove zasebnosti. (D32) Na te vaje skoraj nisem hodila (D33), ker sem bila pri njej pod takim stresom, da raje nisem šla. (D34) Recimo, izpostavila je določeno osebo in njen problem pred celotno skupino brez njenega soglasja. (D35) Tudi dialog je imela grozen. Tak, da te je k pogovoru dobesedno silila. (D36)

Kadar so študentke tako doživljanje zaposlene, so pri njih pogrešale empatijo, fleksibilnost, kompetentnost in strokovnost, včasih pa so komunikacijo doživele kot ustrahovanje ali popuščanje.

Res si želim, da bi, ker se mi zdi, da nas mogoče premalokrat vprašajo, kako nam je, kako se počutimo, kaj bi spremenili. (A227) Zdi se mi, da bi tudi profesorji lahko večkrat raziskali te stvari. To je to, kar sem rekla, prilagajati se uporabnikom, poslušati njihove potrebe in želje. (A228)

Komunikacija z zaposlenimi je študentke ovirala na več ravneh. Stres so doživljale zaradi nejasnih in nedoslednih navodil za opravljanje obveznosti. Včasih so imele občutek, da je obveznosti preveč, včasih, da je obseg obveznosti celo nesmislen, načine opravljanja obveznosti pa so doživljale kot preveč toge.

Predvsem to, da bi vsakemu ponudili izbiro, o čemer se drugače veliko govori. (D77) Če nekdo ne zmore nečesa, ne razumem, zakaj ga v to siliti. (D78) Vsak ima določene obveznosti, ki jih mora opraviti, se strinjam, a vse ima eno mejo. (D79) Če nekomu ne paše stati pred sto ljudmi in govoriti, pač naj tega ne naredi, (D80) če mu to povzroča nelagodje, stres in druge težave. (D81) Želela bi si tudi, da bi hodila bolj sproščena na faks in tako več odnesla, kot sem. (D82)

- *Posledice neobčutljivosti za (p)osebne okoliščine študentk*

Študentke so opisovale, kako so njihove osebne okoliščine vplivale na težave pri opravljanju študijskih obveznosti, a se je treba vprašati, koliko so na nastale težave vplivale njihove osebne okoliščine in koliko sistemski ali odnosni vidik neobčutljivosti fakultete. Študentke so poročale o občutkih stiske in stresa pri izpostavljanju in javnemu nastopanju, opravljanju prakse, učenju, pisanju izpitov in doseganju zahtev po navzočnosti na predavanjih in vajah. Težko

so opravljale obveznosti. To je v njih zbudilo občutek neuspeha, nekatere so zaradi takšnih težav morale celo ponavljati letnik.

Potem pa mi je bilo itak še težje, ker nisem naredila nobenega izpita. (K48) [...] Res ogromno sem se učila in potem kar padem prvi izpit in potem še naslednjega in še tretjega. (K50) Res mi ni bilo nič jasno. Bila sem res obupana in sem se zelo slabo počutila. Sploh zato, ker sem vse naredila, kar bi lahko. Kaj pa naj še zdaj? (K51)

Vzroki za študijski neuspeh so v teh primerih osebne okoliščine, ki nimajo neposredne zveze s študijsko uspešnostjo, ampak z neuspešnostjo doseganja zahtev fakultetnega sistema. Študentke so v nemogoči dilemi: hoditi v službo, da bodo imele denar za naslednji mesec, ali študirati, da bodo doštudirale. Seveda ena stvar ne sme trpeti zaradi druge, kakovost učenja ne more biti slabša zaradi drugih okoliščin. Fakulteta ne bi smela znižati meril, bi bila pa zaželena njena fleksibilnost.

Zaradi osebnih okoliščin so v fakultetnem sistemu študentke doživljale več obremenitev pri opravljanju obveznosti, težje so se zbrale, počutile so se prikrajšane, saj so zaradi obremenitev, stisk in izčrpanosti imele občutek, da študijskim vsebinam niso kos in da ne dobijo zase toliko, kot bi lahko. Prav tako so se počutile prikrajšane pri opravljanju obveznosti in izpitov, saj niso zmogle pokazati svojega znanja zaradi nezbranosti in strahu pred izpostavljanjem.

Ne morem pokazati vsega, kar znam, ker se težko zberem, težko dam vse v izpit, ker mi misli stalno bežijo. (E14) Mi je seveda žal, da ne pokažem tega, kar bi lahko, vem pa, da dam od sebe največ, kar lahko. Težko se zberem in koncentriram. (E15) Zavedam se, da sem sama v tem in da nobenega zares ne zanima, zato tudi ne razlagam ljudem. (E16)

Te izkušnje dokazujejo, da si študentke želijo kakovostne študijske izkušnje. Zmotno bi si namreč lahko razlagali, da študentke iščejo bližnjice in izgovore, prav zato predstavlja celotne zgodbe študentk, ne zgolj predlogov o parcialnih prilagoditvah za študentke, ki imajo posebne potrebe.

Posledice, ki jih čutijo študentke zaradi prepleta vplivov osebnih okoliščin in neustrezne odzivnosti fakultete, niso zanemarljive. Študentke občutijo sram in krivdo za lasten neuspeh.

Kot da bi me bilo sram, da zato nočem tega izražati, in potem to kar potlačim. (H14) Sram je res kar velik razlog, da tega ne povem. (H57)

Neuspeh doživljajo zaradi pomanjkanja strategij spoprijemanja s težavami na svoji življenjski in študijski poti, včasih težav niti ne prepoznajo ali se zaradi pomanjkanja razumevanja svoje situacije in strategij za spoprijemanje obremenjujočim študijskim situacijam začnejo izogibati, ker se včasih samo tako lahko zavarujejo.

Nisem se zares soočala s tem, vedno sem se raje umaknila. (K76) Lahko bi rekla, da sem se počutila, kot da me ni. (K77) Recimo kadar je bilo potrebno kaj podeliti s skupino in mi je bila tema težka, potem sem vedno rekla, da ne bi. (K78)

Spoprijemanje s stiskami postane nekonstruktivno, včasih celo nevarno, ko študentke za zmanjševanje stiske uporabljajo psihoaktivne substance (marihuana, pomirjevala).

Takrat sem vse to reševala s travo, ampak sem na neki točki ugotovila, da mi zares ne pomaga, in sem potem s tem prenehala. (A81)

Treba se je odločiti: ali bomo pustili študentke v stiski, da posegajo po neučinkovitih in škodljivih oblikah samopomoči, ali pa bomo ustvarili okolje, v katerem bodo študentke v celoti lahko dosegle svoje študijske cilje?

Fakulteta kot podpora

V socialnem delu si prizadevamo osredotočiti se na vire, moči, rešitve, na tisto, kar deluje in je dobro. Čeprav sva večji del članka namenili oviram, ki jih fakulteta ustvarja in povečuje, je bil najin cilj raziskati, kaj ne deluje, prav z namenom, da dobimo kompas, kam želimo priti. Omenili sva nekaj pomanjklivosti fakultetnih procesov, a najina raziskava daje tudi čudovito protiutež vsem tem izzivom in nevšečnim zapletom. Fakulteta, predvsem na interakcijski ravni, izvaja številne dobre prakse, ki prinašajo ugodne izide, pa tudi na sistemski.

- *Interakcijska podpora na fakulteti*

Študentke so poročale, da so jih ravno te osebne okoliščine spodbudile k večji angažiranosti in zagretosti pri opravljanju študija in prakse (dela z ljudmi), saj so svojo izkušnjo doživljale kot vir znanja, izkušenj in razumevanja določenih problematik in tem, s katerimi so se tekom izobraževanja srečevale.

Sama potem vedno začnem brskati po sebi in razmišljati, kako se počutim ob tem, kako bi lahko to spremenila. (E19) Malo poslušam teorijo in potem to poskušam povezati s svojimi izkušnjami. (E20) [...] Zdi se mi prav, da poskušam res čim več potegniti iz vseh teh svojih izkušenj. (E140)

Predstavlja si, da zaposlene in sošolke vplivajo s tem, kako razumevajoče so za študentkine osebne vsebine in kako se nanje odzivajo.

Med študijem so dobile podporo od različnih ljudi na fakulteti in zunaj nje (prijatelji, sošolke, družina, živali, psihoterapevtka). To podporo so opisale kot spodbudne pogovore, ki so jim pomenili razbremenitev in varnost.

Enkrat sem se pogovorila tudi z eno od profesorice (C24) in mi je pomagala z nasvetom, tolažbo. (C25) Konkreten nasvet, kaj narediti v dani situaciji. (C26) Včasih je dovolj že, če te nekdo posluša. (C27) Dobila sem informacije, s katerimi sem lažje razumela svoja čustva, in sem lahko delala na sebi. (C30)

Študentke so dobile številne oblike podpore od zaposlenih v obliki pogovorov, razumevajočega in sočutnega odnosa pri dogovarjanju glede opravljanja obveznosti, bili so jim na voljo, jih podpirali pri študiju in praksi. S tem so dobile nove dobre izkušnje, zato so se lažje spoprijemale z osebnimi okoliščinami, ki so vplivale na potek študija.

- *Sistemska podpora na fakulteti*

Študentke so podporo našle tudi na sistemski ravni študija. Omogočen jim je bil prenos izpitov v naslednji letnik, prek študijskih vsebin pa so pridobile

razumevanje za svoje osebne okoliščine ter strategije za konstruktivno in uspešno spoprijemanje z njimi.

Vsekakor so mi pomagale snov in teme, ki smo jih predelovali. (K63)
 Pomaga ti to, da določene stvari slišiš. (K64) Zdaj se ne spomnim ničesar konkretnega, se mi pa zdi, da je bilo ogromno, kar mi je faks dal za soočanje s tem. (K65)

Te vsebine vključujejo goste na predavanjih in vajah, spoznavanje konkretnih, praktičnih primerov, spodbujanje kritičnega razmišljanja in uporabo znanj in spretnosti za ukvarjanje s sabo.

Študentke so si pri spoprijemanju z osebnimi okoliščinami pomagale z razbremenitvijo v različnih oblikah, kot so meditacija in umirjanje, ukvarjanje s športom, jemanje zdravil in učenje novih strategij za spoprijemanje s težavami. Pri tem so jih spodbujali lasten interes, veselje do študija in prizadevanje, ki je imelo dobre rezultate.

Faks me je tudi toliko veselil, da sem imela voljo in željo hoditi, ne glede na vse. (K81)

V uteho so jim bile nove dobre izkušnje, ki so jih pridobile na predavanjih, vajah in v odnosih z drugimi študentkami in zaposlenimi. Nekatere metode skrbi zase so študentke razvile same ali pa so jih poiskale zunaj fakultete, nekatere pa so pridobile prav na fakulteti.

- *Fakulteta je vir podpore*

Oseminpetdeset odstotkov študentk poroča, da so med študijem dobile dovolj podpor in pomoči. Največ študentk je poročalo, da so med študijem pridobile samozavest in povečale občutek, da zmorejo razreševati svoje težave.

Faks mi je bil na splošno zelo v redu. Teme, ki sem jih spoznavala, so definitivno vplivale na mene, na mojo samopodobo. (F111) Študij sam je pozitivno vplival na mene. Veliko sem se naučila, ne samo glede stroke, ampak tudi glede sebe. (F112)

Podporo so dobile od sošolk in sošolcev. Vaje, ki so vključevale vsebine, ki so se nanašale na njihovo težavo, in tiste vaje, kjer so pridobile spretnosti za reševanje svoje težave, so bile zanje še posebej dragocene. Podporo so dobile tudi na predavanjih o njihovi težavi, saj bolje razumele lastno situacijo.

Res sem se spremenila tekom študija, razčistila sem določene stvari sama pri sebi. (F113) Zdi se mi, da sem mogoče tudi zaradi študija lažje poiskala pomoč, ko sem jo potrebovala, in tudi vedela, kje jo poiskati. (F114)

Imele so občutek, da se lahko obrnejo na zaposlene, ki so jih največkrat podprle z individualnimi konzultacijami. Ti rezultati dokazujejo, da je fakulteta dragocen in velik vir podpore, a da je odločitev za takšno ravnanje osebna in individualna.

Tistim, ki razumejo, tako ali tako ne rabiš zares nič omenjati. (I135) Zdi se mi, da jih je na našem faksu kar nekaj takih. (I136) Je pa seveda tudi veliko takšnih, ki ne razumejo. (I137)

Pomembno je omogočiti dialog o dobrih izkušnjah. Kadar slišimo spodbudne zgodbe in spoznamo korektivne izkušnje, si prizadevamo za še več podobnih dobrih izkušenj. Dobro sledi dobremu in prinaša še več dobrega.

Čustveni vidik socialnega dela

Najini rezultati o čustvenih naporih študentk socialnega dela niso presenetljivi. Že Özmete (b.d.) je zapisala, da moramo v stroki socialnega dela uporabljati preventivne ukrepe za zagotavljanje dobrega počutja in zdravja socialnih delavk. Avtorica opozarja, da je treba študentke že v času izobraževanja usposobiti za lažje in učinkovitejše upravljanje s čustvenim vidikom dela. Najin predlog o kakovostnejši podpori študentkam socialnega dela torej ni nov, je pa zelo konkreten, saj se je na zdajšnje stiske nujno odzvati.

Že Reardon (2012) je poudarila, da se fakultete socialnega dela hvalijo z vključujočo prakso in študijem, saj imajo študentke kljub težavam z duševnim zdravjem možnosti in priložnosti, da osvojijo vse potrebno znanje in kompetence za prakso socialnega dela. Po drugi strani pa so fakultete dolžne poskrbeti za to, da študentke, ki diplomirajo na njihovih fakultetah, lahko zagotavljajo kakovostno podporo in pomoč tistim, ki jo potrebujejo, in da težave z duševnim zdravjem oziroma druge osebne okoliščine ne vplivajo na njihovo delo in torej na življenje uporabnic in uporabnikov (ibid.). Če dobijo študentke dovolj podpore in stragij za ravnanje z lastnimi čustvenimi vsebinami in ravnanji, so usposobljene za kakovostno delo z ljudmi. Tako bodo socialne delavke zmogle poskrbeti zase pa tudi zagotoviti varen prostor uporabnicam, ne da bi v proces podpore in pomoči vnašale lastne čustvene vsebine.

Özmete (b.d.) lepo odgovori na dilemo, ko identificira ključno nalogo fakultete za socialno delo, ki naj nauči študentk spretnosti, ki so pomembne v praksi, in načinov, kako jih uporabiti v svojo korist oziroma korist uporabnic. Socialne delavke bodo odpornejše na stres, zmanjšal pa se bo tudi vpliv osebnih okoliščin na delo.

V raziskavi sva ugotovili, da 42 odstotkov študentk ni dobilo ustrezne pomoči zase. Razlogi so bili različni – od nezaupanja v zaposlene do občutkov sramu in stigme. Tudi Reardon (2012) je ugotovila, da se veliko študentk s težavami z duševnim zdravjem ne obrne po pomoč na zaposlene na fakulteti ali kam drugam. Razlogi za njene rezultate tesno sovpadajo z razlogi, ki sva jih prepoznali v najini raziskavi: pomanjkanje informacij o tem, kam se lahko obrnejo, skrbela jih je zaupnost, zato so se raje zanašale na neformalno pomoč. Reardon posebej omenja tudi stigmo na področju duševnih težav. Meni, da je študentke strah, da bodo zbujale videz slabše kompetentnosti. Meniva, da je ta strah še vedno zelo otipljiv in resničen. Občutek, da ne smeš imeti lastnih težav, če želiš pomagati drugim, ustvarja občutek nekompetentnosti za socialno delo. Idealna antiteza tej trditvi so poročanja najinih sogovornic, ki so z veseljem povedale, da so njihove lastne izkušnje premagovanja težav odličen vir znanja in izkušenj, motivator za študij in prakso socialnega dela.

Fakulteta za socialno delo pred 15 leti in danes

Na Fakulteti za socialno delo sta študentki De Cecco in Uštar (2003) izvedli raziskavo o reševanju osebnih stisk med študijem socialnega dela, in na najino presenečenje, ali pa razočaranje, sta dobili podobne rezultate. Raziskavo (De Cecco in Uštar, 2003, str. 29) sta izvedli zaradi podobnih razlogov kot midve: da bi prepoznali osebne okoliščine študentk, ki naj postanejo oporna točka zaposlenim na fakulteti pri oblikovanju študijskega programa, in da bi bolje razumeli potrebe študentk ter jim zagotovili podporo in pomoč.

De Cecco in Uštar (2003, str. 49) sta z raziskavo ugotovili, da študentke obremenilne situacije doživljajo v povezavi z izpitnim obdobjem, preobremenjenostjo s študijem in skrbmi glede zaposlitve zaradi finančne stiske, izgorelosti, težav v družinskem okolju, nasilja idr. Avtorici sta tudi ugotovili, da so študentke zaradi obremenitev ob osebnih okoliščinah doživljale potrto, brezvoljnost, pasivnost, občutke nemoči, krivde in sramu. Zaradi teh simptomov so se težko zbrale in učile. Kar 32,6 % študentk je zaradi obremenilnih situacij pomislilo na samomor, 27,9 % pa jih je čutilo sovraštvo do sebe; to se je velikokrat pokazalo v samopoškodovalnem vedenju. Psihosomatika se je manifestirala na podobne načine kot pri najinih sogovornicah: bolečine v trebuhu, težave z želodcem, slabost, glavoboli, pomanjkanje energije, kronična utrujenost in nezmožnost za delo (De Cecco in Uštar, 2003, str. 50–55). Ugotovili sta, da so se študentke po podporo in pomoč pojogosteje zatekale k prijateljem, le 14 % anketiranih je pomoč poiskalo pri zaposlenih na takratni Višji šoli za socialno delo.

Kljub raznovrstni podpori na fakulteti so študentke pogrešale več praktičnih nalog, pogovorov, igranja vlog, dodatna izobraževanja, skupine za samopomoč, svetovalno stran na internetu, teme, ki obsegajo osebno rast, in več spodbude tistim, ki na vajah težko spregovorijo. Prav tako so si študentke želele svetovalnico; ta bi lahko bila organizirana v okviru študentske organizacije. Ena izmed študentk, ki je na invalidskem vozičku, je izrazila potrebo po tem, da se ji omogoči dostop do vseh profesorjev. Nekatere študentke pa so menile, da fakulteta ponuja dovolj, saj študij ni namenjen razreševanju osebnih stisk (De Cecco in Uštar, 2003, str. 109). Jasno je, da študentke socialnega dela danes potrebujejo podobne oblike podpore. Veseli naju, da so na nekaterih področjih nastali veliki premiki. Fakulteta je dostopna za gibalno ovirane, študentke se samoorganizirajo (ob podpori zaposlenih) in oblikujejo srečanja v obliki pogovorov in samopomoči.

Viri

- Coffey, M., Samuel, U., Collins, S., & Morris, L. (2014). A comparative study of social work students in India and the UK: stress, support and well-being. *British Journal of Social Work*, 44(1), 163–180.
- Collins, S., Coffey, M., & Morris, L. (2010). Social work students: stress, support and well-being. *British Journal of Social Work*, 40(3), 963–982.
- De Cecco, B., & Uštar, J. (2003). *Reševanje osebnih stisk skozi študij socialnega dela: suportivna vloga študija* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Dernovšek, M. Z., Tavčar, R., Orel, D., Gorše Muhič, & M., Pečenik, S. (2006). *Delavnica: prepoznavanje in premagovanje anksioznosti*. Ljubljana: Psihiatrična klinika Ljubljana.
- Dimitrijević, A. T. (2009). Specifičnosti stresa v sodobni družbi. *Obzornik zdravstvene nege*, 43(1), 57–59.
- Dziegielewski, S. F., Turnage, B., & Roest-Marti, S. (2004). Addressing stress with social work students: a controlled evaluation. *Journal of Social Work Education*, 40(1), 105–119.
- Grant, L., & Kinman, G. (ur.) (2014). *Developing resilience for social work practice*. United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Greer, J. (2016). *Resilience and personal effectiveness for social workers*. London: Sage.
- Horton, E. G., Diaz, N., & Green, D. (2009). Mental health characteristics of social work students: implications for social work education. *Social Work in Mental Health*, 7(5), 458–475.
- Mathias-Williams, R., & Thomas, N. P. (2002). Great expectations? The career aspirations of social work students. *Social Work Education*, 21(4), 421–435.
- Özmete, E. (b.d.). *Social work as an emotional labor: management of emotions in social work profession year*. Pridobljeno 11. 11. 2018 s <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/EmineOZMETE-Labors.pdf>
- Reardon, C. (2012). Supporting social work students with mental health challenges. *Social Work Today*, 12(5), 10–12.
- Schumaker, J. F. (2001). *The age of insanity: modernity and mental health*. Westport: Praeger.
- Stanley, S., & Bhuvaneswari, G. M. (2016). Stress, anxiety, resilience and coping in social work students (a study from India). *Social Work Education*, 35(1), 78–88.
- Šadl, Z. (2005). Družbena konstrukcija strahu: 'stari' in 'novi' družbeni strahovi. *Emzin* 15(3/4), 69–71.
- Švajger, N., & Švajger, I. (2018). *Odpornost in varovalni dejavniki v stroki socialnega dela* (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tobin, P. J., & Carson, J. (1994). Stress and the student social worker. *Social Work and Social Sciences Review*, 5(3), 246–255.

Vito Flaker

***Corona virus institutionalis* - kronski institucionalni virus**

Epidemija Covida 19 je najbolj prizadela stare ljudi, pa ne tiste, ki živijo doma, pač pa tiste v domovih za stare. Kar štiri petine umrlih v epidemiji so stanovalci teh zavodov. Z analizo pokažemo, da je bistven moment okužb prav institucionalnost in ne starost, gre skorajda za institucionalno epidemijo. Totalni ustroj teh ustanov pomeni bistveno večje tveganje za prenos okužbe - zaradi večje koncentracije ljudi in večje pogostosti stikov, pa tudi zaradi institucionalnega ustroja in etosa, ki opredmeti stanovalce in jim jemlje moč ukrepanja. Umrle stanovalce imamo lahko za (pasivne) žrtve ne zgolj virusa temveč institucionalnega značaja organizacije oskrbe, ki v Sloveniji prevladuje. Dosedanje razprave so to spregledale, ukrepi niso omogočali prehoda v varnejšo skupnostno oskrbo, ki bi stanovalcem omogočila isto stopnjo varnosti kot preostalemu prebivalstvu, saj prav take oblike omogočajo večjo stopnjo samo-osamitve in nadzora nad stiki. Umrli stanovalci so žrtve zamujanja z dezinstitutionalizacijo in vzpostavljanjem nosilne skupnostne oskrbe. Prav to so pereče naloge za prihodnost, če naj zagotovimo starim ljudem vsaj varnost, pa tudi človeka vredno življenje.

Ključne besede: koronavirus, domovi za stare, totalne ustanove, dezinstitutionalizacija, dolgotrajna oskrba.

Dr. Vito Flaker je redni profesor na Fakulteti za socialno delo. Kot raziskovalec in aktivist deluje na področjih duševnega zdravja, dezinstitutionalizacije, dolgotrajne oskrbe, drog, socialnega varstva ... Kontakt: vito.flaker@fsd.uni-lj.si.

***Corona virus institutionalis* - crown institutional virus**

The Covid-19 epidemic has mostly affected old people, not those who live at home, but those in old age homes. As many as four-fifths of those deceased in the epidemic were residents of these institutions. The analysis shows that the essential moment of infection is institutionalism, not age, that it is almost an institutional epidemic. The total make-up of these institutions presents a significantly higher risk of transmission of infection - due to increased human concentration and increased frequency of contacts, but also because of the institutional structure and ethos that objectifies residents and deprives them of the power of action. The deceased residents can be seen as (passive) victims not only of the virus but also of the institutional nature of the organisation of care (prevailing in Slovenia). The debate has neglected this so far, the "safety" measures did not allow transfer to community care, which would give residents the same level of safety as the rest of the population, since such services allow for a greater degree of self-isolation and control of contacts. The deceased residents are victims of a delay in deinstitutionalisation and in introduction of a potent, community based long-term care. These are the pressing tasks for the future, if we are to ensure that old people at least have the safety, but also a decent life worth living.

Keywords: coronavirus, old age homes, total institutions, deinstitutionalisation, long-term care

Vito Flaker, PhD, is a Professor at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. He's a researcher and activist. His interests include mental health, deinstitutionalisation, long-term care, drugs, social protection ... Contact: vito.flaker@fsd.uni-lj.si.

Še preden je epidemija zajela Slovenijo, smo vedeli, da gre za virus, ki napada oz. ogroža predvsem stare in težko bolne ljudi, še posebej pa stare, ki so bolni. Kaj kmalu se je pokazalo, da ne gre zgolj za »starostno skupino«, ampak da so del problema tudi ustanove, v katerih so stari ljudje nameščeni. Čeprav je skoraj očitno, da je problem v velikih koncentracijah ljudi na enem mestu, pa še starih povrh, pa razprava o problemu starih in epidemije v domovih zanje skoraj ni omenjala problema domov za stare kot totalnih ustanov. S tem pa je

tudi odrinila v ozadje problema visoke stopnje institucionalizacije v Sloveniji in zamujanja z dezinstitutionalizacijo in uvajanjem dolgotrajne oskrbe, ki bi morala na terenu nadomestiti vsaj večji del institucionalnih kapacitet in s tem zagotoviti možnosti za varnejšo oskrbo.

Za nekatere so domovi za stare pač kraj, kjer so stari ljudje, in jim je samoumevno, da se epidemija pojavlja na takih krajih. Drugi so se, sicer upravičeno, pritoževali nad pomanjkanjem kadra v domovih. Pojavilo se je vprašanje, kje je bolje, da so okuženi stari ljudje nameščeni (afera s ptujsko bolnišnico) – s tem v zvezi pa tudi ugotavljanje, da domovi za stare nimajo usposobljenega kadra, ki bi lahko delal z okuženimi in okužbami. Pojavila se je tudi upravičena kritika privatizacije institucionalnega varstva (čeprav, kot bomo videli, v Sloveniji to niti ni bil problem v zvezi z epidemijo). Razprava je torej sem in tja omenjala domove, ni pa šla v bistvo zadeve, *in medias res* – v problem koncentracije ljudi in obstoja totalnih ustanov. (Morda zato, ker smo bili veseli, da jih sploh imamo – med epidemijo še posebej.)

Polemika o domovih za stare se je razvnela šele po dejanskem koncu epidemije (takrat sem tudi sam začel pregledovati podatke), predvsem po intervjuju z Dušanom Kebrom 15. maja 2020 v *Mladini* (Jager, 2020b). Opozoril je ne le na veliko umrlih v domovih, pač pa tudi na to, da so umirali v domovih, ne pa v bolnišnicah – s tem je opozoril na pojav »starizma« med epidemijo (prikrajsanje za ustrezno zdravljenje), deloma tudi na neopremljenost domov za stare, a še vedno je razprava sprejemala ustaljene aksiome o potrebnosti takšnih ustanov oz. ni problematizirala njihovega obstoja in visoke stopnje institucionaliziranosti v Sloveniji pa tudi ne pomanjkanja ustreznih skupnostnih služb in skupnostne oskrbe, ki bi se še zlasti v času epidemije lahko učinkoviteje in varneje pa tudi bolj človeško odzvala na stiske ljudi.

Zato je morda za prvi val pozno, vsekakor pa še v času, ko lahko kaj ukrenemo pred drugim valom (ali kakšno drugo epidemijo), primerno pogledati na stanje stvari in skušati razumeti dinamiko dogajanja predvsem z vidika vprašanja institucionalizacije kot dejavnika tveganja. Za zdaj to lahko storimo predvsem s pregledom relevantnih zbranih podatkov¹ o širjenju okužb, ugotavljanjem povezav med starostjo, institucijami, (potrjenimi) okužbami in žrtvami okužb. Potem pa jih skušamo razumeti v okviru teorije o ustanovah in s pomočjo anekdotskih poročil s terena.

Virus se širi med vsemi, umirajo pa stari

Pogled na podatke o starosti potrjeno okuženih (PO) in umrlih, ki jih lahko dnevno spremljamo, kaže, da je okuženost bistveno bolj razporejena po starostnih skupinah prebivalstva kot pa stopnja umrljivosti. Pravzaprav je tako, da so ljudje v Sloveniji umirali skoraj samo v višjih starostnih skupinah – 100 od 104 umrlih jih je bilo starejših od 65 let, 84 pa več od 75 let. Delež vseh potrjeno okuženih je v starostni skupini nad 65 let 31,33 % oz. 22,46 % v skupini starejših od 75 let.

¹ Vsi podatki, če ni navedeno drugače, so podatki COVID-19 Sledilnika (2020) na dan 17. maja 2020 in so veljali za dan prej, torej 16. maj.

Preglednica 1: Stopnja potrjenih okužb in umrlih glede na starost.

Starost	PO M	Ž	Σ	% prebivalcev		Umrli M	Ž	Σ
Nad 85	36	134	170	0,264	0,365	14	44	58
75-84	72	87	159	0,132	0,106	15	11	26
65-74	72	60	130	0,071	0,053	10	5	15
55-64	117	102	217	0,079	0,069	2	0	
45-54	108	135	243	0,07	0,092	1	1	
35-44	90	112	202	0,055	0,076			
25-34	91	113	204	0,068	0,092			
15-24	42	60	102	0,042	0,064			
5-14	15	12	27	0,014	0,012			
0-4	4	4	8	0,008	0,008			
skupaj nad 65	180	281	459			39	60	99
skupaj nad 75	108	221	329			29	55	84

Vir: COVID-19 Sledilnik (2020).

Morda bi tudi po stopnji (potrjene) okuženosti na prvi pogled lahko sklepali, da so starejše skupine prebivalstva bolj na udaru. Ko pa podrobneje pogledamo, vidimo, da odstotek glede na prebivalstvo v tej skupini z manjšimi odstopanji razmeroma značilen za vse skupine pod 75 let, občutno manjši pri otrocih in občutno večji pri najstarejših (dvakrat do trikrat tolikšen kot sicer).

Večje število potrjenih okužb v najstarejših skupinah lahko pripišemo večji vidnosti (očitnejši simptomi, manifestacija okužbe bolj dramatična) in večji vidljivosti (bolj spremljani in opazovani, več testiranj). Tema hipotetičnima razlagama pa lahko dodamo še dve. Ena je, da so stari ljudje bolj izpostavljeni (glede na svoj družbeni položaj), druga, skorajda neverjetna, pa so bolj dojemljivi za okužbo oz. da se zaradi fizioloških razlogov staranja boleznim lažje nalezajo.²

Prvi dve hipotezi pričata bolj o izkrivljenosti vzorca, o nujno pristranskem pogledu, v populaciji pa bi bila okuženost bolj enakomerno porazdeljena. Drugi dve razlagi pa predpostavljata dejansko širjenje okužbe oziroma to, da naj bi bili pripadniki višjih starostnih skupin resnično okuženi pogosteje (ne zgolj v vzorcu, ampak tudi v populaciji) – predvsem zaradi večje izpostavljenosti.

Na drugi strani pa je videti, da lahko skoraj ekskluzivno umrljivost pri starih ljudeh lažje razložimo fiziološko, s potekom bolezni. Več umrlih v višjih starostnih skupinah bi torej lahko pripisali manjši odpornosti (več kroničnim boleznim, npr. srčno popuščanje, sladkorna bolezen, visok krvni tlak). Še vedno pa lahko več umrlih pripisujemo večji izpostavljenosti.

Večja izpostavljenost starih ljudi pa seveda ni v tem, da bi bili bolj mobilni oz. da bi imeli več stikov in tako tudi več priložnosti za okužbo. Nasprotno, stari ljudje imajo v povprečju manj stikov in so manj mobilni. A to, da imajo manj stikov, velja predvsem za tiste, ki živijo doma (ti so morda celo manj izpostavljeni od splošne populacije). Tisti, ki so v institucijah, pa imajo skoraj zagotovo v

² Pri tem ne govorimo o večji ali manjši imunosti, temveč o fizioloških mehanizmih prenosa. Iz zornega kota laika in glede objave o prenosu v poljudnem tisku, je taka hipoteza precej neverjetna, je tudi ne moremo potrditi, a jo je zaradi argumentacije treba postaviti.

povprečju več stikov od ljudi, ki so se v bran epidemiji zatekli v samoizolacijo. Izpostavljenost starih je prav v koncentracijah prebivalstva v ustanovah.

Institucije - žarišče okužb

Povezavo med institucijami in stopnjo okuženosti zaznavajo tudi statistični podatki. Za dan, na katerega se nanašajo podatki (16. maj 2020)³, ki jih komentiram, je veljalo, da je bilo v domovih za stare 458 potrjeno okuženih, to je 31,26 % vseh potrjeno okuženih. Od tega je bilo 137 zaposlenih in 321 stanovančev, se pravi kar 21,91 % oz. več kot petina vseh potrjeno okuženih v državi.⁴ Če prištejemo še 166 potrjeno okuženih v zdravstvu (tu gre za zaposlene, seveda ne bolnike⁵), je bilo potrjeno okuženih v obeh vrstah institucij skupaj 624 ljudi, to je 42,59 %, skoraj polovica vseh potrjeno okuženih v Sloveniji.

Na podlagi teh števil lahko ugotovljamo, da je pojav koronavirusa precej povezan z institucijami, saj lahko s tem, da okuženi delajo ali pa so nameščeni v institucije, pojasnimo dobršen del okužb. Tako kot v primeru starosti (pa tudi zaradi podobnih razlogov) lahko en del tega »statističnega« pojava pripišemo zbiranju podatkov – torej vidnosti in vidljivosti – bolj izraženim znakom in pa (to velja toliko bolj za osebe) večji stopnji testiranja, kot so je deležni ljudje zunaj ustanov.

Podatki o umrlih so, dokler ne bodo znani rezultati nacionalne raziskave na reprezentativnem vzorcu, najmanj kontaminirani z »vzorčenjem«, z dejavnikoma vidljivosti in vidnosti. Da smrti ne pripišejo prav tej bolezni, se morda pojavlja v statističnih podatkih v zgodnjih fazah epidemije, ko pa je pozornost usmerjena v bolezen, pa je, predpostavljamo, interval takih napak pomembno ožji. Podatki o umrlih v domovih za stare pa žal vse do konca epidemije niso bili na voljo.⁶

Domovi za stare so skoraj izključni teren korone

Okužba se je registrirano pojavila predvsem v šestih domovih za stare v Sloveniji – v 5 % vseh tovrstnih ustanov (125). To število se lahko zdi majhno⁷,

³ To je tudi približno čas, ko se je širjenje okužb in bolezni nehalo.

⁴ To pa je dvajsetkrat več od deleža stanovančev ustanov v celotnem prebivalstvu.

⁵ Zanimivo bi bilo vedeti, koliko ljudi se je okužilo v bolnišnicah. Tega podatka (seveda) ni mogoče najti.

⁶ Pojavili so se šele po 15. maju, po intervjuju Dušana Kebra v *Mladini* (Jager, 2020b). Po naključju sem tudi sam takrat začel pisati tole besedilo. Ker nisem imel podatkov, sem moral na podlagi podatkov o okuženih v domovih, ki pa so bili dostopni, in okuženih po starostnih skupinah ter po občinah rekonstruirati število umrlih po domovih. Zato je tudi besedilo zasnovano tako, da upošteva to argumentacijo.

⁷ Kot navaja direktor podjetja Comett, Matjaž Čampa (Kovač, 2020), z argumentacijo, da so bili vnosi maloštevilni. Navaja tudi: »V petih ali šestih domovih [poleg »treh ali štirih, kjer je bilo okuženih več stanovančev in se je okužba nezadržno širila«] se je pa okužba ustavila pri samo nekaj okuženih stanovančih.« Torej gre za nekaj več domov (3–4), kot smo jih zaznali v statistikah COVID-19 Sledilnika (2020). A glede na to, da gre za majhna števila, so števila, ki jih navajamo dovolj veljavna za našo argumentacijo.

saj gre le za »peščico« zavodov (bi se lahko bali, da bi jih bilo še več), je pa to pomembno več v primerjavi s preliminarnimi ugotovitvami glede stopnje okužbe v celotni populaciji, ki naj bi bila 2 %.

V teh šestih zavodih so registrirali skoraj vse potrjene institucionalne okužbe (441 – 96 %). Je pa stopnja okuževanja v teh šestih domovih precej raznolika. V dveh domovih (Ljutomer, Šmarje pri Jelšah) se je okužila več kot polovica, skoraj dve tretjini, stanovalcev in skoraj polovica osebja. V dveh drugih domovih je bilo okužb precej – v Metliki se je okužila skoraj tretjina stanovalcev in skoraj petina osebja, v Horjulu pa malo več kot petina stanovalcev in desetina osebja. V preostalih dveh zavodih (Bokalci in Naklo) je epidemija le opozorila nase.

Domovi so precej raznoliki, med njimi so zelo majhni (1. kvintil, Naklo), majhni (2. kvintil – Horjul), večji (mejna vrednost 3. kvintila – Ljutomer), veliki (4. kvintil – Metlika) ali pa celo med največjimi (5. kvintil Šmarje pri Jelšah (sicer mejna vrednost) in Bokalci). Vsi razen enega so javni zavodi in imajo zelo podobno razmerje med osebjem in stanovalci. Zanje je značilna periferna lega, vsi razen Bokalcev so v manjših krajih.

Preglednica 2: Število potrjeno okuženih v domovih za stare glede na velikost zavodov.

Dom	Σ	stanov.	osebje	PO stan. (%)	PO osebja (%)	št. stan.	št. osebja	stan/osebje	R
Šmarje	181	124	57		46,72	214	122	1,754098	100.
Ljutomer	139	99	40		45,45	155	88	1,761364	71,5.
Metlika	71	53	18	30,81	18,37	172	98	1,755102	78,5.
Horjul	26	21	5	21,88	9,09	96	55	1,745455	28.
Bokalci	20	17	3	4,50	1,40	378	215	1,758140	123.
Naklo	4	2	2	4,35	7,69	46	26	1,769231	9.
skupaj ID*	441	316	125	29,78	20,70	1061	604		
drugi DSO	17	5	12						
Skupaj	458	321	137			20431	11646		

* Izbrani domovi

Vir: COVID-19 Sledilnik (2020).

Podatki o teh domovih so presenetljivi v tem, da je število potrjeno okuženih konstantno večje med stanovalci kot med zaposlenimi (razen v Naklem, tam gre tudi sicer za majhna števila). Presenetljivo zato, ker prav osebje prinese okužbo, je bolj izpostavljeno stikom ipd.⁸

Vseh stanovalcev domov je bilo potrjeno okuženih 321, v celotni populaciji pa za starostno skupino nad 65 let velja, da je bilo takih 459. Torej potrjeni okuženi v domovih pomenijo 70 % (69,93 %) potrjenih okuženih v starostni skupini nad 65 let. V domovih so večinoma stanovalci iz starejših starostnih skupin, v skupini starejših nad 75 letom pa je potrjeno okuženih 329 ljudi, le za osem (8) ljudi več od števila potrjeno okuženih v domovih oz. gre za 96,5 % okuženih v starostni skupini nad 75 let.

⁸ Velja pa, da del osebja nima stikov s stanovalci in ima tudi manj stika z drugim osebjem (pisarniško osebje, morda tudi nekateri strokovnjaki in pomožno osebje, npr. v pralnicah).

Izpostavljenost starih ljudi okužbi torej lahko pripisujemo predvsem, ali pa celo skoraj izključno, bivanju v domovih za stare.

Kot sem zapisal, statističnih podatkov o umrlih v domovih niso objavljali do pred kratkim. Tudi zdaj ni povsem jasno, koliko jih je natančno bilo. Radio Slovenija (Žorž, Bratina, Pollak, Ivanovič, & Štavs, 2020) je 17. maja navedel:

po podatkih, ki jih je pridobil *Dnevnik*, pa je do vključno 4. maja umrlo 78 stanovalcev domov starejših, kar je skoraj osemdeset odstotkov vseh smrti v državi, povezanih s koronavirusno boleznijo.⁹

Dušan Keber (Jager, 2020b) je v intervjuju dejal, da je do 4. maja umrlo 78 stanovalcev od skupaj 98 umrlih ali 79,59 % vseh smrtnih primerov. Po zadnjih v medijih objavljenih podatkih s 23. maja 2020 (Kovač, 2020) je seveda število večje, razmerje pa enako oz. malo večje:

... zaradi covida-19 ali njegovih posledic [je] pri nas umrlo 106 ljudi, med njimi je bilo kar 86 stanovalcev domov za starejše, kar je več kot 80 odstotkov vseh umrlih prebivalcev za to boleznijo pri nas.

Natančna številka je 81,13 %. Da je podatek dovolj natančen, kažejo tudi statistični podatki o umrlih po občinah (slika 1).

Število umrlih stanovalcev domov za stare oz. institucionalno ozadje nam torej pojasni več kot dve petini vseh smrtnih izidov te bolezni, v starostni skupini nad 75 let pa skoraj gotovo vse smrtne primere (86).

Institucionalno ozadje je torej za stare ljudi absoluten korelat, če že ne že vzrok smrti – za vse prebivalstvo pa večinski.

Geografska porazdelitev smrtnosti je institucionalna

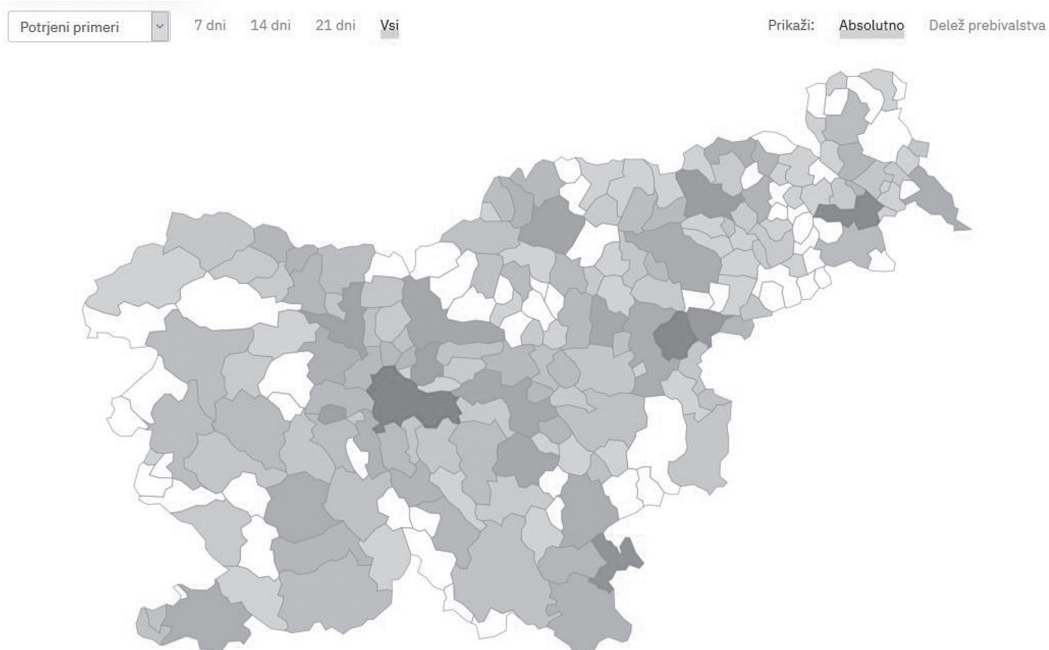
Drugi vir splošno razpoložljivih podatkov je epidemiološka slika po občinah. Ob pogledu na (interaktivni) zemljevid okužb in smrti je že na prvi pogled razvidno, da izstopajo občine, v katerih so omenjeni domovi. Tam je stopnja potrjene okuženosti večja; na zemljevidu, ki ponazarja geografsko porazdelitev smrtnih primerov, pa so z nekaj izjemami (gl. preglednico 5 v dodatku) vse drugo (razen Ljubljane) bele lise.

Podobno kažejo tudi številčni podatki po občinah. Števila potrjeno okuženih so skoraj identična (razen Ljubljane) številu potrjenih okužb po domovih.¹⁰ Istovetnost je še očitnejša v primeru statističnih podatkov o umrlih za covidom-19. Teh pa je bilo v občinah, ki so sedeži naštetih domov, 90 oz. skoraj 90 % (86,54 %), brez Ljubljane pa jih je bilo 79, še vedno več kot tri četrtine (75,96 %) vseh smrtnih primerov.

⁹ Torej bi takrat moralo biti 97,5 umrlih od korona virusa.

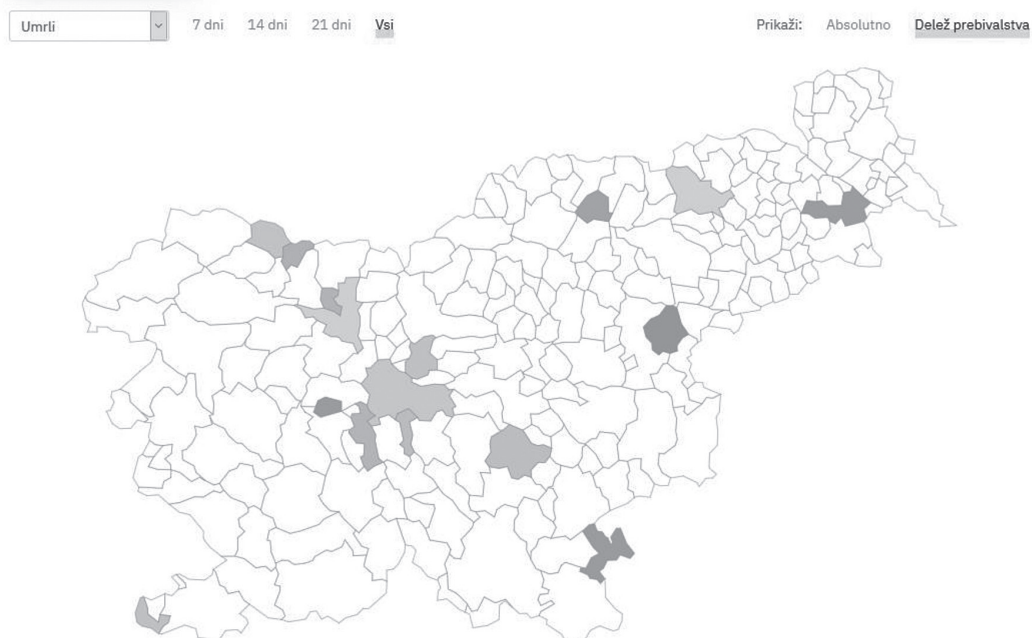
¹⁰ Ponekod (Naklo, Šmarje pri Jelšah, Ljutomer) jih je celo manj kot pa potrjeno okuženih v domovih. Verjetno gre za tiste, ki imajo matično bivanje prijavljeno kje drugod, morda za to, da so njihovo stanje evidentirali kje drugje. Tudi v Metliki in Horjulu sta le po dva primera več v občini, kot pa so jih zaznali za celotno občino. Pričakovati bi sicer bilo, da bi bila povsod slika podobna ljubljanski, da je večje število potrjeno okuženih v okolju kakor v samem domu. To kaže, bodisi da so v teh okoljih testirali skoraj zgolj v domovih za stare, bodisi da se v okolju virus skoraj ne širi. A tudi v Ljubljani so primeri zaznani v domu na Bokalcih kar skoraj desetina (7,87 %) vseh zaznanih primerov.

Slika 1: Število potrjeno okuženih po občinah.



Vir: COVID-19 Sledilnik (2020).

Slika 2: Delež umrlih glede na število prebivalcev po občinah.



Vir: COVID-19 Sledilnik (2020).

Preglednica 3: Število potrjeno okuženih (PO) in umrlih po občinah.

občina	PO	umrli	PO % prebivalcev	umrli % prebivalstva	smrtnost PO
Šmarje	174	37	1,693	0,360	21,3
Ljutomer	135	19	1,198	0,169	14,1
Metlika	73	16	0,869	0,191	21,9
Horjul	28	6	0,923	0,198	21,4
Ljubljana	254	11	0,086	0,004	4,3
Naklo	3	1	0,056	0,019	33,3
vsota izbranih občin	667	90			13,49
brez LJ	413	79			19,13
Vsi	1465	103			7,03
Razlika	798	13			1,63

Geografsko prikazovanje okužb, predvsem pa smrtnih primerov je evfemizem, saj gre v resnici za domove, ki so v teh občinah. Nam pa ta pogled še nazorneje kaže na to, da gre za institucionalno epidemijo oz. epidemijo, ki zahteva smrtni davek skoraj samo v ustanovah.

Pregled dostopnih statističnih podatkov lahko torej sklenemo z ugotovitvijo, *da je kar štiri petine smrtnih primerov povezanih z domovi za stare. Oziroma da gre za okužbo oz. epidemijo, ki je v pretežni ali pa vsaj veliki meri institucionalna.*

Glede na to ugotovitev lahko predpostavimo dvoje:

- da so v domovih ljudje manj odporni,
- da so domovi dejavnik obširnejše in hitrejše kontaminacije.

Resnica je verjetno nekje vmes med predpostavko o institucionalizmu kot momentu širjenja in umrljivosti in pa starosti kot dejavniku smrtnosti. Dinamika širjenja okužb v peščici domov kaže, da gre gotovo tudi za institucionalni dejavnik, verjetno prevladujoč.

Institucije kot (največji) dejavnik tveganja - kako značilnosti domov pripomorejo k širjenju okužb

Da so institucije idealno gojišče bolezni in okužb, je že dolgo jasno. Tudi brez podatkov in raziskav človek lahko vidi, da je v velikih koncentracijah ljudi, med katerimi se tako ali drugače znajde tudi več kužnih, možnost stika in prenosa občutno večja. Poznamo bolezni, ki se jih ljudje nalezejo zgolj v takšnih prostorih (legionela, MRSA) oziroma razsajajo večinoma v ustanovah (npr. rotavirus v domovih za stare in vrtcih). Težko bi rekli, da je koronavirusna bolezen ena izmed njih, a številke potrjujejo, da to zanjo velja v pomembnem deležu. Gre verjetno za kombinacijo dveh značilnosti epidemij – prenos na prostem, ki se skoncentrira v institucijah. Torej so v primeru epidemije novega koronavirusa institucije vozlišče prenosa pa tudi, glede na smrtnost, njena zadnja postaja.

Takšne ustanove imajo, med drugimi, dvoje značilnosti. Prva je segregacija, druga kongregacija. So torej razmeroma ločene od svojega okolja, včasih celo

izolirane, hkrati pa je v njih *skupaj* nameščeno večje število ljudi, ki sodijo v določeno kategorijo.¹¹ Prvo imamo lahko za varovalni dejavnik proti okužbam od zunaj, drugo pa, nasprotno, za dejavnik pomembno večjega tveganja. Z drugimi besedami, virus težko pride v ustanovo, ko pa je notri, ima zelo veliko možnosti in priložnosti za razmnoževanje in prenos. V tem pomenu so takšne ustanove v primeru covid-19, še posebej domovi za stare, kakor tempirane bombe, ki čakajo na naključno sprožitev.¹²

Prenašalci in prinašalci – pasivne žrtve

Čeprav so domovi razmeroma izolirani, pa so v nasprotju, denimo, z izolirano hribovsko vasico, ki je tudi precej samooskrbna, zelo odvisni od okolja in ne morejo preprečiti *vnosa* niti v primerih najstrože zastraženih zaporov niti ko gre za najbolj prepovedane zadeve (droge, orožje). Pri vnosu virusa seveda ne gre za hoteno dejanje, temveč za spodrseljaj, nesrečni dogodek, je pa možen (in skorajda gotov, kakor se je izkazalo), saj v dom tudi ob prepovedi obiskov vsak dan stopajo osebje in dobavitelji raznih dobrin. Z restriktivnimi ukrepi in strogim nadzorom je mogoče možnost vnosa zmanjšati, ne moremo ga pa (povsod) preprečiti.

Glede na to, da so obiske v domove že zelo kmalu prepovedali in da so bili tudi stanovalci večji del brez izhoda, lahko vnose v domove pripišemo osebju, ki je tudi sicer bolj mobilno, in njihovim stikom z okoljem.¹³ Glede na to, da se je zadnji vnos v domove zgodil 1. aprila 2020 (kar v treh domovih na ta dan), bi lahko predpostavili, da so za prenehanje vnosov v domove bolj zaslužni strožji ukrepi zunaj domov (npr. prepoved gibanja med občinami) kot pa ukrepi v domovih samih.

V domovih so lahko omejili stike med stanovalci (npr. skupno posedanje, skupinske dejavnosti, medsebojne obiske), niso pa mogli povsem omejiti gibanja osebja in njihovih stikov z več stanovalci. V tem pogledu so zaposleni pripravni prenašalci tudi virusa.¹⁴ Stanovalec ima tudi v razmerah omejitev vsak dan stik z vsaj dvema ali tremi zaposlenimi, praviloma pa tudi več. Negovalka pa ima stik s stanovalci celotnega oddelka, na katerem streže.

Čeprav bi na prvi pogled lahko sodili, da so zaposleni prav zato bolj izpostavljeni, pa števila kažejo drugače. Kar v petih domovih¹⁵ najdemo konstantno

¹¹ Za opis in razčlenbo takšnih, totalnih ustanov gl. klasično Goffmanovo delo *Azili* (2019), zdaj dostopno tudi v slovenščini, pa tudi avtorjeva dela o tej temi (npr. Flaker, 1998, 2017). O obravnavi domov za stare kot totalnih ustanov je pisala Mali (2008) v knjigi *Od hiralnic do domov za stare*.

¹² Izraz »tempirana bomba« se ponuja kar sam. Uporabil ga je tudi direktor bolnišnice na Golniku (Pirš, 2020).

¹³ Po statističnih podatkih so okužbo najprej odkrili pri osebju v treh domovih, pri stanovalcih pa v drugih treh. Vnos je najbrž v vseh primerih bilo osebje, morda kdo drug, najmanj pa stanovalci.

¹⁴ Goffman (2019) opisuje mehanizme (nedovoljenega) prenosa dobrin in sporočil v totalnih ustanovah. Med pomembnimi kanali je prav osebje, ki ima možnost gibanja med oddelki kot tudi med ustanovo in zunanjim svetom.

¹⁵ Šesti je manjši in je v njem bilo tudi zelo malo potrjeno okuženih.

razliko med stopnjo potrjene okuženosti osebja in stanovalcev, ki znaša, tudi pri različnih vrednosti splošne potrjene prekuženosti, med 10 in 15 %. To razliko smo že prej pojasnili s tem, da ni celotno osebje izpostavljeno stikom z drugimi (nekateri so delali ali bi lahko delali tudi od doma).

Lahko pa jo pojasnimo tudi z različno stopnjo previdnosti pri osebju. Nekateri so lahko previdnejši, bolj pazijo na higieno, razdaljo ipd., drugi pa so na to manj pozorni. To je odvisno deloma od ozračja in stališč v ustanovi, njene mentalitete, deloma pa od osebne naravnosti posameznega zaposlenega. V obeh primerih je poleg nemarnosti kot značajске poteze ali kolektivne šlamparije, ki je rezultat naravnosti zavoda, pomemben tudi odnos do stanovalcev.

Ena izmed pogostih značilnosti totalnih ustanov je namreč tudi opredmetenost stanovalcev ustanove. Institucionalno varstvo je namreč organizirano po načelih industrijske, množične proizvodnje. To je v resnici birokratski prijem, deluje tudi kot obramba proti prizadetosti, ki jo utegne povzročiti navezanost na določenega stanovalca, je pa tudi posledica usmerjenosti v telesno nego in opravljanje »tehničnih« opravil. Zaradi vsega tega se pogosto zgodi, da osebje ima stanovalce za predmete svojega dela (nege), manj pa za ljudi s svojimi željami, skrbmi, odnosi, zgodovino.

To se lahko pri nekaterih delavcih ali pa v nekaterih ustanovah v razmerah epidemije, večje zaprtosti, manj obiskov ipd. še stopnjuje. Konkretno pa to lahko pomeni gojišče za »egoistični« odnos oz. stališče v zvezi z epidemijo in prenosom. Od človeških, etičnih varovalk za previdnost pri prenosu imamo, denimo, dve. Previden sem lahko, da se ne okužim sam, če pa mi je to vseeno (ker sem mlad ali pa ker sem se vdal v usodo ali pa ker mi je od zdravja pomembneje biti v družbi), pa je še varovalka glede blaginje drugega. Previden bom, da ne okužim drugih, zame pomembnih ljudi – npr. vnuk se ne bo družil s prijatelji, ker obiskuje babico, ali pa ne bo obiskoval babice, ker se je družil z vrstniki.¹⁶

Bolj ko osebje definira svoje delo kot delo s predmeti namesto z ljudmi, večja je možnost, da ne bo upoštevalo drugega kot človeka oz. mu ne bo mar, ali vpričo njega nosi masko in upošteva navodila. Položaj in moč stanovalcev pa sta takšna, da stanovalci le težko opozorijo osebje na napake in nedoslednosti, saj so od njih odvisni, pa tudi če bi jih opozorili, jih v takem primeru ne bodo poslušali.¹⁷

Iz dostopnih podatkov je razvidno, da se domovi, v katere so vnesli virus, med seboj razlikujejo po tem, koliko se je potem epidemija v njih razvila. V dveh domovih je dosegla skoraj dvotretjinsko vrednost, takšno, kakršno

¹⁶ Institucionalizacija nas z institucionalno skrbjo za človeka razreši prav te druge odgovornosti in solidarnosti.

¹⁷ Goffman (2019) opisuje podtalno življenje totalnih ustanov. V raznih nedovoljenih, neželenih ali uradno nepredvidenih dejavnostih, ki omogočajo odstop od predpisanih vlog, sodelujejo tako stanovalci kot osebje ustanove. Tisto, kar smo v vojski poimenovali »hvtanje krivin«, je način življenja v takšnih ustanovah. Zato nas ne more presenetiti, da nekateri delavci ne bodo upoštevali pravil, navodil ali drugih ukrepov. Z njimi si bodo olajšali delo, popestrili rutino, izrazili sebe in preživeli dan.

predpostavljajo za »čredno prekuženost«, v dveh se je ustavila pri tretjini oz. petini stanovalcev, v dveh pa pri enomestnih odstotkih. Torej lahko rečemo, da se je v prvem primeru širila razmeroma nenadzorovano, v dveh primerih so jo na določeni stopnji ustavili, v dveh pa jo takoj omejili (preglednica 2). To je lahko splet okoliščin, lahko pa tudi učinek smotrnega (ali nesmotrnega ravnanja) – tega iz številke ne izvemo. Je pa to treba raziskati, prav zaradi boljših smernic za ravnanje pri morebitnem drugem valu ali epidemiji.

Večja možnost za prenos med stanovalci pa je tam, kjer je več večposteljnih sob (zaradi stikov med sostanovalci, večje frekventiranosti in premajhne razdalje med posteljami). Samoizolacija namreč v domovih ni mogoča v celoti, so pa v nekaterih domovih ostali stanovalci v svojih sobah. Preglednica 4 kaže, da so domovi, v katerih so se zgodile okužbe, razen Naklega, precej pod nacionalnim povprečjem, ki pa tudi ni zelo ugodno (v Avstriji je že dalj časa standard enoposteljna soba), oz. da imajo več večposteljnih sob kot pa v povprečju slovenski domovi.

Preglednica 4: Deleži eno- in večposteljnih sob v socialnovarstvenih zavodih.

	Tip	Št mest	Št sob	1-post	2-post	3-post	4-post	5-post	apart
Šmarje pri Jelšah	J	214	118	36	68	14			
odstotni delež				30,51	57,63	11,86			
Naklo	J	46	38	30	8				
odstotni delež				78,95	21,05				
Horjul	Z	96	92	32	57	3			
odstotni delež				34,78	61,96	3,26			
Bokalci	J	378	192	56	86	50			
odstotni delež				29,17	44,79	26,04			
Ljutomer	J	155	103	36	61	6			
odstotni delež				34,95	59,22	5,83			
Metlika	J	172	94	22	66	6			
odstotni delež				23,40	70,21	6,38			
Skupaj		18.962	11.580	5.206	5.384	595	358	35	14
odstotni delež				44,91	46,45	5,13	3,09	0,30	0,12

Vir: SSVZS (2020).

Ta značilnost kaže tudi na to, da to niso domovi, ki bi vlagali v zasebnost stanovalcev in personalizacijo storitev.

Totalnost ustanove kot največji dejavnik tveganja

Iz dostopnih podatkov in razprave o njih smo lahko ugotavljali nekatere dejavnike, ki so (morda) pripomogli k širjenju epidemije v domovih. Velikost očitno ni usodna, a utegne biti pomembna, saj kontaminirani domovi sodijo v povprečju med večje. Ugotavljali smo, da gre v večini primerov za bolj pode-

želske domove.¹⁸ To so domovi, ki imajo več večposteljnih sob, zato je možnost prenosa večja, in so manj usmerjeni v personalizacijo storitev.¹⁹

Najočitnejša, pa tudi najbolj kontroverzna teza je, da so domovi totalne ustanove, ki ne le s koncentracijo, temveč tudi z značilnim ozračjem, pojmovanjem ljudi, odnosi med osebjem in stanovalci in pomanjkanjem družbene moči stanovalcev pomembno pospešujejo širjenje okužb. Zaposleni so prenašalci okužb, stanovalci pa prejemniki in žrtve (večja stopnja okuženosti, hujše posledice). Zavrnuti pa je treba hipotezo, ki je krožila in ki morda drži v drugih državah, o tem, da so zasebni domovi večje tveganje za širjenje okužb, pa čeprav to tveganje načeloma obstaja, saj morajo zasebni domovi bolj skrbeti za »ekonomičnost« poslovanja.²⁰

Velikost, tip zavoda, usmerjenost, ozračje, število enoposteljnih sob, odnosi med osebjem in stanovalci pa tudi moč uporabnikov in slog vodenja so dejavniki, ki zelo očitno vplivajo na širjenje virusa po ustanovi, manj pa vplivajo na vnos. Za širjenje so to ključne zadeve, za vnos pa bolj ali manj naključne ali posredne (večji domovi imajo več nujnih stikov z okoljem in možnosti vnosa, bolj ali manj oseben in odgovoren odnos do stanovalcev se utegne poznati tudi pri pozornosti na vnos stvari in lastno ravnanje zunaj doma in pazljivost na lastno okuženost). Ob vseh teh možnih vplivih lahko kljub temu ugotavljamo, da je vnos bolj ali manj naključen dogodek, da so imeli domovi, v katerih se je to zgodilo, bolj nesrečo, kot pa da bi bili za vnos sami zakrivali.²¹ Kot statistični pojav pa se kaže, da je vnos skoraj nujen, da se – prej ali slej, v tej ali oni ustanovi – mora zgoditi. Še toliko bolj v Sloveniji, ki je povsem na vrhu po stopnji institucionalizacije (število stanovalcev zavodov na število prebivalcev) (Huber, Rodrigues, Hoffmann, Marin in Gasior, 2009), kot se kaže tudi v mednarodnih statističnih podatkih o umrlih v domovih, v katerih je število umrlih kar za 20 % oz. petino večje kot v najvišje uvrščeni državi.²²

¹⁸ Teško bi to hipotezo argumentirali s povsem očitnimi razlogi. Morda, da periferija pomeni še večjo stopnjo segregacije, občutek, ki tudi sicer velja za totalne ustanove, »da so daleč od oči drugih«. Morda pa tudi miselnost, ki je velikokrat značilna za podeželje, in sicer, da se to (epidemija) dogaja nekje drugje – na Kitajskem, v Italiji, Ljubljani, morda celo v sosednji občini, ne pa pri nas. Je pa nojevska taktika tudi sicer značilnost totalnih ustanov, v katere je vgrajen delni pre-zir do dogajanja zunaj. Hkrati pa obstaja tudi bojazen pred incidenti, s katerimi pa po ustaljeni praksi ravnaajo tako, da jih raje prikrijejo – to je v totalni ustanovi bolj možno kot sicer. V nekaterih domovih v Italiji je bila to potrjena izkušnja.

¹⁹ Ti domovi ne izstopajo po inovativnosti oz. uvajanju storitev po osebni meri in mehanizmov, ki bi krepili moč stanovalcev (Mali, Flaker, Urek in Rafaelič, 2018). Pa tudi glede na statistiko Skupnosti socialnovarstvenih zavodov imajo le malo ponudbe, ki presega klasično institucionalno varstvo. Dnevno varstvo imajo le v treh od šestih domov, pa še to za razmeroma malo uporabnikov (Šmarje pri Jelšah 9, Ljutomer 8 in Bokalci 6). Ljutomerski dom ima sedem oskrbovanih stanovanj, oskrbo na domu pa izvajata Šmarje pri Jelšah in Metlika, a le za enega uporabnika.

²⁰ V Sloveniji zasebni domovi formalno niso profitni, čeprav po stranskih poteh kljub temu iščejo zaslužek. V tistih okoljih, kjer gre za odkrito dobičkonosno dejavnost, so stvari seveda še bolj problematične, saj je na prvem mestu dobiček in šele potem ljudje. Torej tudi če lahko to hipotezo zavrremo, je ne smemo odvreči kot irelevantno v prihodnosti. Ne nazadnje je bil na srečo čas epidemije dovolj kratek, da se niso pokazale vse njene možne implikacije za delovanje ustanov, ki bi se pokazale v daljšem obdobju.

²¹ To je pogled s splošne razprave ugotavljanja dejavnikov, za ugotavljanje okoliščin pri konkretnih dogodkih pa so pristojne druge službe.

²² Biserka Meden Marolt (2020) navaja podatke za nekaj evropskih držav, ki jih je objavila *London School of Economics*. V primerjavi s slovenskimi 80 % je stopnja umrlih v ustanovah na Irskem 60 %, v Franciji 51 %, na Švedskem 45 %, Portugalskem 40 %, v Nemčiji 36 %, na Danskem 33 % in Madžarskem 19 %.

Skupnostna oskrba omogoča večjo varnost

Zaradi koncentracije starih ljudi in notranjega ustroja so najpomembnejši skupni dejavnik okuženosti pač institucije. V dosedanjih razpravah smo se temu izogibali, saj je videz, da ni pravih alternativ domskemu varstvu starih ljudi. Te pa seveda obstajajo in naglavni greh dosedanjih vlad, tudi zdajšnje Janševe, pa tudi drugih akterjev na tem področju je, da se nikoli niso zares lotili dezinstucionalizacije pa tudi ne uvajanja dolgotrajne oskrbe, ki bi lahko v pomembnem deležu kakovostno nadomestila institucionalno varstvo.

Pri tem je treba pripomniti, da je projekt dolgotrajne oskrbe tam, kjer so jo uvedli, v veliki meri tudi projekt dezinstucionalizacije – torej nadomeščanja institucionalnega varstva z intenzivno oskrbo na domu, v skupnosti. V Sloveniji pa je v zadnjem času dolgotrajna oskrba postala sinonim za institucionalno varstvo – tako tudi v razpravah, povezanih z epidemijo (Žorž, Bratina, Pollak, Ivanovič, & Štravs, 2020):

Področje dolgotrajne oskrbe se v Sloveniji že dolgo zanemarja. Kadrovska stiska, zastareli normativi, premalo prostorskih kapacitet. Nato še virus, z njim pa ob začetnem pomanjkanju zaščitne opreme kopica, včasih tudi nasprotujočih si navodil, našteva Jasna Cajnko, direktorica doma v Teznem

ro je perspektiva, ki jo je treba obrniti nazaj – in videti dolgotrajno oskrbo kot alternativo institucionalnemu varstvu.

Žrtve koronavirusa so skoraj samo stari, hkrati pa jih je bilo gotovo tri četrtnine stanovalcev domov za stare. Lahko se zadovoljimo z razlago, da so v domovih stari, ki so bolj bolni, ranljivejši in da je zato smrtnost med njimi tolikšna. Ta razlaga delno drži. A je potencialnih upravičencev do dolgotrajne oskrbe zunaj institucij vsaj dvakrat več, med njimi pa je tudi veliko takih, ki so po starosti in zdravstvenem stanju primerljivi s tistimi, ki so v domovih. Glede na to bi moralo biti, tudi ob upoštevanju »pristranskega vzorca« (manjše vidnosti in vidljivosti v skupnosti), število umrlih tudi po tej razlagi najbrž večje – po zelo pavšalni oceni bi moralo biti takih, ki so umrli zunaj ustanov, vsaj polovica. Torej je starost le pogoj, ne pa vzrok za razvoj bolezni. Podatki kažejo, da je institucionalizacija tisti nujni pogoj, ki v kombinaciji s prvim najpomembneje pripomore k okužbi in smrti.

Tudi če pogledamo pobliže, nam bo jasno, da so tveganja pri institucijam alternativnih oblikah oskrbe manjša. Ljudje, ki potrebujejo dolgotrajno oskrbo in niso v ustanovah, so torej v domačem oz. družinskem varstvu, so deležni oskrbe na domu in zdaj nekateri tudi osebne asistence.²³ Pri vseh teh oblikah je možno v izrednih razmerah brez večjih težav stike z več ljudmi zmanjšati na minimum, ki je podoben kot v mlajših starostnih skupinah in seveda precej manjši od enakega minimuma v institucionalnem varstvu.

Pri osebni asistenci je na primer tisti, ki oskrbuje, že tako en in isti za enega človeka, podobno velja tudi za oskrbo na domu in domačo oskrbo. V teh primerih, tudi če sicer enega človeka oskrbuje več ljudi, je mogoče število

²³ To so glavne oblike oskrbe v skupnosti, k njim lahko prištejemo tudi manjše stanovanjske enote, oskrbovana stanovanja in še veliko sicer manj uveljavljenih oblik (namestitvev v drugo družino, vzajemna in sosedska pomoč, samoorganizacija oskrbe, osebni paketi storitev ipd.).

brez večjih in z institucijo primerljivih težav prilagoditi in zmanjšati. Laže je tudi regulirati nepotrebne stike in jih zmanjšati na najmanjšo možno mero.²⁴ Poleg tega je zaradi individualizirane oskrbe večja možnost nadzora okuženosti, pa tudi hitrejšega in bolj fokusiranega ukrepanja. Bolj osebni pristop in tudi bolj avtonomno delo pa spodbuja tudi večjo odgovornost, pozornost in upoštevanje uporabnika. Ta pa ima v taki situaciji, po osebni meri, več moči, da jo spreminja sebi v dobro. Skratka, samoizolacija je veliko bolj dosegljiv ideal v skupnosti kakor pa v ustanovi.

To se je med epidemijo tudi praktično pokazalo: skupinske karantene so bolj večanje kot odpravljanje tveganja. V nekaterih totalnih ustanovah pa so velik del stanovalcev – iz psihiatričnih bolnišnic bolnike, iz zaporov obsojence – poslali domov, izpustili. Kaj takega oz. v takem obsegu se ni zgodilo v domovih za stare.

Domovi so sicer na začetku ponudili, da se stanovalci, če tako želijo in imajo možnost, lahko preselijo nazaj domov ali k sorodnikom. Za tako rešitev se je, kljub očitnim prednostim glede varnosti, odločilo le malo stanovalcev. Tako naj bi se odločilo le 41 stanovalcev domov za stare in kar 210 iz zavodov za ljudi s težavami v intelektualnem razvoju (Pihlar, 2020b). To je skupaj le malo več kot odstotek stanovalcev vseh socialnovarstvenih zavodov oz. dva promila stanovalcev domov za stare. Razlog je bil, da so bili pogoji, ki so jih navedli stanovalcem za vrnitev domov ali k sorodnikom, nemogoči oz. za stanovalce nesprejemljivi in neuresničljivi. Treba je bilo namreč še naprej plačevati oskrbo (razen hrane), dodatek za tujo postrežbo in pomoč pa je kljub temu ostal zavodu. Bilo je jasno, da se človek ne bi smel vrniti v dom do konca epidemije, obstajala je realna grožnja, da bi svoje mesto v ustanovi izgubil.²⁵ Predvsem pa ni bilo zagotovljene nadomestne podpore oz. storitev, ki bi kaj takega podpirale. Sistem je pač institucionalno naravnani, zunaj ni dovolj nosilne mreže, da bi jo pa provizorično vzpostavili, ni bilo ne interesa ne volje, morda celo ideje ne.²⁶ Ideje pa so bile, da bi okužene stanovalce spravili v bolnišnice.

Glavna polemika, ki se je ob tem konec maja razvnela (Jager, 2020a; Pribac, 2020; Žorž, Bratina, Pollak, Ivanovič, & Štravs, 2020; Kovač, 2020), se sicer nanaša na pomembna etična vprašanja, med njimi tudi na vprašanje starizma,

²⁴ Tako so storili npr. v nekaterih zavodih za oskrbo na domu. Svoje delo so omejili na najnujnejše primere in nujna opravila. V zavodu to preprosto ni mogoče, saj je, na primer, treba skuhati in postreči hrano ne glede na to, ali je to nujno potrebno.

²⁵ Po koncu epidemije smo imeli 22. maja 2020 priložnost o tem prebrati dramatično zgodbo v *Večeru* (Lesjak Tušek, 2020), ki opisuje prav tako situacijo in zagate ob vrnitvi domov. Iz zapisov v medijih (La. Da., 2020; Pihlar, 2020a) je videti, da bo pristojno ministrstvo nekaj teh stroškov sorodnikom povrnilo. S tem verjetno ne bo poplačalo vsega truda, a vsaj nekaj – za nazaj.

²⁶ To je bila tudi značilnost odpuščanja iz psihiatričnih ustanov in zaporov. A je bila ta *ad hoc* dez-institucionalizacija možna, ker gre za ljudi, ki ne potrebujejo (toliko) oskrbe (pri zapornikih večinoma sploh ne, v skladu z logiko zavora pa bi » potrebovali« nadzor). Je pa določeno število ljudi, predvsem tistih, ki so navajeni na obiskovanje bolnišnic, kljub temu trpelo pomanjkanje in stisko, saj so skupnostne službe (Altro, Kralje ulice) zaprli. Zgodilo se je prav nasprotno, kot bi se moralo – zapreti bi morali ustanove in občutno okrepiti skupnostne službe, predvsem tiste, ki zagotavljajo oskrbo na domu.

opuščanja pomoči, odločanja o življenju in smrti starih ljudi brez njihove vednosti, kaj šele privolitve. Med drugim tudi opozarja na nekatere značilnosti ustanov (koncentracija ljudi, zadrževanje ljudi v domovih oz. onemogočanje odhoda domov kot samoosamitve ipd.). Vendar pa pomanjkljivosti domov za stare ljudi zvede na pomanjkanje opreme, pomanjkljivo znanje, pomanjkanje prostora in kadra ipd. V tem sicer legitimna in pomembna razprava premesti težišče z ene ustanovo na drugo, z vprašanja totalne ustanove in institucionalizacije na vprašanje vrste ustanov oz. prednosti in pomanjkljivosti ene ustanove v primerjavi z drugo.²⁷

Morda bi bilo res bolje za stanovalce, da bi jih premestili v bolnišnice, gotovo bi bilo tudi bolje, da bi domove med epidemijo kadrovske okrepili s specialisti medicinske in zdravstvene stroke, dobavili več zaščitne pa tudi tretmajske opreme (kisik, respiratorji). Še bolje pa bi bilo, da bi jim vse to omogočili doma ali v kakšni drugi obliki samoosamitvene oskrbe (npr. intervencijska oskrbovana stanovanja).

Premestitev v bolnišnico bi morda bila celo prehod »z dežja pod kap«. Priznani angleški epidemiolog Tom Jefferson, ki deluje v Italiji, ugotavlja, da je odhod starega človeka v bolnišnico skoraj zanesljiva smrtna obsodba (Sajovic, 2020). Verjetno zato, ker so bolnišnice še nevarnejši prostor, pa tudi zato, ker je ob premestitvi star človek še ranljivejši. Še več, Jefferson se zavzema ne le za oskrbo na domu, temveč tudi za medicino in zdravljenje na domu, saj sodobna tehnologijo to omogoča.

Čeprav je samoizolacija oz. samoosamitev učinkovitejše orodje za zajezitev epidemije, je, gledano z vidika socialne pravičnosti, tudi razkošje. Ne morejo si je privoščiti prav tisti, ki so najbolj potisnjeni na družbeni rob – niti stanovalci socialnih zavodov niti brezdomci. Niti eni niti drugi nimajo svojega doma, kamor bi se lahko zatekli. V tem primeru je bilo to veliko usodnejše za stanovalcev domov za stare.

Nuja dezinstytucionalizacije in uveljavitve dolgotrajne oskrbe - pred epidemijo nas varuje človeškost

Skratka, ustanove za stare so bile eno od ključnih, če že ne glavno torišče epidemije. Glede na posledice in učinke in v primerjavi s celotnim alarmom tudi precej zapostavljeno in spregledano torišče. V ospredju so bili zdravstvo, javno zdravstvo, socialna oskrba pa le kot navidezni priključek k temu. Številke sporočajo nekaj povsem drugega. Z boljšim ukrepanjem bi se lahko izognili marsikateri okužbi in smrti. Še zlasti pa to velja za prihodnost, saj je treba, da bi možnost prenosa okužbe bolje preprečili v prihodnosti, sprejeti sistemske ukrepe.

To pa sta dezinstytucionalizacija in vzpostavitev dolgotrajne oskrbe. Seveda tega ni mogoče storiti čez noč, še pred morebitnim in napovedanim drugim

²⁷ Na določeni ravni gre tudi za prelaganje odgovornosti in tudi dela. V tem prelaganju vročega krompirja ali kostanja pa sta se pokazali dve vrsti »rasizma«. Opuščanje pomoči starim ljudem (»starizem«) in pa strah in nevoljnost pomagati okuženim v prizadevanju, da bi okužene premestili v bolnišnice, in v nasprotovanju bolnišnic temu. Oblast pa je tak rasizem v obeh primerih tolerirala – kakor tolerira razne druge vrste rasizma, nestrpnosti in sovražnosti.

valom epidemije. Je pa mogoče nastaviti nekatere mehanizme, ki bodo okrepi zunanje, skupnostne službe, omogočili več prehodov v domače okolje, več samoizolacije ipd. – predvsem pa več moči, nadzora in možnosti lastnega ukrepanja starih ljudi in drugih uporabnikov.

Treba je tudi ustaviti refrensko ponavljanje tega, da je treba zgraditi še več domov – to se je ponavljalo tudi v času epidemije kljub očitnim negativnim posledicam. Treba pa je ponavljati, da potrebujemo boljšo in zmogljivejšo mrežo služb in storitev na terenu, tam, kjer ljudje živijo – več oskrbe na domu, osebne asistence, koordinirane oskrbe, oskrbovanih stanovanj in več vložka v neformalne oblike oskrbe.

Ja pa možno na hitro popraviti oz. izboljšati nekaj stvari v samih ustanovah – vsaj nekoliko – ni jih mogoče popolnoma spremeniti tako, da bodo omogočale individualizacijo, oskrbo po osebni meri, maksimalno uporabniško moč odločanja o storitvah. Lahko pa z uvajanjem nekaterih ključnih inovacij, kot so osebno načrtovanje, zagovorništvo, ključni delavci, krepitev moči stanovalcev, kongruentna oskrba, gospodinske enote, vsaj nekoliko spremenimo odnose, ozračje in položaj stanovalcev v ustanovah – že to je samo po sebi vrednota, ne le način, kako preprečiti ali zmanjšati okužbe (Mali, Flaker, Urek in Rafaelič, 2018).

S pregledom dostopnih podatkov in razpravo o njih smo lahko z veliko gotovostjo dokazali institucionalno dimenzijo epidemije – da, čeprav koronavirus seveda ni klasična institucionalna okužba oz. bolezen, ima nekatere take značilnosti, da so bili domovi za stare glavni, a spregledan moment – če že ne okužb, pa fatalnih posledic, da je to strukturna zadeva, ki bi jo lahko preprečili oz. sanirali z dezinstitutionalizacijo in zmogljivo dolgotrajno oskrbo.

Ob teh glavnih ugotovitvah, ki imajo precejšnjo stopnjo veljavnosti, pa smo naredili kup hipotez, ki so sicer zelo možne, a jih je treba še dodatno preveriti. Te hipoteze nas lahko usmerjajo v razmišljanju in nam pomagajo pri ukrepanju, čeprav so spekulativne narave, predvsem pa nas lahko vodijo pri empiričnem nadaljnjem raziskovanju. To pa naj bi bilo bodisi podrobna analiza podatkov bodisi zbiranje predvsem kvalitativnih, procesnih podatkov na terenu – tako v ustanovah, da npr. pojasnimo razlike med različnimi poteki in obsegi kontaminacije, kakor pa še zlasti v skupnostnih službah in pri tistih, ki so v družinski oskrbi ali pa zase skrbijo sami.

Epidemija korona virusa nas torej ne opozarja le na podnebne spremembe, pretirano potrošništvo, problem delitve dela in še druge pomanjkljivosti današnjega družbenega ustroja, temveč, kar smo hoteli spregledati, prav v jedru epidemije, torej pri umrlih opozarja na zlovesčnost in nečloveškost ustanov, ki smo jih pred stoletjem ali dvema ustvarili za najšibkejše družbene člene. Kakor tudi v drugih sferah pa je tudi priložnost za nekaj novega, za smiselno ukrepanje, le da je na tem področju to dobresedno vprašanje *življenja in smrti*.

Viri

- COVID-19 Sledilnik (2020). Spletna stran: <https://covid-19.sledilnik.org/stats>.
- Flaker, V. (1998). *Odpiranje norosti: vzpon in padec totalnih ustanov*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Flaker, V. (2017). Stroj dezinstucionalizacije. V G. Meško, & D. Zorc-Maver (ur.), *Za človeka gre!: zbornik posvečen Vinku Skalarju* (str. 145–169). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Fakulteta za varnostne vede.
- Goffman, E. (2019). *Azili*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Huber, M., Rodrigues, R., Hoffmann, F., Marin, B., & Gasior, K. (2009). *Fact and figures on long-term care: Europe and North America*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Jager, V. (2020a). So bili starostniki že vnaprej odpisani? *Mladina*, 15. maj, 2020. Pridobljeno 25. maja 2020 s https://www.mladina.si/198410/so-bili-starostniki-ze-vnaprej-odpisani/?fbclid=IwAR3xVmY6lW1JNNqytbcMugcngZcT5ZT_atRwhB_AiLHRRjvy4yq5CWSUlvs
- Jager, V. (2020b). V domovih za starejše obstajajo sezname odpisani, ki ne smejo priti v bolnišnico. (Intervju z Dušanom Kebrom). *Mladina* 20, 15. maj 2020, str. 39–42.
- Kovač, V. (2020). Odločitev, da se bolne in okužene zadrži v domovih, je bila slaba in ima tragične posledice. *TV Slovenija*, 23. maj 2020 ob 19:27, MMC RTV SLO. Pridobljeno 24. maja 2020 s: <https://www.rtvlo.si/zdravje/novice/odlocitev-da-se-bolne-in-okuzene-zadrzi-v-domovih-je-bila-slaba-in-ima-tragicne-posledice/524860>
- La. Da. (2020). Sprejem novih oskrbovancev v domove za starejše možen s 25. majem? *MMC RTV SLO, STA*, 20. maj 2020. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.rtvlo.si/slovenija/sprejem-novih-oskrbovancev-v-domove-za-starejse-mozen-s-25-majem/524512>
- Lesjak Tušek P. (2020). Socialnozdravstveni zavodi in covid-19: bili so doma, a plačali za oskrbo v zavodu. *Večer*, 22. maj 2020. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.vecer.com/socialnozdravstveni-zavodi-in-covid-19-bili-so-doma-a-placali-za-oskrbo-v-zavodu-10173216>
- Mali, J. (2008). *Od hiralnic do domov za stare*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mali, J., Flaker, V., Urek, M., & Rafaelič, A. (2018). *Inovacije v dolgotrajni oskrbi: primer domov za stare ljudi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Meden Marolt, B. (2020). Facebook stran. Pridobljeno 24. maja 2020 s: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10220437749326559&set=a.4855946369296&type=1&theater>
- Pihlar, T. (2020a). Katera številka o umrlih v bolnišnicah je prava? *Dnevnik*, 22. maj 2020. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.dnevnik.si/1042929990/slovenija/katera-stevilka-o-umrlih-v-bolnisnicah-je-prava>.
- Pihlar, T. (2020b). Domovi starejših: nad koronavirus tudi s praznimi posteljami. *Dnevnik, Zdravje*, 25. maj 2020. Pridobljeno 25. maja s <https://www.dnevnik.si/1042930302/slovenija/domovi-starejsih-nad-koronavirus-tudi-s-praznimi-posteljami>
- Pirš, A. (2020). Domovi za starejše so še vedno tempirana bomba (intervju z Alešem Rozmanom). *Tednik*, 7. april 2020, Ljubljana - MMC RTV SLO, Televizija Slovenija. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.rtvlo.si/zdravje/novi-koronavirus/domovi-za-starejse-so-se-vedno-tempirana-bomba/519814>
- Pribac, I. (2020). Smo res to storili? *Mladina*, 21/22. 5. 2020, str. 50–51.
- Sajovic, K. (2020). Na tej točki karantena ni ravno smotrna – duh je že ušel iz stekleničke: intervju z britanskim epidemiologom Tomom Jeffersonom. 1. april 2020, Rim - MMC RTV SLO. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.rtvlo.si/zdravje/novi-koronavirus/na-tej-tocki-karantena-ni-ravno-smotrna-duh-je-ze-usel-iz-steklenicke/519071?fbclid=IwAR-0SprqgBhwo3wM4sHB1bkhNHKJRSIGDwJy-4ToLipnazcTXKpfrQvviQYM>
- SSVZS (2020). Kapacitete - domovi za starejše in posebni socialnovarstveni zavodi. Pridobljeno 16. 5. 2002 s <http://www.ssz-slo.si/wp-content/uploads/Register-kapacitet-1.1.2020.pdf>
- Žorž, M., Bratina, Š., Pollak, T., Ivanovič, U., & Štravs, A. (2020). Prvi val domove za starejše ujel nepripravljene, zdaj je čas za odpravo napak. Domovi za starejše: cone neudobja. *Radio Slovenija*, 17. maj 2020, MMC RTV SLO, Radio Slovenija. Pridobljeno 24. maja 2020 s <https://www.rtvlo.si/slovenija/prvi-val-domove-za-starejse-ujel-nepripravljene-zdaj-je-cas-za-odpravo-napak/524085>

*Dodatek - število umrlih v občinah brez institucionalnih žarišč***Preglednica 5: Potrjeno okuženi in umrli po preostalih občinah s smrtnimi izidi.**

ostale občine	PO	umrli	smrtnost PO
Maribor	35	2	5,71
Brezovica	10	2	20,00
Domžale	26	2	7,69
Kranj	25	1	4,00
Žirovnica	9	1	11,11
Jesenice	8	1	12,50
Piran	4	1	25,00
Trebnje	18	1	5,56
Ribnica na Pohorju	2	1	50,00
Skupaj	137	12	8,76

Srečo Dragoš (ur.) (2019)

Enostavna ideja: univerzalni temeljni dohodek

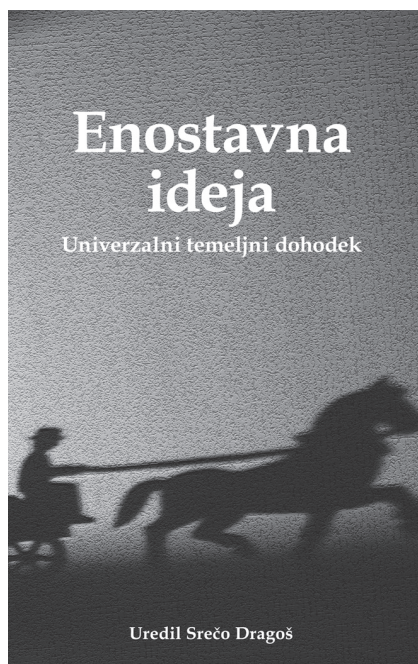
Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 228 strani.

ISBN 978-961-6569-72-9

Ko so urednik ter avtorice in avtorji prispevkov 19. decembra 2019 predstavljali zbornik *Enostavna ideja: univerzalni temeljni dohodek*, se je – takrat še po Kitajskem – širil virus covid-19. Virus, ki je kmalu eksplodiral v epidemijo in nato pandemijo. V kontekstu ukrepov za zajezitev širjenja virusa so se – nenadoma, za avtorice in avtorje prispevkov pa gotovo ne nepričakovano – na raznih koncih sveta in tudi Sloveniji pojavili predlogi, da bi med ukrepi uporabili zamisel univerzalnega temeljnega dohodka. Preprost in učinkovit krizni ukrep, ki bi presekalo gordijski vozle »nepreglednosti in zapletenosti sistema socialnih transferjev«, kot je zapisal tudi Srečo Dragoš v tem zborniku.

Kmalu so se sicer razgalile vse nejasnosti, nerazumevanja, manipulativni vidiki uporabe izraza univerzalni temeljni dohodek (UTD). Enkratna socialna pomoč, omejena na dva meseca trajanja razglašene pandemije, pač ni UTD. Vsekakor pa se je odprlo področje za bolj ali manj plodne razprave o tej preprosti ideji.

Spomnim se, da sem v knjigi dr. Veljka Rusa *Socialna država in družba blaginje* leta 1990 prvič zasledil pojem temeljni državljanski dohodek (TDD). Takrat se mi je zamisel o TDD zdela nekakšen preužitek iz časov, ki so pač minili. Kmalu smo se ukvarjali s posledicami »divjega kapitalizma« in privatizacije čim več virov in sem na zamisel o TDD pozabil. Ko so se pred desetletjem začeli ponovno pojavljati zapisi o – zdaj poimenovanem kot – univerzalnem temeljnem dohodku, se zanje sprva nisem kaj prida zmenil, saj se mi je zdelo, da zamisel nima možnosti v kontekstu neoliberalnega kapitalizma, katerega ideologija je – tako je bilo videti – hegemonizirala mišljenje tihe in glasne večine državljanov in tudi strokovnjakov. Nekateri, recimo Valerija Korošec, Igor Pribac, Srečo Dragoš, so vztrajali in leta 2019 objavili zbornik prispevkov, ki z več vidikov osvetlijo in opredelijo zamisel o UTD.



Ko sem se lotil branja zbornika, sem se spomnil dogodka na predavanjih na takratni Višji šoli za socialne delavce skoraj natanko štirideset let prej, pozimi leta 1979. Pri profesorju Francu Stopajniku smo v okviru vaj ali seminarja pri predmetu Sociologija prebrali in razpravljali o takrat objavljeni knjigi *Smeri razvoja socialističnega samoupravljanja* Edvarda Kardelja. Mimogrede, več let pozneje, jeseni 2005, je na simpoziju v Dubrovniku Lena Dominelli razlagala, da so v sedemdesetih letih tisti, ki so se v Združenem kraljestvu imeli za radikalne socialne delavke/ce, brali tudi omenjeno knjigo. No, na vajah pri Sociologiji je profesor Stopajnik razlagal tisto klasično postavko komunistične zamisli: »Vsak po svojih zmožnostih, vsakomur po njegovih potrebah«. Lepo zveneča krilatica, vendar brez dvoma neuresničljiva, torej utopija, sem si mislil takrat. Kot študent sem profesorju postavil vprašanje: »Ali to pomeni, da bo tudi javni potniški promet v Ljubljani brezplačen?« in je odgovoril: »Da.«. Jaz sem izstrelil naslednje vprašanje: »Ja, potem se bodo ljudje pa kar naprej vozili z mestnimi avtobusi?« Njegov odgovor me je presenetil, čeprav je bil kajpak popolnoma logičen: »Zakaj bi se kar naprej vozili? Vozili se bodo toliko, kolikor bodo potrebovali.« Takrat sem pač utihnil in si mislil svoje, karkoli že. Ni mi namreč šlo v glavo, da bi nekaj lahko bilo brezplačno, na voljo vsem. Takrat kajpak nisem dojemal, da javna storitev, na voljo vsem, ni »brezplačna«, temveč je financirana iz davkov. Vendar mi odgovor ni šel iz glave in sem ga poskušal osvetliti s čim več koncev. Kar nekaj časa sem potreboval, da sem dojel, da se tudi sam ne vozim »kar naprej« z ljubljanskimi mestnimi avtobusi, čeprav so zame tako rekoč brezplačni. Ko sem namreč kupil mesečno študentsko vozovnico, so postali prevozi »brezplačni«, pa se kljub temu nisem začel po cele dneve prevažati po Ljubljani gor in dol.

Seveda so vam povezave z zamislijo o UTD popolnoma razvidne, ne? Vprašanje »utopičnosti«. Nato vprašanje »psiholoških vidikov« vpeljave UTD. Kako bomo dojemali UTD? Nato vprašanja posledic in učinkov vpeljave UTD. Bodo zdaj, kot očitno še vedno menijo nekateri, »vsi ostali doma in živeli od UTD«? Pred vsemi pa vprašanje realne možnosti vpeljave UTD: si to lahko privoščimo? Na vsa ta in še mnoga druga vprašanja odgovarjajo prispevki v zborniku, ki ga je uredil Srečo Dragoš.

Začnimo z vprašanjem, ali si vpeljavo UTD lahko privoščimo. Gotovo med najbolj kompetentnimi za dajanje tega odgovora so ekonomisti. Zato ne preseneča, da je prvi prispevek v zborniku napisal eden vodilnih slovenskih ekonomistov, Jože Mencinger, naslov je »Prihodkovna stran UTD v EU in EMU«. Če se po prebranem zazdi, da, kot sklene avtor sam: »Izračuni prerazporeditve, ki so potrebni tudi v, vitki' federaciji in fiskalni uniji, kažejo, da je UTD na evropski ravni za zdaj iluzija,« (str. 25) in se že namenimo odložiti zbornik kot primerek lepe, da ne rečem populistične utopije, sledi prispevek Sreča Dragoša z naslovom »Zakaj je UTD izvedljiv in nujen«. V redu, bomo prebrali še nasprotne argumente, si lahko rečemo.

A kmalu se pokaže, da ne gre za nasprotne argumente, temveč za dopolnitev. To Srečo Dragoš temeljito popiše, tu le na kratko kot poenostavljen povzetek: če o UTD (v kateremkoli hipotetičnem znesku že) razmišljamo kot o nečem zraven, nečem dodatnem, dodatnem »strošku«, se res kaže kot »za zdaj iluzija«. Če pa začnemo o UTD misliti kot o osnovi, izhodišču, prihodku/sredstvih, ki jih ima

na voljo katerikoli (lahko pa tudi določeni, torej določena kategorija, skupina) državljan (recimo) Slovenije, temu pa se nato dodajajo, nadgrajujejo drugi prihodki, postane zamisel vzdržna. Ni več iluzija ali utopija, temveč utopika. Razliko med pojmom avtorji pojasnijo, tu le poenostavljeno: utopija je neuresničljiva nova zamisel, utopika je uresničljiva nova zamisel, ki pa ni uresničena zaradi najrazličnejših razlogov. Tudi o razlogih, zakaj določena ideja ni uresničena, čeprav menimo, da je dobra, Srečo Dragoš in drugi avtorji veliko razpravljajo. Spomnimo se brezplačnega mestnega potniškega prometa. Zamisel vsaj v Sloveniji ni uresničena. Mislim, da je Alenka Bratušek ponujala to zamisel za vse uporabnike mestnega potniškega prometa v Mariboru. Ali pa kdo drug za upokoјence in podobno ... Pa bi mogoče – predpostavljam – rešili še kakšne druge težave, povezane z onesnaževanjem, gnečo in podobnim zaradi ne/uporabe javnega potniškega prometa in uporabe individualnih prevoznih sredstev.

Enako velja za UTD. Razrešili bi množico drugih težav: nepreglednosti, vprašanj pravičnosti, učinkovitosti, hitrosti odziva ipd. Tudi to se je pokazalo ob ukrepih za urejanje posledic pandemije: obstoječi mehanizmi socialnih transferjev in drugih utečenih oblik so se pokazali za prepočasne in neučinkovite. Zato je vlada – celo z izrazom UTD – sprejela (sicer krizne) ukrepe (in jih kmalu tudi ukinila, ko je razglasila, da je krize konec), ki so vsaj v nekaterih vidikih upoštevali zamisel o UTD. Vendar res zgolj v nekaterih. Zato moramo zamisel o UTD umestiti v kontekst.

Najceloviteje umešča zamisel o UTD v kontekst Srečo Dragoš kot urednik in avtor uvoda in nato nosilnega prispevka »Zakaj je UTD izvedljiv in nujen«, v katerem s svojo prislovično natančnostjo, doslednostjo in neomajnostjo razgali ideologije nasprotovanja, torej zablode, zavajanja in napačne razlage koncepta UTD, nato pa poda še argumente in dokazila o »izvedljivosti in nujnosti« vpeljave UTD. Kdaj, če ne zdaj? In zakaj ne takoj?

Hkrati je zbornik lep primer socialnega dela kot samostojne družboslovne akademske discipline, ki prikaže prispevek socialnega dela k obravnavani tematiki, ki jo kajpak lahko beremo predvsem kot razsežnost socialne politike. Drži, da Srečo Dragoš zapiše, sicer v oklepaju: »...(zlasti nas, sociologe)...« (str. 72), a kljub temu trdim, da v zborniku izhaja iz okvira, postulatov socialnega dela. Ustrezneje bi bilo, če bi napisal »zlasti nas, družboslovce«, saj tudi druge avtorice in avtorji prihajajo iz družboslovja in ne (zgolj) sociologije. Bo pač popravil v ponatisu.

Omenjeni nosilni prispevek ustrezno omogoči preostalim avtoricam in avtorjem, da se ukvarjajo s posameznim/konkretnim vidikom UTD, od UTD za posamezne/določene kategorije prebivalstva do posledic/vplivov UTD na javno zdravje. Po vrsti: najprej Tanja Renner in Ana Kralj o UTD kot o omogočanju izhodiščne samostojnosti v prispevku »Daj nam naš vsakdanji kruh ... za drugo bomo poskrbele same ...«. Izhajata iz zamisli o socialni državi, ki je dolžna poskrbeti za vse svoje državljane, če tega sami ne morejo. Tukaj socialna država z UTD izhodiščno omogoči državljanom, da poiščejo, kako poskrbeti sami zase, česar brez UTD, torej osnove, ne bi zmogli.

Nato Valerija Korošec, ki se tokrat – ob več drugih svojih člankih o UTD, objavljenih drugje – osredotoči ali omeji na otroški UTD. Predstavi, kot pove že

podnaslov prispevka: »scenarij in mikrosimulacija za Belgijo«. V nadaljevanju o blagodejnih vplivih UTD na trg dela piše Daniel Popović v prispevku »Vpliv UTD na trg dela in ideologijo dela«, o blagodejnih učinkih UTD na zdravje državljanov piše Nataša Dernovšček Hafner v prispevku »Prekarno delo in zdravje«. Na to se navezuje Miša Gams s prispevkom »Prekariat, potrošništvo in UTD«, Črt Poglajen se loti aplikativnega pristopa v prispevku »Kako uvesti UTD«, zbornik pa sklene Valerija Korošec s prispevkom »Lokalni UTD v Sloveniji«. Zdaj bi lahko v zbornik dodali še prispevek o UTD v izrednih razmerah za mlade, ki ga je marca 2020 predlagala Teja Jarc (2020) iz Sindikata Mladi plus. O UTD za mlade je Teja Jarc govorila že leta 2018 (Milanov, 2018).

Ostaja nekaj odprtih vprašanj. Recimo, kaj je bilo z eksperimentom v Kanadi iz leta 1974, ki je trajal štiri leta in je bil očitno nato končan brez nadaljevanja, torej brez vpeljave UTD vsaj v kraju Dauphin v Manitobi, kjer so ga izvajali in kjer so raziskovalci »poročali o vsesplošnem zadovoljstvu ljudi, zmanjšanju eksistenčnega strahu (v primerih bolezni, invalidnosti, ob pojavu nepredvidljivih ekonomskih težav), zmanjšanju števila hospitalizacij, poškodb in duševnih težav...«, za povrh pa po uvedbi UTD »niso odkrili velikih sprememb v delovnih navadah prejemnikov« (str. 67). Ne vemo, kaj so bili razlogi, da univerzalnega temeljnega dohodka tam potem niso uvedli kot trajen ukrep, pa čeprav na lokalni ravni, kot opisuje Valerija Korošec v zadnjem prispevku v zborniku.

In še ključno, tole je ne nazadnje eden od ciljev socialnega dela:

V eksperimentih z UTD je bilo ugotovljeno, da se izboljšuje blaginja prejemnikov. Zmanjšuje se revščina, hkrati pa se niža stopnja stresa, izboljšuje zdravje, mladostniki imajo več časa za izobraževanje, družine pa so s pridobitnim delom razbremenjene za 13 odstotkov. (Str. 67)

Govorimo o dejstvih, ne o domnevah in ugibanjih. Zato naj navedem ugotovitve University College London in nemškega Inštituta IAB, ki so raziskovali vplive in posledice leta 2015 uvedenega novega najnižjega zneska minimalne urne postavke v Nemčiji in ugotovili, »da uzakonitev minimalne plače ni zmanjšala zaposlenosti v Nemčiji«, je pa »povečala produktivnost« (STA, 2020). To je moč znanosti. Tudi moč socialnega dela kot znanstvene discipline.

Milko Poštrak

Viri

- Jarc, T. (2020). *Sindikat Mladi Plus*. RTV SLO. Datum predvajanja 20. marec 2020. Dosegljivo 15. 7. 2020 s <https://4d.rtv slo.si/arhiv/porocila/174680235>
- Milanov, T. (2018). Univerzalni temeljni dohodek: bi bili z njim res na boljšem? *Vestnik*, 27. 4. 2020. Dosegljivo 15. 7. 2020 s <https://vestnik.si/clanek/aktualno/univerzalni-temeljni-dohodek-bi-bili-z-njim-res-na-boljsem-718397/>
- STA (2020). Uvedba minimalne plače v Nemčiji povečala produktivnost. Objava 23. 2. 2020. Dosegljivo 15. 7. 2020 s <https://www.sta.si/2729354/uedba-minimalne-place-v-nemciji-povecala-produktivnost>

Roni Reiter-Palmon (ur.) (2018)

Team creativity and innovation

UK: Oxford University Press. 382 strani.

ISBN 978-0-19-022209-3

Monografija, ki jo je uredila Roni Reiter-Palmon je oblikovana kot zbornik trinajstih prispevkov in obravnava pomembne teme, kot so timsko delo, ustvarjalnost in inovativnost, ki pa jim v socialnodelovni literaturi in raziskavah ni namenjene veliko pozornosti – niti v tujini niti v Sloveniji. Zato je delo, ki opisuje predvsem timsko ustvarjalnost in inovativnost v podjetjih, lahko zanimivo in uporabno tudi na področju socialnega dela.

Delo je razdeljeno na štiri sklope. V uvodu je podan jedrnat pregled dosedanjih raziskav in ugotovitev. Prikaže, da je na različnih področjih zelo malo pozornosti namenjene timski ustvarjalnosti in inovativnosti. Avtorji ugotavljajo, da so ustvarjalnejši tisti timi, v katerih sodelujejo motivirani, učinkoviti posamezniki z dobrimi socialnimi spretnostmi, učinkoviteje pa bodo delovali »[t]imi, ki imajo potrebna znanja, skupne izkušnje in določeno stopnjo kohezivnosti [...]« (str. 15). Za ustvarjalnost v timu sta pomembni tako notranja kot tudi zunanja motivacija, v določenih pogojih pa k ustvarjalnosti lahko pripomorejo tudi konflikti, izzivi in omejitve. Avtorji opozorijo na to, da se z delom v timu lahko (lažno) povečuje tudi občutek uspešnosti, občutek pripadnosti določenemu timu pa ima lahko tako pozitivne kot negativne učinke. Dodajo, da določene kombinacije osebnih in timskih značilnosti lahko povzročijo odpor do inovacij, nizko stopnjo kohezivnosti, pomanjkanje jasnih ciljev in ustreznega vodenja ter neučinkovitost delovanja.

Drugi del monografije obravnava procese v timu. Avtorja prvega prispevka se ukvarjata s povezavo med raznovrstnostjo v timu in ustvarjalnostjo ter poudarjata pomembnost timske ustvarjalnosti (razumeta jo kot kakršnekoli ustvarjalne izhode, rezultate, ki so novi, uporabni in nastanejo v timu) za prilagodljivost organizacije in predstavita model CEM (*Categorization-Elaboration Model*), ki je primeren za preučevanje povezave med raznovrstnostjo v timu in delom tima. Ugotavljata, da so heterogeni timi lahko v določenih primerih



ustvarjalnejši kot homogeni in da je ustvarjalnost heterogenih timov odvisna tudi od načina komunikacije.

V naslednjem poglavju o ustvarjalnosti tima se avtorji ukvarjajo predvsem s kognitivnimi procesi reševanja problemov. Ugotavljajo, da je porajanje idej osnovni proces ustvarjalnosti. Ta je zelo odvisen od tega, kako in koliko svoje ideje posamezniki zaupajo znotraj tima. Avtorji osrednjo pozornost namenijo oblikovanju problema ter evalvaciji in izbiri idej. Ugotavljajo pozitivno korelacijo med podobnostjo ciljev med člani tima ter inovativnostjo in ustvarjalnostjo. Lažje tudi bolje sodelujejo zaposleni iz istega oddelka, pomembna pa je tudi vloga vodje.

Zadnje poglavje drugega dela analizira povezavo med interakcijami znotraj tima in skupno ustvarjalnostjo. Avtorici v njem ugotavljata, da je ustvarjalnost pravzaprav kolektivni proces, v katerem je nova ideja nekoga prepoznana kot dragocena in uporabna za drugega. Osnovno delo v timu je socialna interakcija, ki je sestavljena iz identifikacije problema, porajanja idej in evalvacije. Avtorici raziskujeta paradigmo oblikovanja ideje in ponudita model ustvarjalnih procesov v skupinah (s poudarkom na sinergiji), po katerem je skupina lahko dobra podlaga za ustvarjalnost (str. 89). Avtorici model, ki poleg treh faz socialne interakcije vsebuje še šest medsebojno povezanih socialnih procesov timske ustvarjalnosti, nazorno predstavi na primeru ustvarjanja tudi v Sloveniji znane humoristične nadaljevanke *Teorija velikega poka* (*The Big Bang Theory*, str. 105, 106), opozorita pa tudi na veliko soodvisnost in prepletenost procesov. Dodata, da so za ustvarjalnost timov ključne (ustrezne) interakcije, za katere pa so nujni primerni odnosi (oz. bližina) v timu.

Obsežen tretji del monografije sestavljajo štiri poglavja o organizacijskih dejavnih in ravneh. Prvo opozori na pomembno vlogo vodij pri ustvarjalnosti timov. Raziskave kažejo, da učinkovito vodenje zelo pozitivno vpliva na ustvarjalnost in inovacije, vodje pa so tudi ključni dejavnik pri doživljanju klime v timu in pri širjenju informacij. Ustvarjalna prizadevanja so sicer draga in tvegana, zato je učinkovito vodenje ustvarjalnih timov zahtevna aktivnost. Avtorji opišejo tudi model, ki pojasnjuje, da je uspešnost vodenja ustvarjalnosti v timu odvisna od a) sposobnosti vodje, b) razvoja socialnega in psihološkega kapitala tima ter c) spretnosti vodje pri mreženju in prodaji. Kot ključna za uspeh ustvarjalnih timov se kaže tudi podpora vodij organizacij (str. 151), ki morajo poleg drugih zahtevnih nalog omogočati in zagotavljati tudi organizacijsko učenje.

V poglavju o organizacijskem kontekstu v povezavi s timskim delom avtorji zagovarjajo stališče, da so ustvarjalni izidi verjetnejši, če v timu potekajo ustvarjalni procesi. Avtorji prispevka poudarijo pomembnost socialnih mrež (tako tima kot tudi članov tima) in tudi občutek varnosti participiranja (*participative safety*) pri posameznikih. Za ustvarjalnost v timu je potrebno tudi pogosto in decentralizirano komuniciranje, pritisk pa ima lahko tako spodbujevalno kot zaviralno vlogo.

V naslednjem poglavju avtorji poudarjajo pomembnost okolja, saj mora podpirati sodelovanje. Predstavi model spodbujajočih in zavirajočih razmer

za razvoj sodelovanja, ki ga sestavljajo socialna, intelektualna, motivacijska in tehnološka infrastruktura. Tako kot socialno delo tudi timsko delo v najzahtevnejših situacijah zahteva soustvarjanje (*co-creation*, str. 204), opredeljeno kot metoda, ki pripomore k iskanju rešitev. Avtorji vidijo soustvarjanje kot plod sodelovanja na najvišji ravni (*collaboration*, ki ga razlikujejo od *cooperation*).

V zadnjem poglavju tretjega dela avtorji predstavijo posebnosti t. i. več-timskih sistemov (*multiteam systems*). Opišejo jih kot posebno organizacijsko obliko, ki se po navadi oblikuje v primerih zelo velikih izzivov. Avtorji ugotavljajo, da je v takšnih timih ustvarjalno reševanje problemov veliko bolj kompleksno in zahteva uravnoteženost znotraj timske dinamike in dinamike med timi.

Četrty, aplikativni del sestavljajo zadnji štirje prispevki. V prvem avtorji razmišljajo o procesih izbire primernih sodelavcev za timsko delo. Pri izboru je treba uravnovesiti individualne lastnosti sodelavcev s tem, kar bo najbolj pripomoglo k procesom delovanja tima kot celote (str. 260). Poseben izziv je zaposlovanje vodij, saj je menedžment inovacij dolgotrajen in zahteven proces, v katerem je treba prepoznavati in upoštevati tudi raznovrstnost konfliktov. Avtorji osrednji del poglavja namenijo predstavitvi štirih elementov strategij zaposlovanja.

V drugem prispevku avtorji pišejo o usposabljanju za ustvarjalnost v timu. Ugotavljajo, da ni ustrezno enačiti ustvarjalnosti posameznikov (iz tima) s timsko ustvarjalnostjo, saj je zadnja odvisna tudi od interakcij med člani tima. Kot dejavnike, ki vplivajo na inovativnost, navedejo: a) vizijo, b) varnost pri udeležbi, c) osredotočenost na naloge in č) podporo inovacijam. Avtorji predstavijo tudi primere dobrih praks za urjenje v timski ustvarjalnosti pred usposabljanjem, med njim in po njem.

Predzadnji prispevek četrtega dela obravnava timske inovacije v zdravstvu. Avtorji opozarjajo, da so na področju zdravstva različne oblike inovacij pogoste in da odločitev o sprejetju inovacije še ne pomeni, da bo inovacija uporabljena učinkovito (str. 310), med drugim tudi zaradi zahtevnosti in pomembnosti implementacije inovacije. Avtorji opažajo povečanje interesa za timsko ustvarjalnost, še posebej v meddisciplinarnih timih, in pojasnijo »problem več rok«, ko je več oseb, skupin ali organizacij odgovornih za izide pri pacientih. Delo v meddisciplinarnih timih pa omenijo kot eno od petih ključnih kompetenc, ki jih potrebujejo vsi zaposleni na področju zdravstva. Navedeno velja tudi na področju socialnega dela. Avtorji v nadaljevanju opisujejo tudi izzive pri takšnem delu: usposobljenost za različne discipline (področja), socializacija, to, da se (pri odločitvah) oprejo na višje inštanice, in to, da imajo (tako kot tudi na področju socialnega dela v Sloveniji) zelo malo formalnega usposabljanja za timsko delo. Avtorji sicer ugotavljajo, da v večjih timih nastajajo večje inovacije zaradi večjih zmožnosti delitve in procesiranja informacij – vse to pripomore k celovitosti rešitev. Za sprejem in implementacijo inovacij je treba pozornost nameniti tako sestavi tima (velikost tima, zastopanost disciplin ipd.) kot tudi socialnim procesom (npr. psihološka varnost, učenje in refleksija, vodenje) (str. 325, 326). Ob koncu

poglavja pa avtorji poleg raziskovalnih izzivov za prihodnost poudarijo tudi specifiko delovanja t. i. večtimskih sistemov.

V zadnjem, trinajstem poglavju pa se avtorji ukvarjajo z inoviranjem v terorističnih organizacijah in poudarjajo pomembnost sposobnosti za sprejemanje odločitev pri vodjih. Dodajajo, da se na področju ustvarjalnosti pri organizacijski strukturi in vodenju uspešni timi na področju terorizma razlikujejo od timov na drugih področjih.

Monografija, ki z različnih vidikov obravnava timsko ustvarjalnost in inovativnost, bo dobrodošlo branje tako za raziskovalce omenjenih tem tudi na področju socialnega dela kot tudi za študentke, ki jih teme zanimajo. S pomočjo monografije lahko bralec dobi ali pa nadgradi idejo za nadaljnje raziskovanje, saj skoraj vsi prispevki poudarjajo, da veliko aktualnih tem ostaja še precej neraziskanih. Naj jih za konec povzamem le nekaj, še posebej aktualnih za socialno delo:

- področje struktur omrežij (povezav) in interakcij v timih (str. 29),
- povezave med pritiskom delovne obremenitve in ustvarjalnostjo tima (str. 181),
- ustvarjalnost kot proces na ravni tima (str. 189),
- kako različne prvine usposabljanja vplivajo na uspešnost usposabljanj za ustvarjalnost (str. 298) in
- timsko sprejemanje in izvajanje inovacij (str. 327).

Tamara Rape Žiberna